

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE KASDI MERBAH OUARGLA



FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

ANTENNE DE L'UNIVERSITÉ DE OUARGLA

THESE DE DOCTORAT

Argumentation et langue – Etude des compétences

argumentatives dans la langue seconde :

cas du secondaire

Spécialité : **Français**

Option : sciences du langage

Présenté par :

Khaled Mesbahi

Mémoire encadré par :

Le **Dr. Khennour Salah**

Soutenu publiquement le :

Devant les jurys composés de :

Dr. DAHOU Foudil, Université de Ouargla, Président.

Dr. Abdelouahab Dakhia, Professeur, Université de Biskra, Examineur.

Dr. KADIK Jamel, Professeur, Université de Médea, Examineur .

Dr. Chafika Femmam, MCA, Université de Biskra, Examineur.

Dr. Abadi Dalila, MCA, Université de Ouargla, Examineur.

Dr. KHENNOUR Salah, Université de Ouargla, Rapporteur.

Année universitaire 2016/2017

Dédicace

A mes chers parents

Je n'oublierai jamais vos caresses tendres et vos émotions qui m'étreignaient tout au long de ma vie. Vous qui êtes l'air que je respire, la lumière qui m'éclaire le chemin et la sève même de ma jeunesse, ayez l'honneur de voir votre aimable fils réaliser son beau rêve.

Puis à ma femme qui m'a soutenu jusqu'au dernier mot de ma thèse. A vous tous; merci.

Remerciements.

Je tiens à remercier ici les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce travail: mon enseignante avec la grade de maître de conférence madame Mazghouni Dalad qui m'a soutenu surtout dans la correction du travail; le Pr. Jean Paul Berni, le Pr. Raissi Rachid, le Pr. Dahou Foudil, le Pr. Malkia Belkacem. Les enseignants: Zoubaidi Yacine, Ali Abid, Meliani Abdelhamid; les collègues, Hamdi Bouelem, Djedai Abdelmalek, Farhet Salem, Mechri Said.

Je remercie enfin tout particulièrement mon cher encadreur et directeur de recherche le Dr **Khennour Salah** à qui je dois l'aboutissement même de ce modeste travail. Je n'oublierai jamais son engagement à me faire soutenir dans les délais. Mon cher professeur, je vous serai reconnaissant toute ma vie. Merci.

Résumé.

L'argumentation et langue, thèse ayant pour objectif premier de rendre compte du domaine le plus pratiqué incroyablement partout dans les interactions humaines à travers le vécu de tous les jours sauf que sa vulgarisation passe souvent inaperçue. Ce travail essaie de réaliser cette tâche.

Le principe de cette recherche, se résume dans le fait de faire valoir l'étude de l'argumentation partout et dans toutes les couches sociales par la mise en exergue l'importance de la discipline dans l'émancipation de l'esprit et la construction de la pensée critique. Avertir tant possible les apprenants sur toute utilisation manipulatrice du langage en les armant des atouts rhétoriques et langagiers pour qu'en fin de compte les immuniser contre tout discours pathogène.

Le principe de notre travail s'articule sur le fait que tout énoncé est argumentatif. Tout énoncé est considéré comme un argument pour une conclusion, L'énoncé donne, normalement, à celui qui l'interprète, des instructions l'appelant à tirer telle ou telle conclusion dans telle ou telle situation de discours. Cette orientation argumentative est travailler via des textes authentiques pour essayer de construire des compétences cognitives et langagières exploitables dans et en dehors de la classe.

Le travail essaie en outre de libérer l'apprenant de cette forme anatomique et stéréotypée de la forme de l'argumentation dans sa version pédagogique ancienne pour passer au raisonnement transversal atypique visant en premier lieu le développement et l'enrichissement des compétences argumentatives censées être libres et individuelles.

Summary.

Argumentation and language, a thesis that its main objective is to give account to the most practiced field in everyday human interactions, but, its exposition is often unperceived. This work tests to realize this task.

The principle of the research is summarized in studying argumentation in all social layers and everywhere by spotting the light on the importance of the discipline in the emancipation of the spirit and the critical thought construction. Learners should be informed as much as possible of every manipulator use of language by arming them with the rhetoric and linguistic assets so as to immunize them against any pathogenic speech.

The principle of our work is to articulate on the fact that every utterance is argumentative. Every utterance is considered as an argument for a given conclusion. Normally, the utterance gives instructions to its interpreter, guiding him to draw such or such conclusion in such or such speech situation. This argumentative orientation is done via authentic texts to try building cognitive and linguistic competences that are exploitable in and out of class.

This work, also, tries to release the learner from this anatomic and stereotyped form of argumentation in its old pedagogic version to pass to atypical and transversal reasoning, initially, to developing and enriching free and individual argumentative competences.

ملخص

الحجاج و اللغة بحث علمي يهدف أولا إلى التعريف بمجال الحجاج و التداولية على أنه نمط حياة ينبع من التماس اللغوي بين البشر في كل حين و عبر مختلف المستويات و الأعمار. إلا أن معظم ه ذه التعاملات تمر دون أن نلقي لها بال. واجبنا في ه ذا البحث أن نوضح بأسلوب بيداغوجي ماهية التواصل الحجاج. نريد أيضا من وراء ذلك أن نعرض مختلف التعاملات اللغوية و جعلها في واجهة الجدل بين كونها تعمل على أحياء النبض المعرفي و إيقاظ الحس الجدلي و البصيرة المعرفية، الشيء الذي يعطي مع الوقت مناعة ضد كل فكر عليل و منطوق بديل.

إن الدراسات الحجاجية تعطي نفسا جديدا للتحرر و الرقي بالفكر ومبدأ عملنا الاعتقاد بحجاجية كل خطاب. خطاب يصوغ دلالات لغوية تؤثر و تتأثر باستعمال اللغة في حد ذاتها و الروابط التداولية و منها الروابط التعارضية.

لقد أردنا أن نصوغ هذا البحث الحجاجي ضمن نصوص مطابقة للمصادر (أي مصدرية) لكي نحاول عبر التحليل بالأمثلة أن نهياً المتعلم كفاءات فكرية و لغوية للممارسة داخل و خارج القسم.

أخيرا يمكننا أن نقول أن ه ذا البحث يحاول تحرير المتعلم و الفرد على العموم من نمطية التفكير و من إدمان الرجوع إلى الإسقاطات الطقوسية والاجتماعية و حتى الدينية لتفسير كل الإشكالات الجدلية و نرمي من وراء ذلك تغيير أسلوب الفكر إلى ذلك الفضولي الخلاق و المبدع المتميز بالمساهمة الفردية.

*I*ntroduction

L'idée même de l'argumentation est venue pour corriger une certaine pratique discursive ancrée dans l'histoire des orateurs. Ces derniers étaient détenteurs de vérité pendant longtemps. L'orateur, par le biais d'une habileté oratoire dans la plupart des cas manipulatrice, influe sur les sentiments de l'auditoire. Deux facteurs sont essentiels dans cet acte discursif : l'éthos et le pathos, le premier étant vu comme l'image travaillée de l'orateur dans son discours ce qui insinue directement ou indirectement une forme de domination et d'auto-démonstration ; le second étant vu comme le type de comportement de l'auditoire suscité par l'orateur. Mais dans de telles circonstances, les sujets ne font que partager les mêmes conceptions que celui ou celle qui s'exhorte le plus dans son discours. Aussi, en réponse, toute allégeance et assentiment de la part de l'auditoire, car l'orateur est vénéré, et considéré comme l'incarnation de Dieu.

En effet, le plus avisé des orateurs est celui qui manipule le mieux la parole dans une intention de bannir toute confrontation et tout conflit. Cela se fait dans un atticisme menaçant qui tend à occulter la voix de l'autre et à s'emparer de son droit à la parole. Autrement dit, c'est une période de grandiloquence où la persuasion est le moyen de détournement des esprits. Or, de cette pratique discursive et rhétorique est née l'argumentation portant jusqu'à une époque récente une connotation péjorative.

En Europe, l'argumentation prime sur la rhétorique et le discours d'apparat. Par ailleurs à travers une politique éducative où prévalent les théories argumentatives, le cours de l'histoire assiste à une mutation profonde où les principes et les relations interhumaines sont déclenchés d'abord par la propagation de la démocratie, fille légitime de la diffusion de la lecture au grand public et de l'invention de l'imprimerie.

La lecture de masse marque, donc, un tournant dans l'histoire de la pensée humaine habituée traditionnellement soit à la manipulation au temps réel (une autre

Introduction générale

forme de violence discursive où l'auditoire, ne disposant pas de temps pour bien juger, est contraint à réfuter ou à donner son consentement dans l'immédiat), soit à la belligérance qui dicte ses lois d'aliénation aux vaincus.

C'est à travers un projet de société que les hommes peuvent réellement s'organiser en vue de défendre leur droit à la parole tout comme leur devoir d'écouter. Mais est-il facile au plus fort de céder pour laisser la raison prendre son cours vers une justice interhumaine? La question fondamentale, donc, est de s'interroger sur l'engagement, de la grande institution qu'est l'école dans l'implantation à l'âge précoce de la tolérance de l'opinion de l'autre dans les esprits.

Dans un projet de société, l'argumentation devient-elle l'un des facteurs essentiels entrant dans la formation du citoyen actif et positif? Actif dans le sens où il ne se laisse absorber qu'en cas de partage des convictions et d'un consentement raisonné. En effet, pour nous, il ne s'agit pas seulement de dominer et de faire passer des arguments pour gagner temporairement, et même sporadiquement la voix publique- toute argumentation rhétorique basée sur la manipulation et le détour recevra en retour et après réflexion une réaction contraire et même violente-, mais de travailler pour en saisir la portée argumentative après adoption, puis en faire la plateforme d'une argumentation, qui s'appuie sur ces mêmes arguments.

L'idéologie, par exemple, commence d'une personne ; mais si elle reste personnelle, elle persiste come un simple point de vue. Or, pour s'ériger en idéologie, elle doit prendre de l'ampleur et les fondateurs doivent s'évertuer dans l'argumentation afin que la cause devienne un symbolisme producteur d'une réalité sociale.

Rejoignons dans ce cadre l'argumentation française en mettant la langue en avant dans le processus d'apprentissage, et dans un projet éducatif qui se base sur l'imprégnation, puis la créativité. Imprégnation dans la mesure où l'être humain est le produit d'une interaction humaine continue; créativité dans la mesure où il doit, à partir d'un certain âge, produire sa propre posture dans ses relations avec les autres. Nous adoptons, donc, dans cette perspective le point de vue de Vigotsky en favorisant le développement social via le langage et l'école.

Introduction générale

Cette différence explique l'orientation des chercheurs français du « beau dire » au « pourquoi dire », donc, d'un souci littéraire à celui communicationnel dans une réponse à de nouvelles urgences suscitées par la démocratisation des publics scolaires. Or, une question s'impose : Où en est-on ?

L'argumentation qui est au cœur de la représentation¹ symbolique, ne pourrait prendre son plein sens que dans et par l'affectivité et la sociabilité des apprenants. C'est dire que la langue, source de l'argumentation, doit être représentative de tout l'héritage socioculturel; le cas échéant, des difficultés apparaîtront surtout en terme de divergence de significations. En effet, le français langue seconde ou plutôt étrangère multiplie ces difficultés allant jusqu'à l'interprétation de la même réalité par des représentations cognitives différentes.

S'il est vrai que l'argumentation est nouvellement introduite dans notre système éducatif; ne l'est-elle pas seulement pour qualifier qu'un texte est argumentatif? Oubliant de ce fait sa dimension pragmatique dans le discours. La nouveauté ne dépasse-t-elle pas seulement le stade de la typologie des textes? Le travail se résume en quelques questions pouvant diviser le texte en thèse, antithèse et conclusion, mais il ne passe pas en profondeur pour discuter les représentations et les retombées argumentatives de l'être langue sur l'être humain.

Le fait de lancer un jugement n'est-il pas une affaire de cognition malgré les contraintes psychologiques? Or, tout processus de cognition est inhérent à des différences individuelles. Par conséquent, trancher qu'un énoncé est argumentatif ou non revient à la compétence du raisonnement. L'un des moyens d'entraîner les esprits à raisonner est de leur en apprendre les règles et pour mieux observer ces règles, il faut d'avance les connaître pour pouvoir repérer leurs dysfonctionnements.

¹ Maingueneau D., *Dictionnaire D'analyse Du Discours*, seuil, Paris, 2002. P. 502.

La notion est définie par Moscovici (1972) comme la formule ayant pour fonction l'interprétation de la réalité qui nous entoure d'une part en entretenant avec elle des rapports de symbolisation d'autre part en lui attribuant des significations. De la sorte, les représentations sociales recouvrent l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et qui sont partagées par les individus d'un même groupe.

Introduction générale

En effet, est-il possible qu'un énoncé pleinement argumentatif pour un destinataire ne le soit pas pour un autre? Peirce et Grise soutiennent cette position partant du principe que ce n'est pas l'énoncé lui-même qui est argument mais le fait de le considérer ainsi. De ce point de vue, il s'avère plus qu'essentiel l'étude des mécanismes et des moyens pour un bon développement du raisonnement chez l'apprenant tout en préservant sa particularité argumentative et son identité psychologique.

Dans le monde des sciences humaines, d'un aspect purement logique se réclamant d'objectivité à un aspect communicationnel se réclamant de subjectivité, l'argumentation se voit conciliatrice. En effet, si la logique cherche l'universalité en rassemblant les esprits sur une vision du monde, Platon en a déjà parlé en posant la cité utopique. À quoi bon parler de l'argumentation qui traite des différences et des libertés individuelles comme moteur de créativité humaine?

Or, la formation de toute communauté effective des esprits n'exige-t-elle pas un ensemble de conditions indispensables à l'argumentation telle qu'un langage commun et un compromis permettant la communication? L'auteur d'« Alice au pays des Merveilles »¹ montre bien la chose où les êtres de ce pays comprennent à peu près le langage d'Alice. Mais, le problème pour elle est d'entrer en contact, d'entamer une discussion, car dans le monde des Merveilles, il n'y a aucune raison pour que les discussions commencent. On ne sait pas pourquoi l'un s'y adresserait à l'autre.

L'argumentation doit occuper une place prépondérante dans la société. S'interroger, dès lors, sur la nécessité d'actualiser son enseignement au sein de notre système scolaire, et de proposer de nouvelles approches laissant de côté notre enseignement classique de ce type de discours est une question d'urgence. Or, s'agit-il, en définitive, de préserver un comportement behavioriste ou structural, fort cher aux enseignants, dans l'acquisition d'une fausse compétence argumentative qui se résumerait en l'étude de quelques notions et caractéristiques dans le cadre d'un projet (le plaidoyer et le réquisitoire en 2° AS) ou par contre, de changer radicalement le comportement dans l'interprétation et la transmission de cette compétence?

¹ Alice au pays des Merveilles est un roman de Lewis Carroll tiré du site: <http://www.literature.org/authors/carroll-lewis/alices-adventures-in-wonderland/>

Introduction générale

Notre culture arabo-musulmane excelle le génie du penseur Mohamed Etoumi dans « Aldjadal dans le Coran »¹ quand il évoque le devoir de changer à travers le débat libre exempt de toute intervention autoritaire. Il mentionne déjà dans ses écrits l'importance de l'entendement, et de l'argumentation dans un contexte d'équité morale et sociale en vue d'initier à une société civilisée gérée par la raison et la sagesse.

L'objectif n'est-il pas de faire de l'étude de l'argumentation un mode de vie et un savoir-être? Si oui, ne serait-il pas question de la volonté ainsi que de l'aptitude des enseignants à maîtriser la transposition de l'objet à enseigner en objet d'enseignement dans le cadre de la classe? L'abstention des enseignants vis-à-vis de la formation de l'esprit critique ne conduit-elle pas au risque de se prendre en grande partie de leur discours du quotidien mais encore dans la classe par les arguments d'autorité et dans certains cas par des comportements agressifs envers les apprenants pour exprimer leur statut de maître ou bien pour camoufler leurs lacunes?

« l'enjeu pour le monde de demain et pour la vie de lycéen de demain, c'est celui d'être intelligent, d'avoir un esprit critique, de ne pas se laisser avoir² ».

Le risque donc est de se retrouver avec des apprenants bloqués, passifs, incapables de raisonner ou de participer au moindre débat, ce qui constitue en réalité un constat contradictoire: d'une part, avec les objectifs généraux pour l'installation d'une compétence argumentative, d'autre part, avec les finalités et le profil de sortie³ d'un apprenant à l'issue de l'enseignement au secondaire.

Considérer ce travail dans son individualité scientifique est une chose, le placer dans son univers pédagogique en est une autre, car en effet, dans une visée didactique, il est destiné autant aux enseignants qu'aux apprenants. Cette multiplicité des publics nous pousse à distinguer de quels apprenants s'agit-il, élèves ou étudiants? De par l'intitulé même de ce travail, les premiers destinataires sont les lyciens et les universitaires tout en admettant qu'ils ont déjà atteint un niveau de compétence

¹Etoumi M., « Aldjadad dans le Coran », Chihab, Alger, ed. 1985, p. 266.

² Chevenez Odile, entretien avec Albert JACQUARD, « Du danger à hiérarchiser », cahiers pédagogiques n°386, 2000 p16, mémoire développer l'esprit critique des élèves de l'école élémentaire par l'argumentation en sciences, p1.

³ Pour ce qui est du profil de sortie, les apprenants, au terme du cursus, auront adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média

Introduction générale

langagière leur permettant d'organiser leurs idées pour en faire des arguments de défense ou d'orientation.

Signalons qu'au cycle moyen par exemple, le programme met l'accent, chaque année, sur les modes d'exécution des différentes formes de discours, mais n'aborde le texte argumentatif que d'une façon superficielle, le discours narratif, le discours narratif et descriptif, le descriptif et l'explicatif, ignorant de ce fait tout apport dialectique du texte et ne traitant que de la dimension plate de la signification.

L'importance est souvent donnée aux activités langagières, à la maîtrise des outils linguistiques en légitimant les formes les plus variées de la lecture. Essayons par la suite de dépasser le cadre morphosyntaxique de la phrase, le niveau des régularités en se posant par exemple la question du mode de progression, de l'agencement entre les phrases en introduisant davantage la place de la personne dans le discours (l'énonciateur et le destinataire).

Nous considérons, en revanche, comme appartenant vivement à l'argumentation les textes de type explicatif¹, descriptif ou même poétique qui témoignent d'une intention claire de faire évoluer l'opinion du lecteur. En effet, l'un des objectifs de cette étude est de donner aux apprenants les outils de dépistage et de repérage des arguments sous leurs différents revêtements qui leur permettent de comprendre, et de répondre à tout aspect de persuasion ou de conviction.

Arrivant au lycée, l'insistance se mettra davantage sur les problèmes de modalisation, un point important de l'argumentation, l'attitude du locuteur par rapport à ce qu'il dit, toutes les capacités de modulation du locuteur; puis sur l'expression orale mettant l'accent sur l'importance de l'écoute et de la reformulation, et de l'argumentation dans son horizon dialogique en adoptant un point de vue assez large : convaincre d'un côté, résister de l'autre. Cela dans un objectif d'aller à la régulation de l'espace conflictuel dans un principe dialogique. Passer par le questionnement, le

¹ Marguliew H., « *Etude d'un texte argumentatif* », Ellipes, Paris, éd. 1996, p. 12.

Le texte explicatif vise à faire comprendre un phénomène en faisant remonter à une loi générale; il répond à une question initiale ; il met les informations au service d'une vision du monde. Or tous les types de textes interfèrent avec l'argumentation; informer, décrire ou expliquer conduisent souvent implicitement ou explicitement à modifier un point de vue.

Introduction générale

doute, puis réfuter ou consentir donne à concevoir l'argumentation comme perspective d'étude.

Dans la première partie, nous discutons les modes d'argumentation propres à la logique non formelle, qui explique le passage à la conclusion de façon graduelle, et s'échelonnée donc selon une gamme allant de faible, voire nul, à très fort et peut-être même indiscutable, quand la possibilité de fausseté de la conclusion paraît infime. Nous étudions ce type de traitement dans la nouvelle rhétorique où la conclusion se fonde sur une accumulation de faits concourant à la justifier. Cette dernière, héritage du raisonnement dialectique d'Aristote et renouvelée par Perlman, constitue la base de données pour l'argumentation telle qu'elle est conçue dans presque toutes les récentes études.

Le mot « argument » est d'usage banal qui se réduit provisoirement à une structure verbale composite dont on examine les éléments constitutifs et les fonctions. Aussi, dans la vie courante, le mot « argument » peut avoir plusieurs significations, dont le rapport n'est pas toujours clair. On peut dire ainsi qu'un avocat a présenté des arguments en défense de son client ou qu'une personne violente ne connaît comme argument que la force. Dans un autre registre, on parle de l'argument d'un film, ou d'un livre pour en désigner le sujet, l'intrigue ou les thèses. Il est même possible dans les sens communs de dire par exemple chez nous : « on a ras-le-bol de son argumentation » pour exprimer le désarroi qu'on éprouve face aux arguments poudreux et sophistiqués (en termes plus scientifiques).

Nous allons donner un sens précis au mot pour permettre la confrontation avec d'autres acceptions du terme, souvent plus vagues, afin de relever des points communs, des différences et éventuellement des divergences. De plus, les notions impliquées dans la définition vont fournir autant d'outils et de critères pour identifier un argument. Ceci vaudra aussi bien pour ceux qu'on aura lus ou entendus que ceux que l'on est amené à produire soi-même, aussi bien dans un contexte quotidien que scolaire ou professionnel.

Un argument est divisé au juste en deux parties, prémisse et conclusion. C'est un ensemble de propositions dont certaines sont censées être justifiées par les autres.

Introduction générale

Cette définition classique se place d'office dans un registre explicitement linguistique : un argument est d'abord pour nous un objet verbal. Mais nous verrons qu'il n'est pas que cela.

Laissons donc de côté - au moins provisoirement - certains usages du mot «argument» tels que celui évoqué dans « le seul argument qu'il connaisse est son silence » ou dans « l'argument décisif a été son regard ». Ni le silence, ni le regard ne sont des objets verbaux, même si l'on peut en parler et qu'ils peuvent avoir un rôle important dans la pratique de l'argumentation.

Nous étudierions la notion de l'argumentation linguistique en proposant des exemples d'analyse pour en faire, en fin de compte, une matière à enseigner, mais pas comme une approche traditionaliste qui systématise la méthode en se limitant à l'étude d'un texte de vulgarisation argumentative, c'est-à-dire qui met en avant une ou plusieurs thèses et des arguments dans une recette toute faite. C'est une politique traditionaliste du maître et d'élève et d'un certain moulage des connaissances.

Notre travail s'oriente dans la deuxième partie vers des orientations argumentatives et des enchaînements d'énoncés. Le principe de l'argumentation linguistique est de montrer que tout énoncé est le fruit d'une « interaction argumentative »¹. Nous allons travailler, donc, sur l'argumentation linguistique pour le fait qu'elle accorde aux connecteurs argumentatifs et adversatifs un rôle crucial dans l'interprétation des énoncés car, à vrai dire, le connecteur donne à l'interprète des instructions qui lui permettent d'atteindre le sens visé par le locuteur.

Si nous jugeons donc très intéressant d'étudier les connecteurs dans une perspective didactique, c'est parce que la dimension argumentative prime sur la valeur informative. Le choix du discours argumentatif explique la voix polyphonique par excellence l'énoncé journalistique, par exemple, doit être non seulement le point de vue d'un journaliste, mais souvent du lecteur. Or, dans une classe de troisième

¹ Amossy R., «*L'Argumentation dans le discours*», Paris, Nathan, éd. 2004. P.20.

Amossy explique que tout énoncé suppose un acte d'interaction argumentatif qui oriente les enchaînements discursifs vers un aspect conclusif. Tout énoncé oriente donc vers certaines conclusions, et cette orientation fait partie de son sens.

Introduction générale

année secondaire, l'apprenant se voit représenté, et peut être même assimilé à travers un tel personnage par une telle idée.

L'énoncé renvoie, à travers son aspect argumentatif, aux différentes voix. Il est le lieu où se croisent et s'opposent une multiplicité d'opinions. Chaque discours argumente et justifie un point de vue dans un débat plein de controverses, mais toujours avec un objectif final : celui d'orienter l'opinion de l'autre et celle du public. L'énoncé journalistique vu pour son authenticité est bien présent dans le manuel et fait souvent l'objet de notre analyse car il se rapproche de son énonciation et peut bien être un support didactique excellent.

« Toute parole est nécessairement argumentative. C'est un résultat concret de l'énoncé en situation. Tout énoncé vise à agir sur son destinataire, sur autrui, et à transformer son système de pensée. Tout énoncé oblige ou incite autrui à croire, à faire autrement. »¹

Nous étudierons, en particulier, les occurrences de "mais" supposé être le connecteur adversatif le plus usité dans tout discours marqué par l'opposition. Nous nous intéresserons donc au fait que le connecteur "mais" peut apparaître dans des occurrences où d'autres connecteurs sont exclus. Pour cela nous recourrons dans beaucoup de cas à la schématisation comme étant la solution la plus efficace pour comprendre les mouvements argumentatifs.

À cet effet, travailler sur la schématisation est tout à fait intentionnel dans un objectif pédagogique, chose qui manque malheureusement dans nos classes. Elle acquiert une importance fondamentale dans le développement de l'esprit scientifique chez l'apprenant et ce de l'avis même des spécialistes de la neurolinguistique. Un schéma donne, en effet, l'opportunité à l'apprenant de faire les liens et les relations d'angle à angle et de bout à bout ,et donc, créer de simples amalgames d'idées ou de

¹ Ibid. P. 18.

Introduction générale

brouhahas de voix, un faisceau de points homogènes pour en faire par la suite un point de vue, qui peut se hisser au niveau d'une conviction.

Si nous avons choisi de travailler sur le discours journalistique c'est parce que le journal est le lieu de la rencontre par excellence, le terrain propice pour les conflits d'opinions d'autant plus que les lycéens ont comme sujet favori les questions litigieuses de la politique. Le point du départ dans tout discours journalistique est l'actualité. Nous suivons chaque jour l'évolution politique, et nous réagissons d'une manière ou d'une autre face au flux des informations qui, dans beaucoup de cas, revêtent d'un aspect polémique et controversé.

Le discours journalistique est le discours argumentatif par excellence. Certes, l'auteur, ayant ses propres convictions, cherche, en s'armant de tous les moyens que permet la langue, à infléchir son destinataire pour remporter son adhésion. Le journal offre la possibilité d'une étude de l'adversation car, simplement, il suppose agir dans une énonciation très proche de l'immédiat. Mais, en même temps, il incarne le champ de bataille, où les idées contraires s'affrontent et s'interagissent pour ne trouver issue que par et dans la langue.

Cette partie comme nous l'avons mentionné, s'inscrit dans le domaine de l'argumentation linguistique préluée, et initiée par les pragmaticiens linguistes tels qu'Oswald Ducrot et J. Claude Anscombe. C'est une approche pragmatico-sémantique dorénavant pragmatique intégrée qui, d'après son nom, montre l'intérêt accordé à l'intégration de la pragmatique dans la linguistique. La pragmatique intégrée intervient dans l'interprétation des énoncés pour prendre le relais de la sémantique lorsque celle-ci s'est montrée incapable de couvrir la totalité du sens de l'énoncé ainsi que l'intention visée par le locuteur.

La pragmatique intégrée a la particularité de ne prendre, dans son processus d'interprétation, que les éléments linguistiques et textuels. C'est à l'appui des mots de la langue, en particulier ceux qui ne renvoient pas à des entités du monde, que la pragmatique intégrée arrive à dégager le sens le plus profond de l'énoncé. Elle prend pour argument tout énoncé proféré dans un discours et renvoie le sens à l'argumentativité de cet énoncé même.

Introduction générale

Cette argumentativité s'inscrit, elle-même, dans une approche interactionnelle entre locuteur et allocataire. L'influence réciproque qu'exerce l'un sur l'autre dans la dynamique du discours constitue l'une des pierres angulaires d'une formation du citoyen libre et engagé dans son milieu.

L'approche adoptée dans l'argumentation linguistique peut être explicitée par le fait qu'un locuteur avance une argumentation lorsqu'il présente un énoncé, ou un ensemble d'énoncés, destiné à en faire admettre un autre, ou un ensemble d'autres. Le discours remplit ainsi cette fonction interactive. L'argumentation linguistique insiste donc sur la différence entre les segments linguistiques que les connecteurs relient, et les contenus sémantiques qui font l'objet de la relation. D'ailleurs, tout énoncé, pour l'argumentation linguistique, est présenté comme un argument pour une certaine conclusion.

« Tout ce qu'elles (les phrases) indiquent, c'est que le locuteur voit une opposition entre des entités sémantiques liées à (ce) qui précède et à ce qui suit "mais". Mais les phrases ne disent pas quelles sont ces entités : elles prescrivent simplement à l'interprétant de chercher, vu la situation de discours, entre quelles entités sémantiques liées à ces segments le locuteur établit une relation d'opposition »¹

Pour l'argumentation linguistique, l'interprétation d'un énoncé ou d'un ensemble d'énoncés passe essentiellement par l'épuisement de son intention dans le but d'orienter la croyance de l'interlocuteur d'un point à un autre. Pour ce faire, nous estimons que le schéma argumentatif de Ducrot constitue le fondement théorique dans la réalisation de notre processus interprétatif.

¹ Ducrot O., « *Les mots du discours* », Minuit, Paris, éd. 1980, p. 16.

Introduction générale

Le schéma argumentatif nous permettra d'aborder les différentes occurrences de "mais" ainsi que d'autres connecteurs adversatifs dans le discours. Il nous permet, de même, d'illustrer que :

« s'il fait plus qu'ajouter une information Q à une information P précédente, n'indique pas à proprement parler que P et Q sont deux informations opposées en elles-mêmes : elles ne s'opposent que par rapport à un mouvement argumentatif mis en évidence par la conclusion R. »¹

L'étude des deux parties du discours nous conduit à reconnaître les instances engagées dans le mouvement argumentatif; énonciateur, témoin ou responsable de l'acte énonciatif; énonciataire, témoin ou objet de l'énonciation repose dans le cas de la pragmatique intégrée, sur l'acte énonciatif lui-même hormis les facteurs psychologique ou sociaux engagés dans l'argumentation.

Ducrot parle du double rôle de celui qui parle. D'une part, il gère la totalité de la présentation dans les deux univers de croyance. D'autre part, il est responsable de la mise en forme des idées de l'argumentation dans son discours qui sont représentatives de ses propres conceptions et de celles d'autrui. Le locuteur est, donc, lecteur de la pensée de l'autre, mais en même temps, il affirme son point de vue.

Nous expliquerons dans cette perspective comment le locuteur peut devenir, dans la complexité des discours, une source de confusion de la part du lecteur ou de l'auditeur dans certains mouvements argumentatifs. Nous expliquerons, par exemple, les cas où le locuteur utilise l'avis d'une tierce personne pour appuyer sa propre thèse, ou quand il présente de façon négative la pensée d'autrui afin d'indiquer son

¹ Ibid. p. 97.

Introduction générale

désaccord, ou encore, quand il accepte de faire une concession à une idée adverse mais en réalité ce n'est que pour la réfuter par une autre énonciation.

Nous tenterons de montrer également que le document journalistique en tant que document authentique unit la transmission de l'information et l'orientation de l'opinion publique. Nous expliquerons, dans ce sens, que pour qu'il remporte l'adhésion de son destinataire, le locuteur doit user de tous les moyens discursifs qui lui sont offerts. Chemin faisant, nous essaierons de dévoiler les rôles que peuvent jouer les protagonistes du discours dans leurs incarnations multiples et variées. Nous prouverons, ensuite, que le discours argumentatif est le lieu de la confirmation, de la réfutation et du conflit d'opinion. Dans « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres »¹, le locuteur cherche toujours à dominer. L'acte d'argumenter vise donc à agir sur un public. Ce dernier étudie la force de la parole dans la situation de communication concrète où elle s'exerce.

Cette orientation, érigée par plusieurs pragmaticiens linguistes en une discipline, née à la croisée des recherches en sémantique et en pragmatique, ôtant le voile à une nouvelle conception dite pragmatique intégrée. Nous avons, donc, le devoir de vulgariser avec des exemples cette nouvelle perspective pour tous les enseignants. Ducrot est l'un des fondateurs de cette pragmatique intégrée à la linguistique qui, selon lui, vise à dépister les éléments qui, jusque là, étaient ignorés et qui, en revanche, acquièrent un rôle fondamental dans l'orientation du sens.

Une troisième partie pratique étudiera de près les compétences argumentatives des apprenants et ôtera le voile sur les lacunes et les difficultés qui leur compliquent la compréhension, et par conséquent les mettent en butte aux manipulations ainsi qu'aux mauvaises interprétations. Notons que l'apprenant est confronté à toutes sortes de discours à incorporer, et non pas seulement le discours scolaire, le discours journalistique où le discours des médias en est un exemple.

¹ Amossy R., *L'argumentation dans le discours*, Paris, Nathan, ed. 2004. p. 08.

Introduction générale

En revanche, il faut bien reconnaître la difficulté de la tâche; raisonner, argumenter sont de plus en plus dissimulés dans d'autres discours souvent autoritaires ou manipulateurs, de surcroît, les apprenants se réclament de droit et manifestent leur refus à tout discours adverse. La structure la plus forte du raisonnement, le syllogisme, est une forme d'école développée, une sorte de mise à l'épreuve de la démarche correcte, mais on ne la retrouve à peu près jamais dans le discours courant.

Nous ne voulons pas une vulgarisation des techniques argumentatives pour les présenter comme des recettes toutes faites. Mais les enseignants, ne comprendraient-ils pas la chose ainsi? Ne s'agit-il pas d'une pure intuition? La différence entre ce qui est intuitif et ce qui ne l'est pas vient de la façon dont l'acquisition s'est opérée. Dire qu'une telle habileté est le fruit d'une pure acquisition c'est dire qu'elle est le produit d'un processus qui ne peut-être totalement explicité, mais qui est l'objet d'un entraînement continu et peut-être d'une prédisposition humaine.

Un certain nombre des notions permettant de travailler l'argumentation sont descriptibles assez facilement, et peuvent être l'objet de manipulations à l'aide d'un métalangage adéquat. Mais la notion la plus intuitive et celle qui semble la plus évidente, à savoir la notion d'argument, est très complexe à décrire par conséquent elle ne peut donner lieu qu'à un entraînement progressif, qu'à une fréquentation assidue. L'enseignant n'est plus alors détenteur d'un savoir (puisque'on ne peut cerner totalement la notion), il est un guide qui indique des chemins menant au but mais comportant des obstacles, et il essaie de faciliter à l'apprenant la compréhension de ces obstacles.

Nous achevons notre travail par un questionnaire en vue d'approcher l'enseignant dans son processus de construction des savoirs enseignés et dans la maîtrise d'un certain savoir savant lui permettant, de principe, de mener à bien l'acte d'Enseignement / Apprentissage. Or, sans une forte connaissance dans le domaine de référence, il risque de s'égarer dans les aventures interprétatives où les éventuelles dérives inhibent à tout moment le bon fonctionnement de la transmission du savoir.

Première partie

L'argumentation entre logique et rhétorique

Chapitre I

*Une question de débat:
l'argumentation dans notre monde
arabo-musulman*

1. Introduction.

Il est indispensable, jugeons-nous, de consacrer un espace si modeste qu'il soit pour répondre avant tout à ceux qui accusent le mouvement de l'esprit des Musulmans d'archaïque ne répondant pas aux exigences de la pensée argumentative, mais aussi pour critiquer la pensée vulgarisée dans « Histoire des théories de l'argumentation » à travers la citation suivante « *L'argumentation dépend aussi de facteurs sociologiques. C'est dans une société laïque, démocratique et pacifique qu'elle s'exerce* »¹.

Nous essayons donc d'examiner le sens de débat dans le monde musulman et plus précisément dans le Coran pour voir si vraiment l'argumentation ne peut se pratiquer que dans une société laïque?! Mais gardons toujours en mémoire que notre objectif ici est que la discussion et le débat ne sont le propre que du monde occidental, sinon il serait inconcevable de parler de quelconque argumentation dans notre contexte, ce qui implique la vanité de toute notre étude. Or, nous croyons au contraire, que notre religion incite l'homme à réfléchir, à contempler et à juger avant de décider.

En effet, dire qu'il n'est possible de traiter de l'argumentation que dans une société laïque condamne toute pensée théologique et religieuse d'être rétrograde et non raisonnable. Si dans le monde de l'Occident la pratique des hommes développe une sorte de phobie contre toute religion, nous croyons très fortement que la notre va de paire avec toute pensée argumentative. Nous considérons préliminaire la partie suivante de notre exposé car il faut tout d'abord nous débarrasser de cette étiquette disant que tant que les Musulmans se réclament de leur identité religieuse, leur pensée demeure paralytique et le débat amputé de toute valeur argumentative. De ce point de vue, nous essayons, d'abord de parler de l'argumentation dans son sens général et nous passons par la suite au débat du discours argumentatif dans le Coran.

Nous ne partageons pas l'avis de Philippe Breton ou G. Gauthier dans leur discours sur l'esprit religieux.

¹ Breton et P. Gauhtier, « Histoire des théories de l'Argumentation », éd. La découverte, Paris, 2000, p.5.

«Tout d'abord, le discours religieux ne devrait pas être valorisé parce qu'il est devenu désuet. C'est-à-dire que le monde a beaucoup évolué et que le discours est à présent rendu invalide.»¹.

Nous estimons trop aberrant de récuser le fait que la religion ait une grande contribution dans les droits de l'homme et les libertés individuelles œuvrant toujours pour la délivrance de l'humanité de toute hégémonie idéologique ou intellectuelle. Nous agissons de même contre cette idée de Philippe Breton quand il nie l'intemporalité aussi bien que l'universalité des principes religieux en indexant directement l'Islam dans un acte de xénophobie.

«De nombreuses religions n'échappent pas à ce travers, une rhétorique prosélyte, débouchant le cas échéant sur une coercition physique (on se souvient de l'usage de la torture sous l'Inquisition), ou sur une volonté de s'emparer de tout l'espace publique (comme en témoigne certaines tendances actuelles de l'Islam). Mais on quitte là le champ de la religion proprement dite pour rejoindre celui de rhétorique du pouvoir et, par fois seulement, celui de l'argumentation. Ce n'est en effet pas tout à fait un hasard si l'enseignement de la rhétorique a été maintenu par les pères jésuites alors même que l'enseignement public n'en voulait plus dès la fin du XIX siècle»².

Nous prouverons en fait, le fait de ne pas confirmer la part de la religion dans le processus argumentatif, car au-delà des formes que prend la religion, la conscience du sacré n'est pas un moment dans l'histoire de l'évolution, mais une composante intemporelle de l'humanité et également un débat de discussions, un lieu où l'on se convainc mutuellement.

Toute étude de ce que renferme le Coran sur le débat, le diagnostic des différents aspects de ce débat et la délimitation des apparences des preuves raisonnables exposées par le Coran, ainsi que la tentative d'analyser les sources de ces

¹ <http://www.dissertationsgratuites.com/dissertations/Le-Discours-Religieux-Texte-Argumentatif/333514.html>

²B. Philippe, « L'argumentation da la communication », La découverte, Paris, ed. 2004, p. 26.

preuves et leurs définitions, leurs objectifs et leurs attentes positives, tout cela est un travail qui s'inscrit dans la tentative de clarification de l'un des aspects du miracle du Coran à savoir l'avertissement par une argumentation raisonnable.

2. Le débat.

Apparemment de par son étymologie, le terme débat, en arabe Djadal, a deux sens. Le premier désigne le serrage, le tressage ; le second veut dire faire tomber à terre. Si nous acceptons, selon le premier sens, que la confrontation verbale est un débat, c'est parce que chacun des deux protagonistes tente de « serrer et de tresser » le point de vue de son adversaire et de lui imposer le sien par la véracité de ses arguments et par l'inconvenance de l'opinion de l'autre. Si nous considérons le deuxième sens, cela veut dire que chacun des protagonistes s'efforce de réunir ses facultés morales pour mettre en exergue une certaine vérité en rassemblant les arguments les plus forts et les preuves les plus indiscutables.

Toujours dans le cadre du 2^{ème} sens du terme débat, il semble que l'origine du débat c'est la dispute et la chute de l'un des adversaires sur la terre « Le sens du terme semble pris de la terre (djadâla) car chacun des deux adversaires cherche à jeter l'autre par terre »¹. Quelque soit le sens donné au terme débat, l'essentiel c'est qu'il désigne une querelle verbale qui vise à damer le pion à l'autre. On dit que le débat est une négociation portant querelle et victoire. Si la discussion veut dire que chaque protagoniste demande à l'autre de répondre à ses arguments, il n'y a pas de différence entre elle et le débat. Et pourtant nous pensons que le débat est plus fort que la discussion et désigne peut être la confrontation qui vise à terrasser l'adversaire sans tenir compte de la véracité des preuves présentées.

3. Le terme débat dans le Coran.

Le terme « djadal », débat, est répété plusieurs fois, étant donné la particularité du sujet dans la restauration des bases fondamentales de la religion que le prêche et l'appel à l'Islam devraient démontrer et faire accepter. Ainsi l'idée d'un Dieu unique,

¹ Echaouki, « Elfath Elkabir », in Etoumi M., « Eldjadal », Alger, Chihab, ed. 1979, p. 7.

la prétention à la Prophétie et la croyance au Dernier Jour exigent un débat acharné appuyé par des arguments de valeur et des preuves irréfutables.

Il est normal que le Coran s'attache au débat en expliquant ses procédés, ses moyens et ses finalités. Il est compris par les uns comme un dialogue serein qui s'adresse à la raison et l'appelle à l'observation lucide et la réflexion objective dans le but d'atteindre la vérité et de la clarifier. Il est compris par d'autres comme querelle, entêtement et obstination à tort et sans fondements valables.

Selon Saint Jean, la première phrase de l'Évangile est : « Au commencement était le Verbe ».

4. Le débat tempérament naturel chez l'homme.

En examinant les emplois du terme débat dans le Coran, nous découvrons que le débat dans le sens de querelle est un comportement naturel chez l'homme. En effet le Coran rapporte des choses tellement étranges, tellement bizarres que si l'homme avait essayé d'y réfléchir et de comprendre, il dévoilerait une des spécificités de tout être humain à savoir « qu'il est querelleur à tout ».

« Nous nous sommes servi dans le Coran, pour les hommes, de toutes sortes de comparaisons. Mais l'homme dans plus des cas est querelleur » (s. la caverne, v.54)

L'homme possède des capacités intellectuelles importantes mais il a aussi des penchants et des désirs demandant toujours à être satisfaits.

De sa nature il défend ses intérêts d'une façon spontanée, ce qui crée en lui ce comportement naturel vers l'égoïsme et la contestation. Il dénonce, réclame, s'entête et querelle pour imposer sa personnalité et assurer son existence. C'est ce qui explique son acharnement à trouver les arguments, les preuves et les témoignages pour arriver à convaincre son adversaire.

De par ses dispositions cognitives et ses facultés intellectuelles et compte tenu de son égoïsme et ses passions, l'homme donc est le plus souvent pour la querelle et pour le débat. Ainsi le débat est considéré comme une aptitude langagière et une compétence argumentative que l'on peut utiliser pour défendre une cause

quand l'âme se voue pour le bien ou pour s'obstiner dans le faux quand l'âme se déclare pour le mal. Dans ce cas le débat est critiqué et parmi les formes évoquées dans le Coran il en est ceux qu'on désigne de débat stérile et blâmable dont voici certaines catégories :

5. Le débat inhérent aux Incroyants.

Ce sont ceux qui contestent l'Unicité d'Allah, dénoncent le Prophète, dénie la vie de l'Au-delà et refusent la Loi divine malgré les preuves et les témoignages qui les démontrent. Le débat de ces derniers ne vise qu'à cacher la vérité et discréditer les versets les plus explicites ; d'où l'origine de leur nom en arabe, le verbe *Kafara* signifie cacher, camoufler ce qui existe. Ceux-là avouent une grande haine pour Allah et pour les Croyants. C'est cette catégorie de débat qui est blâmable.

Disant que ce genre de débat tenu par les Incroyants ne s'applique pas au débat objectif qui vise à se représenter les versets, à saisir leur contenu, à comprendre leur visée, à éclaircir la vérité et à distinguer le vrai du faux. Le vrai débat est celui qui vise à déceler les vraies interprétations aux versets, à découvrir leurs problématiques, à clarifier la méthodologie de la raison et à exclure catégoriquement les faux dilemmes.

6. Le débat sans arguments valables pour démentir la vérité.

C'est le débat qui tend à induire à l'erreur et à fausser la vérité. Les partisans de ce débat sont des ignorants; ils s'opposent à la vérité par ignorance et s'entêtent dans leur position. La Vérité ne peut-être démentie ni escamotée ni faussée. « C'est en Vérité que nous l'avons fait descendre et c'est en Vérité qu'il est descendu » - « Dis: la Vérité est venue et le mensonge s'est évanoui. Certes le mensonge est destiné à s'évanouir » (s. le Voyage nocturne, v.105 - v.81)

Ce genre de débat n'est pas le débat critiqué ni celui qui vise à dénigrer la vérité mais celui qui ne s'appuie pas sur des arguments fiables ni sur des données vérifiées par la logique ou par la raison. « Ceux qui discutent les Signes d'Allah sans détenir des arguments de force » (s. la Caverne, v. 56). Dans ce verset le terme « soltane » qui a le sens d'autorité puissante est substitué aux arguments de force et aux preuves irréfutables.

7. Le débat fondé sur des causes illogiques.

Si le débat n'est pas soutenu par des arguments de force ni démontré par des preuves raisonnables, que peuvent être alors les critères sur lesquels il se base ? Il n'a qu'à se baser sur des causes réfutées par la logique et par la raison, donc fondées sur l'égoïsme et le contexte social.

7.1. Les causes égoïstes.

Le Coran a évoqué les causes qui donnent naissance à un débat blâmable, parce que dépourvu de preuves raisonnables:

7.1.1. La vanité.

Ce défaut transforme l'être humain qui naît faible de nature en un individu présomptueux. Son orgueil le pousse à croire à toutes les prétentions ; il croit à des vérités qu'il défend avec acharnement. Il ne cède à aucune de ses positions et n'écoute les thèses de personnes. « En vérité ceux qui disputent au sujet des Signes d'Allah sans autorité qui leur soit acquise n'ont dans leurs cœurs que l'orgueil » (x. le Tolérant, v. 56).

7.1.2. L'obstination.

Elle se distingue par le refus de l'opinion de l'autre, par la ténacité dans le choix et par des positions belliqueuses. Ce comportement est dû à une faiblesse dans la personnalité et un complexe d'infériorité aberrant.

7.2. Les causes du contexte social.

7.2.1. La croyance aux traditions.

Les traditions et les mœurs se transmettent souvent en réalité et en règle de vie que l'environnement social défend et en assure la pérennité, refusant alors toute explication, tout changement et toute réforme. La société se soumet au joug des tabous et des habitudes craignant toute remise en cause des clichés et de leur pensée typique. La communauté Koraïchite aurait pu découvrir ses points faibles et déceler ses points forts pour se confirmer ; mais elle a pratiqué la politique de la fuite en avant pour ne pas voir la vérité en face, par une soumission aveugle aux traditions héritées de leurs ancêtres.

Estimant que la nouvelle religion est un danger réel pour leur existence, les Koraïchites ne l'affrontent pas par un débat logique et raisonnable mais par des méthodes désuètes et archaïques. Ils accusent le Prophète de fou ou de sorcier et se moquent du prêche pour l'Islam. « Ils prennent mes Signes et les avertissements que nous donnons pour objet à leurs railleries » (s. la caverne, v.56) – « Disputerez-vous avec moi des noms que vous et vos pères avez nommés vous-mêmes et qu'Allah n'a dotés d'aucun pouvoir » (s. La'Raf, v.71).

7.2.2. Le rang social.

L'homme est souvent jaloux de ses acquis, de ses privilèges, du rang social qu'il occupe et des intérêts qu'il en tire. Ces conditions sociales qui sont les faveurs de certains s'opposent souvent à la vérité absolue et sont incompatibles avec la raison abstraite. « Nous n'avons pas envoyé d'avertisseur à une cité, que ses riches n'aient dit : nous, nous ne croyons pas à la mission pour laquelle vous avez été envoyés » (s. Sabaâ v.34).

Le Pharaon en son temps, que son environnement a favorisé, que son peuple a obéi jusqu'à l'avilissement, agissait comme un dieu. Comment pourrait-il écouter le Prophète Moïse et accepter d'être un homme égal aux autres dans la société alors qu'il commandait le destin de tout le peuple. Comment Karoûn écouterait-t-il les paroles des gens qui lui demandaient : « Fais du bien comme Dieu t'a fait du bien » (s. les Contes, v.77). Il leur répondait : « (ce bien) Je l'ai acquis par mon savoir » (s. les Contes, v.78).

Toutes ces considérations que l'on peut classer parmi celles « auxquelles Allah n'a accordé aucun pouvoir » et qui n'ont aucun lien avec la valeur spirituelle de l'appel à l'Islam, sont adoptées par les privilégiés comme des acquis obtenus grâce à leur courage ou à leur savoir-faire ou octroyés par leurs divinités.

8. Le débat louable .

C'est ce débat qui a été adopté par les Prophètes d'Allah pour annoncer la mission dont ils étaient chargés auprès de leurs peuples. Ils engageaient des discussions, des confrontations et des luttes langagières en vue d'expliquer, de faire comprendre et de convaincre de la véracité de leur doctrine, de la fiabilité de leurs thèses. Ils démontraient par la logique et la raison, s'appuyaient sur les arguments de force, sur les prouesses et les miracles. Ils répondaient aux opposants et aux détracteurs par des preuves incontestables et des réalités irréfutables. Par la fidélité à leur mission, par l'éloquence de leur discours, par la clarté de leurs arguments, les Apôtres d'Allah ont ébranlé les idéologies les plus enracinées et convaincu les adversaires les plus déclarés.

9. Le débat utile

C'est le débat qui se déroule avec bienveillance. L'appel de l'Islam se distingue par la conscience rationnelle et par l'existence de la Grande Vérité. Il ne peut être ni altéré, ni falsifié dans les fondements de sa foi, dans sa soumission à Allah et dans ses valeurs morales. Personne ne peut nier ou méconnaître les faveurs et les grâces que lui apporte l'adoption à cette religion nouvelle, sauf bien sûr les plus ingrats. « Ceux qui nient nos signes ce sont les incroyants » (s. l'Araignée v.47)

L'appel à la religion islamique, à la raison et à la vérité a emprunté le chemin le plus efficace par la sagesse, par la parole conviviale, par le débat bienveillant qui conduit vers le bonheur, la justice et la paix et interdit la violence et l'exaction. Il exclut également les arguments qui bafouent ou camouflent la vérité. Le débat sage et fructueux barre la route aux discussions stériles, aux disputes hystériques, aux manipulations trompeuses et aux chantages.

Mais ce genre de débat exige un niveau moral très élevé car le Coran en privilégiant le débat avec bienveillance a confié à la nation musulmane un modèle immuable de relations avec l'autre qu'elle doit adopter en tout temps et en tout lieu.

10. Le débat pour défendre la vérité.

Il est donc clair que dans l'islam, le débat n'a de définition que ce qu'on utilise pour faire triompher la Vérité. Mais on ne peut prétendre à la Vérité que si le locuteur se libère de tout subjectivisme, de toute susceptibilité et de tout sentiment égocentriste. Egalement il n'est pas question dans l'islam de discuter du Verdict de Dieu et de la Décision divine ; même les Apôtres ne sont pas autorisés à le faire.

Quand le Prophète Mohammed est mis à l'épreuve devant un vol dans lequel un innocent (un Juif, pourtant) était accusé à tort, seule la Révélation l'illumine sur les vrais coupables (de la tribu des Ansâr, qui ont pourtant accueilli le Prophète et ses compagnons à Médine). « (Ô Mohammed) Ne soit donc pas un disputeur avec les perfides. Ne querelle pas pour ceux qui se trompent eux-mêmes. Ils peuvent se cacher des hommes mais ils ne peuvent pas se cacher d'Allah » (s. les Femmes v. 105-109). L'islam interdit le débat sur une vérité démontrée, dont les prémisses apparaissent et dont les preuves se manifestent. Cela pour éviter d'induire en erreur et de duper les gens par un discours fallacieux.

Le débat dans la logique de l'islam n'est légal et écouté que s'il vise à défendre la Vérité sans considération aucune, personnelle, sociale ou autre de la part du locuteur. L'allocutaire, quant à lui, doit accepter avec courage et objectivité la Vérité démontrée et conjurer son égocentrisme et ses penchants. « Ils disputaient avec toi, ô Mohammed, au sujet de la Vérité après qu'elle avait été pleinement manifestée » (s. les Butins v.6)

11. Le débat pour corriger les dépassements.

Autorisé par l'islam, ce genre de débat se résume dans l'exemple de cette femme qui est venue se plaindre auprès du Prophète contre son mari qui l'a répudiée à tort. Devant l'embarras du Prophète face à cette situation, Allah a répondu : « Allah a entendu les paroles de celle qui a porté plainte auprès de toi (ô Mohamed) contre son mari » (s. la Querelle v.1). Allah a soutenu la femme par son verdict divin et a approuvé le débat qui visait à cerner l'erreur et à réparer le préjudice. On peut donc

parler d'une première dans l'Islam, il y a plus de 14 siècles, que pour contester un tort, une erreur ou une injustice, on doit recourir au débat franc et sincère et à la discussion sans idées a priori, ni préjugé.

Conclusion.

Nous défendons le principe que le monde musulman n'étant pas seulement acteur dans le monde de débat mais bel et bien fondateur des théories argumentatives. Il devance de plusieurs centaines d'années, le monde occidental dans la conservation des droits de l'homme dont celui de la liberté de se défendre en constitue le pivot. Or, se vanter d'être le seul ayant accouché toute l'argumentation, le monde occidental oublie l'héritage riche et abondant de la tradition arabo-musulmane.

L'origine du débat c'est la dispute et la chute de l'un des adversaires sur la terre « Le sens du terme semble pris de la terre (djadâla) car chacun des deux adversaires cherche à jeter l'autre par terre »¹. Quelque soit le sens donné au terme débat, l'essentiel c'est qu'il désigne une querelle verbale qui vise à damer le pion à l'autre. On dit que le débat est une négociation portant querelle et victoire. Si la discussion veut dire que chaque protagoniste demande à l'autre de répondre à ses arguments, il n'y a pas de différence entre elle et le débat. Et pourtant nous pensons que le débat est plus fort que la discussion et désigne peut être la confrontation qui vise à terrasser l'adversaire sans tenir compte de la véracité des preuves présentées.

Nous admettons donc que notre tradition est productrice d'une forte pédagogie de justice et de démocratie qui vise à partager par autrui une opinion au sens fort et honorable que l'on peut donner à ce mot. Elle œuvre pour une société où l'intérêt général prime sur l'intérêt personnel, où le seul paramètre de réussite ou de défaite est la compétence ou la preuve, et ce dans le but d'une citoyenneté fruit d'un idéal exercice d'égalité des chances, et de valorisation des compétences.

Dans le même ordre d'idées, nous adoptons les nouvelles théories argumentatives échafaudées tout au long des années par les linguistes et

¹ Echaouki, « Elfath Elkabir», in Etoumi M., «Eldjadal», Alger, Chihab, ed. 1979, p. 7.

pragmaticiens occidentaux effrayant de ce fait, le chemin lumineux d'une discipline qui marque les balises des sciences de communication, prônant ainsi le fait de convaincre et non pas vaincre et s'éloignant de l'esprit des confrontations guerrières pour étreindre la négociation pacifique des idées.

Chapitre II

L'esprit critique dans notre système

1. Introduction

L'insécurité est génératrice d'un blocage dans la transposition du savoir. L'enseignant comme l'apprenant ayant une mauvaise représentation de la langue cible, refusent toute appropriation possible. A titre d'exemple, comment accepte-t-on de dire dans le manuel scolaire, qu'un certain Nacerdine¹ (avec tout ce que ce nom représente dans la culture et les principes sociaux) est plus bête qu'une bête en l'assimilant à un âne ? Au même temps qu'on qualifie Mékidech (un nom d'origine Kabyle) d'un sac à malice.

Qualifier l'apprenant de bête et discipliné sans raisonnement ni pouvoir d'inférence est injuste. Or il est indispensable de s'éloigner au maximum de toute programmation sophistiquée des esprits des apprenants, sinon comment expliquer l'existence des deux textes dans le manuel de première année moyenne qui développent dans un mouvement argumentatif bien travaillé l'idée que le Sudiste est arriéré et stupide.

Tout cela nourrit le développement des préjugés. L'apprenant, obsédé avant même qu'il soit confronté au français, prend déjà des distances et pense que c'est une langue très difficile et par conséquent, démotivé et désintéressé, il refuse toute tentative d'essai ou de rapprochement. Les enseignants de la langue française dont le mode de recrutement et la formation initiale sont, et c'est le moins que l'on puisse dire, hâtives et discutables de l'avis même de ces enseignants, présentent des lacunes langagières les mettant parfois en butte à de sérieux problèmes d'expressions dans la langue qu'ils enseignent.

¹ Manuel de première année moyenne 2003

En réalité, c'est d'ici qu'est venue l'idée de munir l'apprenant de toute sorte d'outils l'armant contre les tentatives récidivistes de débilisation de sa pensée en le manipulant et le privant de tout droit de réfutation ou de réclamation, dans un souci majeur celui de le rendre naïf et stupide, suivant les recommandations de son maître.

2. Manipuler l'interlocuteur par le fait de déduire.

Nous essayons tout d'abord de jeter un coup d'œil sur quelques exemples de sophismes et de les critiquer afin de mettre en évidence, de manière inductive, les principaux types d'arguments. Rendre ainsi plus conscients des mécanismes de séduction de la rhétorique persuasive, c'est contribuer à former des êtres plus libres, mieux armés en outre pour défendre les principes et les idéaux de la démocratie.

Comme profil d'entrée dans le deuxième chapitre, il n'y a pas plus logique qu'une citation du Traité de l'Argumentation de Chaïm Pérelman et Olbrechts-Tyteca

« La théorie de l'argumentation ne peut se développer si toute preuve est conçue comme réduction à l'évidence... rien ne nous oblige à limiter notre étude à un degré particulier d'adhésion, caractérisé par l'évidence, rien ne nous permet de considérer à priori comme proportionnels les degrés d'adhésion à une thèse avec sa probabilité, et d'identifier évidence et vérité. »²

La notion même de l'argumentation tend à construire des réseaux liant entre elles des idées présentés dans des propositions jugées valides, appelées prémisses. Mais quelle garantie nous assure de ne pas quitter un réseau de vérité ? A quelle condition peut-on être sûr de ne pas aboutir à une fausseté ? Nous le savons, en utilisant des arguments valides ; puisque seuls ces arguments ne peuvent aboutir à une erreur à partir de prémisses vraies. En somme, à l'aide d'arguments convaincants, on peut tisser un réseau de vérité et se prémunir contre l'erreur. De façon imagée, dans la terminologie contemporaine, « raisonner » signifie « employer uniquement des arguments valides ».

² Pérelman C. et Olbrechts-Tyteca, « La théorie de l'argumentation », 5^e éd. Duculot, Belgique, p. 5.

Nous essayons dans ce chapitre d'étudier les arguments en général et plus longuement les arguments logiques³. Leur étude fait l'objet de la logique classique dont nous ne donnons ici qu'un aperçu puisqu'il s'agit d'un domaine d'étude à part entière. Le fil conducteur de ce chapitre est l'exploitation de la structure des arguments déductifs et de leurs propositions.

Argumenter peut s'expliquer le plus souvent comme la manière d'établir des rapports entre prémisses et conclusion ainsi que la vérité de diverses propositions. Justifier, c'est établir ce genre de lien. On conçoit que la maîtrise d'un « raisonnement juste » permet de préserver la vérité. Toute une science s'est consacrée à l'étude d'arguments valides : la logique, dont Aristote est considéré comme le père fondateur, admet que certains arguments ont une force très particulière. On croit que ses travaux et ceux de certains penseurs de l'école stoïcienne⁴ font le tour d'une science achevée dont il ne faut pas attendre de nouveaux progrès.

³ Lempereur A., *L'Argumentation*, Mardaga, Paris, ed. 1987. Il faut comprendre que par "logique" nous désignons la logique non formelle qui, selon Anthony Blair, Université de Windsor, revient à l'insatisfaction pédagogique envers la logique déductive comme instrument de prédilection pour l'enseignement de la logique. L'idée est de mettre en question le postulat, jusqu'alors non discuté, selon lequel on étudie les développements et les raisonnements dans la langue naturelle sur les bases de la logique déductive formelle.

⁴ http://isearch.babylon.com/?q=les+stoiciens&s=web&as=0&babsrc=SP_ss

La philosophie stoïcienne est un tout cohérent : c'est une philosophie de la totalité qui se veut consciemment systématique, ce qui est l'un des traits caractéristiques des systèmes de pensées antiques. Cette doctrine procède à des divisions du discours philosophique, divisions qui servent à l'exposé de la doctrine, et à son enseignement.

L'image de l'être vivant paraît suggérer que la logique n'est pas un instrument ou une partie accessoire, seulement censée protéger l'essentiel : physique et/ou éthique. Elle n'est pas subordonnée à l'éthique ou à la physique comme une partie l'est à son tout (comme la coquille sert le jaune, ou comme le mur sert le fruit, en les protégeant tous deux). Elle est une partie première de la philosophie, et non une partie de partie.

Les trois parties sont à la fois distinctes, et solidaires, indissociables. Or, les textes ne sont pas clairs sur la question de savoir de quoi ces parties sont les parties : sont-ce les parties de "la philosophie", ou bien sont-ce les parties du "discours philosophique" seulement -étant donné qu'à côté du discours philosophique, il y a la vie philosophique. Si l'on s'en tient à ce que rapporte Sénèque, de même que le cosmos est un, la philosophie est une, et indivise en elle-même. Elle apparaît telle au sage. Mais pour le philosophe (l'apprenti-sage), qui ne peut pas encore en avoir une vue synoptique, il est bon de distinguer des parties. En ce cas, ces parties (logique, physique, éthique) seraient moins des parties de la philosophie, que des parties de l'apprentissage philosophique.

En principe nous savons à quel test soumettre un argument pour décider de sa validité. En revanche, nous ne savons pas s'il est possible de prédire si un argument est ou n'est pas valide. On peut en effet montrer que certains types d'arguments seront systématiquement valides ou non valides. Bien entendu, qui ont le plus retenu l'attention sont ceux dont la structure, ou plutôt la forme. C'est en cela que l'on parle de logique formelle. On s'y intéresse, en effet, à la validité générale de certaines formes d'arguments et aux relations pouvant exister entre eux. Connaître et savoir reconnaître de telles formes permet de produire ou de reconnaître facilement des arguments qui sont à coup sûr valides.

On utilise souvent des symboles correspondant aux termes où ces symboles peuvent être considérés comme les traductions en langage formé de mots ou d'expressions qui leur sont associés. Par exemple l'expression « si... alors... », son usage en français est particulièrement complexe et nuancé. En revanche, les symboles introduits ne laissent de place à aucune équivoque. En revanche il se révèle impossible de cerner le discours et les relations discursives interhumaines dans le simple formalisme et ignorer de se fait tous les tours et détours dans notre langage naturel riche en sens et contre sens.

Nous nous éloignons de cette conception de la logique et nous nous rapprochons d'une logique non formelle qui préconise les dimensions socioculturelles et pragmatiques du langage. Le souci majeur est de voir à quel degré peut-on dire qu'un protagoniste a réussi dans telle ou telle dispute. Nous étudions bien entendu les mécanismes discursifs qui développent les mouvements argumentatifs en vue de résoudre rationnellement la mésentente ; ces derniers ne peuvent être que relatifs aux acteurs discursifs et à leurs raisonnements

*« Deux parties qui s'engagent dans une argumentation⁵ dans le but de résoudre un conflit doivent respecter un code de conduite, un ensemble de règles qui favoriseront cet objectif. Le code exige que les parties s'entendent sur les règles qui détermineront si un protagoniste a réussi à défendre son point de vue et si l'antagoniste l'a attaqué avec succès. Le protagoniste avance un point de vue et le défend en présentant des arguments qui, à son avis, l'étayent. L'antagoniste pourra mettre en cause soit le contenu prépositionnel de l'argument soit le potentiel justificateur ou réfutateur de l'argument, c'est-à-dire la relation entre les prémisses et la conclusion ».*⁶

Il faut commencer par la forme la plus générale de raisonnement. Ce qui manque souvent aux travaux de communication, c'est la consécution logique entre les parties et l'absence de conclusion (partielle ou orale). Aussi, l'exercice de l'esprit de déduction sur les développements courts a pour objectif d'entraîner aux exigences de cette rigueur de pensée. D'où la nécessité d'établir un pont avec des notions vues dans le langage mathématique, comme l'inférence ou la transitivité, tout en montrant que dans le langage courant une forme déductive correcte, condition nécessaire mais non suffisante, ne conduit pas forcément le raisonnement à une conclusion acceptée et juste.

Cette démarche éveille ainsi l'esprit critique. L'humour de certaines rubriques devrait disposer favorablement à l'acquisition de la discipline de l'argumentation.

Tout A est B, or tout B est C, or tout C est D, donc tout A est D et les prémisses dans le raisonnement à travers le syllogisme suivant le montre bien. Disons par exemple : les religieux mènent une vie austère loin de préoccupations de famille, et la vie austère rend apte aux travaux intellectuels ; or leur disposition aux travaux intellectuels rend propre à l'enseignement. Par voie de conséquence, les religieux sont

⁵ Argumentation : « argument » est parfois pris au sens d' « argumentation ». Appartiennent à la même famille conceptuelle les mots argumentateur, celui qui argumente, et argumentataire, ensemble d'arguments mobilisables en vue d'un objectif particulier. On distinguera l'argumentation définie comme l'expression d'un point de vue, en plusieurs énoncés, on en un seul, voire en un seul mot, et l'argumentation comme mode spécifique d'organisation d'une constellation d'énoncés.

⁶ Lempereur A., «L'Argumentation », éd. Mardaga, Liège, p. 82.

les plus qualifiés pour l'enseignement. C'est une conclusion qui sort de juste logique mais qui est apparemment munie d'une certaine force argumentative. En effet, la valeur pédagogique est indépendante des qualités intellectuelles ; il existe nombre de créateurs mariés et de génies libertins ; on peut citer des athées qui sont d'excellents pédagogues, et vice versa.

Le raisonnement suivant conduit par transitivité à une conclusion :

Le pays est envahi par les corrupteurs ;

Les corrupteurs sont tous des malins et rusés ;

Les malins et les rusés sont contre les naïfs ;

Un pays fort et puissant ne peut être géré par les naïfs ;

Donc il faut que le pays soit pris par les corrupteurs.

Dans ce cas il est plus qu'indispensable d'armer les apprenants de tournures et d'astuces de trucage pour leur éviter de tomber dans le piège de la rhétorique dans sa version négative. Un autre exemple flagrant où tout individu d'une pensée naïve peut facilement être trompé.

Dans l'exemple cité dans «Argumenter » de Adolphe Nysenholc et Thomas Gelgely, le mari de l'anecdote ci-après cherche à persuader sa femme : son argumentation entrainera une conséquence paradoxale.

« Ma femme me réveillait chaque nuit par ses craintes. Elle croyait à tout instant entendre du bruit. Au lit, à la salle à manger, à la cuisine. A la fin, je parvins à la convaincre de ce que les voleurs sont si habiles qu'ils ne font pas de bruit dans les maisons qu'ils cambriolent. – Maintenant, elle est tranquille, n'est-ce pas ? »⁷

Dans un autre exemple tiré en grande partie de « les mots du discours » de Ducrot adapté pour le besoin argumentatif, l'apprenant, dans ce cas se trouve désarmé des outils pour analyser l'énoncé ce qui l'induit en erreur. Voici l'exemple:

⁷Adolphe N. et Thomas G., «Argumenter », 2° éd., Belgique, Deboeck, 2000, p.15

Plus on reste de temps sur la route, plus les occasions d'accident sont nombreuses ; la prudence conseille donc d'avoir une auto légère et de circuler à la vitesse maximum.

Une énorme dame, surchargée de paquets, trébuche et s'étale sur la chaussée. Tout le monde s'empresse, l'aide à se relever et à rassembler les paquets pour les lui rendre. Alors qu'elle s'apprête à repartir, une petite fille s'approche et demande : « Dites, madame, mon petit frère n'a rien vu. » Dans une orientation pédagogique, l'exemple est un moment de choix pour une plaisanterie ; mais reste toujours à étudier la réponse à une question telle que : qu'est-ce que va dire la petite ? Une réponse parmi d'autres : » vous ne pourriez pas recommencer ? »

Nous citons encore un autre problème où la résolution de la question en donnant l'effet inverse à la fin poursuivie met l'enseignant dans l'embarras pour ne pas avoir bien choisi les questions ou les phrases de l'éveil de l'intérêt comme par exemple « Que doit faire le bon enfant pour que son enseignant lui pardonne ses erreurs? » Dans ce cas, il faut s'attendre à ce que l'excellent va immédiatement dire « Alors monsieur, il faut que je commette des erreurs d'abord. »

Ou encore, l'enseignant, expliquant l'assombrissement de l'histoire humaine par les péchés que l'homme commet de génération en génération, dit que le l'Oeil noir est teinté de fautes humaines enfouies sous terre! Un imbécile lui répond: oh! Monsieur, il faut que nous commettions encore beaucoup de péchés pour leur laisser la réserve!

L'enseignant : si la couleur de l'œil est-il très noir ; c'est parce que l'homme a trop péché qu'il a sombré le fond de la terre.

L'élève réplique : Monsieur, il faut que nous commettions encore beaucoup de péchés pour leur laisser la réserve!

Ayant déterminé le cadre général du raisonnement, il s'agit dès lors de nourrir l'argumentation : c'est le rôle de la preuve, sous ses diverses formes, et notamment

celle de l'exemple, si fondamental dans l'élaboration d'une démonstration. L'objectif sera de souligner l'importance de l'argument, mais aussi de prévenir contre son utilisation inconsidérée : par omission des contre-exemples, par faute de critique des sources, ou par induction abusive.

3. La subtilité argumentative.

Il faut aussi donner aux apprenants les outils pour échapper au moment voulu à toute situation préparée dans le but de convaincre ; si l'interlocuteur n'use pas de sa malice, le point de vue va passer pour convainquant. Le professeur lance sa thèse en disant "la honte ne réside pas dans le fait de jeter par terre les valeurs morales et passer à l'action physique, mais toute la honte est dans l'écart intérieur entre la volonté hors des lois de la raison et de la religion". Puis l'enseignant poursuit pour argumenter "et ça c'est clair puisque le fait d'égorger un mouton en prononçant le nom d'Allah et l'égorger sans prononcer mot ne diffère en rien sur le plan physique de l'action extérieure.

4. Evaluer un argument.

Nous avons toujours désigné un argument par un qualifiant peu précis, souvent très vague, tel que : fort/faible – parfait/médiocre. Nous essayons d'initier ici une démarche d'évaluation plus méthodique permettant une distinction plus claire entre les différentes catégories d'arguments.

La difficulté de l'identification d'un argument réside dans l'appel aux différentes transcriptions comme il est fréquent de voir. En règle générale l'évaluation est, elle aussi, ouverte aux interprétations chose qui laisse écartées toutes frontières étanches entre les arguments. Dans l'argumentation, rien ne devrait être unanimement accepté.

On est d'accord que nos arguments visent en premier lieu à tenter d'influencer notre allocutaire⁸, pour influencer son comportement et ses actions. L'argumentation

⁸ **Allocutaire** (ou destinataire) : le terme est employé pour désigner le sujet auquel s'adresse un sujet parlant lorsque celui-ci écrit ou parle. En outre, le destinataire peut être l'instance à laquelle on s'adresse explicitement et qui est donc marquée comme telle dans l'énoncé, ou il peut être le destinataire indirect qui n'est pas l'instance à laquelle on s'adresse explicitement mais une autre,

tient aussi d'un gage : si le locuteur veut que son argument⁹ atteigne son objectif il doit au préalable le formuler selon ses attentes ou l'arranger.

Sous différentes formes, l'argument peut se formuler en tout autoritarisme que nous le confirmons sociétal puis que le contrat noué dans l'imaginaire publique formant de ce fait les topoi qui régissent les relations interhumaines dans une communauté donnée. Si vous confirmez, en sortant de la mosquée, une thèse qu'elle soit juste ou erronée en disant: je vous le confirme et je viens de sortir de la mosquée!!! L'interlocuteur n'à, dans ce cas que montrer son agrément et son Allegiance à la thèse exposée par le locuteur. Pourquoi?

Dans l'histoire collective de notre société existe malheureusement, nombre de collocations stéréotypées mais munies de grand impacte sur la pensée commune de notre communauté. Cela conduit dans le temps au développement d'une prédestination à l'adhésion aveugle ou naïve à toutes les manipulations et les pensées autoritaires. Dans le même ordre d'idées, celui qui manipule le plus le discours et les vices sophistiques gagnent avec une grande facilité l'assentiment de son auditoire.

En outre, comme il ignore les présupposés¹⁰ vrais et les attentes de tel ou tel destinataire il se limitera à tabler ses propos à la voie qui semblerait la plus convaincante ; il doit se contenter de s'appuyer sur la solution lui paraissant la plus apte à convaincre. Souvent elle est celle qui au sens commun peut être validée et que lui-même accepterait à la place de son interlocuteur ; ce sera celle qui selon lui, quiconque admettrait comme valable ou que lui-même prendrait pour juste à la place

⁹ Argument : d'après A. Rey, le mot « argument » n'est devenu courant qu'au XIXe siècle « avec des applications particulière à la publicité et à la vente » (1998 : article « argument »), il est utilisé dans trois domaines avec des acceptions différentes. En logique, il correspond à un terme désignatif ; en littérature, à un discours abrégéant un autre discours ; en rhétorique argumentative, il des définit comme un énoncé légitimant une conclusion.

¹⁰ Pour les linguistes, à l'instar d'O. Ducrot, la présupposition est l'acte de présupposer, et les présupposés sont des types particuliers de contenu inscrits dans les énoncés, les présupposés ont les caractéristiques suivantes: ils correspondent à des réalités supposées déjà connues du destinataire (évidences partagées ou faits particuliers relevant de ses savoirs préalables), et constituent une sorte de soubassement sur lequel viennent s'échafauder les posés (les quels sont au contraire correspondre à des informations nouvelles), assurant la cohésion du discours, quand les posés se chargent de sa progression et relevant d' une sorte de polyphonie énonciative.

de son interlocuteur. Ce qui permet de rappeler une fois de plus que l'évaluation d'un argument est toujours relative, puisque présenter un argument préconise au moins une convergence dans l'appréciation d'un fait, cette convergence qu'il essaie en fait d'atténuer. Mais entre deux avis, l'argument reste plausible même si les interlocuteurs ne se soient pas identifiés l'un l'autre.

Ceci explique que l'argument peut être évalué sous plusieurs angles. Même s'il n'est pas le destinataire direct de l'argument, un spécialiste de l'analyse qui s'ingère ne peut cependant pas échapper à une question interne en lui : par quels propos puis-je contrer cet argument ? Question contraignante, car il est souvent plus aisé de voir de loin que de se soustraire à l'appréciation d'un argument pour la simple raison que l'on n'est pas concerné. Mais après analyse, le sujet « initialement non concerné » change d'avis pour s'accaparer le droit d'évaluer l'argument au nom de l'allocataire réel. Il est important de distinguer ici les deux positions (concerné ou non concerné) dans l'intérêt de la subtilité de l'évaluation.

Cet exemple très simple l'expliquera : Il ne faut pas sortir le soir après le coucher du soleil parce qu'un ogre dévore tous les petits enfants qui s'y aventurent.

Dans cet exemple, si l'argument est facilement identifiable, il n'en demeure pas moins que la question de savoir si l'argument est bon ou non reste posé. Ou bien, à quel degré la conclusion est-elle justifiée : un peu, beaucoup, pas du tout ?

D'un point de vue personnel, comme dans mon enfance j'étais un fugueur obsédé durant la nuit, je rejette la conclusion pour maintes causes. Selon moi, l'argument comporte deux défauts majeurs. La prémisse n'est pas vraie par le fait que je ne crois pas à ces histoires d'ogres depuis des lustres. La conclusion a une portée vague ; il se peut qu'elle me concerne, mais qu'au vu de la prémisse, elle concerne les petits enfants ; or je ne suis pas à ce stade d'âge. En un mot, je suppose que l'argument manque de conviction.

Je peux encore varier mon point de vue sous un autre angle : au départ, l'argument est orienté à des enfants ; ce qui me fait dire que je suis hors de la cible de la conclusion et qu'il faut examiner la prémisse sous l'angle d'un enfant. En outre je me crois apte à user d'un argument susceptible de justifier qu'un enfant sorte durant la nuit. A cet effet, l'argument passe, à mon avis, de « mauvais » à « bon » si je

considère valables certaines méthodes de persuasion fondées sur l'irréel. Ma première évaluation n'est pas totalement réfutée puisque la seconde explique un jugement à deux facettes. Ceci est très important : une évaluation est parfois mauvaise quand elle ne s'arrange pas pour être assez explicite.

5. Condition de validé de prémisses.

Comme le démontre l'exemple cité plus haut, l'appréciation faite sur la véracité de chaque prémisses est une étape importante quant à l'évaluation d'un argument. Si dans un argument une prémisses s'est avérée invalide, il est tenu lui-même comme douteux d'une manière naturelle. Si plusieurs prémisses sont fausses, cela ne fait qu'accentuer le doute.

Mais, étant donné que l'argument est formé d'éléments divers, nous ne pouvons pas le discréditer entièrement pour la simple raison qu'un de ses éléments présente un défaut. D'ailleurs l'exemple précédent a démontré que même avec une prémisses carrément fausse, un argument peut être « bon » dans certains cas. Il ne sera plus alors question de savoir si la prémisses est vraie, mais l'est-elle aux yeux de l'allocutaire. Néanmoins, outre le dilemme que pose une prémisses reconnue « fausse » mais avec laquelle pourrait collaborer le destinataire, une autre difficulté pourrait surgir : ce destinataire n'est pas toujours déterminé. Dans l'exemple précédent, nous l'avons indiqué sous forme de catégorie : les enfants, dont certains d'ailleurs peuvent récuser l'argument en prétendant pouvoir échapper à l'ogre. On pourrait certes ne pas tenir compte du problème de l'identification de l'allocutaire, mais conditionner la question de la véracité de la prémisses à son humeur n'écarte pas toutes les difficultés.

«Il y a dix ans, le nombre d'enfants perdus était inférieur à celui enregistré dans les trois dernières années. Mais cette année, le nombre a beaucoup diminué.»¹¹

Peut-on confirmer un taux précis pour le nombre d'enfants perdus. Peut-on confirmer la gravité de la situation et dire que le taux de la criminalité augmente par

¹¹ Ad. M., *El-Watan* du lundi 05 septembre 2005, page 4.

exemple ? S'assurer de la vérité de la prémisse demande quand même une certaine recherche. Est-on obligé de refuser pour cela toute évaluation de l'argument ? C'est regrettable, car l'argument n'est pas aussi mauvais, il semble même acceptable, voire convaincant si l'on négocie, même pour un temps, la vérité de la prémisse.

En outre, en parlant de l'identification de l'argument, nous avons relevé des complications éventuelles ayant trait à la visée ou au champ de propagation des énoncés. Là encore, nous devons écarter ces complications avant de porter un jugement sur la vérité. Si des zones floues persistent, il faudra alors soumettre l'évaluation de la vérité des énoncés aux diverses situations prévues. Souvent nous portons un jugement sur la valeur d'un argument sans connaître que ses prémisses sont réellement vraies. Cette remarque prouve que la vérité d'un argument n'est pas seule à prendre en compte dans l'évaluation de cet argument

Du côté de l'argumentation, prouver la pertinence¹² d'une prémisse scellera plus que jamais le rapport entre les éléments d'une prémisse et la conclusion. La pertinence s'appuie sur des critères qui exigent la vérité de l'une et de l'autre.

Lier le problème de la pertinence à la validité de l'argument, c'est toucher l'une des questions très épineuses de l'acte même de l'enseignement/apprentissage. En effet, la coupure de l'énoncé de tout contexte situationnel ou contextuel, donc l'absence de toute authenticité, laisse perplexe toute intention d'analyse ou d'évaluation des arguments même avec les tentatives de l'imagination préconisée pour essayer toujours de rajouter le maillon manquant.

En attendant de pouvoir éclaircir encore plus l'idée de pertinence, soulignons que dans certains cas on peut prétendre à l'existence d'un argument sans sentir le moindre rapport, sauf syntaxique, entre prémisse et conclusion, comme dans l'exemple « Alger est la capitale la plus développée puisque $10 = 5+5$ »

¹² **Pertinence** : ce mot désigne, dans l'usage courant, la qualité attribuée à une action ou à un propos d'être adéquat à une situation, bien fondé ou simplement convenant. En pragmatique, H. P. Grice (1979) fait de l'exigence de pertinence une des maximes qui régissent l'échange verbal.

On se souvient que la présence de connecteurs argumentatifs est un indice de l'existence d'un argument. C'est pourquoi nous estimons avoir affaire à deux arguments dans l'exemple précédent, bien que le rapport entre prémisse et conclusion ne soit pas clair. On fera peut-être l'hypothèse d'une information absente que pourrait apporter des prémisses négligées. On envisagera peut-être aussi des sous-arguments passés sous silence ; quoi qu'il en soit, la fonction argumentative semble mal assurée malgré une structure argumentative sans défaut formel flagrant.

Rappelons que dans le cas d'une reproduction exacte, ce type de problème convient parfaitement à une confrontation entre nécessité de fiabilité de l'énoncé initial et clarté de l'argument employé.

De plus, comme on peut le constater avec les deux exemples précédents, si le lien marqué par un connecteur échappe, le rapport argumentatif peut devenir inintelligible, au point d'engendrer un doute sérieux quant à la présence d'un argument. Pourtant, il n'est pas non plus impossible qu'un autre interlocuteur, sans doute mieux informé, puisse s'y retrouver.

En outre, il ressort des deux exemples précédents que si le lien que doit assurer un connecteur n'est pas évident, le rapport argumentatif peut devenir incompréhensible jusqu'à faire planer le doute sur l'existence même de l'argument, en gardant à l'esprit qu'un autre destinataire plus avisé pourrait s'y retrouver facilement.

Quand le connecteur argumentatif fait défaut, un peu de pertinence est nécessaire pour dévoiler l'existence et la forme d'un argument. Observons l'énoncé suivant. On peut croire qu'on n'est pas ici devant un argument mais simplement devant une série de constatations : la police a arrêté Jean-Paul lors d'un contrôle de routine en découvrant après diagnostic un taux d'alcoolémie très élevé. Par contre on peut dénicher un argument que l'on rendrait plus éloquent en ajoutant un connecteur: la police a arrêté Jean-Paul parce qu'il avait 1,8 gramme d'alcool dans le sang. De même avec la tournure suivante : la police a arrêté Jean-Paul, donc il avait 1,8 gramme d'alcool dans le sang. La reformulation de l'argument se construit ici sur l'éventualité d'un rapport permettant de donner le statut de prémisse à une partie de la phrase et celui de conclusion à l'autre partie.

6. Le problème de pertinence de prémisses.

De façon générale, nous dirons qu'aux yeux d'un agent, une proposition P est pertinente pour une proposition Q, lorsque celle-ci est présentée sous forme interrogative (Q ?). P facilite pour cet agent, le tri ou la prise de position parmi les réponses qu'il juge possibles à cette question.

Moins formellement, on pourrait aussi dire qu'une prémisses est pertinente si elle fait avancer dans la voie d'une justification de la conclusion. La notion de hors-sujet permet également d'illustrer ce point. Vous avez à résoudre un problème posé sous forme de question, par exemple dans le cadre d'un essai, d'un rapport ou d'une plaidoirie. A quelle condition une proposition, une information, une phrase ou même tout un paragraphe ou un chapitre n'est-il pas hors-sujet ?

S'il contribue à résoudre le problème posé, c'est à dire s'il vous permet de vous orienter parmi les solutions possibles, c'est-à-dire s'il est pertinent. Autrement dit, si une prémisses justifie la conclusion, elle est pertinente ; ceci permet de résoudre rapidement la question de la pertinence lorsqu'une prémisses contribue manifestement à l'étayage de la conclusion.

Dans l'ensemble, nous dirons qu'au vu d'un agent, une partie d'une phrase P est pertinente pour une partie d'une phrase Q, lorsque cette dernière est présentée à la forme interrogative. P facilite pour cet agent le choix ou la position à prendre parmi les réponses convenant à cette question.

Dans le cas d'un argument, la prémisses est dite pertinente lorsqu'elle explique la véracité de la conclusion. Ce qui permet de trouver très vite la réponse à la question de la pertinence quand une prémisses participe clairement à appuyer une conclusion.

Mais on se trompe en estimant que la question de la pertinence se limite à celle de la justification. Une proposition peut certes aider à prendre une position à l'égard d'une situation problème en plus de la fonction de justification. Elle peut la réfuter, la remettre en cause ou l'appuyer avec certaines réserves. Dans un cas pareil, la proposition ne donne pas de preuves pour la conclusion, mais demeure quand même pertinente. L'argument ci-dessous pourrait mieux expliquer la thèse :

1. Pierre est bien élevé.
2. Pierre est toujours de bonne humeur
3. Pierre est attentif aux soucis et préoccupations d'autrui, donc
4. Pierre est insupportable.

Et si nous posons la question : Pierre est-il ou non insupportable? Les prémisses nous font accepter le sujet et même prévoir une réponse ; elles sont donc assez pertinentes. Par contre, c'est visible qu'elles n'apportent pas une justification pour la réponse citée en conclusion de l'argument.

7. Mettre en rapport des prémisses pertinentes.

Nous avons proposé, jusqu'ici, la pertinence d'une seule prémisses sans lien avec les autres. Il se peut toutefois qu'elle dévoile un certain rapport avec ces dernières. Cet effet est particulièrement net dans le cas de prémisses liées où il se peut que la pertinence de chacune, considérée isolément, fasse défaut, alors qu'elles paraîtront conjointement pertinentes dès lors qu'elles garantissent la vérité de la conclusion.

Ce rapport est plus clair spécialement dans le cas de prémisses rattachées où il est possible que la pertinence de chacune étudiée séparément soit absente alors que jumelées ensemble, elles redeviennent pertinentes puisqu'elles assurent la vérité de la conclusion.

Analysons les quatre arguments ci-dessous, deux d'ordre général et deux d'ordre particulier. Puis interrogeons-nous sur la pertinence de chaque prémisses.

Argument 1:

1. A est B.

Donc

2. A n'est pas C.

Argument 2:

3. Cette année mon oncle n'a fait aucune sorte de tisane.

Donc

4. Cette année, les rosiers de mon oncle n'ont pas fleuri.

Argument 3:

5. B n'est pas C.

Donc

6. A n'est pas C.

Argument 4:

7. Les années où fleurissent ses rosiers grimpants, mon oncle fait toujours de la tisane avec les pétales de leurs fleurs.

Donc

8. Cette année, ses rosiers n'ont pas fleuri.

Dans ces exemples, chacune des prémisses apparaît comme non pertinente par rapport à sa conclusion. Néanmoins si l'on assemble les prémisses d'arguments 1 et 3 et celles des arguments 2 et 4, on trouve des groupes de prémisses conjointement pertinentes, du fait qu'elles justifient parfaitement la conclusion visée. Ainsi nous pouvons conclure que les arguments 1 et 3 d'un côté et les arguments 2 et 4 d'un autre peuvent se parfaire.

Il est clair que si l'on considère pertinente la prémisse de l'un des premiers arguments, c'est peut-être parce qu'on a satisfait, dans notre cerveau, l'argument en lui soufflant la prémisse absente. Cette dernière serait peut-être proche de la prémisse de l'argument ajouté.

En définitive, s'il est jugé indispensable de discuter de la pertinence de chaque prémisse considérée séparément, il nous faut discuter également de la pertinence de chaque prémisse dans le cadre de l'information véhiculée par l'unité fonctionnelle plus grande formée par toutes les prémisses réunies, y compris les prémisses invalides.

.

8. Constats de pertinence.

Nonobstant le cas de rapport clair, explicite, comme le cas d'une déduction, évaluer la pertinence d'une prémisse exige une recherche mettant en jeu les autres prémisses, mais également plusieurs facteurs relevant du contexte ou des informations ayant trait au supposé vrai ou aux prémisses sous-entendues¹³ et que le chercheur devrait clarifier.

¹³ Présupposé et sous-entendu permettent aux locuteurs de dire sans dire, d'avancer sans en prendre totalement la responsabilité. Avec le présupposé, il y a mise en retrait de ce contenu, avec le sous-entendu il s'agit plus d'une sorte de devinette qui est posée au co-énonciateur. Il doit deviner les propositions en s'appuyant sur les principes généraux qui régissent l'utilisation du langage. Ces sous-

8.1. Les prémisses sont pertinentes par rapport à la conclusion.

On précisera si elles le sont indépendamment ou conjointement à d'autres informations. Les prémisses sont pertinentes relativement à la conclusion. On déterminera si elles le sont isolément ou bien associées avec d'autres données. Il est peut-être aisé de donner une réponse à la pertinence d'une prémisses, mais il est plus difficile de clarifier ce qui permet de la juger.

Nous savons que le principe de pertinence est conditionné : une prémisses n'est pas pertinente d'office, mais seulement en fonction d'une conclusion. Au cas où l'argument possède plusieurs conclusions, une prémisses n'est pas nécessairement pertinente pour toutes ces conclusions.

Acceptons quand même qu'une prémisses puisse avoir diverses formes de pertinence et que cette pertinence puisse être plus ou moins contestée. On peut comparer une pertinence à une « distance » : on dit communément que la prémisses qui ne dévoile pas manifestement son rapport avec la conclusion est « éloignée » alors que celle dont la pertinence est explicite est « proche »

Cette figure de style est sûrement significative mais la question essentielle reste posée : comment se représenter cette « distance » ?

8.2. La continuité thématique et ses limites.

On a affaire à une "continuité thématique" quand les prémisses et les conclusions s'inscrivent dans le même thème ou un peu moins traitent des sujets identiques ou se rapprochent. La continuité thématique peut porter la marque d'une pertinence. Mais elle a ce caractère d'être prouvée par des éléments linguistiques notoires, exemple des mots semblables ou ayant des analogies¹⁴ sémantiques dans les prémisses et la conclusion.

entendus ne sont donc pas prédictibles hors contexte ; selon les contextes, la même phrase pourra libérer des sous-entendus totalement différents.

¹⁴ Analogie : concept employé dès l'Antiquité classique, dans les premières discussions sur la grammaire (Baratin 1989) et qui désigne les ressemblances de toute nature entre les éléments d'une langue. L'examen des réalisations sémantiques relevant de l'analogie constitue une entrée descriptive souvent très éclairante.

Hélas, la continuité thématique n'est pas une marque de pertinence qui ne se trompe pas : on peut trouver continuité thématique sans pertinence. Elle se ressource de l'action partagée (parfois opposée) entre les interlocuteurs. Elle est donc d'ordre discursif et n'apparaît pas obligatoirement dans l'interprétation ordinaire des propositions ou dans des seules formes lexicales. Parions que l'argument suivant devrait surprendre le lecteur : l'exploration du pétrole devrait arrêter dans la mer du Nord parce que l'anguille est à la fois un poisson d'eau douce et d'eau de mer.

Malgré que l'énoncé appartienne ici au contexte marin et que le terme « mer » se trouve dans la prémisse et dans la conclusion, la pertinence de la prémisse n'est pas indispensable. Le cheminement de la continuité thématique n'est souvent qu'un guide dans lequel on doit trouver un rapport plus éloquent entre prémisse et conclusion.

De plus il se peut que la continuité thématique témoigne non seulement de l'analyse mais également des vecteurs mobilisés dans l'argumentation. Il est connu que des analogies sémantiques facilitent à un virage intentionnel vers des « hors-sujet » non pertinents, pour n'avoir pas considéré la portée de l'argumentation. En tout cas, un chercheur minutieux doit être capable d'appuyer son évaluation de la pertinence des prémisses.

8.3. Remarques sur la pertinence des prémisses.

Nous avons présenté le principe d'une distinction radicale entre les deux étapes d'identification et d'évaluation. Or, lexicalement, identifier un argument c'est supposer le rapport de justification entre prémisse et conclusion, au moment où évaluer cet argument exige surtout de faire assertion de la pertinence des prémisses, comme la moindre condition, pour admettre qu'elles justifient la conclusion.

Quand la pertinence de la prémisse n'est pas reconnue auparavant et que même si un connecteur existe, on peut avoir des réserves sur la présence de l'argument, car si la pertinence n'existe pas, automatiquement il n'y a pas de preuves.

Le jugement définitif est en rapport avec l'élément que l'on croit le plus révélateur entre l'existence d'un connecteur et la présence d'un rapport de pertinence entre les propositions. Les tentatives peuvent être soutenues. Ce qui compte ici c'est de prouver que la différence entre identifications et approches peut être soutenue. Ce qui compte ici pour nous c'est de prouver que la différence entre identification et évaluation n'est pas toujours explicite. C'est peut-être pareil avec l'exemple qui suit où l'existence d'un connecteur soutient l'existence d'un argument au moment où l'absence de la pertinence appelle à la réfuter.

Il n'est pas possible que l'on accepte l'existence d'un argument dans cette phrase en apparence anormale. Mais la situation diffère totalement dans le cas d'une justification reconnue, même en l'absence d'un connecteur. C'est la présence du rapport qui justifie et oriente ici à déceler un argument. Cependant la pertinence ne suffit pas à elle seule à localiser un rapport de justification, comme l'explique l'exemple suivant où la première partie de l'énoncé est pertinente par rapport à la deuxième, mais elle ne la démontre pas.

Conclusion.

Ce qui nous préoccupe ici consiste à soutenir la vérité de la conclusion par les prémisses. Si on se rappelle une fois de plus la définition de l'argument, les prémisses doivent justifier la conclusion. Mais la justification se trouve parfois très imprécise car il se peut que les prémisses attestent la vérité de la conclusion avec certitude alors que parfois elles se contentent d'indices ou de preuves valables certes mais douteuses pour croire à la vérité de la conclusion. Quelque soit les cas, on peut avoir affaire à une justification étant entendu qu'une condition pratique conçue auparavant, surtout dans le cas d'une conclusion embarrassante.

Si l'on se confère à la démarche habituelle et à nos positions évaluatives immédiates, on pourra remarquer qu'il est facile de juger un argument non pas dans un vocabulaire restreint du genre « bon » ou « mauvais », mais plutôt d'une manière graduelle. On utilise souvent une appréciation selon plusieurs échelons mal déterminés variant, à quelque nuance près, de « nul » à « discutable » et transitant par « médiocre », « discutable », « assez fort » etc. Nous nous limiterons partiellement à cette démarche en estimant que la justification d'un jugement devrait se faire progressivement.

En outre, si l'on considère que les arguments soient de variétés différentes, il n'est pas certain que leur opportunité dans un domaine puisse se calquer sur un autre. Une médaille d'argent en ski vaut-elle mieux qu'une médaille de bronze en natation ? Evaluer positivement l'étayage d'une conclusion par un jugement graduel est un fait, mais admettre que tous les procédés d'étayage sont voisins et peuvent être groupés à un seul et même niveau, en est un autre. Chacun d'eux peut exister sans l'autre.

Chapitre III

Approcher l'argument

1. Introduction.

Le mot « argument » est d'usage banal qui se réduit provisoirement à une structure verbale composite dont on examine les éléments constitutifs et les fonctions. Aussi, dans la vie courante le mot « argument » peut avoir plusieurs significations dont le rapport n'est pas toujours clair. On peut dire ainsi qu'un avocat a présenté des arguments en défense de son client ou qu'une personne violente ne connaît comme argument que la force. Dans un autre registre, on parle de l'argument d'un film, ou d'un livre pour en désigner le sujet, l'intrigue ou les thèses. Il est même possible, dans le commun des sens, de dire en arabe de chez nous, on a ras-le-bol de son argumentation pour exprimer le désarroi qu'on éprouve face aux arguments poudreux et sophistiqués (dans un terme plus scientifique).

Nous allons donner un sens précis au mot permettant ainsi une confrontation avec d'autres acceptions du terme, souvent plus vagues, afin de relever des points communs, des différences et éventuellement des divergences. De plus, les notions impliquées dans la définition vont fournir autant d'outils et de critères pour identifier un argument. Ceci vaudra aussi bien pour ceux qu'on aura lus ou entendus que ceux que l'on est amené à produire soi-même, aussi bien dans un contexte quotidien que scolaire ou professionnel.

2. L'argument en question.

Un argument est divisé au juste en deux parties, prémisse¹ et conclusion. C'est un ensemble de propositions dont certaines sont censées être justifiées par les autres.

Nous pouvons définir l'argumentation comme

*«l'ensemble des procédures discursives visant l'adhésion du ou des interlocuteurs, du ou des lecteurs, que ces procédures soient des déductions, des raisonnements, de pseudo-raisonnement, ou qu'elles soient d'autre forme».*²

Ou comme il l'a définit Chaïm Perelman:

*«l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment».*³

Dans un contexte pédagogique, nous la définissons comme le moyen le plus efficace, le plus juste mais aussi le plus souple pour résoudre les problèmes et mettre fin aux conflits. L'argumentation, moyen puissant pour faire partager par autrui une opinion (qui peut avoir comme conséquence une action), s'écarte aussi bien de l'exercice de la violence persuasive que du recours à la séduction ou la démonstration.

¹- [http://www.Chemins-cathares.eu/200206logique-conclusion.Php/logique et conclusion](http://www.Chemins-cathares.eu/200206logique-conclusion.Php/logique%20et%20conclusion), le 20 avril 2011 à 11:35. une prémisse est une proposition contribuant à en justifiée une ou plusieurs autres Dans un syllogisme, les deux premières prémisses s'appellent la majeure et la mineure La majeure est celle des prémisses qui contient le prédicat de la conclusion. La mineure est celle qui contient le sujet de la conclusion

Un sophisme, ou argument à logique fallacieuse, est un raisonnement qui apparaît comme rigoureux et logique, mais qui en réalité n'est pas valide (à ne pas confondre avec *vrai*). À l'inverse du paralogisme, il y a volonté de tromper. Le sophisme repose sur le moteur du syllogisme, ou de l'enthymème (avec un argument éludé). L'adjectif fallacieux désigne ce qui est trompeur ou mensonger. (<http://fr.wikipedia.org/wiki/sophisme>, le 20 avril 2011 à 11:49.)

² H. Portine, *«L'argumentation écrite, expression et communication»*, Hachette/ Larousse, coll. BELC, Paris, 1983, p.13.

³ C. Perelman et L. Olbrechtes-Tytéca, *«Traité de l'argumentation; la nouvelle rhétorique»*, Université de Bruxelles, Bruxelles, ed. 1988, p.5.

Toute argumentation nécessite la présence d'un énonciateur produisant l'argumentation et un auditoire (construction réalisée par l'énonciateur et qui sera ou non inscrite dans son texte).

L'adhésion des interlocuteurs ou des lecteurs dépend de l'entente socioculturelle des partenaires de la communication, de la convenance des énoncés et de l'argumentation toute entière au contexte sociolinguistique de la communication (utiliser une argumentation quotidienne dans un contexte familial est tout à fait juste) et de la possibilité pour les interlocuteurs ou les lecteurs pour s'identifier à l'auditoire c'est-à-dire se sentir concerné par les propos de l'énonciateur.

Nous devons en outre distinguer raisonnement et argumentation. Le premier étant de l'ordre du vrai et du faux faisant appel à la logique, il utilise des preuves explicites et claires, il est l'outil indispensable pour tout domaine qui veut prétendre avoir le statut de la science. L'argumentation, en revanche, comporte de l'implicite socioculturel, la prise de position de l'auteur, des indices d'énonciation et des arguments explicites et implicites.

Argumentation et raisonnement peuvent avoir une zone commune parce qu'on tente d'obtenir l'adhésion de l'interlocuteur ou du lecteur à l'aide d'un raisonnement ou d'une argumentation.

*«Développer l'argumentation sera l'un des buts du cours de français langue maternelle; tenir compte des phénomènes argumentatifs sera l'une des exigences du cours de français langue étrangère».*¹

Dans les deux cas, une prise de conscience est nécessaire car il existe divers types d'argumentations notamment:

-*argumentations spécifiques*: En sociologie, en linguistique, en physique, en géologie, etc., des argumentations pour établir un point ou pour encadrer un raisonnement(en assurer le point de départ et la légitimité);

-*raisonnements pratiques*: en droit, en philosophie, dans un groupe institué (ces raisonnements doivent prendre la forme d'argumentations recevables ;

¹ H. Portine, op.cit., p.15.

-argumentations quotidiennes: dans la vie courante, on ne peut exister sans se situer par rapport aux autres individus et aux groupes sociaux (quartier, associations, couches sociales, etc.), cela peut aller du simple contact avec des commerçants ou dans les rapports familiaux très intimes.

Revenons à notre définition classique, logique et philosophique qui se place d'office dans un registre explicitement linguistique : un argument est d'abord, pour nous, un objet verbal. Mais nous verrons par la suite du chapitre qu'il n'est pas que cela. Nous laisserons donc de côté - au moins provisoirement- certains usages du mot « argument » tels que celui évoqué dans « le seul argument qu'il connaisse est la force » ou dans « argument décisif a été son sourire », ni la force, ni le sourire ne sont des objets verbaux, même si l'on peut en parler et qu'ils peuvent avoir un rôle important dans la pratique de l'argumentation. Nous n'aborderons pas non plus la question épineuse de savoir si une image vaut comme argument et de quelles façons. Sans contester l'importance ou l'intérêt qu'il peut avoir comme procédé argumentatif, le mode de communication pictural ne relèvera pas directement de l'argumentation telle que nous l'envisagerons désormais. Examinons maintenant en détail les termes de la définition précédente pour en expliciter les conséquences.

3. Énoncé, proposition, jugement.

Nous emploierons souvent les termes « énoncé » ou « jugement » en alternance avec « proposition », mais qui peuvent dans certains contextes être considérés comme synonymes. Soulignons cependant quelques différences parfois importantes, parfois sans conséquences pratiques, mais permettant de dégager les enjeux propres à divers usages des arguments. Ces trois notions seront présentées imbriquées les unes dans les autres. Allons de la plus générale à la plus particulière.

3.1. Énoncé.

Nous utiliserons le mot « énoncé » pour désigner un propos quelconque, oral ou écrit, censé être significatif. Il peut s'agir, entre autre, d'un constat, d'une description, d'une question, d'un ordre, d'une interpellation ou d'une interjection. Le terme « énoncé » s'applique à toute production verbale, orale, écrite, censée être significative.

3.2. Proposition.

La notion de proposition, par contre, est plus restrictive, car il s'agit d'un énoncé dont il est en principe possible de dire « c'est vrai » ou bien « c'est faux ». Autrement dit, on a affaire à une proposition si l'on peut donner une réponse affirmative à la question : « est-ce une proposition de demander quelle heure et-il? ». Se trouvent ainsi exclues du domaine des propositions telles que les questions, les ordres ou les interjections. En effet, se demander, par exemple, si « quel temps fait-il ? » est vrai (ou faux) n'a pas de sens.

Une proposition est de la taille d'une phrase ou plus courte. Ainsi la phrase « il fait beau et je prends mon vélo » renferme deux propositions: « il fait beau » et « je prends mon vélo ». C'est encore le cas de : « je prends mon vélo, parce qu'il fait beau ». Les deux propositions concernées sont, de nouveau, « il fait beau » et « je prends mon vélo », mais elles ne sont pas articulées de la même façon que dans la phrase précédente.

«Parce qu'il fait beau » n'est pas une proposition puisque ce n'est pas un énoncé dont on peut se demander s'il est vrai ou faux. Il n'est même pas grammaticalement correct. En revanche, un énoncé tel que « *Il a traité les concepteurs du contrat de Rome de traîtres à la nation* »¹ sera considéré comme une seule proposition.

La notion de proposition prise au sens grammatical et celle prise au sens argumentatif ou logique ne coïncident pas parfaitement. Pour nous, il importe avant tout la question de la vérité. Or ici, lors de l'examen de la vérité de l'énoncé, la proposition (grammaticale) « qui marche dans la rue » fait corps avec le reste de l'énoncé. C'est pourquoi, du point de vue argumentatif, on ne peut pas scinder la phrase en deux, comme on l'a fait dans le cas « il fait beau et je prends mon vélo » où la vérité de chaque proposition peut être discutée séparément.

¹ B.A., *El-Moudjahid*, du premier septembre 2005, p.6.

Nous insistons sur le fait qu'il n'est pas indispensable de savoir si la proposition est effectivement vraie ou fausse : il suffit qu'il s'agisse d'un propos dont quelqu'un de suffisamment bien informé pourrait décider s'il est vrai ou faux. Si l'on se demande si un énoncé tel que « Le 08 octobre 1988 était un dimanche » est vrai, on sera sans doute dans l'incertitude si l'interlocuteur est présent le jour même des incidents en Algérie. Mais ne pas pouvoir trancher, ici et maintenant, de sa vérité ou de sa fausseté n'est pas une raison pour décréter qu'il ne s'agit pas d'une proposition. En effet, il est possible de déterminer s'il est vrai ou non que le 08 octobre 1988 était un dimanche. A la question de la véracité de cet énoncé, on ne répond donc pas. « cela n'a aucun sens de poser une telle question ». C'est parce qu'il y a un sens à la poser qu'il s'agit d'une proposition.

Un autre moyen très pratique pour reconnaître si un énoncé est une proposition, c'est de se demander s'il pourrait être formulé pour mentir ou pour induire l'interlocuteur en erreur. Pour qu'un énoncé soit une proposition, il n'est pas nécessaire de savoir s'il est effectivement vrai ou faux. Il suffit qu'il puisse être vrai ou faux, ou qu'il puisse être utilisé pour mentir. Si dans Alice au pays des Merveilles, la réponse à la question « qui est-ce? » est « no body », cet énoncé est potentiellement problématique, car existe-il une entité du monde renvoyant à no body ? Nous confirmons une fois de plus qu'il n'est pas indispensable de juger obligatoirement de la vériconditionnalité¹ de l'énoncé.

Il est remarquable que l'on puisse reconnaître le caractère propositionnel d'un énoncé même en disposant de très peu d'informations sur ce dont on parle. Une déclaration telle que « Je te respecte » est une proposition. La question du vrai ou du faux peut lui être posée, et il est notoire qu'elle peut être mensongère. Pourtant, on n'en sait pas grand-chose car, hormis le fait qu'il y soit question de respect, on ignore qui ils sont.

¹la **Vériconditionnalité** est une notion de sémantique logique qui postule que le sens d'un énoncé est subordonné aux conditions dans lesquelles la proposition qu'il contient peut être dite *vraie* ou *fausse*. Dans cette perspective, un énoncé a du sens s'il est possible de déterminer ses conditions. (lexique des notions linguistiques)

« je » et « tu », bien que ces « détails » soient en pratique cruciaux pour déterminer si cet énoncé est vrai ou non.

On a donc reconnu qu'il s'agit d'une proposition, sans pour autant avoir les idées claires quant aux particularités de la situation. Très souvent, on reconnaît ainsi une proposition de façon, disons générale, en faisant une différence nette entre le fait de pouvoir être vrai ou faux et celui d'être effectivement vrai ou faux.

3.3. Jugement.

Un jugement est une proposition mais d'un type particulier car, de même que tous les énoncés ne sont pas des propositions, certaines propositions ne sont pas des jugements. Pour nous, le critère distinctif d'un jugement fait allusion au contexte de l'énonciation d'une façon à la fois explicite mais indéterminée, par exemple en mentionnant une personne sans la nommer directement par son nom propre, ou encore en faisant référence au moment ou au lieu de l'énonciation sans indication précise. Un jugement comporte donc un terme dit indexical, c'est-à-dire générique mais prenant un sens particulier dans le contexte de l'énonciation. Ainsi, pour se prononcer effectivement sur la vérité ou la fausseté de propositions telles que "La voiture est ici", "Il a perdu la tête". Un jugement est une proposition où référence est faite de façon explicite mais indéterminée au contexte de l'énonciation.

« L'objet du discours d'un locuteur donné, le locuteur n'est pas le premier à parler .L'objet a déjà , pour ainsi dire , été parlé , controversé , éclairé et jugé diversement , il est le lieu où se croisent , se rencontrent et se séparent des points de vue différents , des visions du monde , des tendances »¹

La distinction entre proposition et jugement n'est pas toujours aussi nette, là où certains termes (pronom personnel, ici, demain...) sont à la fois des marques explicites de référence au contexte mais aussi porteurs d'indétermination. Il se peut en effet que la détermination de la vérité d'une proposition apparemment aussi banale que "elle est la capitale du Proche-Orient" soit bien plus fortement liée au contexte de

¹ G. Nathalie., «Introduction à la pragmatique», Hachette, Paris, Ed. 2007, P.8

l'énonciation qu'il n'y paraît à première vue. Deux interlocuteurs ne connaissant pas le référent du monde assimilent le pronom à deux réalités différentes.

Dans ce contexte, il est clair que l'énoncé est faux dans la mesure où le pronom aux yeux du locuteur désigne autre chose que ce que pense l'interlocuteur. Par conséquent, il n'est pas toujours simple de décider dans quelle mesure un énoncé est ou n'est pas manifestement et fortement dépendant du contexte de l'énonciation.

Ces nuances peuvent paraître bien subtiles ; elles présentent toutefois l'intérêt de mettre en évidence que nous avons très fréquemment tendance à traiter certaines propositions indépendamment de toute considération étroitement contextuelle. Pour les comprendre ou décider de leur vérité, il semble n'avoir nul besoin de faire appel à des considérations extérieures à l'énoncé. Les significations courantes des termes de la langue constitueraient ainsi, en pratique, un contexte amplement suffisant.

4. Les éléments d'un argument.

4.1. Les propositions: composantes d'un argument.

Si l'on s'en tient à la définition qu'un argument comporte au moins deux propositions, on pourrait donc penser que là où il n'y a qu'une seule proposition, il n'y a pas d'argument. Pourtant, s'en tenir trop strictement à un tel principe laisse échapper des situations où certaines propositions restent sous-entendues. En revanche, il incite à essayer de les dépister et à les mettre en relief.

Qu'un argument comprenne au moins deux propositions n'implique pas qu'il n'en comporte que ce nombre. Non, il peut en comporter deux, trois, quatre, ou plus. Par exemple, sept propositions peuvent être mobilisées où quatre conclusions sont justifiées par trois prémisses. Il n'est pas nécessaire non plus qu'un argument comporte plus de propositions justificatrices que justifiées. Dans l'argument suivant, trois propositions en justifient quatre :

Exemple:

« Tous les peuples honorent les sages: par exemple, les pariens ont honoré Archiloque nonobstant ses diffamations; et les Chiotès Homère,

qui pourtant n'était pas leur concitoyens; et les mytiléniens Sappho, bien que ce fût une femme; et les Lacédémoniens Chilons... bien qu'ils eussent très peu de goût pour les lettres. »¹

4.2. Inférence et justification.

Identifier un argument, en comprendre la structure et l'enjeu suppose reconnues les propositions le constituant et leur divers statuts.

Pour préciser ce point, limitons-nous au cas d'un argument à deux propositions. Par définition, l'une justifie l'autre. Mais que signifie "justifier"? Rendre juste; c'est-à-dire,? Admettant que l'on puisse identifier "juste" et "vrai", argumenter c'est alors prétendre que le jugement justifié est vrai ou, du moins, doit être considéré comme tel en vertu de celui le justifiant. Ainsi, justifier consiste à avancer, à proposer (conformément à l'origine du terme "proposition"!) quelque chose faisant office de soutien, voire de garantie de la vérité du jugement ainsi justifié. Conformément à l'usage courant, nous dirons d'une proposition qui en justifie une autre ou bien contribue à la justifier, qu'elle en donne une raison.

Distinguons les deux types de propositions mobilisées dans un argument par deux termes. Une proposition qui contribue à en justifier une autre est appelée une prémisse. Une prémisse exprime donc une raison et par abus de langage, il arrive que les deux termes soient considérés comme synonymes. Une proposition justifiée par une autre est une conclusion.

Enfin, un troisième terme permet de rendre compte du rapport établi entre prémisse et conclusion. On appelle inférence l'opération mentale par laquelle la vérité de la conclusion se trouve étayée par celle attribuée aux prémisses. L'inférence crée donc une espèce de solidarité entre prémisses et conclusion. Le verbe associé est inférer. Une inférence est le terme qui permet de rendre compte du rapport établi entre la prémisse et la conclusion. On appelle inférence l'opération mentale par laquelle la vérité de la conclusion se trouve étayée par celle attribuée aux

¹ G. Thomas et N. Adolphe, « Argumenter: information et persuasion », De Boeck, Bruxelles, ed. 2000, p. 18.

prémises. L'inférence crée ou constate donc une espèce de solidarité entre prémisses et conclusion. On distingue habituellement des inférences inductives¹ et des inférences déductives².

Gardons, avant de continuer, ces trois définitions :

- a- Une prémisses est une proposition contribuant à en justifier une ou plusieurs autres.
- b- Une conclusion est une proposition justifiée par une ou plusieurs prémisses.
- c- Une inférence est l'opération établissant qu'une proposition est justifiée par d'autres présentées comme vraies.

Un détail mérite d'être déjà souligné. Nulle part il n'est dit que les prémisses sont vraies, mais seulement qu'elles sont présentées ou envisagées comme vraies. Quant à la conclusion, un argument est une invitation à en accepter la vérité au moins en vertu de celle attribuée -à tort ou à raison- aux prémisses.

4.3. Explication et démonstration.

L'explication peut se diviser en deux catégories, l'explication considérée dans sa généralité et l'explication en sciences. Dans certaines disciplines, elle peut avoir une valeur descriptive. De plus, elle présente des raisons sans s'y occuper d'examiner leur acceptabilité, cela relève de l'argumentation, supposant connaître la neutralité et la compétence de celui qui explique en s'appuyant sur des assertions reconnues ou partagées.

En sciences, l'explication «*constitue l'intention fondamentale de l'activité scientifique*»³: rendre raison des phénomènes, elle ne doit pas être considérée

¹ Dufour Michel, «Argumenter. Cours de logique informelle », Éd. Armand Colin, Paris, 2008, P31. L'inférence inductive: est un mode d'inférence concluant du particulier au général.

² L'inférence déductive: correspond au mode d'inférence liant les deux prémisses à la conclusion dans le syllogisme valide. Elle va du général au particulier. (Patrique Chardeau , Dominique Maingueneau, Dictionnaire d'analyse du discours, édition du seuil, février 2002, 27 rue sacob, Paris VIe, P156,308.)

³ J. Douaire, «Argumentation et disciplines scolaires», INRP, Paris, ed. 2004, p.304.

uniquement comme un simple passage d'informations de celui qui sait à celui qui ne sait pas.

La démonstration, un raisonnement qui consiste à établir la vérité d'une proposition par déduction logique.

La démonstration repose sur des arguments vérifiables (parce que réfutables) et sur des connexions explicites ; elle est présente surtout dans les discours scientifiques ou simplement rationnels, visant à l'élaboration d'une vérité. Le locuteur d'une démonstration ne s'implique pas dans son énoncé et ne vise pas l'adhésion d'un interlocuteur en particulier puisque la vérité démontrée a pour vocation d'être universellement admise.

Toute argumentation est justification et explication. La démonstration mathématique et l'enchaînement automatique des idées ne sont pas suffisants. Il faudra multiplier les preuves et user les techniques d'expressions particulières pour convaincre. Il faut donc apprendre à gérer la présentation et l'organisation des idées, c'est-à-dire, la structure du raisonnement qui sera guidé par une intention précise et orientée vers un objectif clair. Il faut aussi maîtriser l'expression des preuves (exemples, faits, opinions rapportées, anecdotes, etc.) ainsi que l'utilisation pertinente de procédés stylistiques.

4.4. Prémisses et conclusions .

Il faut ici insister sur deux points particulièrement importants. D'abord prémisses et conclusions sont deux notions relatives l'une à l'autre : elles n'ont de sens que l'une par rapport à l'autre. Il n'y a pas de prémisses sans conclusions et pas de conclusions sans prémisses. Une proposition est une prémisses seulement parce qu'elle justifie, garantit ou étaye une conclusion. Une conclusion est conclusion seulement parce qu'elle est justifiée par une prémisses ou un ensemble de prémisses.

Insistons sur le fait qu'un argument est plus que la simple juxtaposition de propositions. En le comparant à un autre objet présentant des propriétés distinctes de celles de ses constituants tout en dépendant étroitement de celles-ci, un argument est semblable à un pain.

Les prémisses sont à celui-là ce que farine, eau et levure sont à celui-ci. Nature, qualité et façon d'associer les ingrédients sont décisifs dans la détermination

de l'allure et de la saveur du produit fini. Mais de même que le pouvoir de conviction d'un argument se distingue des propositions le constituant, les propriétés du pain diffèrent de celles de ses ingrédients. Le pain est croustillant alors que ni la farine, ni l'eau, ni la levure ne le sont. Mixage et cuisson assurent la transition entre simple juxtaposition des ingrédients et produit fini. Pareil, l'inférence lie la conclusion aux prémisses et fait qu'un argument est plus que la juxtaposition de ses propositions.

4.5. Clarification et usage de quelques notions.

Outre cette relativité fonctionnelle, il importe de souligner la différence entre un argument ainsi défini et ce que l'usage courant qualifie du même nom dans la vie quotidienne. Il est en effet banal de baptiser « argument » ce qui pour nous est désormais une prémisses. L'usage courant identifie même « argument » comme un sens courant du mot « raison ». Pour nous, une raison n'est pas un argument mais tout au plus une prémisses au service d'une conclusion ; quant au mot « argument », il désigne le triplet formé par (prémisses), inférence et conclusion (s)).

Imaginons une personne soupçonnée d'avoir commis un vol dans un train et se défendant en faisant valoir qu'elle était ailleurs lors du délit. Selon l'usage courant, on dira : « son argument est de ne pas être dans le train au moment du vol ». Pour nous, son argument revient sensiblement au même mais est plus explicite: il comporte une prémisses- à savoir que la personne suspecte n'était pas dans le train lors du vol, une conclusion clamant son innocence et l'inférence par laquelle la vérité de la conclusion est justifiée par celle attribuée à la prémisses. Insistons encore sur le fait que cette attribution est faite à tort ou à raison selon que le suspect dit vrai ou non et que même s'il trompe, ou se trompe, l'argument existe et peut être persuasif.

Dans ce qui suit nous résumons la distinction entre les deux usages du mot « argument » appliqué à la thèse de l'innocence de la personne soupçonnée :

Notre usage: Prémisses: «je n'étais pas dans le train lors du vol»→ inférence

Argument = conclusion: «je suis innocent»

Usage courant ; Argument= «je n'étais pas dans le train lors du vol»

Dans l'exemple précédent, il n'y a ni contradiction ni divergence entre notre usage et l'usage courant du mot « argument ». En effet, bien que celui-ci baptise «

argument » une proposition qui n'est qu'une prémisse pour nous, toute confusion est évitée grâce à des informations contextuelles. Ainsi, l'enjeu étant de savoir si le suspect est innocent ou non, le problème est de faire le bon choix entre les deux propositions : « il est innocent » et « il n'est pas innocent ». Une fois au courant de l'affaire et de diverses conclusions en lice, il n'est pas nécessaire de rappeler chaque fois qu'un argument (au sens courant) est avancé.

Ainsi l'usage courant du mot « argument » ne fait souvent que laisser implicite la conclusion, alors que selon notre acception du terme, plus soucieuse d'explication, il convient de la mentionner. L'avantage de notre approche est d'une plus grande rigueur, incitant à chercher et à expliciter systématiquement prémisses et conclusions. En revanche, elle peut donner l'impression d'être moins fidèle aux propos tenus, voire d'en forcer le rôle des conclusions qui ne sont pas toujours explicitées.

Nous aurons l'occasion de revenir plus longuement sur les problèmes posés par certains arguments dont la forme explicite ne se plie pas aux exigences de cette définition. Certains conservent l'identification entre « raison », « prémisse » et « argument » et appellent par exemple « argumentation » ce que nous appelons « argument »¹ ; d'autres adoptent des dénominations tels que « argument » pour « prémisse » et « point de vue » pour « conclusion »².

4.6. Les conclusions.

Les termes « prémisse » et « conclusion » étant relatives, rien n'empêche que dans un nouvel argument une conclusion devienne prémisse d'une autre conclusion, ou qu'une prémisse soit-elle justifiée devienne ainsi une conclusion. Cet effet est manifeste lorsque s'enchaînent des arguments et que se constitue ainsi ce que nous appelons argumentaire, argumentation ou raisonnement. Un argument est alors un maillon, une cellule constitutive d'un argumentaire.

De l'étymologie du mot « prémisse » entendue comme « mise avant » en croyant que les prémisses doivent être cherchées ou présentées avant la conclusion rien n'oblige que la prémisse ne vienne « avant », que dans l'ordre logique où, une fois posée, elle étaye la vérité de la conclusion qui s'ensuit.

5. Ordre discursif et ordre logique.

Le cas de l'argumentation pourrait bien être une exception ou un contre-exemple au principe méthodique selon lequel nous avons tendance à tenir plutôt pour une proposition, dès lors que quelqu'un l'énonce. En effet, un argument a souvent pour fonction de défendre la vérité d'une proposition face à la contestation, au doute ou à l'absence d'avis sur la question. Quand tout le monde est d'accord ou même informé, il n'est guère besoin d'argument.

La situation peut être encore plus litigieuse pour peu que le doute ou la contestation porte non seulement sur la conclusion de l'argument mais aussi sur les prémisses et la qualité de la justification. L'objection peut alors viser l'un des éléments de l'argument, plusieurs d'entre eux ou même l'ensemble. L'une des tâches de l'analyse critique consiste justement à préciser quels aspects sont discutés " ou discutables " et quels autres ne le sont pas. Qu'il puisse donc y avoir matière à redire sur un argument est la raison pour laquelle les conclusions (ou le plus souvent, la conclusion) « sont censée être justifiées » par les prémisses.

En revanche, il y a un minimum sur lequel les interlocuteurs semblent s'accorder mutuellement et par principe. Même dans le désaccord le plus complet, ils s'accordent en effet réciproquement une présomption de rationalité, se manifestant par la reconnaissance mutuelle d'une capacité de s'arrêter sur la vérité des énoncés, enjeu d'une capacité de justifier une proposition. Insistons sur le fait qu'il ne s'agit que d'une reconnaissance de principe : chacun reconnaît que l'interlocuteur peut, en principe, s'arrêter sur la vérité d'une proposition ou produire une justification, non pas qu'il va le faire à coup sûr. De plus, cette présomption est fragile et susceptible d'être remise en question, y compris au cours d'un échange d'arguments. L'argumentation ne peut avoir lieu qu'aussi longtemps que l'on reconnaît la rationalité de l'interlocuteur.

6. Distinguer identification et évaluation.

Il convient de marquer une distinction capitale structurant l'étude de l'argumentation. Identifier un argument et ses structures n'exige pas que l'on soit d'accord avec ce qu'il

prétend, que ce soit à propos des prémisses, de la qualité de l'inférence ou de la conclusion. Il apparaît peu probable que quiconque s'engage à payer aujourd'hui à de telles allégations. Est-ce à dire qu'il n'y a pas d'argument ici ? Celui qui répond par l'affirmative va peut-être défendre sa conclusion en avançant que : « Tout est faux là-dedans ! »

Il semble ainsi supposer qu'un argument doit nécessairement être bon pour mériter d'être qualifié d'argument. Or, identifier « argument » et « bon argument » et inversement « mauvais » argument » et « pas d'argument » n'est pas sans risque. De plus, cette confusion peut être favorisée par l'habitude d'assimiler « argument » et « raison » puisqu'écartier une prémisses, donc une raison, revient alors à dissoudre l'argument.

L'attitude consistant à nier l'existence d'un argument sous prétexte qu'il serait mauvais amène surtout à faire se télescoper deux phases qu'il convient de distinguer même si quelques cas extrêmes peuvent en faire douter. Ces deux phases sont l'identification de l'argument (mettant en évidence sa présence en dégageant ses constituants) et son évaluation (établissement si l'argument est bon ou non).

Examinons le risque encouru, ne reconnaître comme arguments que ceux qui peuvent convaincre, revient à être d'accord avec tout ce que l'on considère comme argument valable. Du coup, celui qui adopte ce genre d'attitude n'accordera pas droit de citer les arguments qu'il estime médiocres qui ne dépassent pas ou n'atteignent même pas la moyenne ou faibles, en particulier ceux censés le contredire et qu'il juge non convaincants.

Dans de telle situation, il ne reconnaîtra donc pas de valeur aux avis contraires puisque les arguments les soutenant ne seront tout au plus que des simulacres et donc ce n'est que de l'apparence. A ses yeux, ses adversaires ne feront qu'accumuler des erreurs, affirmations gratuites et pseudo-argument. Du coup se trouve dénié le minimum de rationalité que des interlocuteurs s'accordent mutuellement par le fait même d'entrer en argumentation. On peut espérer ne pas vivre dans un tel monde où l'intolérance et le sectarisme règnent sans partage.

7. Identification et évaluation d'un argument.

Discutons à présent, un exemple tiré du manuel de français de troisième année secondaire (2009-2010) : «Aujourd'hui »

«La guerre est sainte, d'instruction divine, c'est une des lois sacrées du monde; elle entretient chez les hommes tous les grands, les nobles sentiments: l'honneur, le désintéressement, la vertu, le courage, et les empêche en un mot de tomber dans le plus hideux matérialisme»¹

-Y a-t-il inférence de A à B ? Oui. À quoi le voit-on ? Au mot « puisque ». Savoir parler français c'est entre autre connaître l'usage normal d'expression ou de mots tels « puisque », «en effet » ou « car », dont une fonction principale est de révéler verbalement une justification. Ici, «puisque» manifeste tout un renversement de sens selon l'évaluation de l'argument.

Dans ce cas et à travers le filtre éthique et moratoire, on comprend qu'il y a là une sorte d'absurdité en énonçant une conclusion à partir des prémisses apparemment valables et qui, après évaluation se révèlent menant à des conclusions inverses. Le jugement de l'argument doit partir de la conception même des parties du discours. En effet, il est clair que c'est un fragment coupé d'un texte ou d'un discours où l'opération de l'incision anarchique au plan aussi bien énonciatif qu'argumentatif affecte en profondeur le jugement.

Sans doute jugera-t-on qu'il se termine mal, ou commence mal, suivant qu'on l'aborde dans l'ordre textuel ou dans l'ordre logique. En effet, plus personne n'adhère aujourd'hui à la thèse de la sainteté de la guerre au sens de l'invasion et pourtant, on sait que la prémisse, et même l'ensemble de l'argument, étaient acceptés dans l'Antiquité et au Moyen-âge. En un sens, on peut admettre que cet argument ait été un bon argument. Distinguant les phases d'identification et d'évaluation, Il devrait désormais être clair que le problème relève de la phase d'évaluation.

¹ Manuel de français , troisième année secondaire, O.N.P.S. ed. 200962010, p. 104.

A ce stade, on devrait pressentir que l'évaluation d'un argument ne dépend pas que de la vérité ou de la fausseté des propositions mais aussi de leur liaison, de l'inférence : dans les deux versions modifiées de l'argument initial elle peut paraître franchement incongrue ; pourtant il est difficile de décider de la vérité ou de la fausseté de l'argumentation à partir d'un simple jugement personnel qui, lui aussi, a besoin d'être jugé. Or, il est rare qu'on ne soit pas d'accord sur les grandes lignes du contrat moratoire de l'humanité.

Nous avons pu illustrer divers types de défauts d'un argument sans le rejeter « en bloc », ni remettre en cause son existence même. Nous avons constaté que l'on peut être en désaccord de plusieurs façons : on peut contester ou douter d'une ou plusieurs prémisses, on peut émettre des réserves sur la conclusion, enfin on peut discuter de l'inférence en estimant que la conclusion n'est pas étayée de façon probante par les prémisses. Cette pluralité de critiques est possible aussi longtemps que l'on considère un argument comme une structure composite ; comme pour une voiture en panne, il ne suffit pas de dire qu'elle est en panne, il faut trouver où est la panne et de quelle type elle est.

7.1. Les arguments relevant d'un raisonnement inductif.

Soit l'argumentateur part de cas particuliers pour établir une règle générale, soit il présente un modèle célèbre et propose de l'imiter. En revanche, les arguments relevant d'un raisonnement déductif part d'une règle générale et en déduit les conséquences pour un cas particulier. Cette progression du général au particulier est signalée par des mots comme : ainsi, or, donc.

7.2. Les arguments relevant d'un raisonnement causal .

Soit l'argumentateur part d'une cause et examine ses effets (il évalue les avantages et les inconvénients) ; soit il part d'un phénomène, d'une situation, et remonte à ses causes. Il sélectionne les causes qui s'accordent le mieux avec sa thèse.

7.3. Les arguments faisant appel aux valeurs

L'autorité abstraite, inavouée, parfois inconsciente, à quoi se réfère une argumentation est souvent un principe conçu comme valeur première et sur quoi se fondent les convictions les plus chères. Trop souvent, par manque d'esprit critique vis-à-vis de soi-même, on croit que l'autre partage déjà nos croyances fondamentales. Et alors, plus on argumente en faveur d'une cause, plus on déplait à l'interlocuteur qui se sent nié dès le départ dans sa personne comme dans ses idées. Au lieu de les employer de manière discrète dans un raisonnement, l'argumentateur brandit des valeurs. Il n'explique pas mais impose ses arguments par les valeurs. Ces valeurs correspondent à ce qui est beau ou bien pour une société donnée : le vrai, le bon, le pur, la justice, etc.

7.4. Les arguments contraignants.

L'argumentateur cherche à imposer sa thèse par divers moyens. Par exemple, il imagine les conséquences hypothétiques d'un fait et les utilise comme appât ou comme menace ; ou bien, pour une décision à prendre, il ne propose que deux possibilités et masque ainsi toutes les autres possibilités ; ou encore il emploie un argument d'autorité en mettant en valeur le renom, la compétence de celui qui en est l'auteur.

Au lieu de s'étayer sur des faits, la preuve tend des fois à s'appuyer sur l'opinion d'hommes ou d'institutions surestimées : il s'agit d'une abdication de sa propre faculté de penser.

Le repérage de cet argument est primordial pour libérer l'esprit critique, d'autant que la dissertation consiste à défendre un point de vue personnel qui peut être en opposition avec la thèse énoncée même par les autorités les plus vénérables.

« la violence par le discours visant l'adhésion des esprits (...) Le recours à l'argumentation n'est qu'une feinte. Il n'y aurait qu'un semblant de débat argumentatif, soit que l'orateur impose à l'auditoire l'obligation de l'écouter, soit que ce dernier se contente d'en faire le simulacre: dans l'un comme dans l'autre cas, l'argumentation ne serait qu'un leurre,

l'accord acquis ne serait qu'une forme déguisée de coercition ou un symbole de vouloir »¹

L'argumentation suppose le fait qu'en argumentant, nous construisons une communauté des esprits avec un contrat bien que tacite visant le consentement raisonné de l'interlocuteur. Pendant que dure l'argumentation, il faut exclure l'usage de la violence qui conduit à l'abdication des esprits.

¹ C. Perelman et L. Olbrechtes-Tytéca, op. cit., p. 73.

Conclusion

Nous avons essayé dans ce chapitre, dans un contexte pédagogique, de confronter plusieurs acceptions du mot argument pour plus d'efficacité explicative et pour résoudre les problèmes et mettre fin aux conflits. L'argumentation, moyen puissant pour faire partager par autrui une opinion (qui peut avoir comme conséquence une action), s'écarte aussi bien de l'exercice de la violence persuasive que du recours à la séduction ou la démonstration.

Nous avons bien dit que l'adhésion des interlocuteurs ou des lecteurs dépend de l'entente socioculturelle des partenaires de la communication, de la convenance des énoncés et de l'argumentation toute entière au contexte sociolinguistique de la communication (utiliser une argumentation quotidienne dans un contexte familial est tout à fait juste) et de la possibilité pour les interlocuteurs ou les lecteurs pour s'identifier à l'auditoire c'est-à-dire se sentir concerné par les propos de l'énonciateur.

Nous avons aussi distingué raisonnement et argumentation. Le premier étant de l'ordre du vrai et du faux faisant appel à la logique, il utilise des preuves explicites et claires, il est l'outil indispensable pour tout domaine qui veut prétendre avoir le statut de la science. L'argumentation, en revanche, comporte de l'implicite socioculturel, la prise de position de l'auteur, des indices d'énonciation et des arguments explicites et implicites.

Nous avons insisté sur le fait qu'il n'est pas indispensable de savoir si la proposition est effectivement vraie ou fausse : il suffit qu'il s'agisse d'un propos dont quelqu'un de suffisamment bien informé pourrait décider s'il est vrai ou faux.. Mais ne pas pouvoir trancher de sa vérité ou de sa fausseté n'est pas une raison pour décréter qu'il ne s'agit pas d'une proposition. En effet, il est possible de déterminer s'il est vrai ou non que le 08 octobre 1988 était un dimanche. A la question de la véracité de cet énoncé, on ne répond donc pas. « cela n'a aucun sens de poser une telle question ». C'est parce qu'il y a un sens à la poser qu'il s'agit d'une proposition.

Nous avons aussi insisté sur le fait qu'un argument est plus que la simple juxtaposition de propositions. En le comparant à un autre objet présentant des propriétés distinctes de celles de ses constituants tout en dépendant étroitement de celles –ci, un argument est semblable à un pain. Les prémisses sont à celui-là ce que

farine, eau et levure sont à celui-ci. Nature, qualité et façon d'associer les ingrédients sont décisifs dans la détermination de l'allure et de la saveur du produit fini. Mais de même que le pouvoir de conviction d'un argument se distingue des propositions le constituant, les propriétés du pain diffèrent de celles de ses ingrédients. Le pain est croustillant alors que ni la farine, ni l'eau, ni la levure ne le sont. Mixage et cuisson assurent la transition entre simple juxtaposition des ingrédients et produit fini. Pareil, l'inférence lie la conclusion aux prémisses et fait qu'un argument est plus que la juxtaposition de ses propositions.

Chapitre IV

L'image et l'impacte argumentatif

1. Introduction.

L'image a fait de tout temps partie des moyens utilisés pour l'apprentissage des langues et son évolution est liée à celle des outils techniques et à la multiplicité des supports : papier, film, télévision, multimédia. Comme tout langage, l'image est chargée de sens, de culture, de communication quand la pédagogie ne la réduit pas à l'illustration. Mais quelles sont les spécificités de l'image et quels sont ses rapports avec la langue ? Comment tirer profit de sa diversité culturelle pour l'apprentissage ?

C'est en développant un enseignement de l'image et avec l'image que l'enseignant comme l'apprenant pourront connaître le fonctionnement de la langue-culture. L'image est donc ou un support pédagogique autonome pour l'enseignement de la connaissance, ou un document accompagnant le texte pour le seconder au moment du transfert de cette dernière. Dans les deux cas, l'image, de par sa qualité indicielle, reste le signe pédagogique le plus simple immédiatement perceptible stimulant l'apprenant pour entrer dans une situation de réflexion très recherchée dans la classe.

Nous débattant l'importance de l'image dans le domaine de l'argumentation en expliquant son rôle dans la modification de l'opinion de l'autre ainsi que son pouvoir magique dans la mise en œuvre d'une situation pédagogique.

2. La sémiotique de l'image.

Qu'est ce qu'une image ? Image, du latin « imago », signifie « représentation » ou « à la place de ». Elle est une catégorie des signes visuels qu'on peut distinguer des indices et des symboles. Dans les années 60, Roland Barthes, fonde la sémiotique de l'image en empruntant à la linguistique ses concepts. Barthes et les sémiologues classent l'image parmi les icônes. Ils définissent l'image par l'idée de ressemblance ; le portrait de ma grand-mère, par exemple, ressemble à ma grand-mère. Ainsi, l'image participe à la notion d'indice : dans le tableau classique, la distribution des couleurs est la trace de l'action du peintre dans un lieu précis. Le tableau nous donne l'illusion d'un objet ressemblant au monde. Alors, l'image peut représenter un objet, une personne ou connoter des concepts.

L'image fixe envisagée dans ce travail est toujours une représentation iconique visuelle voire mentale de quelque chose. Elle peut être une photographie, un dessin, une bande dessinée, un tableau, une gravure, une affiche publicitaire. Quel que soit le type, l'image est un objet fabriqué pour susciter une réaction et une émotion chez le récepteur ; les objectifs visés peuvent être informatifs, artistiques, idéologiques. Lire une image est un acte culturel, ce n'est jamais une chose naturelle puisqu'elle peut refléter plus qu'un seul objectif et plus qu'un seul sens.

2.1. La construction et l'interprétation de l'image.

2.1.1. La polysémie de l'image.

Comme tout langage, l'image est porteuse de sens. Elle permet de raconter une histoire ; elle nous donne des informations et des explications sur le monde qui nous entoure pour mieux le comprendre ; elle peut séduire, convaincre, persuader ou même choquer; elle est utilisée pour nous faire agir. Alors, il est rare qu'une image impose un sens unique, elle dispose de nombreux pouvoirs d'émotions, de présentations et de représentations; c'est ce qu'exprime le terme de « polysémie »¹.

¹ Polysémie : nom féminin, (bas latin polysemus, du grec polusêmos)

Les descriptions effectuées par plusieurs personnes seront probablement proches mais les interprétations de ces images seront personnelles et différentes. Tout le monde ne ressentira pas la même chose, n'arrivera aux mêmes conclusions. C'est cette capacité à stimuler l'imaginaire de celui qui la regarde qui fait la richesse d'une image. La polysémie est alors la capacité d'un même signifiant à manifester plusieurs signifiés. On remarque qu'une image tend à devenir polysémique quand elle s'appuie sur des signes trop utilisés ou quand le contexte change.

La polysémie d'une image est ce qui fait sa richesse expressive et interprétative. Cette polysémie dépend du lecteur, sa sensibilité, ses connaissances, son âge, sa mémoire, ses préoccupations et sa culture. Christian Metz a affirmé que « Ce n'est pas l'image qui est polysémique mais le spectateur »¹. En effet, c'est l'organisation et la composition de l'image qui peut orienter l'interprétation; c'est l'indice contenu dans l'image qui forme des points communs entre l'auteur et le lecteur.

2.1.2. L'analyse de l'image.

La polysémie, la densité, la genèse et l'ambiguïté de l'image, notamment l'image publicitaire, ont suscité plusieurs sémioticiens à créer des approches sémiotiques dans lesquelles ils proposent des modèles et des plans authentiques pour analyser l'image. Donc, tant que l'image est une technique d'expression, il faut connaître ces mécanismes pour mieux comprendre ses significations et découvrir ses intentions.

La lecture de l'image suscite l'analyse des différentes composantes de l'image : les signes iconiques (analogie de la réalité), les signes plastiques (les formes, la couleur, la lumière) et les signes linguistiques (titres, légendes, étiquettes).

Propriété d'un terme qui présente plusieurs sens. (Les mots les plus fréquemment utilisés sont le plus souvent polysémiques. En revanche, la monosémie caractérise surtout les vocabulaires scientifiques et techniques.)

¹ Viallon V., «Images et Apprentissages», harmattan, paris, ed. 2002, p 75.

3. Les types de l'image.

A la manière de la typologie de texte, l'image se caractérise par ses types expressifs.

3.1. L'image narrative.

Une image peut amener le lecteur à imaginer une histoire. Puisqu'elle montre un instant précis d'un déroulement, il y a une scène qui apparaît comme un arrêt sur l'image. Cette scène représente certains détails qui renvoient à ce qui s'est passé et à ce qui va se produire. Le lecteur lit ce que donne l'image et il imagine la partie absente.

Lorsqu'il existe une suite d'image, les cinq phases du récit peuvent être suggérées : l'état initial, l'élément perturbateur qui lance le récit, l'action, l'élément équilibrant qui va mener à la résolution de l'intrigue et l'état final. Ainsi on peut facilement lire un récit à travers une succession d'images, comme dans une bande dessinée.

3.2. L'image explicative.

Pour expliquer le fonctionnement de tel ou tel objet (appareil, machine...), on montre les différentes étapes d'un processus, l'image peut être le meilleur outil pour ce faire. Il y a deux types de l'image explicative : l'image de l'objet tel qu'il se présente dans la réalité et qui montre son enveloppe extérieure : c'est la vue extérieure. L'image qui montre l'intérieure de l'objet et l'ensemble des éléments mécaniques, on parle de la vue anatomique.

3.3. L'image descriptive.

Ce type d'image présente un ensemble architectural et permet d'identifier les principaux détails et les différentes fonctions du lieu. Les images descriptives permettent de situer les personnes dans un lieu et à un moment particulier. Il s'agit de personnages, d'objets, d'actions qui apparaissent à l'image et qui sont nommés. Donc, quel que soit le type de l'image, elle est toujours expressive, informative et porteuse de sens.

4. L'image publicitaire.

Selon Leo Spitzer, la publicité est la fleur de la vie contemporaine, elle est une affirmation d'optimisme. Mais aussi un moyen pédagogique efficace pour l'apprentissage. Dans l'argumentation, elle est plus persuasive que les mots et de part sa globalité de signification, elle devient plus expressive, plus attractive et plus émotive ; bref, l'image est plus argumentative que le mot.

L'image publicitaire est l'action de rendre publique certains faits. Elle est généralement le fait de faire connaître une entreprise, de promouvoir un produit et d'inciter une population déterminée, appelée la cible, à son achat. Elle est donc un message qui est centré sur un produit et une cible. L'élaboration de ce message fait appel à plusieurs notions : l'économie, la psychologie de l'individu et des groupes, la linguistique, le dessin, la peinture, la musique, le théâtre, etc.

4.1. Le rôle de l'image publicitaire.

Comme objectif, la publicité vise à persuader et stimuler les désirs d'une catégorie précise de personnes d'acheter un produit ou de changer de comportement. Elle influence, séduit, dramatise, spéculé et, souvent, manipule. Elle-même dépasse tout ça, elle dépasse le rôle de rendre un message agréable et frappant à une force idéologique. Au lieu de nous présenter une vue ou un argument personnel, elle nous propose un mode de vie. C'est le cas, lorsqu'on trouve que les Français admirent et imitent les Américains dans plusieurs aspects de la vie, tel que ce qui concerne la protection de la dentition, le dentifrice américain est le plus préféré chez les Français.

Les Arabes, aussi, imitent les Européens dans divers domaines, surtout les vêtements et les accessoires. Quand on trouve tout ça, on sent qu'il y a une modification et une transformation idéologique sur les comportements dans ces sociétés. Le point de départ est toujours une simple publicité qui peut réussir à pousser aveuglément à l'achat. Un client est amené à faire un achat qu'il n'avait pas prévu à cause d'un slogan astucieux ou d'une affiche habile. Ce qui affirme qu'il arrive pourtant qu'on reproche à la publicité d'informer mal, voire de tromper, mais en tout cas de fournir des nouvelles normes pour de nouveaux types de

consommation : « *La publicité me semble condamnée à s'intéresser au bonheur des gens* ». ¹

4.2. La rhétorique publicitaire visuelle.

La publicité moderne naît avec le développement de l'image imprimée, c'est-à-dire avec l'apparition des illustrations et la révolution graphique. Les couleurs, les formes et les slogans inventent un nouveau langage qui s'avère être efficace. La publicité de marque est apparue à la télévision française, le 1^{er} octobre 1968, sur la première chaîne de l'ORTF.

Cet art non verbal fait l'objet d'études attentives de plusieurs sémiologues tel que Roland Barthes (1964) à qui nous devons la notion de rhétorique de l'image, le premier qui a étudié l'agencement interne d'une image fixe, celle de « Panzani », où il dégage quatre connotations – clés : italianité, fraîcheur, authenticité et modernité. Selon Barthes, la rhétorique visuelle est caractérisée par ses deux niveaux de langage : le propre ou le dénoté et le figuré ou le connoté.

Le cadre argumentatif de l'image publicitaire est tout à fait différent de celui du texte publicitaire. L'image participe pleinement au dispositif stratégique de la publicité, à travers sa mise en scène attractive du produit et l'impact qu'elle exerce sur ses récepteurs. Avec ses différentes composantes, sa topographie et ses unités figuratives, l'image publicitaire a une argumentation iconique particulière qui peut être analysée et interprétée par tout récepteur.

Ainsi, le message publicitaire, qu'il soit imprimé, sur écran, mobile ou fixe exploite la fonction argumentative du discours pour agir sur notre comportement, notamment :

- le message publicitaire commercial, qui a pour objectif d'acheter un bien de consommation, une idée ou un service.
- le message publicitaire social, afin de réfléchir à un danger ou participer à une cause.

¹ Recueil de textes, 3^oAS, Institut Pédagogique National, Alger, 1986-1987, p.229.

4.3. La dominance de l'image publicitaire.

Nous sommes dans une époque où l'information n'est plus suffisante pour stimuler les gens, où la publicité devient le stimulant principal de la consommation.

Aujourd'hui la publicité est partout ; elle devient omniprésente. Tous les moyens de communication sont mobilisés; les journaux comptent de plus en plus de pages publicitaires. Ailleurs, même les boîtes aux lettres sont envahies par les prospectus ; les émissions de radio et de télévision sont continuellement interrompues par la diffusion de spots publicitaires et depuis peu sur les réseaux informatiques (le web). La publicité est présente que ce soit dans les rues sous formes d'affiches ou d'enseignes lumineuses, à la station-service, au cinéma, dans les cabines de toilettes, sur les murs d'ascenseurs, les bancs de parcs, les pompes à essence, les téléphones, les fruits ou les animaux. Certaines sont même estampillées sur le sable des plages. Les automobiles, les vélos, les taxis et les autobus deviennent ainsi de véritables annonces mobiles. C'est ce que l'on appelle la publicité d'ambiance.

Elle est partout, elle devient encombrante. C'est pour cette diffusion incroyable qu'un auteur français dit : « La France est une terre d'images »¹. De plus, ce n'est pas l'imagination mais le nombre de publicité auquel sont exposés chaque jour les Nord-Américains au cours de la dernière décennie ; les études démontrent que nous voyons en moyenne 3 000 annonces par jour.

La publicité atteint ses objectifs par ses méthodes et techniques efficaces : ses messages sont brefs, simples, frappants, facilement mémorisable et souvent amusants. Ils sont si bien adaptés à leur cible, puisque l'une de ses fonctions majeures c'est que la publicité soit au service des consommateurs. Avec son appui linguistique, nom de marque et slogan, l'image publicitaire déclenche un développement argumentatif. Cette argumentation iconique suscite le lecteur qui est le consommateur ou l'utilisateur.

Viallon V., «*Images et Apprentissages*», Harmattan, Paris, éd. 2002, p. 01.

Conclusion.

L'image en tant que moyen pédagogique, constitue un vrai socle pour un entraînement sur les techniques et les vices argumentatifs, elle est un lieu de controverse et de multiplicité de signes d'aspiration mais visant l'adhésion du récepteur, à travers l'admiration et la persuasion, à une idée ou un point-de-vu. Une importance majeure est donnée à l'image dans tous les manuels scolaires; un support de préférence pour les didacticiens ainsi que les enseignants prouvant son efficacité et sa force argumentative. Prémices et conclusion amalgamées, entrent dans un processus sémiotique de signification aboutissant à une prise de décision instantanée (adhésion ou réfutation) mais toujours avec un certain degré de conviction.

L'image au service de l'argumentation reste l'outil le plus vulnérable pour contraindre l'adversaire à admettre une certaine idée ou renoncer à un certain point-de-vu car de par sa simulation mais aussi son travail de rétroaction sur le destinataire même, Elle s'offre plus que tout autre objet de conviction le pouvoir d'influencer. Le philosophe K. Garbutt a dit :

« Dites aux gens qu'il existe un milliard d'étoiles dans la galaxie et ils vous croiront. Dites leur qu'il y a de la peinture fraîche sur une chaise et ils auront besoin d'y toucher pour se convaincre »¹.

C'est pour ça que Bernard Werner dit aussi : *« L'important n'est pas de convaincre, mais de donner à réfléchir »².*

¹ <http://www.lexode.com/citations/garbutt,18799.html>

² <http://www.citation-celebre.com/citation/reflechir>

Deuxième partie

Pour une argumentation linguistique

Chapitre I

Pour une analyse pragma- sémantique de l'énoncé

1. Introduction.

Nous étudierons dans ce chapitre, l'apport argumentatif de l'énoncer puis son caractère conclusif. Il sera question, dans ce chapitre, d'une analyse pragmatique de l'argumentativité de l'énoncé dans le discours dans sa dimension interactive c'est-à-dire que tout discours, en particulier le discours journalistique ou politique, donne à une étude dialogique. Or, le discours est toujours tissé de mots. Nous étudierons ceux qui sont dits pleinement argumentatifs. Il s'agira, surtout, des mots qui sont, à priori, admis comme argumentatifs, il importera d'en approcher l'argumentativité en dépit de leur faible référencialité sémantique.

Nous essayerons d'étudier quelques connecteurs pragmatiques dans le texte le discours, en essayant de confirmer notre adhésion à la conception de Paul Ricœur disant que tout texte est un discours fixé par l'écriture. Une définition qui va mieux avec le discours journalistique, support de prédilection pour l'enseignement de l'argumentation puisque ne renvoyant pas prioritairement à l'écrit, dans la mesure où un texte est et doit être plurisémiotique.

Nous tenterons de montrer, également que l'argumentativité du document authentique très exploité dans la classe unit la transmission de l'information et l'orientation de l'opinion publique. Nous expliquerons, dans ce sens, que pour qu'il remporte l'adhésion de son destinataire, le locuteur doit user de tous les moyens discursifs qui lui sont offerts. Chemin faisant, nous essaierons de dévoiler les rôles que peuvent jouer les protagonistes du discours dans leurs incarnations multiples et variées. Nous prouverons, ensuite, que dans une perspective pédagogique le débat authentique comme dans le manuel scolaire, est le lieu de la confirmation, de la réfutation et du conflit d'opinion. Dans « *l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres* »¹ le locuteur cherche toujours à dominer. L'acte d'argumenter vise donc, à agir sur un public. Ce dernier étudie la force de la parole dans la situation de communication concrète où elle s'exerce.

¹ Amossy R., *L'argumentation dans le discours*, Paris, Nathan, ed. 2004. p. 08.

Nous passerons ensuite au point crucial dans ce chapitre à savoir l'orientation linguistique. Orientation érigée, par plusieurs pragmaticiens-linguistes, en une discipline née à la croisée des recherches en sémantique et en pragmatique ôtant le voile à une nouvelle conception dite pragmatique intégrée. Ducrot est l'un des fondateurs de cette pragmatique intégrée à la linguistique qui, selon lui, vise à dépister les éléments qui, jusque là, étaient ignorés, et qui, en revanche, acquièrent un rôle fondamental dans l'orientation du sens. C'est en cela que le langage est argumentatif.

Nous étudierons par la suite, les connecteurs argumentatifs et nous nous opposerons au point de vue de certains pragmaticiens-linguistes pour en prendre distance. En effet nous analyserons argumentativement l'emploi de quelques mots de faible référencialité¹ comme "puisque", "car" et de "parce que" en nous appuyant souvent sur le document authentique qu'est l'énoncé journalistique.

¹ Référencialité : la notion de référence occupe le débat philosophique, mais aussi logique et sémantique. En analyse de discours, sa pertinence se dégage relativement à celle d'anaphore, de déixis et de coréférence, mais s'appuie également sur les données lexicologiques. La fonction référentielle du langage centrée sur le contexte vise à représenter le monde (narration, exposition...).

2. Qu'est-ce qu'argumenter dans son sens général ?

Nous allons partir, pour étudier ce point, de l'article de Ad. M. tiré du journal *El-Watan* ayant le titre suivant : « *Le 29 septembre n'est qu'une étape* »¹. L'argumentation se définit comme « *les techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* »². Nous essaierons, dans un premier moment de montrer l'importance donnée à la disposition même des arguments et à la manière de les présenter. Dans un second temps, nous présenterons la façon dont ces arguments sont employés.

Le journaliste s'engage dans une analyse apparemment critique et cite de temps en temps les propos du président Bouteflika (Nous ne nous intéressons pas à l'analyse proprement dite mais aux enchaînements argumentatifs conséquents et à la manière dont les arguments sont disposés). Pour appuyer son raisonnement, Bouteflika inaugure son discours et prononce l'énoncé suivant : « *Nous ne lui demandons pas (c'est à dire le peuple) l'amnistie générale. S'il me la donne, on revient à l'année où a fleuri le sel* »³. Il faut savoir tout d'abord que tout orateur cherche à persuader son auditoire et vise sa captation et son attachement sans coupure au discours proféré. Dans ce cas, le président s'adresse à une grande variété d'auditoires qui peuvent varier quantitativement à partir d'un seul groupe jusqu'à tout le peuple algérien, et qualitativement allant d'une foule d'ignorants jusqu'aux grands intellectuels et politiques.

Par ailleurs, il y a certes ceux qui, à priori, sont convaincus du projet ; mais il y a aussi ceux qui le sont en subissant d'autres influences argumentatives. Or, pour réfuter cette thèse et renforcer l'autre, le président se lance dans un mouvement plat et presque neutre qui n'a qu'un seul objectif : attirer l'attention. C'est justement, ce que Bouteflika a fait.

En énonçant, "*Nous ne lui demandons pas l'amnistie générale... le sel*", le président veut, en quelque sorte, dire : vous qui croyez s'agir d'une amnistie générale et qu'on vous dit que

¹ Ad. M., *El-Watan* du lundi 05 septembre 2005, page 3.

² Amossy R., « L'argumentation dans le discours », in *Pereleman C. et Olbrechts T. O., Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique*, Edition de l'université de Bruxelles, 2d. 1970, p.5.

³ Ad. M., *El-Watan* du lundi 05 septembre 2005, p.3.

c'est une tentative poussée à l'extrême pour aller même à réhabiliter l'ex-FIS, c'est faux. Donc il n'y a aucune raison pour ne pas m'entendre.

Bouteflika enchaîne, dans son discours, en proférant, à chaque fois, des arguments après avoir eu l'assurance et l'attention de son auditoire. C'est une tâche capitale.

« ... Il faut lire entre les lignes le projet de la charte... j'aurais pu le proposer en 1999 mais il n'était pas aisé de parler de réconciliation. Certains disaient que nous avons des ficelles secrètes, d'autres prétendaient que nous avons des comptes à régler avec tel ou tel parti. Vous avez remarqué que je mélangeais tantôt réconciliation tantôt concorde. Je faisais cela car les gens n'avaient pas l'habitude de ces idées... le tueur et le tué sont en enfer. Dieu fera la part des choses entre le terroriste et la victime. Le Pardon est plus grand que le droit »¹.

Parmi les techniques utilisées par Bouteflika on retrouve l'emploi de l'indéfini comme "certains" et "tel ou tel". En disant "certains disaient", le président échappe aux éventuelles confrontations et en même temps crée un autre discours qui lui servira d'appui pour valider sa thèse. Le président conclut, enfin, par une conclusion très nette et explicite : "Le pardon est plus grand que le droit." Nous nous arrêterons à ce niveau pour dire que Chaïm Pérelemen² était, peut être, le premier à expliquer les modalités argumentatives selon lesquelles le discours oral ou écrit tente d'agir sur un public. Elles étudient donc la force de la parole dans la situation de communication concrète où elles s'exercent. L'analyse argumentative, selon lui, examine la façon dont locuteur et allocataire interagissent c'est-à-dire exercent une influence mutuelle l'un sur l'autre, à travers les ressources verbales qu'ils mettent en jeu.

¹ Op.cit., *Le 29 septembre n'est qu'une étape*, p.3.

² Quand, il a envisagé le pouvoir du verbe dans sa dimension d'échange social, Chaïm Pérelemen en se ressourçant à la rhétorique antique ouvre la recherche sur une nouvelle fenêtre. La nouvelle rhétorique rédigée en 1958 est d'autant plus importante qu'elle insiste sur la dimension communicationnelle de toute argumentation. Pour agir par son discours, l'orateur doit s'adapter à celui ou ceux auxquels il s'adresse : cette perspective rompt avec la conception de l'argumentation comme déploiement d'un raisonnement logique en dehors de toute relation interpersonnelle, donc elle est intersubjective.

3. Une orientation linguistique.

C'est cette orientation qui importe le plus dans ce chapitre. L'argumentation linguistique est, par excellence, le domaine, actuellement érigée à l'objet favori des études argumentatives. Les philosophes du langage comme Austin ou Searle, les pragmaticiens, Ducrot et Anscombe et, les analystes du discours tels que Michel Adam et Christian Plantin voient dans l'argumentation elle-même une source féconde pour la recherche linguistique en ouvrant de nouvelles pistes pour appréhender le mot dans la langue.

L'argumentation est aussi un terrain fécond pour être un projet éducatif où se mêlent apprentissage et développement de l'esprit au niveau du raisonnement et d'une simple identification dans une situation de classe où il y a le formateur et l'apprenti à une confirmation de soit par rapport à l'autre (au début le professeur et les camarades de classe puis le monde extérieur où se confirme l'opinion privée par rapport à l'adversaire).

Avant d'entamer l'argumentation linguistique¹, initiée par Ducrot et Anscombe, nous préférons expliciter le point de vue de l'école d'Amsterdam² qui s'appuie sur la théorie des actes de langage pour étudier l'argumentation adaptant l'idée qui dit : dire c'est aussi faire et dire c'est agir sur l'autre donc obtenir, moyennant la langue, dans un processus énonciatif³, un changement

¹ C'est dans la pragmatique intégrée que l'argumentation linguistique trouve issue, elle passe, au-delà de tout élément extrinsèque à la langue pour ne prendre en compte que le mot dans son existence linguistique. La pragmatique intégrée constitue un prolongement de la linguistique de l'énonciation car elle s'attache à l'ensemble des faits liés à l'énonciation. Elle est aussi actionnelle ne considérant pas le langage dans sa fonction descriptive ou représentative, mais en tant que moyen d'action et l'énonciation non comme phénomène préalable à tout processus interprétatif mais en tant que composante fonctionnelle de la langue, une propriété associée au code linguistique et inscrite dans la structure de la langue. De ce fait, la pragmatique intégrée s'intéresse aux relations argumentatives entre unités discursives.

² Renouant avec l'ambition de séparer nettement rhétorique et argumentation, la théorie **pragmatico-dialectique** de Frans H. van Eemeren et Rob Grootendorst (1984, 1986, 1991, 1996) propose une position prescriptive basée sur une approche quasi-logique débouchant sur un modèle normatif des actes de langage. Pour ces deux auteurs hollandais, l'argumentation se réduirait à une théorie de l'enthymème (L'enthymème est défini comme un syllogisme fondé sur des prémisses non pas certaines mais seulement probables).

³ On désigne ici par processus énonciatif le fait que l'énoncé soit proféré dans un espace contextuel promulgué, c'est-à-dire le lieu, le temps et la relation du mot à l'utilisateur. Les circonstances de l'énonciation entrent en jeu, pour expliquer le sens réel d'une occurrence particulière d'un énoncé.

ou une transformation de la représentation du monde chez l'interlocuteur. Dans une situation de classe, la situation énonciative est initialement représentée à travers les instances enseignant/apprenant puis apprenant/apprenant. L'intérêt de ce dernier s'éveille dans le transfert des idées et de l'adoption des unes et la réfutation des autres en réemployant des mots de discours, gage de toute affirmation de soi dans un débat d'idées.

C'est vrai que travailler les actes de langage s'inscrit dans une approche fonctionnelle et interactive qui favorise, dans cette orientation didactique, les situations authentiques de parole et des matériaux ne renvoyant pas à des simulations pédagogiques. Les difficultés constatées se centrent autour du matériel didactique ; le manuel enferme un tas de supports et, dans une situation d'E/A, peuvent s'avérer isolés et loin de leurs enchainements interactionnels et leurs contextes socioculturels. Or, ne parler que de documents authentiques implique le danger d'oublier le manuel et l'inventaire des programmes pour ne prendre en compte que la situation de parole, l'acte de langage et la pratique langagière en fonction. Mais là aussi on ne peut qu'esquisser une approche optimaliste sans considérer la difficulté de construire une grille d'analyse repérable et fonctionnelle mais aussi pédagogiquement opérationnelle.

Notre objectif est de prendre du recul vis-à-vis de cette approche communicative dans sa conception traditionaliste (on part d'un inventaire de fonctions communicatives et à chaque fonction on fait correspondre différentes formulations possibles sans indiquer ni les paramètres sociolinguistiques ni les structures linguistiques sous-jacentes).

4. Les actes de langage et l'argumentation linguistique.

Notre attitude spontanée en matière de vérité d'un propos présente une propriété étonnante : il est généralement inutile de préciser qu'on le juge vrai pour faire comprendre qu'on le considère comme tel. Le fait de l'énoncer semble suffire à en poser la vérité. Face aux énoncés d'autrui, nous avons une attitude symétrique : la norme est de la croire sincère –et, de plus, de croire que son propre est vrai

En sommes, pour souligner une vérité il n'est pas nécessaire d'insister. Ce biais favorable à la vérité a pour conséquence qu'une fausseté doit être explicitement pointée comme telle. Dire " *il est faux que le pont se soit effondré* " ne revient jamais à dire " *le pont s'est effondré* ", sauf en cas de connivence préalable du genre si je dis " *le pont s'est effondré* ", je comprends qu'il ne s'est pas effondré.

Les rapports entre la vérité des propos tenus par une personne et ce qu'elle en pense sont complexes : d'une part elle peut être sincère ou bien menteuse, d'autre part elle peut dire vrai ou se tromper. Le résultat est un composé de deux alternatives. En particulier, il peut arriver que la personne se trompe mais que, parce qu'elle est décidée à mentir, la vérité sorte de sa bouche.

Dans un premier sens, l'acte de langage n'est qu'un énoncé proféré depuis un locuteur en vue d'effectuer un changement dans le monde de l'énoncé. Enoncer, dire, affirmer, asserter¹ ou juger sont d'une manière ou d'une autre des actes de langage, ils sont donc argumentatifs.

*« Dans la perspective pragmatique, l'interprétation des énoncés n'est pas considérée comme un agencement d'unités douées de sens qu'il suffirait d'identifier et de combiner, mais plutôt come un réseau d'instructions permettant au co-énonciateur sur son destinataire de construire de sens ».*²

Une affirmation est une sorte de prise de position en faveur de la vérité de la proposition lors de son énonciation. Il y a bien alors un acte d'affirmation", au sens d'assentiment, d'acquiescement. Il importe donc de distinguer entre affirmation (grammaticale) telle " la navette a encore du retard " et acte d'asserter (affirmer) une proposition, affirmative ou non.

Dans un autre registre, cette distinction nous est familière dans la mesure où elle conditionne la possibilité même du jeu d'un comédien. En effet, la maîtrise de son art repose largement sur sa capacité à faire croire qu'il asserte ce qu'il ne fait qu'énoncer. Enfin, on devrait

¹ Assertion : on pourra utiliser ce terme pour désigner tout énoncé qui contient un certain propos sur le monde, que celui-ci se présente sous forme positive, négative, hypothétique ou conditionnelle. L'assertion concerne le fait même de mettre en relation des éléments pour dire quelque chose sur le monde, indépendamment de sa forme négative, affirmative ou interrogative.

² Maingueneau D., *Pragmatique pour le discours littéraire*, Nathan, Paris, 2001, p 18.

aussi comprendre que quelqu'un puisse affirmer une négation, tel ce candidat malheureux aux élections qui affirme: *"je n'ai pas tenu suffisamment compte des attentes de l'électorat"*.

Dans l'enseignement, la théorie des actes de langage peut prendre le devant dans l'élaboration didactique car avant tout dans l'acte d'enseignement/apprentissage ou l'acte de langage, la devise est l'acte. La maîtrise par l'apprenant d'une compétence de communication dans le cadre argumentatif s'identifie généralement par le fait que l'apprenant soit capable d'être actif et réactif. En effet si l'objectif est d'installer une quelconque habileté argumentative, la simple distribution des actes de langage sur quelques exemples à répétition est loin d'être une démarche pédagogique pour le développement d'une compétence argumentative.

Le morcellement de la leçon via les quelques techniques de communication en plusieurs actes de langage est voué à l'échec. Or il est logiquement inconcevable qu'à partir de simples techniques tout apprenant peut avoir la même compétence argumentative pour la bonne raison que l'égalisation des chances au plan pédagogique n'est qu'un simple prétexte pour faire semblant d'installer pour tout le monde la même compétence. Chose qu'on cherche en principe à éviter car toute systématisation et toute cloisonnement de l'activité réactive de la pensée est justement contre l'émancipation de l'esprit gage de tout épanouissement de l'esprit argumentatif.

Le danger encouru dans le cas de l'enseignement de la pensée argumentative est souvent l'atomisation où on juxtapose savoir parler ou communiquer et être un détenteur du verbe donc démonter et dialoguer conduit malheureusement à l'éclatement, car en fin de compte, enseigner des techniques sans situations, c'est enseigner la poterie sans pivot et sans pâte délayée. Il est impératif donc d'inscrire la compétence de communication et d'argumentation dans un projet d'ensemble où se mêlent savoir dire, savoir agir par le dire et savoir faire par le dire, et où le discours dans la classe passe avec souplesse hors de classe pour simuler un langage en situation, chose réalisable en faisant appel à des sujets provocateurs et même choquants pour intéresser directement l'apprenant.

Tabler donc le centre d'intérêt de ce dernier est la seule solution pour le provoquer, chose

possible à travers l'analyse de la psychologie et tout l'environnement psychosocial de l'apprenant car il s'affecte et s'infecte dans son milieu et les sujets d'actualité en terme de fréquence oriente naturellement le choix du professeur. Ce dernier est appelé à sélectionner les sujets problématiques pour pouvoir construire une matière de débat et déclic pour l'action et la réaction.

Promouvoir les notions de réfutation, reformulation, reprise et argumentation est gage de tout épanouissement d'une linguistique citoyenne¹.

Mais nous n'avons que reconnaître que si les pratiques de classes sont variées, les enseignants privilégient souvent les mêmes entrées dans la situation d'enseignement, c'est à dire : l'âge des apprenants, leur origine, leurs besoins langagiers déterminent, sans aucun doute, leurs choix.

Miser uniquement sur l'entrée linguistique (morphologie de la langue, phonétique) est de plus en plus condamné ; apprendre à parler c'est apprendre bien autre chose que du lexique et des structures grammaticales. Or La piste expressive, travaillée dès le plus jeune âge, sera présente tout au long de la scolarité pré baccalauréat de l'élève. Si la piste communicative est apparue tardivement dans les Instructions officielles (dans les années soixante-dix), elle est cependant une des entrées les plus travaillées en classe actuellement. Elle prend en compte les recherches de linguistes anglo-saxons tels Austin et Searle en s'appuyant assez largement sur les actes de langage. C'est une approche privilégiée dans les méthodes de français langue étrangère.

¹ Lors des années 60 en France est apparue ce que l'on appelle aujourd'hui l'école française d'analyse de discours. En s'inspirant de divers courants scientifiques, elle tenta à l'aide du développement des recherches dans le domaine de la psychologie, de la linguistique et la sociologie entre autres, de s'affirmer en tant que discipline scientifique. Ce qui était en jeu est la revendication de scientificité de l'analyse du discours. Dans le même temps se développait aux États-Unis l'école de Palo Alto, dont les travaux en psycho-sociologie ont eu une grande influence sur la philosophie du langage et en particulier dans le développement du courant le plus récent en linguistique appelé la pragmatique. Le contexte actuel voudrait que l'on essaie de décroiser, d'effacer les frontières entre les disciplines tout en conservant la souveraineté de chacune. Trop longtemps peut-être a-t-on voulu classer l'analyse de discours comme une discipline des sciences sociales et la pragmatique au sein des sciences du langage, alors qu'il apparaît évident dans l'histoire de la linguistique que l'analyse de discours puise autant ses sources dans la linguistique structurale que la pragmatique est issue des sciences sociales. La tendance est donc aujourd'hui plutôt au rapprochement des disciplines dont les champs d'études s'entrecroisent du fait d'une plus grande mobilité des chercheurs.

4.1. Acte de langage et interlocution.

En dépassant l'idée que le locuteur est seul responsable dans la production et l'interprétation de l'énoncé et en allant au-delà de la visée sémantique de la question qui ne prend en compte que la véri-conditionnalité de l'énoncé donc de sa validité logique et grammaticale, J. L. Austin et J. R. Searle ouvrent, par la publication de l'ouvrage *"How to do things with words"* publié en 1962 par Oxford University, une nouvelle voie sur la considération des deux protagonistes de la parole et sur la conception même de l'énoncé. Pour illustrer ce point de vue, nous proposerons l'exemple suivant tiré d'*El-Moudjahid* « *la réconciliation est seule issue pour sauver l'Algérie* »¹.

4.2. L'argument est un énoncé sous différentes formes.

Au-delà de sa validité sémantique et grammaticale, l'énoncé n'est pas pris seulement comme une phrase déclarative relatant un point de vue qui n'engage que le locuteur mais l'énoncé est transitif dans le sens d'un appel ou d'une requête. En effet M. Touati appelle, par la présente requête, tous les algériens à voter massivement pour le oui. On sent bien, dans cet exemple, l'implication bien que tacite du destinataire. Ce rapport très étroit est explicité par Benveniste, initiateur de l'énonciation, en expliquant finement les relations de l'énoncé avec les instances (producteur / récepteur) de la parole.

La classe est aussi un lieu d'exercice favorable aux interactions; ce qui encourage souvent l'enseignant à un travail sur la gestion des tours de paroles, du malentendu ou encore la négociation de sens. L'école est un lieu de construction de la norme. Pourtant, l'enfant manipule l'oral en dehors de la classe.

5. Une entrée sociolinguistique de l'analyse.

Une entrée sociolinguistique pose quelques questions, par exemple : Comment articuler les savoirs sociaux et les savoirs scolaires ? Peut-on enseigner l'oral sans tenir compte des sociolectes ? Enfin, l'entrée- oral et citoyenneté- est de plus en plus présente dans les classes.

¹ Le quotidien *El-Moudjahid* de 2 à 3 septembre 2005 p.9

Elle permet entre autre, de poser un certain nombre de problèmes notamment en ce qui concerne le rapport entre la langue et la violence et conduit à s'interroger sur le statut et le pouvoir de la parole, mais aussi sur les valeurs culturelles d'une langue.

Le langage est un phénomène à la fois discursif, communicatif et social. Il ne sert pas simplement à représenter le monde, mais à agir et à interagir : c'est un acte qui s'inscrit toujours dans un contexte, dans une situation d'énonciation dans l'espace et le temps. De ce fait, l'élève doit comprendre l'enjeu de la situation et être capable d'adapter sa conduite en fonction de cette situation : pourquoi demandons-nous à une personne si elle peut nous donner l'heure alors qu'il est manifeste qu'elle le peut ?

6. La métalangue et l'analyse de l'énoncé.

Une analyse métalinguistique de la situation est nécessaire, l'élève doit pouvoir moduler son discours, le reformuler si besoin en fonction de son interlocuteur tout en négociant le sens. Il doit maîtriser les différentes formes discursives nécessaires à la situation. Pour se faire, il est important de diversifier ces situations afin de placer l'élève dans des types de discours variés. Les aspects paralinguistiques : la maîtrise des formes non verbales comme la proxémique ou la kinésie très peu travaillées à l'école mais pourtant très importantes dans certaines cultures doivent également trouver leur place dans les activités d'apprentissage pour développer une pédagogie de la situation.

« On reconnaît partout qu'il y a des propositions assertives, des propositions interrogatives, des propositions impératives, distinguées par des traits spécifiques de syntaxe et de grammaire [...]. Or ces trois modalités ne font que refléter les comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par son discours sur l'interlocuteur : il veut lui transmettre un élément de connaissance ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre. Ce sont les trois fonctions interhumaines du discours qui s'impriment dans les trois

modalités de l'unité de phrase, chacune correspondant à une attitude du locuteur »¹

Il est essentiel de considérer ainsi le discours pour permettre à l'apprenant d'agir par son langage dans ses différentes modalités, tantôt locuteur tantôt interlocuteur face à son professeur ou face à son camarade. En effet l'étude de modalités offre à l'apprenant à la suite d'une phase d'imprégnation la possibilité de se découvrir en tant qu'instance indépendante dans sa relation interactive avec l'autre. Or, la difficulté apparaît en conséquence, le malentendu, l'incompréhension et l'interprétation unilatérale sont les vrais problèmes du débat argumentatif. Travaillons donc pour l'écartement de ses obstacles de modalisation en poussant l'apprenant à s'engager beaucoup plus dans la mise en œuvre du sens dans une sorte de partenariat communicationnel et dans l'individualise.

Le malentendu du latin *intendere* qui veut dire « *tendre vers* » et être attentif d'où comprendre. C'est donc d'une mauvaise attention à l'autre et d'une incompréhension du discours ou du comportement discursif que surgit le malentendu. En voici un exemple explicatif : le professeur, dans la classe, émet l'énoncé suivant : « *je vous laisse la correction d'exercice quand vous trouvez un peu de temps !* ». Les étudiants ne le feront pas par preuve de paresse. Le lendemain à la rencontre, le professeur demande si tout le monde a pu trouver la solution? Un étudiant réplique : « *mais nous n'avons pas essayé* ». Le professeur reste perplexe et réplique : « *mais c'est facile* ». En ce temps nombre d'étudiants répliquent : « *mais oui professeur, ce n'est pas parce que l'exercice est difficile mais c'est qu'on n'a pas trouvé du temps pour le faire* ».

Dans de telle situation et dans de tel contexte pédagogique, la formulation même de la requête est un stimulus cognitif qui permet à l'apprenant de développer son mode de raisonnement interprétatif en s'appuyant, non pas sur le sens commun où la description des

¹ K.O. Catherine, « Les actes de langage dans le discours », in Benveniste É., *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, éd.1966, p. 130.

objets du monde prime comme dans le cas de cet exemple sur la négociation entre les univers de croyance, mais en grande partie sur l'implicite de l'énoncé.

Il est vrai donc, que Benveniste, Austin et Searle considèrent le langage en tant qu'action en partant du principe qui fait que le locuteur agit sur l'interlocuteur en l'obligeant à accomplir un acte mais, il ne s'agit pas encore d'un mouvement argumentatif. C'est Ducrot qui s'en aperçoit pour la première fois : tout acte de langage est argumentatif, tout énoncé est argumentatif. Pour illustrer cette idée nous revenons à l'exemple précédent « *seule issue pour sauver l'Algérie* », dans l'argumentation linguistique, on postule que le locuteur ne laisse aucun choix pour l'interlocuteur, le contraignant à faire le choix X au lieu de Y. Le locuteur a argumenté et l'interlocuteur est convaincu mais, il peut aussi ne pas l'être.

7. Le langage est donc conclusif.

Il est clair que la langue est à l'origine de toute manifestation interactive entre les humains. C'est à partir du dit que l'homme peut dire et représenter le monde environnant et ce n'est qu'au besoin qu'il acquière la faculté langagière. Donc la langue est à l'origine utilitaire, c'est par quoi, l'être humain manifeste et exprime ses émotions, ses opinions, son contact avec le monde, bref son existence par rapport à l'autre. Le passage par la langue dans ses différentes formes est inéluctable.

Mais ce besoin interactionnel entre individus ne peut passer sans trace ou sans aboutissement. Le dire est donc toujours conclusif, se manifestant selon différentes formes. L'homme, en s'exprimant, dit des énoncés pour que son destinataire réalise une action, admette une idée ou change sa conviction première. On est au cœur de l'argumentation. Voici des exemples tirés du journal El-Watan du 2 septembre 2005.

- 1- *Le tueur et le tué sont en enfer.*
- 2- *Seul Dieu fait revivre les morts.*
- 3- *Il fait vraiment chaud chez vous.* (cet exemple est proprement personnel pour le besoin de l'analyse)

- 4- *Nous n'avons bénéficié depuis la date fatidique du massacre d'aucun avantage encore moins de privilège.*

Dans le premier exemple, Bouteflika accomplit un acte de langage qualifié d'illocutoire¹ (en vue d'obliger son interlocuteur à accomplir un acte de parole, celui du Pardon). Une interprétation discursive de l'énoncé se fait comme suit : la tragédie algérienne n'est la responsabilité de personne mais de tous, on ne peut désigner ni innocent ni coupable, donc arrêter de disculper les uns et d'incriminer les autres. On n'a donc qu'à pardonner.

Le fait de dire nous *pardonnons à tous*, un acte de parole est accompli et l'énoncé "*le tueur et le tué sont en enfer*" est argumentatif ayant pour conclusion *Il faut pardonner*. Dans ce contexte, le Pardon peut être interprété comme synonyme du oui au référendum, donc c'est une sorte de prêche pour une récolte de voix. On entend le locuteur dire : à mon avis, il vaut mieux voter oui pour la réconciliation puisque c'est la seule issue pour sauver l'Algérie.

8. L'argumentation linguistique telle que la conçoivent Oswald Ducrot et Jean Claude Anscombe.

Comme chacun doit le savoir, Oswald Ducrot voit qu'un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E_1 (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à en faire admettre un autre (ou un ensemble d'autres énoncés.) E_2 ². Si nous disons par exemple *on a de la place* cela implique l'énoncé *viens*, on t'invite, l'énoncé "*Il fait froid*" peut impliquer fermer la porte ou les fenêtres ou encore *allumez le chauffage* (même inspiration avec les actes de langage). Mais pourquoi ne pas considérer E_2 comme une conclusion à l'argument

¹ Selon Austin, l'acte illocutoire (ou illocutionnaire) est l'acte de langage qui, en l'accomplissant, le locuteur s'assigne un certain rôle et assigne à l'interlocuteur un rôle complémentaire (dans le cas par exemple d'un ordre, le locuteur exprime sa volonté que l'interlocuteur suive une conduite donnée du simple fait que c'est la volonté de faire faire à quelqu'un quelque chose). Ainsi, chacune de nos paroles sert à accomplir un acte « social » au sien de la vaste institution que présente le langage.

² L'idée qu'un énoncé ait le pouvoir d'amener l'interlocuteur à en admettre un autre vient de l'interprétation des actes de langage indirects. Ces derniers sont ceux par lesquels le locuteur manifeste son intention de façon indirecte. Un exemple très courant est celui de la requête (voire de l'injonction) présentée sous la forme d'une question. Dire *Il fait chaud ici*, dans une pièce où les fenêtres sont fermées exprime une requête ouvre les fenêtres. (Acte indirect).

E₁? (Le fait de sentir froid est un argument pour une certaine conclusion telle que il faut fermer les fenêtres).

L'argumentation, en ce sens, est définie comme l'enchaînement d'énoncés menant à une conclusion. Ce dernier reste le fait d'un processus interprétatif mettant en jeu non pas les éléments extralinguistiques mais seulement des éléments intrinsèques à la langue. Bien entendu ces éléments peuvent appuyer le sens trouvé mais il ne revient pas fondamentalement à eux.

Pour illustrer l'opération conclusive engageant un énoncé en vue d'en admettre un autre, nous citons un exemple tiré de *Marianne* du 11 au 17 juin 2005 page 24, l'article « *Sarkozy traque Villepin ; le comploteur ...* »¹ une expression introductive de l'article est la suivante *tout rentre dans l'ordre*. Avant de passer à une lecture conclusive² et donc profonde, nous essaierons de faire le point sur la signification³ et sur le sens, la première non conclusive, est le produit d'une lecture linéaire et purement sémantique, le deuxième, lui, est le produit d'une véritable lecture conclusive.

Apparemment naïf, l'énoncé est très significatif dans son interprétation profonde : sachant que la Droite en France représente le camp de l'ordre étant le parti qui préserve la liberté de l'individu, la stabilité et l'autonomie territoriale et économique. En revanche, la Gauche est le parti qui défend les acquis socialistes et préserve l'esprit du groupe. Agissant en groupe, les réalisations se répercutent sur l'individu. On pourrait, dans ce cas, admettre comme conclusion celle qui suit le premier énoncé, mais d'autres conclusions pourraient être envisagées. Dans ce cas, on prend la conclusion citée dans l'énoncé suivant : *le fils de Nicolas et Cécilia joue de nouveau au foot dans le jardin*. Etant donné l'appartenance

¹ Frédéric A. *Marianne* du 11 au 17 juin 2005 page 24

² Je propose d'appeler toute lecture d'un énoncé qui mène à un autre, une lecture conclusive.

³ Selon Ducrot, la signification ne peut s'identifier au sens littéral, un élément sémantique contenu dans le sens de tous les énoncés d'une même phrase et qui n'a d'existence que dans les dictionnaires, selon lui, elle est quelque chose qui ne puisse se dire. La signification contient surtout des instructions à ceux qui devront interpréter un énoncé leur demandant de chercher dans la situation du discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur.

politique de Nicolas Sarkozy, le journaliste aboutit à la conclusion logique. Pour que Sarkozy trouve la liberté et l'influence de sa parole, il faut procéder au nettoyage du terrain des antagonistes sinon à leur abstention dans un premier temps.

9. Problèmes de l'argumentativité de l'énoncé¹.

Si Jean Blaise Grise² insiste sur le fait que tout énoncé peut être argumentatif comme il peut ne pas l'être, c'est parce que tout dépend de ce que le couple, locuteur/interlocuteur, vise par la profération de cet énoncé précis. Mais si l'un des protagonistes de la parole manque l'intention de son adversaire, un échec total ou partiel au niveau de l'interprétation est inéluctable. L'énoncé perdra donc sa visée argumentative³ ou sera considéré comme non sincère.

Mais on ne peut nier que toute parole, en tant que manifestation de l'esprit reste une réaction à un fait, à une énonciation ou à un énoncé. Tout énoncé vise à agir sur son destinataire, et parfois sur d'autres non visés, et transforme, dans le système de leur pensée,

¹ Pour que les choses soient claires dans l'esprit, il faut distinguer entre argumentation et inférence. Selon Ducrot et Anscombe « L'inférence est la relation qui existe entre un fait et la production d'un énoncé, ce dernier présentant ce fait comme le point de départ d'une déduction débouchant précisément sur la production de l'énoncé ». Si un locuteur dit : *Ah bon ! On annule le voyage !* Disant cela juste après avoir examiné le temps dehors (Il se réveille le matin avec l'intention de voyager), il ouvre la fenêtre et découvre que le vent se déchaîne). Il prononce, l'énoncé comme réponse au fait. Dans ce cas il s'agit d'une inférence.

Aussi au niveau du fait de l'énonciation, on parlera d'inférence et non d'argumentation. Si un étudiant dit à son camarade *Oh ! J'ai raté l'examen !* Il lui répond : *Oh ! mais tu es vraiment triste !* Dans ce cas, c'est le fait évoqué par le premier locuteur (l'échec et l'état immédiat du locuteur qui permettent au second d'opérer l'inférence à l'origine de l'énonciation de sa réponse. L'argumentation, en revanche, est une relation de nature discursive établie en un argument et une conclusion, et dans laquelle l'argument vise à faire admettre la conclusion.

² Jean Blaise Grise, docteur en logique et en philosophie des sciences à l'université de Neuchâtel (de 1960 à 1987), il y a dirigé le Centre de recherches sémiotiques. Il a également enseigné dans les universités de Besançon, Fribourg, Genève, Lausanne, Montréal, et à l'école pratique des hautes études à Paris. Il a donné lieu à de nombreux travaux sur l'argumentation dans l'espace francophone.

³ Il faut distinguer entre visée et orientation argumentative. La visée argumentative d'un énoncé, c'est la propriété qu'il a de faire admettre telle ou telle conclusion. L'orientation argumentative d'un énoncé, c'est la direction générale à propos des faits représentés par l'énoncé, permettant la reconnaissance de sa visée argumentative et d'atteindre, ainsi, telle ou telle conclusion.

un point de vue ou une conviction première. Tout énoncé oblige ou incite autrui à croire, à voir, à faire autrement.

Or, il est aussi curieux de trouver la volonté argumentative, comme chacun le sait, dans l'énoncé suivant : *La terre est ronde*, ou encore *L'eau est un liquide incolore, transparent et inodore*.

Il s'agit ici des déclarations de vérités générales. Pris isolément, ces dernières n'introduisent pas (ou très rarement) l'interlocuteur dans un mouvement argumentatif aboutissant à une conclusion dans le sens d'argument/conclusion. Néanmoins, le destinataire peut entrer, par une volonté argumentative, dans un processus créant un contexte imaginaire.

En revanche, dans le discours journalistique, dont les sujets sont toujours polémiques, tout énoncé, aussi neutre soit-il, comporte forcément une volonté argumentative. Pour illustrer ce point, prenons l'exemple suivant tiré d'*El-Waten* du jeudi 22 septembre 2005 « *Bouteflika avait animé un meeting de la campagne présidentielle en compagnie de Madani Mezrag, ancien Emir de l'AIS.* »¹.

A la suite d'une lecture habituelle, l'énoncé apparaît neutre et asserte un fait déjà vécu et n'insinue aucune intention argumentative. Mais selon une lecture interprétative, il est très frappant de déduire une conclusion trop engageante ; le journaliste veut, par sa volonté argumentative, affecter l'opinion publique.

Il réprimande le fait d'être un pro-terroriste : inculpation très forte injustifiée de la part du journaliste qui cherche à tout prix à mener à l'échec le projet du Président. Donc, à partir d'une reformulation, on peut imaginer la suite de l'énoncé. *Attention, cher lecteur ! Le fait que le Président comploté dans un projet d'Etat avec un terroriste engage ce dernier dans des interrogations nébuleuses et sujettes aux soupçons.* On peut schématiser l'opération comme suit :

¹ Meddi A., « *Meeting de Bouteflika Aujourd'hui à Constantine* », *El-Watan* jeudi 22 septembre 2005, page 2.

Bouteflika avait animé un meeting de la
compagne présidentielle en compagnie de
Madani Mezreg ancien émir de l'AIS »

↓

Donc

↓

Bouteflika est un pro-terroriste

Donc

↓

Il faut voter non au projet de la réconciliation.

10. Rôle des mots comme même, peu, presque¹...dans l'argumentativité des énoncés.

Nous empruntons l'exemple suivant à Ducrot pour sa pertinence dans le processus d'interprétation : « *Même Pierre est venu* »². Certainement, l'apparition du mot *même* au début de l'énoncé n'est pas gratuite. Il faut chercher donc ce qui, dans la valeur sémantique de cet énoncé, est imputable à l'adverbe *même*.

« Il semble peu contestable qu'en employant même, le locuteur se présente comme ne cherchant pas seulement à informer son destinataire de ce qui s'est passé : tout en lui annonçant (ou en lui faisant remarquer) la venue de Pierre, il utilise cette venue pour justifier une certaine conclusion, laissant entendre que

¹ Les mots même, peu, presque, trop...sont appelés variables argumentatives qui donnent à ceux qui devront interpréter un énoncé des instructions leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur.

² O. Ducrot, Op.cit., p. 12.

cette venue vient encore plus à l'appui de cette conclusion que ne l'aurait fait la venue de telle ou telle autre personne »¹

Soit l'exemple tiré d'article d'El-Watan et intitulé *texte cherche lecteur à Cirta* « *Nous ne lisons même pas la presse* »² A première vue l'énoncé semble avoir une orientation argumentative nette. Mais essayons, d'abord de le voir sans "même" et de l'interpréter pour montrer la différence entre l'énoncé avec et l'énoncé sans "même", c'est une manière de marquer l'importance de la variable argumentative dans le processus d'interprétation.

Si je dis "*Nous ne lisons pas la presse*", on laisse entendre que la négation concerne seulement la presse et donc non pas les romans par exemple. Un locuteur quelconque peut énoncer "*Je ne lis pas la presse mais je lis souvent des romans et je n'aime pas la politique* ». Alors la conclusion presque logique de "*Nous ne lisons pas la presse*" est entre autres, "*nous lisons seulement les romans policiers*" ou "*mais nous lisons souvent les magazines du sport*".

Si on étudie l'orientation argumentative, on découvrira qu'elle va dans le sens de la difficulté de la lecture d'un roman par rapport à celle d'un journal. Dans ce cas, la presse est toujours difficile à lire ou pas intéressante.

Si on prend maintenant l'énoncé "*nous ne lisons même pas la presse*" tel qu'il apparaît dans le journal, associé aux éléments contextuels et situationnels, il s'oriente vers une conclusion précise. L'introduction de *même* oriente la pensée vers le fait que la presse est la plus facile dans l'activité de lecture et donc presque le sens inverse de celui de l'énoncé sans "même". Le journaliste entend dire par là que le locuteur place la presse dans le rang des écrits simples qui ne demandent pas trop d'effort pour être lus.

¹ Ibid., p.12.

² Arslan S., « *Texte cherche lecteur à Cirta* », *El-Watan*, jeudi 22 septembre 2005 page 2.

Pour en finir avec les variables argumentatives, nous citerons cet exemple illustrant la pertinence d'un mot dans l'interprétation de l'énoncé. Soit l'exemple suivant emprunté à Ducrot « *peu d'automobilistes dépassent les 120 km/h (presque 20%)* »¹.

Il faut signaler qu'à travers l'humour, ce genre d'énoncés apparaît dans le discours c'est généralement pour sous-estimer invalider complètement la thèse adverse. En disant *peu* rejoint en apparence l'opinion de son antagoniste non pas au sérieux mais par plaisanterie

L'interprétation apparente qui semble convaincante est la suivante : le fait de réduire, par des mesures de sanction, la vitesse sur les autoroutes ne change en rien la consommation française du pétrole car il y a peu d'automobilistes qui dépassent les 120 km/h.

Avec une lecture bien pensante, nous nous arrêtons un petit moment sur les parenthèses pour voir le fait bizarre entraîné par leur emploi inhabituel. Les parenthèses sont utilisées généralement dans une fin explicative et métalinguistique ; elles comportent, dans ce cas, une valeur de concession en apportant une restriction à la thèse initialement admise, c'est-à-dire à l'affirmation que peu d'automobilistes dépassent les 120km/h et qu'une limitation autoritaire de la vitesse n'aurait donc pas d'incidence effective sur les dépenses d'énergie. Cette restriction peut s'exprimer de la manière suivante : malgré tout il y en a à peu près 20% , donc c'est quand même beaucoup et la tension prend tout de suite forme entre peu ↔ beaucoup [presque]

En effet Ducrot arrive à la conclusion suivante :

« Pour nous, en effet, une phrase comportant une indication quantitative presque X est orienté vers des conclusions telles que la même phrase où l'on aurait substitué X à presque X serait en faveur de cette conclusion, un argument plus fort. D'où, il résulte immédiatement que presque 20% ne saurait servir à justifier une conclusion du type "peu", puisque l'indication 20% serait évidemment, pour cette conclusion, un argument moins fort. La conclusion

¹ O. Ducrot, Op.cit., p. 25.

permise par la parenthèse est donc évidemment du type, beaucoup, de sorte que cette parenthèse doit, dans le contexte, avoir une valeur de conclusion »¹

11. La catégorie générale des connecteurs pragmatiques². .

La nature de la recherche ne permet pas de faire le tour des connecteurs. Néanmoins, on essaiera de présenter ceux qui ont un apport certain à ce présent travail et qui peuvent vulgariser des aspects et des relations argumentatives. Ces relations peuvent être montrées par :

11.1. Des conjonctions de coordinations ou de subordination (car, mais, parce que, comme, avant que).

Voici des exemples tirés du quotidien *El-Watan* jeudi 22 septembre 2005, page 3.

a- La démarche de Saint-Egidio est différente de la démarche actuelle (La charte de la paix) car le contexte n'est pas le même et l'Etat est aujourd'hui en position de force.

b- Nous nous sommes retrouvés en toute logique en dehors du cadre de la paix et de la réconciliation et contre cette initiative, tant qu'il n'y a pas eu d'actions de rattrapage pour notre mise à niveau avec les autres familles victimes du terrorisme.

c- Avoué que seuls ceux initiés aux affaires du pays ont pris connaissance du congrès qui constitue pourtant l'un des premiers rendez-vous organisés de quelques poches de résistance algérienne à la colonisation française.

¹ O. Ducrot, Op.cit., p. 26.

² Un connecteur pragmatique est qualifié ainsi car son apparition même est tributaire de l'usage et c'est toujours le jugement de l'usager en le plaçant pour relier deux segments d'un énoncé, qu'il reçoive une interprétation. Cette interprétation ne peut être prise en compte que si l'on tient compte d'informations qui n'appartiennent pas à la phrase dans laquelle il intervient donc il a une fonction qui dépasse la phrase, elle est discursive.

11.2. Les adverbes et prépositions (d'abord, d'ailleurs, après, toutefois, finalement...)

Exemples :

a- Le ministre a estimé que ces derniers attentats sont des tentatives dont l'objectif est d'attirer l'attention. Il faut d'ailleurs faire savoir que le nombre d'actes terroristes a nettement diminué.

b- la Wilaya prévoit 1177 bureaux de vote pour 653 centres, le directeur de la DRAGO en outre, a indiqué que 144 infrastructures pour les meetings d'une capacité globale de 115733 places ont été réservées aux meetings de campagne.

11.3. Les présentatifs (c'est, voici, voilà...).

Les exemples sont tirés de Marianne du 23 au 29 avril 2005, page 7.

a- l'échec du référendum, et maintenant ce gouvernement chiraco-chiraquien, c'est la guillotine à deux lames. On va y laisser nos têtes.

b- Une erreur colossale... en effet qu'en cas de victoire du non au référendum la constitution européenne ne serait pas renégociée. C'est possible. Mais est-ce à lui de le décréter ? Voilà donc un gaulliste qui nous explique que, même s'il est désavoué, il restera en fonction ; mais qu'en revanche il se mettra en grève [...]

Ces éléments démarcatifs ne sont pas toujours indispensables. Ils soulignent un rapport qui, sans eux, demeurerait implicite. Voici l'exemple tiré du quotidien El-Watan du 2 et 3 septembre 2005, page 3.

J'ai été moi- même parmi ceux qui allaient voir les responsables du FIS dissous à la prison de Blida du temps de Zeroual. On les implorait d'appeler uniquement à la cessation des actes terroristes et (pourtant) ils nous répondaient que ce n'était pas eux et qu'ils n'avaient rien à faire dans l'histoire (alors), nous leur renvoyons leurs réponses d'hier.

12. L'intérêt des connecteurs pragmatiques.

Si on revient à l'appellation même de ces connecteurs, on saura clairement leur grande importance dans l'interprétation du discours. Les *connecteurs pragmatiques* (Reboul et Moeschler : le premier, c'est le professeur en linguistique et en philosophie chargé de recherche au CNRS. Le deuxième est professeur au Département de linguistique de l'université de Genève, où il enseigne la sémantique et la pragmatique), les connecteurs discursifs (Diane Blakemore : il est le pionnier d'une nouvelle approche élaborée dans le cadre de la théorie de la pertinence disant que les connecteurs sont des contraintes sémantiques 1987), les *connecteurs* (Roulet et al 1985), les *mots du discours* ou *connecteurs argumentatifs* (Ducrot et al 1980), les *marques de connections*.

Un connecteur pragmatique est une marque linguistique, appartenant à des catégories grammaticales variées : conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, locutions adverbiales qui :

a- articule des unités linguistiques maximales ou des unités discursives quelconques.

b- donne des instructions sur la manière de relier ces unités.

c- impose de tirer de la connexion discursive des conclusions qui ne seraient pas tirées en son absence.¹

Voici quelques exemples tirés d'*El-Watan* du 2 et 3 septembre 2005. L'énoncé suivant est tiré d'un discours du chef d'Etat, proféré un jour avant :

« *Le peuple a de la clémence et avec du courage on peut pardonner. Mais on ne peut oublier les dizaines de milliers de morts* »²

¹ Reboul A., Jacques M., «*Pragmatique du discours* », Paris, Armand colin, 1998 P.77.

²Le quotidien d'*El-Watan* du 2 à 3 septembre 2005, page 3

Il faut d'abord, dans ce cas, distinguer d'une part le locuteur et d'autre part l'énonciateur, l'être du discours à qui s'adresse l'énonciation ou l'allocutaire est celui visé par l'acte illocutionnaire accompli au travers de cette énonciation, ou le destinataire.

Analysons cet exemple au niveau de l'énonciation : locuteur/ énonciateur. Bouteflika, annonçant effectivement ce propos, devient sans aucune contestation le locuteur, producteur physique de l'énoncé mais peut-on l'assimiler en même temps à l'énonciateur ? Certes, Bouteflika est le locuteur physique de l'énoncé et on peut même, dans ce cas, identifier non pas un seul mais deux locuteurs : le premier doit être assimilé au sujet parlant de l'énoncé global et le second doit être assimilé au peuple qui prend la responsabilité de la profération de l'acte de langage à savoir l'acte de pardonner mais est-ce que l'énonciateur est légitimement responsable de cet acte ?

L'énonciateur légitime est, dans ce cas, l'ensemble des victimes de la tragédie algérienne s'exprimant à la place du peuple comme étant seul responsable de l'énoncé en question. Dans cet exemple, l'allocutaire ne peut être assimilé au destinataire. Le premier est certes l'allocutaire récepteur physique du message représenté ici par la foule ou l'auditoire assistant, mais le second doit être représenté par le destinataire visé par cet énoncé en l'occurrence l'ensemble des repentis ou ex-terroristes.

Voici maintenant un exemple tiré intégralement de « *Introduction à la pragmatique* » de M. Bracops.

« Dire à Julien, en regardant un vêtement à l'étalage d'un magasin : quelle robe affreuse ! Fait de Julien l'allocutaire et le destinataire du message (A=D). En revanche, si cet énoncé est adressé, à haute et intelligible voix, à Julien en présence de Catherine qui arbore sa nouvelle robe. Julien est certes l'allocutaire mais le destinataire du message est manifestement Catherine. Allocutaire et destinataire sont donc cette fois distincts $A \neq D$ »¹.

¹ Bracops M., « *Introduction à la pragmatique* », Bruxelles, De Boeck, ed.2006, p.181.

Si un professeur déclare à ses étudiants : *J'avertis celui qui a oublié son devoir !*

En sachant que c'est généralement Henri qui se montre coupable de ce genre d'acte (de négligence) sa menace prend évidemment ce dernier pour cible (pour destinataire), mais tous les étudiants lui servent d'allocutaires. Dans ce cas l'un des allocutaires. (Henri = A1) est identifié au destinataire (A₁= D) tandis que tous les autres s'en démarquent.

13. Les connecteurs dans l'argumentation linguistique.

Ducrot définit les connecteurs argumentatifs comme termes à contenu procédural¹ dont le rôle varie en fonction de leur environnement linguistique c'est à dire leur positionnement à l'intérieur d'une séquence discursive conversationnelle, dialoguée ou monologuée. Les connecteurs fournissent des instructions sur la manière d'interpréter les enchaînements discursifs. En d'autres termes, les connecteurs servent à mettre en rapport des actes de langage et, c'est justement pour cette raison qu'ils ont une valeur argumentative.

Nous mettons encore une fois l'accent sur l'importance des connecteurs. Voici un exemple personnel imaginé pour le besoin de l'analyse. Après avoir consulter la patiente à domicile, le docteur prononce cette proposition avec des implications implicites.

Le médecin : Son état est très grave !

¹ Ducrot explique qu'en réalité les mots se divisent en deux types d'entités :

- A- Les mots à contenu conceptuel : ils renvoient à des entités du monde ou aux événements et actions dans lesquelles ces entités sont impliquées. Ces mots sont généralement ou bien des substantifs ou des adjectifs et des adverbes.
- B- Les mots à contenu procédural : ils ne désignent pas des objets, des propriétés ou des actions du monde, mais livrent des instructions, des procédures sur la façon d'utiliser les phrases dans la communication. Il s'agit essentiellement des pronoms personnels (je, tu, ...), de certains verbes comme les performatifs d'Austin et les conjonctions, adverbes (mais, car, donc..., parce que, puisque,... franchement, d'ailleurs, enfin, en effet).

Exemple : Si je dis à quelqu'un pour qui je dois livrer la marchandise : « La marchandise est prête mais paye avant » Le rôle de mais, ici, est d'indiquer à l'interlocuteur qu'il lui faut établir un rapport logique entre les deux parties de l'énoncé.

Le père réplique : Notre voiture est en panne.

L'énoncé proféré par le docteur sous-entend la nécessité sinon l'obligation d'amener la patiente aux urgences.

Nous pouvons paraphraser son énoncé comme suit : étant donné l'état grave et préoccupant de la femme, il est impératif de l'évacuer sur place aux services d'urgence. Le second énoncé montre bien que le processus interprétatif est bien réussi entre les deux interlocuteurs.

Nous pouvons réécrire l'énoncé du second interlocuteur comme suit : suite à votre propos, l'état de la patiente nécessite l'évacuation immédiate aux urgences. Vous croyez qu'il est possible de l'amener avec ma voiture, or vous vous trompez car ma voiture est en panne.

13.1. Etude de cas.

Nous essayerons, à présent, d'étudier argumentativement quelques connecteurs pour révéler une fois de plus leur importance dans le processus interprétatif. Il est tout de même nécessaire de se rappeler qu'un connecteur argumentatif associe deux unités discursives comme "*Il fait beau mais je suis fatigué*" néanmoins, d'autres connecteurs comme la conjonction "*et*" peuvent associer même des éléments des propositions ou des pronoms comme "*lui et moi agissons toujours ensemble*".

Il y a des cas où les connecteurs semblent articuler des éléments de phrase ; on constate, en réalité, qu'il s'agit d'ellipse, la proposition entière pouvant être aisément rétablie.

Exemple :

- *Elle a les cheveux un peu abîmés mais beaux*

On peut rétablir logiquement la deuxième unité discursive *mais elle est belle*.

- *Il est touchant car timide.* On peut, de même, rétablir la proposition réduite à l'adjectif timide car *il est timide.*
- *on invite les étudiants donc les professeurs :* on invite les étudiants donc on invite les professeurs.

Ces mots à faible référencialité n'acquièrent le plein sens qu'associés à des unités discursives pour travailler pragmatiquement la vision argumentative. Ces unités peuvent donc être modifiées ou changées complètement dans la logique qui leur est primitivement affectée.

Exemple :

Le mot fauché, par exemple, s'oriente logiquement vers : *je n'achète pas...* pour le modifier on introduit "bien que" ; *bien que fauché, j'achèterai cette chemise.*

13.1.1. Car, parce que, puisque.

"Car" s'emploie généralement pour justifier l'énoncé qui le précède et l'énonciateur prend en charge cette justification. Cette dernière ne vient que pour valider l'énonciation produite par l'acte de parole. On cite à titre d'exemple « *Le travail au niveau de la cour d'Alger n'est pas de tout repos car les 3400 avocats et nous, travaillons pour réaliser un seul objectif : rendre une justice de qualité* »¹.

13.1.2. La différence Car/ Puisque.

Certes l'emploi des deux conjonctions implique une division de la phrase en deux actes d'énonciation distincts mais à la différence de "car" qui confie à l'énonciateur la responsabilité des deux énonciations complètement séparées de la conviction de l'interlocuteur, "puisque", en revanche, introduit un énoncé considéré non pas comme posé mais supposé. Autrement dit, "puisque" stipule le fait que **Q**, dans **P** puisque **Q**, est vrai ou comme supposé être vrai dans les deux univers de croyance² des deux

¹ Le quotidien *Liberté* du dimanche 23 juillet 2006, p. 6.

² - L'univers de croyance est celui du monde que le locuteur admet comme le monde de ce qui est. Pour plus d'illustration, voir : Robert, M., *langage et croyance*, Bruxelles, Pierre Mardaga Editeur, ed. 1987.

interlocuteurs, c'est le locuteur qui engage son interlocuteur à admettre **Q** comme déjà vrai. Or, ce dernier peut bel et bien nier la vérité de **Q** et donc de **P**.

Dans le domaine de l'argumentation les deux conjonctions peuvent encore manifester des différences. Les deux unités discursives articulées par " car" attestent clairement une argumentativité indiscutable. En effet, sur le plan convictionnel, quand l'un des interlocuteurs méconnaît l'argument de son adversaire, le processus argumentatif peut ne pas aboutir.

Pour illustrer ce dernier point, on cite des exemples tirés d'*El-Watan* du 5 septembre 2005, page 2, et qui sont légèrement modifiés pour être adaptés à notre étude : "*on ne peut pardonner aux terroristes car le sang coulé n'est toujours pas évacué de notre mémoire*". Ouyahia réplique dans *El-Watan* à l'encontre d'une des représentantes des familles des victimes : "*mais chaque terroriste descendu (repenti) est une vie épargnée*".

De là, on constate la divergence d'idées donc de convictions et chacun des interlocuteurs tient à son argument pour justifier l'un des deux actes :

- Ou on pardonne aux terroristes ou plus correctement aux ex-terroristes et qui ne le sont plus (des repentis),
- Ou on ne pardonne pas en les exterminant jusqu'au dernier.

Dans cet exemple, "car" n'a qu'un simple rôle introductif d'une énonciation, chacun a donc le droit de réfuter. Dans ce cas, souvent la discussion ne peut être tranchée qu'en rajoutant d'autres arguments de la part de chacun, jusqu'au moment où l'un des protagonistes adhère à la thèse présentée (il peut être convaincu mais il peut simplement concéder faute d'arguments)

En revanche, les deux unités discursives articulées par "puisque" reconduisent souvent une argumentation aboutie par le fait que les deux interlocuteurs admettent,

comme reconnu, l'énonciation (ou l'argument) qui suit "puisque". A moins que l'argumentation ne soit fallacieuse¹.

« Le processus argumentatif de P puisque Q s'appuie de manière en quelque sorte offensive sur ce qui est déjà admis par celui que l'on entend convaincre, il vise à enfermer ce dernier pour lui imposer une conclusion P assuré par ce qu'il reconnaît déjà, à savoir Q. En ce sens, car et puisque définissent des mouvements opposés comme le montre le fait qu'on ait la possibilité de dire puisque Q, En utilisant puisque, on fait aller le destinataire de la vérité de Q à celle de P, tandis qu'avec P car Q le locuteur commence par dire P puis revient se justifier avec Q »².

Pour expliquer le fonctionnement de ce type de connecteur, voici une scène imaginaire pour l'illustration : l'une des familles des victimes qui sont ouvertement contre le processus de la paix, admettant que le Président va autoritairement faire passer son projet, répondent à l'optimisme du Président : "On sait que le projet de la réconciliation va passer puisque vous êtes le président".

Le mouvement argumentatif peut s'analyser de la sorte : d'après ce que disent encore les familles des victimes :

« Nous nous sommes retrouvés en toute logique en dehors du cadre de la paix et de la réconciliation et contre cette initiative, tant qu'il n'y a pas eu d'actions de rattrapage, pour notre mise à niveau avec les autres familles victimes du terrorisme qui ont vécu la même tragédie que nous et qui ont eu droit à une prise en charge réelle »³.

¹ Il est aussi difficile de définir ce qu'est un argument fallacieux. C'est l'un des problèmes centraux dans l'étude de l'argumentation.

Voilà ce qui est dit dans *L'Argumentation aujourd'hui*. Textes réunis par Marianne Doury et Sophie Moirand : « On considère qu'un procédé argumentatif est valide s'il respecte les règles qui s'appliquent à une étape donnée de la discussion critique ; un argument est tenu pour fallacieux s'il viole une de ces règles et compromet la résolution de la dispute. Distinguer entre argumentation valide et argumentation fallacieuse revient ainsi à déterminer si une règle de la discussion a ou n'a pas été transgressée.

² Maingueneau D., *Pragmatique pour le discours littéraire*, Nathan, Paris, 2001, p 73.

³ Le quotidien *El Watan* du 5 septembre 2005, page 2.

Le "on" qui inaugure l'énoncé est problématique car la question est de savoir si ce pronom indéfini renvoie à "nous" de l'énoncé "Nous nous sommes retrouvés...réelle" ou à tout le peuple donc le locuteur, ici, ne s'identifie pas à l'énonciateur à savoir la femme révoltée, s'adressant au président de la République en disant "puisque" vous êtes le président. Dans ce cas aussi, l'énonciateur ne s'identifie pas au locuteur $E \neq L$ mais au destinataire $E = D$ pour dire que ce projet est catégoriquement imposé. Comme si la voix du président disait : *c'est moi le président de la République et je vais réussir mon projet.*

On introduit "puisque" pour ramener un argument qui s'appuie sur un savoir contraignant (vous êtes le président) pour enfermer ce dernier en lui imposant une certaine conclusion (dans ce cas elle est implicite) à savoir *Il faut que vous nous donniez nos droits.*

Ce mouvement argumentatif s'explique par la position forte du locuteur qui confère, par l'introduction de "puisque", un caractère de vérité reconnu à l'énoncé et qu'en même temps laisse perplexe l'allocutaire le mettant dans une situation délicate qui l'oblige sinon à une adhésion totale à la thèse débattue du moins à la non-contradiction.

Tout cela peut être remarqué quand on assiste à la scène contraignante et tendue entre Belkhadem et les familles des victimes lors d'un meeting à Constantine. J'introduis "puisque" dans le propos des familles des victimes en disant :

Puisque rien n'est dévoilé sur les disparus, puisque vous nous avez occulté nos droits, nous refusons la réconciliation.

Voici la fin de l'article intitulé : *Prêche pour un oui massif à Constantine.*

« Le point d'orgue de la rencontre fut l'intervention remarquée et inattendue des familles des disparus, des femmes peu nombreuses, mais qui ont engagé un débat chaud et soutenu avec Belkhadem malgré les tentatives des organisateurs de les faire

taire- Nous refusons une réconciliation sans les disparus et nous réclamons toute la vérité sur nos enfants »¹.

Apparemment gêné par cette tournure imprévue, le secrétaire général du FLN écourtera son intervention. Le meeting prendra fin sur un goût d'inachevé.

13.1.3. Alors.

Nous essayerons à présent de décrire un mouvement argumentatif articulé avec "alors" dans un article paru dans la revue *Marianne*.

« Villepin a assuré la promotion des Chiraquo-élyséens, mais a exécuté le seul d'entre ceux-là qui soit aussi Villepiniste, le - M. Sondage- de l'Elysée Frédéric de Saint-Sermin ... Quand tant d'autres se lâchent, Saint-Sernin lui, se tait. De l'injustice qui lui est faite, il ne veut rien dire. Méritant quand on sait que l'ancien député de la Dordogne ne peut pas récupérer sa circonscription donnée, perdue en cas de partielle. Alors ? L'homme a du ressort. Il rebondira. Mais le mauvais coup frappe son auteur ... qui sacrifie ses proches »².

Le locuteur ici, par un mouvement habile et malicieux tente de reconduire son allocutaire (dans ce cas tous les Français mais en particulier les ouiouistes pour essayer de les ramener à son camp) à une certaine conclusion par un tour flexionnel. C'est-à-dire qu'en même temps qu'une série de faits (considérés dans ce cas comme arguments) sont présentés comme relevant du réel ou de l'incontestable, un travail de renversement de responsabilité est effectué par un simple tour d'énonciation, en lui affectant la charge des propos, l'allocutaire qui, par une telle implication se voit obligé de tirer une conclusion et d'en assumer les responsabilités.

En disant "alors", le locuteur construit, à l'intention de celui à qui il s'adresse une représentation discursive de ce dont il est question, représentation qu'il incombe à l'allocutaire de reconstruire, elle devient la sienne.

¹ Arslan S., El-Watan de 2 et 3 septembre 2005 page 3.

²N.D. et A.B., La Marianne du 11 au 17 juin 2005, page 25.

Le connecteur "alors" présente ici le tournant dans un processus argumentatif car celui-ci devait normalement finir par une conclusion compatible avec l'enchaînement argumentatif précédant tout de suite le connecteur. Or, c'est l'inverse qui s'est produit, c'est-à-dire, au lieu de la conclusion du type : *il ne faut jamais s'engager avec un gouvernement qui sacrifie ses proches et qui ne tient pas aux principes*, on est en face d'un tour argumentatif plus complexe. C'est une sorte d'attaque avant-gardiste du locuteur, se plaçant dans une position de réception (il s'assimile donc à l'allocutaire => E = D) pour expirer le dernier argument auquel le locuteur va en faire l'ultime recours à savoir " l'homme a du ressort. Il rebondira".

En énonçant cet argument puis le réfutant par le même locuteur qui se distingue de l'énonciateur ; on l'invalide en privant l'adversaire de l'utiliser.

En voici l'exemple tiré du même article :

« ... *l'ancien député de la Dordogne ne peut pas récupérer sa circonscription donnée perdue en cas de partielle. L'homme a du ressort. Il rebondira. Mais le mauvais coup frappe son auteur : comment s'engager auprès d'un chef qui sacrifie ses proches ?* »¹.

Comme on le constate, le locuteur s'accapare d'une sorte de suprématie discursive légitimant, de ce fait, les conclusions prononcées. Voici une rajoutée à celle citée auparavant.

« [...] *on ne s'engage pas auprès d'un chef qui sacrifie ses proches ; les règles de la chevalerie sont les dernières qui tiennent le coup dans ce milieu. Abandonner les siens, c'est s'abandonner soi-même* »².

13.1.4. Alors et Donc.

Les deux connecteurs peuvent introduire des conclusions résultant d'un mécanisme argumentatif représenté par deux unités discursives. Les deux connecteurs poussent

¹ N.D. et A.B., La Marianne, Ibid. p. 25.

² La Marianne, Op.cit., p. 25.

l'interlocuteur, dans le cas d'un échange sinon, au cas où les unités discursives se trouvent dans une seule réplique, le locuteur à prendre en charge une conclusion explicitement exprimée. Nous proposons les énoncés suivants à titre d'exemple :

X : Il a une petite blessure au niveau de la côte.

Y : Alors il pourra jouer.

Le locuteur, dans ce cas, responsable uniquement de l'assertion "*Il a une petite blessure au niveau de la côte*" qui, selon la théorie des actes de langage s'apprête à une opération inférencielle, pousse son interlocuteur à en déduire la conclusion attendue. Ce dernier ressent la responsabilité de l'engagement mais sans se prononcer définitivement et réplique en employant "alors".

"*Alors, il pourra jouer !*" Dans ce cas, "alors" exprime l'ambiguïté pour l'interlocuteur à tirer une conclusion au moment où une conclusion inverse est possible. "*Alors il ne pourra pas jouer !*".

L'interlocuteur n'arrive pas à trancher pour l'une des deux conclusions, il laisse pour compte l'affirmation finale à la charge du locuteur.

- a) Oui heureusement, il va jouer.
- b) Non dommage, son médecin l'a dispensé.

L'échange n'est pas fermé et c'est dans ce sens qu'alors ouvre la voix vers une intervention de la part de X qui prend l'énoncé de Y comme interrogation indirecte et donc à un acte de langage.

Essayons à présent de substituer "alors" par "donc".

X : Il a une petite blessure au niveau de la côte.

Y : donc, il ne pourra pas jouer.

La question est tranchée et l'interlocuteur pourrait même être son médecin consulté. C'est pourquoi celui qui dit "donc" tranche, étant très sûr de sa conclusion comme dans le cas du syllogisme suivant :

Tous les hommes sont mortels.

Socrate est un homme.

Socrate est mortel.

→ Donc, Socrate est mortel.

Le connecteur "donc" est employé beaucoup plus dans la démonstration que dans l'argumentation. Dans l'exemple de la presse française étudié ci-dessus :

« Villepin a assuré la promotion des Chirako-élysiens mais a exécuté le seul d'entre ceux -là qui soit aussi Villepiniste, le « M. Sondage de l'Elysée, Frédéric de Saint-sermain... quand tant d'autres se lâchent, Saint-sermain, lui, se tait. Le député de la Dordogne ne peut pas récupérer sa circonscription, donnée perdue en cas de partielle. . Alors ?... »¹

"Alors", ici, arrive seul pour laisser l'interrogation ouverte à toutes les suppositions et, dire qu'il ne faut pas s'empresse dans les conclusions car l'homme a du ressort et il rebondira.

Dans ce cas "donc" est exclu. Cette conjonction, même dans les échanges conversationnels, ne peut arriver seule sans être suivie d'une conclusion quelconque.

Voici un exemple personnel imaginé dans une situation affective.

Le docteur rassurant une mère sur son enfant grièvement blessé dans un accident de la route.

Le docteur : *Ça va, il respire.*

¹ La Marianne, Op.cit., p. 25.

La mère : *Alors, docteur, dites moi qu'il vivra !*

La mère se soucie de l'état de son enfant, conclut mais avec hésitation qu'il pourrait vivre. Elle demande implicitement si elle peut affirmer une telle conclusion. Cette conclusion qui s'annule si le docteur avait enchaîné ses propos en disant :

Mais ses chances de vie sont faibles.

→ *Ça va il respire, mais ses chances de vie sont faibles.*

La mère, à l'inverse de la conclusion précédente va réagir de la sorte :

Alors il va mourir !

Dans ce cas, l'emploi de "donc" est également exclu.

Donc, en revanche, introduit selon la nature des choses, une conclusion supposée admise pour tous les protagonistes du discours. Si on dit par exemple : *Il fait vraiment beau*, la réponse logique sera : *Donc on pourra sortir se promener.*

Dans tous les cas la conclusion est valide et « donc » l'introduit légitimement enchaînant, il faut le dire, sur l'énonciation. C'est la prise en compte de l'environnement linguistique seul qui est décisive à moins que l'échange premier arrive comme suit :

Il fait vraiment beau mais on a du travail à faire.

Dans ce cas le processus conclusif se renverse complètement.

X : *Il fait vraiment beau mais on a du travail à faire.*

Y : *donc on ne pourra pas sortir se promener.*

Voici un exemple tiré d'*El-Watan* où l'emploi de "donc" me semble difficile et qu'alors aurait été plus juste.

« Nous ignorons cependant le sort de ces personnes car leurs familles n'ont pas déposé de plaintes par crainte des représailles. Aucun des disparus dont nous avons les fichiers n'a été retrouvé ni dans les prisons ni au maquis, ni ailleurs. Donc, nous supposons qu'ils ont été tués et de ce fait l'Etat est responsable »¹

Le locuteur affirme et enchaîne sur des arguments qui conduisent forcément, selon lui à une telle conclusion et l'énoncé, origine de la conclusion, à savoir « ...plusieurs ont été enlevés au même moment », contraint, selon la sémantique instructionnelle² à en tirer la conclusion : « ...ils ont été tués. »

13.2. Les problèmes de "parce que" et le processus instructionnel.

Nous essayerons à présent d'expliquer comment le connecteur "parce que" s'octroie une grande importance dans la conception de l'énoncé et la structuration même du discours.

Pour mettre en avant le mouvement argumentatif introduit par « parce que », voici un exemple tiré de la pièce *Les justes* de Camus, quatrième acte page (98, 99, 100, 101, 102).

Kallayev, en posant la question : « *Qu'as-tu fait ?* » Oblige son interlocuteur à répondre. C'est donc pour obtenir de lui une information. C'est l'une des modalités travaillées par Austin exprimant l'un des trois comportements humains.

¹ A.N., *El-Watan* du jeudi 22 septembre 2005, page 3.

² La pragmatique intégrée est une sémantique insurrectionnelle pour la raison suivante ; les connecteurs ou encore les morphèmes qui partagent cette caractéristique n'ont pas une signification conceptuelle mais une signification insurrectionnelle. Qu'entendre par signification insurrectionnelle, Voici la définition explicite qu'en donne Ducrot : « La signification contient...des instructions données à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur.

Il s'agit d'un acte illocutoire¹ introduit par "que", morphème d'interrogation. Foka réplique "J'ai tué", deux interventions, l'une construite sous forme d'une question directe explicitée par "que" et d'un point d'interrogation ; l'autre d'une réponse directe très informative. Que perd l'analyse du discours à la suite de ce fragment de conversation ?

Avant de reprendre l'analyse et pour expliquer cette dernière remarque à propos du rôle de "que", nous citons ce que Dominique Maingueneau avait explicité dans « *Pragmatique pour le discours littéraire* » :

« P parce que Q est la seule des trois connexions qui constitue une véritable subordination syntaxique, qui suppose un acte d'énonciation unique. Parce que sert à expliquer un fait P déjà connu du destinataire en établissant un lien de causalité ; c'est ce lien qui est posé par le locuteur et c'est sur lui que porte éventuellement l'interrogation »²

Dans la conversation entre Foka et Kallayev, plusieurs analyses sont possibles. Nous sélectionnons celle qui conviendra le plus au processus argumentatif, à savoir trouver la justification (argument pour une assertion proférée en tête de la conversation) introduite suite à un acte de langage à savoir la question explicite :

Comment ? Tu avais faim ?

Avec un jeu de reformulation, on aboutira en fait à cette question sous-entendant une autre implicitement exprimée : pourquoi as-tu commis l'acte de meurtre ? Est-ce la faim qui t'a poussé à agir de la sorte ?

¹ L'idée d'illocutoire (ou d'illocutionnaire) préside dans presque tous les travaux de Searle c'est quand un énoncé prononcé par un sujet parlant par des règles spécifiques adressées dans des circonstances particulières à des auditeurs les obligeant à répondre tout en prenant en compte l'énonciation et les conditions requises qui sont réalisées. Dire par exemple « Prend ton parapluie ! » lance dans l'horizon, outre le contenu propositionnel, l'intention du locuteur à faire une chose à autrui pour peu qu'il soit sincère. Reste à savoir s'il s'agit d'avertissement (Attention ! Il pleut dehors !) ou de prévention (Il vaut mieux prendre le parapluie ! On ne sait jamais), ou d'un simple ordre (à un enfant qui refuse de prendre son parapluie). Dans les trois cas, l'énoncé se dote intrinsèquement d'une force obligeant l'interlocuteur à agir.

² D. Maingueneau, Op.cit., p. 70.

La réponse normative devrait comporter une justification introduite par "parce que". Foka, en répliquant, or l'énoncé non, *j'avais soif*, fait reculer le processus argumentatif au point de départ à savoir la question initiale. Kallayev n'abandonne pas son droit à satisfaire son interrogation par une réponse directe, il ouvre de nouveau le discours à d'autres hypothèses car la tentative ratée d'orienter la discussion vers la justification longtemps attendue assimile Kallyev au destinataire.

Pour opérer un mouvement énonciatif où l'énonciateur se distingue du locuteur en s'identifiant au destinataire. Il prend à son compte l'argument à la thèse posée initialement.

Kallayev réplique : [...] *on boit parce qu'on est humilié*. Il utilise le *On* pour justifier à la fois sa faute, celle de Foka mais aussi celle de tous ceux qui vivaient le même sort. Finalement Foka aurait pu former dans une même intervention, *J'ai tué parce qu'on est humilié*, les deux unités discursives à savoir l'acte d'assertion *j'ai tué* et l'acte de justification *parce qu'on est humilié*.

Nous revenons, à présent, à l'exemple emprunté à Reboul et Moechler :

Frédérique Hébrart : [...] Je me souviens de mon père avec un revolver le soir du 6 Février.

Le journaliste : et votre père c'était qui ?

Frédérique Hébrart : ah mon père André Chomson.

Le journaliste : a- André Chomson.

b- parce que tous les spectateurs ne savent pas.

c- donc c'était un écrivain.

Frédérique Hébrart : très engagé.

Le journaliste : a- très engagé à gauche.

b- on dit un intellectuel de gauche...

Le journaliste entreprend un acte illocutoire avec la question « *et votre père c'était qui ?* ». En posant une telle question, le journaliste s'en veut implicitement à la manière dont l'interviewé a ouvert la discussion (parler de son père sans prononcer son nom.) Mais en même temps, il ne prend pas à son compte la question : « *et votre père c'était qui ?* » et dans ce cas le locuteur s'assimile au public (le vrai destinataire), alors $L \neq E$ c'est comme si le public en demandant à Frédérique Hébrart le nom de son père accomplissant l'acte illocutoire à savoir la question. Tout de suite, le journaliste entre dans un jeu de mots où il revient à sa position de locuteur énonciateur « parce que tous ... » $L = E$.

Reboul et Moechler commentent en disant :

« Il est clair que la première hypothèse qui vient à l'esprit, à savoir celle où R : le journaliste ne sait pas qui est le père de Frédérique Hébrart, n'est pas pertinente dans le contexte : Le journaliste connaît ses invités. La pertinence de l'énoncé ne tient donc pas au fait que l'information lui est destinée, mais à celui que l'information est destinée au téléspectateur. La surprise qu'éprouve Frédérique Hébrart à la question du journaliste constitue une raison suffisante pour rendre mutuellement manifeste : R = tous les téléspectateurs ne savent pas que Frédérique Hébrart est la fille d'André Chomson. Ce que permet de faire le connecteur parce que, c'est l'explicitier R. »¹

En observant l'échange :

- et votre père c'était qui ?
- Ah mon père André Chomson.
- André Chomson.

L'échange suffit à lui-même et la réponse de Frédérique Hébrart répétée par le journaliste clos l'échange. De ce fait l'énoncé qui suit, c'est-à-dire la justification, ne fait par partie de l'échange. Mais comme l'énoncé est introduit par le connecteur

¹ Anne R., Jaques M., *Pragmatique du discours*, Armand Colin, Paris, ed.1998, p. 95.

"parce que", il doit être connecté à un constituant précédent : ici deux interprétations sont possibles. a- Parce que introduit un acte de justification de la question " et votre père c'était qui ?". b- L'enchaînement produit à l'aide de "parce que" se fait sur l'ensemble du matériel discursif disponible préalablement à savoir les deux premiers échanges.

13.3. Quelques emplois problématiques de parce que.

Soit les exemples suivants : "*Jacques est tombé de mobylette parce qu'il a le bras dans le plâtre*". Si on demande d'interpréter cet énoncé selon l'analyse discursive, l'intuition nous oriente tout de suite vers le fait que "*Jacques a le bras dans le plâtre*" est présenté comme la cause de sa chute. Cette lecture est certes possible mais non pas la seule. Il existe tant d'autres qui ne sont pas, au plan de l'interprétation, moins valides que la première. La première lecture se schématise comme suit : **P** parce que **Q** et **Q** cause **P**

Nous proposerons une lecture seulement pour affirmer la différence où **P** cause **Q**. Le locuteur présente dans un premier temps la cause et dans un second temps l'effet. C'est parce qu'il a le bras dans le plâtre que Jacques est tombé de mobylette.

Voici un autre exemple où les deux lectures : **Q** cause **P** et **P** cause **Q** sont possible :

- Jacques ne travaille pas parce que tout le monde le néglige.
- Tout le monde le néglige parce qu'il ne travaille pas.

L'interprétation se montre problématique quand on se pose la question : Est-ce que c'est à cause du fait qu'il ne trouve pas du travail qu'il est négligé par tout le monde ou est-ce à cause du fait que tout le monde le néglige qu'il ne trouve pas du travail ?

Or le problème de l'interprétation de l'énoncé initial reste posé, et c'est ici que surgit l'importance de l'analyse discursive où l'énoncé qui n'est qu'une occurrence

particulière d'une phrase¹ ne s'interprète que dans l'environnement général discursif et textuel pour repérer les éléments sémantiques participant à l'aboutissement du sens.

Généralement, si un locuteur **L** énonce une question **Q** (implicite ou explicite), alors il existe une raison **R** pour **Q**. On peut schématiser ce processus comme suit :

(**L** a énoncé **Q** → Donc il existe **R** pour **Q**²)

L'interprétation, donc, ne peut se faire que par rapport à un déjà dit (**Q**) qui précède nécessairement la justification. Mais dans ce cas **Q** est ambigu, ce qui oblige celui qui interprète l'énoncé à chercher, dans la situation du discours, l'information qui le concerne. Dans cet exemple : "*Il a mille fois refusé de travailler*" ou dans l'énoncé "*Il manque beaucoup de justesse*".

Or, il existe des cas où la langue refuse certains emplois et n'accepte qu'une seule version. Reboul et Moechler admettent cette thèse et la défendent. Nous citerons leur exemple et, en revanche, nous en prendrons distance. Nous citerons juste quelques exemples à l'encontre de leur thèse. « *Max poussa Jean, parce qu'il tomba.* »

Ils expliquent dans *Pragmatique du discours* qu'ici la virgule entre les deux propositions est indispensable. L'usage de "parce que", en tant qu'opérateur, est ici impossible comme on peut le voir dans « *Max poussa Jean parce qu'il tomba* ». Aucune interprétation consistante.

Or, il faut se poser la question à savoir sur quelle base Reboul et Moechler ont-ils donné une telle analyse ? Peut-être sur le plan logico-sémantique qui fait que l'acte de pousser cause logiquement, dans ce cas, l'acte de tomber ; mais ici, on s'est basé sur une loi très contraignante et restrictive qui fait que celui qui tombe ne peut en

¹ Ducrot explique « J'entendrai par phrase, une entité linguistique abstraite, purement théorique, en l'occurrence un ensemble de mots combinés selon les règles de la syntaxe, ensemble pris hors de toute situation de discours ; ce que produit un locuteur, ce qu'entend un auditeur, ce n'est donc pas une phrase ».

²Reboul A., Jacques M., Op.cit., p. 95.

aucun cas commettre l'acte de pousser. Or il est bien fréquent, dans un match de foot par exemple, que celui qui tombe soit celui qui pousse.

Imaginons la situation suivante : un attaquant fait semblant d'avoir perdu le contrôle et tombe pour pousser le gardien à l'intérieur du filet. Cette situation se produit souvent et donc l'énoncé :

Zidane poussa le gardien parce qu'il tomba. Où le pronom « il » renvoie à Zidane et non pas au gardien.

Nous finissons par dire qu'il est très difficile d'imaginer une interprétation et une telle forme d'argument en dehors de la reconstruction de tout un contexte énonciatif.

Conclusion.

On reconnaît qu'avec l'avènement de la pragmatique intégrée traitant, en grande partie, de l'argumentation linguistique, les connecteurs pragmatiques ne cessent de s'octroyer de l'importance tant dans l'analyse textuelle que discursive. En même temps, on ne peut nier les progrès déjà signalés dès le XVIII^e siècle. N. Beauzée rangeait les conjonctions dans la catégorie de ce qu'il appelle :

« Les mots discursifs, H. Blair les définit en tant que connecteurs qui sont généralement utilisés pour connecter des phrases ou des membres de phrase [...] c'est le bon ou mauvais emploi de ces particules de connexion qui confère au discours un air fermé et structuré ou au contraire, incohérent et relâché, c'est cela qui le fait progresser d'un mouvement sans heurts et régulier, ou d'un pas podagre et boiteux »¹

L'argumentation linguistique vient donner l'élan aux connecteurs dépassant la simple question d'incohérence, ainsi que d'autres mots comme peu, qui n'est habituellement qu'un adverbe indiquant une petite quantité, sont reconnus comme éléments décisifs dans l'orientation argumentative et dans l'interprétation du discours. La notion de connecteurs s'élargit donc en regroupant des termes appartenant à diverses catégories grammaticales : conjonctions de coordination, conjonctions et locutions conjonctives de subordination et adverbes.

Un mot à faible référencialité comme "peu" ou "trop" s'octroie, avec la théorie de l'argumentation dans la langue, une place importante. Ducrot et al ont réussi, dans une certaine mesure, à faire surgir cette importance tant par des situations empiriques qu'imaginées et puis à ouvrir l'horizon du processus interprétatif sur de nouvelles perspectives.

¹ Maingueneau D., *Dictionnaire d'analyse du Discours*, seuil, Paris, 2002, p 126.

Chapitre II

Les connecteurs adversatifs: essai de schématisation

1. Introduction.

Dans ce chapitre, nous essayerons d'aborder la question des connecteurs adversatifs tout en analysant l'apport qu'ils entretiennent avec l'argumentation linguistique.

Mais, il ne serait pas séant de traiter, d'emblée, de la question argumentative sans passer par l'adversation et le rapport de concession /opposition. Pour ce faire, nous entreprendrons une étude syntaxique et sémantique de l'emploi des connecteurs en dévoilant leur rôle dans l'articulation des unités textuelles et discursives sur la base de leur enchaînement logique. Nous étudierons donc la subordination avec les conjonctions et locutions conjonctives en illustrant avec des exemples la concessive pure, alternative, négative et hypothétique, puis, d'une façon plus brève, nous essayerons d'élucider la différence entre concession et opposition.

Or, il ne faut pas s'attendre, au niveau syntaxique et logico-sémantique, à l'exhaustivité de l'exposé vu la nature et le principe même de notre recherche. Il ne s'agira donc pas de montrer la variété de moyens dont disposent la langue pour exprimer la relation concessive, encore moins d'apporter un corpus diversifié d'exemples ni même d'apporter une quelconque nouveauté en la matière. Cette étude que nous qualifions du premier degré n'a, en fait, qu'un seul but : c'est, qu'avant de passer à une étude de second degré, à savoir le niveau interprétatif d'opposition, arriver à rapprocher aux esprits les mécanismes syntaxiques et logico-sémantiques opérant dans la formation même des propositions subordonnées concessives. Ce sont ces mécanismes qui seront les outils de l'analyse interprétative.

Dès lors, il serait bel et bien légitime de s'attaquer à la question principale dans la recherche à savoir l'argumentation dans la langue, faisant surgir, par des moyens interprétatifs le rôle important et décisif des connecteurs adversatifs dans la constitution même du sens dans le discours argumentatif.

Une question doit être posée : est ce vrai de dire que l'étendu de l'opposition dans la langue puisse se couvrir uniquement avec les conjonctions et locutions

conjonctives ? Et bien, non. Nous étudierons par conséquent quelques exemples de mots qui ne se montrent pas ou difficilement conçus pour l'argumentation. Nous citerons des mots comme "néanmoins" et "et bien" appartenant respectivement aux catégories d'adverbes et d'interjections. Chemin faisant, nous expliciterons, par des exemples tirés majoritairement de notre corpus, le point de vue du pragmaticien linguiste Oswald Ducrot sur l'opposition dans le discours argumentatif.

Le chapitre s'achèvera sur une proposition née d'un élargissement du processus interprétatif et d'un travail personnel sur quelques mots à priori et apparemment peu argumentatifs, les soumettant aux emplois adversatifs pour nous en servir à des fins argumentatives.

Il est enfin, important de signaler que ce travail n'est nullement exhaustif, néanmoins il ouvrira certainement d'autres pistes aux chercheuses et chercheurs pour l'enrichir ou même le réorienter sur de nouvelles perspectives.

2. La subordonnée concessive .

La concession est, en fait, un rapport d'adversation qui s'établit entre unités discursives et qui peut se rapporter au contenu des énoncés comme aux énonciations associés. Voici un exemple tiré du quotidien El-Watan:

« En termes de quantité, l'importation des viandes congelées durant le premier semestre de l'année en cours a atteint pour le bovin 33 000 t, pour l'ovin 12131 t, tandis que la viande fraîche réfrigérée n'a pas dépassé les 263 t, pour le bovin et, 191 t seulement pour l'ovin »¹

La concession, dans cet exemple, s'établit entre les contenus d'énoncés précédant et suivant le connecteur adversatif. L'énoncé, dans cet article, compte apporter des informations où l'énonciation n'a presque pas d'importance, par exemple le locuteur et l'allocataire sont indéfinis.

Exemple :

« bien que les droits de l'homme soient violés, les Etats-Unis maintiennent toujours leur politique envers le Maroc »². Le rapport de sens qui unit la principale à la subordonnée concessive se décrit comme l'expression de la cause inefficace. C'est-à-dire comme une cause qui n'a pas produit le résultat attendu.

Exemple :

« Malgré les relations sécuritaires et politiques privilégiées avec le Maroc et la Tunisie, les Américain, s'en étaient remis à la France,

¹ L.M., *El-Watan* du 22 septembre 2005, page 4.

² Le quotidien *Liberté* du 05 Août 2006, page 09.

ancienne puissance coloniale, pour jouer un rôle prépondérant au Maghreb »¹

On perçoit bien que l'énoncé "*les relations sécuritaires et politiques privilégiées au Maroc et en Tunisie*", est considéré comme une cause qui n'aboutit pas à la conséquence attendue à savoir les deux pays vont attirer encore les Américains, s'engageant dans la région, surtout qu'elle en offre un grand intérêt géostratégique.

Cette définition, en élargissant l'apport de l'analyse, peut poser le transfert de la notion de concession à celle de l'hypothèse. Toute concession cache, donc, une relation hypothétique sous-jacente.

« L'idée sera que, dans tout énoncé concessif, on perçoit, sous-jacente, inscrite dans une image d'univers, une relation hypothétique dont l'antécédent est vrai et dont le conséquent est faux. »²

La concession ainsi que l'hypothèse se fondent sur un rapport d'implication. Mais la différence réside dans le fait que dans la première l'implication est affirmée alors que dans la seconde, elle est niée.

Si nous disons par exemple: *si tu quittes le lieu, je serai content* (quitte le lieu, je serai content). Ici, on pose comme hypothèse le fait de quitter le lieu. Je ne serai pas content tant que tu ne quittes pas le lieu. Donc le fait de quitter le lieu tombe dans l'hypothétique. Exemple : *« Si le peuple dira oui. Je serais au rendez-vous »³*. Dans cet exemple, nous essayerons d'expliquer la différence d'implication logique et interprétative entre concession et hypothèse.

En énonçant *Si le peuple dit oui* Bouteflika promoteur et initiateur même du projet de réconciliation, prône et incite le peuple à voter oui au référendum. Mais

¹ibid., p.9.

² R. Martin, Op.cit., p 81.

Pour savoir encore plus sur l'hypothétique et les univers de croyance, on renvoie le lecteur à Robert Martin, dans *Langage et croyance*, où la relation concession / hypothèse est très bien illustrée.

³ Le quotidien *El Moudjahid*, du 3septembre 2005, p. 4.

quand il poursuit : (je serai au rendez-vous) l'apport hypothétique diminue faisant augmenter la menace, car en disant : *Si le peuple dit oui je serai au rendez-vous* laisse automatiquement valide l'hypothèse contraire : *si le peuple dit non, je ne serai pas au rendez-vous*.

La menace, sous-entendue, peut s'exprimer comme suit : *Si vous dites oui, je serai au rendez-vous* et je mettrai toutes mes forces pour ériger le pays à la place méritée sinon (*si vous votez non et donc vous me désavouez*) *je ne défendrai plus le pays, et je ne ferai plus bouger les intérêts du peuple*. Dans ce cas le fait de dire "oui" peut balancer dans l'hypothétique et l'idée s'oriente beaucoup plus vers la crainte du "non" ; ce qui reflète le manque d'assurance de la part du locuteur envers l'interlocuteur. Or, on ne peut voter pour quelqu'un qui n'est pas sûr de lui-même.

Alors, il aurait pu être meilleur et plus rationnel et persuasif si le point de vue du Président était exprimé à travers la concession. Bouteflika aurait pu dire : *même si le peuple dit non je resterai le Président et je défendrai les intérêts de tous les Algériens*.

Dans ce cas le concessif vient au service de l'hypothétique surtout quand le locuteur est certain et rassuré de l'avis de son interlocuteur. Par la concession, il ne fait que rapporter plus d'alliance et de confiance. Pour expliquer encore le processus d'implication, considérons l'exemple suivant : « *Quoi que cet orateur soit malhabile, il est toujours écouté* »¹. Par la concession le rapport d'implication, même hypothétique, à savoir *il est malhabile, il n'est pas écouté* est nié. Ce que déclare l'exemple au moyen de la concession, c'est précisément que cette implication attendue est fautive ici, *il est malhabile et pourtant il est écouté*.

Etudions ensemble l'exemple tiré du site officiel du Front des Forces Socialistes. Hocine Aït Ahmed dit :

¹ Denis D. Sancier-Château A., Grammaire *du français*, Paris, L.G.F., ed. 1994, page 127.

« *Malgré¹ le fait qu'il se glorifie d'avoir mis fin à la violence, Bouteflika tient absolument à ne pas lever l'état d'urgence ...* »

Essayons maintenant, pour le besoin de l'analyse, d'enlever la négation dans les deux énoncés pour obtenir. *Malgré la violence, il a levé l'état d'urgence*. La lecture de cette forme simple de concession laisse entendre que la violence empêchait la levée de l'état d'urgence et donc on pourrait penser ceci : "*Si la violence persiste alors l'état d'urgence ne va pas être levé*". Mais cette relation n'est pas vérifiée, et cela s'affirme par les faits : la violence n'a pas empêché la levée de l'état d'urgence, néanmoins elle reste sous-jacente, mais pour le locuteur elle était au moins envisageable.

Le problème que nous posons, ici, est que dans nombre de cas, surtout conversationnels, le processus de la concession peut s'imaginer autrement. Sachant que l'objectif premier de la communication est bel et bien l'établissement, entre individus, d'un consensus aboutissant à une sorte d'harmonie qui naît, à priori des conflits.

Le locuteur, en énonçant : *malgré la violence, Bouteflika a levé l'état d'urgence* croit à une idée (son point de vue) à savoir la violence continue à menacer la paix dans le pays alors il faut maintenir l'état d'urgence. Mais ce locuteur même peut recevoir une réponse inattendue comme par exemple : *mais cela n'empêche pas la levée de l'état d'urgence*. Nous proposons une telle analyse pour dire qu'il est vraiment nécessaire dans une approche pragmatique et conversationnelle de distinguer entre les univers des attentes.

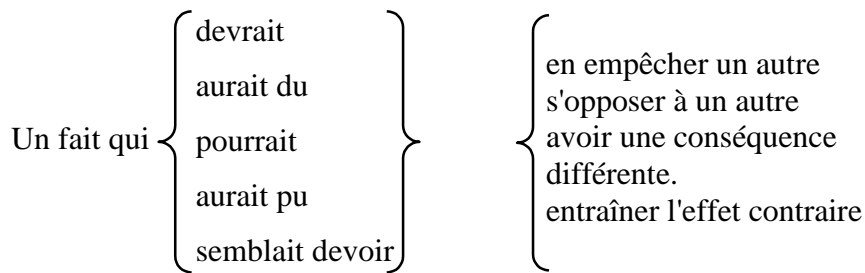
X – Tu as pu venir malgré la neige !

Y – Mais la neige ne m'a jamais empêché de sortir.

¹ Attention à l'emploi de malgré et la forme souvent utilisée à s'avoir malgré que : malgré, dans sa forme attachée est incorrecte et il faut l'écrire avec une séparation ; c'est un tour désuet, convenons-en, mais qui s'analyse bien et s'entend avec plaisir. Les grammairiens préfèrent employer bien que ou malgré

Ici l'interlocuteur désavoue le locuteur et se distingue par un univers d'attente qui va à l'encontre de celui du locuteur.

Voici la présentation de la concessive prise à *Langage et croyances* de Robert Martin qui affirme que le commentaire métalinguistique de la relation concessive évoque fréquemment :



L'idée de Robert Martin est que si nous admettons que toute concession peut tout naturellement générer la relation : Si P ~ Q (~ Q désigne la conséquence qui n'a pas eu lieu). Mais cette généralisation, dit Robert Martin, qui est justifiée dans un grand nombre d'exemples comme dans : « Il est sorti bien qu'il pleuve »¹ serait abusivement étendue à tous les cas de concession, car si l'exemple cité suggère qu'on a tendance à ne pas sortir par temps de pluie, l'exemple qui suit ne s'apprête pas à une telle opération.

Voici l'exemple : « Il est parti malgré le retour de Sophie »².

Il serait absurde de tirer l'idée généralisatrice qu'on ne part pas quand quelqu'un revient. En fait la généralisation est affaire de connaissance du monde.

¹ R. Martin, Op.cit., P. 84

² Ibid., p.84.

2.1. Typologie des relations concessives.

Une typologie est établie entre les concessives sur des considérations syntaxiques pour distinguer entre les conjonctions et locutions conjonctives et interprétatives en se basant sur le procès et le rapport qu'entretiennent entre elles les unités discursives.

2.1.1 La concessive pure .

Elle porte sur l'ensemble du procès. Elle est introduite par les connecteurs quoi que, bien que, encore que.

Remarque.

Bien que est l'expression type de la relation dite de la concession, en voici un exemple :

« Bien qu'il se soit gardé de faire trop ouvertement campagne, Fabius a capitalisé sur son nom tout le bénéfice, du non »¹.

« Le texte du projet de la charte pour la paix et la réconciliation nationale proposée au référendum le 29 septembre demeure la grande inconnue de cette rentrée sociale à Constantine bien qu'il fasse² l'objet d'un tapage médiatique désordonné »¹.

¹ N.D. et A.B., *La Marianne* du 11 au 17 juin 2005, p.25.

² Notons que le subjonctif et l'indicatif posent une problématique dans l'emploi concessif. Voici ce que dit Jacques Cellard dans « *La vie du langage* » « Nous sentons plus ou moins le subjonctif comme le mode du doute, du souhait, de l'alternative, d'une réalité qui tend seulement à s'ébaucher dans l'esprit du locuteur, et à laquelle nous opposerions la réalité présente, objective dont le mode serait l'indicatif. Or, dans le cas qui nous occupe, les deux faits, affirmés dans le même temps par le même sujet parlant, sont également avérés certains : *Bien qu'il soit malade, il a assuré ses cours. Bien qu'il pleuve, elle se promène sans chapeau.* Il pleut effectivement ; X est effectivement malade. L'opposition des modes paraît pouvoir s'expliquer ainsi Les réalités sont normalement, habituellement, contradictoires, incompatibles ; en pensant *la maladie, la pluie,* je nie implicitement que X puisse assurer ses cours, ou que Mlle Y puisse sortir tête nue par temps de pluie. Or les cours et la promenade ont lieu, je le sais je l'affirme, mais je ne peux le dire qu'en affaiblissant la réalité première qui s'y opposait ; d'où le subjonctif ».

Comme on le constate, dans les deux exemples, il y a une coréférence des sujets des deux verbes principal et subordonné malgré le subjonctif ; ce qui témoigne de l'indépendance des deux structures propositionnelles.

2.1.2. La concessive alternative appelée aussi extensionnelle².

L'outil "que ... que" permet d'introduire la concessive alternative. Considérons l'énoncé suivant : *Qu'il vente ou qu'il pleuve, je sortirai.*

A la différence de "bien que", qui introduit un fait vrai et qui n'admet pas le doute (si je dis *bien qu'il pleuve, je suis sorti la voir* ; il pleuvait réellement, et je suis sorti effectivement), l'outil "que ... que" introduit des faits qui tendent vers l'hypothétique plus que vers la certitude. Dans l'exemple précédent il *n'a pas encore plu*, et il n'y a pas encore du vent. Cette analyse n'exclut pas l'expression de la certitude quand l'acte d'énonciation décrit le moment même où il pleut et vente. Mais la tendance vers l'inaccompli reste plus fréquente.

2.1.3. Concessive négative.

"Sans que" permet d'introduire ce type de rapport :

Si nous disons par exemple : "Sans qu'il soit bon orateur, il est toujours écouté", "sans" remplace la négation "ne pas", mais avec une nuance au niveau de l'interprétation. Or si je dis "Bien qu'il ne soit pas bon orateur, il est toujours écouté",

¹ Arslan S., *El-Watan* du 22 septembre 2005, p. 2.

² La concessive extensionnelle peut exprimer un ensemble d'objets avec *quoi qu'il emporte...*, un ensemble d'actions avec *quoi qu'il fasse...*, ou même de circonstances diverses avec *de quelque manière qu'il s'y prenne*. Rober Martin, dans *Langage et croyances*, explique que la différence entre le type simple et le type complexe de la concession est le fait que ce dernier tient au parcours d'une classe de variables actanciennes ou circonstanciennes, par exemple (I₁, I₂, I₃ ... I_i ... I_n) comportant tous les lieux possibles : Où qu'il aille, il se trouve des amis. Quelle que soit la valeur I, si p, q est vrai et la relation si p, non-q tombe, donc, dans le monde contrefactuel.

nous laissons implicitement entendre que la maîtrise de l'art oratoire pour une fin persuasive est une condition nécessaire et suffisante pour qu'on soit écouté (ne serait ce que dans l'univers du locuteur).

Alors qu'avec "sans que" le locuteur laisse implicitement entendre que la condition d'être un bon orateur n'est ni nécessaire ni suffisante pour qu'on soit écouté.

C'est vrai que pour l'art de persuasion (L'oratio ou l'art de parler), un rhétoricien ne conçoit pas l'idée que sans qu'on soit bon orateur, on ne peut être écouté. En revanche pour un logicien qui s'appuie dans son argumentation sur la preuve et la démonstration voit tout à fait normal que sans qu'il soit bon orateur, il est toujours écouté.

2.1.4. Concessive hypothétique.

Pour expliciter le rapport entre concession et hypothèse, on dispose des connecteurs comme "même si", "quand même" ...

Pour illustrer ce point, voici cette phrase parue dans le quotidien *El-Moudjahid* du 3 septembre 2005.

« Même s'il y a des parties extérieures qui veulent s'immiscer dans nos affaires internes, cela ne nous inquiète pas »¹.

La spécificité de même si est dans le fait que le mot même a le pouvoir de laisser entendre que le fait décrit par l'énoncé est dans la classe dont il relève, celui qui était le moins probable. En disant *même Pierre est venu* fait comprendre que d'autres sont venus et que la venue de Pierre était la moins probable. Alors dire *même s'il y a des parties extérieures qui veulent s'immiscer dans nos affaires internes, cela ne nous inquiète pas*, fait automatiquement entendre que d'autres parties se sont immiscées dans leurs affaires mais, légitimement, ont bien le droit de le faire.

¹ *El-Moudjahid* du 2 et 3 septembre 2005, p. 4.

2.1.5. Concessive restrictive avec "encore que".

"Encore que" se distingue de bien que en ce qu'il s'emploie surtout post posé au verbe principal avec la valeur adversative d'une modulation rétroactive.

Exemple :

« J'aime mieux cette solution encore qu'elle ne soit pas non plus sans inconvénients »¹.

Notons tout d'abord qu'"encore que" s'apprête facilement à l'emploi indicatif et à une énonciation assertive indépendante. On peut dire *donc j'aime mieux cette solution, encore que, c'est vrai, elle n'est pas non plus sans inconvénients.*

La spécificité de "encore que" se résume dans le fait qu'une proposition introduite par ce connecteur est une mise en doute de ce qui a été précédemment asserté.

Dans l'énoncé *Il viendra encore qu'il ne m'ait rien dit* ; la restriction porte des réserves sur l'énonciation de la principale. On observe qu'une telle concessive ne peut pas précéder la principale. L'indépendance des deux propositions se fait marquer et se traduit dans la ponctuation par une virgule.

Les deux propositions ont ainsi l'air de deux assertions successives dont la seconde met en cause le bien fondé de la première. "Il viendra" est vrai et affirmé apparemment par l'emploi de l'indicatif mais remise en cause par la deuxième proposition encore qu'il ne m'ait rien dit.

¹ Le Goffic P., *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, ed.1993, p.417.

2.1.6. Néanmoins.

Exemple : « *Ahmed Ouyahia, tout en se montrant confiant quant à l'issue de la consultation, à tenu, néanmoins, à se mettre en garde contre les éventuels comportements d'abstention* »¹.

Dans cet exemple, l'adversation peut s'exprimer entre le fait d'être confiant et la mise en garde. Dire qu'Ouyahia se montre confiant quant à l'issue de la consultation laisse automatiquement entendre qu'on est sûr du résultat et nul besoin de se mettre en garde, c'est la conclusion attendue. Appelons la R. Néanmoins, arrive pour passer d'une orientation vers R à une orientation vers non-R ; il faut quand même se mettre en garde contre les éventuels comportements.

2.1.7. Or

Exemple :

« *Aujourd'hui, après le désastre référendaire, l'heure est tout aussi grave encore. Or Chirac, avec Villepin, en est revenu à ses réflexes de repli.* »²

"Or", ici articule deux unités sémantiques que nous considérons comme arguments à des conclusions opposées. En effet, dire qu'après un tel désastre référendaire, la situation est grave et très urgente, donne à la conclusion suivante R : le pouvoir doit faire reculer en faveur de la volonté du peuple. La deuxième unité significative est un argument pour une conclusion inverse et qui peut se résumer en ceci non-R : le pouvoir ne fait aucun recul et ne répond nullement au mal-être populaire.

¹El-Moudjahid du 2 septembre 2005, p. 8.

²N.D. et A.B., Marianne du 11 à 17 juin 2005 p.23.

2.1.8. Alors que.

Exemple :

« Chirac est nul dit July. Sans doute, mais lui a convaincu 75% des siens, qui venaient pourtant du souverainisme, de voter oui, alors que 53% des lecteurs de July ont voté non. Quel est le plus nul ? »¹

L'énoncé "Chirac est nul" à pour source d'énonciation July, ceci est bien révélé par le discours rapporté. *Sans doute* porte l'adhésion du journaliste à la thèse portée à son assentiment. Or, enchaînant sans doute d'un "mais" oriente l'énonciation vers un autre sens. Ce type d'argumentation vient souvent quand on n'a pas d'arguments invalidant la thèse présentée, c'est un argument fallacieux. L'interlocuteur veut, en quelque sorte, dire qu'il voit autrement le processus argumentatif car Chirac n'est pas aussi nul que d'autres. Ce n'est qu'à ce niveau que vient "alors que" pour opérer une comparaison pour apprécier Chirac et déprécier en même temps July disant qu'il est le plus nul : *le premier a convaincu 75% les siens de voter oui, alors que le deuxième n'a pu convaincre que 53% de ses lecteurs. Quel est le plus nul ?*

L'énoncé s'achève sur cette question qui est, en fait, une sorte de contre-attaque pour marquer, à son tour un point contre son adversaire. Tout le mouvement argumentatif peut se résumer en ceci : "Chirac est nul, certes mais, entre lui et July, quel est le plus nul ?"

¹ Ibid., p. 21.

2.2. Occurrences et analyses.

2.2.1. Pourtant .

Exemple:

« Le rétrécissement est aussi générationnel. Villepin ne compte guère de nouveaux visages. Pourtant, la jeune génération de parlementaires UMP ne demande qu'à s'enrôler »¹.

Il est clair que les deux arguments concernés sont respectivement "*Villepin ne compte guère de nouveaux visages*" et "*la jeune génération de parlementaires ne demande qu'à s'enrôler*" alors que l'énoncé introductif a le rôle de mettre ce mouvement argumentatif dans un contexte situationnel. Ce mouvement argumentatif peut s'interpréter de la sorte : Villepin compte du camp des anciens, attachés aux vieux principes. Cela peut avoir pour conclusion R : la génération des jeunes va se faire son propre camp. Il ne faut pas le croire car non-R, c'est-à-dire, au lieu de penser sérieusement à s'abstenir et à s'organiser pour se faire leur propre parti, surtout, après la déception de la grande majorité du peuple face à l'autoritarisme chiraquien

2.2.2. Eh bien. Exemple

: « On aurait pu croire que le fiasco du 29 mai alerterait la bien-pensante politico-médiatique sur les dégâts de son unanimisme terrorisant. Eh bien, non ! »²

¹Marianne, Op. Cit., p. 25.

²Marianne du 11 au 17 juin 2005page 20.

3. Les connecteurs adversatifs dans l'argumentation linguistique.

Nous essayerons après avoir fait la connaissance des connecteurs adversatifs, de les étudier argumentativement en faisant surgir leur importance dans le nouage d'un tissu discursif formant un mouvement argumentatif allant des prémisses (jugées, selon le locuteur, valides et non réfutables) à des conclusions pensées comme devant être admises.

«Un discours argumentatif [...] se place toujours par rapport à un contre discours effectif ou virtuel. L'argumentation est à ce titre indissociable de la polémique. Défendre une thèse ou une conclusion revient toujours à la défendre contre d'autres thèses ou conclusions, de même qu'entrer dans une polémique n'implique pas seulement un désaccord [...], mais surtout la possession de contre argument »¹.

Nous essayerons donc d'entreprendre une analyse basée fondamentalement sur l'apport entretenu entre deux énoncés reliés par un connecteur adversatif et nous passerons, ensuite, du niveau justificatif où la prise en compte de l'interlocuteur est faible (la stratégie argumentative est dominée par les connaissances rapportées) à un niveau dialogique où l'argumentation est négociée entre un locuteur soutenant une thèse et un interlocuteur contre- argumentateur réfutant cette thèse et soutenant ou non un point de vue constituant l'antipode de la thèse initiale .

« Il n'existe pas de famille algérienne qui n'ait pas été touchée par le terrorisme. Nous ne sommes pas là pour rien [...] mais il faut rappeler à l'esprit des gens que beaucoup de familles algériennes ont été éprouvées et endeuillées [...]. Nous ne pourrons pas régler tous les problèmes mais il faut dès maintenant prendre en charge une partie des problèmes des victimes du terrorisme »².

¹ Moeschler J., *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier-Crédif, ed.,1985 P.,47.

² *El Moudjahid* du 3 septembre, 2005 p.4.

Comme on le constate et presque dans la majorité de ses interventions le président Bouteflika inaugure son discours par un énoncé provoquant certes mais polémique qui peut, dans les pires restrictions, admettre plus qu'une orientation augmentative.

Il n'existe pas de famille algérienne qui n'ait pas été endeuillée par le terrorisme.

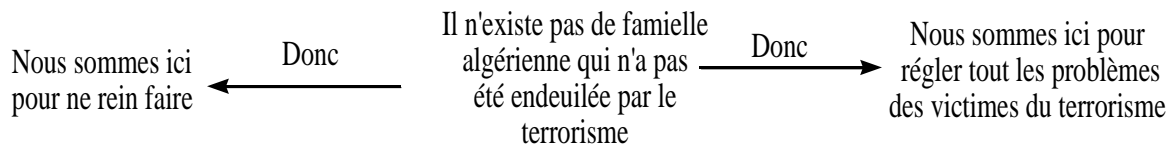
C'est vrai que Bouteflika est le producteur physique de l'énoncé mais ne peut s'assimiler à la seule instance étatique à savoir le président de la République. Il peut par contre s'assimiler à la voix de la rue algérienne, à tout Algérien ayant vécu au pays pendant la décennie noire. Dans ce cas le locuteur est donc différent de l'énonciateur $L \neq E$.

L'énoncé étant prononcé au début d'un discours laisse les univers d'attentes ouverts à toutes les suppositions : supposer que le président, en disant ceci, va certainement indemniser, sans exception, chaque Algérien touché, ou encore supposer que le président veut simplement faire taire tout le monde en affirmant que nous sommes tous égaux et, nous sommes tous touchés par la tragédie donc personne n'a le droit de demander l'indemnisation. Toute l'Algérie est endeuillée.

Or, le mouvement énonciatif change d'un univers d'attente à un autre. Dans le premier le destinataire de l'énonciation est l'ensemble des Algériens touchés par la tragédie. En revanche, dans le deuxième, le destinataire de l'énonciation peut renvoyer aux associations représentant seulement les quelques familles comme étant les seules victimes de la tragédie nationale. En tout état de cause l'allocutaire physique du discours du président ne peut s'assimiler au seul destinataire de l'énonciation.

Il n'existe pas de famille algérienne qui n'ait pas été endeuillée par le terrorisme, une donnée de base pour justifier l'acte même de l'énonciation. C'est une assertion qui, bien qu'apparemment justificative, peut, sur le plan de l'analyse, être doublement interprétable.

Voilà à quoi on peut aboutir schématiquement :



«*Nous ne sommes pas là pour rien ou pour oublier ce qui a été fait.*»¹

«*La négation [...] conserve les présupposés de l'énoncé nié. Admettant, en effet que la présupposition soit elle-même, à la suite de Berrendonner, un fait de polyphonie*»².

La négation « Nous ne ...fait » comporte deux actes d'énonciation. Le premier par un énonciateur non réductible qui affirme que « Le président est venu pour ne rien faire pour nous ». Cette fois $L \neq E$. Le deuxième comporte l'acte explicite de refus, et cette fois-ci $L=E$ mais $E_1 \neq E_2$.

Donc la négation peut se concevoir comme réplique à la première affirmation assertée par E_1 . Elle est considérée aussi comme une justification en même temps qu'une rectification ; rectification parce qu'il (l'énoncé) vient immédiatement après

¹*El-Moudjahid*, Op.cit., P.4.

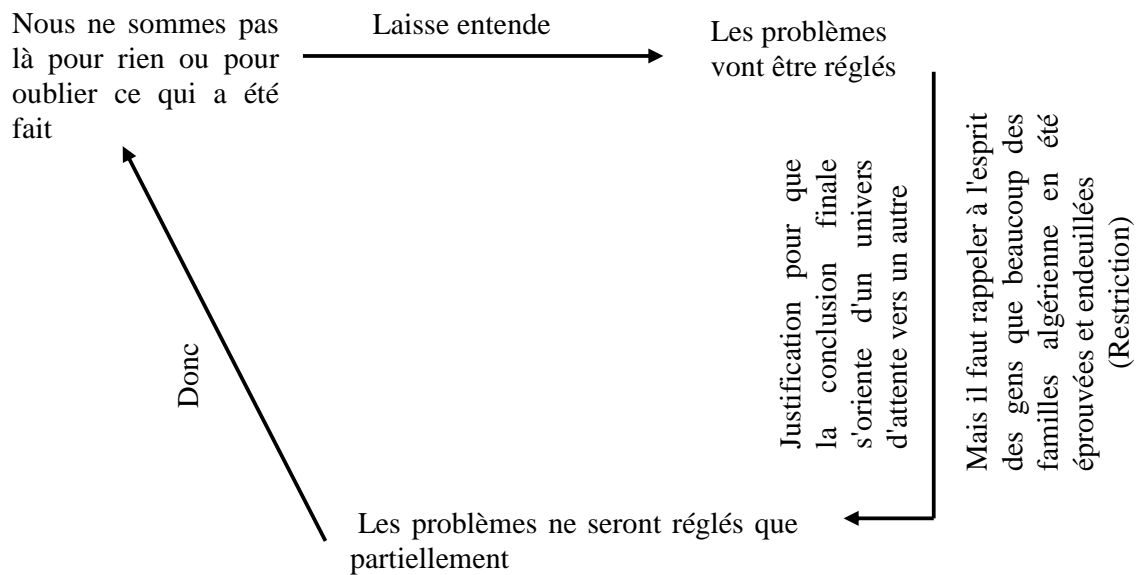
²O. Ducrot, Op.cit., p. 51. Ducrot s'est trouvé influencé par Berrendonner. Dans certains cas, l'orientation argumentative de la phrase peut être éclairée par la prise en compte des couples locuteur/allocutaire et énonciateur/destinataire. Ducrot dit que « l'idée centrale est que l'on doit, dans cette description de l'énonciation qui constitue le sens de l'énoncé, distinguer l'auteur des paroles (locuteur) et les agents des actes illocutionnaires (énonciateurs), et (allocutaire) et ceux qui sont les patients des actes destinataires ». Pour plus de connaissance sur la polyphonie, voir *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, Minit, ed.1981.

l'énoncé précédent et laisse entendre que bien que le problème s'étende à tous les Algériens, on ramènera des solutions. C'est une justification car le fait d'être là avec vous pour négocier les problèmes annule la conclusion (On ne peut rien faire) de la thèse (il n'existe pas une famille algérienne qui n'ait pas été endeuillée par le terrorisme).

...mais il faut rappeler à l'esprit des gens que beaucoup de familles algériennes ont été éprouvées et endeuillées.

Il ne s'agit pas ici, comme il est convenu d'admettre le connecteur mais comme introductif d'une réfutation de la thèse précédente, mais seulement d'une restriction au niveau de l'univers d'attente.

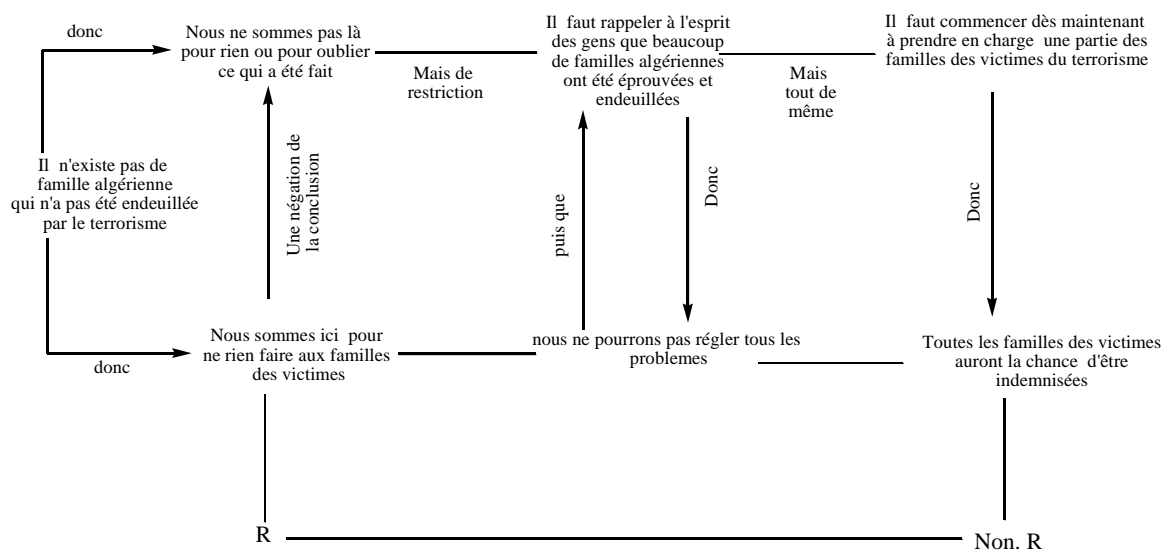
Schématiquement, je peux figurer le mouvement comme suit.



Toute l'argumentation repose sur la négation explicitée qui vient inaugurer le discours et sur une dissociation, implicite au niveau des esprits, des univers d'attentes, laissant le processus conclusif ouvert à toutes les suppositions. En revanche, l'enchaînement porte, au moyen d'un mais argumentatif, sur la restriction. On se voit finalement conduit vers une conclusion définitive qui sera réaffirmée par un "a-t-il

insisté" pour clore le mouvement argumentatif. Ce dénier n'est en fait qu'une phase de l'argumentation globale qui, à travers une progression discursive appuyée sur l'enchaînement argumentatif, arrive au point optimal du discours à savoir la conclusion finale.

Le schéma ci-dessous est une récapitulation des deux schémas précédents.



Le schéma est emprunté en grande partie au schéma argumentatif de Jean Michel Adam qui voit que la schématisation montre une fois de plus l'importance de l'enchaînement¹ argumentatif dans le discours de plusieurs raisonnements et justifications amenant à une certaine conclusion étayée par la justification et le raisonnement.

¹ Dans l'enchaînement discursif, on ne parle que d'énoncés. Dans *L'argumentation aujourd'hui*, Jean Michel Adam affirme que « dans un énoncé, le contenu du jugement est pris en charge par un sujet énonciateur. Il en résulte, d'une part, que ce qui importe c'est autant la valeur épistémique de l'énoncé que sa valeur de vérité et d'autre part, que l'ordre dans lequel les énonciations sont produites n'est pas indifférent ».

3.1. "Eh bien", un connecteur adversatif.

Dans ce qui suit, nous essayerons de mener, en nous appuyant sur l'analyse de l'interjection inspirée, en grande partie, des travaux d'Oswald Ducrot, une étude de "eh bien !" dans un discours argumentatif. Ducrot affirme que l'interjection, longtemps négligée par les pragmaticiens et linguistes, se dote d'une argumentativité certaine, chose qui ne peut être révélée que par une analyse approfondie. Voici ce que dit Ducrot :

« Dans la perspective d'une théorie des actes de langage, l'interprétation ne peut plus être considérée comme un phénomène marginal ou insignifiant. Elle acquiert un statut central : c'est le lieu privilégié où se marquent les interactions des individus. Cette interaction de l'énonciateur et du destinataire dans l'énoncé se manifeste de plusieurs façons. Par l'emploi de certaines interjections lui fournissent tout un assortiment de personnages : étonné (Tiens !), heureux (Chic ! Tant mieux !), scandalisé (Oh !), soulagé (Ouf !, Enfin !, Ah !). L'énonciateur peut également se présenter comme agissant sur autrui en le faisant entrer dans son jeu, en le forçant en quelque sorte à tirer une conclusion qu'il a lui-même déterminé à l'avance ; c'est le rôle que remplissent les morphèmes interjectifs à valeur argumentative comme là !, Tiens !, tiens !, Heureusement !, Malheureusement !, Eh bien! »¹.

Considérons quelques exemples pour illustrer les différents comportements humains :

Etonné Ça fait longtemps que X n'a pas vu son neveu émigré en France !

X : Tiens, tu as bien grandi !

Heureux X : Tant mieux ! Le bus n'a pas encore fait le départ.

Scandalisé X : Oh ! C'est vraiment incroyable.

¹ Op.cit., *Les mots du discours*, p.161.

Soulagé X : Ouf ! Bon débarras.

Pour avoir une description générale de "Eh bien" dans un mouvement argumentatif, nous prenons l'appareillage théorique de la réflexion ducronienne sur les interjections.

En fait, dire "eh bien" pose qu'un locuteur, dans sa réaction à une situation, manifeste (situation qui peut être ou non verbalement explicitée), agit en disant "Eh bien Q !" Q est une suite inattendue de la situation S, ce qui montre le caractère spontané de la réaction. En effet le locuteur de "eh bien" ne peut en aucun cas être le responsable de Q' qui représente la réaction attendue et qui prend pour énonciateur le destinataire. En disant : $S \rightarrow Q$ entend suggérer au destinataire une conclusion C.

C'est en ce sens que "eh bien" est argumentatif.

Considérons l'exemple suivant : *C'est vrai que les juifs s'octroient l'arsenal jamais vu et frappent sur tous les côtés illégitimement, illégalement et même criminellement. Comme d'habitude les Etats-Unis ne font que seconder leurs désirs, sinon comment ce fameux ogre prétend-t-il voir son rêve se réaliser ? Eh bien, il ne fait que se battre les flancs.*

Tout l'énoncé précédant "eh bien" est en tout état de cause, figuratif mais révélateur d'une sorte de pensée marquée par une surévaluation de l'ennemi israélien. C'est la situation que nombre de pays arabes et musulmans éprouvent. J'appellerai cette situation S comme la suite explicite de l'énoncé.

S = C'est vrai que les Juifs s'octroient l'arsenal jamais vu et frappent sur tous les côtés illégitimement, illégalement et même criminellement. Comme d'habitude les Etats-Unis ne font que seconder leurs désirs sinon comment ce fameux ogre prétend-t-il voir son rêve se réaliser ?

Q : Eh bien, il ne fait que se battre les flancs.

Il est clair, d'après la divergence des deux univers d'attente précédant et suivant "eh bien", que l'énonciateur de S est différent de celui de Q et donc $E_1 \neq E_2$. Dans la

situation S, E_1 ne s'assimile pas au locuteur (producteur physique de l'énoncé) mais à tous ceux qui croient au pontife de l'Israélien donc $L \neq E_1$, E_2 peut s'assimiler au locuteur de l'énoncé et, $E_2 = L$.

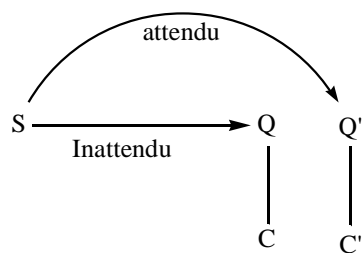
Cette différence est née du contrepoin d'une énonciation et d'une réaction contre les attentes d'un destinataire qui juge plus pertinent une autre énonciation.

Remarque : "C'est vrai" explique le caractère polyphonique.

Q' peut être imaginé de la sorte : les Israéliens détruisent tout sur leurs chemins pour s'accaparer des terres et des richesses.

C = La conclusion de Q doit être : l'ennemi israélien ne pourra jamais nous coloniser.

C' = La conclusion de Q' : nous allons, Tôt au tard, être colonisé par l'ennemi Israélien.



"Eh bien", comme les autres connecteurs argumentatifs, mobilise non seulement une analyse en termes strictement linguistique mais une réflexion sur la technique discursive en ses différentes voix. "eh bien" marque l'adversation par un point de vue qui va à l'encontre d'un autre point de vue antérieur. Il arrive que les deux points de vue aient le même locuteur producteur physique mais non pas le même énonciateur.

3.2. On aurait pu croire Q' Eh bien, non !

Pour analyser le cas de "Eh bien, non !" nous essayerons de travailler un exemple tiré de *la Marianne* : « *On aurait pu croire que le Fiasco du 29 mai alerterait la bien*

pensante politico-médiatique sur les dégâts de son unanimisme terrorisant. Eh bien. Non !»¹

Cet exemple se distingue du schéma canonique de Ducrot bien que les éléments formels et sémantiques dans l'analyse argumentative restent inchangés. En effet pour Ducrot Q est souvent explicite et renvoie à la fois à l'énoncé qui suit "eh bien", à l'énonciation de cet énoncé et le fait qu'il (Q) relate.

La situation S qui peut être explicite ou non devait, selon Ducrot, avoir Q pour conséquence inattendue mais dans ce cas, peut-on admettre une généralisation du schéma ducronien à tous les emplois argumentatifs de "eh bien ?"

L'exemple qui suit montrera que le calcul ducronien ne peut être valide à tous les exemples.

Avant d'entrer dans le processus interprétatif complexe nous décrirons l'environnement du contexte énonciatif dans lequel est produit l'énoncé en question.

Dans le référendum français du 29 Mai 2005 sur la constitution européenne, les nonistes (les partisans du non) sont qualifiés de traîtres à cause de la conviction diffuse et qui dit

qu' « on doit dire sans relâche aux Français que ce texte sur la constitution européenne est un rempart contre les grands mamouths financiers, militaires et politiques, qui dominent le monde ; que c'est une victoire de la gauche européenne acquise au dépend de la conception anglo-saxonne de l'Europe »²

C'était presque évident que le oui (à la constitution) emporte l'opinion publique soutenue incontestablement par tout le système chiraquien et qu'une éventuelle victoire (inattendue) du non affectera profondément la mosaïque au sein du pouvoir et causera un profond remaniement au sein du parti Chirac. Car la digue que

¹ N.D. et A.B., *Marianne* du 11 au 17 juin 2005, p. 20.

² Vallières T., *Marianne* du 23 au 29 avril 2005, p.7.

provoquera le non détournera le cours du flux politique et le résultat que l'on en fait est la naissance de deux partis socialistes : celui qui existe officiellement et celui qui n'a aucune existence reconnue.

Observons : *On aurait pu croire que le Fiasco du 29 mai alerterait la bien-pensante politico-médiatique sur les dégâts de l'unanimisme terrorisant.*

Dans ce cas, on ne peut considérer cet énoncé comme la situation S, il est introduit par "On aurait pu croire"; ce qui prouve que ce qui vient après est légitimement attendu donc le disqualifiant argumentativement en tant que S et, de ce fait la question qui reste posée est la suivante : Comment envisager la structure de ce mouvement argumentatif ?

On peut désigner par S toute la situation énonciative précédent – on aurait pu croire – c'est-à-dire toute une situation politico-médiatique relatant les faits. Notons que le "oui" est renforcé et soutenu par les contingents politiques (soutien étatique et officiel mais non partisan ou populaire)

Essayons de figurer en quelques points la situation S : «...Une triste défaite référendaire ... c'est à la fois non au projet constitutionnel et non à la guerre d'Irak ... ces partis déconnectés des citoyens. ... Chirac sentait toute les dépêches de malheur...»

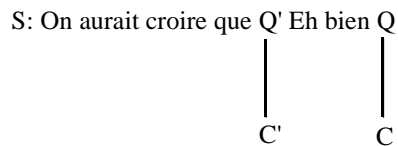
Les conséquences attendues de ces faits sont étalées dans de nombreux points du texte, on les voit se résumer en ceci : *on aurait pu croire que le Fiasco du 29 mai alerterait la bien-pensante politico-médiatique sur les dégâts de son unanimisme terrorisant, un grand renouvellement du clan ouiouiste au pouvoir et un profond remaniement dans le gouvernement sont envisagés.*

C'est Q' qui ce conforme avec l'univers d'attente.

Q : par définition est le contraire de Q' c'est-à-dire incompatible avec l'univers d'attente.

Q : est inscrit dans différents points du texte mais réduit à la négation syntaxique de Q', cette même négation se confirme en différents points du texte et peut se résumer en ceci : *le chef d'Etat s'est recroquevillé davantage encore sur ses fidèles*. La conclusion de Q peut s'imaginer comme suit : développement d'un mouvement antigouvernemental et perte de la confiance populaire. La conclusion de Q' peut s'imaginer comme suit : aménagement gouvernemental pour regagner la confiance populaire.

Voici maintenant le schéma argumentatif conçu à partir de l'analyse précédente.

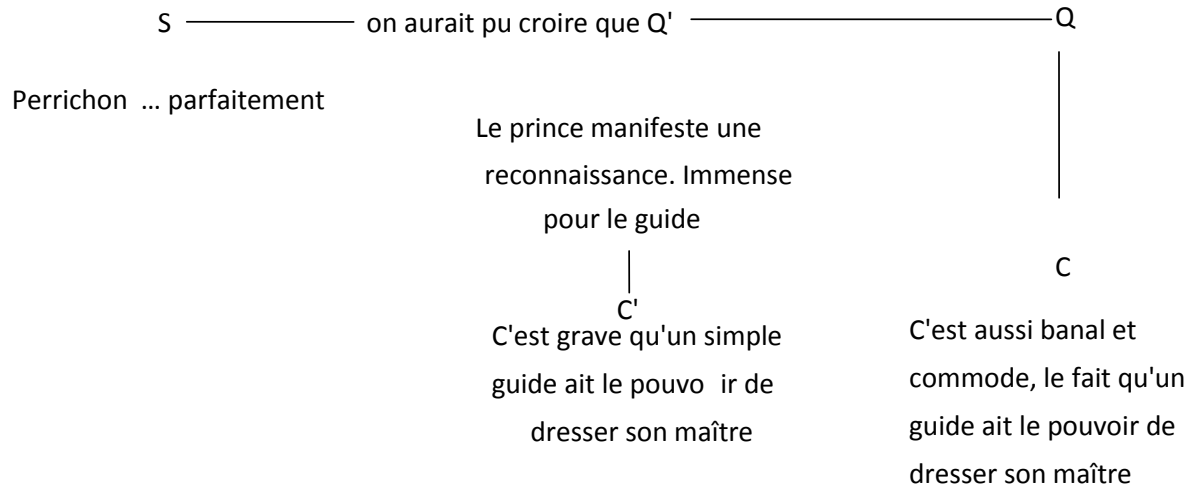


Signalons que c'est le rapport (S-Q') qui est un argument pour C' et le rapport (S-Q) est un argument pour C'.

Le "On" s'assimile parfaitement au destinataire qui est dans ce cas l'énonciateur exprimant l'univers d'attente échafaudé par S.

On peut dire maintenant qu'il est possible aussi de représenter tout mouvement argumentatif articulé par "Eh Bien" ! à travers ce schéma fondamental.

Il est possible donc de schématiser l'exemple cité par Ducrot dans les mots du discours aux pages 164 - 165.



4. D'autres mots peuvent servir de connecteurs adversatifs.

Un adverbe comme "heureusement" ou un nom comme "dommage", ne serait-ce que dans un registre familier, peuvent s'employer en tant que connecteurs adversatifs.

L'adverbe "heureusement" ou "malheureusement", peut chacun orienter la direction de l'univers d'attente de Q à Q' où Q est ce qui est attendu et Q' est ce qui est inattendu.

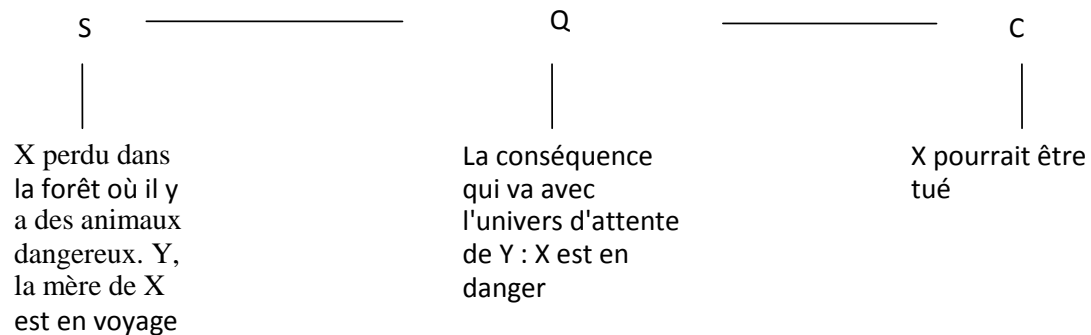
Dans un dialogue où les prémisses donnent aux résultats fâcheux et dans une situation où l'interlocuteur croit, à partir des faits préalables, à une nouvelle qui va dans le sens opposé de son univers d'attente, "heureusement" vient jouer le rôle d'un modificateur de cet univers d'attente.

Imaginons la scène suivante :

Une information vient à Mme Y (la mère de X qui est en voyage depuis quelques jours) disant que X est perdu dans la forêt toute une journée et quelle doit couper sa mission et revenir sur place.

L'incident est grave compte-tenu l'atrocité de la forêt pleine d'animaux sauvages et dangereux. L'hypothèse qui va le plus avec l'univers d'attente de Y se résume dans le fait que X est en danger (X est attaqué par un animal dangereux par exemple le lion).

C'est la conséquence (appelons-la Q) attendue dans une telle situation S. C'est cette même conséquence Q qui donne automatiquement à la conclusion C qui peut se résumer en ceci : X pourrait être tué. Cette première orientation dans le mouvement argumentatif général peut être schématisée de la sorte.



Il faut dire ici que Q est souvent non-exprimé par le dit mais manifesté dans les faits. C peut être explicité comme il peut ne pas l'être.

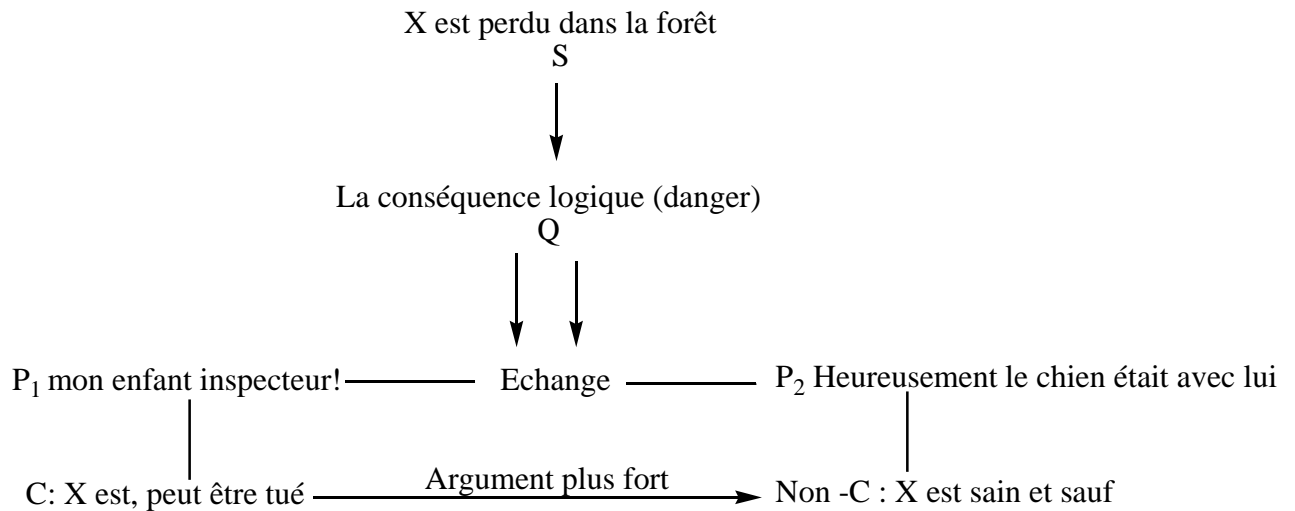
Voici, a présent l'échange établi entre Y et Z (Z étant une tiers personne qui est sur place)

Y : P₁ = *Mon enfant inspecteur* !? (En pleurant)

Z : P₂ = *Heureusement, le chien était avec lui.*

Une deuxième orientation dans le mouvement argumentatif peut être schématisée de la sorte.

La situation S relève du non-dit donc du dire : X est perdu dans la forêt.



Y dit P₁ avec la crainte (et avec la certitude cachée) de recevoir une très mauvaise nouvelle à savoir l'enfant est tué. L'énoncé peut être interprété de la sorte : je sais que mon enfant est perdu dans la forêt, il est peut être attaqué par un animal dangereux, et je crois qu'il est mort, c'est ce que vous allez me dire !

Z dit P₂ avec l'intention de modifier l'orientation argumentative de Y vers une nouvelle conclusion à savoir l'enfant est sain et sauf. L'énoncé peut être interprété comme suit : c'est vrai que la situation fait conduire à une fin dramatique, cela vous fait croire que X est en danger de mort, il est peut-être tué. Il ne faut pas le croire car, par bonheur, le chien était avec lui et, il est épargné de tout incident fâcheux.

D'autres mots comme désolé ou dommage peuvent bel et bien être des modificateurs de l'orientation argumentative. En effet, un énoncé comme *le directeur est là* sans discuter sa neutralité manque de précision argumentatif .L'énoncé *Le directeur est là* peut s'entendre comme il faut entrer car le directeur est déjà là ou qu'il est possible de le voir ou tout simplement qu'il faut agir d'une certaine manière ou accomplir certaines tâches. Mais en introduisant "désolé" l'orientation se précise davantage et l'énoncé "désolé ! le directeur est là" s'oriente vers une conclusion négative à savoir ne pas pouvoir rendre un service comme par exemple :

- je ne peux pas venir avec vous ;
- je ne peux pas vous laisser entrer.

Conclusion.

L'expression de l'adversativité ne peut en aucun cas se limiter à un nombre très restreint de conjonctions ou de locutions conjonctives. Or un adjectif comme "*désolé*" ou un adverbe comme "*heureusement*" peuvent très bien être des éléments d'adversation.

L'acte d'adversation est l'acte dialogal par excellence car il comporte, avec l'idée admise et acceptée, une autre idée non-admise et réfutée, celle-là n'appartient pas à l'univers de croyance du locuteur mais plutôt à celui de l'interlocuteur. Les deux univers peuvent fusionner pour être en apparence produits par un même locuteur, mais sur le plan énonciatif, l'énonciateur de la première idée ne peut être celui de la deuxième.

Quand on dit : l'ours qui a dévoré Jean a attaqué Dop ; eh bien ! Dop a tué l'ours. Une deuxième instance énonciative est entrée en jeu et $E_1 \neq E_2$ même si le locuteur physique est le même. Le fait de dire "Eh bien ! Dop a tué l'ours" donne existence à un autre énonciateur manifesté par l'univers d'attente opposé à la réponse proférée. Donc dire que Dop a tué l'ours c'est dire implicitement qu'un autre admet que l'ours a tué Dop. Nous avons vu aussi que l'élément d'adversation vient pour valider une thèse qui n'était pas admise comme telle par l'interlocuteur ou pour réaliser un acte qui était jusqu'alors difficilement ou non réalisable dans l'univers de croyance de ce dernier. Il est incorrect donc de dire :

X : *il fait mauvais temps,*

*Y : *Eh bien, ne sortons pas quand même.*

Il est bien clair que le fait de dire *il fait mauvais* entend dire qu'il est impossible ou du moins pas souhaitable de sortir dans un tel climat et la suite attendue d'un tel énoncé est *alors ne sortons pas ou restons à la maison.*

Le fait d'introduire "eh bien" lance dans l'univers d'attente une conclusion opposée à celle attendue par l'interlocuteur.

Chapitre III

Apports et occurrences de la conjonction "mais"

1. Introduction.

Nous essayerons, dans ce chapitre, d'étudier la valeur d'adversation de la conjonction "mais" moyennant pour cela un processus interprétatif qui se fonde principalement sur des éléments purement linguistiques, c'est-à-dire sur l'énoncé et l'énonciation. Il serait nécessaire aussi, dans bon nombre de cas, de faire appel à des éléments extra linguistiques ; sans quoi, nous ne pourrions pas attribuer à "mais" une valeur unique d'adversation.

Nous étudierons les occurrences de "mais" comme par exemple P mais Q, mais Q, P mais... et nous montrerons que la diversité des "mais" n'est qu'apparente et se réduit, en fait, à la diversité des conditions d'emploi sans affecter, par conséquent, la valeur adversative, qui répond toujours à la même valeur sémantique.

Avant de passer à la sémantique de l'adversation dans les emplois de "mais", nous aimerions bien montrer quelles difficultés rencontrent les dictionnaires qui voient le rapport qu'échafaude la conjonction "mais", non pas en tant que mouvement argumentatif à deux orientations interprétatives distinctes mais comme l'opposition entre deux thèmes ou deux contenus.

2. Mais, sens et emploi : analyse de premier degré.

Nous essayerons, dans cette partie, d'entamer une étude de "mais" que nous qualifions de premier degré, c'est-à-dire sur le plan du dit, laissant, sur un autre plan dit du dire, l'étude qualifiée d'approfondie, interprétative et argumentative.

Dans le dictionnaire Le Robert "mais" introduit une idée contraire à celle qui a été exprimée exemple : la terre tourne mais le soleil est fixe. Ce contraste est quasiment lexical et superficiel, les deux idées sont contraires et non opposées, ce qui précède "mais" est presque l'inverse de ce qui le suit.

Il ne s'agit pas, dans ce cas, de l'adversation-argumentation. L'idée assertée dans *la terre tourne* ne s'oppose pas à l'idée assertée dans *"mais le soleil est fixe"*.

Un autre problème se pose au niveau de l'interprétation où l'on attribut parfois au "mais" ce qui revient, en fait, à la phrase qui suit. On trouve, par exemple :

-Un mais de transition. Exemple : *Mais revenons à notre sujet.*

-Un mais d'approbation. Exemple : *Mais c'est vrai, tu as raison.*

-Un mais d'addition. Exemple : *Non seulement il bavarde mais encore il menace ses camarades.*

-Un mais de renforcement. Exemple : *On ne lui donne rien à faire, mais ce qui s'appelle rien.*

Nous expliquerons que dans la logique de cette méthode, il n'y aura pas de difficultés à trouver un "mais" pour chaque situation de discours.

Dans un seconde temps nous tenterons d'étudier l'argumentativité de "mais" en tant que connecteur adversatif, chemin faisant et, comparativement à d'autres connecteurs adversatifs, une éventuelle substitution dans l'emploi de "mais" va être analysée.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, et comme nous l'avons déjà mentionné au début de cette introduction, nous travaillerons argumentativement l'adversation entre des énoncés articulés par la conjonction "mais" et, nous mettrons à notre service le schéma argumentatif comme étant le fondement théorique sur lequel s'échafaude l'essentiel dans notre présente analyse.

2.1. L'explicite dans la sémantique de "Mais".

Nous étudierons l'emploi de "mais" dans la concession dite directe, c'est-à-dire en restant à un niveau de contraste quasiment lexical.

Exemple:

1. *Cet acteur est courageux mais son compagnon est peureux.*
2. *Le terrorisme n'est pas la faute d'un groupe mais d'un peuple.*
3. *Il n'en veut pas un mais deux.*

Courageux \longleftrightarrow *peureux*

Le courage est une qualité qui s'acquiert à travers le vécu des faits et, on ne peut proférer une telle qualification qu'après des expériences vécues, il se pourrait que le courage soit le résultat de l'hardiesse et de la témérité comme il peut aussi être le résultat de l'imprudence. La peur, de même, peut résulter des complexes psychologiques face aux problèmes souvent fantomatiques, mais elle peut être, aussi, le fruit de la prudence tout simplement. En tout cas le fait d'avoir peur pour faire quelque chose c'est le fait de ne pas en avoir le courage.

Dans le deuxième exemple, l'idée du groupe ne s'oppose pas (ce serait presque l'inverse) à l'idée du peuple et l'idée que le terrorisme soit la faute d'un groupe ou d'un peuple est d'une forme plate et ne porte pas des implications¹

¹ Les implications ou prémisses implicites sont la seconde série du processus pragmatique d'enrichissement de l'énoncé. A l'inverse des explicitations, les implications ne relèvent pas de ce que l'énoncé manifeste explicitement, mais de ce qu'il communique implicitement : Les prémisses implicites correspondent à

Ou : *Mais il y a d'autres sujets plus importants.*

L'addition, aussi peut s'exprimer de différentes manières.

Exemple :

X : *Celui qui s'adonne à la corruption nuit au bon fonctionnement de l'entreprise.*

Y : *Non seulement il nuit au bon fonctionnement de l'entreprise mais aussi à l'économie nationale.*

Ou : *Mais encore il nuit à l'économie nationale.*

La réplique de Y peut se dire de la sorte : *c'est vrai que celui qui s'adonne à la corruption nuit au bon fonctionnement de l'entreprise et, j'ajoute qu'il nuit aussi à l'économie nationale.*

Nous aboutissons, dans ce cas, à la conclusion suivante : "mais" n'a aucune intention d'opposition, et cela explique la diversité des emplois de "mais". C'est en général ce que le dictionnaire propose comme manière de description de "mais", mais dans la logique de cette méthode pourquoi ne pas introduire aussi un "mais" d'invitation, d'hésitation ou encore de choc ! En voici des exemples :

Un mais d'invitation ou d'insistance ?

-Mais venez donc déjeuner !

Nous pouvons dire enfin que la conjonction "mais" n'ajoute rien dans la sémantique de l'énoncé, mais elle lui est plutôt superflue. Ducrot, dans *Les mots du discours* propose de qualifier ce "mais" d'invitation. Mais la présence ou l'absence de la

conjonction ne change en rien à l'idée d'invitation¹. Or dire *venez déjeuner avec moi* suffit largement pour montrer l'intention d'inviter quelqu'un. En revanche "mais... donc" peut s'introduire après une éventuelle hésitation du destinataire, donc c'est normal de dire *mais venez donc déjeuner*, et nous appellerons ce "mais" un "mais" d'insistance.

Il est possible de paraphraser l'énoncé comme suit : je t'ai déjà révélé mon intention de t'inviter et, je ne comprends pas pourquoi tu éprouves une grande hésitation. Or j'insiste encore plus sur le fait que tu viennes déjeuner avec moi.

- Un "mais" d'hésitation.

Imaginons les situations suivantes :

Un entrepreneur, essayant d'esquiver aux taxes des impôts, tente d'entraîner un agent de la finance dans la fraude fiscale. Pour l'induire en erreur l'entrepreneur lui propose des offres séduisantes.

X : *fais-moi confiance et je t'amènerai à la richesse.*

Y : *Mais !!!*

"Mais" ici n'a qu'une fonction, c'est d'exprimer l'hésitation entre l'engagement dans une opération dont l'offre est irrésistible et l'appel à la conscience du devoir.

-Un mais de choc.

Imaginons la situation suivante :

X, le mari de Y vient de recevoir une mauvaise nouvelle dans son bureau. En rentrant à la maison Y l'invite comme c'était prévu, à sortir au cinéma.

¹ Dans Ducrot O., *Les mots du discours*, Paris, Minuit, ed. 1980, p. 95, ce "mais" est qualifié d'invitation. Une qualification, qui apparaît sans explication.

Exemple :

Y : *Tu es prêt pour sortir, mon cher !*

X : *Non, je crois que non !*

Y : *allez, tu ne vas pas me décevoir !*

On va voir un bon film, ce soir.

Allez, soit gentil.

X : *mais laisse moi tranquille !*

Le "mais" de choc ici introduit une réponse violente et inattendue.

-Un "mais" d'étonnement.

Le "mais" d'étonnement arrive pour compenser le manque dans les morphèmes d'étonnement (comme, oh, quel (le)), ne pouvant pas remplir cette fonction dans certaines situations.

Imaginons la situation suivante :

Un ouvrier se plaint auprès du directeur général de l'entreprise des actes du chef de chantier. Ce dernier leur fait subir des tâches non pas au compte de l'entreprise mais plutôt à son propre compte, l'ouvrier se plaint d'être exploité.

Exemple :

X : *Monsieur, le chef de chantier nous exploite à son propre compte et nous menace de licenciement en cas d'insoumission.*

Y : *Mais ça, alors !*

Dans ce cas l'énoncé montre que Y ne s'attend pas à une telle nouvelle et c'est ici le sens de surprise. Les mots d'exclamation comme " Oh ! " ou " quel (le)... ! " sont exclus par contrainte discursive.

Par cette étude de classification, nous avons essayé de montrer qu'il serait certainement plus logique et même plus intéressant de caractériser "mais", non pas par le contenu de ce qui l'entoure (et dans ce cas il y aurait autant de "mais" que de phrases), mais par la nature des rapports aux enchaînements qu'il introduit.

2.3. Quelques occurrences de "mais".

Le connecteur "mais" est incontestablement celui qui exprime le plus l'adversation. Il se dote d'une grande flexibilité qui s'explique par sa compatibilité avec presque toutes les catégories syntaxiques. Il peut lier deux phrases ; une phrase et une proposition ; une phrase et un groupe nominal ; deux noms ; deux pronoms, etc.

Cette particularité de "mais" fait d'elle la conjonction la plus employée aussi bien dans l'écrit que dans l'oral. En voici des exemples :

- "Mais" lie deux phrases

Cet exemple est tiré du quotidien El Moudjahid du 1 septembre 2005.

« En votant massivement pour le oui, dira encore M. Ouyahia non seulement vous ferez honneur au projet du président de la République, qui a fait appel à la souveraineté du peuple pour se prononcer sur son avenir loin des surenchères des uns et des autres, mais vous opterez aussi pour un avenir serein qui sera le gage du développement »¹

¹ B.A., *El-Moudjahid*, du premier septembre 2005, p.6.

- "Mais" lie une phrase et une proposition c'est-à-dire, une proposition dépendante qui ne peut s'employer seule

« *Après dix ans voilà qu'il s'inscrit dans une logique de paix, mais telle qu'il la conçoit lui, alors que toute honte bue, il a traité les concepteurs du contrat de Rome de traîtres à la nation* »¹.

- "Mais" lie deux propositions

Exemple : tiré d'El Moudjahid du 1 septembre 2005.

« *Ahmed Ouyahia dira que celle-ci (la réconciliation) qui vient pour réconcilier les enfants du pays n'occulte pas les familles des victimes du terrorisme qui sont prises en charge dans le cadre d'un dispositif spécial mais qui ne doit non plus marginaliser ceux dont les parents ou enfants sont montés aux maquis* »²

Par ailleurs, "mais" peut lier deux noms comme : *je n'en veux pas le noir mais le bleu*, ou deux pronoms comme *je n'en veux pas ceci mais cela*, ou même deux adjectifs comme *il n'est pas franc mais discret*.

De même, "mais" peut être dans des occurrences où d'autres connecteurs ne peuvent l'être. Voici un exemple tiré de la revue trimestrielle *Langue française de mai 1979, numéro 42 intitulé La pragmatique, sous la direction de Diller A.M., et Récanati F.*

X : *Bon ben d'accord.*

Y : *et ta mère travaillerait ?*

¹ Zerrouk D., *El-Watan* du 22 septembre, 2005, p.3.

² B.A., *El-Moudjahid*, du premier septembre 2005, p.6.

X : mais je connais des enfants qui souffrent de ne pas avoir leurs parents.

3. Analyse du deuxième degré : L'analyse argumentative de "mais".

Dans ce qui suit nous essayerons d'entamer une analyse argumentative de quelques occurrences de "mais". Pour ce faire, nous nous appuyerons, comme fondement théorique, sur les réalisations de Ducrot sur l'analyse de "mais".

"Mais" introduit donc une sorte d'adversation appelée, par Robert Martin, une concession indirecte¹, car l'incompatibilité logique n'est pas manifestée entre P et Q (P et Q sont les deux énoncés appelés aussi par Ducrot arguments) liés par le connecteur argumentatif "mais", mais plutôt entre les conclusions tirées de P à Q. "Mais" opère donc sur le non-dit, et c'est pour cela que Robert Martin qualifie cette concession d'indirecte.

Dans la vie de tous les jours, on rencontre des situations qui n'attirent que passagèrement l'attention de la personne et qui, à première vue, semblent peu importantes et aléatoires mais qui, après un certain temps, deviennent le déclic déclenchant un processus long et complexe.

La réaction qui résulte d'une interprétation pourrait être violente et très tendue. La personne entre dans une opération d'analyse dite relationnelle². Mais arrive, dans ce cas

¹ Sur le plan logique Robert Martin aborde le connecteur mais en tant qu'un élément qui représente idéalement l'adversation argumentative. L'expression P mais Q présuppose que la proposition P peut servir d'argument pour une certaine conclusion R et que la proposition Q est un argument qui annule cette conclusion.

Si je dis : Il travaille beaucoup mais il est très bien payé, P pourrait donner à penser qu'il est exploité, qu'il est malheureux, qu'il n'a pas de chance (R) ; Q inverse cette conclusion R en non-R.

Il est vrai que sur le plan logique, le fait de conclure R de P est possible. Cela se traduit par "on pouvait penser que P étant vrai, R serait vrai" et l'attribution de l'image reste dans le non-dit. L'opposition de ce type repose sur la relation hypothétique sous-jacente qui n'est pas de P à non Q mais de P à non-R.

² J'ai essayé de qualifier ce type d'analyse interprétative de relationnel par le fait qu'il oblige l'interprète à établir des relations qui, faute d'une interprétation ou d'une réaction sur le tas, résultent d'un fait de simulation et qui finissent par produire la scène qui devait être produite à priori.

Il est probable qu'au cours d'une conversation, l'interlocuteur n'éprouve aucune réaction à propos du locuteur et que l'énoncé-déclic passe inaperçu, cela ne dure que peu de temps, et l'interprète entre dans une opération de ré-embobinage où l'énoncé provocateur surgit et déclenche la réaction attendue.

pour être le tremplin discursif qui introduit d'emblée la réaction de l'interlocuteur. En disant "mais", ce dernier exprime une sorte de comportement allant dans le sens opposé de celui de l'énonciation vécue ou de l'énoncé reçu. Il peut donc exprimer sa colère, son mécontentement ou son refus. C'est ce comportement à valeur adversative qu'on étudiera et non pas la valeur ou le type de "mais" comme le font certains dictionnaires.

Voici un exemple imaginé pour le besoin de l'analyse qui explique ce qui précède :

Un crime est commis dans l'appartement de X, Y a assassiné X. L'inspecteur, dans ses opérations pour déceler l'énigme, fouille partout et interroge tout le monde avec l'espoir de découvrir le meurtrier. Un certain temps après, l'inspecteur revient sur un mot prononcé par l'une des personnes interrogées, ou une photo vue dans l'album d'un suspect et qui peut être un indice (se sont des présomptions) qui relance le processus interprétatif conduisant à inculper définitivement Y.

"Mais" vient ici pour s'opposer à une certaine déclaration de la part de l'une des personnes interrogées. Or, bien que les connecteurs argumentatifs aient pour fonction essentielle de lier des énoncés, "mais" peut néanmoins avoir la possibilité de lier un fait extra-linguistique et un énoncé, un élément implicite et un élément explicite etc. Nous noterons qu'en tout cas, on peut traduire le fait ou l'énonciation par de simples unités discursives.

Dans l'exemple précédent, on peut imaginer la situation suivante : une bague tachée de sang est trouvée sur le lieu du crime. Y nie que la bague lui appartient, l'inspecteur, au cours d'une fouille dans l'appartement de Y, trouve une photo ; il découvre la même bague au doigt de Y. imaginons la scène ;

L'inspecteur : *Dis-moi à qui appartient cette bague ?*

Y : *Je ne l'ai jamais vue.*

(Après la fouille et après la découverte de la photo).

L'inspecteur : *Tu m'as dit l'autre jour que la bague ne t'appartient pas.*

Y : *oui, certainement.*

L'inspecteur : *Mais cette photo montre au contraire qu'elle est à toi.*

P → Y ne reconnaît pas la bague

Q → la photo montre que la bague lui appartient.

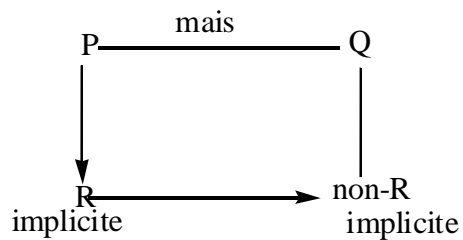
P → pourrait avoir comme conclusion R ;

R → Y ne peut pas être l'assassin.

Q pourrait avoir une conclusion contraire à la précédente à savoir non-R ;

non-R → Y peut être l'assassin.

Voilà le schéma général de Ducrot.



4. D'où vient le sens de l'opposition par "mais"?

Notre travail va donc dans le sens du principe argumentatif initié par Ducrot. L'expression "P mais Q" présuppose que la proposition P peut servir d'argument pour une certaine conclusion R et que la proposition Q est un argument qui annule cette conclusion. Ce mouvement argumentatif va de pair avec un mouvement de pensée échafaudée dans l'esprit des interlocuteurs et qui pourrait être explicité caricaturalement de la sorte : *oui, P est vrai ; tu auras tendance à en conclure R ; il ne le faut pas car Q (Q étant un argument plus fort) pour non-R que n'est P pour R.*

Nous essayerons d'illustrer cet appareillage théorique par un exemple tiré de la revue *Marianne*. L'article est intitulé : *maltraiter les infidèles*¹ explique le conflit sur l'échelle évaluative, les ouiouistes, majoritaires au gouvernement, mais minoritaires dans la masse populaire et même à l'intérieur du parti, les nonistes minoritaires au sein du gouvernement, mais majoritaires dans la masse populaire et à l'intérieur du parti. Par conséquent tout ce qui n'est pas chiraquien doit être sanctionné. Or deux mots, souvent associés dans le sens argumentatif pour montrer une opinion quelconque, se dissocient et s'opposent argumentativement afin de signifier deux points de vue différents et même antagonistes. Il s'agit de la fidélité et de la compétence. Les deux mots peuvent bel et bien paraître associés dans maintes occurrences ; on peut dire par exemple : *Vous ne pouvez décrocher la confiance du directeur qu'en montrant une grande compétence* (la fidélité n'est manifestée qu'à travers la confiance accordée par le supérieur, donc la confiance est signe de fidélité). Je peux dire donc : *cet employé est fidèle et compétent.*

Revenons à l'article en question, voici l'exemple relativement modifié pour échapper tout simplement à la forme sino ou sendern².

¹ N.D. et A.B., *La Marianne* du 11 au 17 juin 2005, p.25.

² Dans notre étude, la forme sino ou sendern est exclue, deux mots allemands pour designer cette forme d'opposition, comme dans l'exemple ce n'est pas le mien mais le tien. Car, en fait le connecteur mais vient annuler ou restreindre, dans l'univers de croyance, la vérité ou la validité d'une thèse quelconque. Or, dans

Voilà l'exemple tel qu'il est inscrit dans la revue :

« *Ce gouvernement n'est pas le sien mais d'un clan, le clan des chiraquiens. Ce n'est pas forcément la compétence qui est récompensée mais la fidélité au chef de l'Etat* »¹.

On peut donc, pour échapper à la forme négative de l'énoncé, dire:

"L'hégémonie chiraquienne a tout de suite réagi face au déchirement de son gouvernement ; ceux-ci sont des fidèles mais ceux-là sont des compétents."

Il faut noter que l'emploi de "mais" n'implique pas une contradiction entre les concepts de fidélité et de compétence.

L'interprétation de "mais" nécessite une référence à la situation d'énonciation.

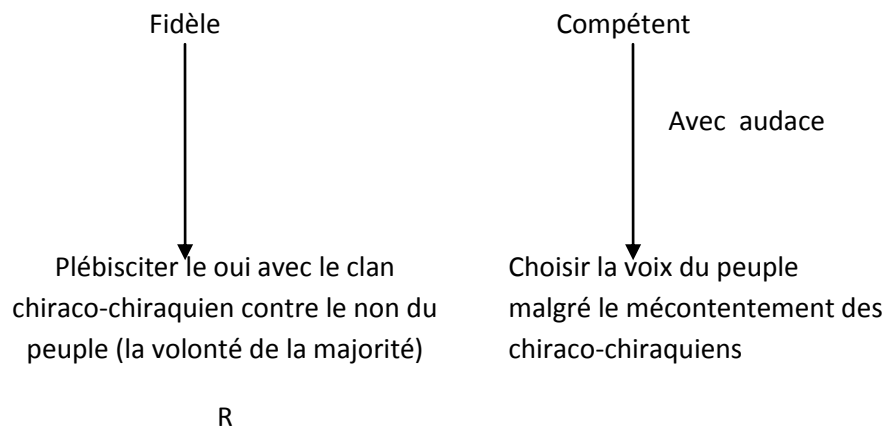
Dans l'exemple précédent, la situation révèle que les partisans du oui, très minoritaires à l'intérieur du parti socialiste et dans le pays et qui devaient concéder volontiers à admettre le point de vue du peuple, demeurent, toutefois, fidèles à l'obstination des chiraquiens. En revanche les nonistes, majoritaires partout sauf au gouvernement, demeurent inébranlables par leur compétence et font face à l'hégémonie des chiraquiens. En quoi donc les nonistes se qualifient-ils d'infidèles ? Or, il serait plus logique de dire : ils sont fidèles mais compétents, surtout quand on lit dans le même article.

l'exemple, ce n'est pas le mien mais le tien, le premier segment de l'énoncé est à priori nié et réfuté catégoriquement, donc la relégation de mais n'affecte en rien le sens visé. On peut dire alors : ce n'est pas le mien, c'est le tien. Aussi l'opposition lexicale est exclue. L'exemple dans le quotidien *El-Watan* du 3 septembre 2005 l'illustre. « La réconciliation ne se terminera par le 29 septembre mais y débutera ». L'opposition est déjà sémantique et lexicale avant d'être logique. Débuter ≠ terminer.

¹ N.D. et A.B., *Marianne* du 11 au 17 juin 2005, p. 25.

« ce qui est sûr, c'est la déception des jeunes talents de la majorité [...] d'autre, pourtant chiraquiens ont été guillotiné »¹.

Dans un énoncé tel que : "ils sont fidèles mais compétents " peut s'interpréter facilement après avoir étalé l'environnement situationnel dans lequel il est produit.



Il est à noter qu'il y a des cas où "mais" n'exprime apparemment pas un mouvement argumentatif comme dans l'exemple suivant :

« Les Bouches-du-Rhône et le Pas-de-Calais avaient, lors du référendum interne du PS, plébiscité massivement le oui. Hélas, au moment du vote réel, les électeurs socialistes, dans ces deux départements plébiscitent massivement le non. Pourquoi un tel divorce ? Parce que, en fait, les votes du Pas-de-Calais avaient été achetés et des Bouches-du-Rhône truqués ou (bourrés). Mais qui le dit ? »²

Quelqu'un peut avancer que "mais", ici, n'enchaîne pas sur un énoncé particulier mais plutôt sur l'ensemble du discours. Et cela non pas pour le réfuter, l'annuler ou simplement le restreindre, mais pour le neutraliser. Dans ce cas le mouvement

¹N.D. et A.B., *Marianne*, du 11 au 17 juin 2005, p.25.

² N.D. et A.B., *Marianne* du 11 au 17 juin 2005, p.20.

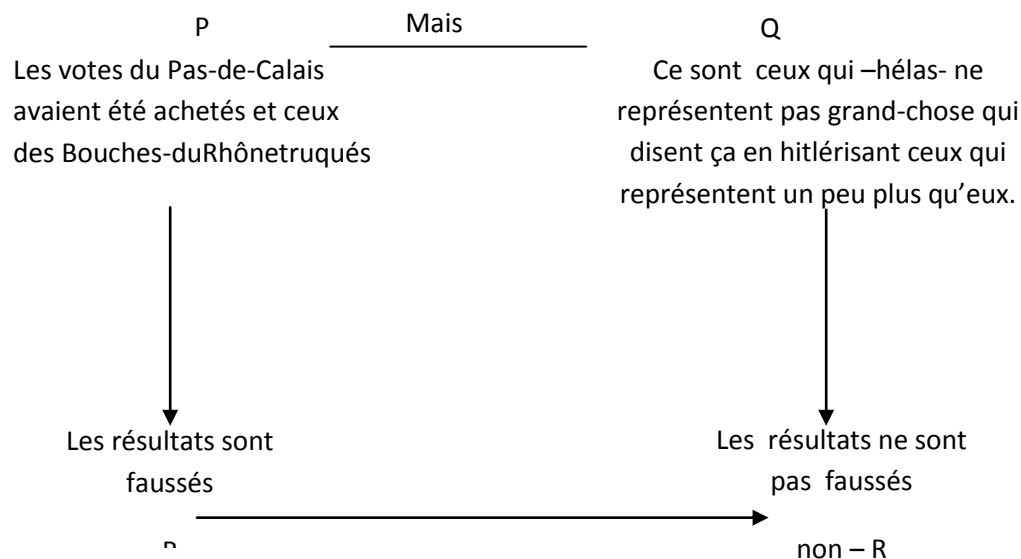
argumentatif est catégoriquement coupé. *"Mais qui le dit!"* montre bien que l'interlocuteur, frappé par l'absurdisme et la trivialité de l'énoncé, cherche non pas à répondre ou défendre mais simplement à reconnaître et à dénigrer en même temps l'énonciateur qui l'a proféré.

Or, il serait possible, à travers un petit travail de reformulation, d'ajout et de réorganisation de rétablir la configuration d'origine de "mais".

En disant que les votes du Pas-de-Calais avait été achetés et ceux des Bouches-du-Rhône truqués laisse entendre immédiatement que les résultats sont faussés. Or, discréditer ce jugement en s'attaquant à la réputation même de ceux qui l'ont prononcé (ce qui était possible par : *mais qui le dit ?*) le neutralise et le laisse sans écho. Cela pourrait se renforcer en observant l'énoncé suivant la question "mais qui le dit ?"

« ...Mais qui le dit ? Du coup ceux qui – encore hélas- ne représentent plus grand-chose, se barbelisent dans leur désarroi en « hitlérissant » ceux qui représentent un peu plus qu'eux. »

Les deux unités discursives peuvent se présenter de la manière suivante : on entend dire que les votes du Pas-de-Calais avaient été achetés et ceux des Bouches-du-Rhône truqués, mais ce sont ceux qui, hélas, ne représentent pas grand-chose, qui disent ça en hitlérissant ceux qui représentent un peu plus qu'eux.



Et pour expliciter le raisonnement, rien de mieux que de reproduire ces quelques lignes d'O. Ducrot :

« Lorsqu'on coordonne par "mais" deux propositions P et Q, on ajoute à P et à Q les deux idées suivantes. D'abord, qu'une certaine conclusion, que l'on a précisément dans l'esprit, et que le destinataire peut retrouver, serait suggérée par P et infirmée par Q : autrement dit P et Q ont, par rapport à R, des orientations argumentatives opposées. Q a plus de force contre R que P n'en a en sa faveur, de sorte que l'ensemble P mais Q va dans le sens de non-R. Supposons par exemple que quelqu'un me demande s'il peut se rendre facilement à tel endroit dont je lui ai parlé. Je lui réponds : "c'est loin, mais il y a un bus" "C'est loin" (P) suggère la conclusion "Il est difficile d'y aller" (R), et "Il y a un bus" (Q) suggère, au contraire "Il n'est pas difficile

d'y aller" (non-R) la balance , au total, penchant pour la conclusion non-R autorisé par Q. »¹

5. Les différentes occurrences de Mais .

On ne peut établir un classement de "mais" que caricaturalement, car il revient, en fait, à l'interprète compétent de rétablir une telle configuration à partir des unités discursives toutes faites, à priori déterminées aussi bien stylistiquement que syntaxiquement.

Ducrot classe les occurrences de "mais" dans trois catégories principales.

- Mais est à l'intérieur d'une réplique d'un locuteur X : X : P Mais Q.

- Mais est en tête de réplique et introduit un Q explicite ; X : Mais Q.

A : Mais enchaîne avec une réplique P d'un locuteur Y et marque l'opposition de X ; Y : P ; X : mais Q : a - à l'acte de parole de Y disant P ; b - à la conclusion que Y tire de P (bien que X admette la vérité de P) ; c - à la vérité de P.

B : Mais enchaîne avec du non verbal et marque l'opposition de X ; X : mais Q : a - à un comportement de Y (Y destinataire de mais Q) ; b - à une situation ; c - à ses propres réactions.

- Mais est en tête de réplique et n'introduit pas de Q explicite : X : Mais...

Il ne s'agit pas ici d'apporter une analyse exhaustive à chaque type de "mais" vu la nature de mon corpus. J'essaierais néanmoins dans un premier travail d'illustrer chacun par un exemple imaginé puis nous passerons à une étude élargie de quelques occurrences dans mon corpus à savoir le discours journalistique.

¹ Diller A.M. et Recanati F., *La langue Française*, Revue de linguistique, Paris, Larousse, ed. 1979, p.96.

L'emploi canonique de "mais" ne pose pas problème et passons directement à la deuxième catégorie où "mais" est en tête d'une réplique et introduit un Q explicite ; X : mais Q.

A : Mais enchaîne avec une réplique P d'un locuteur Y et marque l'opposition de X ; Y : P ; X : mais Q.

Je vais devoir opérer une petite modification sur les unités discursives préférées lors d'un prêche pour un oui massif à Constantine pour rétablir le schéma argumentatif de Ducrot.

« Belkhadem : l'insécurité à fini par reléguer tous les projets de développement, d'urbanisme et de création d'emploi. Les citoyens ont tout abandonné. On ne pourra pas reconstruire un pays qui vit dans la peur. »¹

Les familles des victimes : *Mais nous ne pourrons oublier les disparus et nous réclamons toute la vérité sur nos enfants.*

P a pour conclusion R : il faut soutenir la paix et voter oui pour la réconciliation.

Q pourra avoir comme conclusion (non-R) : On ne votera pas oui à la réconciliation.

Q étant un argument plus fort que P, la conclusion R va vers non-R

5.1. "Mais" marque l'opposition de X à l'acte de parole.

Ouyahia lord d'un meeting répond à une intervention d'une femme.

F : *Nous voterons non à la réconciliation et le référendum connaîtra la défaite tant que nos problèmes ne sont pas définitivement résolus.*

¹ Arslan S., *El-Watan*, 2 et 3 septembre 2005, p. 3.

Ouyahia : *Mais vous ne représentez que vous-même !*

Ouyahia ici ne répond pas argumentativement à la réplique de la femme en tant que telle c'est-à-dire il ne l'attaque pas logiquement ou argumentativement en introduisant un énoncé qui va dans le sens opposé du contenu de l'énoncé auquel "mais" s'oppose, mais simplement à l'acte de parole en le disqualifiant juridiquement (c'est une sorte de juridiction. qui dit que le groupe ou la personne n'a pas le droit de se prononcer au nom du peuple).

Le "nous", dans cet exemple, représente réellement les familles des disparus, mais énonciativement il n'en va pas de même. Le fait de dire le référendum connaîtra la défaite montre qu'elles se prononcent au nom de tout le peuple, ce qui n'est pas autorisé juridiquement. Or, le seul qui peut parler au nom du groupe ou du peuple est celui qui s'octroie l'approbation et le consentement de celui-là. Pour cela la voix d'un élu est toujours distinguée par le fait que le locuteur se distancie de l'énonciateur responsable de l'énonciation, mais en même temps les deux se confondent pour représenter toujours l'unité de voix.

En revanche, le "nous", prononcé par le président Bouteflika lors d'un meeting au complexe Mohamed Boumerzeg, montre bien la légitimité d'incarner la voix du peuple et, dans ce cas, le locuteur est Bouteflika, l'énonciateur est le peuple algérien : nous sommes tous concernés par la tragédie nationale.

5.2. "Mais" s'oppose aux conclusions que Y tire de P (bien que X admette la vérité de P)

Pour illustrer ce type de "mais", nous emprunterons deux unités discursives appartenant à deux articles différents pour en faire un échange.

La première unité est prononcée par les familles des victimes dans l'article :

"Non à la réconciliation" El-Watan du 5 septembre 2005, p.2.

F : *Nous n'avons bénéficié, depuis la date fatidique du massacre, d'aucun avantage.*

Dans un autre article du quotidien *EL Moudjahid* du 3 septembre 2005, intitulé : "*Nous sommes tous concernés par la tragédie nationale*", le Président Bouteflika répond aux revendications de l'assistance par "[...] *Mais il faut rappeler à l'esprit des gens que beaucoup de familles algériennes ont été éprouvées et endeuillées.*"

F : *Nous n'avons bénéficié depuis la date fatidique du massacre d'aucun avantage.*

B : *Mais il faut rappeler à l'esprit des gens que beaucoup de familles algériennes ont été éprouvées et endeuillées.*

"Mais" ne s'oppose pas au fait qu'effectivement ces familles n'ont pas eu leur droit mais à la conclusion.

R : Donnez-nous nos droits et n'essayez pas encore de nous traîner. Néanmoins, cette opposition n'est pas dans le sens d'attaquer sa vérité qui est incontestable, mais plutôt dans le sens d'ôter, de sa charge, toute responsabilité d'une telle conclusion.

5.3. "Mais" s'oppose à la vérité de P.

Soit l'échange suivant :

- Aït Ahmed (FFS) : le texte de la charte n'appartient pas à Bouteflika, mais il est élaboré par la police scientifique.

- Un adversaire réplique : Mais non, c'est un pur projet présidentiel.

La première réplique est une assertion apparemment constative selon Austin et Searle mais nullement neutre car, en effet, l'énoncé insinue, au-delà de son sens explicite et plat, la persistance de la suprématie militaire. Bouteflika n'est qu'une instance exécutive. "Mais non" vient pour attaquer directement la vérité de l'énoncé et peut se

paraphraser simplement en : ce que vous dites est faux ; ou ce que vous dites n'est pas vrai.

Or, de telles déclarations, posant uniquement sur la vérité ou la fausseté, restent des postulats manquant de preuves, et c'est pour cela que souvent de tels échanges demeurent sans issue.

5.4. "Mais" enchaîne avec du non verbal et marque l'opposition de X.

Bien que le corpus choisi n'offre pas ce type de "mais" nous essayerons, néanmoins, d'en trouver quelques uns qui sont, certes, relatifs au discours journalistique mais confectionnés personnellement.

5.5 : "Mais" s'oppose à un comportement de Y (Y destinataire de mais Q)

Chirac, après une telle défaite, est surpris et profondément choqué par le résultat inattendu. Il pense qu'il est trahi par son propre parti surtout qu'apparemment, dans presque tous les rassemblements, le oui est plébiscité.

Voyant son portrait grimacé et chagriné, le journaliste, dans son article, dit : « *Le Président cherche encore à rebondir mais impossible. Cette fois, il n'y a plus d'élastique au trampoline* »¹, et donc, il répond au portrait du président l'accusant d'être inefficace et que les mots ne font plus miracle.

En lisant l'article, on comprendra qu'il s'agit d'un commentaire sur le comportement observé sur le visage du président. Cela peut se résumer en cette formule : "Mais, arrêtez de faire le malheureux!"

¹ D.B., *Marianne* du 1 au 10 juin 2005, P.19.

Le journaliste s'oppose donc au comportement du président ; comportement qui veut faire savoir qu'il est trahi et qu'il a mal calculé les choses surtout qu'il est averti plusieurs fois. Selon le journaliste, il n'y a pas lieu de s'étonner ; c'est un simulacre.

5.6. "Mais" s'oppose à une situation.

Dans ce cas le phénomène qui déclenche le "mais" n'est pas imputable au destinataire de "mais" ou en tout cas pas à lui seul. Ce "mais" peut être illustré par l'exemple suivant :

Y : Je crois que votre « bleu » sera difficile pour ceux qui ont été endeuillés par le terrorisme. Je compatis. Quelle est, en fait la famille algérienne qui n'a pas été directement touchée par ce drame.

X : Mais il faut surmonter cette douleur ; il faut y arriver. X ne s'oppose pas au fait que toute famille algérienne soit directement touchée (fait incontesté) mais à la situation de détresse et au mal-être qui persiste et qu'il faut dépasser.

5.7. "Mais" s'oppose aux propres réactions de l'énonciateur.

La personne qui dit "mais" se réfère à sa première réaction, non explicité devant un événement antérieur. Notre corpus n'offre pas un exemple pour illustrer ce "mais". Nous essayerons, donc de donner un exemple imaginé.

Le professeur, seul à la maison, revient au point discuté avec son élève hier matin dans la classe, se rend compte de sa faute et lui donne raison.

Le professeur : Mais, il a raison!

Certes l'événement initial est ici d'ordre verbal à savoir la réponse de l'élève mais le "mais" que nous venons de montrer ne s'articule pas directement sur cette réponse. Il prend en considération l'incrédulité qu'il avait d'abord suscitée chez le professeur.

6. Quelques éventualités argumentatives.

6.1. X : Non P mais pas du tout.

Il est clair que "mais", dans ce cas, arrive à l'intérieur d'un énoncé précédé et suivi par le verbal. Peut-on le classer avec le *sendern* ou *sino* et donc non envisageable par Ducrot. Nous rappelons que Ducrot étudie uniquement le *péro* et *aber* c'est-à-dire du type P mais Q comme par exemple *les privilèges finiront mais le peuple est éternel*. Et non pas les *sendern* et *sino* du type non P mais Q. *ce n'est pas ma faute mais la tienne*. Or, "mais", dans "Non P mais pas du tout" ne fait que renforcer en suggérant le point extrême de l'idée niée qui précède "mais". C'est comme si le locuteur, en disant cela, éloigne catégoriquement la possibilité d'être, à un moment donné objecté. Pas du tout, affirme et confirme la vérité de non-P dans l'ensemble des mondes possibles et écarte l'idée que non-P soit faux dans un monde parmi les mondes possibles.

Où réside alors l'opposition dans ce "mais"? L'opposition s'explique par le fait que l'on passe de la négation normale à la négation absolue. Cette opposition sera nette quand l'énonciateur E_1 se distingue de l'énonciateur E_2 ($E_1 \neq E_2$) et à plus forte raison $L1 \neq L2$.

L'interprétation théorique peut être comme suit : vous pensez que l'idée que je réfute pourrait être, à un moment donné, affectée par une idée inverse, il ne le faut pas car non-P est catégorique. Ce type de mais Q, peut avoir plusieurs formes telles que mais non plus, mais jamais, mais absolument pas.

L'exemple choisi pour illustrer ce mais est tiré de la revue *Marianne* :

« *En nommant Dominique de Villepin au Matignon le chef de l'Etat a adopté une position de fermeture absolue sur son propre camp. Une attitude qui ne répond, mais pas du tout à l'urgence du mal-être français.* »¹

Pour les besoins du travail nous appellerons T: *En nommant Dominique de Villepin au Matignon, le chef de l'Etat adopte une position de fermeture absolue sur son propre camp.* P : *une attitude qui ne répond pas à l'urgence du mal-être français.* Q : *mais pas du tout.*

Avant d'entamer l'analyse argumentative, nous nous arrêtons sur quelques points qui méritent d'être explicités. L'énoncé débute par un gérondif qui, en sémantique, exprime le mode non personnel et non temporel du verbe, il ne connaît dans sa morphologie aucune variation en personne, ne possède pas d'opposition temporelle et est inapte à dater le procès dans la chronologie, par conséquent, il est le mode le plus neutre au plan de l'énonciation. Cette neutralité et ce recul énonciatif désignent, sinon la distanciation et le retrait pour se dispenser de la responsabilité énonciative, du moins l'aspect général et commun du jugement pour lui donner une plus grande crédibilité ; dans ce cas où les pronoms personnels et les éléments indexicaux sont absents, l'énoncé se rapproche de la vérité absolue.

N.P. et A.B (auteurs de l'article) auraient pu dire : "Le chef de l'Etat à adopté une position de fermeture absolue sur son propre camp parce que Villepin est nommé au Matignon" et comme on a vu dans le deuxième chapitre, parce que, dévoile le parti pris du locuteur, du jugement ou du raisonnement en question. L'énoncé P peut donc se rapporter à l'opinion publique ; chose qui n'est point sûre car si c'en est ainsi, quelle est l'utilité du journal ? Or, c'est l'inverse qui semble plus juste. C'est le journaliste et peut être l'homme qui se pique de culture moyennant la presse de masse qui imposent leurs idées à la masse populaire.

¹N.P. et A.B., *Marianne*, du 11 au 17 juin 2005, p. 20.

Je reviens à l'analyse de P pour dire qu'il s'agit d'une assertion révélant le point de vue d'un journaliste s'imposant implicitement à l'opinion commune, mais ne se dispensant pas, lui aussi, de la responsabilité de jugement.

P : une attitude qui ne répond pas à l'urgence du mal-être français. En disant mais pas du tout, le journaliste s'oppose à l'idée que P pourrait être objecté et qui l'affecte à l'ensemble des locuteurs. Il s'oppose, en fait, à l'idée formulée de la sorte : oui, c'est vrai, c'est une attitude qui ne répond pas à l'urgence du mal-être français, mais ça va aller, ce n'est pas grave à ce point car le groupe au pouvoir va continuer à défendre l'intérêt national.

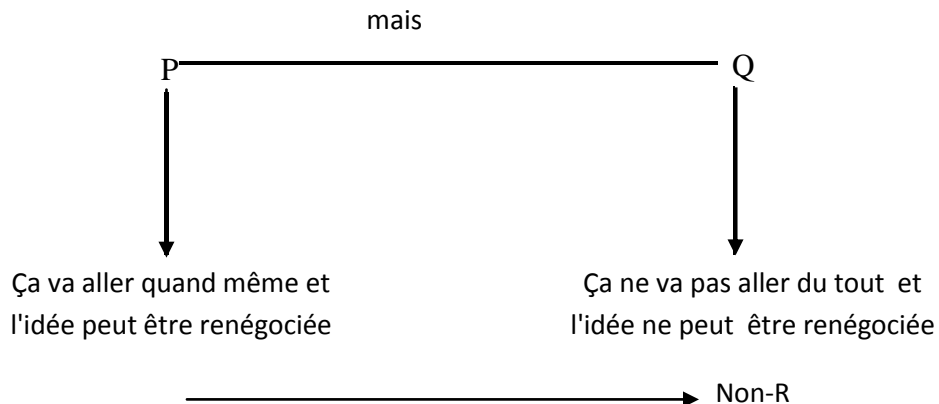
En jetant un coup d'œil dans l'horizon, on comprend que le journaliste, en disant P, s'appuie sur les déclarations même du chef de l'Etat. Voilà ce qui est écrit dans *Marianne* du 23 au 29 avril 2005, page 07.

« Jacques Chirac a fait, au cours de sa prestation télévisée, une erreur colossale qui confine au scandale d'état. Il a déclaré, en fait, qu'en cas de victoire du non au référendum la constitution européenne ne serait pas renégociée. C'est possible. Mais est-ce à lui de le décréter ? Voilà donc un gaulliste qui nous explique que, même s'il est désavoué, il restera en fonction mais qu'en revanche il se mettra en grève, n'essayera pas de faire bouger les choses, et cessera, en quelque sorte, de défendre les intérêts de la France et de se faire le porte-parole des Français »¹.

En s'opposant donc à la possibilité même qu'une telle politique pourrait, un jour, être au bien du peuple, ce journaliste exprime, par un refus catégorique, son point de vue radical.

Le schéma argumentatif pourrait être conçu comme suit :

¹Vallières T., *Marianne* du 23 au 29 avril 2005, p.7.



6.2. Quand "mais" n'enchaîne pas immédiatement avec P.

Pour ne pas croire que P mais Q soit une règle générale, il faut dire qu'il peut s'agir de segments beaucoup plus vastes ; quelquefois c'est tout un développement qui précède ou qui suit "mais". La conjonction peut relier, par exemple, un paragraphe à un autre. Il peut encore s'agir de segments qui ne précèdent pas directement le "mais". Comme par exemple : "Le non a majoritairement battu le oui. En effet les conflits surgissent des deux camps mais les ouiouistes maintiendront le pouvoir".

L'antécédent de "mais" peut être donné, ici, non pas par "les conflits surgissant entre les deux camps", mais par "Le non qui a majoritairement battu le oui". Il arrive même que l'antécédent ou encore l'élément qui suit "mais" soit très éloigné du connecteur.

Voici un exemple tiré de *Marianne* :

« Un mai 68 dans les unes [...] il ne faut pas s'y tromper : ce titre ne signifie pas que la victoire du non au référendum européen est désormais inéluctable. A l'évidence les jeux ne sont pas fait. Certains partisans caricaturaux du non peuvent encore remonter le oui et, surtout au dernier

moment, la peur de l'inconnu peut jouer en faveur de ce que Jean-Pierre Raffarin appelle le "camp de l'ordre". Mais, quelque soit, en définitive, le résultat le soir du 29 mai, une réalité demeurera :1) il fut un moment où une nette majorité de Français était prête à exprimer sa colère et sa rage en votant non ; 2) le non de toute façon, obtiendra un pourcentage de suffrages beaucoup plus important que tout ce qu'on avait pu précédemment anticiper ; 3) le décalage entre l'ampleur de ce non et la quasi-unanimité des décideurs, en particulier médiatiques, qui se sont prononcés en faveur du oui est hallucinant »¹

Il n'est pas question ici de deux unités discursives, c'est-à-dire deux énoncés P et Q où "P mais Q" se prête à une interprétation automatique, mais de deux paragraphes articulés par "mais". Il serait donc difficile de repérer les segments concernés par l'opposition. J'essaierais, en revanche, par un travail d'analyse, d'identifier P et Q, et d'en tirer les conclusions R et R'.

Les affaires contentieuses, sources des hostilités politiques et par conséquent économiques, renvoient, selon Thomas Vallières à un mai 68², date d'un sérieux malaise et d'une conflagration en France.

Si on comprend que mai 68 était signe de colère et de mécontentement surtout au niveau des jeunes conduisant aux bouleversements économiques et à l'anarchie sociale, et que mai 68 dans les urnes est P, il va falloir chercher dans le deuxième paragraphe le segment Q de sorte que la conclusion R de P soit contraire à la conclusion R' de Q.

¹ Vallières T., *Marianne*, du 23 au 29 avril 2005, p. 7.

² Date d'une grande crise socio-économique qui a bouleversé non seulement les instances de l'Etat mais les bases mêmes d'une socialité ébranlée et incapable de satisfaire la jeunesse. C'est la date où les grandes mutations politiques, sociales et économiques ont eu lieu.

Quand on prend par exemple le premier point des trois réalités citées dans le paragraphe après "mais" "Il fut un moment où une nette majorité des Français était prête à exprimer sa colère et même sa rage en votant non", on constate nettement que les deux énoncés ne vont pas dans deux sens différents et n'induisent pas non plus des idées contradictoires.

P : un mai 68 dans les urnes.

Q : il fut un moment où une nette majorité des Français était prête à exprimer sa colère et même sa rage...

R : de grandes mutations sont envisagées.

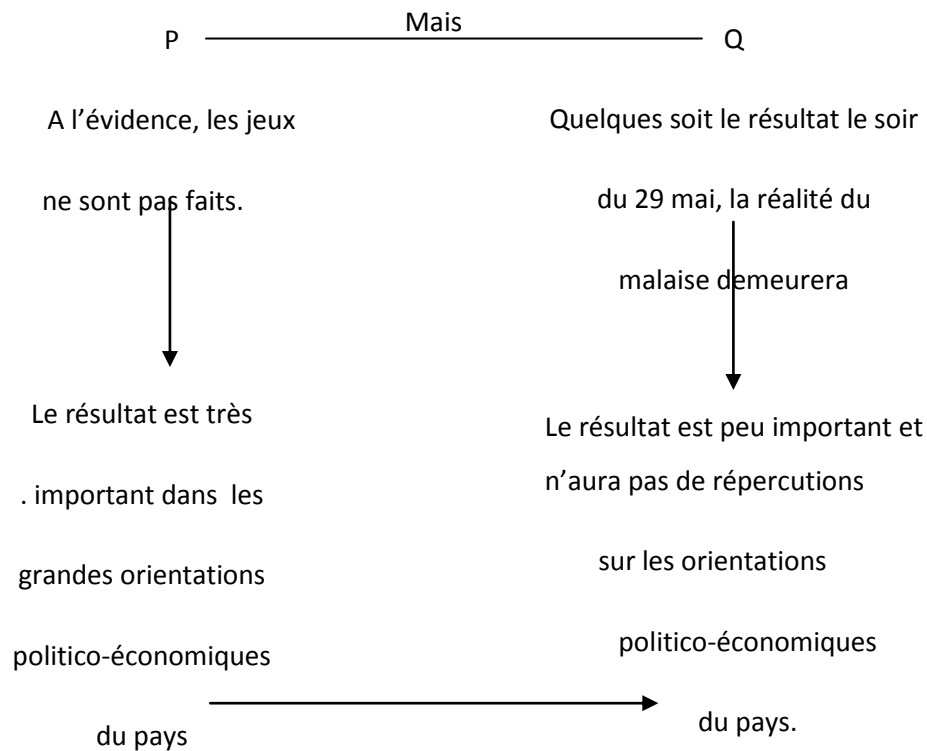
R' Les grandes mutations restent envisagées.

R et R' vont dans le même sens et donc pas de contradiction. C'est-à-dire que le schéma argumentatif de Ducrot est non repérable.

Mais Q (Q : quelque soit en définitive, le résultat le soir du 29 mai, la réalité de malaise demeurera)

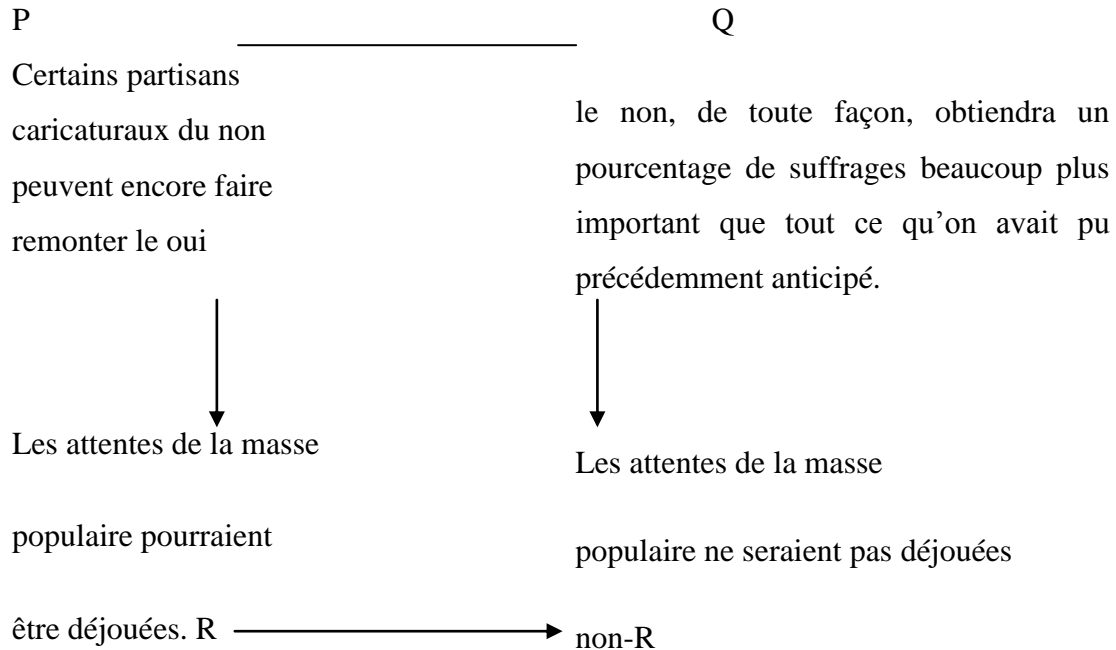
Dans la logique des choses, en disant "A l'évidence, les jeux ne sont pas encore faits", laisse entendre que tant que les résultats du référendum ne sont pas encore révélés, on ne saurait prétendre les nouvelles réalités conséquentes. En revanche, en disant "mais quelque soit, en définitive, le résultat du référendum et que le "oui" l'emporte ou le "non" l'emporte, les réalités demeurent inchangées.

Le schéma argumentatif peut être conçu comme suit :



Un autre mouvement argumentatif peut s'imaginer entre P : (certains partisans caricaturaux du non peuvent encore faire remonter le oui) et Q : (le non de toute façon, obtiendra un pourcentage de suffrages beaucoup plus important que tout ce qu'on avait pu précédemment anticiper. Entre un sentiment soucieux craignant l'avancée du "oui" contre les attentes de la masse populaire et le sentiment que le non est quand même majoritaire, P explique bel et bien l'état de perplexité qui règne dans le pays. En revanche Q laisse entendre qu'en tout cas le sentiment de refus restera très significatif et son ampleur aura sûrement un impact sur les orientations dans le pays.

Le schéma argumentatif peut s’imaginer de la sorte :



Voilà aussi un exemple tiré du même article écrit par Thomas Vallières intitulé : *Référendum. Une fortune, un mensonge, un avertissement. Marianne*, page 7:

« La vérité, c’est que le projet constitutionnel, libéral mais pas ultralibéral, n’introduit aucun recul social, mais ne permet pas l’émergence d’une Europe politique susceptible de faire pièce à l’hégémonie américaine »¹

D’abord, en disant "La vérité, c’est...ultralibéral", on doit constater le fait que "le projet n’introduit aucun recul social" est valide et indiscutable. On peut reformuler l’énoncé de la sorte : " Bien que le projet constitutionnel n’introduise aucun recul social"

¹ Vallières T., « Référendum. Une fortune, un mensonge, un avertissement » Marianne, p. 7

(donc on ne discute pas la validité de l'énoncé), il (c'est-à-dire le projet) ne permet pas l'émergence d'une Europe politique susceptible de faire pièce à l'hégémonie américaine.

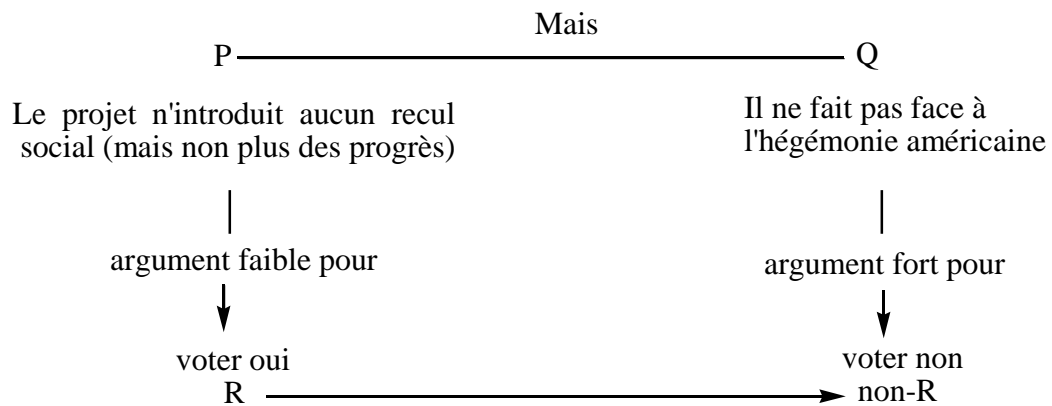
Pour opérer le schéma argumentatif, dans ce cas, on essaiera de décontextualiser le contenu de ses dits en opérant une nouvelle mesure relative à l'opposition à savoir les deux valeurs négative/ positive. On attribue à "recul social" une valeur négative et donc "ne pas reculer" devient positif.

On prend maintenant les deux énoncés dans le contexte situationnel. Faut-il voter non ? / Faut-il voter oui ? En relisant les deux unités discursives, nous comprendrons immédiatement que les partisans du non argumentent et disent : attention recul social en cas de oui, ce qui implique automatiquement que les partisans du oui sont pour la thèse contraire à savoir le "oui" n'introduit aucun recul social et favorise les grandes réalisations pour un rêve fédéraliste européen (Les Etats-Unis-d'Europe). De même les partisans du "oui" argumentent leur point de vue en disant que le projet constitutionnel pourrait faire pièce à l'hégémonie américaine, mais cette thèse est démentie par les partisans du "non" car Bush lui-même approuve et est, parmi d'autres, derrière ce projet.

Le journaliste veut échafauder un mouvement argumentatif unique : le fait de considérer la thèse qui dit que le projet n'introduit aucun recul social comme incontestablement admise. Mais est-ce qu'il introduit un progrès social ? Pas évident ou non plus. Cela rend automatiquement l'argument très faible et même anéanti. Le journaliste voit que les causes traitées ne sont pas socialement défavorables, il n'y a pas de recul par rapport à l'état actuel alors, sur cette question, voter oui ou voter "non" n'aura pas des implications. Donc pas de problème, on peut voter oui, mais l'argument reste alors très faible.

En outre, si l'argument très fort aux yeux des partisans du oui à savoir "on fera face à l'hégémonie américaine" est à son tour démenti et le rêve s'est révélé mensonger. On aboutit donc à la conclusion finale qui dit qu'aucune raison n'incite à voter "oui" donc il vaut mieux voter non.

Le schéma argumentatif peut être imaginé de la sorte :



Conclusion.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus, après l'étude des connecteurs argumentatifs et notamment ceux exprimant l'adversation, sont, d'abord, ce constat de l'argumentation explicite ou implicite, selon le cas, dans toute énonciation car toute prise de parole vise à convaincre et à agir sur autrui. Aussi, après avoir étudié les occurrences de connecteurs notamment ceux qui expriment le plus l'adversation, nous sommes parvenus à dire qu'il revient aux protagonistes de la parole, responsables de l'énonciation, de rendre ou non l'énoncé argumentatif. Néanmoins, il existe souvent des éléments linguistiques qui, au-delà de leur sens habituel, enfouissent l'intention de modifier l'opinion adverse. Cette dernière demande à celui qui interprète l'énoncé d'en tenir compte.

Dans un premier temps, nous sommes arrivés à dire que certains mots ont le pouvoir de donner des instructions à ceux qui devront interpréter un énoncé, leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur.

Parfois, dans son processus d'interprétation, le destinataire se trouve incapable de tirer une conclusion définitive. En revanche, par l'introduction d'un mot, appelé par Ducrot *variable argumentative*¹, l'interprète aura la possibilité de découvrir la conclusion visée comme dans l'emploi de "alors" ou "donc" étudiés dans le premier chapitre, sinon il risque de rater l'intention du locuteur et donc tout l'acte de communication. Par ailleurs, il est important d'ouvrir de nouvelles voies pour approfondir et illustrer davantage les points étanches dans l'interprétation de tels connecteurs.

¹ Ducrot O. *Les mots du discours*, Minuit, Paris, ed. 1980, p. 12.

Les variables argumentatives sont des mots comme "même" ou "peu" qui, opérant sur un énoncé, montrent le fait que le locuteur ne cherche pas seulement à apporter à son destinataire l'information déductible à travers la sémantique habituelle de l'énoncé mais encore à en découvrir la conclusion visée.

Nous avons étudié l'énoncé sur le plan énonciatif, et nous avons montré, d'un côté, que le locuteur, bien qu'il soit le producteur physique de l'énoncé, peut s'abstenir au plan de l'énonciation. L'énoncé, dans ce cas, peut être renvoyé à l'énonciateur, mais celui-ci peut être aussi, dans certains cas, représenté par deux voix : celui du sujet parlant et celui de l'instance qu'il représente et la responsabilité de la profération de l'acte de langage dépendra, selon le cas, de l'interprète et des instructions données par l'énoncé lui-même. D'un autre côté, l'allocutaire peut être comme il peut ne pas être assimilé au destinataire. Le premier est certes l'allocutaire récepteur physique du message qui peut se distinguer du destinataire, instance visée par l'énoncé, ou lui être complètement assimilé. Il est, donc, nécessaire de distinguer d'une part le locuteur et l'énonciateur et, d'autre part, l'être du discours à qui s'adresse l'énonciation ou allocutaire et celui qui est visé par l'acte illocutionnaire accompli au travers de cette énonciation ou destinataire.

Dans un second temps, nous avons dit, après avoir étudié quelques conjonctions exprimant l'opposition, que l'étendu de l'opposition dans la langue ne peut pas se couvrir uniquement par les conjonctions et locutions conjonctives, il existe d'autres mots comme "néanmoins" ou "et bien", appartenant respectivement aux catégories d'adverbes et d'interjections, et n'étant pas ou difficilement conçus pour l'argumentation qui peuvent être de véritables mots d'adversation.

Il importe aussi de dire que la volonté interprétative peut incontestablement rendre des mots comme "dommage" ou "malheureusement" de véritables mots adversatifs en modifiant l'univers d'attente du destinataire d'un point à un autre et ce, par le biais de l'argumentation linguistique qui constitue, en réalité, une sorte d'aide pour comprendre, au-delà du dévidement linéaire de l'énoncé, l'apport qu'il entretient avec la réalité sans que celle-ci soit présente.

Nous avons montré aussi que le schéma proposé par Ducrot n'est pas fixe. L'étude de "Eh bien !" où Q est souvent explicite et renvoie à la fois à l'énoncé qui suit "Eh bien !" ; l'énonciation de cet énoncé et le fait qu'il relate, peut être secondée par

d'autres schémas relatant d'autres mouvements argumentatifs. Pour lui, la situation S qui peut être explicite ou non doit avoir Q pour conséquence inattendue. Nous ne pouvons donc pas généraliser le schéma ducronien à tous les emplois argumentatifs de "Eh bien !" et Q, conséquence attendue, doit être implicite et donc n'apparaît pas dans le discours effectif.

Nous avons essayé, en dernier lieu, de montrer, à travers des exemples relevés de notre corpus, l'insuffisance de l'interprétation donnée à "mais" dans différents dictionnaires de langue. C'est le processus argumentatif qui, lui seul, pourra apporter, selon l'univers de croyance, l'interprétation de l'énoncé articulé par "mais" .

Par ailleurs, l'étude des connecteurs adversatifs, en particulier "mais", a permis d'admettre le texte journalistique comme le discours argumentatif par excellence. "Mais", et les autres connecteurs adversatifs, dans les différentes occurrences, nous ont révélé l'adversation en étudiant des phénomènes linguistiques (et donc socialement interactifs) dans leur complexité, leur hétérogénéité, et même dans leur imprévisibilité relative. Il est clair que l'interprétation est fondée, cette fois-ci, sur des considérations beaucoup plus métalinguistiques (donc intrinsèques à la langue) qu'extralinguistiques (ou sociales et psychologiques). L'efficacité de l'interprétation révèle, en la plongeant dans la pratique interactive, l'adéquation de l'interprétation théorique avec l'interprétation intuitive et spontanée. De plus, il se peut que la théorie soit plus juste que l'intuition, mais en général, il faut que l'intuition spontanée et l'intuition travaillée aillent ensemble.

C'est d'ailleurs ce qui explique, en grande partie, l'intérêt pour les connecteurs et en particulier les connecteurs adversatifs et ce parce que l'acte adversatif est celui qui représente le plus le carrefour de voix. Mais toutes ces voix aspirent à la rencontre donc à l'uniformité dans des mondes hétérogènes ; chacune profère un énoncé et, à travers les instructions qui s'y figurent, pousse son destinataire à en tirer une conclusion précise, mais dans le but de trouver un accord. Or pour la linguistique peu importe qui sera vaincu. Ce qui importe, plutôt c'est l'énoncé en tant qu'un tout homogène allant vers une

visée argumentative. La présence d'un connecteur adversatif atteste de la coexistence de deux ou plusieurs instances énonciatives attachés toutes au même mouvement argumentatif en vue de réfuter, de critiquer, d'affaiblir ou de restreindre la conclusion envisagée.

L'argumentation linguistique est une mise en action de l'énoncé qui s'offre à lui-même (la langue est prise en charge par la langue elle-même) pour en fournir les intentions les plus profondes loin de toutes influences psychologiques ou sociales.

Partie III

L'argumentation dans la pratique enseignante

Chapitre I

**Pour développer une compétence
argumentative**

1. Introduction

Actuellement l'argumentation occupe dans la société une place prépondérante d'où la nécessité d'actualiser son enseignement au sein de notre système scolaire et de proposer de nouvelles approches laissant par la même occasion de côté notre enseignement classique de ce type de discours. Personne ne peut nier que l'argumentation a une face cognitive et une portée doxastique indubitable : argumenter signifie savoir s'adapter à une situation et à pratiquer un raisonnement juste. Soit par une démarche analytique et/ou synthétique, on structure un matériau, mettant en examen un problème, on y réfléchit, on explique, on «démontre» moyennant des preuves et des raisons soit en visant les sentiments d'un public ou d'une personne ou en choisissant une autre stratégie provocatrice pour le changement d'attitude chez l'autre.

Tout énoncé adf& un aspect thématique et une force argumentative à repérer. L'argumentation est conçue comme un ensemble d'habiletés, de techniques conscientes ou inconscientes de légitimation des croyances et des comportements. La société de consommation du XXIe siècle sent le besoin d'une nouvelle rhétorique fondée sur la communication persuasive¹. De ce fait, l'argumentation ne doit pas s'arrêter à une simple étude de ses composantes et ses caractéristiques mais aller au-delà.

Il ne s'agit donc pas d'adopter un comportement behavioriste ou structural, fort cher aux enseignants, dans l'acquisition d'une fausse compétence argumentative qui se résumera en l'étude de quelques notions et caractéristiques dans le cadre d'un projet (le plaidoyer et le réquisitoire en 2^e AS) mais à un changement radical de

¹ Il est important d'initier les apprenants à l'art de la persuasion qui se distingue par son orientation vers les émotions, à la sensibilité et à l'imagination alors que « convaincre » vise plus la raison, la logique qui est une compétence plus délicate à installer, c'est pourquoi elle demandera une adaptation au niveau des élèves. Le travail de recherche de Carmen Andrei dans le domaine de l'argumentation publicitaire est un exemple parmi d'autres qui présente certaines similitudes qui pourraient être appliqués dans un cadre scolaire mais en simplifiant et adaptant les contenus.

comportement dans l'interprétation et la transmission de cette compétence aux élèves de la part du professeur. L'objectif est de montrer que l'argumentation est présente dans tous les discours (narratif, explicatif, injonctif, démonstratif..) et qu'elle ne peut se transformer en une compétence pour l'apprenant que si elle est présente dans son environnement scolaire de manière permanente c'est-à-dire tout au long de l'année et qu'il puisse lui-même la manipuler l'utiliser implicitement et explicitement

2. Vue générale sur les activités pédagogiques.

La réforme de l'éducation en Algérie a mis en œuvre une nouvelle approche dans l'élaboration des sujets d'examen, dérivant de la pédagogie d'intégration, qui amène l'élève à établir des liens entre les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, pour résoudre une famille de problèmes. Dans la nouvelle conjoncture, l'épreuve de français, en 3ème AS, se présente sous forme d'une étude de texte, portant sur l'argumentation, et comporte trois grandes parties fondamentales : le texte, la compréhension et la grammaire du texte et la production écrite.

a- Un texte : Le texte choisi, s'inscrit dans une séquence et / ou puise dans un genre précis de l'argumentation : un texte à dominante argumentative, ou un texte à visée argumentative.

b- La compréhension du texte : Cette étape construit chez l'apprenant une compréhension progressive du texte proposé. L'enseignant peut exploiter quatre types de questions, en allant du plus simple au plus complexe, en vue de pousser l'élève à découvrir le texte.

Type 1 : Il s'agit de questions qui permettent l'ancrage dans le texte, celles -ci sont liées au para-texte et aux caractères généraux du prototype textuel étudié.

Type 2 : il s'agit de questions formulées autour du sens global du texte proposé.

Type 3 : ce sont des questions, qui nécessitent une certaine maîtrise de la compétence de lecture et de compréhension par les apprenants, par exemple:

trouver l'opinion défendue, relever les arguments, repérer la visée du texte, etc.

Type 4 : proposées à la suite de la compréhension du texte, ces questions sont souvent liées à des notions grammaticales, déjà acquises, que les apprenants les mettent en application dans l'épreuve d'examen.

Dans cette perspective, le premier présupposé concerne l'aspect pragmatique du texte : nous faisons l'hypothèse qu'hormis les mécanismes de cohésion, devant être mis en œuvre dans une argumentation, et qui sont pratiquement enseignés en

3ème AS (marques de subjectivité, les connecteurs...), les élèves ne peuvent pas les réemployer en autonomie, dans une situation d'examen, afin d'y projeter du sens, dans le cadre de la thématique du sujet choisie et en s'appuyant sur leurs propres lexiques (mots).

Le deuxième présupposé concerne plutôt l'aspect sémantique du texte. Nous faisons ici l'hypothèse que l'emploi du français en le réconciliant avec la langue maternelle (pratique non normée de la langue), dans le parler algérien, nuit sur la clarté des idées et la progression thématique du texte rédigé, vu que les normes qui régissent la langue parlée et la langue écrite sont extrêmement différentes.

Enfin, notre dernier présupposé concerne l'enseignement des compétences, où nous faisons l'hypothèse qu'un élève, qui ne maîtrise pas les compétences rédactionnelles en français, ne peut pas les acquérir au cours d'une année d'enseignement / apprentissage, donc l'amélioration sera légèrement consentie d'un trimestre à l'autre, en d'autres termes l'enseignement des compétences ne sera pas aussi fructueux que certains l'imaginent .

3. Rôle de la transposition didactique dans la mise en route d'un processus d'apprentissage (l'argumentation).

Il est important de faire un rappel sur le processus de transposition didactique et son rôle dans la mise en route du nouveau programme de français à enseigner en Algérie dans le cycle secondaire et plus spécifiquement comment développer le raisonnement d'un adolescent.

Cette notion permet de rendre compte du passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir. Il existe dans la transposition didactique deux temps, une première phase transpose le « savoir savant » en « savoir à enseigner » à travers les Instructions Officielles et les programmes mis en texte dans les manuels et/ou dans les programmes ; une seconde phase transpose l'objet à enseigner en objet d'enseignement dans le contexte de la classe. C'est-à-dire *le savoir savant*, lorsqu'il est transposé en *savoir à enseigner*, subit des transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement, ce travail est appelé

« transposition didactique ». Dans notre cas il s'agira de développer une compétence argumentative.

On serait tenté, peut être, de s'interroger sur la relation qui existe entre le développement d'une compétence argumentative en classe de seconde et la transposition didactique. La réponse est que lorsqu'un programme est dès le départ mal défini par la tutelle et que le facteur humain est mal pris en charge (corps enseignant et élèves), l'échec dans le processus d'apprentissage et d'acquisition des compétences en sera le résultat.

Dans le cas de l'Algérie, ces deux phases de transposition constituent un problème, dans la première les contenus des manuels ont peu pris en compte toutes les diversités (géographiques, sociales, culturelles,...etc.) existantes en Algérie et se sont contentés de copier des méthodes et des approches qui correspondent peu à la réalité du pays. On se retrouve donc avec des textes et des activités qui ne motivent qu'une minorité d'élèves (quelques uns issus de parents bilingues) et des documents complexes pour les enseignants.

La seconde phase concerne l'inaptitude des enseignants à maîtriser la transposition de l'objet à enseigner en objet d'enseignement dans le cadre de la classe à cause de l'absence de formation continue et de recyclage pour la maîtrise des nouvelles méthodes d'apprentissage. Ces états de faits font que l'enseignant adopte en grande partie des arguments d'autorité et dans certains cas un comportement agressif envers les apprenants pour exprimer son statut de maître ou bien pour dissiper ses lacunes.

Il est donc naturel de se retrouver avec des élèves bloqués, passifs, incapables de raisonner ou de participer au moindre débat, ce qui constitue en réalité un constat contradictoire avec d'une part, les objectifs généraux pour l'installation d'une compétence argumentative et d'autre part, les finalités et le profil de sortie² d'un élève à l'issue de l'enseignement du français au secondaire.

² Pour ce qui est du profil de sortie les apprenants, au terme du cursus, auront adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias.

4. Argumenter pour développer des compétences cognitives et langagières.

Chaque locuteur a un système cohérent de contraintes langagières dont il se fait une représentation plus ou moins consciente qui se développe Plus tard en une compétence inconsciente. Les progrès linguistiques de l'enfant dépendent de sa capacité à développer un métalangage, c'est-à-dire de comparer des signes verbaux et de parler du langage, en développant cette idée de Jakobson, on peut dire que l'appropriation du savoir sur l'écrit s'effectue quand le passage d'une activité épilinguistique à une autre métalinguistique soit possible pour l'apprenant.

Selon Jaffré(1998), les compétences métalinguistiques associent deux catégories de savoirs:

- Des savoirs sociaux sur le fonctionnement linguistique d'une langue et son écriture (modèles théoriques de la recherche et références dont se servent les enseignants);

- Des savoirs procéduraux associés aux compétences linguistiques (compétences métalinguistiques utilisées par l'apprenti au cours de l'acquisition et celles qui constituent l'infrastructure des savoirs mis en mémoire).

Le développement des compétences métalinguistiques est comme un continuum entre des stratégies explicites reliées aux notions circulant dans la société et des processus servant d'infrastructure aux compétences linguistiques. Cela nécessite que des situations soient mises en place où les élèves pourront confronter leurs informations linguistiques et créer un échange avec les savoirs linguistiques sociaux. Parmi les intérêts de ces situations est que ces comportements s'élaborent par les échanges qui font naître des questions et provoquent des justifications. Ces situations d'argumentation visent à développer la conscience métalinguistique utile pour les processus de lecture et d'écriture.

5. Les fruits de l'argumentation scolaire.

L'écolier se met en contact avec l'argumentation pour la première fois au collège puisqu'il va faire l'accompagnement de la compréhension abstraite avec les notions de plan, de justification et de réflexion. Les choses vont être plus concrétisées en lui demandant de rédiger des dissertations dans des différentes matières : français,

anglais, philosophie, et donc une réussite de l'argumentation scolaire conduira à une réussite de la vie sociale et professionnelle.

Maîtriser les techniques d'argumentation utilisées en classe va donner certainement des fruits à long terme puisque cet étudiant d'aujourd'hui est le futur adulte de demain. Voici les domaines essentiels :

- *En tant qu'étudiant* : Les textes et les dissertations rédigés ont une grande importance lorsqu'ils font partie intégrante du recrutement, comme c'est le cas lors d'un concours d'entrée dans une école ou dans une administration.

- *En tant que citoyen* : Il peut être amené à prendre partie dans tel ou tel débat idéologique : la maîtrise de l'argumentation permet alors d'approfondir sa propre réflexion et de mieux réguler ses échanges avec autrui.

A. Boissinot affirme que : « *L'école est peut-être avec l'argumentation en train de fabriquer un nouveau champ disciplinaire* »³.

L'enseignement de l'argumentation a un aspect interdisciplinaire et co-disciplinaire. La co-disciplinarité est l'un des principes de l'argumentation. Il s'agit de donner l'occasion aux élèves de mettre en œuvre, pour traiter d'une question qui fait débat dans la société, les savoirs et les savoir-faire acquis dans les différentes disciplines scolaires.

6. Distinguer Thème/Thèse.

Il est essentiel aux apprenants d'être capables de distinguer ce que c'est qu'un « thème » et une « thèse » avant d'avancer dans des notions plus complexes dans le développement d'une compétence argumentative en multipliant des activités d'écoute (en compréhension de l'orale) et en analysant des textes (en compréhension de l'écrit). Il ne faut pas confondre entre le thème avec ce que pense le locuteur à propos de ce thème. Ainsi, deux personnes ou deux textes peuvent traiter du même thème (sujet), mais défendre des opinions opposées à propos de ce même thème.

Exemple :

³ A. Boissinot in P. Bernadi, «L'argumentation en lycée, le cours de français», dans URL: <www.osun.org>, consulté le 23/12/2012.

* la peur est un sentiment terrible qui fait souffrir l'homme.

* la peur permet de se protéger des dangers.

Pour repérer un thème, on peut se servir de deux méthodes :

- l'examen du para texte : très souvent, le thème figure dans le titre du passage à étudier ou encore dans le titre du livre dont on a extrait le texte ;
- le relevé du champ lexical dominant du passage ou du discours.

Les élèves doivent saisir qu'une thèse peut se manifester de plusieurs manières : la thèse du locuteur (thèse défendue) et la thèse de ses adversaires (thèse réfutée) ; celles-ci peuvent être explicites ou implicites.

a) Thèse défendue :

Dans le cas de la thèse explicite, il est plus facile de la repérer, car elle est formulée clairement dans une phrase. Bien souvent, cette phrase se trouve, dans le cas d'un texte, dans le premier ou le dernier paragraphe, deux places stratégiques qui mettent en valeur la thèse. En outre, cette phrase se caractérise par la présence d'indices d'énonciation :

- présence de la 1^{ère} personne.
- les indices de la subjectivité (lexique affectif et mélioratif).
- présence de modalisateurs qui insistent sur la certitude du locuteur, ses convictions (verbes d'opinion et le présent de vérité générale qui fait de la phrase une sorte de maxime).

Dans le cas de la thèse implicite, elle est plus difficile à repérer ; on doit la déduire, dans le cas d'un texte, par un examen très rigoureux des indices d'énonciation. Seuls ces derniers peuvent renseigner sur ce que pense ou ressent le locuteur à propos du thème du texte. L'apprenant doit être particulièrement attentif à plusieurs indices :

- les marques de la présence du locuteur.
- les indices de la subjectivité (lexique affectif positif, phrases exclamatives traduisant l'admiration, l'exaltation, lexique valorisant...).

- les modalisateurs indiquant la certitude ou la forte conviction du locuteur.

b) Thèse réfutée :

Pour trouver la thèse adverse, il convient d'être très attentif aux indices d'énonciation. Ceux-ci doivent renseigner sur la position critique du locuteur à propos de personnes (les adversaires), de sentiments et de jugements (le propos des adversaires).

Les indices d'énonciation principaux à relever sont :

- les indices qui désignent de façon péjorative les adversaires : la 2^{ème} personne, les pronoms indéfinis à connotation péjoratives « on », « certains », « la plupart des gens », la 3^{ème} personne, les noms propres désignant directement le ou les adversaires ;
- les indices qui rabaisent ou dévalorisent les propos des adversaires : les indices de la subjectivité (lexique affectif négatif, phrase exclamative traduisant la colère, l'indignation, le mépris, lexique dévalorisant...), les modalisateurs montrant un degré de certitude très faible ou exprimant un doute du locuteur très fort...

Tous ces indices permettent au locuteur de rabaisser l'adversaire. Il n'est donc pas rare qu'ils contribuent au ton du texte ou discours très souvent ironique ou polémique. Ainsi, quand le niveau de la classe le permet, on peut faire étudier aux élèves certaines figures de rhétorique comme l'antiphrase qui peuvent être considérées comme indices d'énonciation, puisqu'elles permettent de comprendre la position ironique du locuteur.

Exemple :

Certains petits esprits (lexique dévalorisant) soutiennent (modalisateur), à mon grand regret (lexique affectif), que le livre (thème) sera détruit par l'informatique (propos).

7. Menu pour une argumentation.

Dans *Convaincre sans manipuler. Apprendre à argumenter*, Philippe Breton propose un guide pratique, une méthode simple pour argumenter. Il propose de suivre un protocole classique : L'*inventio*, l'*elocutio*, la *dispositio* et l'*actio*.

a. L'inventio.

L'invention, consiste à connaître son public, à trouver l'angle convenable pour l'approcher, exploiter ses valeurs, etc. Breton considère qu'il faut avoir beaucoup d'humilité pour argumenter, car on doit se plier aux valeurs de l'auditoire.

b. L'élocutio.

L'élocution, ou la mise en parole, le choix des arguments. Il en énumère quatre types : Les arguments d'autorité, ceux de communauté, ceux de cadrage et enfin ceux d'analogie. Les arguments d'autorité reposent sur l'opinion d'un individu ou d'un groupe d'individus que l'auditoire respecte. Breton donne l'exemple d'une marque de dentifrice dont la publicité mentionne qu'elle est celle que les dentistes utilisent majoritairement pour eux-mêmes⁴.

Les arguments de communauté sont ceux qui présupposent que l'auditoire possède préalablement une « *communauté de pensée et d'action* »⁵. Entrent dans cette catégorie les proverbes, les fables de La Fontaine et les références bibliques, qui seraient des arguments efficaces. Le troisième type d'arguments est celui de cadrage, qui consiste à :

*« présenter le réel d'un certain point de vue, en amplifiant par exemple certains aspects et en minorant d'autres afin de faire ressortir la légitimité d'une opinion »*⁶.

Le dernier type d'arguments est celui de l'analogie, qui consiste à mettre en relation l'opinion avancée avec une situation semblable qui serait préalablement acceptée par l'auditoire.

⁴P. BRETON, *Convaincre sans manipuler, Apprendre à argumenter*, La Découverte, Paris, 2008, p.71.

⁵*Ibid.*, p.90.

⁶*Ibid.*, p.67.

c. Le dispositio.

La disposition, c'est-à-dire la capacité à bâtir un plan argumentatif. Ainsi, pour Breton, la dissertation apprise à l'école n'est pas une manière efficace d'argumenter. La confrontation de la thèse et de l'antithèse ne serait pas en mesure de convaincre l'auditoire car il se peut qu'elle amène des doutes. Il voit que le plan journalistique et le plan juridique sont plus aptes à convaincre. Cependant, il privilégie ce qu'il appelle le plan argumentatif, c'est-à-dire le plan de la rhétorique classique, qui n'aurait pas changé depuis l'Antiquité.

Ce plan, qui a un début et une fin, se divise en quatre parties qui suivent un ordre naturel. La première est l'exorde, par lequel l'orateur tentera de capter l'attention de son auditoire. La seconde, l'exposé de l'opinion, annonce le sujet de l'intervention et, surtout, dévoile l'opinion de l'auteur. Pour Breton, il est essentiel d'annoncer celle-ci dès le départ, même si l'on croit que l'auditoire la connaît déjà. Il faut partir du principe que ce dernier ne sera pas toujours attentif et que l'orateur doit lui faciliter la tâche, notamment en énonçant clairement le plan de l'exposé, en annonçant dès le départ les principaux éléments qui y seront développés. La troisième partie est l'argumentation, où l'on présente les arguments qui viennent soutenir l'opinion. Selon Breton, on doit généralement en avancer deux ou trois, un seul ne suffisant pas à convaincre. La dernière étape est la péroraison, qui consiste à faire une synthèse des arguments et se termine par un « exorde inversé », une façon de capter de nouveau l'attention de l'auditoire.

d. L'actio.

L'auteur s'intéresse à l'action, c'est-à-dire à la technique oratoire. D'abord, l'orateur devra s'assurer que les conditions techniques sont réunies afin d'optimiser la réception du message. C'est toujours à l'orateur de s'assurer que les conditions matérielles, comme la disposition de la salle, sont optimales. Il insiste également sur l'intonation afin que la présentation ne soit pas monotone et que les mots clés soient amplifiés. L'auteur donne également des conseils sur la gestion du temps de parole, la prise de notes et il déconseille fortement de lire un texte.

8. Les types d'arguments.

8.1. Argument *ad hominem*.

Ce type d'argument vise à discréditer l'adversaire, en l'attaquant personnellement, choisi en fonction de la personnalité du récepteur, particulièrement adapté à sa culture, à son domaine, à ses goûts, à son vécu, etc.

Exemple

: «Plus de 40 millions de personnes sont infectées par le virus du sida dans le monde, et on estime que chaque heure qui s'écoule apporte 600 nouveaux cas d'infection par le VIH»⁷.

Ces arguments sont destinés à un public de scientifiques et médecins.

8.2. Argument d'autorité.

On appelle autorité un personnage célèbre, un groupe de personne, une institution qui impose la confiance, le respect et l'obéissance. Un locuteur peut dès lors justifier sa thèse en soulignant le fait qu'une autorité partage les mêmes convictions que lui.

Ce recours du locuteur à une autorité reconnue est un procédé d'argumentation qui repose sur la complicité avec le lecteur : il faut en effet que le lecteur ou l'auditeur connaisse et reconnaisse l'autorité utilisée par le locuteur.

Exemple :

Le savoir est un trésor inestimable c'est pour cela qu'il faut encourager les jeunes à aller s'instruire n'importe où dans le monde. En effet, le prophète Mahomed (que le salut soit sur lui) à dit d'aller chercher le savoir même en Chine.

Ce procédé ne s'adresse pas à la raison du lecteur, mais à sa culture et à ses valeurs. Souvent il ne constitue pas, à proprement parler, une preuve. Son pouvoir et

⁷F. Mahboubi et all, *Le manuel scolaire de 3^e A.S*, O.N.P.S, Alger, 2011-2012, p.158.

son efficacité cependant sont grands : plus l'autorité est reconnue par le lecteur, plus grand sera le pouvoir de persuasion de l'argument.

Il existe trois types d'arguments où le locuteur justifie son propos par une autorité extérieure.

8.2.1. L'argument d'autorité strict : le locuteur se justifie en ayant recours à l'opinion, aux actions, aux propos d'un personnage célèbre ou d'une institution reconnue.

8.2.2. L'argument par l'opinion : le locuteur justifie sa thèse en faisant référence à l'opinion commune. Il se range ainsi de côté du plus grand nombre, mais aussi de ce qu'on appelle la sagesse populaire, très souvent exprimée par les proverbes ou les dictons.

Exemple :

Tout le monde sait bien (référence à l'opinion générale) qu'un homme commet des fautes, l'erreur n'est-elle pas humaine ? (justification de l'argument par un proverbe).

8.2.3. L'argument du témoin fictif :

Cet argument justifie sa thèse en ayant recours à une autorité anonyme. Il fait appel à un arbitre objectif imaginaire situé dans l'avenir. Au contraire des autres arguments d'autorité, cet argument est d'autant plus fort que le témoin est neutre et quelconque.

Exemple :

Au siècle prochain, tout homme de bon sens (arbitre objectif et imaginaire) verra que notre société a produit des injustices terribles.

Argument qui renvoie au jugement d'une personne ou d'une institution dont la valeur est incontestable. On fait référence à un philosophe, à un homme réputé pour sa sagesse, pour prouver que ce que l'on avance est juste. Il s'impose car il s'appuie sur des références connues de tous.

Exemple: « *Un poète a dit: naître, vivre et mourir dans la même maison* ». ⁸

8.3. Argument d'expérience.

Argument qui se base sur l'observation et l'expérience d'une personne pour qui le constat est une vérité absolue. Il se fonde sur le recours à des faits, à des témoignages, etc.

Exemple:

« *Une équipe de jeunes responsables et militants conscients, ralliant autour d'elle la majorité des éléments sains et décidés* ». ⁹

8.4. Argument par analogie.

L'argumentation par analogie consiste à établir un rapport de ressemblance entre deux réalités, deux opinions, deux thèses, ...etc.

Il s'agit de faire admettre une opinion en la rapprochant d'une opinion déjà admise par le destinataire. L'efficacité de ce type d'arguments repose sur ce qu'on appelle, dès l'antiquité, une règle de justice. Cette règle est la suivante : il faut traiter semblablement des choses semblables.

Exemple :

Un bon élève améliore toute sa classe comme le sportif talentueux améliore toute son équipe. ¹⁰

L'analogie peut aussi se reposer sur des procédés de rhétorique telle que la comparaison ou la métaphore.

⁸ *Ibid.*, p.144.

⁹ Le manuel scolaire de 3^e AS, *op. cit.*, p.142.

¹⁰ L'analogie s'établit ici entre el bon élève et le sportif talentueux. Le lecteur passe ainsi d'une idée évidente et reçue (le sportif talentueux améliore toute son équipe) à une idée moins évidente que cherche à imposer le locuteur (le bon élève améliore toute sa classe).

Exemples :

Ex1 : La lecture (comparé) est un moyen d'évasion (élément commun) comme (outil grammatical) le voyage (comparant).

Ex2 : La lecture (comparé) est un voyage (comparant).

Il rapproche une idée abstraite d'un exemple concret : « *Une classe sans professeur est un navire sans commandant* ».

9. L'argumentation par le raisonnement :

Argument qui s'appuie sur une démarche presque scientifique. Il est issu du raisonnement de l'auteur et il se fonde sur la logique du discours.

Les arguments sont alors des idées générales qui ont pour rôle de prouver la thèse du locuteur. Ce sont les arguments rationnels et ils ont deux caractéristiques : ils cherchent à convaincre le lecteur en s'adressant à sa raison et ils établissent la véracité de la thèse.

Il est très important d'initier, au cours du cursus scolaire des élèves, aux différents modes de raisonnements car cela apporte à l'apprenant une certaine discipline et organisation dans le cheminement de la pensée c'est-à-dire permettre l'organisation et la progression des arguments à l'intérieur d'un discours ou d'un texte.

9.1. Le raisonnement par déduction :

Pour convaincre son destinataire, le locuteur choisit de commencer par un principe ou par une loi générale. La déduction consiste à tirer une conséquence particulière de ce principe ou de cette loi.

Exemple :

Le sentiment maternel est très puissant chez la femme (principe). C'est pourquoi une mère n'hésitera pas à risquer sa vie pour sauver son fils (conséquence particulière déduite du principe).

9.2. Le raisonnement par induction :

C'est l'inverse de la déduction. Pour convaincre son destinataire, le locuteur commence par énoncer des cas particuliers, des observations concrètes. L'induction consiste à tirer une loi ou un principe de ces cas particuliers ou observations concrètes.

Exemple :

Je me délasse devant la TV en rentrant du travail (cas particulier), c'est donc que la TV est un moyen d'oublier les soucis (principe).

9.3. Le raisonnement explicatif :

Pour convaincre son destinataire, le locuteur commence son raisonnement par une thèse. Pour prouver cette thèse, il la justifie, la prouve ou l'explique par des arguments.

Exemple :

Regarder la télévision est un moyen de se cultiver (thèse), car on peut y trouver de nombreux magazines d'information (explication).

9.4. Le raisonnement par supposition :

Pour convaincre son destinataire, le locuteur commence par une hypothèse ou une supposition. Le raisonnement par supposition consiste à tirer les conséquences de cette hypothèse. Lorsque les conséquences sont convaincantes, l'hypothèse ou supposition apparaît comme convaincante à son tour. Elle peut être considérée comme vraie.

Exemple :

Si l'homme était un être raisonnable, il ne tuerait pas son prochain

9.5. Le raisonnement par syllogisme :

Pour mener le destinataire à une conclusion, le locuteur peut utiliser le syllogisme : il s'agit d'un raisonnement en trois étapes.

La première étape énonce une vérité générale qu'on appelle majeure. La deuxième étape énonce un cas particulier, on l'appelle mineure. La troisième étape qu'on appelle conclusion, tire les conséquences de la confrontation entre la vérité générale et le cas particulier.

Exemple :

Tout être sensé a une conscience (majeure)
Or, je suis une personne sensée (mineure)
Donc, j'ai une conscience (conclusion).

9.6. Le faux raisonnement (paralogisme) :

Certains raisonnements n'ont que l'apparence de vrais raisonnements : présence de vérités générales, de principes, de lois, présences de connecteurs logiques, etc. Lorsque ces raisonnements contiennent des erreurs, voire des absurdités, on les appelle des paralogismes ou sophismes.

Il existe une différence entre ces deux termes. Le paralogisme est une erreur de raisonnement du locuteur qui reste de bonne foi. Le sophisme est une feinte, un faux raisonnement destiné à tromper le destinataire.

10. Argument de valeur.

Il se réfère à un système de valeurs installées (morales, religieuses, sociales, etc.).

Exemple:

«Chaque nuit, ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel, sans toit, sans pain, plus d'un presque nu».¹¹

¹¹*Ibid.*

Au lieu de les employer de manière discrète dans un raisonnement, l'argumentateur brandit des valeurs. Il n'explique pas mais impose ses arguments par les valeurs. Ces valeurs correspondent à ce qui est beau ou bien pour une société donnée : le vrai, le bon, le pur, la justice.

11. Comment maintenir l'argumentation ?

Pour maintenir l'argumentation dans une communication, il faut toujours tenir en compte les différentes personnalités entre récepteur et émetteur. Il existe quatre domaines de différences :

11.1. Les facteurs sociologiques.

Les facteurs sociologiques sont sensibles surtout en situation professionnelle: il s'agit essentiellement du statut professionnel de l'émetteur et du récepteur. L'ouvrier, cherchant soit à convaincre un collègue de faire grève, soit expliquer ses émotions à un représentant de la direction (un supérieur) n'adoptera sans doute ni le même circuit argumentatif ni le même ton.

11.2. Les facteurs psychologiques et affectifs.

Pour mieux toucher le récepteur : connaître la personnalité du récepteur aide à bien choisir les arguments qui touchent les points faibles et sensibles chez le récepteur. En effet, tabler sur les fibres affectifs peut dans certains cas émouvoir l'interlocuteur et conduit à le persuader en entrant dans le même univers de croyance que le locuteur; se montrer ému peut déclencher des mécanismes de l'identification emphatique. Le travail émotionnel s'appuie sur le travail de l'éthos¹², qui en quelque sorte prépare le terrain en usant de tous les moyens persuasives internes pour gagner l'assentiment de l'interlocuteur.

¹² Maingueneau D., op.cit., p. 238.

Terme emprunté à la rhétorique antique, l'éthos désigne l'image de soi que le locuteur construit dans son discours pour exercer une influence sur son allocutaire. Cette notion a été reprise dans les sciences du langage, et principalement en analyse de discours, où elle se réfère aux modalités verbales de la présentation de soi dans l'interaction verbale.

11.3. Les facteurs intellectuels.

La connaissance des facteurs intellectuels est essentielle : comparés aux autres facteurs, ceux-ci sont les plus maîtrisables. Il s'agit de la maîtrise de la syntaxe et du vocabulaire. Ceci à une relation avec le statut social et le niveau scolaire.

Voici quelques points intéressants à tenir compte en rapport avec le public: son idéologie dominante, son système de croyances et de valeurs (morales, religieuses, politiques...) ainsi que ses motivations et ses objectifs à l'égard de l'intervention écrite ou orale projetée. Aussi ses éventuels à priori et résistances par rapport au sujet abordé ou à la personnalité même de l'intervenant n'oubliant pas la façon dont il perçoit l'auteur de l'argumentation, ce qui le prédispose favorablement ou non. Enfin il devra tenir compte des capacités intellectuelles du récepteur.

Il faut évoquer deux effets produits par tous ces facteurs sociologiques, psycho-affectifs et intellectuels dans l'esprit de l'émetteur et du récepteur. Le premier est l'effet de halo : ce terme désigne les connotations, les évocations, les suggestions, bref tout ce flou qui résonne en nous à l'évocation d'un terme cher à notre cœur ou, au contraire, abhorré. Par exemple, le terme patronat, on admettra qu'il ne résonnera pas de la même façon dans l'esprit d'un journaliste économique et dans celui d'un militant syndical. Le second est la notion de filtre. L'esprit des interlocuteurs va trier certaines informations pour accepter et mémoriser les unes et rejeter les autres. Le locuteur ou l'auditeur n'est jamais neutre.

Nous retrouvons la notion de culture avec le facteur suivant : le référent de chacun. Ce terme désigne l'ensemble de nos connaissances, qu'elles soient scolaires ou pratiques : on comprend qu'elles sont le fruit de notre personnalité, mais aussi de notre environnement socioculturel. Elles sont cruciales car elles peuvent orienter notre compréhension du monde.

12. L'argumentation et l'école :

L'écolier se met en contact avec l'argumentation pour la première fois aux collèges puisqu'il va faire l'accompagnement de la compréhension abstraite avec les notions de plan, de justification, de réflexions. Les choses vont être plus concrétisées en lui demandant de rédiger des dissertations dans des différentes matières : français, anglais

ou même philosophie. Une réussite de l'argumentation scolaire conduira à une réussite de la vie sociale et professionnelle. Maîtriser les techniques d'argumentation utilisées en classe va donner certainement des fruits à long terme puisque l'étudiant d'aujourd'hui est le futur adulte de demain. Voici les domaines essentiels : en tant qu'étudiant où les textes et les dissertations rédigés ont de grandes importance lorsqu'ils font partie intégrante du recrutement, comme c'est le cas lors d'un concours d'entrée dans une école ou une administration.

En tant que citoyen où il peut être amené à prendre partie dans tel ou tel débat idéologique et la maîtrise de l'argumentation permet alors d'approfondir sa propre réflexion et de mieux réguler ses échanges avec autrui; en tant que demandeur d'emploi où il sera conduit à se valoriser soit à l'écrit (lettre de motivation) , soit à l'oral (entretien de sélection), il devra donc convaincre le recruteur de ses capacités; en tant que participant au monde du travail où il verra se multiplier les occasions de convaincre comme par exemple vendre un produit, un service, faire la grève.

13. Le contrat

L'enseignant et les apprenants sont liés par un contrat implicite (ou explicite) d'enseignement/apprentissage. C'est un contrat passé entre l'enseignant et les apprenants¹³, qui garantit, si les clauses du contrat sont respectées par chacun, que les échanges dans la classe se passeront sans difficulté majeure.

En d'autres termes, on appelle contrat didactique, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant...Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre. Ce contrat

¹³Le concept de contrat didactique a été introduit, en didactique des mathématiques par Guy Brousseau qui a souligné que dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une suite d'ordres. Ainsi ce négocie un contrat didactique qui va déterminer explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer.

légitime les statuts, les rôles, les attentes de chacun. C'est une négociation dont le but est de procéder à des ajustements qui constitueront une base à l'évaluation finale.

Exemples de contrats didactiques :

1^{ère} situation :

Le contrat didactique peut être présent sous différentes formes ; il l'est d'abord dans la classe lorsque le professeur transmet à ses élèves des savoirs implicites et explicites et attend, en retour, de ses élèves un nouveau comportement et vice versa mais cette forme de contrat peut entraîner une monotonie car le professeur monopolise généralement la parole où une grande partie des difficultés des élèves est explicable par des effets de contrat, mal posé ou incompris (l'élève ne sait pas qu'est ce qu'on attend de lui exactement).

Beaucoup de malentendus, de sentiments d'être brimé, ont pour origine un contrat didactique mal adapté ou incompris. Le désir d'adaptation des élèves peut se heurter à la versatilité d'un enseignant dont on ne sait jamais ce qu'il veut. De telles situations peuvent déboucher sur un refus scolaire et dans les cas extrêmes sur l'échec scolaire. Cette absence de dialogue peut en effet engendrer une baisse de la motivation. On comprend bien que dès que l'élève oublie l'objectif et le sens de ses actes, la lassitude va vite faire son apparition.

2^{ème} situation :

Pour motiver l'élève dans son apprentissage et donner un sens à celui-ci, la souscription d'un contrat entre élève et enseignant peut s'avérer efficace à certaines conditions. Gérard de Vecchi¹⁴ détaille ces conditions en parlant de «pédagogie du contrat» :

« c'est une technique privilégiée pour aller vers un apprentissage de l'autonomie, à la condition qu'elle soit appliquée dans cet état d'esprit. Le véritable contrat, celui qui, partant d'un besoin reconnu de tous, est

¹⁴ G. de Vecchi, « un projet pour enseigner par situations-problèmes », Delagrave, 2007.p12.

« négocié et aboutit à des droits et des devoirs pour chacun, y compris pour l'enseignant. »

Il importe donc de favoriser l'autonomie de l'élève. Mais celle-ci ne pourra être acquise qu'au prix d'un dialogue constant entre l'élève et le professeur. Les paroles trop rapides de début d'année ne suffisent pas. On se retrouve alors trop vite dans le cas du « faux contrat ». Or les termes et les objectifs de ce contrat doivent souvent être rappelés. Si les élèves sont constamment orientés vers le but à atteindre, ils pourront alors davantage travailler de façon autonome.

Dans le cadre de notre recherche, cette situation paraît la plus judicieuse dans l'installation d'une certaine complicité entre les apprenants et l'enseignant car étant une phase de négociation il est possible de la répéter autant de fois possibles, selon les appréciations du professeur et les besoins des élèves.

En effet, dans ces moments-là l'ensemble de la classe pourra partager des points de vue qui ne sont pas obligatoirement identiques et le professeur profitera de l'occasion pour installer quelques compétences, surtout argumentatives, tout en remédiant aux problèmes en provoquant des débats qui déboucheront sur des stratégies argumentatives différentes et variées tel que l'emploi d'un plaidoyer ou au contraire d'un réquisitoire, sensibiliser les apprenants aux différents types de raisonnement comme le sophisme, le paralogisme et si possible selon le niveau des élèves les initier à utiliser certaines figures de styles (ces activités se feront, bien entendu, de manière implicite dans un premier temps).

Il sera ensuite possible de réinvestir ces savoirs acquis implicitement dans les projets prévus pour l'étude de l'argumentation et approfondir les savoirs et savoirs faire. L'entraînement à l'argumentation doit se faire de manière permanente, tout au long de l'année scolaire. En effet pour pouvoir dire qu'un élève est devenu performant, il faut qu'il soit confronté à de nombreuses situations (problèmes) et qu'il parvienne à orchestrer et mobiliser ces ressources à bon escient, au moment opportun, avec le bon timing et le juste enchaînement.

La compétence est donc « une virtualité dont l'actualisation (par la parole ou l'écriture) constitue la performance ». ¹⁵

14. Motivation et provocation.

L'un des objectifs que le professeur doit se fixer est bien de créer des conditions de travail adéquates pour l'élève. Ces conditions doivent lui permettre de s'appliquer et de faire des efforts soutenus. Cette attention présente chez l'élève pourra lui être utile, en particulier pour le sujet qui nous concerne c'est-à-dire construire une compétence argumentative. Nous verrons que l'élève pourra accroître ses efforts à condition qu'il soit bien provoquer et suffisamment motivé.

Commençons par tenter de faire une distinction entre motivation et provocation. La motivation est habituellement définie comme l'action des forces, conscientes ou inconscientes, qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale). La motivation a aussi des aspects psychologiques et sociaux.

La motivation est dynamique, dirigée, comporte un progrès et inclut la dimension du futur ; par contre le mot provocation veut dire : inciter à réagir et à agir, à commettre des actes. Si on transpose ces définitions dans le cadre de notre recherche, on pourra dire que la motivation sera un ensemble de stratégies et de solutions choisies par l'enseignant pour encourager l'élève à progresser tandis que la provocation (stimuli) sera une série d'actes ou d'attitudes implicites et explicites (préparées au préalable par le professeur) qui susciteront chez l'adolescent des réactions c'est-à-dire une réceptivité.

La lecture de *La motivation en contexte scolaire* de Rolland Viau¹⁶ permet de relativiser les effets de l'enseignant sur l'attitude et la motivation de ses élèves. Même

¹⁵ Extrait de « *compétences, langage et communication* » de Philippe Perrenoud (*le concept de compétence*)P :03.

¹⁶ D'après Rolland Viau, la motivation en contexte scolaire «se définit comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but».

si l'apprentissage découle de la relation pédagogique qui s'établit entre l'apprenant, l'enseignant et la matière, il est également influencé par un grand nombre de variables extérieures à cette relation.

Les variables relatives à la famille ne sont pas négligeables (valeurs, situation financière, culturelle), ni celles relatives à l'apprenant (âge, sexe, milieu social, attitudes, capacités intellectuelles, valeurs, connaissances antérieures), il faut également prendre en considération les variables relatives à l'institution (but, valeurs, ressources humaines, financières), et celles relatives à la société (lois, valeurs, système politique, culture).

On s'aperçoit que la motivation est une composante parmi tant d'autres, et qu'elle n'est pas la panacée à tous les problèmes que l'on rencontre dans le milieu scolaire. Il est quasiment impossible d'agir dans le cadre scolaire sur les variables relatives à la société et à l'institution. Concernant les variables relatives à l'apprenant et à sa famille, l'enseignant, la plupart du temps, ne peut que constater les problèmes, et en tenir compte dans son attitude envers l'élève. Il s'agit alors d'accepter de ne pas être tout puissant, tout en sachant pertinemment que le soutien parental est l'un des facteurs capital à sa réussite.

15 . Des situations ouvertes.

Les situations de classe doivent également être suffisamment ouvertes et conduire ainsi le professeur à amener des questions plutôt que des réponses. L'argumentation doit être présente dans tout le programme en seconde. Il est donc facile de proposer des activités autour d'une question. Cependant, il est conseillé dans un premier temps de travailler sur des situations proches du vécu des apprenants pour créer une plus grande réceptivité de leur part. L'élève sera ensuite amené à s'interroger sur un problème et à faire un effort pour le résoudre.

Beaucoup d'éducateurs et de psychologues sont d'accord sur le fait que l'école est un milieu où l'enfant et l'adolescent doivent développer leur intellect et leur

personnalité. Cela doit se traduire, au niveau des programmes, par l'intérêt que revêtent les connaissances enseignées et à la façon dont elles stimulent la diversité qui paraît nécessaire aux modes de pensée, d'expériences et de sentiments. Il est possible en vérité de soutenir qu'il faudrait présenter à ces jeunes, au cours de leur scolarisation, des croyances et des doutes de natures diverses et à des degrés divers, afin de leur permettre, par la libre confrontation d'idées différentes, de réfléchir et de faire des choix, sans risque d'endoctrinement. C'est le cas de l'argumentation dans toute sa dimension qui peut apporter un plus à l'éducation des adolescents en leur donnant les principes de raisonnement et ainsi les aider à mieux se comprendre et comprendre les autres et leur environnement.

En effet, l'un des objectifs de l'école est de d'offrir aux apprenants le droit de participer pleinement à la société dont ils sont membres. Quand W.D.Wall¹⁷ dit que l'éducation que nous dispensons doit être une dynamique constructive, tournée vers l'avenir, qui dote l'individu de compétences, des concepts et des connaissances nécessaires pour qu'il progresse vers l'imprévisible et pour qu'il affronte l'angoisse qui tient à tout changement, sans se figer sur la défensive, ni être pris de panique ; pour qu'il dispose de l'autonomie et des connaissances lui permettant d'examiner d'un œil critique et d'assimiler les nouveautés, ainsi que du sentiment de sécurité et des compétences intellectuelles à qui veut continuer d'apprendre et s'adapter.

On ne peut que constater un lien entre ces propos et le développement d'une compétence argumentative qui ne peut se réaliser qu'avec la conjonction de plusieurs facteurs tel que le temps, le niveau de maîtrise du sujet de la part de l'enseignant, l'environnement social où évolue l'apprenant et ses attentes par rapport aux thèmes abordés en classe, les contenus des programmes.

L'exercice de critique d'un événement comme les préparatifs du mois de ramadhan dans le Souf (éloge/blâme) ou profiter d'une situation-problème prise du vécu telle que l'ouverture d'un débat sur le problème des coupures d'électricité qu'a connues El-Oued tout au long de l'été 2012 pourra constituer une provocation et une entrée pertinente pour l'argumentation, et permettre à l'élève d'être placé devant une

¹⁷ W.D.Wall « L'éducation constructive des enfants » édition Unesco 1979.p72.

« situation argumentative »² ouverte car le but est de faire participer les moins bons et les timides.

16 . De la nouveauté.

Les situations pédagogiques deviennent motivantes si elles présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude. Il faut donc profiter de toutes les occasions où l'élève peut avoir l'impression d'être sorti du cadre scolaire. C'est dans ces situations que l'élève pourra se mettre plus facilement au travail. Le sport ne semble pas pour eux en relation directe avec le cours de français. Et le fait qu'ils soient naturellement attirés par le sport favorisera l'attention qu'ils pourront porter aux travaux écrits en relation avec l'évènement sportif qu'ils auront vu ou entendu parler. Dans le cadre de l'argumentation ce travail pourra prendre la forme d'une critique d'un évènement sportif (compétition, match de foot...etc.), ou bien d'un classement de critiques « pour » et « contre ».

Les nouveaux supports utilisés peuvent également motiver l'élève. Pourtant les nouveautés technologiques ne font pas l'unanimité parmi les enseignants. L'informatique pose en effet aujourd'hui problème à de nombreux professeurs de français.

Certains se demandent si la diffusion de nouvelles technologies peut provoquer la régression du document écrit au profit de la communication orale. Il est vrai qu'un élève qui passe du temps sur Internet ne lit pas forcément beaucoup et qui va pratiquer une écriture adaptée à la situation proche de l'écriture phonétique. L'intérêt pour les cours de français semble donc plutôt faible. Mais lier la généralisation de l'informatique et l'importance grandissante d'Internet à la dévalorisation des compétences écrites est un raccourci plutôt brutal.

17. L'attitude du professeur.

Chaque enseignant se doit de réfléchir aux règles de la méthodologie pour conduire l'esprit de l'adolescent vers la connaissance. Chaque activité d'apprentissage en

langue étrangère est une étape difficile. Il est prévu en stratégies d'apprentissage qu'enseigner implique la découverte chez les apprenants des représentations qu'ils se font des faits de langue, donc de leurs ressources, de leurs capacités d'expression, puisque c'est à partir de ces représentations que les élèves accommodent et assimilent; en plus de la maîtrise des connaissances que l'on doit leur faire acquérir.

L'apprenant en cours d'apprentissage se trouve dans une situation conflictuelle quand il a affaire à une représentation autre que celle qu'il connaît. C'est en fait cet obstacle qui lui permet de déstructurer la représentation antérieure et de la remplacer par une représentation plus adéquate.

Quant à l'enseignant, c'est à lui d'élaborer un dispositif adéquat pour faire passer cette représentation. Toutes les représentations acquises antérieurement par l'apprenant dans les différentes disciplines représentent des capacités, et l'enseignant va se baser sur celles-ci pour installer les compétences propres à la discipline (la transversalité du savoir). Ces dernières sont un ensemble de connaissances conceptuelles (savoir) et procédurales (savoir-faire) qui permettent, à l'intérieur d'un ensemble de situations, d'identifier un obstacle et de le résoudre par une action efficace : la performance.

La restitution exacte des résonances des signifiants de cette langue cible serait cet ensemble de connaissances procédurales qui se matérialisent par la reproduction fidèle des effets du signe constituant un support de sens et de la répercussion de celui-ci dans l'esprit de l'apprenant.

Autrement dit l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas comme pour les autres disciplines mais exige une transposition sociolinguistique. L'apprenant va confronter ou comparer consciemment ou inconsciemment les systèmes linguistiques de sa langue maternelle avec ceux de la langue étrangère. La structure syntaxique ou la notion sémantique qui trouve son équivalence dans sa langue maternelle ne posera pas de problème d'assimilation ni de restitution.

Par contre, celles qui sont propres à la langue étrangère demanderont réflexion et provoqueront un obstacle.

Dans l'approche par compétences l'enseignant doit s'effacer au profit des apprenants et ne jouer qu'un rôle secondaire, l'élève doit être au centre de l'apprentissage, cette approche ne peut être que bénéfique pour le développement du

raisonnement de l'adolescent car les nouvelles approches en matière de méthodologie demandent aux enseignants d'adopter de nombreuses approches comme c'est le cas de la pédagogie différenciée qui demande au professeur d'investir divers stratégies de stimulation (il est nécessaire de commencer d'abord par des stratégies et approches implicites), ce qui pourra déclencher différentes réactions chez les élèves et les amener implicitement à adopter des comportements argumentatifs (analyse du discours, critique, réfutation...etc.)

Le professeur est celui qui donne du travail à produire, mais c'est également celui qui va être le modèle du comportement et des attitudes qui se traduiront à travers la parole mais il est aussi porteur des traditions que symbolisent la société. Pour l'élève son jugement envers le professeur sera déterminant dans son processus d'apprentissage et son aptitude à développer des performances : un professeur natif du sud algérien et plus précisément de la région d'El-Oued-Souf sait que la société de cette région est connue pour son attachement aux traditions arabo-musulmanes donc à la langue arabe qui est la langue par excellence puis vient aussi la religion.

Il est à noter que la langue française est pratiquement absente de l'environnement de la population soufie; ce qui n'est pas le cas pour d'autres régions de l'Algérie. .

Ainsi, l'enseignant pourrait utiliser par exemple cette situation sociale pour provoquer et encourager les apprenants à convaincre certains jeunes (camarades) qui se détournent de la prière et de la religion à se repentir.

Une lourde charge pèse ici sur l'enseignant. Une discipline peut-elle devenir ennuyeuse parce qu'on se sent pas valorisé soit par l'attitude de l'enseignant ou par des thèmes qui ne renvoient pas aux vécus des apprenants.

Exemple :

C'est le cas de l'étude de l'exhortation en 3as. Ce projet demande la présence d'un certain raisonnement et donc d'arguments pour résoudre un problème à travers un

appel. Il est possible d'exploiter la piste de l'influence par les affects (la persuasion par les sentiments) et donc initier les élèves à ce type d'approche.¹⁸

18 . L'image argumentative dans le manuel scolaire.

Dès les années 60, on remarque un important développement de l'intérêt théorique pour l'image et ses usages pédagogiques. Elle a réussi à intéresser les pédagogues en fonction de son pouvoir explicatif et persuasif.

Alors, ce qui nous intéresse c'est la présence de l'image comme un support pédagogique argumentatif dans les manuels scolaires. L'image, en tant qu'une technique de communication et d'apprentissage, est présente dans tous les manuels de toutes les matières et tous les niveaux sans aucune exception.

Comme exemple parmi d'autres, prenons le livre de la troisième année primaire : « *Mon Livre de Français* » ; ce livre ressemble à un album ou une exposition photographique où l'on trouve des dizaines et des centaines d'images illustratives : photographies, signes, symboles, bandes dessinées et tout ce qui est iconique et symbolique.

La couverture représente une scène d'un groupe de cinq élèves, trois filles et deux garçons, tenant leurs affaires scolaires aux sacs à dos et aux mains, s'habillant des vêtements multicolores. Ce que signifie que l'enseignement est disponible pour toutes les couches sociales algériennes.

Tous les élèves sont en pleine joie, il y a même un d'entre eux, le dernier, qui applaudit, en souriant et en riant; ils vont à l'école, ce qui indique qu'ils l'aiment et qu'ils sont prêts pour l'apprentissage et l'éducation. La couleur dominante sur l'ensemble de l'image est le vert qui connote que les connaissances, le savoir et l'enseignement sont naturels en Algérie, notamment chez la nouvelle génération qui va fleurir l'avenir du pays.

¹⁸ *L'approche de Walton dans son ouvrage « the place of emotion in argument » 1992 p.27. ; le cadre théorique est celui de la pragma-dialectique. La valeur rationnelle de l'appel à une émotion est évaluée en fonction d'un ensemble de principe, qu'il est possible d'interpréter comme un contre-discours adressable aux argumentations fondées sur cette émotion.*

Le livre, dès le début jusqu'à la fin, est plein d'images, la seule page dans le livre sans images et sans couleurs est celle de l'introduction. Il y en a des pages où il existe plus de vingt quatre et même vingt sept images. C'est quasi impossible de trouver un énoncé sans être accompagné d'une illustration iconique. Ce livre contient plus de mille et quatre-vingts images, sachant qu'il y a que cent vingt cinq pages. Les livres des autres matières sont formés d'une façon pareille : celui de la science islamique, de la science technologique, de la langue arabe, etc.

En effet, ce sont des images pédagogiques qui servent le processus d'enseignement/apprentissage. Elles facilitent la tâche pour les deux pôles: l'enseignant et l'apprenant. Pour le premier, il assure la transmission et l'appropriation des contenus par l'apprenant, gagne le temps et évite le recours à la langue maternelle.

Quant au deuxième, supposons qu'il y a dans un livre d'un apprenant débutant d'une langue étrangère, une série d'illustrations de différents animaux avec des couleurs multiples et une belle nomination, sachant que le titre de la leçon est : « *J'adore les animaux* » ; avec ces images et à l'aide des connaissances prè-requises, l'apprenant va tout de suite comprendre le thème de la leçon et reconnaître la série animal par animal et il se peut qu'il aille aimer quelques-uns en fonction de leurs couleurs et des autres caractéristiques de l'image !

Tout cela s'effectue avant que l'enseignant commence sa leçon ; c'est-à-dire il s'agit d'une compréhension préalable, une mémorisation flexible, une acquisition facile et une motivation excessive/intensive. Alors, comment peut-on imaginer le déroulement de cette leçon ?

Aussi, au moyen et au lycée, l'image domine les pages des manuels et sans concurrence elle reste la technique la plus efficace pour une acquisition rapide et assurée. De plus, sur le plan didactique, la présentation de l'image exige l'application de l'approche communicative qui développe les capacités de l'apprenant et nourrit ses compétences : linguistique, sociolinguistique, pragmatique, culturelle et stratégique. Les compétences qu'incitent l'apprenant à réagir dans des situations communicatives et à interagir avec les autres individus.

En somme, les manuels scolaires, notamment les nouveaux, sont riches d'images de toutes natures : photos, gravures, tableaux, plans, cartes, graphiques, etc. grâce à leur rôle éducatif. Elles mettent les apprenants en situation de communication et favorisent différentes formes d'expression linguistique et métalinguistique. Alors, l'image est parmi les supports pédagogiques les plus importants et les plus utiles qui sont à la disposition et au service des situations d'enseignement/apprentissage.

Conclusion.

Chaque enseignant se doit de réfléchir aux règles de la méthodologie pour conduire l'esprit de l'adolescent vers la connaissance. Chaque activité d'apprentissage en langue étrangère est une étape difficile. Il est prévu en stratégies d'apprentissage qu'enseigner implique la découverte chez les apprenants des représentations qu'ils se font des faits de langue, donc de leurs ressources, de leurs capacités d'expression, puisque c'est à partir de ces représentations que les élèves accommodent et assimilent; en plus de la maîtrise des connaissances que l'on doit leur faire acquérir.

L'apprenant en cours d'apprentissage se trouve dans une situation conflictuelle quand il a affaire à une représentation autre que celle qu'il connaît. C'est en fait cet obstacle qui lui permet de déstructurer la représentation antérieure et de la remplacer par une représentation plus adéquate.

Quant à l'enseignant, il doit élaborer un dispositif adéquat pour faire passer cette représentation. Toutes les représentations acquises antérieurement par l'apprenant dans les différentes disciplines représentent des capacités, et l'enseignant va se baser sur celles-ci pour installer les compétences propres à la discipline.(la transversalité du savoir).Ces dernières sont un ensemble de connaissances conceptuelles (savoir) et procédurales (savoir-faire) qui permettent, à l'intérieur d'un ensemble de situations, d'identifier un obstacle et de le résoudre par une action efficace : la performance.

La restitution exacte des résonances des signifiants de cette langue cible serait cet ensemble de connaissances procédurales qui se matérialisent par la reproduction fidèle des effets du signe constituant un support de sens et de la répercussion de celui-ci dans l'esprit de l'apprenant. Autrement dit l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas comme pour les autres disciplines mais exige une transposition sociolinguistique.

L'apprenant va confronter ou comparer consciemment ou inconsciemment les systèmes linguistiques de sa langue maternelle avec ceux de la langue étrangère. La structure syntaxique et la notion sémantique qui trouvent leur équivalence dans sa langue maternelle ne poseront pas de problème d'assimilation ni de restitution. Par contre, celles qui sont propres à la langue étrangère demanderont réflexion et provoqueront un obstacle.

Chapitre II

Le manuel scolaire: le projet argumentatif en question

1. introduction.

Après la description du manuel et du projet objet d'étude dans ce chapitre, nous allons essayer d'analyser les procédés argumentatifs utilisés: les éléments linguistiques et les éléments extralinguistiques à travers une analyse globale du projet, analyse argumentative de quelques textes et lecture d'images. Cette analyse peut nous informer sur l'efficacité des techniques argumentatives exposées aux apprenants, leurs occurrences, leurs présentations et bien d'autres informations utiles.

Pour mener cette analyse, nous avons pris comme illustration le troisième projet «*Argumenter pour faire réagir*» intégré dans le manuel scolaire de français de la troisième année secondaire. Dès le début de ce projet, l'intention de renforcer la capacité argumentative chez l'élève est clairement affichée. Mais jusqu'à quel point cette intention va être réalisée ? C'est à cette question que nous essayerons de répondre tout au long du chapitre.

Les apprenants doivent comprendre que l'argumentation est destinée à modifier l'état de conviction d'un sujet et qu'elle n'agit pas directement sur autrui (comme donner un ordre), mais sur l'organisation même du discours, qui est censée avoir par elle-même un effet persuasif : l'énonciateur qui argumente s'adresse donc à son co-énonciateur en tant qu'agent susceptible d'une activité rationnelle, de manière à l'enfermer dans un réseau de propositions dont il ne puisse s'échapper.

Il est nécessaire aussi d'installer progressivement et sur plusieurs années de scolarisation des bases argumentatives variées tantôt visant la raison, la logique et tantôt visant les émotions, l'imagination et la séduction. Cependant un travail d'adaptation des contenus doit être effectué par l'autorité compétente ou par l'enseignant lui-même (quand cela est possible) pour mettre ces notions dans le cadre du vécu des apprenants et de leur niveau. En effet, il est inutile de passer à des notions plus complexes dans l'argumentation si le niveau des apprenants s'avère insuffisant. Dans notre cas on a choisi d'insister sur les éléments qui peuvent être exploités selon les cas dans des séances de l'orale (compréhension de l'oral/expression orale) ou de l'écrit (analyse de textes, lexique, syntaxe, expression écrite).

2. Description du manuel de 3^eAS

De par sa nature figée et sa fonction collective (il propose des activités et sert de référence pour toute la classe), le manuel ne peut être centré sur l'apprenant que de manière très relative, ce qui exigerait à la limite une adaptation constante en temps réel des stratégies d'enseignement en fonction de chacun des apprenants. Mais rien n'empêche à dire qu'il est un outil pédagogique structuré qui sert à favoriser le processus d'apprentissage et à traduire pour le mieux le programme.

Dans la mesure où le manuel est le seul support de concrétisation du programme scolaire, nous avons élaboré une étude descriptive du manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire.

Il comprend quatre projets qui sont donnés à titre indicatif. L'enseignant a toute la liberté de changer leur intitulé, tant qu'il respecte les types de textes mentionnés et les compétences vues comme objectif à atteindre dans le programme.

Projet 1 : Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.

Projet 2: Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

Projet 3 : Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.

Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique.

Ils sont subdivisés en séquences d'apprentissages déroulées en deux activités principales : compréhension de l'écrit et production écrite et /ou orale. Chacune d'elle contient un nombre d'objectifs pédagogiques et intentions communicatives: Exposer pour manifester son esprit critique, dialoguer pour confronter des points de vue, argumenter pour faire réagir et raconter pour exprimer son imaginaire.

Les apprentissages s'organisent selon trois perspectives:

- La compréhension et la pratique des grandes formes de l'argumentation et l'étude des discours narratif, descriptif et explicatif.

- La deuxième perspective concerne l'expression de soi. Celle-ci peut se manifester dans le récit ou l'argumentation, et mettre l'accent sur l'implication et l'engagement (opinion, conviction), ou au contraire la distanciation et le détachement (objectivité, distance critique).
- La prise en compte d'autrui, troisième perspective, est envisagée à la fois dans sa dimension individuelle (débat) et dans sa dimension sociale et culturelle (ouverture sur la littérature).

Ces objectifs visent à installer des compétences à l'oral (en réception et en production) et des compétences à l'écrit (en réception et en production) combinées dans les séquences qui organisent les projets. La compréhension et la production écrite ou orale sont toujours liées.

- Les textes: un grand nombre d'entre eux sont accessibles et ne présentent pas de difficultés majeures. Ils sont motivants et suscitent la curiosité des apprenants et développent, par conséquent, leur autonomie de réflexion. D'autres textes, incitent l'apprenant à réfléchir, à raisonner, à prendre position vis-à-vis des sujets et des causes humanitaires et l'impliquent personnellement. Ces textes sont non seulement des supports d'apprentissage mais aussi des outils qui véhiculent des valeurs humanistes.
- Les thèmes sont généralement d'actualité, ils visent à préparer l'apprenant à aborder divers sujets, et à le doter de savoirs civilisationnels. La mondialisation nous interpelle et nous impose l'étude de textes qui traitent des préoccupations planétaires et humaines.
- Les activités : deux activités principales sont préconisées : La compréhension et la production. Le manuel présente le projet sous forme de séquences mais, les objectifs et les compétences de chaque séquence ne sont ni explicitement, ni implicitement définis. Les activités proposées dans le manuel négligent l'acquisition d'une compétence linguistique qui permettrait de doter l'apprenant d'outils nécessaires à la communication. Les exercices et les activités proposés sont ciblés mais peu nombreux et non diversifiés, les exercices visant plusieurs compétences sont rares.

- Les feuilles de routes : les différentes feuilles de routes formulées orientent de manière efficiente les apprenants dans la réalisation des projets mais pratiquement ceux-ci nécessitent énormément de temps aussi bien dans la phase de négociation et d'explication que dans la réalisation.
- Les techniques d'expression : trois techniques d'expression : La synthèse de document, la technique de prise de parole et le compte rendu critique. Elles visent l'autonomie de l'apprenant et le préparent à s'approprier un certain nombre de compétences qui lui seront d'une grande utilité dans ses études.

3. Description du projet 3 (objet d'étude).

Le projet s'intitule: «*Argumenter pour faire réagir*», il est donné à titre indicatif ; cela veut dire que l'enseignant peut changer son intitulé en respectant les types de textes mentionnés et les compétences vues comme objectif à atteindre dans le programme. L'objet de l'étude est l'appel. Il se subdivise en deux séquences d'apprentissages déroulées en deux activités principales: compréhension de l'écrit et production écrite et/ou orale.

Séquence 1: Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer (pages 137 à 150).
Comprend six textes, dont deux sont des extraits, et un document.

Séquence 2: Inciter son interlocuteur à agir (pages 151 à 166). Comprend cinq textes et deux affiches.

Après chaque texte ou affiche les apprenants sont appelés à faire les activités suivantes: Observation, Lecture analytique, Faire le point, Expression écrite et quelques fois, Expression orale.

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle permet de recueillir des informations qui permettront de mettre en place un dispositif pertinent et cohérent d'actions pour améliorer le rendement de l'élève et l'aider à mieux gérer son temps.

Au début du projet, l'enseignant doit faire une évaluation diagnostique

«Donnée sous forme de teste en début du projet, pour identifier le niveau réel de l'élève, elle permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves par rapport à leurs acquis. A ce stade, elle permet de préparer des activités adaptées aux élèves»¹.

A la fin de la Séquence, l'enseignant est censé faire une évaluation formative: toujours partie intégrante de l'enseignement, elle permettra de suivre l'apprentissage des élèves et de réajuster l'enseignement au besoin. L'enseignant doit intervenir au près des élèves après avoir pris connaissance de leurs faiblesses et il doit établir et planifier des activités de régulations. La régulation est donc conditionnée par le résultat de l'évaluation, elle porte aussi bien sur les apprentissages que sur les processus d'apprentissage.

A la fin du projet il y a des exercices et comme technique d'expression on propose la lettre de motivation.

4. Analyse argumentative globale du projet.

Les procédés argumentatifs utilisés dans ce projet sont:

4.1. La répétition.

-L'existence de deux titres à la fois ; le premier «*Protégeons notre planète*»² et le deuxième

«*Pour la sauvegarde de notre planète*»³.

-La répétition du même thème «*la Solidarité*» en texte⁴ et en image⁵.

Les deux premiers titres sont complémentaires et ils évoquent le même sujet.

Nous pouvons constater que le deuxième titre renforce l'idée du premier titre et vice-versa. Ces deux titres se complètent pour donner une idée forte et complète sur ce sujet.

¹Document d'accompagnement du programme de 4^e année, I.P.N., Alger, p.92.

²Le manuel scolaire de 3^e A.S, *op.cit.*, p.144.

³*Ibid.*, p.147.

⁴*Ibid.*, p.137.

⁵*Ibid.*, p.153.

Nous croyons que le titre lui-même est un moyen d'argumentation puisqu'il s'appuie sur «*le dire*» et «*l'autrement dire*» pour transmettre le message ; cela va donner aux apprenants l'idée qu'il faut dire et redire pour convaincre les autres de leurs idées et pour extérioriser leurs pensées.

C'est un procédé de répétition par excellence qui est une technique argumentative qui sert à convaincre autrui.

La répétition est considérée comme une parmi les *figures de rhétorique*. Les recherches modernes ont apporté un renouveau des figures de rhétorique qui a abouti à des traités de rhétorique où les figures ont une place à part. D'un côté, *Chaim PERELMAN* et *Lucie OLBRECHTS- TYTCA*, dans leur *Traité d'argumentation* rappellent la valeur argumentative de la figure, conformément à la théorie d'Aristote dans sa *Rhétorique* ; la figure devient une composante fondamentale de l'acte d'énonciation et non plus un *ornement* facultatif. Ils posent par ailleurs que toute figure de rhétorique est un condensé d'arguments : par exemple, la métaphore condense l'analogie.

D'un autre côté, *Olivier Reboul* dans son *Introduction à la Rhétorique*, ouvrage universitaire majeur, à réconcilier l'argumentation héritée d'Aristote, qui cherche à persuader, et celle des figures de style, qui forme le style. Il propose de revoir la définition des figures de rhétorique seules. Il définit celles-ci comme un procédé de style permettant de s'exprimer d'une façon à la fois libre et codifiée ; en précisant *libre* car le locuteur n'est pas tenu d'y recourir pour communiquer et *codifiée* car chaque figure consiste à une structure connue, repérable, transmissible, et toujours liée au «*pathos*»⁶.

Reboul réintroduit véritablement la discipline rhétorique au sein de la linguistique moderne.

⁶Terme qui désigne un des trois moyens de persuasion du discours dans la rhétorique classique depuis Aristote. C'est une méthode de persuasion par l'appel à l'émotion du public.

4.2. La nominalisation.

«*Exposition, Présentation, Exhortation*»⁷

Nous pouvons constater que les techniques argumentatives utilisées sont *les structures répétitives* qui donnent un pouvoir aux phrases, *la nominalisation* qui économise la langue et la rend concise et sémantiquement chargée, *la reformulation* et la paraphrase qui ont pour but d'exprimer les choses autrement (le *dire* et le *redire*).

4.3. Le rôle clé de la nominalisation.

Puisqu'il est important de savoir utiliser comme thème un nom abstrait, il faut prendre conscience de l'importance du procédé appelé « *nominalisation* ». Le maniement du verbe est maîtrisé par le jeune enfant avant celui du nom, plus abstrait, qui acquiert ainsi un statut plus recherché, ce qui se vérifie d'ailleurs dans la langue courante : chacun de nous a su dire «manger» et «éteindre» avant «nourriture» et «extinction». Toute personne amenée à rédiger un texte argumentatif doit donc prendre conscience des rôles éminents que peut assurer le nom et savoir nominaliser, c'est-à-dire transformer un verbe ou un adjectif en nom en gardant ou non la même famille, par exemple pour passer de «échouer» à «l'échec», de «gagner» à «la victoire», ou de «inutile» à «l'inutilité» ou «la vanité».

Cette maîtrise du nom, outre la possibilité de construire des phrases à thème riche permet de valoriser trois fonctions importantes par le substantif.

4.4. Le nom résumé.

Ce phénomène, justement appelé reprise, permet de bien comprendre qu'un nom peut « résumer » une phrase, un paragraphe, voire un texte complet : n'est-ce pas d'ailleurs le rôle d'un titre ? La connaissance et la maîtrise de noms sont donc très utiles à l'argumentation, d'une part en ce qu'elles permettent de synthétiser, de rassembler en un seul vocable une phrase, un exemple, une notion ou toute une série de concepts et d'autre part en ce qu'elles autorisent le départ d'une nouvelle phrase,

⁷ Le manuel scolaire de 3^e A.S, *op.cit.*, p.146.

donc d'une nouvelle phase de raisonnement. Exemple: «*La mobilisation de tous est indispensable*». ⁸

4.5. Le nom généralise.

Plus le nom est abstrait, plus la force de résumer que l'on vient d'évoquer sera puissante. Un nom pourra donc nommer (c'est sa fonction) un concept, une notion qui peut-être soit implicites, soit éparpillés sous divers termes concrets ou descriptifs dans un passage. Sa fonction indiscutablement généralisante qui apparaît très bien par ailleurs, chez le bon rédacteur de résumé, cherchera toujours à synthétiser au maximum la pensée de l'auteur.

Ce rôle est précieux en argumentation car il permet bien évidemment à la pensée de prendre de la hauteur, de ne pas s'en tenir aux faits ou aux arguments concrets, mais bien de manipuler des idées, des principes. Ainsi, si l'auteur écrivait «nous ne voulons pas que cette situation dure encore, nous voulons la changer le plutôt possible », sa phrase est claire, mais longue. Il a pu alors exprimer son idée de façon plus brève, mais aussi plus abstraite grâce au terme de *la volonté* : «*la volonté de rendre impossible que cela dure*»⁹. S'entraîner à réunir des notions sous un seul terme généralisant, à utiliser les noms les plus abstraits possibles, signifiera donc augmenter la précision, la maîtrise, bref les qualités intellectuelles de toute argumentation.

4.6. Le nom oriente.

Par ailleurs, un nom peut être porteur d'une connotation positive, négative ou ironique.

En cela, il est susceptible d'être partie prenante de l'argumentation, parfois de façon sournoise, puisque le locuteur impose ainsi un commentaire sans le justifier forcément ; il oriente alors son point de vue, donc son schéma argumentatif.

Exemple: «*La recherche d'un vaccin préventif contre le sida est une priorité*»¹⁰.

⁸Le manuel scolaire de 3^e A.S, *op.cit.*, p.158.

⁹ Le manuel scolaire de 3^e A.S, *op.cit.*, p.151.

¹⁰*Ibid.*, p.158.

5. Le travail en groupe et la production écrite.

C'est la phase de la production écrite.

Pensez, partagez avec les autres, demandez à l'élève de penser individuellement sur un sujet; travaillez en pairs, faire un échange d'idées avec un ou plusieurs collègues, participez avec les autres pour élargir le champ d'idées à propos d'un sujet en discutant avec d'autres élèves, pour former une vision globale sur le sujet. Les élèves doivent convaincre les uns les autres.

C'est dans cette phase la plus importante que se révèlent les capacités des élèves de convaincre car ils vont exploiter toutes les techniques argumentatives déjà vues pour convaincre le professeur de l'objet de leurs dissertations.

La phase de la production écrite peut être caractérisée par une visée argumentative. Les élèves doivent s'exprimer correctement. Une langue soignée va certainement influencer les autres. Ici nous encourageons l'élève de bien soigner sa langue au niveau de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe pour qu'il puisse convaincre les autres de ses pensées et ses idées.

Nous rajoutons aussi que les modalités temporelles ont une visée argumentative, par exemple:

- Exprimer le regret est lié à l'utilisation du passé;
- Exprimer le désir est lié à l'utilisation du futur.

Pour convaincre les autres, le choix de vocabulaire ne doit pas être laissé au hasard. La visée argumentative de ce stade consiste à renforcer le côté de vocabulaire chez l'apprenant car la maîtrise d'une variété de vocabulaire le conduira, bien sûr, à être responsable de son choix quand il argumente et défend son point de vue.

Le but est d'avoir une richesse de vocabulaire qui va enrichir sa langue. Pour mieux convaincre, l'élève doit choisir le mot approprié pour obtenir une phrase correcte car, avec une langue correcte, on obtient une force de persuasion.

Bien écrire c'est bien influencer et bien convaincre. Donc il faut s'appuyer sur cette phase car la langue est le moyen d'argumentation le plus efficace : il faut qu'elle

soit correcte et adéquate pour pouvoir influencer les destinataires. Il faut faire apprendre aux élèves qu'il est indispensable de faire une sélection attentive des idées pour pouvoir construire un texte cohérent qui peut convaincre les autres avec une force argumentative.

Le nouveau programme scolaire s'appuie sur «la production écrite». Par exemple, dans ce projet didactique, les apprenants sont appelés à produire treize compositions. A la fin de chaque partie, une chance est donnée aux élèves pour s'exprimer et pour argumenter.

6. L'implication du lecteur.

Dans: «Protégeons notre planète»¹¹, «Pour la sauvegarde de notre planète»¹², «La langue française une part ou une tare dans notre histoire»¹³, etc.

Du point de vue argumentatif, l'adjectif possessif « notre » n'est pas innocent : placé à la fin du récit, ou bien à la fin d'un raisonnement, il exprime que l'avis du locuteur et celui de son lecteur ne font qu'un. Le but de ce pronom consiste à le rendre exprimant des points de vue similaires du point de vue de l'auteur ainsi que des positions analogues de ses positions. Dans ce cas «nous» peut remplacer «on». Ici «nous» indique les supporteurs de ce qui est présenté par le locuteur : des positions, des idées, des réactions, etc.

7. L'utilisation des images.

«Ensemble, nous supporterons mieux les aléas de la vie!»¹⁴, «Appel à la paix»¹⁵, «Protégeons notre planète» et «Semaine du développement durable»¹⁶.

Ces images sont argumentatives, comment celles-ci viennent-elles aux images prises en exemple?

¹¹ Le manuel scolaire de 3^e A.S, *op.cit.*, p.144.

¹² *Ibid.*, p.147.

¹³ *Ibid.*, p.160.

¹⁴ Le manuel scolaire de 3^e A.S, *op.cit.*, p.53.

¹⁵ *Ibid.*, p.156.

¹⁶ *Ibid.*, p.165.

7.1. Qu'est ce qu'une image argumentative?

De même qu'un texte, une image peut être argumentative. On peut soutenir ou dénoncer une opinion par une image qui l'illustre ou le suggère. Elle peut être à la fois la thèse, l'argument et l'illustration. Une image argumentative peut être fixe (affiche publicitaire, tableau, photographie, caricature, etc.) ou animée (dessin animé, film, image vidéo, spot publicitaire). Elle peut être plus percutante qu'un long texte. Elle persuade grâce à des moyens visuels qui frappent l'œil du destinataire et suscitent en lui une réaction immédiate : révolte, envie, pitié, rire, etc.

7.2. Comment lire une image argumentative ?

Pour lire une image argumentative, plusieurs éléments doivent être pris en considération. La nature des traits et des couleurs permettent de suggérer une idée. Selon ce qu'il veut exprimer, l'auteur (peintre, dessinateur, photographe...) utilise des traits appuyés ou à peine dessinés, des lignes courbes ou droites, des couleurs chaudes ou froides, ou uniquement le noir et blanc. Il peut aussi créer des contrastes ou des harmonies, provoquer des ruptures ou ne pas rompre la continuité des traits, choisir la figuration ou l'abstraction.

7.3. Qu'est ce qu'une grammaire de l'image ?

Le cadrage et la composition de l'image contribuent à la rendre persuasive. Ils expriment l'angle de vue adopté par l'artiste et mettent en évidence les éléments importants. Le décor et l'expression des personnages peuvent être des éléments de persuasion.

Certaines images sont accompagnées d'un titre ou d'une légende qui permettent souvent d'éclairer les intentions du peintre, du photographe ou du dessinateur.

8. Etude argumentative des textes (quelques exemples d'analyse)

8.1. Etude argumentative du texte« Appel du directeur de l'UNESCO» (Voir annexe n°1, p.61, inclus dans le manuel scolaire de 3^eA.S, p.137)

8.1.1. Etude du système idéologique.

Avant même de parler de la valeur ni même de l'appartenance idéologique à travers l'étude de l'idée générale ou même partielle du texte comme il est convenu de faire dans presque tous les guides et tous les manuels scolaires, il est intéressant de voir, à partir d'un travail de dépistage dans le schéma indiciel les éléments qui conduisent à prendre un tel ou tel jugement.

Approcher le texte dans une vue diagonale entre le titre, la première proposition et la référence, il nous est très simple de dire que l'appel et de par sa dimension énonciative renvoie à l'actualisation, il est l'un des principaux actes de langage qui cherche à interpeler l'adversaire dans un état du monde réel.

Or, en tournant l'œil vers la référence et plus précisément vers la dimension spatiotemporelle, l'écart se révèle très net. Le socialisme d'une manière ou d'une autre, l'orientation générale du texte et les années quatre-vingts marquent le grand élan des grands mots et des grands principes. Ceci, en effet s'explique par l'emploi des expressions comme «un avenir commun», «interdépendants», «disponibilité permanente». Et pourtant un indice clair nous renvoie à d'autres considérations comme la liberté individuelle pour qu'un glissement de sens ne passe au communisme.

Cela est révélé à travers cet énoncé placé au milieu, l'endroit idéal pour exprimer un certain équilibre dans le texte; «la solidarité ne se décrète pas: elle se vit». En définitive, mentionner le transfert de l'interdépendance à la solidarité montre ce choix de prédilection aux principes de la grande pensée socialiste contre le courant capitaliste sulfureux de l'époque.

Les arguments proposés par l'auteur se réfèrent à un système de valeurs morales commun pour toute l'humanité (paix, amitié, solidarité, fraternité, etc.) et c'est par ce système international qu'ils peuvent être validés.

8.1.2. Etude du système d'énonciation.

1-Le locuteur est : Amadou Mahtar M'BOW, courrier de l'UNESCO. L'interlocuteur est: tout le monde, tout lecteur de ce courrier.

2-Les indices d'énonciation (les embrayeurs):

-"nous": Inclusif, renvoie au locuteur et à l'interlocuteur, au même temps pour montrer que l'avis du locuteur et celui de l'interlocuteur ne font qu'un. Il fait de ses propres sentiments, de son propre jugement ceux mêmes du lecteur. C'est un *nous* de connivence, le destinataire prend en charge son discours; il en assume l'entière responsabilité et veut aussi impliquer les lecteurs afin qu'ils se sentent concernés.

-"vivons": Le présent, l'actualité de la situation dénoncée, un constat.

-"notre": Renvoie à l'émetteur et au récepteur pour impliquer l'élève dans les propos de l'auteur.

-"Je": le locuteur manifeste sa présence par l'emploi de ce pronom, renvoie à sa prise de position et dévoile qu'il est complètement impliqué dans son énoncé. il n'utilise qu'exceptionnellement la première personne pour donner à son propos une valeur générale, pour montrer qu'il assume l'entière responsabilité de son discours; il fait état de son autorité morale; ceci du fait qu'il emploie aussi le verbe « appelle » qui est un performatif employé pour montrer explicitement que ce discours est un appel adressé aux destinataires. « *J'appelle* » est un acte d'autorité.

-"aujourd'hui": Pour montrer qu'il s'agit du présent.

-"vous":Le locuteur implique son auditoire en utilisant ce pronom personnel, la deuxième partie est centrée sur le destinataire parce que c'est lui qu'on veut sensibiliser et faire agir.

-"votre": Pour le but de stimuler l'auditoire et l'obliger indirectement à donner son opinion car il est ciblé et visé par l'utilisation de ce pronom : il va sentir l'obligation de se défendre.

8.1.3. Les marques d'opinion (modalisateurs)

- "graves incertitudes": Des mots chocs, marque d'émotivité négative, expression péjorative exprimant l'opinion de l'auteur.

- "immenses espoirs": Marque d'émotivité positive, expression méliorative qui nuance le point de vue du locuteur.

- "toutes les nations du monde": Affirmation pour généraliser le maximum possible, pour montrer la totalité ainsi aucun interlocuteur pourra se passer de la thèse du locuteur et pour traduire la certitude du locuteur.

- "pour la première fois": Jugement personnel de l'émetteur.

- "réunies dans un même réseau" et "interdépendant": Pour préciser que les nations, de nos jours, sont interdépendantes, leur sort est lié. Aucune nation ne peut vivre en autarcie. Elles ont besoin les unes des autres. Mais cela n'implique pas que les rapports de force sont dépassés. "Interdépendance" est connotée négativement parce que cela peut exclure la solidarité.

- "réseau": A été employé pour illustrer l'idée d'interdépendance.

- "la perspective d'un avenir commun": Pour convaincre le récepteur que nous avons le même avenir donc automatiquement notre opinion doit être commune aussi.

- "*exige* de chacun de nous": des mots fermes, la prise de position du locuteur apparaît plus nettement dans cet énoncé ainsi que dans "demeure toujours et doit demeurer" et dans "nous pourrons faire grâce à vous".

- "si loin qu'il soit": conséquence.

- "seule la solidarité": Pour montrer que seule l'opinion de l'auteur est juste et il y a pas d'autres solutions qui peuvent la remplacer.

- "pensez à un Autre", "offrez-lui": L'impératif est le mode employé, des ordres directs destinés au récepteur, appel aux valeurs morales. Ces verbes et mode sont employés dans un but pragmatique pour faire réagir et agir le destinataire.

- "ainsi": Pour montrer la conséquence de l'acte fait.

- "le présent" et "le conditionnel" sont utilisés pour montrer que l'auteur ne se contente pas de décrire une situation vécue, mais opère une perspective dans le futur. Il spéculé sur les investissements à faire dans l'avenir afin de réaliser la solidarité.

*Au présent, sont employés les verbes : «nous vivons», «la pratique de la solidarité exige»: l'auteur fait un constat.

*Au conditionnel, sont employés des verbes de modalité: «pourraient» et «faudrait» qui précisent l'orientation didactique qu'il entend donner à son discours.

8.1.4. Distinction de types d'énoncés.

L'auteur a utilisé des énoncés *déclaratifs*, exemples:

-Leurs destins sont devenus interdépendants; la pratique de la solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'autre.

Des énoncés *descriptifs*, exemples: -nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes; une époque où toutes les nations du monde se trouvent pour la première fois réunies dans un même réseau de rapports réciproques. Et des énoncés *impératifs (ordre)*, exemples: -pensez à un autre; Offrez-lui un abonnement.

8.1.5. Étude du lexique.

1-Repérage et commentaire de champ lexical et sémantique.

Le champ lexical et le champ sémantique du texte sont ceux de la solidarité: espoirs, réunies, rapports réciproques, unissent, volontés, conjuguent, avenir commun, solidarité, disponibilité, prochain, tisser, réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, frère, la paix, l'amitié. L'auteur a réussi à bien choisir ses mots, ses verbes, et ses expressions afin d'arriver à convaincre et persuader son auditoire.

2-Prise en compte de la valeur du registre de langue.

Le locuteur a utilisé un registre courant pour qu'il puisse garantir l'adhésion de tout le monde (les adultes, les enfants, les instruits, etc.).

Le vocabulaire utilisé est positif et abstrait puisqu'il s'agit de solidarité et les termes comme «amitié», «penser», «découvrir», «rapprocher», etc., qu'emploie l'auteur le sont.

Le vocabulaire est positif dans la mesure où les aspects négatifs de notre monde sont occultés: l'auteur n'évoque pas les guerres, les problèmes de la famine, du sous-développement qui existent. Il n'insiste que sur ce qui est possible pour changer le monde, réaliser l'union. Son but est de reconforter le lecteur.

8.1.6. Étude de la syntaxe et de la rhétorique.

1- Types de phrases: les phrases utilisées dans le texte sont des phrases déclaratives, descriptives et impératives.

2-Identification des figures de style et de rhétorique: la répétition (l'anaphore): le mot *solidarité* est répété six fois dans ce texte. La répétition est l'une des figures de rhétorique. Elle produit un impact énorme chez le récepteur et très souvent elle réussit à le convaincre. La solidarité peut tisser un réseau d'amitié": Personnification. Votre frère": métaphore annoncée.

8.1.7. Étude de la structure logique.

1- Caractérisation des arguments et du raisonnement

Les arguments utilisés dans le texte sont des arguments de valeurs morales, exemples:

-La pratique de la solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, à celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain ;

- Car seule la solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes.

Et le type de raisonnement est le syllogisme, on part des affirmations probables, pas des vérités, pour obtenir l'adhésion, exemples:

-Nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs ;

-Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens scientifiques et techniques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes les plus urgents.

2- Identification des connecteurs logiques et chronologiques: désormais, mais, or, car, donc, alors, grâce à.

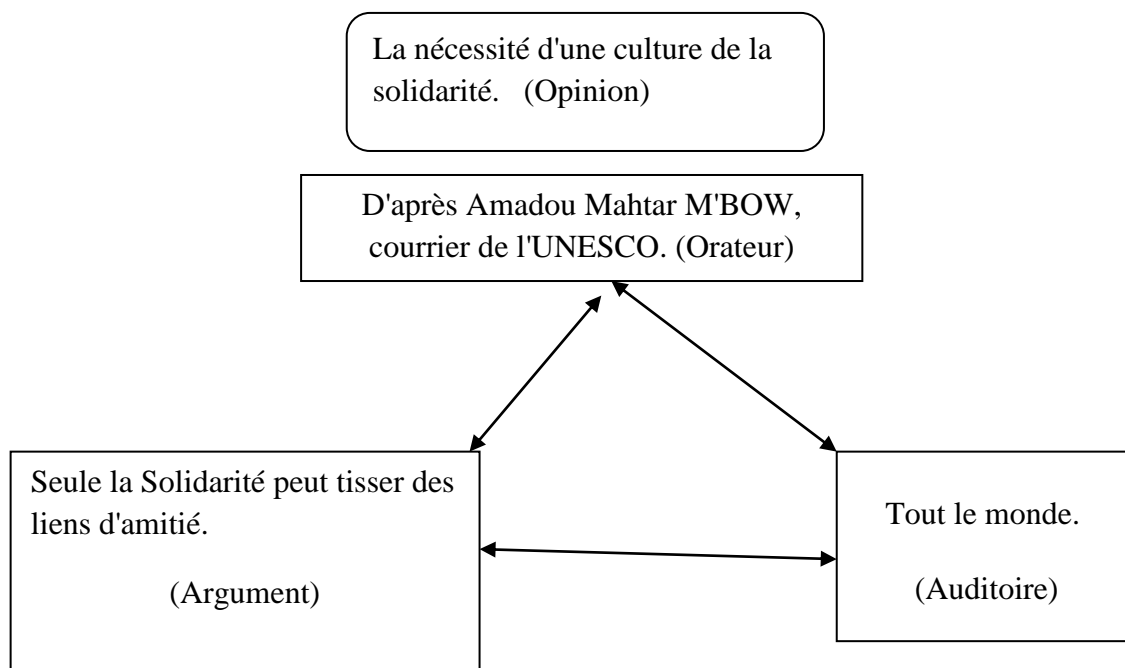
3- Progression de l'argumentation (stratégie argumentative): la progression est à thème constant, la stratégie d'argumentation est celle de l'appel.

- Présentation de la situation actuelle de manière négative (phase de sensibilisation ou partie expositive); présentation d'une situation alternative meilleure (phase argumentative); exhortation à l'action (phase incitative).

Son appel est organisé et structuré en vue de convaincre le destinataire: des articulateurs logiques sont employés (Mais, or, donc). Son discours est argumentatif et son argumentation est organisée en vue d'aboutir à l'appel. («J'appelle *donc*»). La conclusion de l'argumentation est l'appel, suivi d'une série d'injonctions (les verbes à l'impératif).

8.1.8. Explicitation des intentions de l'argumentation.

L'auteur tient à arriver à l'adhésion de tout le monde pour qu'on puisse changer la situation actuelle du monde à une autre meilleure: celle de la "*Solidarité internationale*"



*Le schéma de la communication argumentative*¹⁷

8.2. Etude argumentative du texte « La recherche d'un vaccin contre le sida: une priorité» (Voir annexe n° 3, p.63, inclus dans le manuel scolaire de 3^eA.S, p.158)

8.2.1. Etude du système idéologique.

Les arguments proposés par l'auteur s'appuient sur la vulgarisation scientifique. Ils peuvent être validés par le système de valeurs régionales.

8.2.2. Etude du système d'énonciation.

1- Le locuteur est: Pr. Jean-François Delfraissy, Directeur de L'ANRS (l'organisme public français qui organise et finance la recherche d'un vaccin contre le sida).

L'interlocuteur est: les scientifiques, les médecins et les volontaires du réseau.

2- Les indices d'énonciation (les embrayeurs):

- "aujourd'hui": Renvoie à la situation d'énonciation.

- "nous": Renvoie à tout le monde.

- "franchissons": Indique le présent atemporel puisque l'argument est valable de façon générale.

- "nous": Renvoie à l'ANRS.

- "lançons ", "avons": Indique le présent atemporel et renvoie aux responsables de l'ANRS.

- "premier semestre 2007": Renvoie à la situation d'énonciation.

- "votre": Pour stimuler le destinataire, le sensibiliser et le faire sentir qu'il est responsable et qu'il doit agir.

- "vous": Les concernés (scientifiques, médecins et volontaires du réseau).

¹⁷ Nous empruntons ce schéma à P. BRETON, *op.cit.*, p.20.

8.2.3. Les marques d'opinion (modalisateurs):

- "un frein majeur au développement": Pour aggraver la situation.
- "aussi": Indique l'addition.
- "le seul moyen possible": L'exclusion de toute autre solution pour donner de la valeur à sa thèse. Cette expression affirme sa certitude d'être dans le vrai.
- "certaines": Pour montrer que le nombre est limité.
- "la plus importante": Pour donner de l'importance à la participation de la France.
- "plus que jamais": Pour montrer l'obligation et l'urgence de l'engagement.
- "indispensable": Pour montrer la nécessité de la participation au concours.
- "il faut": Pour pousser le destinataire à réagir.

8.2.4. Distinction de types d'énoncés.

L'auteur a utilisé des énoncés *déclaratifs*, exemples:

- Les pays les plus touchés par l'épidémie sont ceux en développement qui ont peu accès aux traitements antirétroviraux;
- Le vaccin est le seul moyen possible pour, à terme, parvenir à enrayer l'épidémie.

Et des énoncés *descriptifs*, exemples:

- Plus de 40 millions de personnes sont infectées par le virus de sida dans le monde;
- La participation de la France à la recherche d'un vaccin contre le sida est la plus importante.

8.2.5. Étude du lexique.

1- Repérage et commentaire de champ lexical et sémantique

Le champ lexical et le champ sémantique du texte sont ceux du sida:

Infectées, le virus du sida, cas d'infection, le VIH, l'épidémie, traitement antirétroviraux, la santé, le sida, affectées, le vaccin, enrayer l'épidémie, essais de vaccin, médecins.

Je vois que le texte n'est pas très convaincant, il fallait aussi faire réagir les sentiments du destinataire, être plus persuasif pour garantir l'engagement recherché.

2- Prise en compte de la valeur du registre de langue

Il s'agit d'un texte exhortatif et de vulgarisation scientifique en même temps. Il est destiné à un public précis (scientifiques, médecins et volontaires du réseau), nous remarquons l'utilisation de quelques termes de spécialité tels que: l'épidémie, le VIH. L'emploi de ces termes, parmi d'autres, est justifié car parler la langue du destinataire (langue médicale dans ce cas là) va certainement être plus efficace et utile pour arriver à le convaincre.

8.2.6. Etude de la syntaxe et de la rhétorique.

1- Types de phrases. Les phrases utilisées dans le texte sont des phrases déclaratives et descriptives.

2- Identification des figures de style et de rhétorique

-La répétition (l'anaphore): Le terme "*sida*" est répété cinq fois et remplacé trois fois par "*l'épidémie*" et deux fois par "*le VIH*".

- "un frein majeur": Métaphore.

8.2.7. Étude de la structure logique.

1- Caractérisation des arguments et du raisonnement. Les arguments utilisés dans le texte sont des arguments de valeurs régionales, exemples: L'épidémie s'accroît aussi rapidement en Asie;

Et le type de raisonnement est le syllogisme: On part des affirmations probables, pas des vérités, pour obtenir l'adhésion, exemples: plus de 40 millions de personnes sont infectées par le virus du sida dans le monde (l'auteur n'a pas donné une preuve);

- On estime que chaque heure qui s'écoule apporte 600 nouveaux cas d'infection par le VIH.

2- Identification des connecteurs logiques et chronologiques

" en plus", "plus que".

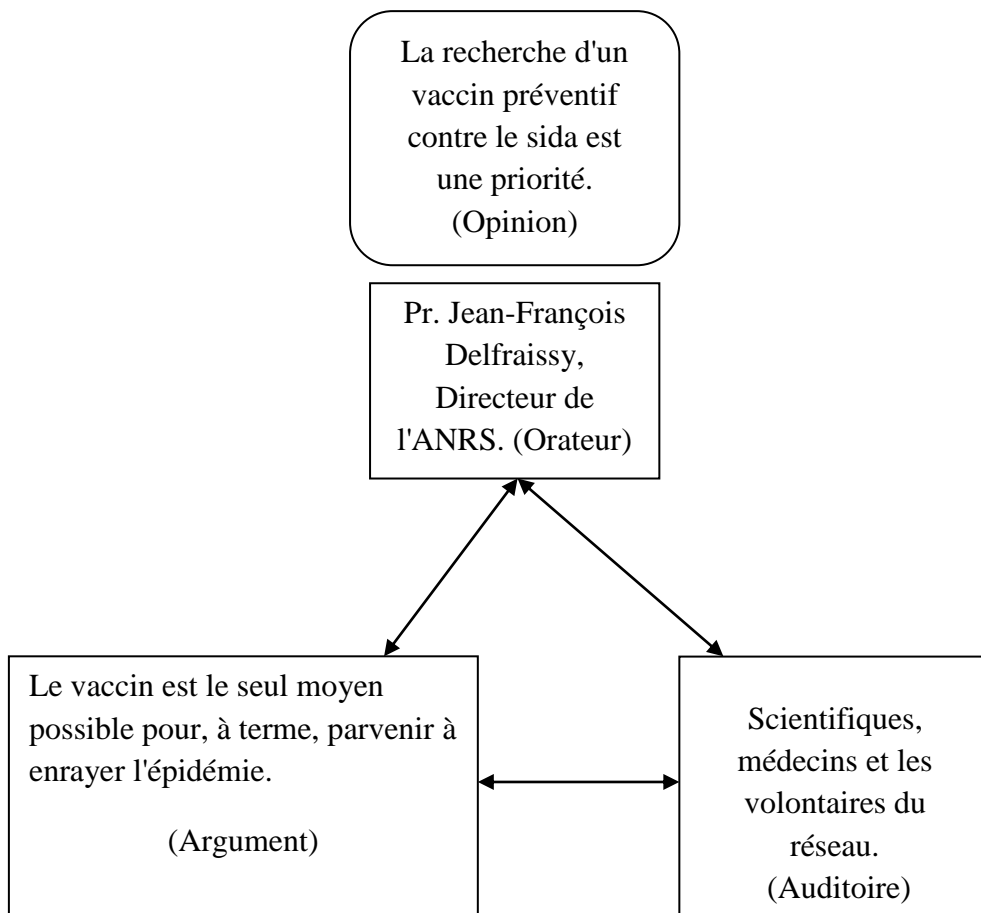
3- Progression de l'argumentation (stratégie argumentative)

La progression est à thème constant.

La stratégie d'argumentation est celle de l'appel.

8.2.8. Explicitation des intentions de l'argumentation.

L'auteur veut convaincre son public, sans se manifester pour masquer cette intention, que la situation actuelle est grave et qu'on doit participer tous ensemble pour la changer et ce changement sera réalisé avec l'engagement des personnes visées.



Le schéma de la communication argumentative

8.3. Etude argumentative du texte « Appel de l'Abbé Pierre »

(Voir annexe n° 2, p.62, inclus dans le manuel scolaire de 3^eA.S, p.151)

8.3.1. Etude du système idéologique.

Les arguments proposés par l'auteur s'appuient sur un système de valeurs morales régionales (amitié, fraternité, l'âme commune de la France, etc.) et c'est par ce système qu'ils peuvent être validés.

8.3.2. Etude du système d'énonciation.

1- Le locuteur est: l'Abbé Pierre. L'interlocuteur est: le peuple français.

2- Les indices d'énonciation (les embrayeurs):

- "*Mes amis*": Indice d'implication du locuteur, reflète sa présence et sa prise de position.

- "*cette nuit à trois heures*": Indique le contexte temporel de l'énonciation.

- "*avant-hier*": Renvoie à la situation d'énonciation.

- "*Ecoutez-moi*": Indice de subjectivité, d'implication et de prise de position.

- "*ce soir même*": Renvoie au contexte temporel de l'énonciation.

- "*je*": L'auteur est totalement impliqué dans cet énoncé en utilisant ce pronom personnel.

- "*vous*": Renvoie aux destinataires de l'appel. Le locuteur implique son auditoire en utilisant ce pronom personnel.

- "*aimons-nous*": Nous ici renvoie au locuteur et aux «sans-abri».

- "*nous*": Là aussi nous renvoie au locuteur et aux personnes qui ont besoin d'aide.

- "*chacun de nous*": Ici, ce pronom renvoie au locuteur et son auditoire.

- "*Déposez-les*": Un ordre destiné directement à l'auditoire, pour l'interpeller et le pousser à agir.

- "*Rendez-vous*": Un autre ordre interpellant l'auditoire.

- "*Grâce à vous*": Pour sensibiliser l'auditoire et jouer avec ses sentiments.

8.3.3. Les marques d'opinion (modalisateurs):

- "au secours": Pour aggraver la situation.
- "ce n'est même plus assez urgent": Pour montrer l'urgence de la situation.
- "il faut en ouvrir partout. Il faut que ce soir même...": Pour montrer la nécessité d'agir.
- "une seule idée doit exister entre homme: la volonté de rendre impossible que cela dure": Pour jouer avec les sentiments de l'auditoire.
- "Je vous prie, aimons-nous": Il prie l'auditoire pour agir et faire quelque chose d'utile face à cette situation.
- "Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse": Pour montrer la conséquence de cette terrible situation.
- "Chacun de nous peut venir en aide aux «sans-abri»: Interpeller l'auditoire pour agir.
- "il nous faut pour ce soir et au plus tard pour demain": Signifie la nécessité de la participation et de l'aide.

8.3.4. Distinction de types d'énoncés et de la tonalité employée.

L'auteur a utilisé des énoncés *déclaratifs*, exemples:

- une femme vient de mourir gelée;
- chaque nuit ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel.

Des énoncés *descriptifs*, exemples:

- ils regorgent déjà;
- serrant contre elle le papier par lequel, avant-hier, on l'avait expulsée.

Etudes des énoncés *impératifs (ordre)*, exemples:

- déposez-les;

-rendez-vous.

La tonalité du texte est lyrique. Il fait beaucoup appel aux sentiments, exemples:

-Mes amis, au secours...;

-Je vous prie, aimons-nous;

-Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse.

8.3.5. Etude du lexique.

1- Repérage et commentaire de champ lexical et sémantique

Le champ lexical et le champ sémantique du texte sont ceux de la souffrance:

Mourir gelée, plus de 2000 recroquevillés sous le gel, sans toit, sans pain, plus d'un presque nu, l'horreur, les cités d'urgence, centre de dépannage, ils regorgent déjà, toi qui souffres, reprends espoir, gelées terribles, frères mourant de misère, etc.

Le texte est très convaincant et très motivant. Il a beaucoup fait appel aux sentiments du destinataire, les mots et expressions étaient très touchants, impressionnants et bien choisis.

Ce choix convenable et adéquat garantit la réaction attendue de l'interlocuteur.

2- Prise en compte de la valeur du registre de langue

Le locuteur a utilisé un registre courant pour qu'il puisse garantir l'adhésion de tout le monde. Il a utilisé des mots simples mais en même temps touchants pour faire réagir.

8.3.6. Etude de la syntaxe et de la rhétorique .

1- Types de phrases.

Les phrases utilisées dans le texte sont des phrases déclaratives, descriptives et impératives.

2- Identification des figures de style et de rhétorique.

- La *répétition (l'anaphore)*: La répétition des mots qui font partie du champ de la souffrance, exemples: secours, mourir, gelée, recroquevillés, sans toit, sans pain, presque nu, l'horreur, d'urgence, urgent, regorgent, souffre, gelées terribles, mourant, misère, douleur, etc.

- l'âme commune de la France. Merci! : Métonymie.

8.3.7. Etude de la structure logique.

1- Caractérisation des arguments et du raisonnement

Les arguments utilisés dans le texte sont des arguments de valeurs régionales, exemples:

- une femme vient de mourir gelée sur le boulevard Sébastopol;
- chaque nuit, ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel.

Et le type de raisonnement est le syllogisme: on part des affirmations probables, pas des

vérités, pour obtenir l'adhésion, exemple:

-La météo annonce un mois de gelées terribles.

2- Identification des connecteurs logiques et chronologiques

Tant que, devant, tout de suite, tant de, ce soir, plus tard, demain, grâce à.

3- Progression de l'argumentation (stratégie argumentative)

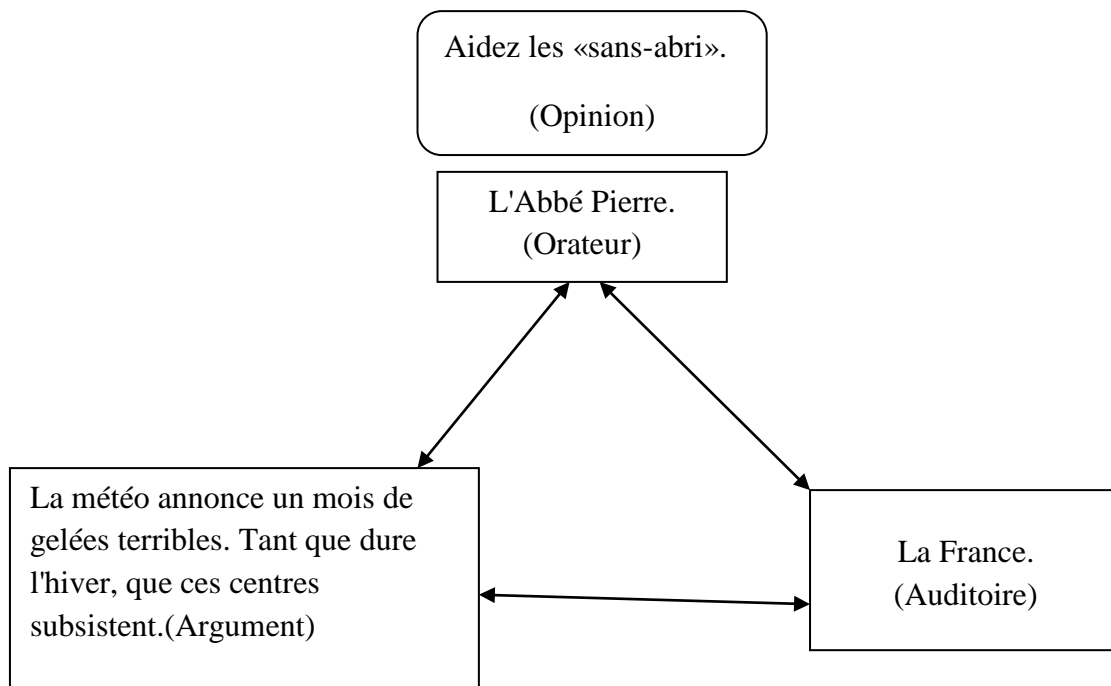
La progression est à thème constant. La stratégie d'argumentation est celle de l'appel.

D'après BRETON, La disposition est la capacité à bâtir un plan argumentatif c'est-à-dire le plan de la rhétorique classique, qui n'aurait pas changé depuis l'Antiquité. Ce plan, qui a un début et une fin, se divise en quatre parties: La première est l'exorde, par lequel l'orateur tentera de capter l'attention de son auditoire. La seconde, l'exposé de l'opinion, révèle le sujet de l'intervention et, surtout, dévoile l'opinion de son auteur. La troisième partie est l'argumentation, où l'on présente les arguments qui viennent soutenir l'opinion. La dernière étape est la péroraison, qui consiste à faire une synthèse des arguments et se termine par un « exorde inversé », une façon de capter de nouveau l'attention de l'auditoire.

Pour illustrer son propos, BRETON cite l'appel de l'Abbé Pierre, qui respecterait à la lettre le plan argumentatif¹⁸. « *Il est difficile de faire plus "carré". Ce discours, qui dure tout au plus une minute trente, a frappé les auditeurs, puisque des centaines, voire des milliers de personnes ont répondu à l'appel. Nul doute que ce plan, bien construit, a joué un rôle dans le caractère convaincant du propos* »¹⁹.

8.3.8. Explicitation des intentions de l'argumentation.

L'auteur veut sensibiliser son auditoire, sans se manifester directement pour faire sentir que son intention est celle de tout le monde, que la situation actuelle est grave et très urgente et qu'on doit participer tous ensemble pour la changer et ce changement sera réalisé par la participation et l'aide de toute la France.



Le schéma de la communication argumentative

9. Lire des images.

«*Il est évident que l'auteur du manuel scolaire utilise des images choisies avec soin. Cela implique qu'il doit les « mettre en page » attentivement et rigoureusement. Le*

¹⁸ P. BRETON, *op.cit.*, p.107.

¹⁹ *Ibid.*, p.108.

choix de l'image ne doit pas être gratuit ; il doit remplir une fonction pédagogique. Il faut que l'image soit en relation directe avec le sujet traité.»²⁰

9.1. La première image.

Il s'agit d'une affiche sous le titre de: «*Ensemble, nous supporterons mieux les aléas de la vie!*». (Voir annexe n° 5, p.65, inclus dans le manuel scolaire de 3°A.S, p.153.)

A première vue, l'image présente, au premier plan, deux mains bien serrées sous la forme du globe terrestre y inclus les mers et les océans et l'arrière plan est vide en couleur violette. Elle est plaisante du fait qu'elle donne l'impression de la solidarité accentuée et confirmée par le message linguistique, qui se situe juste au dessous et qui complète l'information transmise par l'image, ils interviennent en complémentarité.

L'image s'inscrit dans un rectangle relevant de la symbolique, signifiant la perfection des relations établies. Elle est cadrée à la verticale qui est considéré comme synonyme de proximité et d'action. L'axe *vertical* découpe l'image en deux parties, la partie de gauche étant le présent ou un passé proche et la partie de droite un futur proche.

La prise de vue est *frontale* ce qui produit un effet d'interpellation directe du locuteur. Elle est *en couleurs froides* au pouvoir sédatif et apaisant; la couleur violette qui domine l'image, quoiqu'elle est en arrière plan, symbole de sérieux; la couleur bleue de la foi, de l'idéal, du rêve et d'immortalité symbole d'apaisement et de repos; le brun, couleur reposante, sécurisante, apaisante et un peu mélancolique et le blanc (du message linguistique: Solidarité), couleur de ce qui est intemporel, la foi, l'innocence, la pureté, synonyme de perfection et de paix. L'éclairage est artificiel avoué théâtralisant la scène. Le plan utilisé dans cette image est le *gros plan* qui a une valeur psychologique.

Après cette analyse nous pouvons tirer l'interprétation suivante: l'image fait appel à la solidarité internationale qui est un acte humain, politique et réfléchi. C'est aussi une nécessité pour construire un monde plus juste! L'auteur de cette image cherche à éveiller des sentiments d'inimitié entre les personnes, les peuples et les pays. Dés lors, il internationalise et se débarrasse de toutes traces et formes

²⁰ D. ABADI, *op.cit.*, p.42.

diffamatoires à l'égard de l' "Autre". « *le manuel est le reflet de la société [...]. Il est donc investi d'une fonction, celle de véhiculer des valeurs* »²¹. Il transmet des valeurs morales dont le thème de cette image est un bon exemple.

Le rôle *émotif* que joue cette image est qu'elle cherche à faire réagir, à susciter la réflexion et éventuellement l'engagement de tout le monde pour pouvoir arriver à réaliser la «*Solidarité internationale*».

9.2. La deuxième image.

Il s'agit d'une affiche sous le titre de «*Appel à la paix*». (Voir annexe n° 4, p.64, inclus dans le manuel scolaire de 3^eA.S, p.153)

A première vue, l'image présente un casque suspendu d'un soldat confectionné du barbelé; le casque est rempli de personnes pauvres avec des regards vers l'extérieur. En plus de cet objet, le message linguistique "Amnesty International" est très attirant en blanc et en majuscule. En arrière plan, nous voyons un ciel avec des nuages, en bas une terre floue et l'existence d'un autre message linguistique "QUELQUEPART PARTOUT" moins attirant que le premier, en noir et en majuscule.

Elle provoque de la tristesse du fait qu'elle donne l'impression de l'inégalité et de la torture. Cette impression est accentuée par "Amnesty International" car ce mouvement mondial et indépendant, créé en 1961 par Peter BENENSON, rassemble des personnes qui œuvrent pour le respect, la défense et la promotion des droits humains. Il milite notamment pour la libération des prisonniers d'opinion, pour l'abolition de la torture et de la peine de mort. L'image est cadrée à la verticale qui est considérée comme synonyme d'action. La prise de vue est *frontale* interpellant directement le locuteur. Elle est *en couleurs froides* au pouvoir sédatif et apaisant; la couleur bleue qui domine l'image, de l'idéal et du rêve, symbole d'apaisement et de repos ; la couleur noire, couleur de la terre, beaucoup de valeurs négatives: la mort, la révolte, l'ignorance, etc., et la couleur blanche, couleur de ce qui est intemporel, la foi, l'innocence, la pureté, synonyme de perfection et de paix. L'éclairage est artificiel avoué théâtralisant la scène.

²¹ A. CHOPPIN, «*les manuels scolaires : Histoires et réalités*», HACHETTE, Paris, 1992, p.136.

Le plan utilisé dans cette image est le *gros plan* qui a une valeur psychologique. Nous pouvons comprendre que les personnes qui sont à l'intérieur du casque, en beige mélancolique, sont des prisonniers d'opinion car le casque se met sur la tête et la tête sert à penser = exprimer une opinion.

Il y a une faute volontaire dans "quelque part", l'auteur veut attirer l'attention sur la faute grave de mettre des personnes en prison pour leur opinion. Ils sont suspendus, ils n'ont aucun droit sur terre et ils voient l'espoir que dans le ciel (le bleu et le blanc) et que cette injustice et torture sont partout dans le monde comme dans "quelque part partout". Dans l'affiche il y a un indicateur de lieu mais pas d'indicateur de temps, cela signifie qu'il y a des victimes tout le temps, partout dans le monde.

D'après cette analyse, nous pouvons comprendre que l'énonciateur de l'image est "Amnesty international" qui fait appel à la paix (le blanc), lutte contre les violations de tous les droits humains, torture, peine de mort, personnes en danger, privation de la liberté d'expression. L'affiche est destinée aux décideurs politiques, aux responsables des Etats, aux victimes, etc. Cette association vise un monde où chacun peut se prévaloir de tous les droits énoncés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et dans d'autre texte international relatif aux droits humains

9.3. Leçons et situations authentiques

Il s'agit dans d'expliquer le déroulement de leçons dans des situations authentiques et de démontrer comment introduire, à travers de leçons réalisées dans des classes du secondaire, quelques nouvelles approches telles que la provocation et l'installation d'un contrat efficace entre l'enseignant et ses apprenants et aussi l'introduction de nouvelles notions argumentatives non exploitées dans les programmes actuels.

9.3.1. Leçon de compréhension et d'expression orale.

Cette leçon s'inscrit dans le cadre du deuxième projet pour les classes de 3AS filière Science Expérimentale composée de 40 élèves (25 filles et 15 garçons). La compétence visée dans ce deuxième projet c'est d'organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu qui sera publié dans un journal du lycée. Ce projet est divisé en deux séquences. En ce qui concerne notre leçon, il s'agit de la séquence qui vise à apprendre à s'inscrire dans un débat pour persuader et/ou convaincre. L'objectif de la

leçon est d'apprendre à distinguer quelques critères (subtilités) du discours argumentatif et de reconnaître les différents acteurs du discours. Pour les besoins de la leçon et pour mettre les apprenants dans des conditions favorables à l'apprentissage et surtout créer une dynamique au sein du groupe (provocation), nous avons utilisé un débat audio qui traite le thème de « la futur politique de Barak Obama dans le proche orient ».

La séance commence d'abord par l'explication de l'objectif du cours aux élèves afin d'établir un lien entre le professeur, les apprenants et le cours lui-même (mise en condition). Ensuite, le professeur distribue aux élèves un questionnaire tout en leur rappelant le principe de cette leçon qui consiste à comprendre les questions de chaque étape d'écoute afin de bien focaliser leur attention en fonction du questionnaire. Après avoir écouté le document, les apprenants arrivent sans difficulté à retrouver la situation de communication (qui parle ? sont-ils plusieurs ? de quoi parlent-ils ?). Pour la dernière question de la première écoute (considérez-vous que ce sujet soit pour vous important ?) il a été observé chez la plupart des élèves un temps d'hésitation surtout pour la question « pourquoi » pour ensuite donner des réponses qui traduisent une certaine implication de leur part comme la réponse suivante : « oui, c'est important ; c'est l'avenir des arabes et de tous les musulmans ». N'oublions pas que le thème traite du conflit israélo-palestinien (surtout la zone de Gaza) avec la venue de Obama comme président des Etats Unis, c'est donc un sujet motivant pour les apprenants. Toutefois, il est clair que nos élèves ne savent pas bien se justifier ou n'arrivent pas à trouver les moyens (lexicaux et linguistiques) pour se justifier.

Lors de la deuxième écoute, on constate dans un premier temps que les élèves parviennent à relever du débat les différentes opinions présentées par les interlocuteurs, alors que pour ce qui est des arguments la tâche s'avère plus difficile que prévue et demandera la répétition du passage audio plusieurs fois. Il est de même pour la question qui vise à reconnaître un certain mode de raisonnement logique avec l'utilisation d'une prémisse puis l'emploi des connecteurs puisque, or, si, quoique pour aboutir à une conclusion. On constate que les apprenants ont du mal à saisir le raisonnement de la phrase : « il ne faut pas discuter avec le Hamas puisque c'est une organisation terroriste or on ne peut pas faire la paix avec Gaza si on ne discute pas avec le Hamas. La paix se fait avec des ennemis non pas des amis ».La question êtes-

vous d'accord avec ces propos ? Dîtes pourquoi ? provoque dans la classe une certaine hésitation puis les élèves acceptent le raisonnement de l'invité du débat et ne réalisent pas que le fait d'accepter ce raisonnement c'est accepter le fait que Hamas est un organisation implicite. Ce n'est qu'après l'intervention du professeur et un petit débat avec les apprenants qu'ils comprendront l'inférence qui existe dans ces énoncés. La dernière question de la deuxième écoute fait apparaître aussi chez les apprenants une certaine prématurité et ignorance des principes même de l'argumentation. Dans la question : « Faut-il discuter avec de vrais terroristes ? la majorité des élèves surtout les garçons répondent par un « non » car selon eux, il n'est pas possible de discuter avec des gens têtus et bornés ! Ce qu'on constate dans cette réponse, c'est le manque de rapprochement et d'analyse entre ce qui a été dit et ce qui est dit.

Pour la troisième et dernière écoute, on a constaté une plus grande implication de la part des apprenants ce qui dénote un certain intérêt aux questions. Voici les questions telles qu'elles ont été posées avec les réponses des élèves :

- 1- Question : Pourquoi, selon vous, les pays arabes n'interviennent pas pour trouver une solution à la crise israélo-palestinienne ?

Réponse : parce que les dirigeants arabes ne sont pas unis et craignent les puissances occidentales.

- 2- Q : Pensez-vous que le miracle réside dans le fait de voir un état israélien fort et supérieur et un petit territoire palestinien qui ressemble à un état ou avez-vous une autre proposition ? (question posée aussi dans le document audio).

R : Non, le miracle réside dans l'expulsion pure et simple des juifs des territoires.

- 3- Q : Croyez-vous à victoire des palestiniens dans l'avenir ?

R : Certainement car c'est écrit dans le Coran.

On constate que dans cette étape de la leçon, les élèves participent plus pour deux raisons : d'une part, ils se sont bien imprégnés des deux écoutes précédentes et

d'autre part, leurs émotions et ressentiments envers ce type de sujet²² les poussent à s'exprimer en s'appuyant sur des arguments d'autorité représentés dans ce cas de figure par l'appartenance religieuse, le coran et dieu.

La conclusion tirée grâce à cette leçon pour les apprenants c'est que tout acteur d'un débat adopte une stratégie argumentative pour convaincre ou persuader son adversaire mais que le principe même de l'argumentation c'est aussi écouter l'autre et accepter le principe de débat.

9.3.2. Leçon de compréhension de l'écrit.

La leçon de compréhension de l'écrit constitue l'enchaînement chronologique de la séance de compréhension de l'oral, elle permet aux élèves d'étudier un modèle de texte afin de repérer et d'appliquer certaines composantes du discours argumentatif et ainsi les préparer à l'expression écrite et à la réalisation du projet, donc du développement d'une futur compétence²³. L'objectif de cette leçon est de faire comprendre aux élèves les enjeux d'un débat d'idées et le rôle du réseau lexical dans une argumentation fallacieuse. A ce sujet Maingueneau souligne que l'argumentation constitue un des faits privilégiés de la cohérence discursive. Elle suppose une action complexe finalisée, un enchaînement structurés d'arguments liés par une stratégie globale qui vise à faire adhérer l'auditoire à la thèse défendue par l'énonciateur.

Le texte choisi pour cette leçon est intitulé « pour ou contre le port du voile islamique ? ». LA leçon commence d'abord par une phase d'observation qui consiste à analyser le para texte (titre, paragraphes et référence) pour essayer d'anticiper le contenu du texte. Les élèves ont formulé des hypothèses portant sur un probable débat sur le port du voile en Europe grâce au titre et à certains indices présents dans le texte. Après une lecture silencieuse, une correction de l'hypothèse est effectuée, celle-ci s'avère vraie. La troisième phase de la leçon consiste à faire une analyse du texte à travers une série de questions qui permettront aux apprenants de découvrir la stratégie adoptée par l'auteur. Les premières questions visent à faire comprendre aux élèves

²² Les régions du sud sont sensibles aux questions d'ordre religieuses et d'ordre identitaire comme la région d'El-oued, ce qui constitue donc une bonne provocation chez les jeunes apprenants mais il existe aussi d'autre pistes susceptibles d'entraîner l'enthousiasme des élèves comme le sport ou la culture locale.

²³ La compétence à installer dans ce projet c'est apprendre à organiser un débat d'idées et à en faire un compte rendu qui sera publié dans le journal du lycée.

que l'auteur annonce son plan dès le premier paragraphe (thèse et antithèse). Les apprenants parviennent à reconnaître les deux thèses dans le premier paragraphe grâce à l'articulateur « alors que » mais réalisent difficilement qu'un certain lexique est employé par l'auteur pour annoncer les deux thèses tel que les mots « hallucinant » et « conquête » pour l'antithèse et le mot « évolution » pour la thèse. Certaines questions visent aussi à dégager le plan du texte c'est-à-dire les deux thèses, les arguments et contre arguments accompagnés d'illustrations et la conclusion partielle et générale. Cette tâche s'est pratiquement réalisée sans difficulté majeure car les élèves sont habitués à travers les programmes des années précédents à ce type d'activité. Ce qui attire l'attention, par contre, c'est la difficulté de la majorité des élèves à saisir le rôle du réseau lexical (lexique valorisant et dévalorisant), l'emploi de certains modalisateurs (les verbes croire, considérer et estimer ou la fonction des guillemets), et quelques stratégies argumentatives comme l'emploi de l'interrogation rhétorique ou l'utilisation d'arguments fallacieux et du raisonnement par l'absurde en employant l'ironie de la part de l'auteur.

9.3.3. La production écrite.

Cette dernière étape est une situation d'intégration, il s'agit pour l'élève de produire un texte à visée argumentative tout en intégrant quelques notions entamées en grammaire (les rapports logiques, les temps, l'accord... etc).

Soit la consigne suivante:

Rédiger un texte argumentatif pour convaincre ton camarade d'aimer le français. Ta production devra contenir : une expression de cause, une expression de condition et deux adverbess. Donc, en production écrite, il s'agit d'une mise en œuvre des compétences linguistique, textuelle et communicationnelle, afin de vérifier leurs acquisitions et leurs appropriations par l'apprenant. Etant le moteur de toute opération pédagogique, l'apprenant est censé mobiliser les connaissances indispensables, en fonction de la consigne demandée, en rédigeant un texte aussi correct que possible sur le plan sémantique que syntaxique. Mais, est-il toujours le cas pour nos apprenants ? Peuvent-ils faire constamment preuve de l'acquisition des compétences rédactionnelles visées?

Nos apprenants ne savent pas écrire, cette situation affectant les jeunes scolarisés, se propage de plus en plus dans le milieu scolaire, en prenant un caractère chronique, les pénalisant dans l'exercice de leur citoyenneté au sein de la société, notamment pour remplir un formulaire ou rédiger une demande pour l'inscription à un concours, en langue française. Cette incapacité rédactionnelle, n'est pas liée au manque d'informations, ni d'idées chez ces apprenants, car avec le bouleversement mondial de la technologie de l'information et de la communication, ces élèves sont censés posséder plus de connaissances que les générations qui les précèdent. En fait, jusqu'aux années quatre-vingts, les gens avaient des moyens restreints pour se cultiver comme la lecture, alors qu'aujourd'hui, les jeunes gens en ont plein de bons choix comme : l'internet, les chaînes télévisées spécialisées, la radio, les livres, les journaux, les magazines

L'un des défauts les plus récurrents dans les copies que nous avons évaluées est l'accumulation des idées provoquant soit une juxtaposition d'énoncés dont certains ne sont pas liées à la thématique générale soit une succession de phrases maladroitement coordonnée. En voici un exemple dans un paragraphe repris tel qu'il a été rédigé par l'étudiant :

« Personnellement je pense que le voile aide la jeune fille de passer devant tout le monde et n'aura pas de problèmes. Elle n'est pas une poupée pour les jeunes pour jouer avec. Moi personnellement j'aider tout le monde dans tout les domaines humains économiques ou sociaux parce que ça constitue notre valeur humaine et notre liberté parce que le jeune ne faut rester tout seul, alors il va faire ce qu'il voudra, non il faut avec la jeune fille travailler pour réussir dans l'échec scolaire et ne faut rester draguer les jeunes filles car il faut porter le voile».

Le dilemme se pose plutôt en rédaction, où nous avons remarqué que ces apprenants sont inaptes de s'exprimer convenablement, en écrivant. Cet handicap de rédiger en français langue étrangère, se révèle dans la construction des différentes unités, qui régissent le texte argumentatif, notre choix à priori, en terme de cohérence et de cohésion. C'est en fait, ce constat qui nous a poussés à poser les questions suivantes: quelles sont les difficultés que rencontrent ces élèves de la 3ème AS, lors

d'une production écrite d'un texte argumentatif ? A quel point l'enseignement des compétences contribue-t-il à l'amélioration de la situation actuelle en production écrite ? Et enfin, à quel point l'emploi non normé du français peut-il influencer sur l'acquisition des compétences rédactionnelles chez ces apprenants?

- Exploitation du réseau lexical :

Si l'on admet que cette tenue n'est que le reflet de la tyrannie des hommes, qu'advient-il de la femme à qui l'on interdira de le porter? Alors, face à ce problème, réel, face à cette manifestation de l'oppression subie au nom de soi-disant préceptes religieux, on pourrait essayer pour une fois d'échapper à la logique du tout répressif.

- Exploitation du ton ironique :

De plus, ils affirment qu'il s'agit d'adultes qui ont le droit de porter autant de couches de tissu qu'ils le souhaitent pour se promener.

- Exploitation de modalisateurs :

Le port du voile islamique prend la forme d'une conquête alors que d'autres croient voir en cela une évolution normale de la société.

Il serait donc normal selon eux que toutes les communautés puissent jouir de toutes les libertés de culte.

On rétorquera que la femme qui "choisit" de porter le voile ou la burqa n'a pas vraiment son libre arbitre.

- Exploitation des arguments fallacieux :

Les partisans du voile et ses sympathisants considèrent qu'il ne menace en rien l'avenir de la France et de l'Europe. D'abord ils estiment que la laïcité ne donne pas compétence à la République pour décider ce qui est acceptable en matière de signe religieux et ce qui ne l'est pas. On rétorquera que la femme qui "choisit" de porter le voile ou la burqa n'a pas vraiment son libre arbitre. Mais faut-il ajouter l'exclusion à l'oppression? Si l'on admet que cette tenue n'est que le reflet de la tyrannie des

hommes, qu'advient-il de la femme à qui l'on interdira de la porter? Alors, face à ce problème, réel, face à cette manifestation de l'oppression subie au nom de soi-disant préceptes religieux, on pourrait essayer pour une fois d'échapper à la logique du tout répressif.

Il est important de signaler qu'après l'intervention du professeur pour débloquent et éclaircir certains points, les élèves réalisent que l'auteur présente dans ce qui est censé être la thèse des partisans du voile certaines incohérences dans le raisonnement et découvrent qu'un argument peut être fallacieux et que l'emploi du pronom indéfini « on » marque un désengagement volontaire (donner l'impression d'une certaine neutralité) de la part de l'auteur pour induire le lecteur en erreur ce qui nous pousse à dire qu'un réseau linguistique peut donner un sens opposé de ce que le réseau énonciatif peut donner. Après l'analyse de l'antithèse, les apprenants découvrent également que la dimension du texte dépasse le cadre du port du voile et que l'auteur choisit l'hégémonie pour exprimer sa volonté de vouloir chasser les musulmans de France et dévoile ses sentiments racistes.

A la fin de la séance les élèves réalisent qu'une argumentation n'est pas obligatoirement basée sur des arguments logiques et censés et qu'il faut toujours être attentif lors d'un débat et saisir les différentes dimensions d'un discours argumentatif.

9.4. Analyse de quelques rédactions argumentatives.

9.4.1. Analyse n°1 (Voir annexe n° 6, p.66).

En premier lieu, on constate l'absence totale de l'auteur, il n'y a ni pronoms personnels (je, me..) ni adjectifs possessifs (mon, mes...), toutes les marques de la subjectivité sont absentes. On remarque que l'auteur n'est pas en situation réelle de la défense. On observe aussi beaucoup de fautes d'orthographe et de conjugaison et des phrases mal construites mais le plus important c'est que l'élève a suivi le plan du texte argumentatif sauf qu'il a oublié les articulateurs chronologiques comme d'abord, en outre, enfin ...entre les opinions (thèse et antithèse) et les arguments ou entre argument et argument.

Mais à la fin il termine son travail par un modalisateur (adverbe «certainement») pour montrer qu'il n'y a pas de doute.

9.4.2. Analyse n°2 (Voir annexe n° 7, p. 67).

En général, l'élève a fait du bon travail, pas beaucoup de fautes d'orthographe, ni de conjugaison. Au niveau argumentatif, l'élève n'a pas écrit la thèse ni l'antithèse qui sont très importantes dans un texte argumentatif. De plus, on constate l'absence de toutes marques de subjectivité comme les pronoms personnels, les adjectifs possessifs, etc. Et aussi l'absence de toute conclusion.

9.4.3. Analyse n°3 (Voir annexe n°8, p. 68)

Dans son ensemble le travail est correcte à l'exception de quelques fautes d'orthographe et d'accord. L'élève n'a pas mis le mot de transition pour passer à l'antithèse. Aussi, il a oublié d'écrire le verbe d'opinion de l'antithèse. Même chose, il n'a pas signalé la présence de l'auteur. Il n'ya ni conclusion à la thèse ni à l'antithèse et même pas de conclusion générale.

Conclusion.

Ce qui a motivé cette recherche c'est l'importance de l'argumentation dans la vie de chacun d'entre nous. Et puisque l'école est le premier lieu d'apprentissage pour l'enfant, nous nous sommes intéressés dans ce chapitre à l'argumentation dans le manuel scolaire.

Pour répondre à notre problématique, qui vise à savoir si les techniques argumentatives exposées aux apprenants sont suffisantes pour donner des fruits à long terme, nous avons analysé le troisième projet didactique du manuel scolaire de 3^eA.S. Cette analyse faite sur ce projet didactique nous a permis de conclure qu'il est riche en éléments et en outils qui peuvent stimuler les apprenants à argumenter et à être responsables de leurs choix et de leurs points de vue.

Ce projet, un échantillon parmi d'autres, essaie d'armer les apprenants avec plusieurs techniques argumentatives; la présentation des leçons (l'utilisation des images provocatrices, des questions stimulantes...) encourage les élèves à s'exprimer librement et à justifier leurs réponses sans avoir recours aux contraintes classiques. Les procédés argumentatifs exposés dans le manuel scolaire sont efficaces mais pas suffisants. La tentative d'initier les apprenants à l'argumentation et ses techniques a encore besoin de renforcement et de contribution d'autres facteurs.

Cette tentative a pour but de donner des fruits à long terme. Cet apprenant deviendra un étudiant à l'université et il aura besoin de convaincre les autres dans des différentes occasions. Il va aussi être un membre actif de la société après avoir terminé ses études : il aura besoin de convaincre les autres dans le travail, dans la famille, etc.

Nos apprenants ne sont plus des stéréotypes, non plus des machines qui répètent les paroles d'autrui, ils sont des vrais créateurs de leurs opinions mais la question qui persiste est : comment améliorer cette tentative d'initiation à l'argumentation? Est-ce que le fait de cerner l'argumentation dans la simple étude de quelques textes dits argumentatifs suffit réellement à armer les apprenants à dépasser

les difficultés? Comment faire de l'argumentation et l'étude de l'argumentation un mode de vie non pas l'étudier dans des textes particuliers mais de leur consacrer une part dans chaque séance et avec chaque texte étudié.

Chapitre III

Questionnaire aux enseignants et analyse des réponses

1. Introduction.

Cette partie concerne dans sa globalité une investigation sur terrain au niveau des lycées. Nous avons essayé, tant que possible, de nous rapprocher de l'enseignant, vecteur principal dans toute opération éducative afin de vérifier la réussite des réformes surtout avec l'introduction de l'argumentation. Cette dernière est présente dans les manuels de première, deuxième et troisième année. Rappelons seulement que notre système éducatif a préféré le retour, après plus de vingt ans dans l'étude stérile du texte argumentatif, à l'ouverture sur de nouvelles approches.

Tout aménagement touche aussi bien le programme officiel, le volume horaire consacré à la matière et la méthode d'enseignement ; ceci est entrain de se mettre en place. Pour une vérification du bon fonctionnement de toute l'opération pédagogique en cette nouvelle ère de réforme, on a procédé à quelques techniques classiques pour, qu'objectivement, on en puisse juger l'efficacité.

Ce questionnaire distribué aux enseignants du secondaire s'inscrit premièrement dans une perspective d'examiner l'ensemble des enseignants à savoir s'ils maîtrisent les nouvelles approches liées à l'argumentation et la formation du citoyen. Deuxièmement, dans un objectif de sensibilisation de ces derniers en leur apportant des connaissances de base dans le projet argumentatif afin d'enrichir leurs connaissances antérieures supposées acquises dans les stages consécutifs de formation.

La formation ou les formations ont pour objectif d'améliorer les compétences professionnelles, renforcer l'esprit d'initiative, contrôler et favoriser l'autoformation et la formation à distance par la mise à disposition de documents et moyens pédagogiques et s'ouvrir aux innovations et aux résultats des recherches scientifiques et pédagogiques en agissant surtout sur l'amélioration du niveau des enseignants et la prise en charge de leurs déficits et leurs lacunes.

Le questionnaire donc est entre autre, un moyen pour vérifier si ces objectifs sont atteints ou non. Pour cela nous avons choisi les questions qui nous conduisent à bien vérifier chez les enseignants leurs connaissances, leur part de responsabilité et d'engagement.

2. Les axes du questionnaire.

2.1. Premier axe : niveau didactique.

Les questions à ce niveau concernent beaucoup plus le volet conceptuel et terminologique. Elles nous permettent de découvrir la crédibilité et l'efficacité des stages de formation ainsi que le degré de familiarisation avec les nouveaux concepts. C'est une forme de vérification de la formation que les enseignants en bénéficient chaque année ; cela, bien entendu, pour juger le degré d'adaptabilité du projet argumentatif avec le niveau des apprenants ainsi que la maîtrise de la notion d'espace et de temps ainsi que l'emplacement des activités dans le programme favorisant surtout la négociation. Comment les enseignants réagissent-ils face à un tel aménagement ?

2.2. Deuxième axe : niveau pratique.

Les questions traitent en grande partie de la réalisation d'activités et la progression dans le projet pour vérifier le sens de l'esprit critique chez les enseignants et leur degré de négociation dans leur contact avec les apprenants, ainsi que leur capacité à gérer leur classe dans les nouvelles conditions du travail. En outre, les questions visent le manuel et plus particulièrement le projet argumentatif. Quel jugement manifeste-t-on ? Et quelle position prend-t-on vis-à-vis de ce projet en son aspect thématique ? Quelles réactions a confronter face aux activités préconisées aux apprenants et quelles remaniements peut-on envisager en cas de dérive?

2.3. Troisième axe: niveau connaissance

Le troisième niveau est un test de connaissances visant, en premier lieu, le degré d'ouverture d'esprit chez l'enseignant et la maîtrise de certaines notions de bases dans l'étude argumentative. Aussi le test de connaissance vise à reconnaître les

lacunes dont souffrent le grand nombre des enseignants dans un seul objectif d'en trouver des remèdes.

3. la grille d'évaluation.

Quant à la grille d'évaluation, on a opté pour celle qui figure dans : « *concevoir et évaluer des manuels scolaires*, **François Marie Gérard, Xavier. Roegiers,**¹

L'analyse qu'on a faite à partir de cette grille n'est pas l'objet d'une enquête externe au niveau des établissements, mais un travail personnel émanant d'une expérience dans la classe. Cela n'exclue pas, bien entendu, le recours à des interviews non prévues lors du passage dans les établissements pour ramasser les questionnaires. Donc, quoique l'évaluation soit personnelle, elle ne doit être qu'un fruit des efforts conjugués de plusieurs enseignants qui n'ont pas manqué de marquer leur présence.

On conclut, enfin, par une proposition, émanant de la pratique de classe. C'est le principe de partage en créant des mini projets à l'intérieur du projet (on défendra ce choix plus loin). La réalisation de ce dernier dépendre de la réalisation des premiers.

4. La distribution et la récupération des questionnaires.

Les conditions de la distribution des questionnaires sont jugées favorables pour quoi ?

En fait, nous avons volontairement retardé cette opération à la fin d'année pour permettre à l'ensemble des enseignants de progresser le maximum possible dans le programme; Cela facilitera d'avantage les réponses aux questionnaires.

¹ *François Marie Gérard, Xavier. Roegiers, " concevoir et évaluer des manuels scolaires" éd. De Boeck, Wesmel, S.A., 1993, pages 308-309-310*

Notre passage dans les établissements ne doit pas s'effectuer dans l'innocence, et notre présence en tant qu'un collègue est pratiquement remarquée. À notre grande déception, la majorité des enseignants n'ont pas pu répondre² en disant que les questions sont très difficiles et les termes utilisés sont trop techniques. Or, le questionnaire a été minutieusement préparé après avoir pris toutes les mesures pour le mettre à la portée de tous.

Les enseignants qui, en principe ont subi et subissent actuellement une formation contribuent en vue de bannir les lacunes inhérentes à la formation de base. Cette formation qui était hâtive et discutable de l'avis même des ces enseignants.

Citons à présent les objectifs inscrits dans le « Plan de Formation P.E.F langue française 1999-2000 ».

« La mise en place de la nouvelle politique de formation en cours d'emploi vise à concrétiser les objectifs suivants :

- Pallier les lacunes et déficits découlant des dysfonctionnements de la formation initiale et les modalités de recrutement, par des sessions de perfectionnement.
- Approfondir et actualiser les connaissances académiques et professionnelles des enseignants (par des sessions de recyclage) ; compte tenu de l'évolution et du développement de la connaissance.
- Préparer les enseignants aux changements et réformes introduites dans le système éducatif.

² Notons que nous n'avons pas pris en compte le nombre de questionnaires distribués, car lors de la récupération des réponses, on s'est rendu compte que quatre enseignants ont perdu leurs questionnaires, or le pourcentage qu'on en aboutira est basé sur le nombre de questionnaires récupérés.

- Valoriser le métier d'enseignement par l'acquisition de compétences et connaissances novatrices. »³

En lisant ces objectifs, tracés par l'institution, on s'octroie éventuellement le droit de dire que les dysfonctionnements constatés lors de la formation initiale sont présents et, de la même ampleur, durant cette dernière formation.

Nous nous rapprochons, dans nombre de cas des enseignants, pour leur poser la question : A votre avis pourquoi ne maîtrisez-vous pas les concepts et ne suivez-vous pas l'évolution et les nouveaux venus dans l'enseignement ? La réponse était catégorique « nous ne sommes pas qualifiés ».

En général, les enseignants accusent la tutelle concernée d'avoir conçu un programme très ambitieux en matière de formation, sans pour autant préparer l'encadrement qu'il faut pour remplir cette tâche difficile.

5. Une vue d'ensemble sur les résultats.

Etant donné que la majorité des enseignants n'ont pas répondu au questionnaire, si non ils n'ont pas justifié leurs réponses. Nous avons essayé tout de même de voir les choses en les abordant oralement à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement.

En fait, Nous avons posé la question suivante : Que pensez-vous du nouveau changement ?

Les réponses sont multiples, résumant-les comme suit:

- 1)- Je vois que maintenir l'ancienne méthode serait mieux que de plonger dans une aventure sans issue, mais à ma grande stupéfaction, aucun d'entre eux n'a pu expliquer cette méthode fort cher aux enseignants (en réalité ce n'est qu'un prétexte pour ne pas prendre la peine de redoubler l'effort), argumentant leur position de ne pas vouloir prendre le risque et plonger l'enseignant dans une

³ Ministère de l'éducation nationale, Plan de Formation P.E.F Langue Française, 1999-2000.

période de tergiversation et d'incertitude préjudiciable à l'objectif principal de toute l'opération pédagogique

2)-Je vois qu'après l'échec scolaire constaté chaque année et la situation de l'enseignement qui s'aggrave, changer de méthode, de perspective et d'intention est nécessaire. Les méthodes adoptées jusqu'alors sont devenues archaïques et ne répondent plus aux aspirations de l'école et de la société.

3)-Je vois qu'envisager une nouvelle méthode d'enseignement nécessite préalablement une formation efficace de grande envergure en faveur de l'enseignant, principal meneur et porteur de réussite de tout acte d'enseignement/apprentissage (en effet l'enseignant est censé savoir, les fondements et les principes de cette nouvelle méthode, maîtriser les éléments méthodologiques nécessaires à la réalisation du programme).

Cela se réalise en mettant à sa disposition :

-des recettes pratiques avec des leçons modèles présentées dans la classe par des professeurs d'application.

-des ateliers dans les vacances, assurés et encadrés par des professeurs universitaires à jour avec les recherches didactiques et les méthodes qui en découlent.

6. Analyse des réponses .

Nous optons pour une répartition de l'analyse selon les niveaux constitutifs du questionnaire. Cette analyse sera commentée en recourant au procédé de synthèse. Le travail d'analyse procède à deux types de tableaux, l'un est statistique, l'autre est analytique. Le premier est unique et vient au début de l'ensemble d'analyse pour donner les résultats statistiques. Ainsi nous révélerons le nombre d'enseignants ayant reçu le questionnaire, le nombre d'enseignants ayant répondu aux questionnaires, ainsi que le pourcentage.

Le deuxième est au nombre de quatre et vient dans chaque niveau d'analyse. On tentera donc d'analyser les réponses et donner une interprétation des

différents points de vue des enseignants. Nous trouverons donc, le nombre d'enseignants ayant répondu par Oui, le nombre d'enseignants ayant répondu par Non ; ainsi que le pourcentage et le commentaire. Pour cela, il est nécessaire de fournir une description du code qu'on trouvera dans les tableaux d'analyse.

6.1. Tableau statistique :

N.Q.D	NQREC	NER	PC	Analyse
20	16	08	50%	On a constaté que les enseignants, par manque de sensibilisation, n'accordent pas beaucoup d'importance au processus de la réforme, et prennent les choses à la légère. Cela est dû, paraît-il au manque d'encadrement c'est-à-dire de formateurs compétents et expérimentés pour réussir cette ambitieuse opération de renouvellement

6.2. Tableaux analytiques:

6.2.1. Niveau didactique

6.2.1.1. La première question : la visée du texte.

- Dans le projet argumentatif, le texte vise:

Questions	N	N	NOJ	NNJ	Pc	Pc	Analyse
	Oui	Non			Oui	Non	
L'étude d'un vocabulaire d'argumentation. L'entraînement au schéma argumentatif.	04	10	00	05	20	50	les enseignants sont encore attachés à l'ancienne conception où l'enseignant subit et fait subir applique et fait appliquer à l'élève qu'il le veuille ou pas, et l'argumentation d'après eux, se limite à l'exposition d'une thèse

La satisfaction des besoins d'apprentissage.	12	03	03	00	60	15	et son antipode pour qu'enfin de compte en valider une. Ici, la majorité des enseignants affirment que l'objectif de l'étude de l'argumentation est bien l'entraînement à la forme normative en maîtrisant le vocabulaire général de la progression argumentative.
Autres visées avec justification	13	02	01	00	65	10	On constate, aussi que les enseignants répondent par oui sans justification, ce qui veut dire qu'ils ne comprennent pas vraiment la visée de la question. Il convient, donc comme avant, que satisfaire les besoins d'apprentissage est l'achèvement du programme.

6.2.1.2. Deuxième question: les compétences dans le texte argumentatif.

- L'étude du texte argumentatif développe beaucoup plus:

Questions	N Oui	N Non	NOJ	NNJ	Pc Oui	Pc Non	Analyse
la compétence de lecture ?	00	17	00	12	00	60	les enseignants, à travers cette réponse, prouvent qu'ils .
-la compétence de	10	01	04	06	50	05	Ici, la majorité des enseignants affirment que l'objectif de

questionnement ?							l'étude de l'argumentation est bien l'entraînement à la forme normative en maîtrisant le vocabulaire général de la progression argumentative.
-la compétence de production ?	06	12	00	10	30	60	On constate, aussi que les enseignants répondent par oui sans justification, ce qui veut dire qu'ils ne comprennent pas vraiment la visée de la question. Il convient, donc comme avant que satisfaire les besoins d'apprentissage est l'achèvement du programme.

6.2.1.3. Troisième question : l'acte d'E/A dans le projet argumentatif.

- Dans le projet l'acte d'E/A porte sur :

Questions	N	N	ROJ	RNJ	Pc	Pc	Analyse
	Oui	Non			Oui	Non	
L'ordonnance du savoir.	00	08				40%	Apparemment, les enseignants s'éloignent du mot "ordonnance" mais aucun d'entre eux n'a pu justifier sa réponse. En fait, la pédagogie par objectifs, contestée actuellement, prend l'enseignant pour le médecin qui prescrit les médicaments et le pharmacien qui les délivrent au même temps.
le développement du savoir	03	05				25	Une fois de plus et à travers ces réponses contradictoires, les enseignants prouvent leur ignorance; sinon leur mauvaise connaissance de la théorie. Ils répondent par Oui à la première proposition, de même pour la deuxième. Or les deux propositions 1 et 2 sont contradictoires.
La négociation du savoir	00	08				100%	On est certain, ici que les enseignants ignorent encore la notion du projet dans le fond. Ils demeurent donc, autoritaire sous prétexte que l'élève ne sait rien et n'arrive jamais à prendre des décisions.

6.2.1.4. La quatrième question : l'orientation dans le projet argumentatif

- le projet argumentatif vise en premier lieu :

Questions	N OUI	N Oui	ROJ	RNJ	Pc Oui	Pc Non	Analyse
-Un déclenchement du processus de réflexion	08	00	00	08	40	00	Les enseignants ont répondu par Oui, en effet, le concept en général raisonne bien dans l'oreille de l'enseignant sans pour autant comprendre la visée.
-le perfectionnement de la lecture	06	08	02	06	30	40	De même, la réponse Oui mais aucune justification n'a été donnée. En principe tout enseignant doit avoir une connaissance même petite soit elle pour vérifier la compréhension et le degré de performance de ces élèves. La notion de savoir-faire existe dans l'ancienne méthode.
-le maintien d'un contrat pédagogique	06	09	00	00	30	45	des enseignants ont répondu par Oui mais sans justifier leur réponse. Or, dans l'ancienne méthode on néglige

							complètement le savoir-devenir c'est-à-dire la notion de citoyenneté. C'est la phase anticipation et de prédiction. L'enseignant aussi bien que l'apprenant travaillent et dessinent des savoirs-devenir.
--	--	--	--	--	--	--	---

6.2.1.5. La Cinquième question : le statut de l'élève dans le projet.

- l'étude de l'argumentation accorde à l'élève premièrement un statut :

Questions	N OUI	N	ROJ	RNJ	Pc Oui	Pc Non	Analyse
D'un partenaire	00	08	00	03	00	40	Les enseignants refusent et même négligent complètement cette conception. Car disent-ils "comment considérer un élève qui ne sait même pas écrire son nom comme un partenaire en le faisant participer dans la construction du savoir?" les enseignants, de ce fait ignorent malheureusement comment faire participer l'élève même nul dans la construction du savoir. Ils s'attachent à l'ancienne conception du programme en subissant à la lettre les instructions et les objectifs inscrits dans le curriculum et n'accordent aucune importance au deuxième partenaire dans

<p>Un simple récepteur</p>	<p>06</p>	<p>00</p>	<p>05</p>	<p>00</p>	<p>30</p>	<p>00</p>	<p>l'opération pédagogique.</p> <p>Il est clair que les enseignants malgré les stages de formation n'ont pas encore saisi les principes de la pédagogie du sujet.</p> <p>En effet, 30 pour cent des réponses soutiennent le fait que l'élève est et reste un simple récepteur car, disent-ils, c'est le seul moyen d'apprendre. L'élève doit rester toujours attentif à tout ce qui dit l'enseignant, car ce dernier demeure sa seule référence.</p>
<p>Un être autonome</p>	<p>00</p>	<p>08</p>	<p>00</p>	<p>00</p>	<p>00</p>	<p>40</p>	<p>Le pourcentage constaté ne nous laisse aucun doute pour dire que les enseignants manquent de formation. Bien qu'ils possèdent une très bonne connaissance en langue étrangère. Les élève ne sont et ne seront jamais autonome car disent-ils ils sont toujours dépendants ; ni leur niveau, ni leur culture ne leur permettent d'agir seuls et sans contrôle.</p> <p>Or, les enseignants méconnaissent la sorte d'autonomie visée dans ce cas. En principe c'est une préparation</p>

							de l'élève à une entrée réussie dans la vie active.
--	--	--	--	--	--	--	---

6.2.2. Niveau pratique.

6.2.2.1. La première question: les dérives dans le projet.

Dans la réalisation de projet existe-t-il des dérives? En cas de confirmation seraient-elles d'ordre :

Réponses	N OUI	N Non	NO J	NN J	Pc Oui	Pc Non	Analyse
De l'ordre productiviste.	05	01	01	00	25	05	Cinq enseignants ont confirmé l'existence des dérives de l'ordre productiviste, mais un seul a pu donner un exemple justificatif. Dans la troisième séance du projet argumentatif qui a pour objectif de donner l'initiative à l'apprenant pour divulguer son point de vue en toute liberté mais toujours dans un climat de négociation et d'une activité de jeu-de-rôle
De l'ordre spontanéiste.	00	00	00	00	00	00	On constate ici qu'aucun enseignant n'a pu répondre à la question.
De l'ordre techniciste	00	00	00	00	00	00	De même aucun enseignant n'a répondu à la question. Et cela s'explique bien entendu par la fragilité de la formation de base.

6.2.2.2. Deuxième question: réaction face à l'imprévu.

Quelles préventions préconisez-vous au cas d'une réaction non attendue dans l'évolution du projet ?

Réponses	N	N	NOJ	NNJ	Pc	Pc	Analyse
	OUI	Non			Oui	Non	
Réduire les conditions dans le cahier des charges en faveur des activités langagières	03	02	01	00	10	15	<p>Trois enseignants ont répondu et confirmé le fait qu'au vu de la bonne progression du programme et l'obtention de très bons résultats, l'enseignant doit en cas d'une réaction non attendue dans l'évolution du projet, renoncer à quelques points antérieurement tracés dans la phase de préparation. Néanmoins un seul enseignant a justifié sa réponse en donnant un exemple:</p> <p>- si l'enseignant constate dans la négociation d'un sujet, que les élèves s'amuse, ce n'est en vérité qu'un intermédiaire menant à la réalisation d'un objectif principalement discursif une réduction ou extraction de quelques étapes dans l'enchaînement logique.</p> <p>Se contenter uniquement des verbes du premier et du deuxième. En revanche deux</p>

							enseignants seulement ont répondu par non sans justifier leurs réponses. Ceci dit, bien entendu qu'ils sont très loin du projet que l'on prétend maîtriser.
Rejeter l'imparfait et réclamer le retour aux strictes conditions du cahier des charges	02	02	00	00	25	75	Ce qui étonnant ici, c'est le fait que les mêmes enseignants ayant répondu par oui pour une réduction des conditions du cahier des charges adhèrent aussi pour un retour aux strictes conditions du cahier des charges. Néanmoins, rappelons que seuls des deux enseignants qui n'ont pas justifiés leurs réponses répondent par oui aux deux réponses à la fois. En outre deux enseignants ont répondu par non sans justifier leurs réponses.
Accepter toutes les propositions en respectant et en aidant chaque apprenant à s'identifier à son propre	00	00	00	00	00	00	Aucun enseignant n'affirme ni confirme. Le fait que l'élève a le droit de voir les choses à sa manière et par conséquent l'enseignant doit respecter son point de vue surtout dans l'aspect extra langagier de l'activité, les enseignants prouvent une fois de plus leur

produit.							éloignement de la pédagogie du projet dans leur pratique de classe.
----------	--	--	--	--	--	--	---

6.2.2.3.Troisième question: la focalisation du projet "argumenter".

Dans le manuel, le projet "argumenter" travaille plus sur

Questions	N OUI	N Oui	ROJ	RNJ	Pc Oui	Pc Non	Analyse
-La justification	12	04	00	02	60	20	Les enseignants ont répondu massivement d'avoir acquis une connaissance sur la conception d'argumenter mais malheureusement dans sa version traditionnelle beaucoup plus formaliste. La justification, selon eux, ne dépasse pas le stade de la succession des réponses en leur donnant respectivement les justifications.
-la fixation -	00	00	00	00	00	00	Malheureusement, ce résultat est une preuve de plus d'une grande incompétence de la part des enseignants en didactique.
L'acquisition	13	03	03	00	65	15	Une fois de plus les enseignants éprouvent un manque de connaissance au niveau de la didactique malgré

							les stages et formations pendant l'année scolaire; or, plusieurs d'entre eux croient encore en l'acquisition dans la classe. Le conflit des notions table fort dans l'univers de croyance des enseignants
--	--	--	--	--	--	--	---

6.2.2.4. Quatrième question: organisation cognitive du raisonnement dans le projet.

Le projet "argumenter" travaille pour une organisation cognitive du raisonnement dans ses aspects psychologique, social et intellectuel :

Questions	N OUI	N Oui	ROJ	RNJ	Pc Oui	Pc Non	Analyse
le projet "argumenter" travaille pour une organisation cognitive du raisonnement dans ses aspects psychologique, social et intellectuel	00	00	00	00	00	00	Aucun enseignant n'a répondu à cette question. Il semble qu'ils n'ont pas compris. En fait si oui, c'est dans le sens où la structuration des idées est cristalliser des preuves et les rendre lucides et convaincantes. Si non, c'est dans le sens de rendre l'apprenant monotone dans son esprit et son raisonnement.

6.2.3. Niveau connaissance

6.2.3.1. Première question: principe de l'argumentation.

Le principe de l'argumentation est de ne pas céder.

Questions	N	N	ROJ	RNJ	Pc	Pc	Analyse
	Oui	Non			Oui	Non	
Le principe de l'argumentation est de ne pas céder.	05	10	02	05	25	50	<p>C'est étonnant de voir les enseignants incapable de pouvoir expliquer la différence entre céder et ne pas céder dans l'argumentation. Or dans la pédagogie du projet, on a beaucoup parlé de différences individuelles et compétences intellectuelles d'où le sens d'adhérer au point qui n'est pas le sien par le biais de la conviction.</p> <p>A partir de quelques discussions non formelles et en dehors du cadre institutionnel, on a pu avoir une certaine idée sur ce qu'ils pensent, en fait, ils conçoivent l'hétérogénéité comme la rupture du canal de transmission du message entre élèves/élèves. Ce qui influence négativement bien entendu la réussite de l'acte d'enseignement /apprentissage. En fait, ils insistent trop sur la négligence et la non volonté de la part de l'élève à apprendre cette langue.</p>

							L'enseignant et c'est toujours selon eux, fait tout pour transmettre le message mais hélas, le travail de l'enseignant ne trouve souvent pas le bon accueil. Or on ne parle plus d'hétérogénéité mais de non acceptabilité.
--	--	--	--	--	--	--	---

6.2.3.2. Deuxième question: les compétences intellectuelles dans le projet .

L'étude de l'argumentation travaille en premier lieu pour le développement implicite des compétences intellectuelles:

Questions	N	N	ROJ	RNJ	Pc	Pc	Analyse
	Oui	Non			Oui	Non	
L'étude de l'argumentation travaille en premier lieu pour le développement implicite des compétences intellectuelles	06	03	00	00	30	15	Les enseignants disent que l'argumentation œuvre pour entraîner l'apprenant à résoudre les problèmes et justifier les jugements, ceci en proposant une thèse la justifiant à travers un enchaînement logique des connecteurs. ou bien contredisant une thèse en la réfutant à travers des preuves. Or, les enseignants oublient que le principe même de l'argumentation est la citoyenneté seule gage de toute opération éducative. La négociation, l'échange et le contact des idées sont le secret de tout discours argumentatif.

6.2.3.3. La troisième question : les opérations argumentatives dans la déduction.

La transitivité, l'inférence, et la consécution logique sont des notions qui relèvent de la déduction:

Questions	N OUI	N Oui	ROJ	RNJ	Pc Oui	Pc Non	Analyse
La transitivité, l'inférence, et la consécution logique sont des notions qui relèvent de la déduction	02	00	00	00	10	00	<p>Malheureusement, deux enseignants seulement ont répondu à la question et sans justification. En revanche, la question a passé inaperçue par rapport aux reste des enseignants.</p> <p>La déduction qui est une opération logique passant du général au particulier se reconstitue dans la communication pour avoir la possibilité de suivre certains processus de cognition et d'exercices d'esprit comme tout A est B, or tout B est C, or tout C est D, donc tout A est D</p>

6.2.3.4. La Quatrième question : opérations argumentatives et principes de conviction.

Persuader, convaincre et argumenter suivent les mêmes principes pour soutenir une thèse:

Questions	N	N	ROJ	RNJ	Pc	Pc	Analyse
	Oui	Non			Oui	Non	
Persuader, convaincre et argumenter suivent les mêmes principes pour soutenir une thèse:	03	07	00	00	15	35	De prime à bord, il faut constater que les trois concepts sont bien présents dans le projet argumentatif, mais aucun enseignant n'a pu voir que convaincre il ya vaincre et dans persuader il ya la séduction et dans argumenter prouver. Une remarque conclusive est que les enseignants éprouvent de sérieux problèmes au niveau du savoir encyclopédique ou savoir savant, le fondement même de tout perfectionnement de l'esprit scientifique.

Aucun enseignant n'a pu donner des suggestions. Chose évidente, vu la faille au niveau de la formation dû principalement à la déresponsabilisation et la prise à la légère de tout le processus de formation pour tomber inéluctablement dans le complexe d'infériorité vis-à-vis de l'autre.

6.3. Commentaire général.

- les résultats révèlent clairement les difficultés dont presque tous les enseignants souffrent quotidiennement.

Au niveau théorique et conceptuel, ils ont montré une incapacité totale quant à la maîtrise des mots-clefs dans l'acte d'enseignement/apprentissage et au contact avec les innovations survenant chaque fois dans le champ vaste de l'éducation.

En effet, les enseignants demeurent stagnés et inconsciemment très attachés à quelques anciennes pensées très archaïques et dépassées.

On considère, malheureusement jusqu'à nos jours, l'élève comme un simple réceptif n'accordant à son individualité aucune importance. En effet, les enseignants n'ont d'une manière générale, jamais eu à travailler et à réfléchir que sur une sorte de "langue de laboratoire" dans son aspect statique, artificiel, mettant en scène une sorte de transfert verbal alternatif, désincarné et "décontextualisé", ne correspondant à aucune situation d'apprentissage d'une langue, maternelle ou seconde (L1 et L2) : la stérilité pédagogique induite par une telle perception est nocive aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant de FLE lui-même, parce que reposant sur le faux postulat que le processus d'acquisition de langue (L1 et L2) s'accommode d'une dichotomie subordonnant le stade de l'apprentissage de la langue. Apprendre la langue d'abord, apprendre à communiquer ensuite.

Dans une perspective d'aboutir à plus d'exactitude dans l'analyse et dépouillement des questions afin d'arriver à des résultats sûrs et fiables, on procèdera à une nouvelle méthode d'évaluation partant des réponses fournies dans les questionnaires, notre base de données à travers laquelle on aboutira aux résultats quantitatifs permettant d'évaluer la qualité d'enseignement professé aux apprenants ainsi que le rendement des enseignements ayant participé et répondu aux questionnaires.

La méthode qu'on propose est valable même pour un nombre très grand. En procédant à la technique de prélèvement des échantillons sur tout le territoire où on mène l'opération d'évaluation et même si les résultats sont dans ce cas soumis

beaucoup plus à l'exigence de probabilité, elle demeure un moyen efficace pour compter en chiffres le rendement des enseignants.

7. Données du questionnaire

Partons des données suivantes :

Le nombre des questionnaires : NQ. NIPQ NTI NRJJ NRJNJ

Le nombre des items par questionnaire : NIPQ.

Le nombre total des items dans tous les questionnaires : NTI.

Le nombre des réponses juste justifiées : NRJJ.

Le nombre des réponses justes non justifiées : NRJNJ.

N.Q.D : Nombre de Questionnaires Distribués¹.

N.Q.REC : Nombre de Questionnaires Récupérés.

N.E.R : Nombre d'Enseignants ayant Répondu aux questionnaires.

P.C : Pourcentage.

N.Oui : Nombre de Oui.

N.Non : Nombre de Non.

PC. Oui : Pourcentage de Oui.

PC. Non : Pourcentage de Non.

R.O.J : Réponse de Oui Justifiée.

R.N.J : Réponse de Non Justifiée.

NQREC : Nombre de Questionnaires Récupérés.

NQD : Nombre de Questionnaires Distribués.

NTI : Nombre total d'items.

8. Remarques et calculs des résultats

- Cette nouvelle technique se pratique surtout pour les questionnaires dont les items sont accompagnés de justifications, mais aussi elle se pratique pour ceux dont les items ne sont pas accompagnés de justifications.

- dans ce cas on considère seulement les réponses justes : NRJNJ.

- toute l'opération est pour trouver la valeur des deux variables suivants FQL et RE/A.

FQL : Fréquence Qualité : c'est un pourcentage révélant la qualité de l'enseignement apprentissage.

RE/A : Rendement (note sur 20) de l'acte Enseignement/Apprentissage.

On suppose que la note attribuée à une réponse juste et justifiée est 20/20 c'est-à-dire 1.

On attribut de même à une réponse juste et non justifiée la note 10/20 c'est-à-dire 1/2.

- les items rendus vide ainsi que les fausses réponses sont négligés dans l'équation.

- dans notre cas le nombre des items par questionnaire est 35.

- le nombre des réponses justes et justifiées est 08

- le nombre des réponses justes non justifiées est 15

On a donc

NQ : 20

NIPQ : 35

NTI : 700

NRJJ : 08

NRJNJ : 15

NIPQ = 35

NTI = NIPQ x NQ ===== NTI = 35 x 20 = 700

NQ = 20

$$FQL = \frac{(NRJJ + 1/2 NRJNJ) \times 100}{NTI} = 02.21\%$$

$$RE/A = \frac{(NRJJ + 1/2 NRJNJ) \times 200}{NTI} = 04.42$$

9. Conclusion.

Dans l'approche par compétences l'enseignant doit s'effacer au profit des apprenants et ne jouer qu'un rôle secondaire, l'élève doit être au centre de l'apprentissage, cette approche ne peut être que bénéfique pour le développement du raisonnement de l'adolescent car les nouvelles approches en matière de méthodologie demandent aux enseignants d'adopter de nombreuses approches comme c'est le cas de la pédagogie différenciée qui demande au professeur d'investir différentes stratégies de stimulation (il est nécessaire de commencer d'abord par des stratégies et approches implicites), ce qui pourra déclencher différentes réactions chez l'apprenant l'amenant implicitement à adopter des comportements argumentatifs (analyse du discours, critique, réfutation...etc.)

Le professeur est celui qui donne du travail à produire, mais c'est également celui qui va être le modèle de comportements et d'attitudes qui se traduiront à travers la parole mais il est aussi porteur des traditions que symbolise la société. Pour l'apprenant, son jugement envers le professeur sera déterminant dans son processus d'apprentissage et son aptitude à développer des performances : un professeur natif du sud algérien et plus précisément de la région d'El-Oued-Souf sait que la société est connue pour son attachement aux traditions arabomusulmanes donc à la langue arabe, qui est la langue par excellence, puis aussi à la religion. Il est à noter que la langue française est pratiquement absente, ce qui n'est pas le cas pour d'autres régions de l'Algérie, de l'environnement de la population soufie. Ainsi, l'enseignant pourrait utiliser par exemple cette situation sociale pour provoquer et encourager les apprenants à convaincre certains jeunes (camarades) qui se détournent de la prière et de la religion à se repentir.

Une lourde charge pèse ici sur l'enseignant...Une discipline peut-elle devenir ennuyeuse parce qu'on se sent peu valorisé, soit par l'attitude de l'enseignant, soit par des thèmes qui ne renvoient pas au vécu des apprenants.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale.

Le développement de la pensée est déterminé par le langage¹, c'est-à-dire par les outils linguistiques de la pensée et par l'expérience socioculturelle de tout apprenant. De la qualité de la construction du penser-parler dépendent la réussite de l'insertion sociale. L'entrée de l'apprenant dans la pensée conceptuelle étant garantie par la pensée verbale, on voit combien l'élaboration de l'argumentation se situe au carrefour des deux acquisitions fondamentales de l'être humain. En s'emparant du langage, cet apprenant construit sa personnalité, sa pensée et ses relations aux autres. Grâce aux mots, il peut progressivement former des concepts et entrer dans le processus d'abstraction. En structurant son langage, il structure sa pensée et accède au raisonnement, à la conscientisation.

La conscientisation, une habilité intellectuelle et culturelle, ne peut qu'être un résultat de plusieurs efforts conjugués des parents et des nourrices étant le premier berceau pour une transmission de valeurs universelles puis des enseignants qui prendront à leur charge la responsabilité de produire tout au long d'un cursus scolaire le citoyen de demain libre, responsable et conscient de ses droits et ses devoirs. L'apprentissage puis l'exercice de l'argumentation dans le quotidien reste, donc, l'unique résolution pour installer entre les différents constituants d'un tissu social un climat d'entente et d'écoute mutuel.

Nous avons insisté sur le fait qu'un argument est plus que la simple juxtaposition de propositions. En le comparant à un autre objet présentant des propriétés distinctes de celles de ses constituants tout en dépendant étroitement de celles-ci, un argument est semblable à un pain. Les prémisses sont à celui-là ce que farine, eau et levure sont à celui-ci. Nature, qualité et façon d'associer les ingrédients sont décisifs dans la détermination de l'allure et de la saveur du produit fini. Mais de même que le pouvoir de conviction d'un argument se distingue des propositions constitutives, les propriétés du pain diffèrent de celles de ses ingrédients. Le pain est croustillant alors que ni la farine, ni l'eau, ni la levure ne le sont. Mixage et cuisson

¹ Chaim Perelman et Olbrechts Tyteca dans le *Traité de l'argumentation* expliquent que le langage qui, dans une société égalitaire, est à tout le monde, et évolue quasi librement, se fige dans une société hiérarchique. Les expressions, les formules y deviennent rituelles, elles s'écoulent dans un esprit de communion totale. Mais il suffit que les formules ne soient plus obligatoires, qu'elles ne s'écoulent plus dans le même esprit de communion, pour qu'elles prennent l'allure d'un cliché.

Conclusion générale

assurent la transition entre simple juxtaposition des ingrédients et produit fini. Pareil, l'inférence lie la conclusion aux prémisses et fait qu'un argument est plus que la juxtaposition de ses propositions.

Nous avons expliqué quelle garantie nous assure de ne pas quitter un réseau de vérité et quelle condition peut-on être sûr de ne pas aboutir à une fausseté: en utilisant des arguments valides ; puisque seuls ces arguments ne peuvent aboutir à une erreur à partir de prémisses vraies. En somme, à l'aide d'arguments solides c'est-à-dire non-sophistiqués, on peut tisser un réseau de vérité et se prémunir contre l'erreur. De façon imagée, dans la terminologie contemporaine, « raisonner » signifie « employer uniquement des arguments valides ».

Nous nous sommes éloignés de cette conception de la pure logique et nous nous rapprochons d'une logique non formelle qui préconise les dimensions socioculturelles et pragmatiques du langage. Le souci majeur est de voir à quel degré peut-on dire qu'un protagoniste a réussi dans telle ou telle débat; c'est pour quoi nous avons étudié les mécanismes discursifs qui développent les mouvements argumentatifs en vue de résoudre rationnellement la mésentente; ces derniers ne peuvent être que relatifs aux acteurs discursifs et à leurs raisonnements.

« Deux parties qui s'engagent dans une argumentation dans le but de résoudre un conflit doivent respecter un code de conduite, un ensemble de règles qui favoriseront cet objectif. Le code exige que les parties s'entendent sur les règles qui détermineront si un protagoniste a réussi à défendre son point de vue et si l'antagoniste l'a attaqué avec succès. Le protagoniste avance un point de vue et le défend en présentant des arguments qui, à son avis, l'étayent. L'antagoniste pourra mettre en cause soit le contenu prépositionnel de l'argument soit le potentiel justificateur ou réfutateur de l'argument, c'est-à-dire la relation entre les prémisses et la conclusion »²

Dans le même ordre d'idées, toute argumentation suit une stratégie, c'est-à-dire une démarche particulièrement choisie en fonction de la thèse soutenue et de l'interlocuteur à

^{2 2} Lempereur A., «L'Argumentation », Mardaga, Liège, ed. 1991, p. 82.

Conclusion générale

convaincre. Une de ces stratégies consiste simplement à soutenir une thèse en fournissant des arguments. Cette stratégie peut être, ou pas, complétée par la réfutation de la thèse adverse : si c'est le cas, le locuteur dévalorise, décrédibilise les arguments opposant son point de vue. Il aura recours à des contre-arguments et des contre-exemples pour montrer que le raisonnement de l'adversaire est faible. Il peut aussi ironiquement paraître disposé à adhérer totalement à la thèse adverse, qu'il développe dans ses moindres aspects pour mieux en montrer les incohérences : l'interlocuteur s'aperçoit de lui-même que ce point de vue ne peut être soutenu.

Une autre stratégie consiste à faire des concessions à la thèse adverse. Sans la repousser comme inexacte simplement et franchement, le locuteur reconnaît qu'elle est valable par certains aspects mais c'est pour mieux montrer qu'à d'autres égards, elle n'est pas tenable. Aussi le locuteur peut-il adopter les différents types de raisonnement. Partir d'un cas particulier pour le généraliser; on parle de raisonnement inductif. Quant au raisonnement déductif, l'opposé de l'inductif, consiste à dégager des particularités à partir des données générales. Le locuteur peut aussi prouver la validité de ses propos de plusieurs façons; entre autres en s'appuyant sur une comparaison avec une autre réalité, cas du raisonnement par analogie.

L'étude des stratégies argumentatives en favorisant l'acte de convaincre sur celui de vaincre et de l'acte de débattre sur celui de battre, on crée une vraie alternative à l'usage de la violence physique; on peut en effet obtenir d'autrui un acte, en général non souhaité, en usant de la force mais il faut renoncer à cette force physique pour qu'en définitive réaliser un pas vers plus d'humanité, vers un lien social partagé et non imposé.

C'est notre souci de produire cette forme de citoyenneté qui nous pousse à mettre l'accent sur le fait d'avertir les étudiants contre toute manipulation paralogique et sophistique après avoir bien expliqué son rôle dans la formation de leur esprit critique et scientifique: par contre bien qu'en apparence correcte, l'argumentation sophistique est fallacieuse passe pour vraie pour un public non-averti qui examine mal son acheminement. Bref, il faut suivre un enseignement qui prélude la citoyenneté et préparant l'étudiant à l'entrée dans la vie active et professionnelle avant qu'il soit confronté à des situations de débat dont-il ne sait pas l'issue.

Conclusion générale

Ainsi nous avons souligné la place que doit être accordée le système éducatif à la formation de l'esprit critique des apprenants en favorisant les manœuvres argumentatives quasiment dans tout acte d'Enseignement/Apprentissage avec l'objectif premier: donner libre cours à l'apprenant de choisir son parti-pris face au flux d'idées dans le débat. Cette attitude que nous qualifions d'"introversive" acquiert une importance majeure pour son rôle de préparation aux exercices universitaires de la dissertation et du commentaire dans une perspective de socialisation de l'écrit ainsi qu'à l'initiation à la citoyenneté: une vie censée défendre son point de vue dans les manifestations sociales de ses propos en le fondant sur un ensemble d'arguments.

Pour ce faire, nous avons proposé certains exemples d'analyses pragma-sémantiques et d'autres exemples de schématisations de mouvements argumentatifs sont conçus pour une nouvelle conception de l'argumentation dite linguistique; et ce en vue d'éveiller l'esprit de l'étudiant à se faire une pensée analytique et réflexive: découvrir aussi bien le vrai et le juste que le faux et l'injuste.

En dépit de l'abondance des travaux théoriques dans les programmes officiels portant sur la didactique des discours, d'une part, et celle du discours argumentatif, de l'autre, une réalité amère émerge: les étudiants ont des difficultés à argumenter. Certains enseignants accusent ces programmes, d'autres, le niveau linguistique des apprenants. Tant vrai soit-il, ce constat, serait-il un prétexte pour un désengagement total de l'enseignant face à sa mission première: «délivrer des esprits sains»?³

« Discuter, disputer, argumenter, ce n'est pas un exercice d'école; c'est le commerce humain, l'échange entre des consciences, la recherche commune du mieux, la tolérance de la différence non violente, l'exercice de la liberté de pensée et de l'indépendance de jugement, c'est la pratique même de la démocratie. C'est vivre les droits de l'homme. C'est une faculté qui se cultive, et que l'on a intérêt à exercer et à développer le plutôt possible. C'est un art par excellence de l'éducation permanente, qui exige une perpétuelle remise en question de soi. Tout humanisme se fonde dans la confrontation pacifique des valeurs. »⁴

³ Selon l'art maïeutique de Socrate.

⁴ Adolphe N. et Thomas G., «Argumenter », 2^o éd., Belgique, Deboeck, 2000, p. 7.

Conclusion générale

La compétence d'argumentation suit cette évolution. Car accéder à la conduite argumentative suppose le développement conjugué de la pensée et du langage. Elle incarne un effort et un besoin : exprimer, expliciter et faire valoir sa pensée. L'argumentation est vue comme étant un support potentiel à la construction de connaissances permettant d'interagir, d'entrer en dialogue avec les autres. Elle exige le débat d'idées: «confronter ses idées à celles d'autrui, stimuler la recherche et l'échange d'informations ainsi que l'exploration et l'apprentissage de nouvelles connaissances.»⁵ Or, pourquoi l'enseignement de l'argumentation est parfois de nos jours contesté ou malvenu?⁶

Du côté de la société, le manque d'une culture saine⁷ participe d'une manière ou d'une autre à la fragilisation par des clichés et des stéréotypes de la pensée dans l'éducation première qui constitue la plateforme de toute personnalité à venir. Si dans l'imaginaire collectif, un bouc noir, un mort ou une tombe peut avoir d'effet bouleversant sur les croyances individuelles, c'est seulement dans une quête d'exutoires légitimant une certaine pratique ou un certain agissement hors norme dans un désir d'irrationnel. Ainsi, le mot pèlerinage est devenu dans notre société un atout de justification irréfutable; dire que je suis Hadj ôte toutes les suspicions d'avoir trahi ou menti.

«Les clichés sont pourchassés, depuis le romantisme, dans notre culture férue d'originalité/ et Jean Paulhan a bien mis en évidence ce règne du terrorisme dans la littérature- c'est que la formule cliché n'a de valeur que comme moyen facile, trop facile parfois, de communion avec les auditeurs. Cette formule résulte d'un accord sur une manière d'exprimer un fait, une valeur, une liaison de phénomènes ou un rapport entre personnes. »⁸

⁵ Selon Adolphe N. et Thomas G dans leur grand livre «Arguer» où ils vulgarisent avec des illustrations le processus de confrontation et de débat soulignant par delà les questions de société qui exigent une délibération où l'on pèse le pour et le contre avant de trancher pour une solution que l'on estime meilleure.

⁶ Nous précisons que dans notre travail de recherche et après l'analyse des questionnaires distribués aux enseignants, une réalité amère est perçue: plusieurs d'entre eux sous-estiment le rôle crucial de l'argumentation pour la formation de l'Homme conscient, responsable et libre dans son choix.

⁷ Une culture saine est par rapport à une culture où prévalent les maximes, les idoles et la superstition sur la raison et le débat sage.

⁸ Perelman C. et OLBRECHTS-TYTECA L., *Traité de l'argumentation; la nouvelle rhétorique*, Université de Bruxelles, Bruxelles, ed. 1988. P.222.

Conclusion générale

Or, une société fondée sur la superstition ne peut qu'être bourrée de conflits. Pour s'en délivrer, notre culture doit œuvrer pour une pensée fondée sur des idées négociées librement et démocratiquement. Cette négociation doit commencer dès la fraîcheur de l'enfance en évitant le bâclage, à travers le mystique ou le mythique, de cette pensée curieuse et soucieuse de connaître tout. En essayant donc de lui expliquer raisonnablement la chose avec des mouvements argumentatifs aboutissants, nous participons positivement dans la formation du citoyen raisonnable, libre dans son choix.

Du côté de l'enseignant, lui-même touché d'une façon ou d'une autre d'une pensée irrationnelle, il arrive mal à enseigner l'universalité des méthodes de convaincre. Or, sans la maîtrise de l'argumentation ce dernier reste dépourvu de moyens philosophiques et didactiques menant à bien tout le processus d'Enseignement/Apprentissage. Cette maîtrise demande une volonté sérieuse des enseignants d'entrer dans une phase d'autocritique et d'évaluation, puis dans un processus de formation continue.

Il est vrai qu'une batterie de leçons et d'exercices s'offre à l'apprenant dans le manuel scolaire, celui de 3AS pour notre cas. Il est censé connaître les formules d'appel en examinant l'exposition, l'argumentation et l'exhortation partant de la formulation d'un paradoxe en exprimant l'antithèse et ses arguments pour qu'en fin de compte, les réfuter par raisonnement subtile en prenant une position adverse. Prendre position par rapport à une situation ou un fait en exprimant son désaccord ou en dénonçant ceux qui en sont responsables permet de mieux introduire les arguments et les renforcer.

Dans le manuel, il est aussi préconisé l'éveil de l'esprit dans la quête continue de soi et dans un objectif de se démarquer par un style, une méthode et un mode de raisonnement, l'étudiant doit, dans des situations différentes, bien réagir, interpeler et comprendre son interlocuteur. Il est appelé dans certains cas de s'impliquer dans son discours par l'évocation de fait vécus ou de situations vraisemblables pour appuyer son argumentation. Le manuel peut être donc une bonne occasion de s'approprier avec le discours argumentatif bien que nombre de choses sont à revoir; c'est le rôle de l'enseignant de négocier les thèmes, les choix et même les difficultés à envisager.

Toutefois, les enseignants sont appelés à leur tour de ne pas s'impliquer dans des faux arguments en grande partie sophistiqués ou paralogiques induisant l'apprenants dans des dilemmes éthiques ou idéologiques source de grande incertitude agissant mal sur la formation

Conclusion générale

de son esprit et sur sa personnalité et peuvent, à long terme inhiber par les comportements erronés qu'il incarne sa représentation du cosmos. Bref, s'aventurer sans peur dans la pratique de l'argumentation en le démystifiant est une condition décisive dans la réussite aussi bien de la formation des enseignants que leur rôle dans l'acte d'Enseignement /Apprentissage en général.

Nous avons bien souligné dans la troisième partie le rôle assigné à l'enseignant: éloigner au maximum l'apprenant de toute programmation sophistiquée. Nous avons cité quelques exemples de sophismes, puis nous les avons examinés afin de mettre en évidence, de manière inductive, les principaux types d'arguments. Rendre l'apprenant plus conscients des mécanismes de séduction et de la rhétorique persuasive, lui apprendre anticiper globalement la position du destinataire, justifier et étayer son point de vue avec un ensemble d'arguments, réfuter d'éventuels arguments contraires, planifier la succession des arguments et leur articulation et négocier une position acceptable pour tous. Bref, contribuer à former des êtres plus libres, mieux armés pour défendre les principes et les idéaux de la démocratie. Il incombe aussi à l'enseignant de concevoir le fait d'argumenter comme type de mouvement discursif dans lequel on ne se limite pas à exprimer ou à communiquer des opinions, des idées, des propositions, des désirs et des projets, mais les justifier, les démontrer par un raisonnement.

Notons dans le même ordre d'idées l'importance de l'argumentation dans l'évaluation de plusieurs compétences chez le jeune apprenant. A partir de l'étude d'un texte argumentatif, on peut évaluer s'il est capable d'effectuer un travail de recherche complet, s'il peut rechercher diverses opinions avant de se faire une idée, s'il est capable de comprendre divers points-de-vue, s'il comprend les enjeux d'une situation donnée, s'il est capable de développer sa propre idée à partir de plusieurs informations parfois contradictoires, s'il est en mesure d'analyser un problème dans son ensemble, s'il considère le caractère évolutif d'une situation, s'il sait réinvestir ses connaissances dans différentes sphères d'activités, s'il peut décrire qualitativement et quantitativement des situations, s'il est capable de confronter son opinion à celle des autres, s'il sait ajuster son niveau de langage selon la situation, s'il fait preuve de créativité, ou bien s'il est capable de susciter l'intérêt de l'adversaire. Il n'y a pas pratiquement de limites à ce que l'on peut évaluer avec ce genre de texte.

Conclusion générale

Il revient à l'enseignant de mettre en avant avec les apprenants le doute qui empêche de donner une réponse ferme et d'en marquer des hésitations sur les hypothèses; ceci est toujours dans un objectif de vérification raisonnée conduisant sans doute à entraver les idées; cas où l'appel aux sentiments intervient pour développer une certitude tronquée aboutie via une manipulation flagrante.

La question qui s'impose est: comment aider nos étudiants à dépasser ces obstacles ? Soulignons tout d'abord l'importance de laisser libre cours à l'apprenant de tisser son mouvement argumentatif et l'éloigner du coup de toute pensée coercitive le condamnant à faire ou à dire une chose contre sa raison; mais il faut avant tout lui assurer un apprentissage favorisant la curiosité, le doute, la réflexion et le bon raisonnement. Or, le défaut dont on souffre (il s'agit de l'enseignant avant l'apprenant) est qu'une grande partie d'entre eux ne tient pas compte de l'opinion adverse et se limite à donner un point de vue personnel. L'autre défaut est de s'en tenir uniquement à l'exemple et d'en faire un argument, alors que l'exemple constitue une donnée particularisante de l'argumentation.

Il est à noter, de surcroît, l'absence de cohérence dans l'agencement des arguments chez les enseignants eux mêmes. Ils souffrent d'un décalage de l'opinion et sa mise en forme de sorte qu'ils provoquent dans nombre de cas une contradiction entre l'opinion qu'on défend et la mise en forme argumentative qu'on propose. Faute aux enseignants d'être relativement en croupe par rapport à de nouvelles approches et récentes recherches en didactique de la discipline.

Dans le débat, la tâche du professeur est avant tout de repérer les conceptions initiales, de formuler des consignes leur permettant d'être explicitées, de recenser les types de questions et d'hypothèses susceptibles d'émerger lors d'un débat. Les interventions du professeur pendant le débat visent aussi à encourager les questionnements, les amorces de raisonnement, la recherche de justification, la remise en perspective, les appuis sur des résultats antérieurs, et la réflexion sur une proposition. La gestion en cours de débat de l'évolution des thèmes est souvent difficile "à chaud". le professeur peut-il recadrer le débat, pour éviter par exemple son émiettement, sans risquer que les élèves ne soient dépossédés du travail de critique, ou peut-il s'attarder longtemps dans la chronologie (qu'est-ce qu'on fait avant, après ?) Au-delà des interventions destinés à présenter ou à rappeler les questions posées, à relancer, à faire reformuler, ou à corriger des erreurs techniques, comment le

Conclusion générale

professeur peut-il intervenir? Le risque de transformer des interactions au sein d'une communauté discursive en la recherche d'une position officielle subsiste.

Il est, alors, utile que l'enseignant sache distinguer la nature de son implication dans différents types de phase: débat ou mise en commun d'une part, synthèse d'autre part. L'étude de ces processus argumentatifs, dont la contribution apparaît essentielle pour la construction des connaissances de situations d'apprentissage adaptées et de leur gestion par le professeur, mérite de prendre toute sa place en formation.

La classe n'est pas à l'abri des mutations de la société, elle prend, petit-à-petit conscience de l'importance et de la puissance des techniques d'influence et de persuasion mises au point tout au long du siècle et celle où la publicité commence à envahir avec force le paysage social et culturel. Or, savoir argumenter ne doit pas être un titre de noblesse mais une nécessité universelle. Ne pas savoir argumenter n'est-il pas, par ailleurs, une source récurrente des inégalités culturelles, qui se superpose, en les renforçant, aux traditionnelles inégalités sociales et même économique? Ne pas prendre, quand il le faut, le devant de la scène pour devenir un proposant qui défend avec témérité son point de vue.

«Aujourd'hui encore, alors que l'argumentation n'est que rarement l'objet d'un programme d'enseignement et que chacun, dans la vie de tous les jours, est confronté à de nombreuses situations d'argumentation, un tel savoir fait partie de la "culture de base" que tout le monde peut acquérir, en quelque sorte par "imprégnation"»⁹.

Dans cette perspective, y a-t-il un moyen d'enseigner l'argumentation sans pour autant maintenir une quelconque hégémonie scolastique exercée par l'enseignant souvent sans qu'il se rende compte? Socrate parle de l'Art maïeutique¹⁰, c'est vrai qu'il est le précepteur, le

⁹ B. Philippe, « L'argumentation da la communication », La découverte, Paris, ed. 2004, p. 15.

¹⁰<http://la-philosophie.com/maieutique-socrate-definition>

La maïeutique est au cœur de la philosophie socratique. En effet, elle se définit comme l'accouchement des esprits. Par le biais de questionnements, l'esprit du questionné parvient à trouver en lui-même les vérités.

La maïeutique est donc l'art d'accoucher les esprits, de leur faire enfanter la vérité. Socrate en philosophe affirme que chacun porte en lui le savoir, sans en avoir conscience. Le questionnement vise à se faire ressouvenir, c'est la fameuse théorie de la réminiscence. Ceci est bien sûr fondé sur la thèse de l'immortalité de l'âme. Puisque l'âme est immortelle, elle détient déjà tous les savoirs.

Conclusion générale

garant d'un bon enseignement et la leur même avec quoi l'enseigné voit le jour mais en tout ce là, Socrate affirme que son métier ne dépasse pas celui de la sage-femme qui ne fait que délivrer les hommes sauf que lui, il délivre les esprits. Sage-homme.

Si de nos jours, le niveau d'enseignement laisse à désirer, c'est à cause d'un délaissement total de la part de l'enseignant au processus de formation, gage de tout épanouissement. Il ne veut plus de formation ni recyclage organisé à maintes reprises sans qu'il y ait de réels résultats. Pourquoi? Justement, c'est de l'avis même des enseignants que la réponse est réellement alarmante: nous ne sommes pas qualifiés! Il n'y a pas de plus affreux que d'accepter cette position de faiblesse qui passe tôt ou tard pour un complexe psychologique presque impossible de s'en délivrer comme nous l'avons bien constaté et nous avons à dire que les enseignants maîtrisent mal les rudiments d'un processus argumentatif car, une chose est de se vanter d'avoir aimé l'élève mais toute une autre chose est de lui assurer son droit à la connaissance. Or, par un zèle accru, tenter sans limite malgré le problème de niveau, à colmater les brèches est un demi mal mais perdre le fil conducteur sans pour autant chercher à se repérer est le mal capital. .

Cette situation fait de l'Enseignant une proie fragile à tout esprit espiègle dans l'école ou en dehors de l'école, et sans une action courageuse, qui mène avant tout à une reconnaissance de son ignorance puis à une très bonne volonté de changement, l'Enseignant continue à tergiverser et prétendre appartenir à un monde auquel n'en étant affilié que de part son nom. Or, conjuguer les efforts des enseignants, premiers responsables de la réussite du processus d'enseignement, et tout personnel concerné est une question d'urgence en vue de délivrer le métier d'enseignement de cette position alarmante.

C'est pour cette raison qu'il est judicieux de donner une plus grande place au développement d'une compétence argumentative. Si nous considérons par exemple, l'approche par compétences qui nous fait passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, on constate que la première préoccupation de cette démarche n'est pas la

Laissons Socrate résumer sa définition de la maïeutique :

“Mon art de maïeutique a les mêmes attributions générales que celui des sages-femmes. La différence est qu'il délivre les hommes et non les femmes et que c'est les âmes qu'il surveille en leur travail d'enfantement, non point les corps” (Socrate dans le Théétète)

Conclusion générale

transmission des connaissances, mais la construction des savoirs. Cette nouvelle vision nous oblige à organiser des apprentissages transversaux, où l'ensemble des matières est intégré dans un tout harmonisé : défi qui doit être relevé par tous les intervenants dans la classe.

D'un objectif spécifique dans la classe à une finalité stratégique dans notre politique éducative, l'étude de l'argumentation évolue selon les nécessités et les besoins. Cette dernière a passé d'une période de tâtonnement et dans certains cas d'hésitation demeurant pendant bien longtemps en croupe par rapport aux rénovations dans le domaine. En Europe, depuis presque un siècle que le professeur et l'apprenant se sont débarrassés de l'ancien principe de jugement qui se résume en beau/laid, bien/mal, ou vrai/faux. Dès lors, cette conception, qui n'œuvre que pour une formation d'un citoyen faible dans ses positions, violent dans ses réactions et typique dans ses raisonnements, prouve sa carence, et marque son acte de décès après de grands remaniements effectués au niveau des programmes.

La rénovation peut avoir comme objectifs la modification de certains paramètres, et des conditions pratiques et matérielles de la situation pédagogique, des objectifs pédagogiques ou même des finalités. En Algérie, des modifications sont passées par la réforme éducative en aménageant les programmes et en changeant les manuels, mais les finalités sont les mêmes et les résultats identiques. Pourquoi? Parce que la maîtrise du langage dans le quel on s'entretient est crucial. Si le français s'est vu régresser en Algérie, avec une génération qui l'a rejeté, et qui tente actuellement de le récupérer, c'est tout simplement pour les motifs extrascolaires qui se définissent dans la politique et le statut qu'elle lui confère.

En effet, nos apprenants ne savent pas écrire, cette situation affectant les jeunes scolarisés, se propage de plus en plus dans le milieu scolaire, en prenant un caractère chronique, les pénalisant dans l'exercice de leur citoyenneté au sein de la société notamment pour remplir un formulaire ou rédiger une demande pour l'inscription à un concours, en langue française. Cette incapacité rédactionnelle, n'est pas liée au manque d'informations, ni d'idées chez ces apprenants, car avec le bouleversement mondial de la technologie de l'information et de la communication, ces élèves sont censés posséder plus de connaissances que les générations qui les précèdent. En fait, jusqu'aux années quatre-vingts les gens avaient des moyens restreints pour se cultiver comme la lecture, alors qu'aujourd'hui, les jeunes gens en ont plein comme : l'internet, les chaînes télévisées spécialisées, la radio, les livres, les journaux, les magazines.

Conclusion générale

Nous estimons très urgent dans de tel contexte, de faire un engagement, bien que tacite, dans le sens de comprendre, mais aussi d'accepter l'apprenant comme partenaire dans la construction du savoir en classe et en dehors de la classe. L'apprenant est au centre de toute l'opération éducative. La pédagogie de projet travaille dans ce sens en ce quelle considère l'apprenant comme un être autonome capable de s'auto-évaluer et de réaliser un projet au sein d'un groupe.

Nous avons essayé d'approcher la notion d'argumentation et de projet dans le manuel de 3AS en vue d'examiner la réussite l'objectif signé par la tutelle. Cette dernière vise l'entraînement à convaincre et défendre une idée, une opinion, un projet au moyen d'arguments. Elle soutient le fait que l'argumentation soit un ensemble d'arguments mis au service d'une thèse où les exemples servent à présenter ces arguments sous forme de faits concrets ou constats. Ces exemples suivent généralement l'idée qu'ils illustrent. Les connecteurs logiques servent à souligner les étapes de l'argumentation en liant entre elles les énoncés.

Pour voir fleurir un jour le niveau de l'enseignement dans la formation du citoyen libre et démocrate, il faut de prime à bord dépasser le débat sans issue déplorant les programmes très denses, effectifs lourds, horaires serrés, inspecteurs sourcilleux sur la progression, à un autre débat de négociation de projet et d'affirmation de soi dans la production même du savoir. De l'école primaire au lycée, au-delà de la transmission des connaissances, la formation de l'esprit critique est l'une des missions essentielles de l'enseignement qui proclame la liberté de l'esprit et de la pensée. Elle secoue non seulement le joug philosophique et théologique, mais elle n'admet pas non plus d'autorité ni pédagogique ni scolastique personnelle.

En définitif, tant qu'une démarche n'a pas donné de résultat satisfaisant à un degré optimal, elle reste sujette à réflexion et à hypothèse cherchant à nous conduire vers une situation d'apprentissage meilleure. Aussi, une réforme implique-t-elle une nouvelle vision pédagogique qui doit tenir compte de ce passage d'une situation d'apprentissage qui ne répond pas tout à fait aux exigences requises, à une situation de remédiation tenant compte de paramètres auparavant négligés.

Références bibliographiques

Ouvrages théoriques

Adam J.M., *L'Argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Paris, Nathan, ed. 1997.

Adam J.M., *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan, ed. 1999.

Adam J.M., « *L'Argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion* », Paris, Nathan, ed. 1997.

Amossy R., « *L'Argumentation dans le discours* », Paris, Nathan, ed. 2004.

Amossy R., « *L'Argumentation dans le discours* », in Plantin C., *L'argumentation*, Paris, Seuil, ed. 1916.

Amossy R., « *L'argumentation dans le discours* », in Perelman C., *L'Empire rhétorique. Rhétorique et Argumentation*, Paris, Vrin, ed. 1977.

Amossy R., « *L'argumentation dans le discours* », in Grize J. B., *Logique et langage*, Paris, Ophrys, ed.1990.

Amossy R., « *L'argumentation dans le discours* », in Perelman C. et Olbrechts T. O., *Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique*, Edition de l'université de Bruxelles, ed.1970.

Anne R., Jaques M., « *Pragmatique du discours* », Armand Colin, Paris, ed.1998.

Armengaud F., « *La pragmatique* », Puf, ed. 1985.

Bracops M., « *Introduction à la pragmatique* », Bruxelles, De Boeck, ed.2006

Baylon C., *La sociolinguistique, société, langue et discours*, Armand Colin, Paris, 2005.

Baylon C., « *Initiation à la linguistique* », Nathan, Paris, ed. 1990.

Boix C., « *Argumentation, manipulation, Persuasion* », l'Harmattan, 2007, Paris, 2007.

Breton P., « *Convaincre sans manipuler, Apprendre à argumenter* », *La Découverte*, Paris, 2008.

Breton P., « *L'argumentation dans la communication* », La Découverte, Paris, 2009

Brousseau G., « *Théorie des situations didactiques* ». Éd. La Pensée sauvage, 1998.

Faye G., « *pour ou contre le port du voile islamique ?* » Article paru dans "J'ai tout compris". Publié avec l'autorisation de l'auteur (j'ai tout compris@hotmail.co

.

Camus A., *Les justes*, Paris, Gallimard, ed. 1950.

- Cellard J., « *La vie du Langage* », Le Robert, Paris, ed. 1979
- Chabane F. et all, « *Livre de français 2^e A.S* », I.P.N, Alger, 1988-1987.
- Chabane F. et all, « *Livre de français 2^e A.S, Guide du professeur* », I.P.N, Alger, 1988- 1987.
- Chiss J.L. Filliolet J. et Maingueneau D., « *Introduction à la linguistique française* », Hachette, Paris, ed. 2001.
- Dalcq, Engldert, Uyttebrouk et Raemdonck V., « *Mettre de l'ordre dans ses idées* », Dculot, Paris, ed. 1999.
- Delrio B. A., « psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groupes scolaires », 1986.
- Denis D. et Sancier-Château A., *Grammaire du français, L.G.F.* , Paris, ed. 1994.
- Diller A.M. et Recanati F., *La langue Française*, Revue de linguistique, Paris, Larousse, ed. 1979.
- Doury M. et Moirand S., *L'argumentation Aujourd'hui*, P.S.N. Paris, ed. 2004.
- Document D'accompagnement de français 3as septembre 2006
- Douaire J. (Dir.), *Argumentation et disciplines scolaires*, INRP, Paris, 2004.
- Ducrot O., *Les Échelles argumentatives*, Paris, Minuit, ed. 1980.
- Ducrot O. *Les mots du discours*, Minuit, Paris, ed. 1980.
- Eco U., « *Les limites de l'interprétation* », Paris, Bernard Grasset, ed. 1992.
- Eluerd R., *La pragmatique linguistique*, Nathan, Paris, ed. 1985.
- Grine H., *Comme des ombres furtives*, Casbah, ed. 2004.
- Grize J. B., *Argumenter et/ou raisonner*
- Jeandillou J.F., *L'Analyse textuelle*, Armand Colin, ed. 1997.
- K.O. Catherine, *L'Implicite*, Paris, Arman Colin, ed. 1986.
- K.O. Catherine, « Les actes de langage dans le discours », in Benveniste É., *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, ed. 1966.
- K.O. Catherine, *Lénonciation*, Armand Colin, Paris, ed. 1999.
- Le Goffic P., *Grammaire de la Phrase Française*, Hachette, Paris, ed. 1993.
- Lemaréchal A., *Les parties du discours Sémantique et syntaxe*, Puf, Paris, ed. 1989.
- Lempéreur A., *L'Argumentation*, Mardaga, Paris, ed. 1987.
- Maingueneau D., *Linguistique pour le texte littéraire*, Armand Colin (4eme édition), Paris 2003
- Maingueneau D., *Pragmatique pour le discours littéraire*, Nathan, Paris, 2001.

- Maingueneau D., *Dictionnaire D'analyse Du Discours*, seuil, Paris, 2002.
- Maingueneau D., *Genèses du discours*, Mardaga, Bruxelles, ed. 1989.
- Marguliev H., *Étude d'un texte argumentatif*, ellipses, Paris, ed. 1996.
- Meyer B., *Maîtriser l'argumentation*, Armand Colin, Paris, ed.1996.
- Maingueneau D., *L'énonciation en linguistique française*, Hachette, Paris, ed. 1999.
- Moeschler J., *Théorie pragmatique conversationnelle*, Armand Colin, Paris, ed. 1996.
- Maingueneau D., *le discours en action*, 1991.
- Perelman C. et OLBRECHTS-TYTECA L., *Traité de l'argumentation; la nouvelle rhétorique*, Ed de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1988.
- Plantin C., *Argumentation et démonstration, l'orientation argumentative*, Seuil, Paris, 1996.
- Portine H., *L'argumentation écrite, expression et communication*, Hachette/Larousse, coll. BELC, Paris, 1983.
- Perrenoud P., « compétences, langage et communication »
- Plantin C., « analyse critique du sophisme et des paralogismes »
- Reboul A., Jacques M., *Pragmatique du discours*, Paris, Armond colin, 1998.
- Ricœur P., *Du texte à l'action*, Paris ed. Seuil, 1986.
- Robert M., *langage et croyance*, Bruxelles, Pierre Mardaga Editeur, ed. 1987.
- Siouffi G. et Reamdonck D.V., *100 FICHES pour comprendre la linguistique*, Bréal, ed. 1999.
- Viau R., « La motivation en contexte scolaire ». Renouveau pédagogique Inc., Saint-Laurent (Canada), 1994.
- m)
- W .D. Wall, « l'éducation constructive des enfants, UNESCO, éd.1979»
- .

Articles

AMOSSYIN Ruth, «Des sciences du langage aux sciences sociales :

l'argumentation dans le discours», dans URL:

<http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ACO_112_0010>, consulté le 10/04/2013.

HERMAN Thierry, «Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes : réflexions pour une analyse critique de l'argumentation», dans URL:

<http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ACO_112_0041>, consulté le 10/04/2013.

JACQUIN Jérôme, «Localiser, décrire et faire voir le fait argumentatif : le modèle dialogal de l'argumentation au défi d'un corpus complexe», dans URL:

<http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ACO_112_0088>, consulté le 10/04/2013.

PLANTIN Christian, «Analogie et métaphore argumentatives, dans URL:

<http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ACO_112_0110>, consulté le 20/04/2013.

RENNES Juliette, «Les formes de la contestation. Sociologie des mobilisations et théories de l'argumentation », dans URL:

<http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ACO_112_0151>, consulté le 20/04/2013.

FRANCIS Chateauraynaud, «Sociologie argumentative et dynamique des controverses : l'exemple de l'argument climatique dans la relance de l'énergie nucléaire en Europe», dans URL:

<http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ACO_112_0131>, consulté le 05/12/2012.

Dictionnaire

CHARAUDEAU Pratik et MAINGUENEAU Dominique, *Dictionnaire de l'analyse de discours*, Seuil, Paris, 2002.

Thèses de Magister

- ABADI Dalila, *L'image scolaire : Approche didactique du manuel de français de 1ère année secondaire*, thèse de Magister. Université Kasdi Merbah Ouargla, 2003.
- BOUCHOUICHA Meriem, *La citation dans le discours politique : une stratégie argumentative*, thèse de Magister. Université d'Alger, L'école Normale Supérieure Bouzaréah, 2011/2012.
- MESBAHI Khaled, *Mais et les connecteurs adversatifs Apports et occurrences dans le discours argumentatif*, thèse de Magister. Université Kasdi Merbah Ouargla, 2007.
- RAI Aicha, *Les stratégies argumentatives dans le débat politique télévisé. Le cas du débat Sarkozy/Royal durant les présidentielles de 2007*. Université Yahia Fares de Média, 2010/2011.
- ZAITRI Achour, *Analyse des procédés argumentatifs dans les interactions télévisées. Le cas de l'émission « Culture Club » de CanalAlgérie*, thèse de Magister. Université Yahia Fares de Média, 2010/2011.

Sitographie:

- <http://terminale-litteraire.over-blog.com/article-24659481.html>, [réf. du 20/02/2013]
- <http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/annex/figstyl/cafistyl.htm>, [réf. du 05/03/2013]
- <http://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/figure.php>, [réf. du 05/03/2013]
- <http://www.etudes-litteraires.com/vocabulaire-rhetorique.php>, [réf. du 20/02/2013]
- <http://www.er.uqam.ca/nobel/r33554/accueil/guantanamo.html>, [réf. du 01/03/2013]
- <http://pedagene.creteil.iufm.fr/ressources/image/>, [réf. du 01/03/2013]
- <http://ww.code-couleur.com/signification/>, [réf. du 07/12/2012]

- <http://francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/pages/3-as-projet-iii-sequence-1.html>, [réf. du 07/12/2012]
- <http://francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/pages/3-as-projet-3-sequence-2.html>, [réf. du 02/04/2013]
- <http://aad.revues.org/213>, [réf. du 07/01/2013]
- <http://aad.revues.org/215><http://aad.revues.org/495>, [réf. du 07/01/2013]
- <http://zonelitteraire.e-monsite.com/pages/histoirelitteraire/fichesurargumentation.html>, [réf. du 20/04/2013]
- <http://www.etudeslitteraires.com/argumentation.php><http://www.lettres.org/files/syllogisme.html>, [réf. du 01/04/2013]
- <http://revuescolaire.over-blog.com/article-7368158.html>, [réf. du 20/03/2013]
- <http://media.education.gouv.fr/file/91/3/4913.pdf>, [réf. du 07/03/2013]
- <http://www.ac-limoges.fr/lhlp/IMG/pdf/fiches-argumentation.pdf>, [réf. du 12/02/2013]
- <http://calenda.org/189201>, [réf. du 13/03/2013]
- <http://eduscol.education.fr/cid46307/argumentation-et-communication-dans-les-programmes-de-francais.html>, [réf. du 20/04/2013]
- <https://www.sndl.cerist.dz/index.php?p=11>, [réf. du 24/04/2013]

Revues et Journaux.

Le quotidien *El-Watan* du 5, du 3 et du 22 septembre 2005.

Le quotidien *El-Moudjahid* du 1 et du 3 septembre 2005.

La revue française *Marianne* du 1 à 10 juin 2005, du 11 à 17 juin 2005 et du 23 au 29 avril 2005.

La revue *Langue Française*, Numéro 42, mai 1979, Intitulé La pragmatique, article réalisé par Diller A.M. et Récanati F.

La revue *Le gré des Langues*, Numéro 3, ed, 1992.

Glossaire

Glossaire

Vocabulaire de l'argumentation.

ARGUMENT : c'est une idée qui s'intègre à un raisonnement ; l'argumentation s'appuie sur une dé marche logique et explicite.

CHAMP LEXICAL : ensemble des mots, substantifs, adjectifs, verbes de la même famille désignant une même part de réalité, une même notion.

CHAMP SÉMANTIQUE: ensemble des sens disponibles d'un mot selon le contexte.

CONNECTEUR LOGIQUE : outil grammatical qui exprime une relation logique (cause, conséquence, opposition, concession...).

CONNOTATIONS : ce sont les significations secondaires associées, de façon permanente, à la signification principale (ou dénotation) d'un mot dans un contexte donné ; elles reflètent les sentiments, les intentions du locuteur.

DÉNOTATION : c'est le ou les sens d'un mot que l'on peut trouver dans le dictionnaire.

DESTINATAIRE : c'est la (les) personne(s) à qui s'adresse le locuteur (il est lié à la 2ème personne du singulier ou du pluriel, et à la 1ère du pluriel si le locuteur l'associe à ses propos).

LOCUTEUR : c'est celui qui énonce un message (il s'exprime à la 1ère personne du singulier) ; il manifeste sa présence par des indices d'énonciation (il ne s'agit pas toujours de l'auteur, ce peut être un de ses personnages).

DISCOURS : c'est tout énoncé, écrit ou oral, dans lequel l'émetteur de l'énoncé multiplie les références à l'acte d'énonciation (identité des interlocuteurs, lieu et moment de l'énonciation, attitude des interlocuteurs...) pour entrer ou rester en contact.

RÉCIT : c'est tout énoncé, écrit ou oral, dans lequel l'émetteur de l'énoncé ou les marques de l'acte d'énonciation sont délibérément absentes. Le récit a pour fonction de raconter, de narrer.

DISCUTER UNE THÈSE : c'est réfléchir à la valeur d'une opinion en pesant le pour et le contre.

ÉLOGE : ce sont des paroles ou un écrit à la louange de quelqu'un ou de quelque chose.

Glossaire

INDICES D'ÉNONCIATION : ce sont les marques de personne (pronoms personnels, indéfinis, pro noms et adjectifs possessifs...), des repères temporels (temps des verbes, adverbes de temps), des indications sur le lieu (adverbes de lieu) ; ils reflètent la présence et la position du locuteur. On les appelle aussi embrayeurs.

EMBRAYEURS : ce sont les mots dont le référent dépend de la situation d'énonciation, comme les pronoms "je" et "tu" (ou "nous" et "vous") qui désignent l'émetteur et le récepteur du propos, les adjectifs démonstratifs et possessifs qui y renvoient, les adverbes de lieu ("ici" et "là"), les adverbes de temps ("maintenant", "aujourd'hui" ou "hier")...

ÉNONCIATION : c'est l'acte de production d'un énoncé par un locuteur qui présente des traces de son énonciation, et peut mettre en scène, de façon plus ou moins précise, le locuteur, sa pensée ou le sujet de l'énonciation.

ÉNONCÉ : c'est ce qui est dit ou écrit ; il s'actualise sous la forme d'un discours ou d'un récit.

ÉTAYER UNE THÈSE : c'est renforcer une thèse par des arguments et des exemples supplémentaires.

EXEMPLE : c'est un fait analogue au fait en question dans un propos qui est considéré par rapport à lui ; il sert à illustrer, prouver, éclairer.

EXPLICITE : c'est ce qui est énoncé complètement et ne peut prêter à aucune contestation.

IMPLICITE : c'est un sous-entendu qui s'adresse à la sensibilité, à l'imagination, au raisonnement du destinataire.

PRÉSUPPOSITION : c'est un message suggéré uniquement au raisonnement du destinataire.

SOUS-ENTENDU : c'est faire comprendre quelque chose de façon indirecte, en s'appuyant sur des éléments qui restent non-dit mais compris.

EXPRESSION APPRÉCIATIVE : elle exprime le jugement favorable du locuteur ; le lexique est alors élogieux, valorisant, mélioratif.

EXPRESSION DÉPRÉCIATIVE : elle connote la critique, le dédain et parfois le dégoût ; le lexique est souvent péjoratif.

FIGURES DE STYLE : c'est l'ensemble de procédés et de techniques permettant de s'exprimer correctement et avec éloquence ; les tournures de style rendent plus vive l'expression de la pensée.

RHÉTORIQUE : c'est la discipline qui autrefois enseignait l'art oratoire et littéraire, ce sont les moyens par lesquels on entend donner plus d'efficacité à un discours, oral ou écrit.

Glossaire

INTENTIONS DU LOCUTEUR : c'est le but que se fixe le locuteur pour son argumentation ; il peut s'agir de persuader, convaincre, émouvoir, séduire, provoquer, démontrer

MODALISATIONS : ce sont les marques de jugement ou de sentiment du locuteur.

MODALISATEURS : ce sont les mots et les procédés grammaticaux qui traduisent l'attitude d'un locuteur par rapport à son énoncé, c'est-à-dire le doute, la certitude, la critique...).

MODALITÉ : c'est le synonyme de "forme". Ex : les modalités de phrases sont les formes déclarative, interrogative, exclamative, impérative.

NATURE DU RAISONNEMENT : il peut être déductif, inductif, par l'absurde, etc.

PAMPHLET : c'est un écrit satirique d'actualité, court et violent, dirigé contre une personnalité connue ou contre une institution.

PARATEXTE : c'est l'ensemble des indices "à côté" du texte qui permet d'en connaître davantage sur lui (nom de l'auteur, siècle, typographie, titre...)

PLAIDOYER : discours oral ou écrit qui défend, avec vigueur et éloquence, une opinion ou un parti-pris. (Son contraire : réquisitoire)

PROGRESSION DU L'ARGUMENTATION : c'est la manière de développer les arguments ; elle peut être linéaire, éclatée ou à thème constant.

RÉFUTER UNE THÈSE : c'est s'opposer à une argumentation en prouvant sa fausseté.

REGISTRE DE LANGUE : c'est la manière de s'exprimer qui reflète la culture, le milieu social du locuteur ; il peut être familier, courant ou soutenu.

RELATION (LIEN) LOGIQUE : c'est un enchaînement d'une idée à l'autre (souvent des adverbes, des locutions adverbiales, conjonction de subordination et de coordination) ; elle peut être explicite ou implicite. Elle peut exprimer la cause, la conséquence...

SYNTAXE : c'est la partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases ; ensemble des règles d'écriture d'un langage.

THÈME : c'est ce dont il est question principalement dans l'énoncé.

THÈSE : c'est la position du locuteur à l'égard du sujet, du thème qu'il évoque.

TONALITÉ : ensemble des éléments qui traduisent les sentiments, les intentions, la sensibilité du locuteur dans sa manière de traiter un sujet ; elle peut être ironique, pathétique, didactique, satirique, polémique, oratoire

GLOSSAIRE

APOCRITIQUE: de *apokrisis*, en grec, qui signifie réponse. Une réponse qui est apocritique exprime la solution d'une question.

APODICTIQUE: ce dont le contraire est impossible, c'est la nécessité logique.

ARGUMENTATION: argumenter, c'est donner une réponse sur une question donnée en vue de la supprimer. L'accord résulte de cette suppression. Si le désaccord persiste, c'est parce que l'interlocuteur estime la question non résolue, et qu'il considère que la réponse proposée n'en est pas une (= n'est pas la bonne). L'argumentation fait partie de la rhétorique. S'il faut donner un argument, c'est parce qu'une question ne peut être offerte de but en blanc. Elle exige une médiation: une réponse à une question sert de réponse aussi à une autre, et elle en est alors l'*argument*. Un argument est une réponse qui est la raison d'une autre.

ARGUMENT AD REM: c'est un argument qui porte exclusivement sur ce dont il est question, sur la question même.

ARGUMENT AD HOMINEM: c'est un argument qui port sur la différence et la distance entre individus.

DIALECTIQUE: c'est le terme qu'Aristote utilisait pour désigner l'argumentation.

DIFFÉRENCE PROBLÉMATOLOGIE: c'est la différence essentielle de la pensée: la différence question-réponse.

DISPOSITION: second moment d'une argumentation. C'est celui qui consiste à les exposer une fois trouvés. L'*exorde* s'attache à capter l'attention, voire la sympathie, de l'auditoire; la *narration*, à les exprimer, la *démonstration*, à penser le pour et le contre, et l'*épilogue*, à trancher tout en jouant sur la fibre sensible et effective de l'auditoire. L'exorde renvoie à l'*ethos*, la narration et la démonstration, au *logos*, et l'épilogue ou conclusion, au *pathos*.

DOUBLET APOCRITICO-PROBLÉMATOLOGIE: toute réponse est un tel doublet. Répondant à une question, elle en soulève une autre. C'est ce qui fait qu'une réponse peut faire problème, être contestée, complétée, réinterprétée.

ENTHYMÉME: voir syllogisme argumentatif.

Glossaire

EPIDICTIQUE: genre où se jouent la louange et le blâme. C'est le discours où le problème vise à évacuer par un style plaisant, agréable, tout ce qui peut être problématique (ex. :les raisons funèbres).

ETHOS: mot grec pour désigner l'orateur. Le caractère de l'orateur, son *ethos* est ce qui rend crédible une argumentation en termes de *valeurs*. L'*ethos* se confond avec la vertu: ce n'est tant l'honnête homme qui est un jeu que l'homme honnête. L'*ethos* est le point d'arrêt du questionnement.

ETHOS EFFECTIF: c'est l'orateur tel qu'il est effectivement et non tel que l'auditoire se l'imagine. Il a une question en tête qu' il s'efforce de faire partager et d'en communiquer la réponse.

ETHOS PROJECTIF: c'est l'imaginaire que l'auditoire a de l'orateur, la projection de ses intentions, de sa sincérité et des valeurs qu'il incarne.

INVENTION: premier moment de mise en place d'argument, qui consiste à les trouver.

LIEU(ou *topos*): un lieu et un argument qui ne pose plus question et sert à la résoudre. Il y en a pour chaque alternative, un dans chaque sens. C'est aussi une prémisses en argumentation. Il y a des lieux communs aux individus qui interagissent et des lieux propres à la question débattue.

LOGOS: si le fait de parler ou de l'écrire consiste à soulever une question pour en communiquer ou en demander la réponse, il faut que le *logos*, le langage, traduise la différence question-réponse selon ses diverses modalités. Le logos est le discours en tant qu'il traduit *ce* dont il est question au sein réponse qui véhiculent cette différence.

LOI FONDAMENTALE DE LA RHÉTORIQUE ET DE L'ARGUMENTATION: $r_1 \rightarrow q_1.q_2$. Tell est la loi de base du champ. Une réponse à une question donnée en soulève une autre qui est, par rapport à elle, équivalente, ce qui permet de résoudre l'une par l'autre. Si l'on privilégie le point de vue de l'équivalence, on est en rhétorique stricto sensu, et si on considère plutôt que la réponse à la première question entraîne celle de la seconde question, on est en argumentation, puisque r est un argument pour r_2 .

Glossaire

MARQUEUR: (ou connecteur) **ARGUMENTATIF:** marque dans le discours qui signale une alternative, celle dont il faut débattre et à laquelle il faut répondre, en précisant quelle opinion l'emporte sur l'autre. «Il fait beau mais pas assez chaud » signifie « non, on va pas se promener », le premier argument est en faveur de la réponse positive, le second va dans le sens et l'emporte sur le premier, sinon ne l'énoncerait pas.

MÉTAPHORE: une métaphore est un jugement où deux entités sont identifiées sur base d'une propriété commune qui à trait à ce dont il est question. Le reste de leur attributs étant indifférents.

PATHOS: c'est le nom grec pour auditoire. La réceptivité caractérise ce dernier. Il réagit aux questions de l'orateur et à ses réponses en fonction de ces émotion et de ses passions(d'où le mot *pathos*), qui affectent son jugement.

PATHOS EFFECTIF: c'est l'auditoire réel qui opère en termes de valeurs de plus que de question, qui sont considérées comme subordonnées par rapport à celles-là.

PATHOS PROJECTIF: c'est l'idée que se fait l'orateur de son interlocuteur par rapport à la question soulevée.

PROBLÉMATIQUITÉ: c'est le caractère problématique, de mise en question, possible ou évident, des choses et des réponses qui se trouve affirmé ou souligné par cette idée. Le problématique est *ce qui est* ainsi en question.

PROBÉLMATOLOGIQUE: expression qui traduit une question. Une réponse problématologique est un discours second où se joue une question ou un problème.

PROBLEME: le problème est l'unité de la pensée, bien avant le jugement ou la proposition qui en constituent la réponse. C'est une alternative ou un ensemble d'alternatives, qui consacrent une indétermination à surmonter. Rhétoriquement, le problème est une demande adressé à autrui sur une question donnée.

QUESTION: une question est l'expression langagière d'un problème, lequel se traduit en général par plusieurs question. Celles-ci répondent à la catégorisation des êtres, choses ou humains; pour les catégoriser, on a recours au temps (*quand?*) , au lieu (*où?*), à la quantité (*combien?*), à la modalité (*comment?*), à la raison (*pourquoi?*) principalement. En rhétorique, une question est une mise en cause ou en contraire,

Glossaire

quelque chose à défendre, suite à une mise en cause. C'est autrui dans logos. La question est la mesure de la distance qui affecte les individus. Plus c'est problématique entre eux, plus la distance est grande, et inversement.

RHÉTORIQUE: la rhétorique est définie comme l'art de bien parler, de convaincre et d'émouvoir par le discours, de donner les arguments. Au total toutes ces définitions ne sont que des cas particuliers et partiels de la conception, qui fait de la rhétorique « la négociation de la différence entre individus sur une question donnée ».

SYLLOGISME: raisonnement dans lequel une affirmation étant posée, une conclusion *différente* en découle.

SYLLOGISME ARGUMENTATIF (ou enthymème): raisonnement dans lequel une prémisses ou la conclusion demeure implicite, parce que problématique. Cela permet d'éviter l'affrontement sur la validité de ce qui est omis, ou tout simplement, de faire l'économie d'un ensemble de vérités sur lesquelles on ne va pas revenir.

TROPE: figure de style qui de part sa seule forme ne peut être prise au pied de la lettre et veut dire autre chose, répondant donc à une autre question.

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	07
Partie I. L'argumentation entre logique et rhétorique	
Chapitre I. Une question de débat: l'argumentation dans notre monde arabo-musulman	
1. Introduction	23
2. Le débat	25
3. Le terme débat dans le Coran	25
4. Le tempérament naturel chez l'homme	26
5. Le débat inhérent aux Incroyants	27
6. Le débat sans argument valable pour démentir la vérité	27
7. Le débat fondé sur des causes illogiques	28
7.1. Les causes égocentristes	28
7.1.1. La vanité	28
7.1.2. L'obstination	28
7.2. Les causes du cotexte social	28
7.2.1. La croyance aux traditions	28
7.2.2. Le rang social	29
8. Le débat louable	30
9. Le débat utile	30
10. Le débat pour défendre la vérité	31
11. Le débat pour corriger les dépassements	31
Conclusion	33
Chapitre II. L'esprit critique dans notre système.	
1. Introduction	36
2. Manipuler l'interlocuteur par le fait de déduire	37

Table des matières

3. La subtilité argumentative	43
4. Evaluer un argument	43
5. Condition de validité de prémisses	46
6. Le problème de pertinence de prémisses	49
7. Mettre en rapport les prémisses pertinentes	50
8. Constat de pertinence	51
8.1. Les prémisses sont pertinentes par rapport à la conclusion	52
8.2. La continuité thématique et ses limites	52
8.3. Remarques sur la pertinence des prémisses	53
conclusion	55
Chapitre III. Approcher l'argument	
1. Introduction	57
2. L'argument en question	58
3. Enoncé, proposition, jugement	60
3.1. Enoncé	60
3.2. Proposition	61
3.3. Jugement	63
4. Les éléments d'un argument	64
4.1. Les propositions: composantes d'un argument	64
4.2. Inférence et justification	65
4.3. Explication et démonstration	66
4.4. Prémisses et conclusions	67
4.5. Clarification et usages de quelques notions	68
4.6. Les conclusions	69
5. Ordre discursif et ordre logique	70
6. Distinguer identification et évaluation	70
7. Identification et évaluation d'un argument	72
7.1. Les arguments relevant d'un raisonnement inductif	73
7.2. Les arguments relevant d'un raisonnement causal	73
7.3. Les arguments faisant appel aux valeurs	74

Table des matières

7.4. Les arguments contraignants	74
Conclusion	76
Chapitre IV. L'image et l'impacte argumentatif	
1. Introduction	79
2. La sémiotique de l'image	80
2.1. La construction et l'interprétation de l'image	80
2.1.1. La polysémie de l'image	80
2.1.2. L'analyse de l'image	81
3. Typologie de l'image	82
3.1. L'image narrative	82
3.2. L'image explicative	82
3.3. L'image descriptive	82
4. L'image publicitaire	83
4.1. Le rôle de l'image publicitaire	83
4.2. La rhétorique publicitaire visuelle	84
4.3. La dominance de l'image publicitaire	85
Conclusion	86
Partie II. Pour une argumentation l'linguistique	
Chapitre I. Pour une analyse pragma-sémantique	
1. Introduction	89
2. Qu'est-ce qu'argumenter dans son sens général?	91
3. Une orientation l'linguistique	93
4. Les actes de langage et l'argumentation l'linguistique	94
4.1. Actes de langage et interlocution	98
4.2. L'argument est un énoncé sous différentes formes	98
5. Une entrée sociolinguistique de l'analyse	98

Table des matières

6. La métalangue et l'analyse de l'énoncé	99
7. Le langage est donc conclusif	101
8. L'argumentation l'inguistique telle que la conçoivent Oswald Ducrot et Jean Claude Ansconbre	102
9. Problèmes de l'argumentativité de l'énoncé	104
10. Rôle des mots comme même, peu, presque dans l'argumentativité de l'énoncé	106
11. La catégorie générale des connecteurs pragmatique	109
11.1. des conjonctions de coordination ou de subordination	109
11.2. les adverbes et les prépositions	110
11.3. les présentatifs	110
12. L'intérêt des connecteurs pragmatiques	111
13. Les connecteurs dans l'argumentation l'inguistique	113
13.1.étude de cas	114
13.1.1. car, parce que, puisque	115
13.1.2. la différence Car/ Puisque	115
13.1.3. Alors	119
13.1.4. Alors et donc	120
13.2.les problèmes de parce que et le processus insurrectionnel	124
13.3. Quelques emplois problématiques de parceque	128
Conclusion	131
Chapitre II. Les connecteurs adversatifs : essai de schématisation	
1. Introduction	133
2. La subordonnée concessive	135
2.1.Typologie des relations concessives	140
2.1.1. La concessive pure	140
2.1.2. La concessive alternative appelée aussi extensionnelle	141
2.1.3. Concessive négative	141
2.1.4. Concessive hypothétique	142
2.1.5. Concessive restrictive avec encore que	143
2.1.6. Néanmoins	144

Table des matières

2.1.7. Or	144
2.1.8. Alors que	145
2.2. Occurrences et analyses	146
2.2.1. Pourtant	146
2.2.2. Eh bien	146
3. Les connecteurs adversatifs dans l'argumentation l'linguistique	147
3.1. "Eh bien" , un connecteur adversatif	152
3.2. On aurait pu croire Q' Eh bien!	154
4. D'autres mots peuvent servir de connecteurs adversatifs	158
Conclusion	162
Chapitre III. Apports et occurrences de "mais"	164
1. Introduction	164
2. Mais, sens et emploi : analyse de premier degré.	165
2.1. L'explicite dans la sémantique de "Mais".	166
2.2. Essai sur la classification de "mais".	167
2.3. Quelques occurrences de "mais".	171
3. Analyse du deuxième degré : L'analyse argumentative de "mais".	173
4. D'où vient le sens de l'opposition par "mais".	176
5. Les différentes occurrences de Mais .	181
5.1. "Mais" marque l'opposition de X à l'acte de parole.	182
5.2. "Mais" s'oppose aux conclusions que Y tire de P (bien que X admette la vérité de P)	183
5.3. "Mais" s'oppose à la vérité de P.	184
5.4. "Mais" enchaîne avec du non verbal et marque l'opposition de X.	185
5.5. "Mais" s'oppose à un comportement de Y (Y destinataire de mais Q)	185
5.6. "Mais" s'oppose à une situation.	186
5.7. "Mais" s'oppose aux propres réactions de l'énonciateur.	186
6. Quelques éventualités argumentatives.	187
6.1. X : Non P mais pas du tout.	187
6.2. Quand "mais" n'enchaîne pas immédiatement avec P.	190

Table des matières

Conclusion.	197
Partie III. L'argumentation dans la pratique enseignante	
Chapitre I. Pour développer une compétence argumentative	
1. Introduction	203
2. Vue générale sur les activités pédagogiques.	205
3. Rôle de la transposition didactique dans la mise en route d'un processus d'apprentissage (l'argumentation).	206
4. Argumenter pour développer des compétences cognitives et langagières.	208
5. Les fruits de l'argumentation scolaire.	208
6. Distinguer Thème/Thèse.	209
7. Menu pour une argumentation.	211
8. Les types d'arguments.	214
8.1. Argument ad hominem.	214
8.2. Argument d'autorité.	214
8.2.1. L'argument d'autorité strict	215
8.2.2. L'argument par l'opinion	215
8.2.3. L'argument du témoin fictif	215
8.3. Argument d'expérience.	216
8.4. Argument par analogie.	216
9. L'argumentation par le raisonnement	217
9.1. Le raisonnement par déduction	217
9.2. Le raisonnement par induction	218
9.3. Le raisonnement explicatif	218
9.4. Le raisonnement par supposition	218
9.5. Le raisonnement par syllogisme	219
9.6. Le faux raisonnement (paralogisme)	219
10. Argument de valeur	219
11. Comment maintenir l'argumentation ?	220
11.1. Les facteurs sociologiques.	220
11.2. Les facteurs psychologiques et affectifs.	220

Table des matières

11.3. Les facteurs intellectuels.	221
12. L'argumentation et l'école	221
13. Le contrat	222
14. Motivation et provocation.	225
15. Des situations ouvertes.	226
16. De la nouveauté.	228
17. L'attitude du professeur.	228
18. L'image argumentative dans le manuel scolaire.	331
Conclusion.	334
Chapitre II. Le manuel scolaire: le projet argumentatif en question	
1. introduction.	237
2. Description du manuel de 3 ^e AS	238
3. Description du projet 3 (objet d'étude).	240
4. Analyse argumentative globale du projet.	241
4.1. La répétition.	241
4.2. La nominalisation.	243
4.3. Le rôle clé de la nominalisation.	243
4.4. Le nom résume.	243
4.5. Le nom généralise.	244
4.6. Le nom oriente.	244
5. Le travail en groupe et la production écrite.	245
6. L'implication du lecteur.	246
7. L'utilisation des images.	246
7.1. Qu'est ce qu'une image argumentative?	247
7.2. Comment lire une image argumentative ?	247
7.3. Qu'est ce qu'une grammaire de l'image ?	247
8. Etude argumentative des textes (quelques exemples d'analyse)	247
8.1. Etude argumentative du texte« Appel du directeur de l'UNESCO»	247
8.1.1. Etude du système idéologique.	248
8.1.2. Etude du système d'énonciation.	249
8.1.3. Les marques d'opinion (modalisateurs)	250

Table des matières

8.1.4. Distinction de types d'énoncés.	251
8.1.5. Étude du lexique.	251
8.1.6. Étude de la syntaxe et de la rhétorique.	252
8.1.7. Étude de la structure logique.	252
8.1.8. Explicitation des intentions de l'argumentation.	253
8.2. Etude argumentative du texte « La recherche d'un vaccin contre le sida: une priorité»	254
8.2.1. Etude du système idéologique.	254
8.2.2. Etude du système d'énonciation.	254
8.2.3. Les marques d'opinion (modalisateurs):	255
8.2.4. Distinction de types d'énoncés.	255
8.2.5. Étude du lexique.	255
8.2.6. Etude de la syntaxe et de la rhétorique.	256
8.2.7. Étude de la structure logique.	256
8.2.8. Explicitation des intentions de l'argumentation.	257
8.3. Etude argumentative du texte « Appel de l'Abbé Pierre »	257
8.3.1. Etude du système idéologique.	258
8.3.2. Etude du système d'énonciation.	258
8.3.3. Les marques d'opinion (modalisateurs):	259
8.3.4. Distinction de types d'énoncés et de la tonalité employée.	259
8.3.5. Etude du lexique.	260
8.3.6. Etude de la syntaxe et de la rhétorique .	260
8.3.7. Etude de la structure logique.	261
8.3.8. Explicitation des intentions de l'argumentation.	262
9. Lire des images.	262
9.1. La première image.	263
9.2. La deuxième image.	264
9.3. Leçons et situations authentiques	265
9.3.1. Leçon de compréhension et d'expression orale.	265
9.3.2. Leçon de compréhension de l'écrit.	268
9.3.3. La production écrite.	269
9.4. Analyse de quelques rédactions argumentatives.	272

Table des matières

9.4.1. Analyse n°1 (Voir annexe n° 6, p.66).	272
9.4.2. Analyse n°2 (Voir annexe n° 7, p. 67).	273
9.4.3. Analyse n°3 (Voir annexe n°8, p. 68)	273
Conclusion.	274
Chapitre III. Questionnaire aux enseignants et analyse des réponses	
1. Introduction.	277
2. Les axes du questionnaire.	278
2.1. Premier axe : niveau didactique.	278
2.2. Deuxième axe : niveau pratique.	278
2.3. Troisième axe: niveau connaissance	278
3. la grille d'évaluation.	279
4. La distribution et la récupération des questionnaires.	279
5. Une vue d'ensemble sur les résultats.	281
6. Analyse des réponses .	282
6.1. Tableau statistique :	283
6.2. Tableaux analytiques:	283
6.2.1. Niveau didactique	283
6.2.1.1. La première question : la visée du texte.	283
6.2.1.2. Deuxième question: les compétences dans le texte argumentatif.	284
6.2.1.3. Troisième question : l'acte d'E/A dans le projet argumentatif.	286
6.2.1.4. La quatrième question : l'orientation dans le projet argumentatif	287
6.2.1.5. La Cinquième question : le statut de l'élève dans le projet.	288
6.2.2. Niveau pratique.	290
6.2.2.1. La première question: les dérives dans le projet.	290
6.2.2.2. Deuxième question: réaction face à l'imprévu.	291
6.2.2.3.Troisième question: la focalisation du projet "argumenter".	293
6.2.2.4. Quatrième question: organisation cognitive du raisonnement dans le projet.	294
6.2.3. Niveau connaissance	295
6.2.3.1. Première question: principe de l'argumentation.	295

Table des matières

6.2.3.2. Deuxième question: les compétences intellectuelles dans le projet .	296
6.2.3.3. La troisième question : les opérations argumentatives dans la déduction.	297
6.2.3.4. La Quatrième question : opérations argumentatives et principes de conviction.	298
6.3. Commentaire général.	299
7. Données du questionnaire	300
8. Remarques et calculs des résultats	300
9. Conclusion.	302
Conclusion générale.	304
Références bibliographiques	317
Glossaire	324
Table des matières	

Annexes

Annexes

Appel du Directeur de l'Unesco

Nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs, une époque où toutes les nations du monde se trouvent, pour la première fois, réunies dans un même réseau de rapports réciproques. Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens scientifiques et techniques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes les plus urgents.

Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts, dans la perspective d'un avenir commun. Il faudrait, en d'autres termes, que l'humanité puisse passer de l'interdépendance à la solidarité.

La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, à celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain.

Or, la solidarité ne se décrète pas : elle se vit.

Une des tâches fondamentales de l'Unesco est de la rendre présente et efficace, car seule la Solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes.

J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de Solidarité dans le cadre du Courrier de l'Unesco.

Vous qui êtes lecteur du Courrier de l'Unesco, pensez à un Autre, à cet inconnu, votre frère, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent étranger à vous, et auquel le Courrier de l'Unesco peut faire découvrir tout ce qui vous rapproche et vous unit.

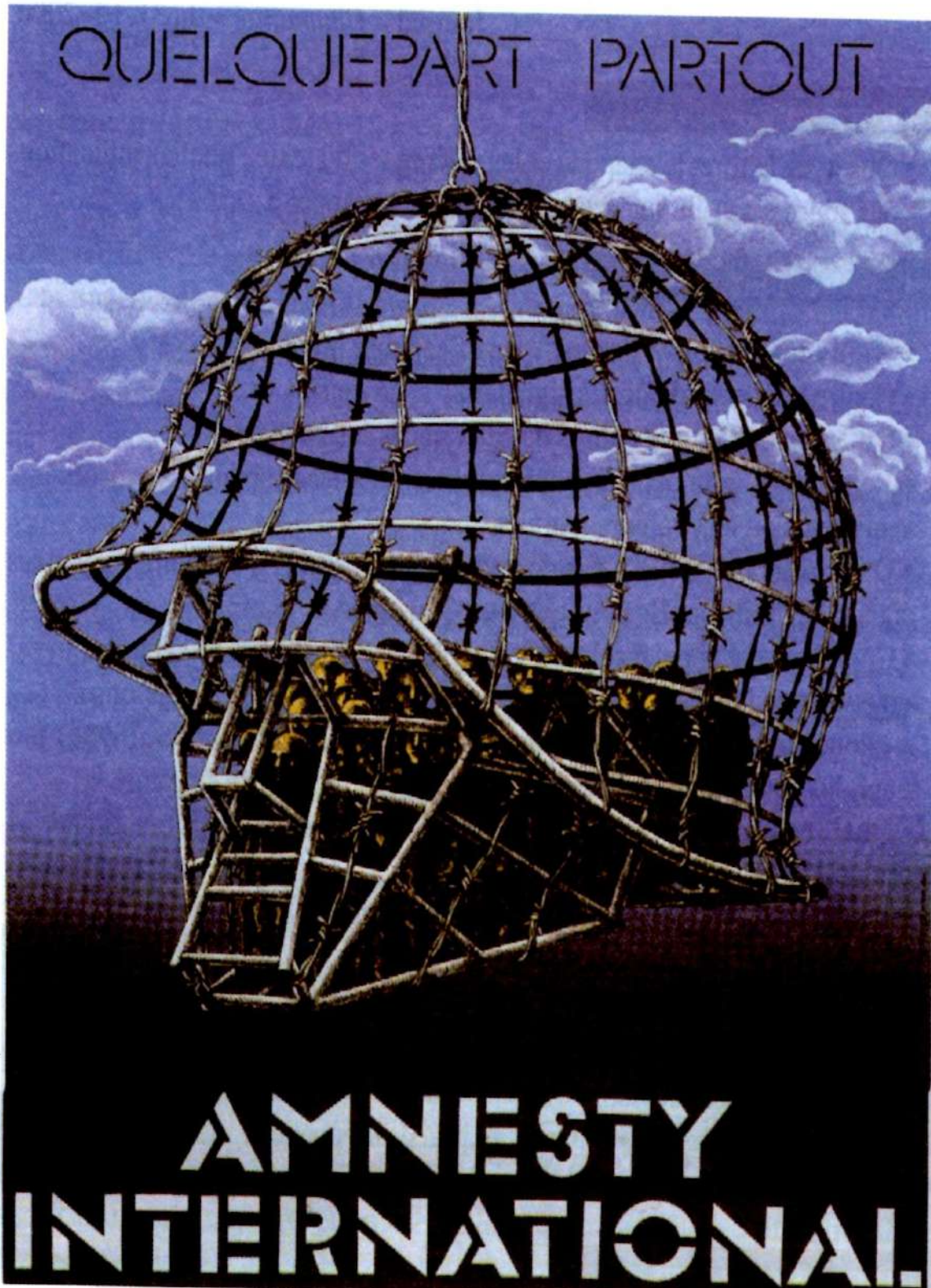
Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entreprend pour la paix et l'amitié entre les hommes.

Alors nous pourrons faire, grâce vous, du Courrier de l'Unesco le courrier de la Solidarité..

D'après Amadou Mahtar M'BOW,

Courrier de l'Unesco, février 1984.

Appel à la paix



Annexes

Appel de l'Abbe Pierre

Le février 1954 sur radio Luxembourg

Mes amis, au secours...

Une femme vient de mourir gelée, cette nuit à trois heures, sur le boulevard Sébastopol, serrant contre elle le papier par lequel, avant-hier, on l'avait expulsée...

Chaque nuit, ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel, sans toit, sans pain, plus d'un presque nu. Devant l'horreur, les cites d'urgence, ce n'est même plus assez urgent!

Ecoutez-moi: en trois heures, deux premiers centres de dépannage viennent de se créer : l'un sous la tente au pied du Panthéon, rue de la montagne sainte Geneviève ; l'autre à Courbevoie. Ils regorgent déjà, il faut en ouvrir partout. Il faut que ce soir même, dans toute les villes de France, dans chaque quartier de Paris, des pancartes s'accrochent sous une lumière dans la nuit, à la porte de lieux où il y ait couvertures, paille, soupe, et ou Ton Use sous ce titre CENTRE FRATERNEL DE DEPANNAGE, ces simples mots:

"Toi qui souffres, qui que tu sois, entre, dors, mange, reprends espoir, ici, on t'aime".

La météo annonce un mois de gelées terribles. Tant que dure l'hiver, que ces centres subsistent. Devant leurs frères mourant de misère, une seule opinion doit exister entre hommes : la volonté de rendre impossible que cela dure.

Je vous prie, aimons-nous assez tout de suite pour faire cela. Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse : l'âme commune de la France. Merci!

Chacun de nous peut venir en aide aux « sans- abri ». Il nous faut pour ce soir, et au plus tard pour demain:

- 5000 couvertures
- 300 grandes tentes américaines
- 200 poêles catalytiques.

Déposez-les vite à l'hôtel Rochester, 92 rue de la Béotie.

Rendez-vous des volontaires et des camions pour le ramassage, ce soir à 23 heures, devant la tente de la Montagne Sainte Geneviève.

Grace à vous, aucun homme, aucun gosse ne couchera ce soir sur l'asphalte ou sur les quais de Paris.

Merci

La recherche d'un vaccin contre le sida: une priorité

Plus de 40 millions de personnes sont infectées par le virus du sida dans le monde, et on estime que chaque heure qui s'écoule apporte 600 nouveaux cas d'infection par le VIH.

Les pays les plus touchés par l'épidémie sont ceux en développement qui ont peu accès aux traitements antirétroviraux. En plus de son impact sur la santé et l'avenir des personnes, le sida devient un frein majeur au développement dans de nombreux pays d'Afrique sub-saharienne. Dans certaines régions, près de 30% des femmes enceintes consultant dans des maternités sont affectées par le VIH. L'épidémie s'accroît aussi rapidement en Asie, où les pays les plus touchés sont l'Inde, la Thaïlande et le Cambodge.

Le vaccin est le seul moyen possible pour, à terme, parvenir à enrayer l'épidémie. La recherche d'un vaccin préventif contre le sida est une priorité.

De nombreuses équipes dans le monde sont engagées depuis le milieu des années quatre-vingts dans la recherche d'un vaccin contre le sida et plusieurs pistes sont explorées, dont certaines sont aujourd'hui prometteuses. La participation de la France à la recherche d'un vaccin contre le sida est la plus importante au monde après celle des Etats-Unis. L'ANRS est l'organisme public français qui organise et finance cette recherche.

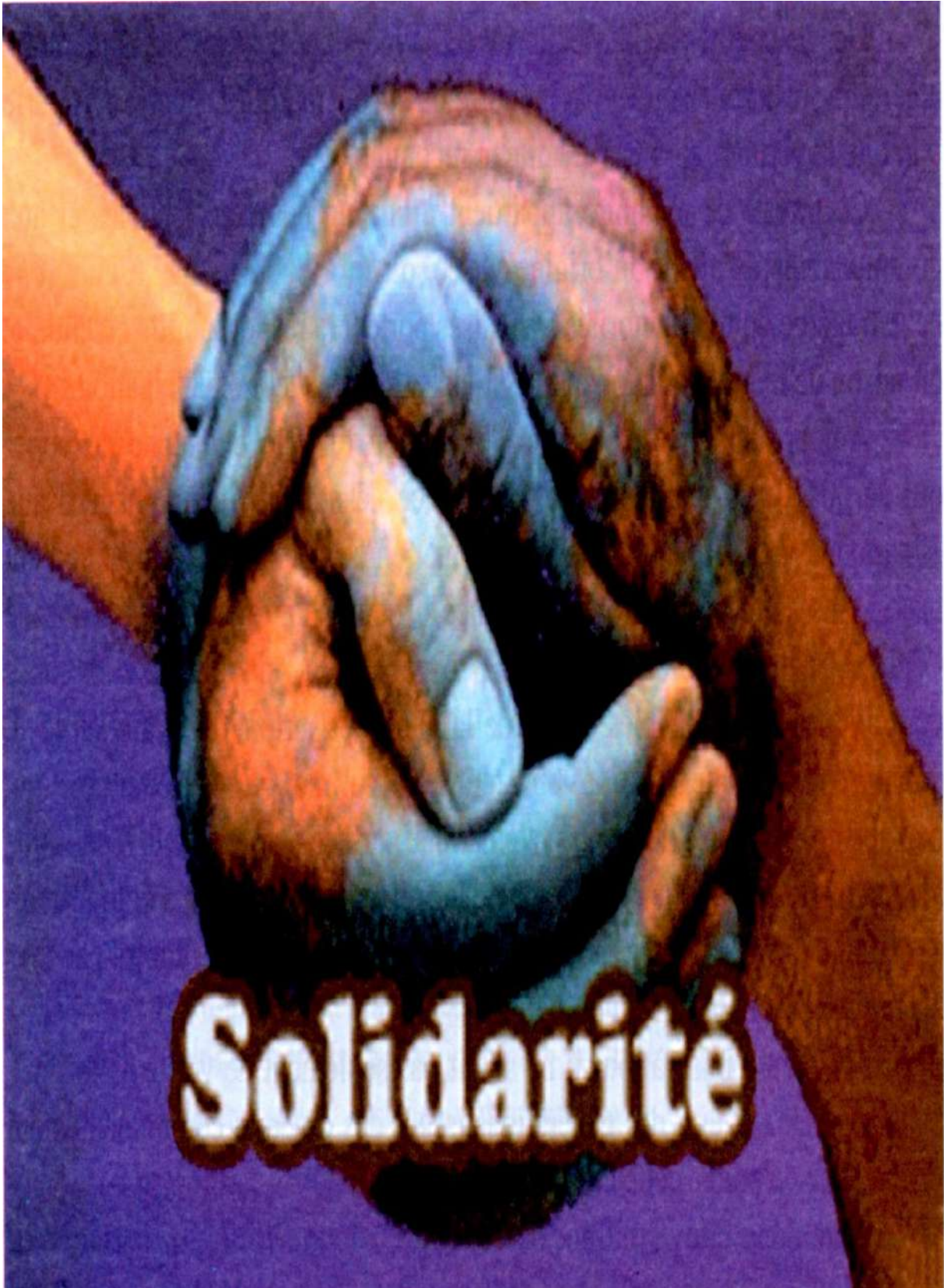
Aujourd'hui, nous franchissons une nouvelle étape. Nous lançons de nouveaux essais de vaccins dont le premier débutera au premier semestre 2007. Pour les mener nous avons besoin de votre concours.

En répondant à l'opération «Volontaires pour un vaccin», l'ANRS vous invite à rejoindre les 724 personnes qui sont engagées dans le réseau des «volontaires» de l'ANRS.

Plus que jamais, pour réussir, la mobilisation de tous est indispensable: les scientifiques, les médecins et les volontaires du réseau.

Tous ensemble il faut y croire.

Pr. Jean-François Delfraissy, Directeur de l'ANRS. 2006.



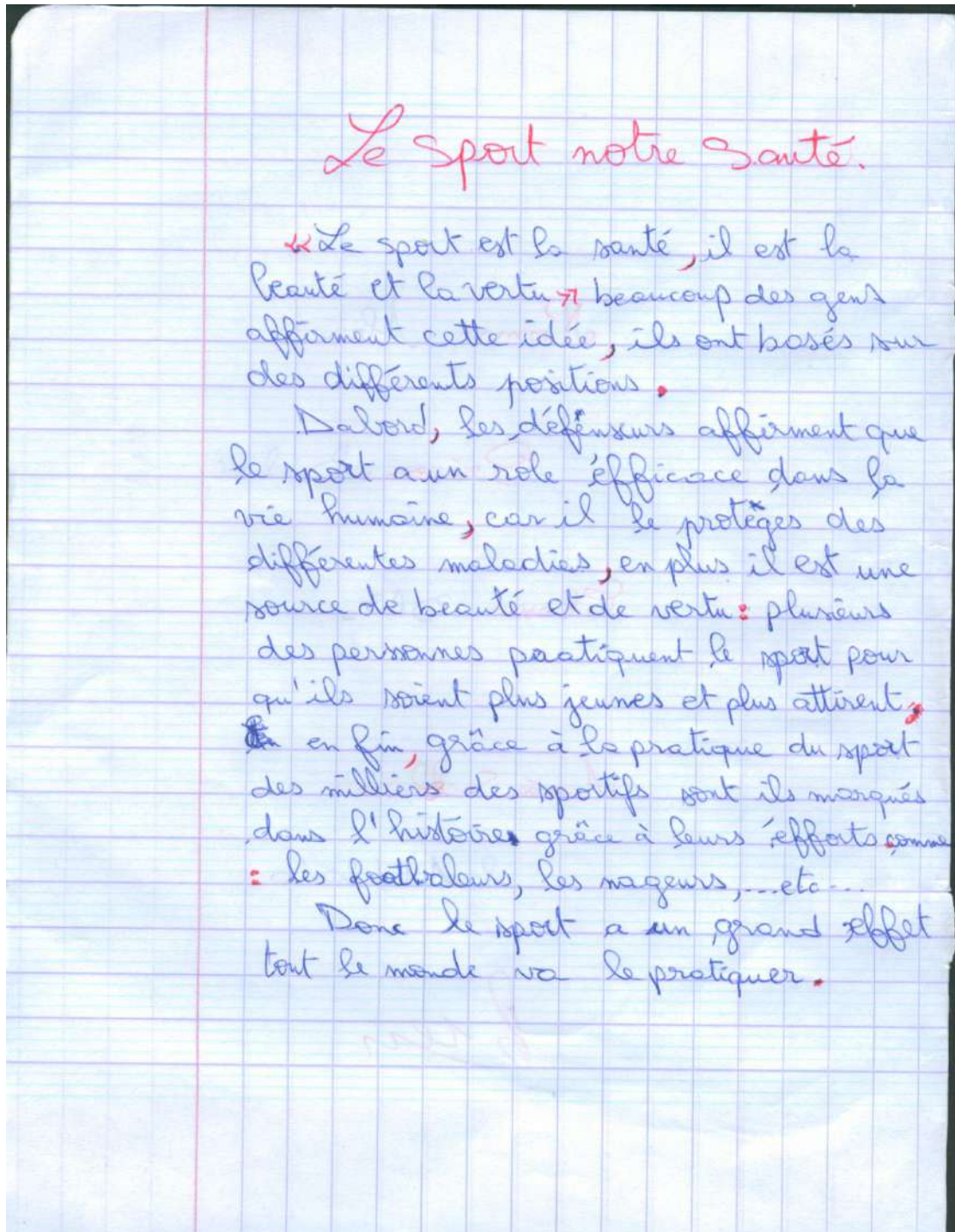
«Ensemble, nous supporterons mieux les aléas de la vie!»

Annexes

Expression écrite

Sujet: quel sport préférez-vous? Pourquoi?

Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous présentez votre point de vue.



Annexes

Qu'est-ce que c'est le sport ?

Le sport est un moyen de porter les bénéfices morales et physiques. Alors, les hommes ou les femmes qui pratiquent cette chose acceptent la beauté, la bonne santé et la vertu.

Tout le monde connaît le sport en ses domaines positives et négatives... mais le sport reste toujours le mieux pour la vie parce qu'il conserve la santé généralement : le cercle sanguin, l'activité motrice... en plus, les sportifs acceptent beaucoup de temps avec loisir et la joie... etc. Les pratiquants possèdent la force, les muscles, les bons visages, et évitent beaucoup des maladies comme le diabète, la vieillesse et le cholestérol ajouté, la faiblesse... etc.

En la fin, conservez cette sagesse : "le bon moral dans le bon corps", donc, il faut pratiquer le sport, la simple manière c'est la marche toujours!

Annexes

Tous les gens connaissent bien le sport mais ne connaissent pas ces effets positifs, ce pour quoi il n'y a pas beaucoup de participants.

D'abord le sport comme habitude développe le corps et protège le sportif contre plusieurs maladies, en plus le participant devient toujours en bonne santé, en outre cette activité est un outil de déffouage à cause de ces attractions. en fin le sport active la circulation de sang donc il augmente l'intelligence

Enfin on toujours insiste sur le proverbe : le beau moral dans le beau corps

Annexes

Le sport est très importants dans la vie d-humain :

D'abord, Le sport fait le corps très fort, En outre, Il aide le activité, de cycle de santé. En suite, Le pratique de sport protège le corps par des maladies comme : Le diabète le douleur de dos et les genoux et les obésité. En effet, Il améliore les sentiments des personnes pour ça on vus voyon les sportifs de calme et contents parce qu'il est calmé les nerfs. en plus, le sport protège la beauté surtout les femmes, et il retarder les vieillards.

Pour cette bienfait de sport il faut tout les gens pratique le sport petit ou grand, féminin ou masculin parce qu'il dit : "Le corps sain dans l'esprit sain".

Annexes

Les adeptes du sport se multiplient au fil des années, cette augmentation pour cette activité pratiquée par des millions de personnes, fait réfléchir sur le sport et son importance. Alors la principale question à ce propos est : quel est l'impact du sport sur la vie de ses adeptes ?

Effectivement les arguments présentés par ses défenseurs font remettre en question les clichés et idées que défendent les détracteurs. D'abord, ils affirment que le sport est une activité bénéfique pour la santé de l'homme, le protégeant ainsi de toute maladie nuisible à sa santé : l'obésité, maladie cardiaque, etc. En outre, elle rend ces adeptes plus ouverts au monde, donc plus sociables. Enfin elle construit les caractères et forme les personnalités, par exemple les ambitions.

Par conséquent, le sport est sans aucun doute une activité qui joue un rôle pertinent dans la vie de l'homme.

Annexes

Le sport est un exercice physique, son pratique rendra aux corps de la santé.

Les défenseurs de la pratique du sport voient que le sport est la santé, il est la bonte et la vertu. D'abord, il est la meilleur moyen de traiter anti plusieurs maladie. Ensuite, la pratique du sport est oblig nécessaire puis qu'elle active la circulation du sang.

Donc, il faut étudier le temps vide à la pratique du sport afin d'avoir une belle santé et un corp acceptable (maigre, corp lége)



Chaque jour en écoutant le Terme sport mais que ce que les sport ?

Le sport est un terme mondiale et un ensemble des exercices physique individuels ou collectifs pour veut donner lieu a pratiques

D'abord le sport joue un grand rôle dans le corp humaine parcequ'il diminue de la sensation du stress et aussi il active le rythme sanguin

Ensuite ~~avec~~ avec le sport on oublier le vieillisse et carcé la beauté, sans doute il enrichit le cerveau

Finalement de réfute les phénomènes sociale comme le cigarette ... est

donc il faut pratique le sport pour éviter les problèmes que nous rencontre a chaque fois

Annexes

Etude des textes argumentatifs

Etude du système idéologique

Sur quelle dimension de croyance (système de jugement personnel) s'appuie l'argument proposé?

Par quelle impulsion psychosociale (système de valeurs) l'argument peut-il être validé?

Etude du système d'énonciation

Identification du locuteur et du destinataire
Repérage des indices d'énonciation (embrayeurs)
Repérage des marques d'opinion (modalisateurs)
Distinction des types d'énoncé et des tonalités employées
Prise en compte du paratexte et du contexte

Etude du lexique

Repérage et commentaire des champs lexicaux, sémantiques
Étude des connotations et explicitation des sens implicites
Prise en compte de la valeur du registre de langue
Explication de l'étymologie ou du sens d'un mot
Classification et analyse des modalisateurs

Etude de la syntaxe et de la rhétorique

Construction des phrases, types des phrases
Détermination de la tonalité du texte
Identification des figures de style et de rhétorique
Présentation de la structure et de l'organisation du texte
Détermination de la nature et du rôle des exemples

Etude de la structure logique

Énonciation de la thèse (et de la thèse adverse)
Caractérisation des arguments et du raisonnement
Identification des connecteurs logiques et chronologiques
Progression de l'argumentation (stratégie argumentative)
Explicitation des intentions de l'argumentation

Annexes

Grille d'analyse d'une image

1) Introduction: mise en page

-image seule ? Avec texte ? Avec personnages ?

-nature de l'image (publicité, œuvre d'art...)

2) La présentation de l'image:

• *Cadrage* : (horizontale, vertical) dépend de la distance entre l'œil et l'image

• *Plancentrésurdécor* [plan général : décor, paysage/ plan d'ensemble : personnage ou objet situés dans le décor]

• *Plan centré sur le personnage* ? Plan moyen (en pied), plan italien (tête au genou), plan américain (tête à la cuisse), plan ½ rapproché (tête, ceinture) plan rapproché (buste) gros plan, insert (centré sur un détail)

• *Angle de prise de vue* : accorde à l'image qualité et force. Angle normal (œil au même niveau)/ angle en plongée (œil au dessus) ou en contre plongée (œil en dessous)

• *Eclairage* : jour nuit, intérieur, naturel ou artificiel, d'où vient la lumière, contraste avec les ombres, clair/obscur...

• *Couleurs* : NB ou couleur, chaude froide, atténuée sombre... contrastée, retouchée...

CE QUE REPRESENTE L'IMAGE

• *La composition* : énumérer ce qu'on voit, et les différents plans

• *Le décor* : réaliste, suggéré, stylisé, essentiel ou second

• *Les objets* : faire leur inventaire, rôle, domination d'un objet ?

• *Les personnes* : âge sexe actions en cours, nombre, vêtements, regardent quelque chose, gestes, domination

SYNTHESE :

• *Relation des éléments* : attendue, choquante, humoristique...

• *Cohérence, logique* ?

• *Spectateur* directement concerné, adresse ?

• *Spectateur* Passif ou actif ?

• *Mise en page* ? Répartition du texte par rapport à l'image ?

3) Le texte (s'il y a un texte)

• *Typographie* : taille, police, couleur, manuscrite ou imprimée

• *Nature du texte* : titre, dialogue...

Annexes

- *Qui parle à qui ?* (un personnage qui se parle, qui parle au spectateur, à quelqu'un d'invisible...)
 - *Style de texte* : informatif, incitatif, niveau de langage, onomatopée, langue étrangère, humoristique, provocateur....
 - *Rapport texte/image* : dit la même chose que l'image, la contredit, la valorise ou pas ?
- 4) Conclusion** : Quel est le système de communication le plus important ? L'image ou le texte?

Etant donné que l'individu n'est qu'un maillon dans un tissu social inter-relié par des pactes et des contrats implicites; la culture, le milieu et la société dont il fait partie sont les facteurs opérationnels non seulement dans son développement cognitif, mais aussi dans la progression de son raisonnement.

Le propre de l'homme est de pouvoir s'accommoder, le moment où l'un des facteurs, exotique soit-il, change de nature. La sagesse scie au fait que nul ne peut ôter sa raison au profit de l'irruption de son animalité; c'est là que surgit l'intension de dire le faut, et de duper autrui; commence à manigancer, poudrer, et parfumer ses dires dans un seul but, de sentir vainquant. Mais pourquoi ne pas prendre l'adversation, comme processus renvoyant de prime-abord au conflit, qui présuppose le désaccord.

Le désaccord comme point de départ de deux points-de-vue différents et deux univers de croyance différents, et par un intérêt de résolution, les deux antagonistes essaient de réduire la distance en partant des points communs qui les unissent. C'est ici qu'intervient l'acte de convaincre d'une manière générale comme une alternative possible à l'usage de la violence physique. On peut en effet obtenir d'autrui un acte, en général non souhaité, en usant de la force. Renoncer à utiliser la force représente un pas vers plus d'humanité, vers un lien social partagé et non imposé.