



Accueil du portail > Formation des enseignants > Espace Formation > Toutes les ressources pour la formation > Ressources 2003 > Colloque « Pour une refondation des enseignements de communication des organisations »

Colloque « Pour une refondation des enseignements de communication des organisations »

Argumentation et communication dans les programmes de français



Jean Jordy, inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe des lettres

Je voudrais dans un premier temps réfléchir avec vous à la qualité particulière de la communication qui nous intéresse dans les classes de français, la communication littéraire. Ce sera le premier point, relativement bref, de mon exposé. J'évoquerais ensuite l'enseignement de l'argumentation en me limitant à la conception que nous revendiquons en français de cette notion et de son apprentissage ; enfin, de façon plus prospective, je tenterai de conjuguer les deux aspects et de proposer une réflexion sur les enjeux, les limites, les écueils, les dérives et les exigences de cet enseignement pour voir se dessiner entre nos programmes et nos didactiques des chantiers communs.

Un objet d'étude spécifique : la communication littéraire

Le choix théorique du "discours"

Je placerais volontiers la place omniprésente de la "communication" dans l'enseignement du français à la lumière de la réflexion suivante empruntée à l'ouvrage *Théories de la communication - Sens, sujets, savoirs*, Presses de l'Université du Québec, 1991 : "La question de la communication n'est pas de savoir si un échange est réussi ou non [...mais] de savoir qui parle, sous quelles conditions, avec quels moyens, à qui, à quelles fins."

Les textes officiels ont fait un choix théorique, liée à la notion de discours, défini comme "mise en pratique du langage à l'oral et à l'écrit". Ce choix implique une réflexion sur trois éléments indissociables : l'énonciation, l'interaction, l'usage.

La langue est envisagée à travers les situations concrètes d'utilisation. La prise en compte de l'énonciation exige non seulement de reconnaître l'ancrage de tout énoncé dans l'espace et dans le temps, mais aussi l'engagement du sujet dans la parole. La parole se réalise entre les partenaires de l'échange et comporte une visée pragmatique. Ce lien peut être immédiat comme dans la conversation ; il peut être différé comme dans l'écriture ou la lecture. Le discours envisage la langue dans sa dimension intersubjective, en reconnaissant les écarts qui se forment entre la production et l'interprétation des énoncés [Les conséquences de la prise en compte de cet élément dans l'activité de lecture sont des facteurs de transformation pédagogique profonde, non encore parfaitement admis].

L'usage culturel façonne les fonctions dominantes du discours. Dans le cursus du collège, raconter, décrire, expliquer et argumenter sont ainsi retenus comme les pôles fonctionnels principaux de l'activité de discours.

La communication, l'épine dorsale du projet pédagogique

L'apprentissage en classe de français des notions liées à la communication se fait tout au long du cursus de la sixième aux classes de BTS, avec des rythmes et selon des modalités de complexification différents. Nous préconiserions volontiers de construire des projets pédagogiques en fonction d'une progression simple, schématique sans doute mais dont l'efficacité a été prouvée dans des classes de BTS ou naguère, quand les programmes de seconde étaient moins contraignants qu'ils ne le sont aujourd'hui, en classe de seconde générale.

D'abord en tout début d'année et pour une période relativement courte (quinze jours maximum), on traite la communication directe ; on réfléchit sur des situations dans lesquelles les sujets en interaction sont en présence l'un de l'autre et les uns des autres : il s'agit avant tout de poser les bases qui permettront l'analyse de toutes les situations de communication (recension des représentations des élèves sur la communication ; analyse d'une situation de communication ; repérage des fonctions du langage).

Ensuite, pour un temps plus long (un mois et demi environ), on s'intéresse plus précisément à la communication différée (E. Charmeux), lorsque les sujets ne sont plus en présence l'un de l'autre comme dans le cas d'une correspondance ; la

communication se fait alors par l'intermédiaire d'une trace sur un support, ce qui pose surtout les problèmes de la construction d'un sens par le récepteur placé en position de lecteur : notions d'anticipation, prélèvement d'indices, émission d'hypothèses de sens, validation des hypothèses en mettant en œuvre des compétences linguistiques, compétence logique, compétence encyclopédique, compétence rhétorico-pragmatique ; travail sur la lecture d'images ; articulation signifiant / signifié ; choix de textes piégés, statut de la prise de notes...

Enfin, dans une troisième période ouverte sans limitation et exploitant les notions mises en jeu au cours des deux premières, on fait porter l'attention *sur la communication différée de type littéraire*. L'enseignement du français se nourrit de tous les types de textes, littéraires ou non, mais les impératifs de l'examen - et les contraintes des programmes - font que le texte littéraire (re)prend une place croissante dans le second cycle ; de leur côté, les instructions officielles affirment la valeur irremplaçable du texte littéraire pour développer les compétences de lecture.

C'est sur ce troisième type de communication que je vais insister, car là me semble-t-il, réside, la spécificité de notre enseignement, ses exigences et nous le croyons son efficacité.

La communication littéraire : quelques caractéristiques

Je me propose d'écrire comment se traduisent ou se singularisent dans la communication littéraire quelques-uns des termes et des facteurs qui se retrouvent dans tout procès linguistique, tout acte de communication verbale (Jakobson, "Linguistique et poétique", in *Essais de linguistique générale*, collection Points 1970). Toutes les notions ici abordées et abusivement simplifiées doivent être au cœur d'un apprentissage de la spécificité de la communication littéraire, du collège aux classes post-bac et les programmes devraient dessiner ce parcours.

Le terme de *destinataire* met en cause la visée du public. De même, le type de production et de distribution ainsi que la forme matérielle prise par le livre renvoient à des facteurs socioéconomiques : ces éléments traduisent la visée vers tel ou tel public (ainsi de Julien Gracq et de son refus de se voir éditer dans quelque édition de poche que ce soit). Le temps lui-même modifie le lectorat ; ainsi de Stendhal ou de Marguerite Duras. Mais ce public est un destinataire réel. Il existe un destinataire qu'on pourrait qualifier de fictif parce qu'il n'est situé que dans l'espace du texte. C'est par la notion d'écriture opposée à celles de langage et de style, telle que l'a définie R Barthes (Cf. *Le degré zéro de l'écriture*, Paris Gonthier 1979) que l'on peut approcher cette figure de destinataire "qui traduit de la part de l'écrivain, en fonction de l'écriture qu'il adopte - aristocratique, artiste, socialiste, tiers-mondiste, etc. - une volonté d'appartenance sociale et politique et un rêve de solidarité avec tel ou tel groupe vers lequel il veut aller et dont il peut espérer même être le représentant" (*Questions générales de littérature*, p. 35).

Le *canal de communication* est constitué des processus matériels entrant en jeu depuis la réalisation d'un texte par un écrivain jusqu'à l'opération de lecture et d'appropriation de ce même texte, sous la forme d'un livre par le lecteur. Il faut donc apprendre aux élèves ce que sont un manuscrit, un éditeur et les lois et risques qui régissent son activité, l'imprimeur, la commercialisation et la distribution. Ce travail pédagogique constitue une des grandes avancées des nouveaux programmes de collège et de lycée - Cf. l'objet d'étude spécifique du programme de Seconde (Production, diffusion et réception des textes ou Lire, écrire, publier aujourd'hui) et toutes les activités liées depuis 25 ans à ce que l'on nomme l'objet livre : rencontre avec des éditeurs, des libraires, des auteurs, des bibliothécaires, travail sur les quatrièmes de couverture, la couverture, les illustrations, réalisation par de nombreux élèves de recueils de récits ou de poèmes diffusés en dehors de l'établissement, voire la participation à des collections largement commercialisées.

Un autre facteur du schéma de la communication de Jakobson, est celui de *réfèrent*. Il faut très précisément parler ici de réfèrent textuel...et la plus grave erreur que font les élèves et quelques enseignants c'est d'évoquer le réfèrent textuel comme un réfèrent réel. Rappelons avec force cette évidence : "Quel que soit le caractère documentaire des données (du texte littéraire) qui peut souvent conférer au texte une indéniable valeur informative, celui-ci demeure dans tous les cas une fiction, non un ouvrage historique ou sociologique, parce que l'écrivain, à la différence de l'historien ou du sociologue, suit une logique qui n'interdit jamais dans son principe la transfiguration du réel ni l'invention pure et simple de certains éléments de sa fiction" (*Questions générales* p. 54).

Un dernier élément est ici fondamental : le *code*. Or si à un premier niveau, la communication littéraire s'inscrit dans le cadre général de la communication langagière - et même si entrent en jeu parfois code linguistique et code iconique (bande dessinée ou contes illustrés) et/ou code gestuel - la communication littéraire présente une particularité : l'énoncé littéraire tend à être polysémique. Entrent en jeu en effet, la "fonction poétique" du langage, la fonction métalinguistique, mais surtout tout ce qui est lié aux connotations. Or celles-ci varient en fonction des intentions de l'auteur, de la façon dont le lecteur reçoit le message, du contexte historique et social dans lequel ceux-ci se trouvent placés, "véhiculant des valeurs morales, religieuses, politiques, sociales, esthétiques, elles constituent des codes supplémentaires qui viennent se superposer au code linguistique proprement dit et renvoient notamment à l'idée que l'écrivain et le lecteur, en fonction de l'époque dans laquelle ils vivent et de leur place dans le champ social, se font de la littérature" (Fraisie, Mouralis, Points, 2001).

Le travail conduit en français sur l'argumentation à partir essentiellement de textes littéraires combine de façon très complexe tous les éléments et notions que je viens d'évoquer. Voyons avec quelles difficultés.

Une insistance partagée : le primat de l'argumentatif

Un nouveau "champ disciplinaire"

"Outre les philosophes, les littéraires s'occupent, depuis un certain temps, d'argumentation. Ce sont d'ailleurs eux, en France, qui ont mission de l'enseigner dans les cycles secondaires. Ils ne le font le plus souvent qu'avec le poids de l'embarras dans lequel les place l'ambiguïté de certains programmes scolaires, qui réduisent l'argumentation à l'emploi de quelques figures de style. Argumenter, dans une perspective littéraire, se réduit finalement à une présentation esthétique, qui fait plus appel à la séduction du beau qu'au raisonnement rigoureux."

Voilà comment P. Breton pose le problème des responsabilités qui nous sont dévolues sur l'apprentissage de l'argumentation. Je vais tenter de nuancer ce point de vue, même si je suis en grande partie d'accord avec lui sur les maladresses, erreurs, dérives et insuffisances de notre travail. Mais je ne les situerais pas exactement là où il les situe.

Prolongeant son analyse, il met en avant à juste titre le rôle essentiel joué par les linguistes : "Les linguistes, quant à eux, ont développé de nombreuses théories sur la dimension argumentative, si riches et si passionnantes soient elles - on pense en particulier à celles d'Oswald Ducrot - qui constituent plus l'élément d'une recherche sur la langue en général que sur les situations de communication qu'implique le partage d'opinions. Leurs travaux sont toutefois ceux qui sont les plus proches, de ce point de vue, de la problématique des sciences de la communication." **1**

Philippe Breton évoque la "nouvelle rhétorique" et l'influence de Chaim Perelman qui définit l'argumentation comme "l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment". L'influence de Perelman et de son livre *Le Traité de l'argumentation* s'avère décisive dans la conception des programmes et des épreuves des classes de français au lycée. Vulgarisées et didactisées à la fois par Alain Boissinot, elles donnent lieu à des manuels de "techniques", d'exercices, à un renouvellement de la lecture de la littérature à travers le prisme de l'argumentation. Je renvoie à l'ouvrage fondateur de Boissinot *Les Textes argumentatifs*, véritable somme didactique sur la lecture écrite, réception-production des textes argumentatifs dans la classe de français. L'analyse qui suit lui est essentiellement empruntée.

"On a évidemment toujours formé les élèves dans le cours de français à construire des textes correctement argumentés, mais sans doute jusque là de façon plus diffuse, plus discrète, ou plus implicite. Désormais l'argumentation apparaîtra de plus en plus comme un chapitre (c'est le cas dans un nombre croissant de manuels, voire un pôle de l'enseignement du français). L'école est peut-être avec l'argumentation en train de fabriquer un nouveau champ disciplinaire", note Bernard Veck en 1990 **2**. Quand, comment, pourquoi et sous quelles formes ce champ nouveau de l'argumentation émerge-t-il ?

À partir des années 80, se met en place une réflexion sur ce que l'on nomme les types de textes dont s'empare la didactique pour recenser de façon pragmatique quelques modèles opératoires : le texte narratif, le descriptif, l'informatif / explicatif, l'injonctif, l'argumentatif. Les modèles narratifs et descriptifs étaient connus des enseignants ; le modèle argumentatif est en revanche apparu comme une nouveauté. Parallèlement la linguistique de l'énonciation commence à irriguer les recherches pédagogiques : le langage est envisagé comme tentative pour agir sur autrui.

Les deux phénomènes - des projets pédagogiques liés à la typologie textuelle et la prise en compte d'une linguistique de l'énonciation - se conjuguent pour mettre au premier plan des préoccupations et des expériences un apprentissage raisonné de l'argumentation, non plus comme simple apport de la rhétorique - l'art de faire des discours scolaires du type dissertation - mais bien comme un nouveau champ disciplinaire, à la fois autonome (c'est à dire imposant l'acquisition de notions et de savoir propres spécifiques) et lié à toutes les problèmes que rencontre l'enseignement du français au lycée : réflexion sur l'acte de lecture, histoire littéraire, productions d'écrits et prise en compte du récepteur...

Alors que les programmes du lycée mettent en place ces éléments dès 1986, il faut attendre ceux qui paraissent de 1995 à 1998 pour assurer en collège la continuité et la cohérence des apprentissages sur l'argumentation. "Les Instructions officielles pour la classe de sixième évoquent même deux pôles entre lesquels se répartissent les formes de discours, le pôle narratif et le pôle argumentatif, c'est-à-dire le discours en tant qu'il vise à rendre compte du monde et le discours en tant qu'il vise à agir sur autrui" (Cf. Boissinot, Hachette, 2001).

On doit s'interroger sur les causes de ce que d'aucuns ont ressenti comme une invasion de l'argumentatif dans le champ scolaire des lettres, loin de ou parallèlement à l'étude d'une histoire littéraire vouée à la rencontre avec les textes canoniques recueillis dans le Lagarde et Michard. On peut voir dans l'émergence de l'argumentation dans le champ scolaire une cause principale liée à l'émergence d'un nouveau public. L'essentiel de l'activité de la classe de français au collège et au lycée a trait à l'explication des textes, et notamment des textes littéraires. Or la pratique de l'explication de textes que je nommerais rapidement traditionnelle - c'est-à-dire magistrale - n'est reconductible que s'il existe entre le

texte, le médiateur et le récepteur, une connivence culturelle essentielle dans l'appréhension des textes littéraires. Or cette logique de connivence culturelle ne fonctionne plus pour des raisons qui mériteraient débat.

La didactique du français a proposé des solutions spécifiques à ce constat : la lecture dite méthodique, aujourd'hui analytique constitue une des réponses ; l'élève en principe est le récepteur actif du texte et émet des hypothèses d'interprétation que le professeur et la classe doivent valider ou infirmer à partir de relevés d'indices concordants. Le sens n'est plus posé d'emblée comme une vérité unique à exprimer ; il y a ce que l'on nomme "construction collective du sens". Cette recherche interprétative, sorte d'enquête, est d'abord et avant tout "parcours de lecture" et démarche d'argumentation, puisqu'il s'agit de chercher à valider un premier effet du texte, immédiat, spontané et souvent erroné ou en tout cas partiel et partial.

Deuxième solution didactique, déjà évoquée : l'ouverture du champ des supports, documents, textes soumis à la connaissance et/ou reconnaissance des élèves : textes informatifs, argumentatifs pris non seulement dans la littérature "reconnue", mais aussi dans les journaux, les essais sociaux, les documents iconographiques...

Autre conséquence du constat précédent : la position du professeur change (a changé ? Doit changer ?) - ce qui ne va pas de soi - l'exigence d'une interprétation validée collectivement, le statut même de l'explication, la présence en classe de l'élève, l'accès à l'appropriation d'une culture différente se doivent d'être expliqués, argumentés. La notion de projet pédagogique, de séquence unificatrice trouve sa justification dans la nécessité de rendre compte de et de rendre conscients les objectifs méthodologiques et culturels et la démarche que nous poursuivons non seulement pour, mais avec les élèves.

Dernier élément qui explique et justifie à la fois l'émergence de l'argumentation dans les programmes : l'éducation à la citoyenneté. Je ne lie pas avec naïveté cette exigence citoyenne à l'étude de l'argumentation. Mais l'introduction du débat argumenté dans les programmes d'éducation civique juridique et sociale (ECJS) traduit à la fois la volonté de rendre concrète la formation à l'argumentation et le retour aux problématiques de la rhétorique grecque : le français a nécessairement son rôle à jouer dans cet apprentissage. Mais cela met en jeu d'autres problèmes pédagogiques : quid par exemple d'un apprentissage de l'oral ou même d'une didactique de l'oral, présents dans les programmes en filigrane, mais qui ne trouvent pas dans la réalité concrète de la classe de lieux, d'espaces, d'exercices et d'évaluation nettement définis ?

Voilà pour les conditions de l'émergence de l'argumentation dans les programmes depuis quelque quinze ou dix années. Mais qu'entend-on en français par argumentation ?

Quelle argumentation ?

"Pour que puisse se développer une réflexion sur l'argumentation, il faut sortir d'une représentation binaire où il y aurait d'un côté la pratique de la démonstration de type scientifique (domaine de raisonnements régis par des procédures de logique formelle et qui n'offrent pas prise à la discussion : il y a du vrai et il y a du faux et il y a moyen de démontrer qu'on détient le vrai, donc cela ne s'argumente pas) et de l'autre côté, le domaine de la persuasion, les techniques de manipulation des opinions, dans le cadre de stratégies qui sont, par exemple, celles de la publicité, du marketing politique, etc., et qui relèvent de techniques souvent peu rationnelles, de séduction" (Cf. Boissinot, Hachette, 2001). Bref, il convient de - si j'ose dire - dépasser Pascal qui, dans *Les Pensées (De l'esprit géométrique, section 2, De l'art de persuader)* propose ce découpage binaire que résume, me semble-t-il, cette citation : "L'exigence d'une rigueur géométrique dans la démonstration chargée de convaincre renvoie donc tout le reste dans le domaine indéfinissable de l'agrément" et, condamnant implicitement la rhétorique, ferme la voie à un "art d'argumenter". D'un côté, on a un art de démontrer, dont le modèle est la géométrie et qui relève de démarches logiques ; de l'autre, un art d'agréer, immédiatement déprécié parce qu'il n'est pas rationnel. Prise entre la rigueur scientifique d'un côté, les techniques manipulatoires de l'autre, l'argumentation n'a plus ni espace propre ni légitimité.

Dépasant à la fois le pôle de la démonstration et celui des stratégies de communication, la réflexion de l'argumentation comme "objet d'étude" en lycée rejoint la "nouvelle rhétorique" définie par Chaïm Perelman par ces termes : "L'étude des moyens d'argumentation autres que ceux relevant de la logique formelle, qui permettent d'obtenir ou d'accroître l'adhésion d'autrui aux thèses qu'on propose à son assentiment" ³. J'aurais scrupule à résumer la nouvelle rhétorique et à reprendre les distinctions héritées d'Aristote entre raisonnement analytique (qui vise à établir une vérité) et raisonnement dialectique (qui part de ce qui est accepté pour faire admettre d'autres thèses à l'aide d'arguments). L'argumentation relève bien évidemment du raisonnement dialectique, mais se refuse à persuader par n'importe quel moyen. Elle fait appel à ce que Pascal nommait l'*entendement*.

L'argumentation se situe encore dans une position médiane entre démonstration et persuasion lorsque il s'agit de la place de l'émetteur ; effacée, indifférente lorsqu'il s'agit d'une démonstration, son image se révèle primordiale dans un acte de persuasion. Dans un apprentissage de l'argumentation, on intéressera les élèves à percevoir les traces de sa personnalité ou de son image dans le discours : par exemple, quand il utilise des arguments dits d'autorité ou quand il

dessine en filigrane ou moins implicitement ce que la rhétorique classique nommait l'éthos, c'est à dire l'image qu'il construit de lui-même dans le discours.

Parlant du public visé, Perelman parle "d'auditoire". Alors que la démonstration s'adresse à un auditoire universel, la persuasion vise un public ciblé. Ici encore, on rendra sensible aux élèves l'originalité de l'argumentation : l'argumentation, par delà l'auditoire singulier, spécifique que met en scène la situation de communication, a le souci de toucher un public plus large, (sinon universel, notion très justement mise en cause par Philippe Breton). C'est le cas des textes argumentatifs littéraires, des grands dialogues ou apologues, bref de ce que l'on nomme l'argumentation indirecte et qui sont au cœur des programmes de français de première et représentés notamment par les philosophes du XVIIIème siècle.

Enfin, et je réemprunte cette dernière remarque à Boissinot "si la persuasion s'exerce sur un auditoire passif, l'argumentation implique l'auditoire dans la recherche du préférable [terme pris à Perelman qui parle de "logique du préférable" dans le raisonnement dialectique] ; elle est le lieu d'un débat avec l'autre, non d'une contrainte".

Débattre avec l'autre, prendre en compte autrui, être conscient des interactions entre le locuteur et son auditoire, tels sont en effet les enjeux de l'argumentation et de son apprentissage scolaire. Il s'agit avant tout en effet dans l'argumentation d'obtenir d'abord l'attention de l'auditoire, puis en quelque sorte sa collaboration pour être entendu. Nous retrouvons de la sorte les origines grecques de la rhétorique. Les Grecs voyaient en effet dans la rhétorique, l'art du discours, un moyen de remplacer le combat des armes par celui de la parole en réglant les conflits, non par la contrainte, mais par l'affrontement, librement consenti, des opinions. Toute argumentation peut donc être définie comme un dialogue, effectif ou simulé, qui reconnaît à l'autre le droit à une opinion différente de la sienne. La rhétorique est ainsi liée à la fois à la liberté et à l'affrontement ; elle est la forme verbale de l'*agôn*, du duel.

Tout discours argumentatif opposera donc deux pôles énonciatifs : le tenant de la thèse proposée ou défendue ; le ou les tenants de la thèse réfutée. On peut même supposer un troisième pôle, celui de l'opinion indéterminée qu'il s'agit de faire basculer.

L'étude du texte argumentatif

Cette conception du discours argumentatif a irrigué les pratiques de classe et les activités de lecture des élèves. Fortement contraintes par l'évaluation finale du baccalauréat, sanctionnée par l'épreuve anticipée de français (EAF), les questions posées sur le texte argumentatif relèvent de cette vision : le discours argumentatif est organisé suivant des stratégies qui s'adaptent à la situation de communication : personnalité des interlocuteurs, désir de convaincre ou de séduire, lieu et moment du discours. La lecture interprétative de ce type de discours exige une attention particulière aux traces ou indices de la situation d'énonciation. Par exemple, on rendra les élèves attentifs à la présence et au changement, au glissement des pronoms personnels : le passage d'un "je" à "nous" ou à "on". On étudiera les marques de subjectivité qui traduisent le jugement des interlocuteurs (termes valorisants ou dévalorisants, comparaisons, images, etc.).

De même, on fera émerger les thèses en présence. La thèse de l'adversaire est présentée par des procédés variés qu'il convient d'étudier attentivement pour dégager les voix qui se font entendre à travers un discours : verbes d'opinion ou de concession, emploi du conditionnel dit de "double énonciation" ou de mise à distance de la parole de l'autre. On dégagera la dynamique du texte, puisque tout texte argumentatif vise à faire passer l'auditeur d'une thèse refusée à une thèse proposée. On mettra en valeur les arguments utilisés pour ce faire, en les dénombrant et en identifiant leur place, l'ordre de leur présentation et leur nature : arguments moraux, historiques, économiques, esthétiques... On gagnera à repérer les quatre "familles d'arguments" recensées par Philippe Breton dans *L'argumentation dans la communication* (La découverte, 1996) : les arguments d'autorité, les arguments de communauté, ceux de cadrage, ceux d'analogie, en montrant leur articulation dans la stratégie argumentative (il fait l'analyse d'une scène de *La liste de Schindler* à laquelle je vous invite à vous référer). On travaillera aussi sur les connecteurs argumentatifs qui marquent les relations logiques qui unissent les idées, mais on veillera aussi à repérer leur absence, à l'implicite logique.

Ainsi, cherche-t-on à travailler *l'argumentation dans la langue*, expression que j'emprunte au titre d'un ouvrage de J.-C. Anscombe et O. Ducrot (Mardaga, 1983) : "Le sens d'un énoncé comporte, comme partie intégrante, constitutive, cette forme d'influence qu'on appelle la force argumentative. Signifier, pour un énoncé, c'est orienter. De sorte que la langue, dans la mesure où elle contribue en première place à déterminer le sens des énoncés, est un des lieux privilégiés où s'élabore l'argumentation". Et dans cette perspective, les activités sur l'argumentation prennent en compte la réflexion sur l'implicite, la distinction entre le sous-entendu (non inscrit dans l'énoncé et dès lors susceptible d'interprétations diverses) et le présupposé qui est au contraire inscrit dans l'énoncé, et qui représente, selon le terme même de Kerbrat-Orecchioni le niveau "subliminal" de l'argumentation, puisqu'il amène à considérer la langue comme lieu de débat et de confrontation.

On le voit le champ ouvert par l'émergence de l'argumentation dans le domaine scolaire dans toutes ses dimensions est immense et fertile. Il semble, cependant, que quelques années après avoir été ouvert, il demeure désormais en jachère.

Écueils et chantiers

Jusqu'en 2001, l'épreuve anticipée de français (EAF) du baccalauréat proposait comme premier sujet possible dans toutes les séries l'étude d'un texte argumentatif. Un texte à portée argumentative était soumis aux candidats qui devaient d'abord répondre à une batterie de questions, puis rédiger à partir du texte lui-même un nouveau texte argumentatif ; une phase de lecture interprétative donc, puis une production écrite articulée au texte initial. Les questions portaient tour à tour, et dans un ordre variable et avec des insistances adaptées à chaque texte, sur les éléments ou notions que j'ai précédemment évoqués pour définir la notion même de discours argumentatif :

thèse défendue / thèse combattue ;

circuit argumentatif ;

arguments / exemples ;

indices d'énonciation ;

effets d'insistance ;

citations / reprises du discours de l'autre ;

procédés de disqualification ;

procédés de renforcement de la thèse ;

lexique mélioratif ou péjoratif, métaphores ;

plus rarement enfin, et il faut le regretter, le système de valeurs morales, idéologiques auxquelles le tenant de la thèse s'adossait.

Cette épreuve a été abandonnée, victime de la systématisation des questions posées et de leur caractère éclaté. Manquait la plupart du temps un véritable projet de lecture adapté à la spécificité de chaque texte, emprunté à tous les types, tous les genres (récit, dialogue, essai, théâtre, parfois même poésie). Les enseignants, les concepteurs de sujets, les auteurs de manuels peut-être semblent à la longue avoir perdu de vue les enjeux de ce travail d'apprentissage de lecture du texte argumentatif et les supports devenaient des prétextes à questionnement codifié, normé, à des relevés et à des identifications de procédés, bref à pratiques purement formelles, sclérosantes et artificielles, tels que les dénonçait déjà d'Alembert dans l'article "Collège" de l'*Encyclopédie* : "Je ne parle point de ces figures de rhétorique si chères à quelques pédants modernes, et dont le nom même est devenu si ridicule que les professeurs les plus sensés les ont entièrement bannies de leurs leçons".

Victime du formalisme, d'une conception étroitement techniciste de la lecture et instrumentaliste de l'apprentissage, l'étude du texte argumentatif a disparu comme premier sujet de l'EAF.

Est-ce à dire que l'argumentation a déserté les programmes et les instructions officielles ?

Dans les textes des nouveaux programmes d'enseignement du français en classe de seconde et de première (Voir B. O. n°28 du 12-7-2001). Deux objets d'étude communs à toutes les séries en première et obligatoires en lycée concernent directement l'argumentation : "démontrer ; convaincre, persuader" et "l'éloge et le blâme" en seconde, "convaincre, persuader et délibérer : les formes et les fonctions de l'essai, du dialogue et de l'apologue" en première.

Plus intéressant, est le statut d'un nouveau type de sujet d'écriture, nommé "écriture d'invention". Il faut donner à ce terme sans doute le sens qu'il avait dans l'ancienne rhétorique (la faculté de rassembler idées et arguments), beaucoup plus que celui, ludique, ouvert, qu'il peut avoir dans l'imaginaire collectif. Pour comprendre l'exigence de ce type de sujet, le plus simple est d'en donner un ou deux exemples.

À la suite d'un texte de Diderot extrait du *Supplément au voyage de Bougainville* (1772), il est demandé d'imaginer un dialogue entre un humaniste du XVI^{ème} siècle qui fait l'éloge de la vie sauvage telle qu'elle est décrite par Diderot et un second personnage qui la condamne.

Après l'étude d'un groupement de textes de Montaigne, on propose le sujet suivant : "À quoi bon lire Montaigne, un auteur mort il y a plus de 400 ans ? A cette question, vous opposez un discours argumentatif. À partir des textes de Montaigne que vous connaissez, vous vous essaieriez à définir le rapport de Montaigne à lui-même et à l'autre, et à en montrer la modernité, dans une courte préface aux *Essais* intitulée "Lire Montaigne aujourd'hui" ".

On notera l'exigence de pareils sujets et les contraintes discursives très serrées auquel le rédacteur, l'inventeur est soumis : respect des situations de communication imposées (ethos de l'émetteur, du destinataire), du support textuel, typologique (un dialogue, une préface), difficulté du référent, construction d'une argumentation, exploitation du texte ou des textes de référence, telles sont les compétences exigées et les critères d'évaluation repérables.

Voilà désormais l'enjeu et sans doute l'ambition du travail que nous avons à conduire et qui relie les différentes composantes précédemment évoquées.

Bibliographie

DESCOTES M., *La communication dans la classe de français, projet, séquences et activités*, BERTRAND-LACOSTE, collection Parcours didactiques, 1995.

BOISSINOT A., BERTRAND-LACOSTE, *Les textes argumentatifs*, CRDP Midi-Pyrénées, 1992.

BOISSINOT A., ARMAND A., JORDY J., *Le français en collège et en lycée*, Hachette, collection Profession enseignant, 2001.

FRAISSE E., MOURALIS B., *Questions générales de littérature*, Seuil, Essais Points n°449, 2001.

BRETON P., *L'argumentation dans la communication*, La Découverte, 1996, nouvelle édition 2001.

-
1. BRETON, 2001, p. 9.
 2. Trois savoirs pour une discipline (Histoire littéraire, Rhétorique, Argumentation), INRP.
 3. PERELMAN et OLBRECHTS-TYTECA, " Nouvelle rhétorique - Logique et rhétorique ", *L'homme et la rhétorique*, Méridiens Klincksieck, 1990.

Pour une refondation des enseignements de communication des organisations du 25 au 28 août 2003

Mis à jour le 15 avril 2011

Partager cet article



Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Direction générale de l'enseignement scolaire - Certains droits réservés