

Québec français



Enseigner le plan et l'argumentation

Jacques Lecavalier

Number 77, Spring 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44659ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lecavalier, J. (1990). Enseigner le plan et l'argumentation. *Québec français*, (77), 50–57.

Degré suggéré

Collège I.
Adaptable à d'autres degrés.

Objectifs

Améliorer la transition de la lecture à l'écriture.

Faire acquérir la stratégie du plan.

Initier à l'argumentation.

Préalables

- Étudiants

Savoir rédiger un texte narratif avec introduction et conclusion.

- Professeurs

Désirer intervenir pendant la production d'un texte.

Durée de l'activité

30 min./sem. pour encadrer la lecture, pendant 5 sem. environ.

1 cours (3 h) de travail pratique sur le plan.

Démarche de l'étudiant

Semaine 1 : distribution du Guide du plan

Les étudiants reçoivent le document intitulé ici *Guide du plan* et ils se procurent le roman ou l'essai au programme. Ils lisent d'abord le *Guide*, puis le premier chapitre de l'œuvre, pour la semaine 2. Cette double lecture devrait soulever de nombreuses questions, qu'ils notent pour les poser au cours suivant.

Durée approximative : quelques minutes. Travail hors classe : trois heures.

Semaine 2 : explication du Guide du plan

- En classe, les étudiants posent les questions préparées. Les questions doivent être suffisamment précises pour que le professeur n'ait pas à exposer en entier le contenu du *Guide du plan*. Le professeur donne un exemple d'idée principale, tirée du premier chapitre de l'œuvre, et les étudiants analysent cet exemple, individuellement, en équipes et/ou collectivement, en fonction de l'énoncé du sujet et du contexte du chapitre.

Enseigner le plan et l'argumentation

Le cours de *Communication et écritures 601-103*, ou tout autre qui tienne lieu de premier cours de français au collégial, ne doit pas se limiter à la correction normative de l'écrit, mais il ne peut pas non plus fermer les yeux sur les problèmes d'organisation des idées éprouvés par les étudiants.

Or parmi ceux-ci, plusieurs n'utilisent pas la stratégie du plan. Il se peut qu'ils sous-estiment la difficulté ou l'importance de la tâche de lecture/écriture qui leur est demandée. Ou encore, comme la complexité du plan augmente avec celle de la tâche, certains étudiants pourraient chercher à contourner cette difficulté en ne faisant pas de plan. Quoiqu'il en soit, faire un plan est une tâche intermédiaire, non directement évaluée, dans laquelle peu d'étudiants se sentent à l'aise.

Souvent, les étudiants ne comprennent pas les questions, même celles qui sont bien expliquées, et ils attachent peu d'importance à l'énoncé lui-même, pour aborder hâtivement le texte à analyser. Ce fait montre l'importance de développer une stratégie efficace d'élaboration du plan et de l'enseigner systématiquement. La stratégie décrite ici utilise un roman ou un essai comme point de départ de la production d'un texte d'exposition d'idées. Elle guide l'étudiant pas à pas dans la délicate transition de la lecture à l'écriture. Le plan est fait en classe pour que le professeur s'assure non seulement que les étudiants en font vraiment un, mais aussi qu'il leur montre comment s'y prendre.

Si le professeur donne à penser que ses exigences ne sont pas toutes explicites, il détourne l'attention de ce qu'il demande et s'expose à ce que la classe travaille selon ce qu'elle aura perçu d'implicite chez lui.

I La division du sujet

Le sujet de texte d'argumentation tient traditionnellement en un énoncé concis, comportant une tâche et un thème. Autrefois, l'étudiant était laissé à lui-même devant un énoncé volontairement ambigu ou énigmatique, du genre : « Discutez cette maxime de Joubert : <Quand mes amis sont borgnes, je les regarde de profil> » (Fournier, 1964). La pédagogie actuelle doit tenir compte de la démocratisation de l'enseignement et assister l'étudiant dans le traitement du sujet.

La plupart des guides de rédaction font l'inventaire des tâches apparaissant dans les énoncés des sujets, mais ils n'en donnent qu'une définition générale. Analyser, juger, évaluer, comparer, opposer, étudier, prouver, réfuter, expliquer, dire en quoi, montrer, justifier, explorer, interpréter, commenter, développer, traiter, synthétiser, tous ces verbes et bien d'autres réfèrent à des tâches d'exposition et d'argumentation. Dans l'esprit du professeur, le choix de l'un ou l'autre de ces termes peut impliquer un type de plan déterminé. Mais c'est beaucoup demander à l'étudiant que d'inférer ce plan; le professeur doit par conséquent définir l'énoncé en fonction de la tâche demandée et des résultats attendus.

Tableau 1. Exemple d'énoncé du sujet pour le roman *l'Étranger*

Un sujet de texte d'exposition d'idées pour le roman *l'Étranger* pourrait être le suivant : *Analysez les valeurs sociales à l'origine de la condamnation de Meursault.* L'énoncé du sujet doit inclure une définition contextuelle du concept de valeur sociale; il donne des indices pour le repérage des idées principales dans le roman : *Pour lire et analyser l'Étranger, gardez à l'esprit le fil conducteur suivant ; Meursault est condamné à cause de ses valeurs, non parce qu'il a tué un homme.*

Description des idées à chercher :

- Identifiez quatre valeurs sociales que Meursault a transgressées.
- Opposez une valeur personnelle de Meursault à chaque valeur sociale identifiée.
- Tirez du comportement de Meursault un exemple de chacune des quatre valeurs personnelles identifiées.
- Trouvez dans les réactions des autres personnages au comportement de Meursault une conséquence sur sa condamnation.

Durée approximative : une heure.

La stratégie du plan s'enseigne mieux par la lecture d'un guide écrit et un atelier pratique que par un cours magistral.

La définition de l'énoncé ne peut s'effectuer seulement de façon générale, mais elle doit se traduire en tâches spécifiques demandées aux étudiants, en une subdivision du sujet. Or, si le professeur découpe le sujet sur la base des idées principales du texte à produire, il fait le plan à la place des étudiants et ceux-ci n'apprennent pas. Dans notre stratégie, le professeur divise plutôt le sujet avec des catégories tirées du texte à lire. Les étudiants reçoivent une description des idées à chercher. (V. tableau 1. Exemple d'énoncé du sujet).

L'exemple, l'opposition et la relation antécédent-conséquent, utilisés dans notre exemple d'énoncé, de même que la définition, le classement et la relation problème-solution, constituent des fonctions argumentatives. Or celles-ci font appel à des habiletés cognitives et linguistiques distinctes et posent des problèmes d'écriture de degrés fort variables. Les scripteurs tendent à se cantonner aux fonctions argumentatives qu'ils savent déjà utiliser (l'exemple, la comparaison) et ne peuvent pas sans aide réussir avec d'autres fonctions, même s'ils ont bien compris qu'ils doivent les employer. Quand on exige que l'étudiant fasse preuve d'une habileté qu'on ne lui enseigne pas, il ne peut que montrer là où il est rendu dans son apprentissage, sans avoir la chance de progresser vraiment. Il faut enseigner comment utiliser chaque fonction argumentative. Le rôle de la division du sujet, en identifiant les fonctions exigées, consiste précisément à contrôler le degré de difficulté du texte demandé et à s'assurer que celui-ci corresponde mieux aux attentes du professeur.

D'autres textes d'argumentation, tant dans le cours de *Communication et écritures* que dans les cours ultérieurs de la séquence des cours obligatoires de français au collégial, doivent contribuer progressivement à faire acquérir aux étudiants d'autres habiletés argumentatives ainsi que l'autonomie de décider par eux-mêmes quelle fonction argumentative est préférable pour un argument donné.

À cette semaine, les étudiants commencent vraiment la lecture hors classe du roman ou de l'essai. Plusieurs devront en effet relire le premier chapitre, en fonction de leur compréhension accrue de la tâche et de l'œuvre. Il est indispensable que les étudiants soient guidés dans leur lecture et que celle-ci donne lieu à des notes prises en fonction du sujet à traiter (v. exemple du guide de lecture).

Travail hors classe : trois heures.

Exemple de guide de lecture pour l'Étranger (extrait)

Chapitre 1

1. Quelle est la principale préoccupation de Meursault (le personnage principal) à la lecture du télégramme annonçant la mort de sa mère ?
2. Où se déroule l'action ?
3. La mère de Meursault était-elle malheureuse à l'asile ?
4. Pourquoi Meursault refuse-t-il qu'on dévise la bière ?
5. Pourquoi Meursault décide-t-il qu'il peut fumer ?
6. Comment Meursault se sent-il à l'arrivée des vieux ?
7. Comment Meursault se sent-il pendant l'enterrement ?
8. Qu'est-ce qui rend Meursault joyeux au retour ?
9. Donnez un titre au chapitre.

Les réponses à de telles questions fournissent la matière pour traiter le sujet demandé. Puisqu'elles exigent une analyse du roman, elles incitent l'étudiant à approfondir sa lecture et à poser des questions en classe, là où il a rencontré des difficultés.

Semaines 3 et 4 : encadrement de la lecture

En supposant que la lecture est étalée sur cinq semaines, les cours des semaines 3 et 4 consacrent une période de questions et de discussion sur l'œuvre et la tâche, incluant la stratégie du plan. Après cela, les étudiants s'essaient à remplir (à la mine) des cases de la matrice de traitement des idées, plus pour évaluer si leur compréhension est suffisante que pour parvenir déjà à des idées définitives. Cela peut être fait en classe ou hors classe.

Le *Guide du plan* doit être relu pour la Semaine 5.

Durée approximative : 30 minutes.
Travail hors classe : trois heures.

Semaine 5 : élaboration du plan

Comme la lecture est censément terminée, la dernière période de questions a lieu au début du cours. Le reste du cours est consacré à l'élaboration du plan.

1. La matrice de traitement des idées

Dans la colonne de gauche de la matrice, l'étudiant inscrit, si ce n'est déjà fait, les subdivisions du texte lu. Dans le cas d'un roman, cela consiste

II Les consignes écrites

Comme le programme du cours de *Communication et écritures* varie d'un cégep à l'autre et que certains collèges préfèrent enseigner l'argumentation dans le cours d'*Essai 402*, les indications de cet atelier pratique ont été conçues de façon à permettre l'adaptation de la stratégie du plan à de nombreuses situations pédagogiques du collégial et, nous l'espérons, au deuxième cycle du secondaire. À partir de ces indications sur le traitement et la mise en ordre des idées, le professeur prépare un document expliquant aux étudiants comment procéder pour réaliser le plan du texte à produire. Il est important que ce *Guide du plan* — comme nous l'appelons sommairement ici — contienne des exemples tirés de l'œuvre en lecture. Le professeur devrait donc, à ce stade, effectuer lui-même les tâches qui seront demandées aux étudiants. Un tel exercice permet généralement de préciser les consignes données aux étudiants. Si le professeur juge que les exemples qui portent sur le sujet du texte rendent la tâche trop facile aux étudiants, il doit alors trouver un deuxième sujet possible pour l'œuvre en lecture et s'en inspirer pour ses exemples. Une manière plus économique consiste à choisir comme exemple une des idées principales du sujet à traiter et à interdire que cette idée puisse être reprise par les étudiants. L'énoncé sur *l'Étranger*, par exemple, limite le travail à quatre des six idées principales possibles, ce qui laisse de la place pour des exemples liés au sujet à traiter.

Deux raisons majeures justifient le fait de donner les consignes par écrit. Premièrement, pendant l'élaboration du plan, tant en classe que hors classe, les étudiants peuvent relire le document, ce qui leur permet de dépasser leur compréhension initiale. Par comparaison, les notes de cours de l'étudiant ne reflètent que ce qui a été compris et jugé important lors de la première écoute.

L'autre raison est que le *Guide du plan* permet de diminuer le temps d'exposé magistral et de réaliser plus de travaux pratiques en classe. En effet, le professeur peut exiger que le document soit lu avant que des explications ne soient données en classe sur l'élaboration du plan. Au cours, le professeur résiste à la facilité d'exposer systématiquement le contenu du texte. Il part plutôt des questions des étudiants pour expliquer les phases d'élaboration du plan. Il est bon ici d'avoir préparé un exemple, plutôt qu'un exposé théorique, et de le suivre pendant les étapes de traitement et de mise en ordre des idées. À chaque moment, le professeur justifie la façon de procéder en référant à des passages du *Guide du plan* et il montre la nécessité de retourner dans l'œuvre lue en faisant relire les extraits utiles à une meilleure compréhension de l'exemple.

III La matrice de traitement des idées

Les étudiants qui utilisent la stratégie du plan semblent passer directement de la recherche des idées à leur mise en ordre. En classe, les professeurs peuvent remarquer que les étudiants réfléchissent devant une page blanche, puis produisent une liste d'idées déjà ordonnées. Avec une telle stratégie intuitive, le traitement des idées s'effectue en mémoire à court terme. Dans le cas d'un plan chronologique, comme dans la narration et le résumé, le rappel peut s'effectuer dans l'ordre et sans oubli, si le scripteur possède une idée claire de l'intrigue. Pour le texte d'argumentation, cette stratégie ne suffit pas. Le scripteur risque de devoir recommencer son premier brouillon, qui lui sert alors d'étape de traitement des idées, mais au prix d'une grande perte de temps. Il faut donc expliquer aux étudiants pressés de rédiger d'emblée un plan hiérarchisé que leurs intuitions sont intéressantes, mais qu'elles ont besoin au préalable d'être vérifiées et complétées en utilisant une stratégie de traitement des idées.

La constellation de mots («semantic mapping» : Crawley et Mountain, 1988; Blain, 1989) a l'avantage d'amener l'étudiant à considérer toutes ses idées avant de les ordonner. Cette stratégie laisse l'étudiant libre d'organiser à loisir ses idées, grâce à des cercles et des flèches tracées autour de mots clés. Comme l'étudiant de niveau collégial a acquis depuis longtemps le schéma narratif, cette stratégie se révèle excellente pour la narration. Mais le schéma argumentatif lui est peu familier et la constellation d'idées, quoique utile pour trouver des idées, lui fournit peu d'aide pour les structurer.

La stratégie de la matrice de traitement des idées s'inspire de la précédente ainsi que d'une stratégie américaine de classement du vocabulaire, SAVOR (Subject Area VOCabulary Reinforcement; Stieglitz et Stieglitz), cité par Crawley et Mountain (1988). La matrice est constituée de trois types de données : les catégories de la tâche (l'énoncé divisé), les catégories du roman ou de l'essai (l'œuvre divisée) et les idées trouvées (V. tableau 2. Exemple de matrice des idées).

Au haut de la matrice, en abscisse, le professeur inscrit les tâches spécifiques, non plus sous forme de verbes, mais bien de substantifs, en reprenant la description des idées à trouver. La matrice comporte autant de colonnes qu'il y a de tâches, en plus de la colonne des événements.

Le reste de la matrice est rempli par l'étudiant. En voyant quelles cases restent vides, le professeur identifie rapidement les problèmes de compréhension et peut intervenir en conséquence. L'évaluation des idées trouvées se trouve elle aussi facilitée, les catégories du sujet et du roman fournissant au professeur des points de référence rapides et communs à tout le groupe. Il devient donc possible pour le professeur d'encadrer du travail individuel ou, tout au plus, en équipes de deux personnes. Comme l'étudiant utilise la matrice dès l'étape de la recherche des idées, il est peu porté à sauter l'étape de traitement et il apprend à incorporer celle-ci à son parcours stratégique de lecteur/scripteur.

à identifier chronologiquement les événements clés. Pour un essai, on utilise les titres donnés aux chapitres par l'auteur ou les étudiants.

Ensuite, à chaque intersection d'une catégorie de l'abscisse avec une catégorie de l'ordonnée, l'étudiant inscrit les idées trouvées. La recherche des idées s'effectue dans le texte lu, les notes de lecture, le guide de lecture ou tout autre instrument dont dispose l'étudiant. Celui-ci s'assure que toutes les cases sont remplies.

Certaines des idées inscrites dans la matrice par l'étudiant sont sans doute des citations exactes ou approximatives du texte du roman. Comme une phrase tirée du roman peut contenir plus d'une idée, il est important d'énoncer les idées dans ses propres mots, de paraphraser le texte du roman. L'étudiant doit prendre le temps d'énoncer soigneusement les idées. Ce temps n'est d'ailleurs pas perdu, car les idées énoncées sont reprises lors de la rédaction du brouillon.

Avant de passer à l'étape suivante, l'étudiant ou l'équipe (les groupes étant nombreux) soumet sa matrice à l'approbation du professeur.

2. Mise en ordre des idées

Cette étape doit être effectuée individuellement par l'étudiant, car il ne s'agit plus d'analyser le roman ou l'essai, mais de réaliser le plan de son propre texte.

L'étudiant analyse alors les idées de la catégorie principale de la matrice; il les regroupe selon leur sens et leur affinité logique, puis il détermine le type de progression qui permet de passer d'une idée à l'autre. Si deux idées ne peuvent être reliées, elles ne vont probablement pas ensemble; il faut modifier l'ordre des idées ou, même, trouver une idée manquante. Quand la mise en ordre des idées principales est terminée, l'étudiant transcrit celles-ci sur une page blanche qui deviendra son plan, en laissant beaucoup d'espace sous chaque idée. Dans la marge, il indique à chaque fois le type de progression thématique (v. tableau 3. Exemple de plan.)

Dans la matrice de traitement des idées, les cases non remplies attirent l'attention sur les idées manquantes.

Tableau 2. Exemple de matrice de traitement des idées dans *l'Étranger*

Événements	Idées				
	Valeurs sociales	Valeurs de Meursault	Actions de Meursault	Effets sur la condamnation	Pages
Enterrement	Respect des morts	Indifférence aux marques du deuil.	Boit, fume, ne pleure pas.	Incompréhension du concierge et du directeur.	14,17,23, 137-139.
Liaison avec Marie	Mariage	Pas amoureux, indifférent au mariage.	Accepte mariage sans le vouloir.	M. a une maîtresse.	69-70, 143.
Aide à Sintès	Amis de bonne réputation	Indifférent à l'amitié avec un souteneur.	Écrit lettre piège, fait un faux témoignage.	Ternit réputation de M.	54, 62, 146.
Mort de l'Arabe	Supériorité de la race blanche	Insensible aux différences raciales.	A sauvé Arabe lors de 2 ^e promenade.	Déplacement de l'accusation vers l'enterrement.	90, 105-106, 155.
Procès	Remords du crime	Sincérité absolue, innocence.	Refuse de mentir même pour sauver sa vie.	Monstre moral, cœur de criminel.	108,148,154.
Séjour en prison	Peine de mort	Goût de vivre, athéisme	Rejette l'aumônier, prêt à tout revivre.	Condamné aussi par l'Église.	171-172,180-185.

IV La mise en ordre des idées

A. L'analyse de la progression thématique

La mise en ordre systématique des idées principales implique la connaissance des types de progression des idées. Lemieux (1987) distingue trois types de progression thématique: linéaire, à thème constant et à thèmes dérivés. Dans la progression linéaire, le rhème (ou prédicat) de la première idée devient le thème (ou sujet) de la deuxième idée, et ainsi de suite. «Dans la progression à thème constant, chaque phrase a le même point de départ ou presque, ce thème constant se développe dans un rhème nouveau à chaque phrase» (Lemieux, 1987).

Exemple de plan pour l'Étranger

Sujet :

Analysez les valeurs sociales à l'origine de la condamnation de Meursault.

I. Respect des morts

opposition : indifférence aux coutumes;

exemple : boit, fume, ne pleure pas;

conséquence : incompris par concierge et directeur, témoignages défavorables;

II. Pas d'amour hors du mariage

opposition : Meursault pas amoureux et indifférent au mariage;

exemple : sensualité avec Marie, prêt à se marier sans le désirer;

conséquence : Marie présentée comme maîtresse de Meursault, défavorable à réputation.

III. Supériorité de la race blanche

opposition : Meursault inconscient du racisme des Blancs à l'égard des Arabes.

exemple : Meursault a empêché Sintès de tuer l'Arabe;

conséquence : déplacement de l'accusation vers moralité de Meursault, enterrement.

IV. Éprouver des remords d'un crime

opposition : sincérité totale de Meursault;

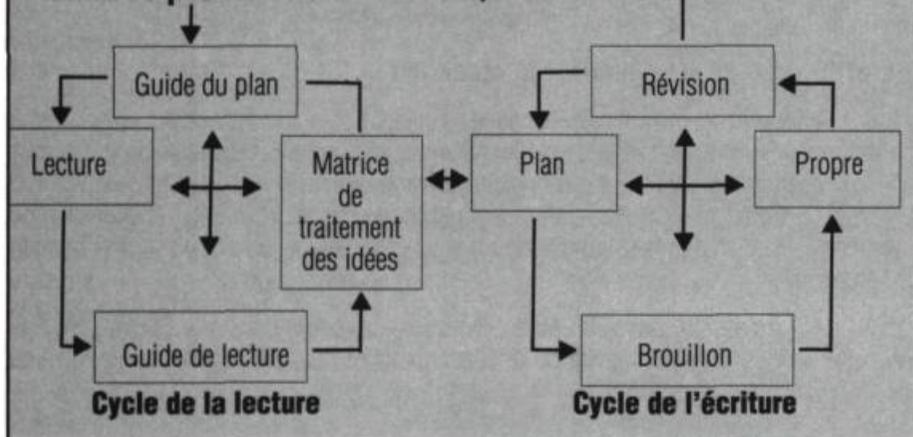
exemple : refus de mentir, même pour sauver sa vie;

conséquence : monstruosité de Meursault, danger pour la société.

Les idées principales ne sont pas reliées directement l'une à l'autre, elles n'ont en commun que le fait d'être des valeurs sociales. Elles sont donc des thèmes dérivés du sujet.

Des 6 valeurs sociales trouvées dans la matrice des idées, seules les 4 valeurs principales sont conservées dans le plan, tel que prescrit dans l'énoncé du sujet.

Tableau 3. L'élaboration du plan dans le processus de lecture/écriture



1) Identification des types de progression des idées principales.

Le plan doit être établi à partir de l'une des catégories du sujet divisé par le professeur. En comparant l'énoncé général du sujet avec les catégories qui le subdivisent, l'étudiant choisit la catégorie la plus appropriée pour fournir les idées principales de son texte. Dans l'exemple de *l'Étranger*, l'énoncé contient explicitement l'une des quatre catégories, soit celle des valeurs sociales. L'expérience que l'étudiant a acquise en remplissant la matrice lui sert aussi de guide pour le choix des idées principales et peut lui faire trouver «évident» le choix de la catégorie principale.

L'analyse du type de progression des idées fait ressortir la logique de l'argumentation.

Quant à la progression à thèmes dérivés, elle réunit «plusieurs aspects qui pourraient être utilisés séparément comme thèmes des phrases suivantes. Le procédé à utiliser dans ce cas est l'ASPECTUALISATION. Ce procédé consiste à décomposer un thème ou un propos d'une phrase précédente en parties (aspects), puis à en rappeler une ou plusieurs par un GN [groupe nominal]» (Blain, 1989).

2. Ajout des idées secondaires

Avant de les transcrire dans le plan, l'étudiant se rappelle la division du sujet et de la tâche reliée à chaque catégorie secondaire. Pour le texte sur *l'Étranger*, il s'agit d'opposer une valeur personnelle de Meursault à la valeur sociale correspondante, de donner un exemple de cette valeur personnelle et d'établir le lien avec la condamnation de Meursault. L'étudiant indique pour chaque idée secondaire l'utilisation qu'il en fera dans son texte. Pour ce faire, un seul mot clé suffit généralement : exemple, opposition, conséquence... Il suit en cela la progression thématique indiquée dans l'énoncé du sujet, pour les idées secondaires.

La matrice et le plan conservent les subdivisions de l'énoncé du sujet.

Une fois toutes les idées secondaires ajoutées, l'étudiant revoit son plan et le compare à la matrice de traitement des idées pour s'assurer qu'il n'a rien oublié. Il soumet son plan à l'approbation du professeur. Il effectue les corrections nécessaires.

Durée approximative : trois heures.
Travail hors classe : aucun travail relié au plan.

Semaine 6 : rédaction du texte d'exposition d'idées

1) La consultation fréquente du plan

Pendant la rédaction du brouillon, l'étudiant doit consulter le plan régulièrement et fréquemment. Il inclut dans le brouillon les idées principales, sous forme de sous-titres, et il les numérote. L'étudiant reprend aussi du plan les idées déjà partiellement rédigées. Bien sûr, il ne copie pas le plan tel quel, il ajoute des verbes, des mots de liaison, etc. Mais le vocabulaire relatif aux idées, le plus ardu à trouver, est prêt à être inséré dans les phrases-clés du brouillon.

2) Les changements mineurs

Il n'y a rien d'anormal à apporter des modifications mineures au plan

Les trois types de progression thématique peuvent se combiner dans un même texte. De fait, ils doivent s'entremêler pour que le sujet soit traité adéquatement et sans monotonie (Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen, 1988).

Le professeur doit montrer aux étudiants qui veulent se contenter d'une mise en ordre intuitive que l'analyse des types de progression permet de vérifier objectivement la cohérence du plan et de trouver la logique de l'argumentation. Durant cette étape intermédiaire, les étudiants sont souvent peu sûrs de leur plan et hésitent même à le montrer; l'analyse des types de progression peut leur montrer qu'ils sont sur la bonne voie et leur inspirer confiance ou, dans le cas inverse, elle peut faire prendre conscience de lacunes graves. Une telle analyse, enfin, contribue à rendre les scripteurs plus autonomes et moins dépendants de l'opinion d'autrui.

B. Les idées secondaires

Les idées de la matrice situées sur la même ligne qu'une idée principale donnée, mais sous des catégories différentes, constituent normalement les idées secondaires de cette idée principale. Le degré de difficulté de la tâche dépend surtout de la fonction argumentative choisie par le professeur. Dans l'exemple de *l'Étranger*, entre l'idée principale (une valeur sociale) et l'opposition (une valeur de Meursault), la progression est à thème constant, car les deux valeurs opposées concernent une même réalité. Quant à l'exemple à donner d'une valeur de Meursault, il forme une progression linéaire par rapport à l'énonciation abstraite de cette valeur. On pourrait ainsi écrire : *Un exemple de cette valeur personnelle est que Meursault fume et boit devant le cercueil de sa mère.* Enfin, la conséquence amène un retour à la valeur sociale, dont on privilégie un aspect, soit celui de la condamnation de celui qui la transgresse. Il s'agit donc d'une progression à thème dérivé.

Cette dernière constitue certainement la plus difficile des quatre cas de progression, du moins dans notre exemple. La difficulté touche autant la compréhension du roman et la recherche des idées que la systématisation et l'énonciation de celles-ci. En évaluant dans la matrice la qualité des fonctions argumentatives utilisant la conséquence, le professeur peut déterminer plus facilement où se situe le problème précis d'un étudiant.

V L'utilisation du plan pendant la rédaction

Les étudiants ont peine à concevoir comme un ensemble cohérent les étapes du processus de lecture/écriture. Chaque étape peut leur sembler une exigence distincte du professeur, que l'on abandonne pour passer à la tâche suivante. Ainsi, il n'est pas rare de voir des étudiants faire disparaître un plan élaboré à grand peine et se mettre à rédiger en croyant «tout avoir dans la tête». Le professeur doit donc exiger et surveiller l'utilisation du plan pendant la rédaction.

Puisque le professeur connaît les plans les plus faibles pour les avoir vus s'élaborer, il est en mesure d'intervenir au moment de la rédaction où les étudiants demanderont son aide.

Jacques LECAVALIER

Références

- R. BLAIN, «À la recherche d'un plaisir perdu», *Québec français* n° 73, 1989, p. 50-58.
- A. CAMUS, *l'Étranger*, Paris, Gallimard, 1957.
- Sh. J. CRAWLEY et L. H. MOUNTAIN, *Strategies for Guiding Content Reading*, Toronto, Allyn and Bacon, 1988.
- G. FOURNIER, *Comment composer mon devoir français*, Paris, J. de Gigord, 1964.
- J. LEMIEUX, *le Français écrit par la cohérence du texte*, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 1987.
- M.-J. REICHLER-BÉGUÉLIN, M. DENERVAUD et J. JESPERSEN, *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1988.

N.B. : L'auteur remercie Clémence Préfontaine de ses avis et suggestions.

La meilleure carte géographique ne vaudra jamais une visite sur place. La rédaction est la mise en application du plan, la véritable «visite» du sujet à traiter. Elle fait donc ressortir les imperfections du plan. Les changements mineurs au plan concernent les idées secondaires et ils s'effectuent rapidement, mais pas distraitemment. L'étudiant peut avoir trouvé un nouvel exemple ou constaté l'inadéquation d'une opposition. Il doit alors retourner au plan, pour ajouter, biffer ou déplacer (par des flèches) une idée secondaire. Il relit le plan pour vérifier la progression des idées, puis il reprend la rédaction du brouillon.

3) Les changements majeurs

Les changements majeurs au plan affectent le nombre ou l'ordre des idées principales. L'étudiant peut par exemple découvrir une nouvelle idée principale ou se rendre compte qu'une idée jugée principale ne l'était pas vraiment. L'étudiant ne doit pas s'entêter à suivre un mauvais plan, même si le temps de rédaction est limité. Cela nécessite un retour à la matrice de traitement des idées puis une modification et une réévaluation du plan. Avant de reprendre la rédaction, l'étudiant s'assure que, dans la partie déjà rédigée du brouillon, les idées suivent bien le nouveau plan. Si ce n'est pas le cas, il renumérote les paragraphes; si la nouvelle idée doit prendre place entre deux idées déjà rédigées, il renvoie à une nouvelle page du brouillon sur laquelle il rédige cette idée. Le cas échéant, il lui faut scinder un paragraphe en deux et développer à nouveau chacun des morceaux.

Lors de la révision du brouillon, la première relecture doit servir à vérifier le respect du plan. Lors de la mise au propre, l'étudiant peut enlever les sous-titres et la numérotation, si le professeur le permet ou l'exige.