

COMPRENDRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

Isabelle BECK et Michèle VAILLANT

Understanding argumentative texts is an important requirement at upper secondary level. We present two ways of analysing any organisation of arguments. One of them is based on linguistic tokens. The other is based on proposition status and on the level of conviction induced from the understanding of proposition content. We confront these two ways through their applications to texts and questions of a national assessment. We can see the difficulties related to the teaching and assessment of any argumentation. This confrontation yields new issues about relations between text comprehension, argumentation and proof, which must be taken in account for their learning.

Comprendre un texte argumentatif est devenu une exigence importante dans l'enseignement secondaire. Cet article présente deux types d'analyse de l'organisation d'une démarche d'argumentation. L'une se fonde sur la présence de marques linguistiques. L'autre se fonde sur le statut des propositions et sur le degré de conviction induite par la seule compréhension de leur contenu. Ces deux types d'analyse sont utilisés sur des textes et des items d'un questionnaire de l'évaluation nationale à l'entrée en seconde. On peut alors voir toutes les difficultés soulevées par l'enseignement et l'évaluation de l'argumentation. Cela ouvre de nouvelles pistes sur les rapports entre compréhension de texte, argumentation et démonstration qui doivent être pris en compte dans une perspective d'apprentissage.

Aussi bien dans les nouvelles épreuves écrites du baccalauréat de français, que dans les programmes pour le collège de 1995 et 1996 ou dans les exercices proposés pour l'évaluation à l'entrée en seconde, un objectif, qui n'était pas auparavant formulé de cette façon, occupe une large place : «comprendre un texte argumentatif».

Cet objectif correspond à l'introduction d'une nouvelle façon de classer les textes, issue des sciences du langage : aux côtés des classifications en genres et par époque on utilise les «typologies textuelles».

Il correspond aussi, en particulier au lycée, à la prise en compte du travail qui consiste à comprendre le texte, avant éventuellement de le résumer ou le commenter.

Apprendre à comprendre un texte argumentatif, c'est-à-dire à reconstruire l'argumentation qu'il présente, est une des préoccupations du groupe math-français de l'IREM de Strasbourg, dont les axes de travail sont les raisonnements et la compréhension des textes, et au sein duquel a vu le jour cet article.

Celui-ci a pour but de réfléchir, en particulier à partir des exercices proposés lors de l'évaluation à l'entrée en seconde en 1994, à la question suivante :

Comment la façon de caractériser un texte argumentatif peut-elle permettre d'une part d'évaluer qu'un tel texte est compris et d'autre part de faire progresser les élèves dans cette compréhension ?

Pour permettre l'analyse du questionnaire proposé à l'entrée en seconde, qui occupe la deuxième partie, nous présenterons :

- d'une part la didactique du texte argumentatif d'A. Boissinot, fondée sur la recherche d'indices linguistiques, après avoir rapidement évoqué les recherches théoriques dont elle est issue ;
- d'autre part les caractéristiques de l'argumentation telles que les a décrites R.Duval (1992).

Une dernière partie regroupera les remarques et questions issues de l'étude du questionnaire à l'entrée en seconde et concernant les deux aspects de notre question centrale.

I LES CADRES DE DEFINITION DU TEXTE ARGUMENTATIF

1. Les typologies textuelles

a/ les sources :

Lorsque la linguistique dans les années 1960 a commencé, suivant les termes de Benveniste¹, à s'intéresser au «discours», à «la langue comme instrument de communication» et non plus seulement comme «système de signes», et à ne plus se limiter à la phrase mais à étudier les suites de phrases, diverses entreprises de «classements de textes» ont vu le jour, prenant comme critère par exemple la fonction dominante du texte selon le schéma de Jakobson² : fonction émotive, référentielle, poétique, etc... ou la façon dont s'organise la succession des propositions, selon un «ordre» temporel, spatial ou logique³.

Benveniste a classé les textes en «discours» ou «récits» suivant la présence ou l'absence d'un certain nombre de caractéristiques linguistiques qui obligent à se repérer par rapport à la situation d'énonciation⁴. Il a ainsi ouvert la voie à de nombreuses recherches dans deux directions : classer les textes d'après des groupements de caractéristiques linguistiques⁵ et étudier la place de l'énonciation dans la langue. Parmi ces dernières, citons en particulier les travaux de Ducrot mettant en valeur de «l'orientation argumentative dans la langue» (*cf.* plus loin page 5, § c).

Mais aucune de ces recherches ne fait intervenir la catégorie «texte argumentatif».

¹ J. Benveniste, *Problèmes de Linguistique générale*, 1966, p. 13.

² R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, 1963.

³ J. Dubois, *Grammaire structurale du français : la phrase et ses transformations*, Paris, 1969.

⁴ L'énonciation étant l'acte de produire un énoncé, la situation d'énonciation recouvre les participants : énonciateur, destinataire, etc, ainsi que les relations entre eux, les circonstances spatiales et temporelles et tous les autres aspects du contexte.

⁵ Voir par exemple, J. Bronckart, *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, 1985.

b/ Les « types de textes »

E. Werlich¹ propose cinq catégories de textes : narration, description, exposition, argumentation et instruction. Il définit deux critères sur lesquels il s'appuie pour cette classification :

- l'existence de conduites langagières adaptées à des situations de communication : par exemple expositives pour informer ou persuasives pour modifier l'opinion, la volition de quelqu'un.
- ce qu'il appelle « the basic cognitive process of contextual categorization ». Il explique ainsi que pour la narration « the focus is on factual and/or conceptual phenomena in the temporal context » et pour l'argumentation « on the relations between concepts of phenomena »².

Les linguistes qui travaillent dans cette direction³ vont chercher à définir, pour chaque catégorie, «à un niveau global (superstructure), un schéma d'organisation, un plan d'ensemble» et, «au niveau microstructurel»⁴ des ensembles de caractéristiques linguistiques, par exemple un usage particulier des temps verbaux.

Cette classification a été reprise dès 1979 dans un manuel scolaire publié par B. Combettes, J. Fresson et R. Tomassone⁵ et a pris de plus en plus d'importance dans la didactique du français, et des langues, car elle permet d'articuler les différentes activités du cours de français (apprendre à lire et à s'exprimer et étude de la langue) et d'introduire de nombreux outils nouveaux issus des sciences du langage.

Cependant tous les auteurs se sont heurtés à la difficulté de faire entrer la multiplicité de l'ensemble des textes dans quelques catégories assez strictement définies ou ont cherché à redéfinir ces dernières. Tous, dès le départ, ont précisé qu'à côté des textes «purs» on trouve des textes relevant de plusieurs types, avec une dominante. J.-M. Adam préfère classer les «séquences» combinées dans un texte que les textes. Il propose aussi de réserver la classification à la structure des séquences, c'est-à-dire à l'organisation hiérarchique des propositions ou «grandes formes de mise en texte» s'appuyant sur «un découpage prélinguistique du référent»⁶. D'autres «plans d'organisation textuelle» intervenant et expliquant la diversité finale des textes, mais ne relevant pas d'une typologie.

c/ Les critères de définition du texte argumentatif

Définir les caractéristiques permettant d'identifier un texte narratif n'a pas posé les mêmes difficultés que pour les autres types de textes. Tout d'abord les recherches effectuées autour du récit étaient déjà très nombreuses et fournissaient des modèles structuraux d'organisation pour les textes. De plus une organisation de type chronologique est sans doute plus aisée à comprendre.

Au contraire, on a rencontré beaucoup de difficultés pour définir les caractéristiques permettant d'identifier un texte argumentatif. On ne disposait d'aucune description de son organisation, mais seulement de notions comme celles de «thèse soutenue/réfutée» et d'argument. Les formes

¹ E. Werlich, *A text grammar of english*, 1976.

² *Ibid.*, p. 19.

³ Voir, par exemple, dans la bibliographie les travaux de J.-M. Adam ou B. Combettes.

⁴ A. Petitjean, cours de DEA, Metz, 1986-1987.

⁵ B. Combettes, J. Fresson et R. Tomassone, *De la phrase au texte*, 3è. Delagrave, 1979.

⁶ J.-M. Adam, *Eléments de linguistique textuelle*, 1992, p. 97.

des textes argumentatifs apparaissaient comme trop diverses. Le recours à une rhétorique qui multiplie les catégories pour désigner les sortes d'arguments renforçait cette difficulté.

De plus si dans toutes les classifications il y a un type de texte argumentatif à côté du narratif et du descriptif, les autres catégories peuvent varier entre informatif, explicatif, expositif, instructif, injonctif... De ce fait, les critères caractérisant le texte argumentatif varient de façon importante suivant les catégories dont on cherche à le distinguer : argumentatif/explicatif ou argumentatif/expositif par exemple.

Non seulement ces critères varient suivant les auteurs mais ils sont parfois très flous. Ainsi certains considèrent le « but » du texte dans la situation de communication comme déterminant. Par exemple A. Petitjean¹ classe, d'après ce critère, le texte suivant comme « instructif », même s'il s'organise comme une conclusion et deux arguments :

« En cas de troubles cutanés, n'appliquez pas localement n'importe quel médicament, notamment les antibiotiques ou les dermocorticoïdes. Cela pourrait s'avérer néfaste pour la peau et gêner le diagnostic du médecin. »

Or la définition de ce critère est flou. Par exemple, l'opposition « faire comprendre/convaincre » qui permet de distinguer texte explicatif et argumentatif soulève autant de difficultés qu'elle en résout. B. Combettes² écrit que « la volonté d'informer est très proche de la volonté de transformer une croyance fausse ». Certains ont même assimilé cette opposition à celle qui oppose recours à l'intelligence, à la raison et recours à la subjectivité. Ainsi dans un manuel scolaire les auteurs estiment qu'on trouve les textes informatifs et explicatifs dans « les livres scientifiques et les manuels scolaires » et les textes argumentatifs dans les « tracts, courrier, dépliants, prospectus »³.

Enfin la recherche de caractéristiques linguistiques dépendra des autres critères de définition : le dernier manuel cité, par exemple, cherchera dans les textes explicatifs « un vocabulaire neutre et la présence de généralisations » et dans les textes argumentatifs « un vocabulaire marqué, des tournures de mise en relief, des renvois à l'interlocuteur ».

Ainsi caractériser un texte argumentatif est une entreprise difficile. Pour l'enseignant de français, la façon de le faire doit permettre d'évaluer et de faire progresser la compréhension que les élèves ont de tels textes.

2. Comprendre un texte argumentatif à partir des « indices » linguistiques

a/ La lecture de textes argumentatifs en didactique du français

L'ouvrage de référence est actuellement celui de A. Boissinot⁴ Après avoir constaté qu'il n'y a pas pour l'argumentation de « théorie constituée » comme la narratologie pour le récit, il se propose de retenir dans les « modèles » issus de la rhétorique, de la philosophie et des sciences du langage, ce qui a une efficacité pédagogique. Il décrit trois « traits constants d'organisation des textes argumentatifs »⁵ :

¹ A. Petitjean, cours cité.

² ?? B. Combettes, J. Fresson et R. Tomassone, *op. cit.*, p. ???

³ *Lire à loisir-4e*, Nathan, 1992, p. 51.

⁴ A. Boissinot, *Les textes argumentatifs*, B. Lacoste, 1992.

⁵ *Ibid.*, p. 37.

- leur «déroulement» mène d'une thèse réfutée à une thèse proposée, par un «processus d'argumentation».
- leur développement se fait autour d'un certain nombre d'arguments.
- ils ont un caractère «dialogique», car «deux points de vue s'y croisent de façon plus ou moins explicite».

Les différentes formes d'argumentation correspondent à une prédominance de l'une ou l'autre de ces caractéristiques. Chacune se manifeste par un recours privilégié à certains outils linguistiques.

b/ La méthode proposée

A. Boissinot propose une «grille de lecture» en trois étapes :

- Il s'agit d'abord de repérer systématiquement un certain nombre « d'indices » constitués par des « procédés linguistiques » qui traduisent dans le texte les caractéristiques dégagées plus haut. Ces procédés ne sont pas tous nécessairement présents dans un texte, et les catégories d'indices peuvent se révéler plus ou moins « productives » selon les textes ¹.
- Dans un deuxième temps, l'observation de la répartition de ces indices dans le texte, leur interprétation et celle de leur évolution au cours du texte doivent permettre des hypothèses sur la « dynamique du texte ».
- «Enfin l'interprétation amène à recouper les trois types d'indices pour passer du repérage local à une prise en compte globale du texte » ², c'est-à-dire repérer les thèses en présence, identifier les arguments et la thèse à laquelle ils se rattachent, leur « agencement », ce que l'auteur appelle reconstruire «le circuit argumentatif».

c/ Les « indices » retenus

Ils sont regroupés en trois catégories :

- **Les « indices d'énonciation »** sont nombreux. On relèvera le jeu des pronoms personnels, et on sera attentif aux sens de *on*. On s'intéressera à tout ce qui constitue un « trait de subjectivité » dans le choix du lexique et aussi à ce qui « oriente » vers telle ou telle conclusion, suivant les études de Ducrot³. Par exemple, l'énoncé « il est à *peine* en retard » oriente vers la conclusion « ce n'est pas grave », alors que l'énoncé « il est *presque* en retard » oriente dans l'autre sens.

A. Boissinot met encore dans cette catégorie les procédés par lesquels celui qui argumente «signale son degré d'adhésion aux contenus énoncés»⁴ et la façon dont il rapporte les «énoncés d'autrui». Ces indices doivent mettre sur la voie du repérage des deux thèses en présence.

¹ *Ibid.*, p. 57.

² *Ibid.*

³ O. Ducrot, *Les mots du discours*, 1980 et *Le dire et le dit*, 1984.

⁴ A. Boissinot, *op. cit.*, p. 52.

- **Le repérage des «champs lexicaux»¹** doit surtout permettre de relever des oppositions et d'observer comment ces champs lexicaux sont reliés à «deux pôles dont l'un est valorisé et l'autre dévalorisé». L'auteur avertit que la définition de la notion de «champ lexical» n'est pas toujours assez précise. Il signale aussi que l'interprétation de ces indices «suppose au moins un début de compréhension du texte»².
- **« les indices d'organisation »** sont aussi bien la disposition typographique que le choix des thèmes du texte et l'ordre dans lequel ils apparaissent («la progression thématique») ou les «connecteurs argumentatifs».³ D'autres entrées sont encore proposées comme le repérage des métaphores et des comparaisons. A partir de ces indices il s'agira en particulier de repérer le découpage des arguments et leur «agencement».

Comment passer du relevé des indices à l'organisation du texte ? L'auteur répond en donnant des exemples de lecture de textes suivant sa «grille». Cette question de l'organisation du texte apparaît comme centrale pour la compréhension du texte argumentatif. Notre collaboration entre professeurs de mathématiques et professeurs de français nous a conduits à l'aborder d'une autre manière.

3. Les caractéristiques de l'argumentation

Partant de l'idée que comprendre un texte argumentatif c'est reconstruire l'argumentation qu'il présente, nous nous sommes d'abord intéressés à l'organisation de la représentation que doit construire le lecteur au cours de son activité de compréhension de texte. Les publications de R.Duval nous permettent de préciser quelques caractéristiques de l'organisation de l'argumentation.

a/ le raisonnement comme organisation de propositions.

La première caractéristique concerne le type d'organisation recherchée : il ne s'agit pas de reconstituer une succession chronologique d'événements comme dans une narration, ni de caractériser différents éléments tout en les situant dans un objet ou une unité d'ensemble comme dans une description.

Cette remarque élémentaire a pour conséquence que les unités de l'organisation globale d'un raisonnement ne sauraient être des «objets». Il s'agit obligatoirement de propositions, c'est-à-dire d'énoncés susceptibles de prendre une valeur de vérité ou une valeur épistémique (évidence, absurdité, vraisemblance *etc...*). Par exemple pour la compréhension du texte de Zola proposé lors de l'évaluation seconde en 1994, *des éléments comme «la littérature» ou «les œuvres d'art» ne peuvent permettre de reconstruire le raisonnement. Il faut partir d'énoncés comme «l'art et la littérature meurent de leur belle mort».*

Ces propositions peuvent ou non correspondre à des propositions au sens grammatical du terme. Un groupe comme «la mort de l'art et de la littérature» pourrait aussi renvoyer à l'énoncé «l'art et la littérature meurent».

¹ Un champ lexical est une « série de termes renvoyant à une même réalité ou à un même concept »

² *Ibid.* p. 57.

³ L'étude des connecteurs a été une des premières recherches en didactique du français sur les textes argumentatifs³ (cf. Groupe INRD. "Logique et Langage", *Recherches Pédagogiques*, n°56, 1976, présenté par O.Ducrot) et continue à occuper une place importante (cf. *Pratiques*, n°84, 1994.) Mais tous les textes argumentatifs n'en comportent pas.

b/ Une organisation orientée

L'organisation propre à un raisonnement se fait en fonction de l'orientation de chaque proposition vers une proposition que — suite à R. Duval — nous appellerons **énoncé-cible**, car les mots «conclusion» et «thèse» peuvent prendre des sens plus particuliers.

Dans le cas de l'argumentation l'énoncé-cible est la proposition dont on cherche à convaincre l'interlocuteur. Puisqu'il s'agit d'une proposition dont on veut convaincre, elle implique toujours l'existence — même non explicite dans le texte — d'une proposition contraire qu'on cherche à dévaluer.

Dans un texte, l'énoncé-cible peut être explicite, mais aussi apparaître sous la forme de l'énoncé auquel l'auteur s'oppose et non sous la forme de l'énoncé dont il cherche à convaincre ; il peut même rester complètement implicite. R. Duval¹ donne l'exemple de l'argumentation fameuse de Voltaire en faveur de Callas, conduisant à conclure que la condamnation de Callas est injuste sans jamais l'affirmer.

Puisqu'il y a toujours une affirmation que l'on rejette en même temps qu'une affirmation contraire que l'on défend, un texte argumentatif s'organise autour de deux points de vue, traditionnellement «le pour et le contre». Il est indispensable pour le comprendre d'identifier clairement ces deux points de vue et de bien partager dans le texte les propositions et les formulations à relier à chacun d'eux. On retrouve ici les deux «pôles» d'A. Boissinot.

Mais dans cette organisation en fonction de l'énoncé-cible toutes les propositions n'ont pas le même rôle. Une proposition sera une déclaration, un jugement alors que la suivante pourra être une justification de la première (ou le contraire). L'organisation se saisit des propositions en fonction de leur **statut**² qui peut être marqué ou non par des expressions linguistiques.

c/ Différence entre raisonnement explicatif et raisonnement argumentatif

Deux types de textes sont organisés en fonction d'un énoncé-cible : l'explication et l'argumentation. Mais leur fonctionnement est différent.

Nous venons de rappeler que **dans un texte argumentatif** il s'agit de convaincre de l'énoncé-cible, c'est-à-dire que le contenu de cette proposition doit apparaître en fin d'argumentation comme plus certain qu'il ne l'était au départ.

Ainsi dans le texte de Maupassant proposé à l'évaluation seconde³, argumenter pour « on ne peut aimer qu'une seule fois » c'est donner des raisons pour répondre à la question « Pourquoi dites-vous qu'on ne peut aimer qu'une seule fois ? »

S'il y a argumentation c'est parce que celui qui argumente pense que l'énoncé-cible n'a pas au départ le même degré de fiabilité pour l'interlocuteur que pour lui. C'est cette différence entre

¹ R. Duval, « Démontrer, argumenter, expliquer : continuité ou rupture cognitive », *Petit x*, n°31, Grenoble, 1992., page 6

² **Le statut** d'une proposition « correspond au rôle qu'elle remplit vis à vis d'un autre énoncé dans l'organisation globale d'un discours : prémisse, règle, conclusion. » (Duval, 1995, p.123).

Il s'agit ici du « statut opératoire » qu'on trouvera dans tous les textes de raisonnement. Par contre le « statut théorique », fixé par un « état des connaissances » (conjecture, théorème, hypothèse, etc...), ne peut exister que dans des domaines comme les mathématiques. Dans le cas particulier de la démonstration, les propositions ont donc un double statut. (cf. Duval-Egret 1993, page 5)

³ Voir texte en annexe.

deux positions opposées (quand l'un pense l'énoncé-cible comme certain, et l'autre comme impossible, par exemple) ou éloignées (l'un pensant certain ce que l'autre juge seulement possible) qui donne lieu, dans un texte, aux deux points de vue dont nous avons parlé au paragraphe précédent.

Dans une explication, on n'évalue pas le bien-fondé d'une affirmation. On met en relation des faits pour permettre de les comprendre. Par exemple pour expliquer qu'on ne peut aimer qu'une seule fois, quelqu'un pourrait mettre en relations différentes caractéristiques affectives et psychologiques des êtres humains qui permettraient de comprendre pourquoi un deuxième amour est impossible, sans que cette impossibilité ne soit remise en question.

Dans la mesure où une proposition que l'on comprend mieux acquiert de ce fait même un degré de fiabilité plus grand, la distinction entre argumentation et explication, surtout dans les textes peu élaborés, n'est pas toujours évidente, et ne constitue pas un but en soi.

Mais il est important que le lecteur soit attentif à toute explicitation du degré de fiabilité que l'auteur donne à telle proposition ou de celui qu'il lui prête aux yeux de l'interlocuteur, que ce soit par des expressions comme « il est certain que » ou moins directement par une forme interro-négative par exemple. Tout ce qui constitue une évaluation du bien-fondé des raisons produites est à rechercher pour comprendre l'organisation de l'argumentation.

d/ La compréhension de l'organisation de l'argumentation

Elle se fait à deux niveaux : d'une part il s'agit de repérer chaque argument et de comprendre son fonctionnement, d'autre part il est nécessaire d'articuler entre eux les différents arguments d'après les relations qu'ils entretiennent entre eux et avec l'énoncé-cible.

Pour chaque argument il s'agit de repérer le statut des propositions qui le composent (même si on trouve aussi des jugements de valeur sans justification) et donc de se demander :

- quelle proposition est prise comme point de départ ? y en a-t-il une ou plusieurs ?
- quelle est la conclusion proposée ?
- quelles relations sémantiques existent entre ces propositions, et entre les termes qui les composent, permettant de justifier l'inférence proposée ?
- Pour justifier cette inférence a-t-on besoin d'un « loi » plus générale, explicitée ou non dans le texte, ou s'agit-il d'une inférence directe ?

Cette organisation de l'argument peut ou non être soulignée par des connecteurs ou d'autres caractéristiques linguistiques que l'on va rechercher en fonction de ce qu'elles indiquent du fonctionnement de l'argument.

L'organisation globale du texte repose à la fois sur la pertinence des arguments, c'est-à-dire sur les relations entre leur contenu sémantique et celui de l'énoncé-cible, et sur les relations entre eux.

Elle prend en compte aussi bien leur orientation — en faveur ou contre l'énoncé-cible — et leur force, suivant qu'ils résistent ou non à l'objection. L'opposition entre propositions intervient de deux façons dans cette organisation. D'une part l'opposition entre l'énoncé-cible et l'énoncé qu'on cherche à réfuter fait qu'on donnera des arguments en faveur de l'énoncé-cible et des arguments contre l'énoncé qu'on veut dévaluer. D'autre part l'organisation peut aussi reprendre

l'opposition entre deux arguments, l'un orienté pour une thèse et l'autre contre, et faire intervenir leur force respective pour orienter globalement vers l'énoncé-cible.

Ainsi le jeu des oppositions dans un texte est souvent complexe et on ne peut le traiter sans tenir compte du statut des propositions. D'autant plus qu'introduire une opposition à l'intérieur de ce qui était présenté comme simple par l'adversaire est une façon de démolir son argumentation.

Aux niveaux de l'organisation de chacun des arguments et de l'organisation globale de l'argumentation, la variété des textes argumentatifs est très grande.

Nous avons choisi de confronter à ces quelques orientations le travail proposé sur la compréhension d'un texte argumentatif lors de l'évaluation à l'entrée en seconde. En effet on dispose là à la fois d'un ensemble de questions sur des textes et de réponses attendues comme indicatrices de compréhension. De plus le choix des textes, des questions et des réponses avait un statut d'évaluation nationale ce qui, sans lui donner vraiment une valeur de norme, permet au moins de le considérer un indicateur de ce qui se passe dans les classes, sous une forme souvent plus partielle et moins observable. Il s'agit de la première expérience à ce niveau charnière entre le collège et le lycée, en septembre 1994.

II L'EXEMPLE DES EXERCICES DE L'ÉVALUATION SECONDE

La partie « comprendre un texte argumentatif », dans l'évaluation à l'entrée en seconde en septembre 1994, proposait, au choix, deux extraits, l'un de Maupassant et l'autre de Zola, reproduits ici en annexe. L'élève avait à répondre à dix-huit questions (numérotées de 13 à 30) sur le texte choisi, correspondant à des « compétences évaluées » identiques pour les deux textes et organisées de la même façon. Nous ferons ici un certain nombre de remarques sur une partie de ces questions, en fonction des caractéristiques de l'argumentation que nous venons de rappeler.

1. L'énoncé-cible

Dans un texte argumentatif, le premier repérage nécessaire à la compréhension du texte est celui de l'énoncé-cible en fonction duquel se construit l'ensemble des propositions. Certaines questions de l'évaluation pouvaient permettre ce repérage, celles qui correspondaient à la « compétence évaluée » : « dégager les éléments du problème posé » (9^e et 10^e questions). L'avant-dernière question, qui avait pour but d'« expliciter la thèse », pose d'autres problèmes sur lesquels nous reviendrons plus loin.

POUR LE TEXTE DE MAUPASSANT, la neuvième question :

"21 — Formulez en une question le problème dont débattent les dîneurs."

aurait dû se trouver au début du travail, d'autant que le texte est au départ un texte narratif, racontant un dîner de chasse, et que c'est autour du « problème débattu » qu'on peut aussi y repérer des éléments d'argumentation. De plus la question était sans difficulté dans la mesure où il suffisait de retrouver l'expression : **"l'éternelle discussion pour savoir si on peut aimer vraiment une fois ou plusieurs fois"**, et de formuler la question au style direct. A partir de là on repère les parties en présence, selon les réponses que les personnages donnent à cette question.

COMPRENDRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

Au contraire les auteurs ont préféré proposer au départ un repérage du thème en demandant en quatrième question :

16 — Dans les quinze premières lignes, le thème du texte apparaît à travers plusieurs mots ou expressions. Retrouvez dans le tableau ci-dessous les trois éléments manquant à ce réseau lexical :

“aimer vraiment”(ligne 5)

...

“aimer souvent, avec violence” (ligne 7)

...

“l’amour vrai” (ligne 11)

“le grand amour” (ligne 11)

“cet amour “ (ligne 12)

...

On attendait que l’élève complète avec les expressions : “un amour sérieux”, “la passion” et “aucun sentiment puissant”.

Outre que cette formulation amenait à séparer ce qui dans le texte ne forme qu’une expression (“l’amour, l’amour vrai, le grand amour”), le thème proposé par la question, l’amour, efface la distinction entre “l’amour vrai” et “l’amour passion”, qui est proprement le problème débattu et l’objet de l’argumentation, et mélange les expressions utilisées par chacun des partis en présence. Elle ne peut donc qu’introduire de la confusion en noyant l’énoncé-cible dans un thème vague.

POUR LE TEXTE DE ZOLA, la question concernant le “thème” du texte est la suivante :

16 — Cochez dans les propositions suivantes celle qui correspond le plus précisément au thème du texte :

- la haine de l’art et de la littérature
- le rôle de l’écrivain au temps de Zola
- la création littéraire et artistique au temps de Zola
- la mort de l’art et de la littérature

Les auteurs attendent que les élèves éliminent les «propositions fondées sur des indices trop partiels» pour choisir la réponse : «la création littéraire et artistique au temps de Zola», l’expression la plus générale qui subsume les trois autres.

En fait le choix de «la haine de l’art et de la littérature» reposerait sur une association jamais faite dans le texte entre les termes présents dans le titre. L’expression «la mort de l’art et de la littérature» pourrait renvoyer à la thèse que rejette Zola. La dernière expression «le rôle de l’écrivain au temps de Zola» comporte un mot dont le sens ne renvoie à aucune des propositions du texte. Donc là encore le «thème», notion vague et mal définie correspondant en gros à “ce dont on parle”, amène à préférer au départ une formulation très générale plutôt que de repérer ce qui correspondrait à l’énoncé-cible.

La question qui pouvait permettre ce repérage est pour ce texte aussi la neuvième question :

21 — Relevez dans les lignes 1 à 4

- l'expression qui présente le jugement de Zola sur la création artistique de son temps
- une expression qui présente l'opinion de ses adversaires.

Il serait cependant préférable et suffisant de repérer l'affirmation que Zola prête à ses adversaires, car elle fait l'objet d'une proposition : «notre art et notre littérature meurent de leur belle mort», alors que l'expression attendue pour le jugement de Zola : «les œuvres vivantes et tout enfiévrées de notre âge» ne fait que renvoyer à ce jugement sans explicitement le formuler¹.

Mais puisque les auteurs acceptent aussi comme «expression qui présente l'opinion des adversaires» : «nulles et étroites» ou «feuilleton avec mépris», ils ne semblent pas par cette question chercher à faire formuler le jugement discuté, ni concevoir que dans une argumentation le «problème posé» est celui du degré de fiabilité qu'on peut attribuer à une *proposition*.

On peut noter que lors de l'évaluation de septembre 1997, aucune question cette fois n'invite à formuler ce qui pourrait correspondre à un énoncé-cible : la première question s'intitule «anticiper sur la conduite du débat», mais il s'agit en fait de «dégager le thème principal». D'autre part, la question intitulée «identifier la thèse défendue et la thèse rejetée» confond de fait énoncé-cible et arguments.

2. Repérer les points de vue en présence

Convaincre c'est aussi bien augmenter le degré de conviction que l'interlocuteur attache à un jugement que diminuer la conviction qu'il attachait au jugement contraire. C'est pourquoi très souvent les textes argumentatifs vont citer et dévaloriser des jugements prêtés aux contradicteurs, et la lecture impose un repérage des points de vue en présence.

Lors de l'évaluation seconde, ce repérage était central puisque les deux textes étaient entièrement organisés sur l'affrontement de deux opinions contradictoires.

POUR LE TEXTE DE MAUPASSANT, ce travail est renvoyé à la douzième question et de plus la formulation de cette question restreint le travail à effectuer réellement.

23 — Chacune des affirmations suivantes se rapporte à un des deux points de vue qui s'affrontent dans le texte. Complétez le tableau :

	l'affirmation	point de vue des hommes	point de vue des femmes
a	la passion est comme la maladie (lignes 7-8)		
b	l'amour est comme la foudre (ligne 12)		
c	aucun sentiment ne peut germer dans un cœur ravagé (lignes 13-14)		
d	des gens se sont tués par amour (ligne 17)		
e	il en est des amoureux comme des ivrognes (l. 19-20)		

¹ Cf Duval, 1995, page 335.

COMPRENDRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

Le travail pour les affirmations des lignes 7, 12 et 13 consiste simplement à repérer le verbe introducteur et son sujet. Le travail sur les lignes 17 puis 19-20 est plus fin : il s'agit de reconnaître que le marquis attribue à ses adversaires l'affirmation « des gens se sont tués par amour » avant de prendre à son compte l'affirmation « il en est des amoureux comme des ivrognes », et qu'il défend le point de vue des hommes.

La même liste d'affirmations aurait pu servir de point de départ à un repérage des points de vue si on avait demandé d'abord de regrouper celles qui appartiennent à un même point de vue, puis d'identifier les points de vue.

On aurait pu aussi, après avoir fait trouver le problème débattu, simplement demander quelles sont les réponses que les personnages du texte donnent à cette question avant de faire relever les arguments que chaque groupe utilise.

Concernant ce repérage des points de vue en présence, le travail proposé aux élèves commençait d'une façon susceptible d'introduire de la confusion, dès la première question :

13 — Dans les six premières lignes du texte, le pronom on est employé quatre fois. Il renvoie toujours au même groupe de personnes, sauf dans un cas. Lequel ?

Cochez la case correspondantes.

ON vint à parler" (ligne 4)

ON pouvait aimer" (ligne 5)

ON cita" (ligne 5)

ON cita aussi" (ligne 6)

Pour les auteurs il s'agit de distinguer le *on* très général de « on pouvait aimer » des autres *on* renvoyant aux personnages du texte. Mais il ne semble pas très judicieux de regrouper tous les personnages alors que d'après la suite du texte si le premier « *on vint à parler* » renvoie à l'ensemble des personnages, « *on cita* » (ligne 5) renvoie aux femmes, et « *on cita encore* » (ligne 6) renvoie aux hommes. Il serait sans doute préférable de commencer par distinguer les points de vue en présence avant de remarquer qu'au début du texte Maupassant les englobe dans un *on* indifférencié.

POUR LE TEXTE DE ZOLA, la première question explicitant les points de vue en présence, Zola et ses "adversaires", est aussi tardive (question 21).

Elle est encore une fois précédée d'une question qui risque d'introduire de la confusion.

19 — Qui est désigné par la première personne du pluriel dans les expressions suivantes ?

Cochez la case correspondante¹ :

	Zola et les créateurs qui partagent ses convictions	l'ensemble des hommes de la fin du XIX ^e siècle
"notre âge" (l.4)		X
"nous sommes au seuil d'un siècle" (l.14)		X
" nous aurons eu les joies cuisantes" (l.18-19)	X	
" nos luttes" (l.21-22)	X	

¹ Les croix portées dans les cases sont celles qui ont été données dans le corrigé.

La distinction introduite à l'occasion de cette étude de pronoms n'est pas pertinente pour le texte puisque «partisans» et «adversaires» de Zola constituent deux sous-ensembles du même vaste ensemble «les hommes de la fin du XIX^e siècle».

Il aurait été plus intéressant par exemple de proposer aux élèves de relever les expressions par lesquelles Zola désigne ses opposants (lignes 1 à 4, puis 21-24 : «les sots qui», «les impuissants qui», «les cerveaux les plus...», «les aveugles», «je LES hais¹»...) ce qui permettrait ensuite une réflexion sur leurs variations (formes grammaticales, contenus sémantiques, place dans l'argumentation...).

3. Repérer les oppositions sémantiques construites par le texte

Distinguer deux points de vue qui s'affrontent dans un texte implique de séparer clairement les mots et les propositions propres à chaque point de vue. *Les questions qui permettent de relever les oppositions pertinentes dans le texte aident à en dégager le sens, alors que d'autres relevés restent de pure forme sans rien apporter à la compréhension du texte, ou, pire, peuvent conduire à mélanger les deux points de vue et brouiller le sens du texte.*

L'une des compétences visées par cette évaluation seconde était : "dégager des ensembles lexicaux significatifs"(item 20).

Pour LE TEXTE DE MAUPASSANT la question était :

20 — Dans les lignes 7 à 20, on peut identifier le champ lexical de la maladie caractérisant la passion amoureuse. Relevez cinq mots ou expressions qui en font partie.

Cette question repose sur un concept flou, celui de "champ lexical". Comment faut-il l'entendre ? Les termes relevés doivent-ils appartenir à un même champ lexical au sens strict, c'est-à-dire avoir des sèmes communs dans le lexique de **la langue** ? Ou doit-on élargir le sens du concept et relever aussi les termes polysémiques qui **dans le texte** ont des sèmes communs ? Dans ce dernier cas, comment et sur quels critères peut-on éliminer ou accepter un terme, surtout si on se fonde, comme c'est généralement le cas, sur l'intuition ?

Le choix proposé par les correcteurs nous a semblé particulièrement incohérent. Les seules réponses acceptées sont : maladie — frapper — tuer — touché — rechute.

Ce relevé apparaît tout de suite correspondre à un sens large du "champ lexical". Mais en même temps il semble plus limité que ce qui est annoncé, les correcteurs attendant implicitement un champ lexical "négatif". Sinon pourquoi refuser «guéris» qui appartient au sens strict au champ lexical de la maladie ? En deuxième lieu, si on accepte «tuer» pourquoi pas l'expression « mort naturelle » ? Serait-ce que les correcteurs opposent implicitement «mort naturelle» et «mort de maladie» ? Cependant la « mort de maladie» est une mort naturelle par opposition à la mort par accident, qu'évoquerait davantage le terme «tuer». Si on élargit le concept de champ lexical, on est obligé d'accepter un certain nombre de réponses, et même le mot «tempérament» en tant qu'il désigne une propension pathologique.

Mais surtout en intégrant «touché» dans le champ lexical de la maladie, relevé qui doit contribuer à décrire l'argumentation des hommes pour qui l'amour est une maladie, alors que ce mot

¹ Souligné par nous.

COMPRENDRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

appartient à la comparaison avec la foudre utilisée par les femmes, les auteurs confondent les arguments utilisés par les deux partis en présence.

Plusieurs questions posées sur LE TEXTE DE ZOLA ont pour but de repérer des oppositions.

L'une reste extérieure au sens du texte :

18 — Les lignes 18-24 comportent de nombreuses oppositions. Citez-en quatre.

Les réponses notamment acceptées sont :

joie/angoisse ; aveugles/voient ; vice/vertu ; joies cuisantes/angoisse douce et amère ; agonie/naissance.

La plupart de ces oppositions relèvent du sémantisme des termes dans le lexique de la langue, par exemple joie/angoisse, et ne sont pas du tout pertinentes pour construire l'argumentation, au contraire d'axes comme «aujourd'hui/demain» ou «les gens enterrés dans le passé/notre génération».

Les termes «naissance» et «agonie» reviennent dans deux autres questions, mais aucune ne les relie à l'opposition des deux points de vue.

20 — Relevez dans les lignes 12 à 24 trois termes qui appartiennent au champ lexical de la naissance de l'être vivant.

Les réponses acceptées sont :

enfantement, cris libres, berceau, bégaiement de la naissance.

Elles se trouvent toutes dans les lignes 19 à 24. Le découpage proposé dans la question relève-t-il d'une volonté de piéger l'élève qui ne prendrait pas en compte la précision «de l'être vivant» et répondrait par un relevé erroné : «ressaillir en nous» (encore que cette expression s'emploie pour un être vivant), «au seuil d'un siècle» ou «grande lueur qui se lève» ? Mais cette distinction entre «naissance» et «naissance de l'être vivant» reste sans effet sur la compréhension de l'argumentation et inciterait même à interpréter faussement le terme «édifice» ligne 18. Pour Zola, il s'agit bien d'un édifice littéraire et donc de la «naissance» d'une nouvelle littérature et non pas de la naissance de quelque chose de concret, un groupe d'hommes par exemple, comme le suggère la question.

Le tableau dont voici le corrigé (les réponses attendues apparaissant en italique) pourrait être plus intéressant. Mais il faudrait prévoir un tableau permettant de relier explicitement les deux colonnes aux deux points de vue (alors qu'ici l'expression «les décombres» n'appartient pas au point de vue des opposants) et ne pas tronquer les expressions du texte en ne relevant par exemple que le substantif «naissance».

27 — Remplissez les cases vides du tableau suivant par les expressions du texte qui conviennent¹

l. 1 à 6	<i>meurent de leur belle mort</i>	je n'ai souci que de VIE
l.16-18 (métaphore)	<i>les décombres tombent avec fracas</i>	<i>l'édifice sera reconstruit</i>
l. 21-23	convulsions de l'AGONIE	<i>naissance</i>

¹ Les italiques indiquent les réponses attendues.

4. Les arguments

Dans la compréhension d'une argumentation une étape consiste à séparer les différents arguments utilisés pour renforcer l'énoncé-cible et à observer le fonctionnement de chacun d'eux.

De fait le choix des textes proposés pour l'évaluation à l'entrée en seconde en 1994 ne permettait pas un travail très riche de ce point de vue.

En particulier nous avons regretté pour plusieurs raisons le choix du texte de Zola. Nous noterons ici que Zola ne construit pas vraiment une argumentation : il rejette un certain nombre de jugements de valeur qu'il dit « haïr » et leur en oppose d'autres. Cependant au lieu de se limiter à une observation purement formelle, certaines questions auraient pu permettre de comprendre sa façon de procéder.

- 13- 17 — “SI nous balbutions, C'EST QUE nous avons quelque chose à dire.” (lignes 14) Réécrivez la phrase en supprimant les expressions soulignées et en exprimant le même rapport logique.

On attend seulement que l'élève exprime un rapport de cause à conséquence et évite de confondre avec le SI hypothétique. Il aurait été plus intéressant de faire observer que ce SI introduit une observation de ses «adversaires» que Zola accepte, «nous balbutions», mais pour lui donner une interprétation différente et valorisante : «nous avons trop de choses à dire.» On aurait pu alors demander de repérer d'autres endroits dans le texte où Zola procède de la même façon.

On peut faire des remarques du même ordre à propos du questionnaire sur le texte de Maupassant. La question 24 propose un travail sur les connecteurs qui malgré les apparences demande seulement de reconnaître une opposition.

24 — Voici quatre couples de connecteurs logiques indissociables :

- or ... en effet
- de même ... car
- par conséquent ... donc
- or ...mais

Choisissez celui qui mettrait en évidence le rapport existant entre les phrases suivantes. Inscrivez chaque élément de ce couple dans la case qui convient : “Je vous dis, moi, qu'on peut aimer plusieurs fois avec toutes ses forces et toute son âme. ... vous me citez des gens qui se sont tués par amour, comme preuve de l'impossibilité d'une seconde passion ... je vous répondrai que s'ils n'avaient pas commis cette bêtise de se suicider, ce qui leur enlevait toute chance de rechute, ils se seraient guéris.”

Outre que le terme «indissociable» pose problème et devrait être remplacé par «que vous ne dissocierez pas», on peut noter que pour «explicitier les rapports logiques implicites» l'élève peut négliger le rapport entre les deux premières propositions puisqu'une seule des réponses proposées correspond à une opposition entre les deux dernières. Cet inconvénient est lié au travail par élimination que permet tout questionnaire en QCM.

Mais surtout le travail proposé ne permet pas à l'élève de se rendre compte que *les connecteurs qu'il introduit ne font que souligner la stratégie de l'intervention du marquis, déjà bien mise en évidence par les verbes introducteurs et les pronoms : «je vous dis» / «vous me cite» / je vous répondrai*. Le marquis cite un argument en faveur de la thèse qu'il combat pour ensuite montrer qu'il est sans valeur. Aucune question ne demande d'expliquer comment le marquis prend position.

COMPRENDRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

De même les comparaisons dans le texte donnent lieu à une question de pure forme, de plus présentée de façon qui peut induire en erreur :

18 — Inscrivez les mots du texte qui complètent le tableau suivants¹ :

<i>la passion</i>	“comme” (ligne 8)	“les maladies” (ligne 8)
“il” (ligne 12)	<i>semblable à</i>	<i>la foudre</i>
<i>des amoureux</i>	“comme” (ligne 20)	<i>des ivrognes</i>

Certains, sans doute induits en erreur par l'énoncé de la question 16, ont lu ce tableau comme trois colonnes verticales indépendantes : les reprises du thème (l'amour), les occurrences de *comme*, le champ lexical de la maladie. Pourquoi ne pas demander aux élèves de relever les comparaisons du texte puisqu'on s'attend à ce que ce repérage soit acquis à l'entrée en seconde ? On pourrait alors demander sur quel point commun s'appuie chacune des comparaisons.

Mais ce relevé n'a qu'un intérêt très réduit si on ne fait pas travailler l'élève sur l'utilisation des comparaisons dans l'argumentation. Il aurait été judicieux de faire repérer les lignes 8 et 20

comme des arguments masculins et la ligne 12 comme un argument féminin et faire observer ici l'utilisation des analogies pour convaincre.

5. L'organisation

Le travail sur un texte argumentatif doit permettre de reconstituer l'organisation de l'argumentation en tenant compte des relations des arguments entre eux et avec l'énoncé-cible, mais aussi de tout ce qui a trait à l'évaluation de leur force.

Là encore les textes choisis ne permettaient pas un travail très approfondi. Mais les questions posées à ce niveau sont celles qui s'éloignent le plus de la compréhension du texte : certaines nous ont paru incompréhensibles, tandis qu'à d'autres on peut répondre sans comprendre le texte.

Le choix du TEXTE DE ZOLA nous a semblé soulever le problème des connaissances nécessaires pour repérer la thèse en jeu : comment comprendre sans connaissances sur le contexte littéraire de l'époque des affirmations comme «je n'ai guère souci de beauté ni de perfection» ou «nous sommes au seuil d'un siècle de science et de réalité» ? comment apprécier si l'expression «grands siècles» a le même sens aux lignes 5 et 21 ? Ce texte nous a paru aussi difficilement séparable de son contexte historique du fait de son côté fortement métaphorique : ces métaphores prennent sens dans une époque donnée, un débat précis. *En fait c'est la possibilité même de donner un sens à ce débat et à la violence avec laquelle Zola s'y engage qui nous paraît problématique pour des élèves qui n'ont aucune idée par exemple des procès intentés à Baudelaire ou à Flaubert.*

Pour répondre à la question visant à «explicitement la thèse» l'élève ne pourra que vérifier si la proposition proposée semble contredire un des jugements de valeur de Zola (dans le cas de la réponse attendue : «L'artiste doit rechercher la beauté.») ou ne correspondre à aucun (les deux autres réponses attendues sont : «il faut être ivre pour créer» et «Ni Dieu, ni maître.»)

¹ Les italiques indiquent les réponses attendues.

COMPRENDRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

28 — Parmi les propositions suivantes, cochez celles qui ne s'accordent pas à la thèse (thèse = idée principale) du texte :

- Il faut être ivre pour créer
- Ni Dieu, ni maître
- Les lendemains chanteront
- La création est un travail
- Les époques de désordre sont des époques intéressantes
- Du passé faisons table rase
- L'artiste doit rechercher la beauté
- La littérature doit être libre

De même à la question 25 sur LE TEXTE DE MAUPASSANT, ne pas réussir à choisir, par élimination, l'affirmation particulièrement générale : « les femmes cherchent à convaincre » permet seulement de repérer ceux qui feraient des erreurs de compréhension très grossières sur le texte.

25 — Dans la discussion, les femmes répètent le mot “amour” (quatre fois dans les lignes 11-13). Pourquoi ? Cochez la réponse qui vous paraît la meilleure :

- les femmes sont amoureuses à ce moment-là
- les femmes cherchent à convaincre
- les femmes hésitent sur les mots à employer
- les femmes ont peur de l'amour
- les femmes ne croient pas à l'existence de l'amour vrai.

La question la plus incompréhensible est celle qui demande de juger l'efficacité de l'argumentation :

27 — Deux opinions, celle des hommes et celle des femmes (H/F), sont reprises par le marquis :

extraits du texte	opinion	verbe introducteur
“Je vous dis... toute son âme (lignes 16-17)	H	je vous dis
“Vous me citez... passion” (lignes 17-18)	F	vous me citez
“ Je vous répondrai ... ivrognes” (lignes 18 à 21)	H	je vous répondrai

En observant le jeu des pronoms personnels et des verbes introducteurs, mettez en évidence l'efficacité de l'argumentation du marquis.

La première difficulté d'interprétation de la question vient de l'emploi du terme «efficacité». Si une argumentation efficace est une argumentation qui convainc, qu'est-ce qui dans le texte permet de mesurer cette efficacité, en dehors éventuellement du fait que les femmes ne répondent pas ? Cependant la réponse proposée, loin de permettre de comprendre ce que les correcteurs entendaient par «efficacité», soulève d'autres problèmes : le codage demande de prendre en compte deux éléments pour considérer la réponse comme bonne, à savoir «une seule opinion des femmes placée entre deux opinions masculines» et «une seule référence à l'opinion des femmes». Il semble d'abord que ces deux éléments soient redondants, le premier contenant le second. De plus, peut-on conclure à l'efficacité d'une argumentation par la seule supériorité numérique des prises de parole ?

COMPRENDRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

Finalement au lieu de réfléchir à l'argumentation proposée par le texte, le questionnaire invitait à «prendre position sur la thèse». Un travail de compréhension de texte argumentatif ne saurait en aucune façon s'achever de cette façon. S'il est possible de demander de reformuler l'une ou l'autre thèse, demander à un élève engagé dans une démarche de construction de sens de donner son avis l'oblige à sortir de cette démarche pour élaborer sa propre réflexion.

En fait la question posée sort complètement du domaine de l'argumentation. Pour LE TEXTE DE MAUPASSANT on invite l'élève à reprendre à son compte un ensemble de « prises de position » sommaires, qui pose même problème car on n'accepterait pas de telles formulations dans les rédactions scolaires :

- 30 — Les neuf phrases suivantes illustrent les trois opinions différentes formulées par le texte. A chacune de ces trois opinions correspondent trois phrases. Choisissez le groupe de trois phrases qui reflète l'opinion la plus proche de la vôtre**
- 1 — L'amour est un engagement total et définitif
 - 2 — Des goûts et des couleurs on ne discute pas
 - 3 — Ce débat resurgit à chaque époque
 - 4 — Un(e) de perdu(e), dix de retrouvé(e)
 - 5 — La curiosité en amour est le propre de l'être humain
 - 6 — A toi pour la vie ♥
 - 7 — Chaque expérience enrichit
 - 8 — Autant d'êtres, autant d'avis différents.
 - 9 — "Quand on aime une fois, on aime pour toujours."

Pour LE TEXTE DE ZOLA il nous a même été impossible de comprendre le type de réponse attendue.

- 30 — Zola est optimiste sur l'art et la littérature du siècle à venir. Eprouvez-vous un optimisme analogue "au seuil" du XXI^e siècle ? Justifiez en quelques lignes votre réponse à cette question.**

Le corrigé précisait : « il s'agit moins de valider l'accord ou le désaccord avec la thèse de Zola que d'évaluer la démarche de l'élève à l'aune d'une double exigence : l'élève a-t-il pris en compte tous les éléments de la situation ? L'élève a-t-il pris soin de justifier sa réponse ? Il ne s'agit pas ici d'évaluer la culture personnelle des élèves ou leurs capacités linguistiques. »

Aucune de ces questions ne permettait donc d'évaluer la compréhension que l'élève pouvait avoir de l'organisation de l'argumentation.

Pourtant LE TEXTE DE MAUPASSANT pouvait donner lieu à une réflexion intéressante sur son organisation générale en se posant la question du point de vue du narrateur : l'auteur n'expose pas ses idées sur la possibilité ou non d'aimer plusieurs fois. Il met en scène des personnages qui débattent de cette question. On peut alors s'attendre à trouver dans le texte des arguments justifiant l'une ou l'autre thèse. Mais une autre dimension argumentative est introduite par le fait que le débat est rapporté par un narrateur : suivant son point de vue sur la thèse débattue ce narrateur peut valoriser ou dévaloriser les différentes positions en présence. A la limite, ce récit pourrait n'être qu'une stratégie pour convaincre de telle ou telle conclusion.

Les auteurs du questionnaire vont dans ce sens par certaines questions :

- 26 — Qui s'exprime dans les passages suivants ? (une seule réponse attendue)**
- "bien que cette manière de voir ne fût pas contestable" (lignes 9 et 10)
 - "ayant aimé beaucoup" (ligne 15)
 - "justement" (ligne 24)

28 — “On le pria de donner son avis. Justement il n’en avait pas” (lignes 22-23)

Relevez dans le début du texte le groupe nominal qui annonce cette impossibilité de donner un avis définitif.

29 — Formulez brièvement de manière personnelle la thèse présentée au début et à la fin du texte par le narrateur¹.

On remarquera que l’enchaînement des questions permet pour le moins de vérifier sa réponse à la question 26. Il aurait été plus intéressant de demander aux élèves de relever les passages du texte qui donnent une indication sur la position du narrateur.

De plus autant il nous semble utile d’inciter les élèves à repérer les interventions du narrateur (cf. question 26) ou à montrer comment il dévalorise la position des femmes mais aussi d’une autre façon celle des hommes, autant il nous semble exagéré de parler de «l’impossibilité de trancher le débat» comme d’une «thèse» du narrateur comme l’indique la question 29.

Sur ce point, nous voudrions relever un problème soulevé par le choix de l’extrait de Maupassant : le problème du découpage du texte. Il est évident que les contraintes de ce type d’exercices vont très souvent obliger à travailler sur un extrait plutôt que sur un texte dans sa totalité. Mais l’affirmation « justement il n’en avait pas » lorsqu’on demande son avis au docteur devient, du fait du découpage du texte et de la modification de la ponctuation (un point au lieu des deux points), une sorte de conclusion. Les questions 28 et 29 attribuent au narrateur cette prise de position, alors que dans la nouvelle de Maupassant il s’agit d’annoncer le point de vue que va défendre le docteur, d’autant plus que cette affirmation est suivie de deux points. Le docteur prend la parole pour répéter qu’il s’agit d’une « affaire de tempérament » et surtout pour saisir l’occasion de placer “une belle histoire”...

Conclusion : quel autre type de questionnaire possible ?

Sans présenter en détail chacune des questions, il est clair que ce questionnaire ne conduit pas à la construction d’une argumentation telle que nous l’avons définie dans la première partie (page 6 et suivantes).

Si on se limite à l’exemple du texte de Maupassant, une telle démarche aurait pu être introduite par des questions comme :

1 — Quelle est précisément la question débattue ?

2 — Quelles sont les réponses à cette question qui s’opposent au cours du débat ? Comment se partagent sur cette question les participants au débat ? Relevez les expressions qui vous ont permis de répondre.

Ensuite des questions sur la façon de désigner et de caractériser l’amour et sur les comparaisons utilisées dans les lignes 5 à 14 auraient eu pour but d’observer de quelle façon chaque partie a recours à l’analogie. Une autre question aurait pu porter sur l’organisation de l’intervention du marquis.

Une dernière question aurait demandé comment le narrateur prend position ou non dans ce débat, en relevant les passages du texte qui permettent de répondre.

¹ Texte de Maupassant.

A première vue, le questionnaire proposé à l'entrée en seconde en 1994 semble reprendre la méthode proposée par A. Boissinot avec ses trois parties : la partie « observer » correspondant au repérage des « indices », la partie « mettre en relation » à la recherche de la « dynamique du texte » qui aboutit à une dernière partie : « construire un sens ». Mais outre que cette évaluation commence par des questions, comme celles sur le sens d'un mot (*tempérament*) ou sur le thème du texte, sans lien avec la démarche proposée, elle s'en écarte pour plusieurs raisons.

Tout d'abord le relevé des indices est fait de façon très incomplète. Si une question attire l'attention sur le fait que les paroles du marquis sont rapportées entre guillemets, on ne demande aucun relevé des expressions marquant des propos rapportés, ni dans l'ensemble du texte ni dans l'intervention du marquis. De plus un relevé plus complet des « indices d'énonciation » se serait aussi intéressé aux termes comportant un jugement tels que « prétendaient » (l.7) « cette croyance » (l.15) ou « l'éternelle discussion » (l.5) et d'autres. De plus dans les exemples de A. Boissinot, le relevé des indices s'accompagne de l'élaboration d'hypothèses de lecture. Ainsi les observations sur les discours rapportés auraient dû conduire à observer les deux parties en présence et à s'interroger sur l'intervention du marquis. Les termes valorisants et dévalorisants auraient été reliés à un narrateur dont on se serait demandé la position dans le débat.

Le relevé des « indices lexicaux » se fait dans le cadre de « l'opposition des points de vue en présence » « qui eux-mêmes opposent deux pôles dont l'un se trouve valorisé et l'autre dévalorisé »¹. Ainsi, des recherches sur le lexique utilisé par les hommes et celui utilisé par les femmes auraient pu conduire à se demander si l'opposition entre les deux points de vue se limite à une opposition « une fois/plusieurs fois » et à se poser la question : parlent-ils du même amour ? Dans ce cadre, on pourrait noter que la « violence » de l'amour qu'évoquent les hommes se retrouve dans l'emploi de termes comme « ravagé, incendié » par les femmes.

Enfin A. Boissinot invite à prendre en compte le déroulement du texte et la répartition des indices suivant cette « dynamique ». L'observation sur *on* dont nous avons montré les limites plus haut aurait alors été précisée par celle que le *on* englobant tous les participants au débat est remplacé dès la septième ligne par la définition des deux groupes en présence.

Dans la démarche proposée par A. Boissinot c'est le recoupement qui conduit à ce que « l'observation et l'interprétation des indices permettent de confirmer des hypothèses sur la signification globale du texte », et finalement de repérer les arguments et leur agencement². Dans le questionnaire les « mises en relation » de la deuxième partie ne se font pas à partir des « observations » de la première partie, et la construction du sens ne s'appuie pas sur les exercices précédents.

On peut arguer que l'ensemble était destiné à contrôler les capacités à comprendre un texte argumentatif et non à guider cette compréhension. C'est pourquoi nous observerons certaines difficultés que révèle ce questionnaire en tant qu'outil d'évaluation, avant de présenter quelques interrogations concernant ce nouvel objectif des instructions pour le collège : « comprendre un texte argumentatif ».

¹ Boissinot, 1992, page 56.

² *Ibid.*, page 58.

III - ENSEIGNER ET EVALUER LA COMPREHENSION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF : QUESTIONS ET PISTES DE REFLEXION.

En étudiant cette première tentative de mettre en place à l'échelon national un outil d'évaluation de la compréhension d'un texte argumentatif, notre but n'est en aucun cas de pratiquer une critique systématique aboutissant à souligner un échec. Au contraire cette critique n'a pour nous d'intérêt que parce qu'il s'agit d'un essai qui nous oblige à nous poser un certain nombre de questions concernant l'évaluation de la compréhension des textes et surtout son apprentissage dans le cas des textes argumentatifs.

1. Evaluer la compréhension d'un texte

L'élaboration d'un tel outil d'évaluation se heurte à plusieurs types de difficultés.

a/ choix du texte_

Les premières concernent le choix du texte sur lequel va porter l'évaluation. Il s'agit d'abord de juger correctement de la difficulté de compréhension du texte par rapport aux capacités des élèves qu'on souhaite évaluer.

Cette difficulté dépend pour partie de ce que les connaissances supposées chez le lecteur lui sont de fait plus ou moins familières. Nous avons noté ce problème concernant le texte de Zola qui supposait des connaissances d'histoire littéraire.

Elle dépend aussi de ce que l'organisation du texte est plus ou moins proche du sens à reconstruire et de ce que ses caractéristiques linguistiques sont plus ou moins complexes.

L'évaluation à l'entrée en seconde comportait deux parties distinctes sur la compréhension d'un texte narratif et sur celle d'un texte argumentatif. Il semble alors maladroit de choisir un texte, comme celui de Maupassant, où l'argumentation est présentée à l'intérieur du récit d'un repas, si bien que les caractéristiques propres au récit se superposent aux caractéristiques argumentatives.

Le texte de septembre 1997, un extrait de *l'Ecume des jours* de Boris Vian, contenait une argumentation, mais assez éclatée, sous forme de conversation entre deux personnages. Le piège pouvait être que la « thèse défendue » et la « thèse réfutée » ne sont pas simplement portées par chacun des interlocuteurs. L'organisation du texte est éloignée de celle de l'argumentation.

Le problème est donc aussi de choisir un texte plus ou moins typique de l'argumentation, ou dont la dimension argumentative soit suffisamment claire, ce qui suppose de définir les caractéristiques à prendre en compte.

b/Formuler des questions

Cette deuxième catégorie de difficultés intervient dans l'élaboration de tout questionnaire, car la formulation d'une question peut rendre l'évaluation de la réponse impossible. D'une part chaque question doit être formulée de façon claire. Nous avons noté que l'utilisation du mot « indissociable » dans la question 24, demandant de choisir parmi des « couples de connecteurs indissociables », était source d'ambiguïté (*cf.* plus haut page 17) et que la question 27 demandant de mettre en évidence « l'efficacité de l'argumentation » (*idem* page 19) était

tout à fait incompréhensible. De plus pour que l'évaluation de la réponse attendue ne pose pas trop de problèmes il faut qu'elle s'appuie sur un concept clair, ce qui n'était pas le cas de celui de "champ lexical" (cf. page 15).

D'autre part il faut éviter que le questionnaire fournisse totalité ou partie de la réponse attendue. Nous avons observé par exemple que les questions 28 et 29 sur le texte de Maupassant permettaient à l'élève de trouver la réponse à la question 26 (cf. plus haut page 20) Plus généralement on doit se demander si la formulation de la question n'aboutit pas à rendre la tâche trop élémentaire. Il convient ici de choisir les éléments d'interprétation du texte qui sont demandés à l'élève et ceux qui lui sont fournis par l'énoncé. Ainsi nous avons noté (*idem*, page 12) que la présentation de la question 23 sur le texte de Maupassant, censée évaluer la capacité à repérer « les points de vue qui s'affrontent dans le texte », limitait la tâche à un repérage pour chaque affirmation du verbe introducteur et de son sujet.

cf/ Questions et compréhension du texte

Dans le tableau indiquant les capacités et les compétences évaluées dans la compréhension des textes, les concepteurs des épreuves ont prévu trois ensembles : « observer », « mettre en relation », « construire un sens ». Même si on ne les considère pas comme trois ensembles successifs, correspondant à trois étapes de la compréhension du texte, cette séparation pose problème : est-il possible de découper des unités et de les observer en dehors d'une démarche globale de construction du sens ? De telles questions permettront-elles d'évaluer la compréhension ?

Nous avons remarqué la présence de questions auxquelles on peut répondre mécaniquement sur la base de rapprochements sémantiques, comme la question 18 (cf. plus haut page 15) ou en se limitant à l'interprétation d'une phrase comme la question 17 (*idem* page 16), et ainsi réussir même si on ne comprend rien au texte.¹

D'autres questions invitent à regrouper des éléments qui ne sont pas significatifs pour la construction du sens du texte comme la question 19 (cf. plus haut page 14) ou peuvent même la fausser, comme la question 20 (*idem* page 15). De telles questions non plus ne peuvent permettre de juger de la façon dont l'élève a compris l'argumentation.

Bien sûr rien n'empêcherait de faire porter les questions sur des aspects plus significatifs du texte mais la construction de ce type de questionnaires pose plusieurs problèmes. Déterminer des éléments vraiment significatifs sur lesquels poser une question sans ambiguïté, dont la réponse ne donne pas lieu à des interprétations trop diverses, demande un gros travail d'élaboration, et d'abord d'avoir défini les éléments essentiels du sens du texte et leur organisation. La difficulté est encore plus grande dans ce type de questionnaire à réponses "fermées", destiné à un codage rapide des réponses. Il nous semble même que ce type de questions inévitablement réductrices ne permet pas de prendre en compte tous les aspects importants du texte.

En critiquant ce questionnaire et en montrant l'inefficacité de nombre de questions nous voudrions attirer l'attention sur deux points :

- Il semble indispensable d'avoir conscience de l'imperfection de l'outil d'évaluation pour éviter d'en tirer des conclusions trop catégoriques. A condition d'être vigilants et de réfléchir aux

¹ En septembre 1997, sur huit questions, deux ne demandaient aucune lecture du texte : il s'agissait de reformuler une phrase donnée dont le sens ne dépendait pas du contexte (item 8)). Pour l'item 3, les extraits de textes donnés servaient de prétexte à vérifier la connaissance de termes : antonymes, négation, reprise de mot.

réponses des élèves et à ce qu'elles révèlent de leur compréhension du texte ou de la question, ce questionnaire permettra des observations intéressantes sur leurs capacités. En aucun cas il ne peut permettre des conclusions chiffrées rapides, des comparaisons sur des niveaux, d'un groupe d'élèves à un autre par exemple.

- Evaluer la compréhension que les élèves ont d'un texte et améliorer leurs capacités en ce domaine sont des objectifs fondamentaux pour l'enseignement du français et l'imperfection de l'outil invite à l'améliorer. Pour cela il faudrait travailler la formulation des questions, mais surtout réfléchir à l'activité "comprendre un texte", s'interroger sur les types de textes et sur les démarches qu'ils supposent. A cette condition, la mise au point d'un tel outil peut constituer une excellente occasion pour ces recherches essentielles.

2. Faire progresser les élèves dans la compréhension des textes argumentatifs.

La réflexion sur les exercices proposés lors de l'évaluation à l'entrée en seconde peut nous permettre de revenir sur les démarches présentées dans la première partie pour formuler quelques questions et pistes de travail.

Se fondant sur une distinction des types de textes à la fois d'après leur schéma d'organisation et d'après des ensembles particuliers de caractéristiques linguistiques, la méthode proposée par A. Boissinot pour la compréhension des textes argumentatifs était de relever un certain nombre d'« indices », de marques linguistiques et de les interpréter pour mettre à jour l'organisation de l'argumentation. Pour progresser dans cette démarche il faudrait entraîner les élèves au choix des marques linguistiques et à leur interprétation.

Dans les nouvelles instructions pour la classe de sixième comme dans le projet d'instructions pour les classes de cinquième-quatrième¹, l'objectif fondamental est « la maîtrise des discours » (comprendre et produire des discours) et c'est à cet objectif que doivent être « associés les divers aspects des apprentissages et les divers contenus ». Il s'agit en particulier que les connaissances recensées dans la partie « outils de la langue » concourent à la « maîtrise des discours » et de « préciser les caractères distinctifs des formes principales de discours qui s'entrecroisent dans la réalité des textes : le narratif, le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif. » Est-ce que dans ce cadre peut être envisagé un apprentissage des indices linguistiques nécessaires à la compréhension des textes argumentatifs ?

Pour répondre à ces instructions, sur six livres de grammaire correspondant à la classe de cinquième publiés pour la rentrée 1997², plusieurs se contentent de prévoir un chapitre sur les caractéristiques des types de textes ou l'organisation des discours. Le Magnard organise une partie des chapitres de grammaire et de vocabulaire en fonction d'un apprentissage des « formes de discours », en regroupant par exemple l'étude de la valeur des temps du passé, les connecteurs temporels, etc., dans une partie « récit » ; mais rien à ce niveau concernant l'argumentation.

¹ BO n°1, mars 1996.

² - F. Descourbes, A. Meunier, J. Paul, *Grammaire pour les textes 5è*, nouvelle collection Plus-que-parfait - Bordas, 1997.

- C. Caron-Michamblé, A.-M. Achard, J.J. Besson, *Grammaire et expression 5è*, Hachette, 1997.

- G. Molinié ed., *Grammaire et communication 5è*, Magnard, 1997.

- M.-F. Sculfort ed., *Grammaire et expression 5è*, Nathan, 1997.

- V. Géraud et J.-N. Moreau ed., *Grammaire du français 5è*, Belin, 1997.

- D. Stissi, J. Bidault, J.-B. Allardi, M. Arnaud, *Grammaire pour lire et écrire 5è*, Delagrave, 1997.

On trouvera un chapitre «reconnaître les textes argumentatifs et explicatifs» dans le Bordas. Seul le Delagrave comporte une partie concernant l'argumentation, comportant les chapitres «expliquer» et «argumenter» mais aussi des chapitres sur «les liaisons logiques», la cause, la conséquence, et la proposition conjonctive complément d'objet, «très fréquente dans ce type de textes». On peut ainsi ne pas limiter la grammaire et le vocabulaire à une étude formelle et réfléchir aux rôles des différentes marques linguistiques dans la construction du sens.

Mais si on prend un chapitre comme celui sur «les liens logiques» par exemple, il sera bien sûr impossible de recenser pour chaque type de «lien logique» tous les mots, groupes de mots, constructions particulières qui peuvent servir à l'exprimer. Il faudra par ailleurs apprendre comment la compréhension de l'organisation du sens dans un texte peut guider pour repérer à quel lien logique correspond telle expression, ou pour interpréter les cas fréquents où aucune expression n'explique la liaison.

De plus l'étude se complique du fait qu'une même marque linguistique peut jouer des rôles différents, et par exemple s'interpréter différemment suivant les textes où elle se trouve. Ce que méconnaissent certains auteurs de grammaires¹ qui écrivent :

« Ne confondez pas donc et car : donc = conséquence, car = cause ; N'écrivez pas : Tous lui serraient la main, donc il était très populaire. Mais : Tous lui serraient la main, car il était très populaire. »

Or les deux phrases ne correspondent pas à la même démarche. En écrivant «Il était très populaire, tous lui serraient donc la main» on soulignerait bien la relation d'un fait à sa conséquence, mais la phrase refusée par les auteurs correspond au cas où le locuteur veut justifier l'affirmation «Il était très populaire». *Donc* n'a pas le même sens dans les deux cas. La reconnaissance des démarches en jeu permet d'interpréter l'une ou l'autre phrase.

Ainsi il apparaît que d'autres apprentissages sont fondamentaux pour améliorer la compréhension des textes argumentatifs. Il faut que les lecteurs deviennent capables d'identifier une démarche cognitive particulière — l'argumentation — à travers la diversité des textes qui la mettent en œuvre et se construisent un modèle capable de les guider dans le repérage des éléments qui permettent de comprendre le sens d'un texte et dans l'organisation de ces éléments.

Beaucoup de pistes de travail sont alors à explorer. Tout d'abord quelles activités mettre en place pour que les élèves apprennent à distinguer l'argumentation de la narration ou de la description, mais aussi de l'explication ? Quelles caractéristiques propres à chacune de ces démarches cognitives vont être opérantes ? Faut-il partir de l'étude de textes mettant en œuvre typiquement une seule de ces démarches pour que les élèves se construisent un modèle d'organisation la caractérisant ? Faut-il travailler par comparaisons et distinctions successives ?

Comment apprendre à reconnaître les différentes opérations discursives mises en œuvre dans un texte présentant une argumentation et à relever et classer les éléments du texte qui permettent de les repérer ? Par exemple comment identifier l'énoncé-cible ? Comment est justifié un argument, comment est-il orienté, comment est indiquée sa force ?

C'est pourquoi la définition de l'argumentation, telle qu'elle a été amorcée ici d'après les publications de R. Duval, comme une organisation particulière de propositions tenant compte en particulier du degré de fiabilité qu'on leur attribue, se veut un point de départ. Elle ouvre des perspectives à la fois pour mieux évaluer la compréhension des textes argumentatifs et pour faire progresser les élèves dans cette compréhension.

¹ A. Gasquez, E. Heintzmann, H. Mitterand, *Grammaire française et expression écrite 4^e-3^e*, Nathan, 1992, p. 223.

ANNEXE

Je hais les sots qui font les dédaigneux, les impuissants qui crient que notre art et notre littérature meurent de leur belle mort. Ce sont les cerveaux les plus vides, les cœurs les plus secs, les gens enterrés dans le passé, qui feuilletent avec mépris les œuvres vivantes et tout enfiévrées de notre âge, et les déclarent nulles et étroites. Moi, je vois autrement. Je n'ai guère de souci de beauté ni de perfection. Je me moque des grands siècles. Je n'ai souci que de vie, de lutte, de fièvre. Je suis à l'aise parmi notre génération. Il me semble que l'artiste ne peut souhaiter un autre milieu, une autre époque. Il n'y a plus de maîtres, plus d'écoles. Nous sommes en pleine anarchie, et chacun de nous est un rebelle qui pense pour lui, qui crée et se bat pour lui. L'heure est haletante, pleine d'anxiété : on attend ceux qui frapperont le plus fort et le plus juste, dont les poings seront assez puissants pour fermer la bouche des autres, et il y a au fond de chaque nouveau lutteur une vague espérance d'être ce dictateur, ce tyran de demain. Puis, quel horizon large ! Comme nous sentons tressaillir en nous les vérités de l'avenir ! Si nous balbutions, c'est que nous avons trop de choses à dire. Nous sommes au seuil d'un siècle de science et de réalité, et nous chancelons, par instants, comme des hommes ivres, devant la grande lueur qui se lève en face de nous. Mais nous travaillons, nous préparons la besogne de nos fils, nous en sommes à l'heure de la démolition, lorsqu'une poussière de plâtre emplit l'air et que les décombres tombent avec fracas. Demain l'édifice sera reconstruit. Nous aurons eu les joies cuisantes, l'angoisse douce et amère de l'enfantement : nous aurons eu les œuvres passionnées, les cris libres de la vérité, tous les vices et les vertus des grands siècles à leur berceau. Que les aveugles nient nos efforts, qu'ils voient dans nos luttes les convulsions de l'agonie, lorsque ces luttes sont les premiers bégaiements de la naissance. Ce sont des aveugles.

Emile ZOLA, *Mes haines, causeries littéraires et artistique*, 1866.

La Rempailleuse

C'était à la fin du dîner d'ouverture de chasse chez le marquis de Bertrans. Onze chasseurs, huit jeunes femmes et le médecin du pays étaient assis autour de la grande table illuminée, couverte de fruits et de fleurs.

On vint à parler d'amour, et une grande discussion s'éleva, l'éternelle discussion pour savoir si on pouvait aimer vraiment une fois ou plusieurs fois. On cita des exemples de gens n'ayant jamais eu qu'un amour sérieux ; on cita aussi d'autres exemples de gens ayant aimé souvent, avec violence. Les hommes, en général, prétendaient que la passion, comme les maladies, peut frapper plusieurs fois le même être, et le frapper à le tuer si quelque obstacle se dresse devant lui. Bien que cette manière de voir ne fût pas contestable, les femmes, dont l'opinion s'appuyait sur la poésie bien plus que sur l'observation, affirmaient que l'amour, l'amour vrai, le grand amour, ne pouvait tomber qu'une fois sur un mortel, qu'il était semblable à la foudre, cet amour, et qu'un cœur touché par lui demeurait ensuite tellement vidé, ravagé, incendié, qu'aucun autre sentiment puissant, même aucun rêve, n'y pouvait germer de nouveau.

Le marquis, ayant aimé beaucoup, combattait vivement cette croyance :

« Je vous dis, moi, qu'on peut aimer plusieurs fois avec toutes ses forces et toute son âme. Vous me citez des gens qui se sont tués par amour, comme preuve de l'impossibilité d'une seconde passion. Je vous répondrai que, s'il n'avaient pas commis cette bêtise de se suicider, ce qui leur enlevait toute chance de rechute, ils se seraient guéris ; et ils auraient recommencé, et toujours, jusqu'à leur mort naturelle. Il en des amoureux comme des ivrognes. Qui a bu boira — qui a aimé aimera. C'est une affaire de tempérament, cela. »

On prit pour arbitre le docteur, vieux médecin parisien retiré aux champs ; et on le pria de donner son avis.

Justement il n'en avait pas.

Guy de MAUPASSANT, *Contes de la Bécasse*, 1883.

Références

- ADAM. J-M. (1990), *Eléments de linguistique textuelle* , Mardaga .
- ADAM J-M. (1984), Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs, *Pratiques*, n°4, Metz , octobre 1984
- BENVENISTE E.(1966), *Problèmes de linguistique générale* , Paris, NRF-Gallimard
- BOISSINOT A. (1992), *Les textes argumentatifs* , B.Lacoste
- BRONCKART J.P. (1985) et alii, Le fonctionnement des discours , Delachaux-Niestlé.
- COMBETTES B., FRESSON J., TOMASSONE R. (1979) De la phrase au texte 3^e, Delagrave.
- COMBETTES B. (1983) *Pour une grammaire textuelle*, Paris-Bruxelles , De Boeck Duculot
- COMBETTES B. (1987) Types de textes et faits de langue, *Pratiques*, n°56.
- COMBETTES B. (1992) *L'organisation du texte*, collection Didactique des textes, Université de Metz.
- DUBOIS J.(1969) *Grammaire structurale du français : la phrase et ses transformations* , Paris.
- DUCROT O. et TODOROV T. (1972) *Dictionnaire encyclopédique des Sciences du langage*, Paris : seuil.
- DUCROT O. (1980) *Les mots du discours* , Paris, Editions de Minuit.
- DUCROT O. (1984) *Le dire et le dit* , Paris, Editions de Minuit.
- DUVAL R. (1992) Démontrer, argumenter, expliquer : continuité ou rupture cognitive, *Petit x*, n°31, Grenoble.
- DUVAL R. et EGRET M.A. (1993) Introduction à la démonstration et apprentissage du raisonnement déductif, *Repères*, juillet 1993.
- DUVAL R. (1995) *Sémiosis et pensée humaine*, Bern, Peter Lang
- Groupe INRDP Logique et langage, (1973) Enseignement du français et enseignement des mathématiques - *Recherches pédagogiques* n°56 - Paris 1973.
- JAKOBSON R. (1963) *Essais de linguistique générale* , Editions de Minuit, Paris.
- Pratiques* n°84, Argumentation et langue, décembre 1994, Metz.
- WERLICH E. (1976) *A text grammar of English*, cité par LUNQUIST L. *La cohérence textuelle* .Copenhague - Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk, 1980.

Manuels scolaires

- DESCOURBES F., MEUNIER A., PAUL J. - Grammaire pour les textes 5^e, nouvelle collection Plus-que-parfait - Bordas,1997
- CARON-MICHAMBLÉ C., ACHARD A.M., BESSON J.J. - Grammaire et expression 5^e - Hachette, 1997.

COMPRENDRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

MOLINIÉ G. ed. - Grammaire et communication 5^e - Magnard, 1997.

SCULFORT M.F. ed. - Grammaire et expression 5^e - Nathan, 1997.

GÉRAUD V. et MOREAU J.N. ed. - Grammaire du français 5^e - Belin, 1997. D.Stissi,

BIDAULT J., ALLARDI J.B., ARNAUD M., Grammaire pour lire et écrire 5^e, Delagrave, 1997.

GASQUEZ A., HEINTZMANN E., MITTERAND H., Grammaire française et expression écrite 4^e-3^e - Nathan, 1992.