Document generated on 04/23/2024 8:31 p.m.

Québec français

Outils pour l'enseignement des discours argumentatifs écrits en compréhension

Suzanne-G. Chartrand

Number 96, Winter 1995

URI: https://id.erudit.org/iderudit/44338ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Chartrand, S.-G. (1995). Outils pour l'enseignement des discours argumentatifs écrits en compréhension. *Québec français*, (96), 42–44.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1995

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

OUTILS POUR L'ENSEIGNEMENT DES DISCOURS ARGUMENTATIFS ÉCRITS EN COMPRÉHENSION

par Suzanne G. Chartrand*

Qui ne se sent démuni lorsque vient le temps de faire découvrir les ressorts de l'argumentation aux élèves de 5e secondaire ? J'ai toujours ressenti un profond malaise devant le sort réservé au discours à caractère argumentatif dans le Programme d'études et les manuels de français. Ce malaise est devenu révolte devant les critères de correction de l'épreuve ministérielle de français de 5e secondaire.

Une tout autre conception de l'argumentation, et, par conséquent, de son enseignement, nous semble préférable (Chartrand, 1992[1]). L'examen de différentes approches de l'argumentation permet de construire de nouveaux outils pour mieux comprendre ce type de discours et pour mieux l'enseigner (Chartrand, 1992[2]). Ces outils sont conçus pour ceux et celles qui enseignent le discours argumentatif au secondaire ou au collégial. À chacun et chacune de se les réapproprier pour ensuite les adapter au contexte de son enseignement. Pour illustrer comment ces outils permettent d'analyser un texte argumentatif, je les utiliserai pour la compréhension d'un éditorial (voir l'article « La lecture critique d'un éditorial journalistique » dans le présent numéro).

Dans la perspective d'une nouvelle didactique de l'argumentation, j'insisterai d'abord sur l'importance de distinguer discours et texte. Ensuite, je présenterai les éléments structurant tout discours argumentatif. Je terminerai en suggérant que d'autres outils sont essentiels à la compréhension et à la production de discours argumentatifs.

* Didacticienne, chargée de cours au département de linguistique de l'Université du Québec à Montréal.

Distinguer le discours du texte

Optant pour une approche communicative du langage, le programme de français a privilégié la notion de **discours** à celle de **texte**. Cela se justifie, car le mot **discours** correspond à la communication langagière alors que le **texte** en est la trace. Ce choix, si légitime soit-il, ne doit cependant pas gommer la relative autonomie de l'instance textuelle par rapport à l'instance discursive, comme le fait le programme et, à sa suite, le matériel didactique où les mots de **texte** et de **discours** sont, la plupart du temps, employés à tort et à travers.

• *Les éléments constitutifs du discours*

Tout **discours**, échange verbal saisi dans son contexte communicationnel, peut être décrit à partir des éléments qui le constituent. Comme tout discours est lié à une situation de communication, il comprend des **éléments communicationnels**[3] qui regroupent les éléments concrets à la base de toute communication verbale. Ce sont **l'auteur***, **le lecteur*** (appelés émetteur et récepteur dans le programme de français), le **but de l'auteur***, l'effet spécifique qu'il vise par son **discours** (l'intention, dans le programme), le **contexte spatio-temporel*** et le **lieu**

social de production et de réception*, c'est-à-dire l'institution sociale (journal, famille, école, etc.) dans laquelle se déroule l'activité langagière. On l'appelle ainsi pour montrer que, d'une part, la communication implique toujours, en même temps, le pôle de la production et celui de la réception et que, d'autre part, elle est toujours un acte social, même s'il peut être privé.

• *Les éléments constitutifs du texte*

Le **texte**, c'est l'ensemble des traces écrites qui rendent compte d'une activité de communication langagière, il contient un certain nombre d'éléments différents de ceux d'un **discours**. Ces **éléments textuels*** sont les suivants : le rédacteur, le destinataire, l'intention et le sujet du texte. Cette classe comprend les êtres qui existent dans et à travers le **texte** qui en construit l'image ; ils n'ont pas d'existence réelle en-dehors du **texte**. Lorsque Foglia écrit, son « je » n'est pas tout Foglia, l'individu ayant des caractéristiques physiques, psychologiques, sociales, culturelles, etc. propres, mais plutôt l'image que Foglia donne de lui-même dans son **texte**. C'est le privilège de celui qui écrit que de construire la réalité. Il est donc didactiquement nécessaire de faire cette distinction afin que les élèves perçoivent les possibles jeux de distanciation dont profite celui qui écrit, **le rédacteur**. Nous le nommons ainsi pour montrer qu'il n'existe que par le **texte** et pour le distinguer de l'**auteur** dont plusieurs caractéristiques n'intéressent pas le lecteur (ses traits physiques, par exemple).

L'**auteur** fait mine de s'adresser à tous ses lecteurs, voire même à chaque lecteur, individuellement. Cependant cela est une fiction ; en fait, il cible un type de lecteur à qui il s'adresse plus spécifiquement, appelons-le le **destinataire***. De plus, tout **texte** poursuit une finalité qui correspond plus ou moins au but de l'**auteur**. Il ne faut pas que le lecteur suive aveuglément ce que le **rédacteur** déclare, il doit être à l'affût de l'**intention du texte***, telle qu'elle se manifeste dans les énoncés. Il n'est pas rare qu'un journaliste déclare examiner une question et qu'il en traite une toute autre ou encore qu'il présente son article comme un texte d'information alors qu'il est tout autant un texte argumentatif. Au lecteur de percevoir ces ruses rhétoriques.

• *Travailler la compréhension*

Le travail en compréhension implique donc de chercher comment les **composants communicationnels** se manifestent concrètement dans le **texte**, d'où la nécessité de cerner le texte d'assez près avec les élèves. Il s'agit d'identifier les moyens langagiers précis explicites ou implicites qui permettent d'identifier :

1. comment l'**auteur** se présente dans le **texte** ;
2. quelle image il donne de son **destinataire** ;
3. comment il présente la situation d'échange entre eux ;
4. quelle **intention** manifeste son **texte**, explicitement ou implicitement ;
5. de quoi traite réellement le **texte** (son **sujet***) ;
6. comment le rédacteur justifie le choix de son **sujet*** ;
7. quel est le **lieu social de production-réception** et comment il se distingue d'autres lieux (les conventions d'écriture qui y sont rattachées, etc.).

Ce faisant, les élèves pourront constater que ce que nous appelons les **composants textuels** relèvent d'un niveau d'analyse différent de celui du **discours**, qu'ils sont inscrits dans le **texte**, alors que les premiers relèvent de la réalité extérieure au texte. Les deux peuvent être, bien entendu, souvent assez proches, voire superposables.

Identifier les catégories qui structurent l'argumentation

La structure d'une argumentation comprend un certain nombre de catégories. Voici les plus importantes.

• *Thèse et conclusion secondaire*

Il y a argumentation s'il y a tentative d'amener, par le discours, le **destinataire*** à admettre une conclusion qu'on nomme thèse*. La **thèse** est l'énoncé (ou les énoncés), explicite ou non, marqué (donc, en conclusion, etc.) ou pas, qui expose ce vers quoi tend tout le texte. La **thèse** n'est pas nécessairement à la fin du **texte**.

Rares sont les textes argumentatifs qui ne présentent qu'une seule conclusion : ils sont souvent balisés par des énoncés qui sont des conclusions résumant la portée argumentative d'un (ou de plusieurs) argument, on les appellera des **conclusions secondaires***. Celles-ci peuvent être implicites, comme elles peuvent être marquées par des marqueurs argumentatifs (donc, ainsi...) ou d'autres marques, par exemple, des marques lexicales : le verbe « conclure »).

• *Argument, contre-argument et non-argument*

Pour qu'une conclusion ait une force persuasive ou, à tout le moins pour qu'elle agisse sur le lecteur, il faut qu'elle soit étayée ou appuyée par des énoncés, qu'on appelle des **arguments**. Un **argument*** est un énoncé qui appuie ou étaie un autre énoncé qui, lui, a valeur soit de **conclusion secondaire***, soit de **thèse***. Autrement dit, l'**argument*** est un énoncé conduisant le lecteur à en admettre un autre (conclusion). Cette notion a pour corollaire celle de **contre-argument*** qui est un argument contrant la visée argumentative générale d'un discours. Comme tout discours argumentatif répond implicitement ou non à un autre discours, il contient explicitement ou pas un (ou des) contre-argument. La notion de non-argument, elle, renvoie à un énoncé qui, soit se limite à développer un argument sans en modifier la visée argumentative (c'est le rôle joué par un exemple

qui n'est jamais un argument, quoi qu'en disent les correcteurs du MÉQ), soit n'a pas de lien avec la visée argumentative du discours.

Développer la compréhension de textes argumentatifs dans la classe de français implique de montrer les liens qui existent entre les moyens linguistiques utilisés et l'effet produit sur le **destinataire**. C'est donc en tant que **phénomène de discours** que la notion d'argument doit être principalement étudiée. Or, ce n'est pas la perspective retenue par le programme qui propose une typologie des arguments fondée sur des critères extralinguistiques (philosophiques ou moraux) tout à fait arbitraires et qui relèvent plus de jugements de valeurs que de critères discursifs ; on confond le domaine du **discours** et celui de la raison (ou de la morale), et on escamote ainsi l'étude du fonctionnement du **discours** et de la langue.

Il n'y a pas d'arguments forts ou faibles, discursivement parlant, il n'y a que des bons ou des mauvais arguments selon qu'ils étayent une (ou des) conclusion en vertu de présupposés admis par le destinataire. Sinon, comment expliquer que certains **textes** bourrés de sophismes, d'arguments fallacieux et d'arguments émotifs (considérés comme faibles) convainquent alors que d'autres construits sur des « arguments rationnels » (prétendument forts) n'y arrivent pas ? Lorsqu'on aborde l'étude des **discours**, il faut savoir distinguer le travail sur le produit du **discours** (le **texte**) et le jugement sur la portée morale, politique ou autre du **discours**. Ce sont, faut-il le rappeler, deux objectifs distincts du programme de français du secondaire.

• *Présupposé discursif*

Le repérage des conclusions et des arguments ne suffit pas à comprendre et à évaluer un discours argumentatif. Une troisième catégorie est essentielle à la structure argumentative : le **présupposé discursif*** (le mot présupposé indique qu'il s'agit d'un énoncé implicite). Par exemple, ce slogan publicitaire : « Une bière entièrement naturelle », l'argument qui soutient la thèse (achetez-la, car elle est naturelle) s'appuie sur un présupposé largement admis dans la population, à savoir que les produits naturels sont supérieurs aux produits chimiques artificiels. Cette opinion n'a pas besoin d'être énoncée puisqu'elle est partagée par les acheteurs éventuels. Cette catégorie, qui a été mise en évidence par tous les théoriciens de l'argumentation, d'Aristote à nos jours, a été oubliée par les concepteurs du programme et ses manuels. Pourtant, le **présupposé discursif*** est essentiel, car il est la clé du passage de l'argument à la conclusion. Parce qu'il est affaire d'opinion, qu'il s'agisse d'opinions triviales ou d'idéologies déterminées, le **présupposé discursif** possède toujours un caractère d'évidence. C'est pour cela qu'il passe facilement inaperçu. Les élèves sont souvent incapables de les percevoir et de les verbaliser. Mais alors comment peuvent-ils se situer par rapport à l'univers socioculturel du **discours** ? Il est donc nécessaire que les élèves mettent à nu le présupposé qui sous-tend chaque argument. Ils pourront ainsi expliquer en vertu de quoi tel énoncé peut être accepté comme un argument servant telle conclusion.

Conclusion

Découvrir la structure argumentative d'un **discours** revient à repérer ses différentes catégories, puis à chercher comment elles s'organisent dans le **texte**. L'argumentation peut se présenter comme une suite linéaire de séquences argumentatives, comme un escalier, comme une structure faite de blocs discontinus, comme une poupée-gigogne, etc. Autant de figures, autant de structurations possibles de textes réels qu'on peut représenter par des schémas (Genevay et al., 1987).

Cependant, dégager la structure d'un **discours** n'est pas suffisant, il faut comprendre ce qui la motive. C'est ici qu'intervient une autre notion fondamentale, la notion de **stratégie discursive***, cet ensemble de moyens choisis par le **rédacteur** pour arriver à ses fins. L'élément principal d'une stratégie argumentative est le **procédé argumentatif***. L'auteur peut choisir de privilégier la réfutation, l'explication, la démonstration ou la délibération. Ces notions sont opératoires pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs et, comme nous le verrons dans un prochain article, elles rendent caduques l'enseignement des plans préfabriqués (plan américain, dialectique, etc.) qui d'ailleurs sont rarement présents dans les textes réels.

Notre enseignement des différents types de discours est emprisonné dans un magma de notions schématiques et vieillottes. Il faudrait les abandonner au profit d'outils plus rigoureux et opératoires qui puissent rendre compte à la fois des caractéristiques des différents types de **discours** et de l'extrême variété des **textes**.

NOTES

1. CHARTRAND, S.-G., « La doxa en guise de formation. L'enseignement de l'argumentation dans la classe de français au secondaire », *Revue de l'ACLA*, vol. 14, nº1, p. 47-59, 1992. Analyse critique du *Programme d'études* et des manuels.
2. CHARTRAND, S.-G., *Modèle pour une didactique du discours argumentatif (écrit) en classe de français*. Thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en didactique, Université de Montréal, 1992.
   Pour une présentation des aspects didactiques, voir l'article dans la *Revue de l'ACLA* « Pistes didactiques pour la compréhension et la production de discours argumentatifs écrits », vol. 15, nº1, 1993.
3. Tous les termes suivis d'un astérisque sont définis dans le texte et illustrés dans l'analyse d'un éditorial qu'on retrouve dans le présent numéro.