

COHÉSION DISCURSIVE EN SITUATION DE CONTROVERSE RESTREINTE : à propos d'argumentations en milieu scolaire

KHADIYATOU LAH FALL, FERNAND LAPOINTE et GEORGES VIGNAUX

L'analyse a porté ici sur un corpus de textes produits en situation scolaire et composant argumentations et contre-argumentations. L'objectif de la recherche était d'observer et de caractériser, dans un premier temps, les types d'organiseurs textuels employés dans une situation de controverse restreinte. Dans un second temps, l'analyse s'est centrée sur les modes généraux de la construction discursive au double plan de la genèse cognitive du texte et des articulations stratégiques visant à l'élaboration de représentations déterminées : opérations énonciatives et discursives, mises en relations sémantiques et logiques.

This article analyzes a corpus of texts produced in a school setting and based on arguments and counter-arguments. First, the different types and of textual organizers used in a situation of limited controversy are identified. Then a more general analysis of discursive construction is proposed in the level both of the cognitive genesis of the text and the strategic articulation of particular structures: enunciation and discursive operations, semantic and logical relationships.

INTRODUCTION

Le présent travail porte sur l'analyse de textes produits en situation scolaire et convoquant la présence conjointe d'argumentations et de contre-argumentations. Les textes ont été rédigés en classe, au cours de l'hiver 1989, par trente (30) élèves de 5^e année du secondaire de la Commission scolaire Lapointe de Jonquière, au Québec. Le sujet de la consigne a été choisi parmi ceux que l'enseignant présente habituellement durant l'année scolaire. La formulation du sujet est due à l'enseignant lui-même qui aurait suivi le modèle des sujets d'examen de fin d'année du ministère de l'Éducation du Québec.

I. LES PHASES D'ORGANISATION ET DE COHÉSION TEXTUELLES

1.1 *Originalité de la consigne et réactions des élèves*

La consigne donnée : «L'on dit souvent que l'école est un milieu de vie. Les uns sont d'accord avec cette affirmation; d'autres ne le sont pas. En deux paragraphes, dis en quoi tu peux être d'accord avec l'affirmation et en quoi tu peux ne pas l'être». Cette consigne commandait une réponse en «je», en deux paragraphes anti-orientés. Seuls six (6) élèves sur trente (30) se sont pliés strictement à la consigne, prenant en charge par le «je» et la thèse

et l'antithèse, c'est-à-dire s'inscrivant pleinement dans le sujet proposé.

Aussi avons-nous accepté une interprétation plus large de la question posée. Sont considérés comme ayant respecté la consigne tous ceux qui, quel que soit le mode de prise en charge adopté, s'en sont tenus au thème proposé, en deux paragraphes antithétiques, plaçant à chaque fois deux points de vue symétriques, sinon «opposés» : nous sommes bien, ce faisant, devant une situation de production et de composition d'argumentations. Le corpus retenu comprend vingt-cinq copies.

1.2 *La production d'argumentations en milieu scolaire*

Selon Alain Berrendonner (1987), l'argumentation serait une «activité fort peu créative» : les arguments pour ou contre quelque chose pré-existeraient déjà, ils seraient «pré-formés» et le locuteur n'aurait qu'à puiser dans un ensemble d'arguments socialement reconnus. Pour donner un exemple personnel, pensons à un éventuel décret qui obligerait les entreprises à mettre en place des mesures anti-pollution. Les arguments «pour» nous viennent tout de suite à l'esprit : pollution de l'environnement, santé publique, sauvegarde de la faune et de la flore, effet de serre, changements climatiques, etc. Les arguments «contre» sont connus : coût exorbitant pour les entreprises de telles mesures, fermeture d'usines incapables de soutenir la concurrence, mises à pied,

augmentation des chômeurs, etc. Voilà des arguments «pour» et «contre». D'ailleurs, Berrendonner ne donne que des exemples où il faut se prononcer pour ou contre.

Mais la problématique à laquelle ont dû faire face ici les élèves est tout autre. Ils n'avaient pas à se prononcer pour et contre l'école, mais à travailler une *notion* vaguement définie, à lui donner des bornes, à déterminer ce qu'est un «milieu de vie». En pareil cas, l'argumentation devient en vérité une activité créative, voire hasardeuse. Par leurs arguments, les élèves se trouvaient amenés à définir ainsi ce qu'est un milieu de vie ou tout au moins à circonscrire la notion de milieu de vie. Et par cela même, ils tiendront des propos en apparence contradictoires. Quand un élève dit de l'école qu'elle est un milieu de vie parce qu'on y passe de longues journées, cinq jours par semaine, et qu'il enchaîne en disant qu'elle n'est pas un milieu de vie parce qu'on est enfermé entre quatre murs pendant de longues journées, cinq jours par semaine, il y a en tout cas apparence de contradiction puisque passer de longs moments à l'école, cela veut dire nécessairement y être enfermé de longs moments entre ses murs. Et quand un étudiant argumente que l'école est un milieu de vie, car les élèves y reçoivent une instruction qui leur servira à l'avenir, mais qu'en second paragraphe, il refuse de considérer l'école comme un milieu de vie parce qu'il y a trop de devoirs, là encore, il y a apparence de contradiction puisque les devoirs font partie de l'instruction.

Il était donc difficile et périlleux pour les élèves de soutenir deux positions argumentatives qui n'aient rien en commun, qui s'excluent l'une l'autre, qui ne se rejoignent pas. Cela peut expliquer l'usage qu'ils font de la modalisation afin de réconcilier les deux points de vue inverses.

Nous avons noté que cinq (5) textes sont des modèles de textes «simples», dont les auteurs se limitent à en-dosser deux parties isolées, argumentation pour et argumentation contre, sans essayer de concilier les deux discours adversatifs par des modalisateurs, sans marquer encore la cohésion de leur texte par des mots organisateurs et sans échapper non plus à la contrainte par une variation dans la prise en charge. Voici un exemple:

Texte 15

Moi, je trouve que l'école est un milieu de vie car la plupart des gens ont passé une bonne partie de leur vie dans une école. Dans celle-ci nous avons reçu l'éducation, l'apprentissage et réussi à découvrir qui l'on était vraiment. Je crois que dans une école c'est là que nous avons passé les plus beaux moments de notre vie alors celle-ci peut très bien être compté comme un milieu de vie.

D'après mon opinion personnel je crois que l'école n'est pas un milieu de vie. L'école est fait que pour faire son apprentissage. Le monde n'aiment pas asser l'école pour que ce soit compté comme un milieu de vie car dans un milieu de vie il y a de l'amour et celui-ci doit être agréable pour tout le monde.¹

Cet élève répond par le «je» à la question posée, suit la consigne à la lettre, et ne craint pas d'accentuer sa marque personnelle dans l'énoncé («Moi, je ...», «D'après mon opinion personnelle, je...») lorsqu'il défend les deux points de vue opposés. Néanmoins, il s'agit là encore de la prégnance du modèle scolaire de la construction d'un texte en paragraphes.

1.3 *Segmentation en paragraphes*

Il est en effet de pratique courante de demander aux élèves du secondaire de rédiger un paragraphe sur un sujet donné, paragraphe renvoyant souvent à un court texte. Ici, la consigne était claire. Les élèves devaient cette fois rédiger un texte en deux paragraphes distincts. Vu cette contrainte, nous ne nous sommes pas penchés sur l'emploi de l'alinéa, emploi d'ailleurs généralisé chez tous les élèves, y compris chez les cinq (5) que nous considérons s'être trop écartés de la consigne.

Nous nous sommes plutôt intéressés à l'usage que font les élèves d'organisateurs textuels ou d'opérateurs métadiscursifs, afin de marquer la structure argumentative de leur texte et intégrer les deux paragraphes.

Ce rappel de l'habitude des élèves à composer un paragraphe, c'est-à-dire un «court texte», n'est pas inutile cependant lorsqu'on constate que onze (11) d'entre eux, sur les vingt-cinq (25) qui ont suivi la consigne, n'ont recours à aucun marqueur d'intégration linéaire dans leur mise en paragraphes. Vu sous cet angle, c'est comme si ces élèves avaient alors rédigé deux «courts textes» d'affilée.

1.4 *Les problèmes de cohésion discursive*

Cette articulation a été vue et construite par la majorité des élèves, sous forme de deux points de vue «en miroir», strictement antagonistes, par suite non conciliables et construits sous forme de deux paragraphes distincts. Un certain nombre d'entre eux, cependant, ont bien senti l'inconvénient d'une telle «rupture» au plan de la cohérence générale du discours; d'où l'emploi de divers moyens – connecteurs – pour reconstituer cette cohérence. Se pose alors la question de l'emploi correct des connecteurs choisis : assurent-ils la bonne articulation entre les segments du discours ou renforcent-ils au contraire, la coupure du texte en deux parties difficilement joignables ? Premier exemple :

Copie 4 : 1^{re} partie :

L'éducation est importante pour l'avenir. L'exemple d'un proche qui n'a fait qu'un secondaire général et qui n'a pu trouver qu'un mauvais emploi.

2^e partie, au complet :

Mais | par contre |² les étudiants de seize ans et plus devraient être libre de leurs actes, ils sont quand même capable de prendre leurs responsabilités. Sans être sur le marché du travail, un horaire moins chargé ferait l'affaire de plusieurs.

Un petit exercice de déductions s'impose pour comprendre le «Mais | par contre |». À quoi renvoie-t-il? Lisons entre les lignes : le proche en question, n'ayant fait qu'un secondaire général, c'est-à-dire un professionnel court, a donc quitté l'école trop tôt, donc trop jeune; il faut quitter l'école plus tard, donc plus vieux, avant d'entrer sur le marché du travail; ce qui veut dire qu'à l'école il se trouve des élèves plus âgés, capables de prendre leurs responsabilités. Le raisonnement de l'élève est nébuleux. Il nous force à extrapoler. Ce qui est rendu possible par l'ajout de «par contre».

En effet, «mais» tout seul ne semble n'avoir, à l'écrit, qu'une portée intraphrastique ou interphrastique, à moins qu'il ne soit détaché de l'avant-texte par un alinéa et isolé par une virgule. Ce qui à l'oral se traduit par une accentuation du «mais», par un haussement de la voix, une pause et souvent un geste de la main, l'index levé ou pointé. À l'écrit, ce même «mais» présuppose un repérage explicite, voire évident.

Il en va autrement de «par contre» qui, comme contre-argumentation, possède une grande portée anaphorique : un contre-argument porte en soi l'argument contré et renvoie nécessairement à l'avant-texte.

Bref, l'élève a senti le besoin de revenir sur son texte. Ajoutant «par contre», il visait à lier les deux paragraphes dans leur totalité, à faire relire par le lecteur tout l'avant-texte, à rendre cohérent tout son texte.

Deuxième exemple :

Copie 27 : 1^{re} partie : [P]
2^e partie : [P] et [non P]
[P ?]

Il est difficile de schématiser le texte 27, car c'est un modèle de syllepse³ compliqué en plus par des contradictions. Reproduisons-le intégralement :

Premièrement je pense que l'école peut être un milieu de vie puisque qu'on y passe presque la majorité de la journée. Le soir la plupart des étudiants revisitent ce qu'ils ont fait pendant les cours. Malgré cela il y a encore plusieurs personnes qui trouvent l'école «dull» mais que serions nous si nous n'y allions pas?

L'école peut être un milieu de vie et ne peut ne pas l'être. La famille est très importante elle aussi et la plupart des fêtes ou réceptions (noël, paques etc) ce font en famille et non à l'école. L'école est-il un milieu de vie? Chacun doit avoir son opinion mais moi je trouve qu'elle demeure un milieu essentiel. Tous vont à l'école pour s'instruire mais n'y resterons pas toute leur vie, dans quelques années leur emploi offrira un nouveau milieu de vie.

1. Assertion de [P].
2. [P] ne fait pas l'unanimité : «Malgré cela...»
3. Présence d'un «mais» inverseur suivi d'une interpellation du lecteur l'invitant à approuver : «...mais que serions nous...»
4. Début du second paragraphe par une réponse de «Normand». (Le scripteur s'accroche dans la négation).

5. Doute au sujet de [P]. La famille serait le vrai milieu de vie ?

6. Question portant sur [P].

7. C'est selon l'opinion de chacun.

En tout cas, le scripteur «trouve qu'elle demeure un milieu essentiel». Si l'école n'est pas un milieu de vie?

8. «... leur emploi offrira un nouveau milieu de vie». L'école est donc un milieu de vie.

Le scripteur réalise une syllepse en ce sens que, par son discours, il désoriente le lecteur en relativisant après coup le parti qu'il a pris au départ, à savoir que l'école peut être un milieu de vie.

Oscillant dès lors entre les deux points de vue contraires, il fait intervenir des arguments (l'importance de la famille, la possibilité d'opinions divergentes, le caractère passager de la vie à l'école) qui, sans être décisifs, suffisent à ébranler et à relativiser ce qu'il a lui-même initialement affirmé. Le destinataire, questionné à deux reprises, se voit invité à départager le pour et le contre. Ce texte pourrait faire l'objet d'une analyse plus détaillée, mais nous ne nous y attarderons pas ici. Un point retiendra tout de même notre attention, parce qu'il nous permet d'anticiper sur l'analyse de la résolution de l'opposition des deux points de vue ([P] *versus* [non P]) par modalisation. Après avoir fait allusion à la famille, l'élève écrit :

Chacun doit avoir son opinion, mais moi je trouve qu'elle demeure un milieu essentiel.

Ce qui veut dire que l'école, qu'elle soit un milieu de vie ou pas, reste tout au moins un milieu essentiel. Si elle est un milieu de vie, étant plus (+), elle peut être moins (-). Si elle n'est pas un milieu de vie, elle est «au moins» un milieu essentiel. C'est ainsi que par la modalisation appréciative par l'adjectif, l'étudiant permet aux positions inverses de se rejoindre au milieu. C'est une façon de faire la synthèse partielle de la thèse et de l'antithèse. Il ne s'agit pas d'une synthèse qui fait le compte des arguments pour et contre, ni d'une synthèse qui évalue les arguments pour et contre, mais d'une synthèse qui, faute de s'entendre sur un concept (milieu de vie) vaguement défini, propose un «lieu commun» compréhensible et acceptable par tout le monde : l'école, à défaut d'être un «vrai» milieu de vie, est «au moins» un milieu essentiel.

II. ORGANISATEURS TEXTUELS ET CONNECTEURS INTRA-PHRASTIQUES

La difficulté essentielle qu'ont éprouvée les élèves était donc double : d'une part, tenter d'articuler les deux paragraphes «argumentation pour» et «argumentation contre» en un seul discours – ce que peu ont réussi pour les raisons qu'on a vues précédemment –, et, d'autre part, assurer au moins la cohérence interne de chaque paragraphe et au mieux établir une relation minimale entre les deux – ce que la majorité ont tenté au moyen

de connecteurs intraphrastiques visant à l'organisation textuelle. Bien peu cependant y sont parvenus. Les maladroites observées dans le maniement de ces connecteurs sont éclairantes des difficultés de la maîtrise des articulations entre opérations discursives et exposition logique de la pensée.

2.1 Deux classes de connecteurs

On distinguera deux classes de connecteurs intraphrastiques qui jouent en fait le rôle d'organisateur textuels :

1. ... Cependant
- ... Par contre
- ... Mais ... quand même

qui tous trois remontent l'avant-texte en le résumant et en le ré-évaluant; et

2. ... Tandis que
- ... Bien que

«Tandis que» sert généralement à opposer deux positions contraires, deux groupes, deux sujets, deux états. Plusieurs grammaires classent «tandis que» dans la catégorie des conjonctions de contraste. Mais plus nombreuses sont les grammaires qui, confondant «opposition» (ou «contraste») et «concession» (ou «restriction»), amalgament dans une même classe des marqueurs aussi variés que «tandis que», «avoir beau», «en revanche», «bien que», etc.

Cette parenthèse nous amène à citer l'élève 8. Voyons comment il termine son texte :

Bien que l'école peut être un milieu de vie pour certain, elle peut être une phobie pour d'autres.

Emploi d'un concessif pour marquer deux façons contraires de vivre l'école. À moins qu'il faille interpréter la conclusion de l'élève 8 ainsi : «Que l'école soit un milieu de vie pour certains, n'empêche pas qu'elle soit une phobie pour d'autres». Interprétation par trop forcée pour être retenue. Il est manifeste ainsi que les élèves vont et viennent entre l'*opposition* et la *concession*. Ainsi, l'élève 13 rédige un texte adversatif, tandis que l'élève 8 rédige un texte concessif, mais le ferme (maladroitement, il est vrai) par une conclusion adversative.

En résumé, il importe d'établir la distinction entre des organisateurs textuels ouvrant explicitement un paragraphe et des connecteurs intraphrastiques qui, tout en portant sur un acte subordonné, obligent, de par leur position en début de texte ou en fin de texte, à les interpréter comme discursifs. Ces organisateurs textuels jouent donc un rôle métadiscursif autant pour tenter d'assurer la continuité entre les paragraphes du texte que pour articuler la progression conceptuelle dans le *travail logique* sur les notions d'école, de milieu de vie, etc.

Ces organisateurs textuels vont donc avoir ici une double fonction métadiscursive :

- organiser le texte en parties et articuler ces parties ;

- contraster et architecturer les arguments pour fonder le raisonnement.

Exemple 1 :

Copie 20 : 1^{re} partie :

L'école est un milieu de vie [P].

Elle forme une grande famille.

2^e partie :

Au niveau supérieur, au CÉGEP et à l'université, l'école n'est plus une famille.

Ainsi se construit un parallélisme entre école et famille qui va permettre d'argumenter en contraste sur les propriétés et fonctions de l'une et l'autre et de travailler conceptuellement par la suite la notion de «milieu de vie».

Exemple 2 :

Copie 22 : Premièrement... /	En deuxième lieu...
(Numérotation)	(Numérotation)
Co-orientation	Co-orientation

1^{re} partie :

Premièrement, pour moi l'école est [le milieu] l'endroit où l'on grandit...

2^e partie :

En deuxième lieu je voudrais citer que l'école n'est seulement qu'une étape de notre [vie] existence...⁴

Fréquemment, de la sorte, les textes vont être décomposés en deux parties, l'une argumentant en un sens, l'autre présentant soit la position adverse soit établissant un régime restrictif ou concessif vis-à-vis de ce qui a été développé auparavant. Il y a souvent ambiguïté alors, chez les élèves, entre le maniement opératoire de la chronologie – visant à traduire le développement progressif de la pensée – et le jeu classique de la composition argumentative en «thèse-antithèse» : «arguments pour», «arguments contre».

Les connecteurs vont ainsi favoriser la structuration de plusieurs types d'opérations souvent «mêlées» dans les discours : temporalité, consécution, concession, opposition, contrariété. Des difficultés apparaissent ainsi quant à la maîtrise de ces différentes opérations.

2.2 Opérations de temporalité et connecteurs de numérotation d'ordre

Copie 11 : .../Dans un deuxième temps...

1^{re} partie :

Certaines personnes peuvent se montrer d'accord pour affirmer que l'école est un milieu de vie...

2^e partie :

Dans un deuxième temps, certaines opinions s'opposent à l'idée que l'école soit appelée un milieu de vie. Pour eux...

«Dans un deuxième temps», pour le deuxième paragraphe?

Ici, l'élève utilise deux opérateurs textuels de numé-

rotation ordinale qui ont normalement pour effet d'additionner des arguments allant dans le même sens. Contresens donc, mais la forme est sauvée : le texte est bien coupé, chaque paragraphe étant bien délimité.

Ce qu'on peut observer, c'est cet effet de «contradiction» sinon d'ambiguïté : d'un côté, la construction en deux paragraphes est de type diachronique, de l'autre côté, argumentation et contre-argumentation fonctionnent nécessairement sur le mode synchronique. Il y a ainsi, fondant cette «contradiction» entre chronologie apparente et co-existence de deux familles d'arguments, tout un jeu implicite de mise en place simultanée des paragraphes textuels dans le même moment où la linéarité du discours impose leur successivité.

2.3 Deux exemples significatifs de textes morcelés

Copie 29 : Premièrement [P]... / Premièrement [non P]...

1^{re} partie :

Premièrement je pense que nous pouvons considérer l'école comme un milieu de vie, parce que on y passe presque la moitié de notre vie. Aussi je pense que c'est un beau milieu de vie parce que... En plus...

2^e partie :

Premièrement je pense que l'école ne peut pas être considérée comme un milieu de vie, parce que ils y a trop d'élèves qui y vont pour niaiser. Ensuite... Après ça... Alors pour moi ce n'est pas un milieu de vie agréable.

Onze (11) élèves sur vingt-cinq (25) n'ont ainsi recours à aucun marqueur d'intégration linéaire dans leur mise en paragraphes. Ces élèves ne jouent que sur le positif (1^{re} partie : P) et le négatif (2^e partie : non P), ainsi que sur l'alinéa pour couper leur texte. L'élève 29 est du nombre, car, il ne faut pas s'y tromper, les deux «Premièrement» ont pour fonction de structurer l'addition d'arguments dans les limites de chacun des paragraphes. Sa copie 29 peut se schématiser ainsi :

	<i>Ouverture</i>	<i>Relais</i>	<i>Clôture</i>
1 ^{re} partie :	Premièrement	Aussi En plus	
2 ^e partie :	Premièrement	Après ça	Alors

Respectant la contrainte des deux paragraphes, l'élève rédige deux «courts textes» parallèles, et marque bien ce parallélisme par le double emploi du même adverbe de numérotation.

Une remarque s'impose sur la conclusion : «Alors pour moi ce n'est pas un milieu de vie agréable». Le scripteur, venant d'asserter [non P] et venant d'appuyer son assertion par un certain nombre d'arguments, au lieu de conclure le paragraphe immédiat, l'environnement linguistique contigu, par «Alors pour moi ce n'est pas un milieu de vie», termine par une conclusion qui, en fait, rejoint les deux paragraphes. En niant que l'école

soit un milieu de vie agréable, il maintient que c'est un milieu de vie ([P], 1^{re} partie) tout en restant en partie conséquent avec sa démonstration immédiate ([non P] : horaires trop chargés, trop de devoirs, il faut toujours être pressé, 2^e partie), orientée vers le caractère désagréable de l'école. De cette manière, l'élève tente par *modalisation appréciative* par l'adjectif de sortir de la «contradiction» dans laquelle il s'est enfermé, intégrant par le fait même les deux paragraphes, faisant de deux «courts textes» un seul texte.

Remarquons au passage que cinq (5) élèves se limiteront à marquer la structure binaire – thèse / antithèse – de leur texte en jouant seulement sur le positif et le négatif, sans marqueur d'intégration linéaire, sans segmentation en paragraphes par une variation dans la prise en charge et sans recours à la modalisation pour scinder les deux paragraphes.

2.4 Construction conceptuelle du discours et placements argumentatifs : thèse et antithèse, jeux de rupture et opérations d'opposition

Exemple 1 :

Copie 24 : 1^{re} partie :

L'école pour certains est leur milieu de vie. Parce que pour ceux qui s'implique activement, comme dans les élections, la journée sportive et le reste, ils aiment bien ça. Plusieurs étudiants investissent beaucoup dans leur école et pour eux cela semble être comme une deuxième (2^e) famille. Et quand on dit que l'on passe environ vingt-cinq heures assis sur les bancs d'école par semaine il faut se motiver. Et c'est pourquoi plusieurs font en sorte d'améliorer l'ambiance de l'école.

2^e partie :

Par contre il y en a aussi qui s'en moque éperdument. Pour ceux là ils viennent juste parce qu'ils le sont obligés, leurs parents l'exigent ou seulement pour passé le temps. Pour moi l'école ce n'est pas mon milieu de vie. Parce que ce que je considère le mien c'est chez moi et l'endroit où je travail. Je vais à l'école que pour que plutard je puisse me trouver un emploi convenable. Mais je fais quand même mon possible pour ne pas nuire aux autres qui font tout leur possible pour créer une ambiance à l'école.

Il n'est pas inutile de citer ce texte en entier car il témoigne de plusieurs types de phénomènes concourants :

– *au plan énonciatif* : un jeu de prises en charge alternées

les uns	/	d'autres
ils	/	ils
ceux	/	ceux-là

– *au plan argumentatif* : tout un jeu de coupures représentationnelles fonctionnant sur le mode des oppositions entre *intégrations* et *exclusions* dans des domaines de propriétés ou caractérisations :

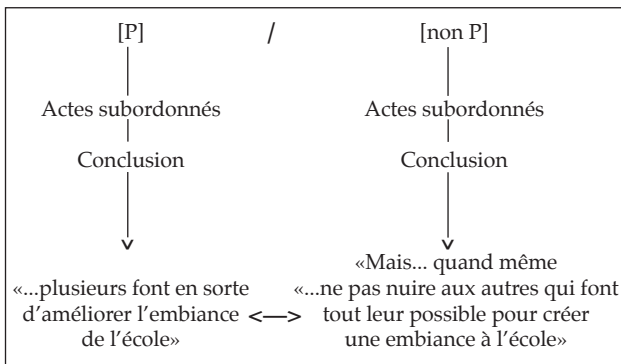
ceux qui s'impliquent activement / il y en a qui s'en moque

plusieurs font en sorte d'améliorer / eux, ils viennent parce
l'ambiance de l'école qu'ils le sont obligés

— au plan cognitif et conceptuel dans l'ordre stratégique du discours :

- mise en opposition de deux groupes d'élèves;
- en cours de texte, rupture dans la prise en charge et identification à «D'autres» : «Pour moi l'école ce n'est pas mon milieu de vie...»;
- parallélisme entre l'école et la famille, cette dernière étant le vrai milieu de vie;
- fermeture du second paragraphe et partant du texte, par un connecteur intraphrastique de concession : «Mais... quand même...».

L'énonciateur finit ainsi par se rallier à ceux pour qui l'école n'est pas un milieu de vie. Qu'il en soit ainsi pour ces derniers n'est pas écrit explicitement. Mais la teneur très négative des propos que l'énonciateur tient à leur égard (les deux premières phrases du second paragraphe) permet de l'inférer, d'autant plus que l'attitude de ces élèves contraste parfaitement avec celle des tenants de [P]. Il s'ensuit que ce ralliement aux «mauvais» semble subit, brusque même. C'est comme si l'élève, s'étant jusqu'ici oublié, en venait à dire ce qu'il pense vraiment. Toutefois, par l'emploi d'un «mais» restrictif en séquence avec «quand même», l'élève montre qu'il ne cautionne pas l'attitude des «mauvais». S'il pense [non P], c'est pour de bonnes raisons (le milieu de vie, c'est chez lui et l'école est transitoire), et bien qu'il soit du mauvais bord, il évite de nuire aux «bons» décrits au premier paragraphe. Ainsi, «mais... quand même», tout en faisant immédiatement suite au discours tenu plus haut sur [non P], renvoie au premier paragraphe et l'englobe :



Ainsi, du point de vue de l'ordre discursif, le placement en fin de texte de connecteurs intraphrastiques permet de leur faire jouer pleinement un rôle méta-discursif. Notamment, le rôle d'organisateur textuel de «mais... quand même» se voit renforcé par la reprise anaphorique du mot «ambiance» et du lien évident que l'énonciateur a voulu tisser entre les deux conclusions. De toute évidence, l'élève se relisait tout en rédigeant. Il cherchait à organiser son texte. Il a d'abord mis en place deux camps adverses. Il s'est joint à l'un des deux camps. Puis il s'en est distancié pour se situer quelque part au milieu. Son «parti-pris» pour [non P], son identification à «D'autres», autrement dit, sa rupture du mode de prise en charge adopté au départ, lui ont permis de dégager un

modus vivendi, de résoudre l'opposition des deux points de vue, de fixer les limites de [non P] : que l'école ne soit pas un milieu de vie pour certains n'autorise quand même pas à nuire aux autres qui pensent le contraire. De même, exemple 2 :

Copie 30 : 1^{re} partie :

L'école est pour certains un milieu de vie...

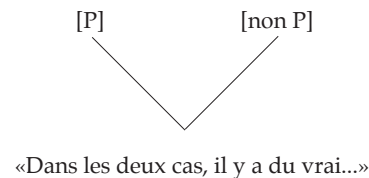
2^e partie :

Cependant d'autres personnes trouvent que l'école est un endroit invivable, un milieu qu'on devrait déserté... Dans les deux cas il y a du vrai mais il vaut mieux vivre avec l'école et en recueillir le meilleur en s'y imposant un milieu de vie agréable.

Ici encore l'ordre discursif adopté permet la mise en place d'une stratégie qui, au prix d'opérations d'opposition et de rupture, vise à une *distanciation* du sujet énonciateur :

- mise en opposition de deux groupes;
- rupture dans la prise en charge et identification à «Les uns» et à «D'autres»;
- conclusion qui concède une part de vérité aux uns et aux autres, et qui, par modélisation appréciative («vrai», «il vaut mieux», «le meilleur», «agréable»), propose un juste milieu, invitant les élèves négatifs à au moins prendre de l'école le meilleur.

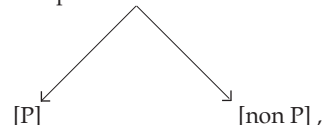
Là encore, comme dans le texte précédent, il a fallu que l'énonciateur rompe le mode de prise en charge adopté à l'origine, se prononce personnellement sur [P] et [non P], pour amener une conclusion qui incorpore les deux points de vue. Mais, contrairement au texte précédent, ici, la phrase conclusive («Dans les deux cas...») ne découle pas d'abord du contexte immédiat ou contigu, ne met pas fin à l'argumentation déployée à l'appui de [non P] (2^e partie), mais vise [P] et [non P], fait référence au développement discursif de chacun des paragraphes :



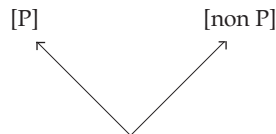
Plusieurs autres textes vont agencer une mise en parallèle des deux types de positions tantôt au moyen d'une phrase introductive, tantôt au moyen d'une phrase conclusive.

Ainsi, le texte 13, dont la division en deux paragraphes du contenu argumentatif est annoncée par une phrase introductive articulée autour du connecteur d'opposition «tandis que» :

«Certains croient que l'école est un milieu de vie tandis que d'autres pensent tout à fait le contraire»



et le texte 8, que l'élève termine par une phrase conclusive qui reprend et résume tout le texte :



«Bien que l'école peut être un milieu de vie pour certain, elle peut être une phobie pour d'autres».

De la sorte, la mise en contraste oppositionnel dans le discours est assurée par l'énonciateur lui-même, et va favoriser sa propre stratégie de distanciation, à savoir identifier certains à un domaine de jugements et différencier d'autres en leur affectant le domaine de jugements adverses. Le jeu stratégique du discours s'assure alors par un double fonctionnement opératoire : cognitivement, par l'instauration de *frontières* ou coupures entre types de jugements et représentations sémantiques associées (l'école = milieu de vie parce que : l'essentiel du temps passé + amis + apprentissage) et énonciativement, par un double marquage de connecteurs et de prédications visant à l'identification (c'est l'école qui, c'est un milieu où...) et à la *différenciation* (tandis que..., bien que...). D'où, effectivement, l'articulation générale de la plupart des textes sous forme de *rupture/opposition* favorisant le «dégagement» stratégique du sujet énonciateur vers une position plus proche du «juste milieu».

2.5 Thèse-antithèse : opérations de rupture et d'opposition

Exemple 1 :

Copie 26 : 1^{re} partie :

L'école, pour moi est un milieu de vie où l'on apprend le plus à découvrir sa vraie personnalité. Car c'est à l'école que l'on se fait des copains et c'est un milieu où | presque | tout le monde vit en harmonie...

2^e partie :

Toutefois l'école peut devenir très néfaste sur les élèves rejetés et sans amis. Ils deviennent parfois agressifs et écoeurer de la vie et cela peut même les pousser jusqu'au suicide...

Voilà un exemple de ce qu'on peut appeler «Contournement de la consigne par modalisation». L'élève, plutôt que d'asserter à tour de rôle [P] et [non P], que ce soit par identification ou rupture, et tel que le veut la consigne, se limite à asserter [P] pour, par la suite, montrer que [P] ne vaut «toutefois» pas pour tout le monde. Commençant son texte avec un «pour moi», enchaînant avec des «on» et des «nous», il se joint à un groupe d'élèves pour qui l'école est même un milieu où | presque | tout le monde vit en harmonie. Nous ne savons à quel moment il a ajouté «presque», mais nous savons que cet ajout s'imposait. En effet, dans le second paragraphe, l'élève 26 exclut des bienfaits de l'école un certain nombre de ses camarades. Ainsi, au lieu de mettre en texte deux domaines d'argumentation distincts, l'un [pro-P], l'autre [pro-non P], il se satisfait

de la validation de [P]. La nuance est importante. La consigne voulait que les élèves démontrent que [P] et [non P] peuvent tous deux être vrais. Ici, l'élève ne fait que montrer que [P] n'est pas vrai pour tous. Bien entendu, nous en déduisons que les élèves «rejetés», «sans amis», ne considèrent pas l'école comme un milieu de vie. C'est implicite. Mais il n'empêche qu'en surface du texte ils sont présentés bien plus comme des victimes, hors d'atteinte de [P], que des défenseurs du point de vue [non P]; selon une procédure stratégique du type *intégration/exclusion*, comme on l'a vu précédemment :

Domaine : milieu de vie = intégration	Domaine de l'exclusion
- apprentissage	- milieu néfaste
- amis	- rejet
- harmonie	- agressivité
- développement	- suicide
[«on» = la majorité]	[«Les élèves rejetés» = la minorité]

Exemple 2 :

Copie 7 : 1^{re} partie :

D'accord l'école est un milieu de vie... L'école est une famille avec les professeurs comme parents et les élèves pour les enfants...

2^e partie :

Par contre je ne suis pas d'accord que l'école est un milieu de vie pour ces raisons... drogue... boisson... violence physique... C'est des choses qui font que l'école n'est plus un milieu de vie convenable. Le milieu de vie c'est nous qui le formons.

Analogie avec la famille. L'élève sous-entend, comme bien d'autres, que le vrai milieu de vie c'est la famille. Et il faut comprendre sa toute dernière phrase comme une ré-assertion restreinte de P : l'école est un milieu de vie à condition que nous (les élèves) y formions une famille.

Il y a prise en charge par le «je» à la fois de la thèse et de l'antithèse. Ainsi, les phénomènes énonciatifs de prise en charge s'avèrent déterminants pour la construction à la fois des *frontières* entre positions et/ou *domaines notionnels* (certains pensent que..., ils disent que..., pour d'autres...) et des *jeux d'identification-distanciation* du sujet énonciateur vis-à-vis des types de jugements représentés dans le discours.

2.6 Opérations de prise en charge et jeux argumentatifs

2.6.1 Le «on»

On... / On...
(Nous) (Nous)

Les élèves qui ont répondu par le «on» n'ont retenu de la présentation du sujet donné que l'affirmation dont il leur fallait débattre : «On dit souvent que l'école est un milieu de vie». La prise en charge par le «on» s'ap-

parente à la prise en charge par le «je» en ce sens que l'énonciateur prend à son compte la thèse ou l'antithèse. Mais les élèves qui ont opté pour le «on» joueront sur deux valeurs de «on» : une première, que l'on pourrait qualifier de pragmatique parce que le «on» englobe le co-énonciateur, forçant son approbation :

C'est vrai qu'on peut dire que l'école est un milieu de vie... (Copie 3)

une seconde où le «on» a valeur de «nous» et par lequel l'énonciateur s'inscrit à l'intérieur d'un groupe :

On passe assez de temps dans les écoles pendant notre vie que je trouve que ça peut être considéré comme étant un milieu de vie... (Copie 5)

Ce deuxième «on» peut être remplacé par un «tu» très courant à l'oral pour désigner un groupe auquel appartient l'énonciateur.

Copie 3 : 1^{re} partie :

C'est vrai qu'on peut dire que l'école est un milieu de vie... C'est également là que tu apprends... à vivre des expériences que tu ne vivrais ailleurs.

2^e partie :

Cependant il y a des points négatifs où l'on dit que l'école [n']⁵est [pas] un milieu de vie... Cela t'empêche de faire des choses que tu pourrais faire si tu n'étais pas à l'école.

Bien que cet élève trébuche dans l'emploi de la négation, il faut lire les deux paragraphes comme appuyant respectivement [P] et [non P]. L'élève donne de l'école deux définitions antinomiques : c'est un endroit où «tu» vis des expériences que tu ne vivrais pas ailleurs, mais c'est aussi un endroit qui «t'empêche de vivre des expériences que tu vivrais ailleurs». L'énonciateur confond donc le lecteur en l'enfermant dans un cercle vicieux : un milieu de vie, c'est un ailleurs de quelque part, où tu vis des expériences uniques, mais cet ailleurs peut ne pas être un milieu de vie parce qu'il est lui-même un quelque part qui t'empêche de vivre des expériences uniques ailleurs. Bref, dès le moment où l'école est un milieu de vie, elle cesse de l'être.

Copie 5 : 1^{re} partie :

L'école peut être considéré comme un milieu de vie parce que nous y allons à tous les jours de la semaine...

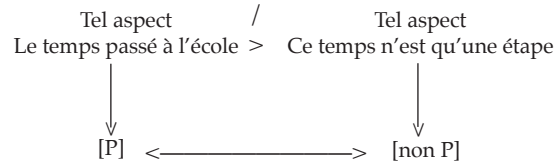
2^e partie :

Par contre si on regarde ça sous un autre aspect, ce n'en est pas un... Ça ne serait qu'une étape à franchir avant d'affronter ce que l'on appelle la vraie vie. Pour plusieurs l'école n'est qu'une rigolade et considère que présentement leur milieu de vie est uniquement celui familiale, parce que pour eux c'est là qu'ils sont le plus à l'aise.

L'on remarquera tout de suite que l'élève n'amorce pas son texte par une prise en charge en «on». Parfois, pour déterminer le mode de prise en charge adopté par le scripteur, nous ne nous sommes pas contentés de voir comment celui-ci ouvre son texte : dans certains cas,

moins clairs, nous lisions plus avant afin d'y déceler le mode de prise en charge dominant.

Cette copie nous offre un bel exemple d'un «par contre» contre-argumentatif qui introduit une conclusion contraire à celle à laquelle en était arrivé l'énonciateur au cours d'un premier mouvement argumentatif. Par l'emploi de «sous un autre aspect», l'élève nous indique bien que le premier paragraphe présentait un aspect du problème et qu'il va maintenant y opposer un autre aspect. Cela pourrait être représenté par le carré argumentatif suivant :



Ainsi la stratégie d'organisation du discours semble parfaitement maîtrisée : si la notion de «milieu de vie» s'entend sur la durée, l'école est effectivement un milieu de vie du fait du temps qu'on y passe; mais si l'on considère cette fois «la vie» en tant que durée dans son ensemble, alors l'école n'est qu'une étape transitoire de l'existence et la «vraie vie» vient après. Le connecteur «par contre» permet ici à la fois d'assurer la continuité entre les deux paragraphes du discours et en même temps de construire le développement de l'argumentation comme cohérent dans la successivité.

2.6.2 Argumentation et contre-argumentation : de l'opposition à la concession

Ainsi, «par contre» porte sur les deux étapes de la contre-argumentation : il limite (>) la portée de la prémisse amenant la conclusion [P], il permet même d'inverser cette conclusion, c'est-à-dire de conclure à [non P]. L'énonciateur concède que si l'on considère l'école sous un autre aspect, [P] peut être nié. Bref, l'opposition des conclusions présuppose une démarche concessive.

Ce qui peut surprendre dans ce texte, c'est qu'après avoir bien charpenté son développement contre-argumentatif, l'élève ait senti le besoin d'évoquer la présence de sujets qui ne peuvent voir dans l'école un milieu de vie :

«Pour plusieurs l'école n'est qu'une rigolade...»

Mais une lecture serrée du texte nous fait voir la logique de cette évocation. En construisant le repérage d'une différenciation [«les uns»], le sujet instaure stratégiquement une rupture dans sa propre prise en charge des opinions et attitudes vis-à-vis de l'école. Ainsi, à la fois, il lui est possible de se distancier de ceux qui, tout comme lui (à ce moment du texte), nient que l'école soit un milieu de vie, et en même temps de construire argumentativement que ceux-là le font pour des raisons qui empêchent de penser le contraire, qui empêchent de voir

le problème selon des prémisses différentes. Le temps passé à l'école (→ [P]) peut, dès lors, ne devenir qu'une simple étape à franchir (→ [non P]), et ainsi n'être qu'une «rigolade». Pour l'énonciateur, [non P] renvoie à [P], les raisons à l'appui de [non P] sont limitatives des raisons permettant de conclure [P]. Pour «plusieurs» [P] ne peut être que la famille.

Exemple 1 :

1^{re} partie :

Bien sûr que l'école peut être un milieu de vie. Chaque jour nous y cotoyons des centaines d'autres étudiants. Nous sommes à l'école presque toute la journée et de retour à la maison nous avons encore des devoirs à remettre. C'est donc dire que nous avons l'école en tête toute la journée. De plus les professeurs ne nous enseignent pas seulement la matière du cours, ils nous éduquent aussi. Tout ceci démontre bien que l'école est effectivement un milieu de vie.

2^e partie :

Par contre l'école peut aussi nous apporter bien des troubles. Nous y rencontrons des gens peu recommandables. Ils ne pensent qu'à vendre de la drogue aux jeunes innocents. Ils se moquent des règlements et mettent les professeurs à bout de nerfs. C'est aussi le cas lorsqu'un enfant se fait rire de lui parcequ'il a quelques troubles d'apprentissages ou qu'il est quelque peu attardé. Bien que l'école peut être un milieu de vie pour certain, elle peut aussi être un phobie pour d'autres.

L'organisateur textuel «Par contre» qui ouvre le second paragraphe véhicule bien une idée de concession : l'énonciateur, après avoir présenté dans le premier paragraphe une vision positive de l'école, concède ensuite que tout n'y est pas pour le mieux. Mais, si dans le texte précédent «concéder» consistait à atténuer la portée des propos du premier paragraphe pour en arriver à une conclusion opposée, «concéder» dans le présent texte c'est permettre tout simplement de présenter aussi («Par contre l'école peut aussi...») l'autre côté de la médaille, de présenter une série d'arguments contre. Autrement dit, les deux paragraphes, articulés autour de «par contre», alignent chacun une liste d'arguments différents qui n'ont aucun rapport entre eux et qui se font face de façon strictement oppositionnelle :



Cet élève répond bien à la question posée en ceci précisément que celle-ci exigeait des élèves qu'ils assument «dans le même discours deux lignes argumentatives opposées». C'est ce que Berrendonner appelle une argumentation par «spécialisation», qui consiste à développer deux classes d'arguments «soumises à des conditions de validité distinctes» (Berrendonner, 1987).

Ici, le scripteur renforce son argumentation par «spécialisation» par une «dissociation des notions», c'est-à-dire qu'il dresse deux listes d'arguments, lesquels

ne se rejoignent pas et appartiennent à des univers différents :

[P]	[non P]
Le fait de côtoyer quotidiennement des centaines d'étudiants.	Gens peu recommandables.
Tout le temps passé à l'école.	Drogue.
Devoirs qui prolongent l'école.	Trouble-fête qui ne respectent pas les règlements et énervent les professeurs.
Savoir et éducation reçus.	Enfants «tête de Turc».

Pour cela, il lui a fallu également opérer une rupture de sa prise en charge et mettre en place un groupe d'élèves délinquants en tant que différenciation absolue. Après avoir ainsi lui-même assumé par le «nous» la thèse et l'antithèse, [P] et [non P], cela lui permet donc ensuite d'attribuer [P] à certains et [non P] à d'autres.

Exemple 2 :

1^{re} partie :

Est-ce que l'école est un milieu de vie? Certains arguments semblent prouver qu'il en serait ainsi. En voici quelques-uns : en premier lieu, il est clair que l'étudiant passe la majeure partie de son temps à l'école. C'est à dire environ six heures par jour cinq jours par semaine. De plus n'est-ce pas à cet endroit que l'étudiant fait la connaissance de ses amis. Des amis qui, comme on le sait, joueront un rôle important lors de la phase critique qu'est l'adolescence. On peut donc facilement dire que l'école constitue le milieu de vie de l'étudiant.

2^e partie :

D'un autre côté nombreux sont les arguments qui prouvent qu'il n'en est pas ainsi. En effet, plusieurs personnes affirment que l'école n'est qu'un lieu où l'on acquière des connaissances. Que la véritable vie sociale d'un étudiant se passe à la maison ou à l'extérieur du domicile familial. Ainsi l'école ne serait qu'un endroit où l'étudiant [n'] évolue [que] pendant un certain temps avant de retourner à son milieu de vie habituel.

L'organisateur textuel employé renvoie d'un côté aux arguments «pour», d'un autre côté aux arguments «contre». L'énonciateur épouse les deux points de vue inverses, mais contrairement au texte précédent, les arguments [anti-P] prennent appui sur les arguments [pro-P] en les restreignant. Cela va même plus loin : par l'emploi de modalisateurs adverbiaux (ne...que) et adjectivaux (véritable, habituel) dans le second paragraphe, l'élève enrichit le premier paragraphe d'aspects positifs : il les fait apparaître en les restreignant (voir le tableau à la page suivante).

Cela peut s'identifier à «l'art du compromis». L'énonciateur impose des restrictions aux arguments prouvant que l'école est un milieu de vie, mais en même temps, par son discours en faveur de [non P], il donne aux deux domaines d'argumentation les mêmes repères.

1 ^{er} paragraphe [P]		2 ^e paragraphe [non P]
Majeure partie du temps à l'école.	→	L'étudiant n'y évolue que pendant un certain temps.
Endroit où l'étudiant fait la connaissance de ses amis.		
Vie sociale. (implicite)	donc ←	Véritable vie sociale.
Lieu où l'on acquiert des connaissances. (implicite)	donc ←	L'école n'est qu'un lieu où l'on acquiert des connaissances.
Milieu de vie. (implicite)	donc ←	Pas le milieu de vie habituel.

À partir de ce moment-là, tout devient une question de degrés ou d'éclairage : jusqu'à un certain point l'école est un milieu de vie; vue sous un certain angle, elle n'en est plus un.

Exemple 3 :

1^{re} partie :

Nous passons une centaine de journées à l'école chaque année. Elle se doit d'être un milieu de vie pour nous... Oui, l'école est un milieu de vie très enrichissant pour nous tous.

2^e partie :

Il existe par contre des points un peu moins positifs... Voilà quelques aspects, qui ne font pas de l'école un milieu de vie très agréable.

«Par contre» a cette fois une double fonction : opposer deux catégories bien distinctes d'arguments, les uns qui font de l'école un milieu de vie «très enrichissant», les autres qui ne font pas de l'école un milieu de vie «très agréable», et pour seconde fonction, minimiser l'efficacité des aspects qui font de l'école un milieu de vie. Opposition donc de deux discours qui prennent forme dans deux paragraphes antithétiques : restriction des conditions de validité des arguments qui précèdent le mot organisateur en paragraphes. Toutefois, ce texte, qui semble s'apparenter aux précédents par son argumentation par «spécialisation» argumentative, est un bel exemple de contournement de la consigne. Au départ, le locuteur évite d'affirmer carrément [P]. Peu importe la question posée, et la manière dont elle est posée; il faut que l'école soit un milieu de vie. Il ne reste plus alors qu'à réunir les conditions qui feront d'elle un milieu de vie très enrichissant pour tous. Mais, malheureusement, interviennent des aspects non pas négatifs mais «moins positifs», qui font de l'école un milieu de vie non pas désagréable mais pas «très agréable». En résumé, l'argumentation ne consiste pas tant à appliquer à l'école la notion de «milieu de vie» qu'à modaliser cette même notion pour en construire une appréciation distanciée.

2.6.3 La concession

La présentation du sujet donné («Les uns sont d'accord... d'autres ne le sont pas») véhicule donc, comme on vient de le voir, la nécessité d'une mise en opposition : Les uns pensent [P] / D'autres pensent [non P] .

Mais, si l'on se limite à la question proprement dite, les élèves devaient développer une argumentation concessive, c'est-à-dire concéder aux «uns» et aux «autres», accorder respect aux opinions relatives.

Ainsi, il y avait nécessairement prise en charge par le «je» de la thèse et de l'antithèse. Nous avons déjà souligné le fait que seuls six (6) élèves répondront en «je» pour la thèse et l'antithèse, donnant ainsi suite aux «tu» personnalisés de la question : «... dis en quoi tu peux être d'accord.. et en quoi tu peux ne pas l'être». Mais, par cette stricte fidélité à la question, ils se créeront eux-mêmes une difficulté. Voyons comment.

Dans les copies précédentes, la concession passe par l'opposition de deux groupes d'élèves, de deux catégories de pensée :

Copie 24 :

[P] pour certains / Par contre [non P] pour d'autres.

Copie 30 :

[P] pour certains / Cependant [non P] pour d'autres.

Copie 26 :

[P] pour moi / Toutefois [non P] pour d'autres.
pour «on»
pour «nous»

La confusion entretenue entre «opposition» et «concession» trouve peut-être son origine dans le fait que contre-argumenter en opposant deux façons de penser, donc deux sujets ou groupes de sujets, vise ultimement à amener les protagonistes sur un terrain d'entente qui soit neutre. Cela se traduit parfois par des lieux communs qui expriment une double concession, du genre :

- Dans les deux cas, il y a du vrai. (Copie 30).
- Il faut respecter la position des autres. (Copie 26).

Pour ce qui concerne les élèves 7 et 25, ils s'opposent à eux-mêmes, du moins en surface :

Copie 7 :

Je suis d'accord / Par contre je ne suis pas d'accord...

Copie 25 :

Je pense que / Cependant je ne trouve pas que...

Il est important de noter que c'est la formulation qui est ici maladroite, car il ne faut pas oublier que la consigne voulait que les élèves soutiennent deux thèses opposées, qu'ils tiennent un «double langage». Le discours contre-argumentatif s'accommode donc mal d'une mise en opposition explicite du même sujet énonciateur. Quand on tient un «double langage», il convient d'éviter de le révéler d'emblée, laissant au lecteur le soin de décoder ce que le discours dissimule.

2.6.4 *Résolution de l'opposition par modalisation appréciative*

Encore une fois, nous avons affaire ici à un élève pour qui asserter [non P] voulait dire «se dédire», «se contredire». Après avoir nié [P], et donné les raisons qui font que l'école n'est pas («plus») un milieu de vie, il conclura en atténuant [non P], et, par ce fait, en restituant [P] :

«C'est une des choses qui font que l'école n'est plus un milieu de vie convenable...»

Si l'école n'est plus un milieu de vie convenable, elle est donc redevenue un milieu de vie : paradoxe qu'on pourrait représenter ainsi :

[P]	/	[non P]
Milieu de vie		Pas un milieu de vie
[P] <—————		(Pas un milieu de vie convenable; atténuation de [non P]; réassertion de [P])

2.6.5 *Organisateurs textuels de concession et connecteurs intraphrastiques*

Nous avons tenté précédemment de justifier la distinction que nous faisons entre les organisateurs textuels de concession et les connecteurs intraphrastiques. Mais comme les uns et les autres se retrouvent dans les mêmes textes, nous les traiterons ensemble pour éviter de reciter les mêmes segments de texte.

Dix (10) élèves ne placeront un organisateur textuel de concession qu'en tête du second paragraphe :

- .../ Par contre...
- .../ Cependant ...
- .../ D'un autre côté..
- .../ Toutefois...

Et quand on lit ces textes, on s'aperçoit que les organisateurs textuels utilisés s'insèrent bien dans le texte et ne font jamais l'objet d'une ré-écriture.

Cette homogénéité ne veut toutefois pas dire que dans les dix textes la concession soit marquée de façon similaire. Les élèves alternent entre l'opposition et la concession, comme nous l'avons déjà souligné, notamment par une variation dans la prise en charge.

Avant de passer à l'exemple suivant, une courte remarque est nécessaire. L'élève qui écrit : «L'école, pour certains, n'est pas un milieu de vie», attribue à d'autres que lui-même l'opinion [non P]. Autrement dit, s'il assume son énonciation (Certains pensent [non P]), il ne prend pas à charge [non P]. Il ne faut donc pas confondre prise en charge de l'énoncé et prise en charge de la thèse ou de l'antithèse.

Exemple :

Copie 25 : 1^{re} partie :

Je pense que l'école peut être considéré comme un milieu de vie, parce qu'on se retrouve avec plusieurs personnes avec qui on doit apprendre à vivre. L'école peut être comparé à tout autre milieu de vie dans lequel on doit évoluer...

2^e partie :

Cependant je ne trouve pas qu'on peut considérer l'école comme un milieu de vie si on regarde comment les élèves y sont divisés. Un milieu de vie c'est quand des personnes d'âge différent vivent ensemble... Si on voudrait considérer l'école comme un vrai milieu de vie je pense qu'il faudrait considérer ce point.

Cet élève répond très précisément à la question : en cela l'école est un milieu de vie; «cependant», en cela elle ne l'est pas. C'est un milieu de vie puisqu'il nous faut vivre ensemble, ce n'en est pas un puisque nous sommes tous du même âge. D'où la contradiction. N'écrit-il pas encore que «l'école peut être comparé à tout autre milieu de vie...»? Mais il se rattrapera à la fin. Toute l'idée du second paragraphe, c'est que l'école est en fait un milieu de vie artificiel, fabriqué, qu'elle n'est donc pas un «vrai» milieu de vie. Encore là, retour du balancier qui récupère [P] par modalisation appréciative. «Sous-asserter» ainsi que l'école est un faux milieu de vie, c'est laisser entendre qu'elle en est un d'une certaine manière :

[P]	/	[non P]
Milieu de vie		Pas un milieu de vie
[P] <—————		(Pas un vrai milieu de vie; atténuation de [non P]; ré-assertion de [P])

III. CONCLUSION

Nous avons donc pu observer dans l'analyse des exemples la mise en oeuvre de plusieurs plans d'opérations. Toute relation prédicative composant un énoncé s'exprime nécessairement en termes d'agencement énonciatif d'un sujet, lequel par cet agencement même témoigne de son intervention dans l'organisation de son dire. Cet agencement d'énoncé à énoncé va s'organiser stratégiquement en discours, visant à la planification d'opérations conceptuelles fondées sur diverses formes de mise en relation logique entre contenus, notions et représentations de situations ou d'opinions. Ainsi sont mis en évidence — comme nous avons tenté de le montrer — différents types d'organisations stratégiques du discours argumentatif, à savoir les régimes de l'opposition et de la concession, en même temps que les modes principaux de prise en charge par le sujet de son propre discours. Et, par là, les opérations d'identification et de différenciation qu'il associe vis-à-vis des objets et des notions de ce discours.

-
1. Aucune modification orthographique n'a été apportée aux textes des élèves. Bien que ce choix puisse gêner la lecture, il nous apparaissait tout de même important d'en respecter l'authenticité.
 2. | | Ajout.
 3. Le terme de syllepse désigne, en rhétorique, le fait d'employer un lexème polysémique, en sorte qu'il puisse recevoir simultanément plusieurs de ses acceptions concurrentes. Parmi les syllepses, il y a lieu de distinguer deux sous-types : les équivoques structurales qui reposent sur l'utilisation des termes neutralisants offerts par la langue, employer le verbe *aider* avec un complément pronominal de personne 1 ou 2 (*il m'aide, il t'aide*), c'est produire une équivoque structurale : on profite de ce que les pronoms *me* et *te* neutralisent l'opposition casuelle Datif/Accusatif, pour n'avoir pas à choisir entre les deux constructions rivales du verbe (datif ou accusatif : *je lui aide* versus *je l'aide*). La seconde sorte de syllepse, plus rudimentaire, consiste tout simplement à juxtaposer dans le discours, en forme d'autocorrection ou de clause métalinguistique, les deux variantes entre lesquelles on se refuse de choisir : «Si tu te présenterais ou présentais, sur quelle liste t'irais, d'abord ?», A. Berrendonner (1987).
 4. [] Suppression et remplacement.
 5. [] Suppression.

Références bibliographiques

- ANSCOMBRE, J.-C. et O. DUCROT [1988] : *L'Argumentation dans la langue*, Liège, Mardaga.
- BERRENDONNER, A. [1987] : «Stratégies morpho-syntaxiques et argumentatives», *Protée*, vol. 15, no 2, 48-59.
- BESSONNAT, D. [1988] : «Le découpage en paragraphes et ses fonctions», *Pratiques 57 : L'organisation des textes*, 81-105.
- CLF [1983] : *Cahiers de Linguistique française 5 : Connecteurs phrastiques et structures du discours*.
- FABRE, C. [1990] : *Les Brouillons d'écoliers*, Grenoble, L'Atelier du Texte et Céditel.
- FALL, K. et G. VIGNAUX, [1990] : «Genèse et construction des représentations», *Protée*, vol. 18, no 2, 46-77.
- LAURENT, J.P. [1989] : «Apprendre à utiliser les organisateurs textuels», *Enjeux 17*, 133-146.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. [1980] : «Anaphores, connecteurs, et processus inférentiels», dans *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*, Berne, Francfort, New York, Paris, Peter Lang, 303-336.
- TURCO, G., et D. COLTIER, [1988] : «Des agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire», *Pratiques 57*, 57-79.
- ROULET, E. et alii [1987] : *L'Articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- STATI, S. [1990] : *Le Transphrastique*, Paris, PUF.
- VIGNAUX, G. [1988] : *Le Discours, acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*, Paris-Gap, Ophrys.