



HAL
open science

Rédiger un texte "argumenté" en français

Marie-Odile Hidden

► **To cite this version:**

Marie-Odile Hidden. Rédiger un texte "argumenté" en français. Le Français dans Le Monde, 2009.
hal-01848552

HAL Id: hal-01848552

<https://hal.science/hal-01848552>

Submitted on 24 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RÉDIGER UN TEXTE "ARGUMENTÉ" EN FRANÇAIS

Prise de position personnelle **argumentée** (épreuve écrite du DELF B2), essai **argumenté** (DELF C1), dissertation (enseignement secondaire et supérieur en France) etc. : force est de constater que les exercices de production écrite pratiqués en France ou du moins en français, exigent souvent de l'apprenant de savoir argumenter par écrit. Or, dans le cadre du français langue étrangère qui est le nôtre, il n'est pas évident que l'apprenant soit habitué à exprimer son opinion que ce soit par oral ou par écrit. D'autre part, même lorsque la prise de position par écrit lui est déjà familière, il n'est pas certain qu'il adopte les modalités de rédaction attendues dans ce genre de texte. Autrement dit, il se peut que le genre « écrit argumenté » ne revête pas exactement les mêmes caractéristiques d'une sphère culturelle à l'autre.

Dès lors, il convient de se demander en quoi consiste exactement ce genre d'écrit¹, afin de pouvoir mieux y entraîner nos apprenants de français langue étrangère. Pour ce faire, nous chercherons notamment à cerner quelles peuvent être les attentes du lecteur d'un texte « argumenté » en français.

Diversité des exercices de production écrite selon les cultures

Grâce notamment aux travaux de rhétorique contrastive initiés par R. B. Kaplan dans les années 60, on sait que pour rédiger un texte en langue étrangère, il ne suffit pas de maîtriser la morphosyntaxe et le lexique de la langue en question, mais qu'il faut aussi connaître les caractéristiques du genre à produire (thèmes à aborder, plan de texte, cohésion textuelle). Or, ces caractéristiques sont susceptibles de varier d'une culture à l'autre. Malheureusement, la rhétorique contrastive qui est née aux Etats-Unis, s'est surtout employée à comparer les écrits rédigés en anglais (notamment l'*essay* anglosaxon) avec ceux de cultures souvent éloignées (Chine, Japon, Thaïlande, Moyen-Orient etc.). Il n'existe donc que peu de travaux décrivant les genres rédigés en français. Cependant, même s'ils sont rares, les travaux que l'on peut trouver sont suffisamment éclairants.

¹ L'écrit argumenté constitue en fait sans doute un macro-genre pouvant revêtir différentes formes (essai, dissertation, lettre argumentée etc.). On peut supposer néanmoins que ces différents genres, parce qu'ils sont tous « argumentés », partagent certaines caractéristiques : ce sont ces caractéristiques communes que l'on va essayer de décrire ici.

Ainsi, S. Léoni² montre que les objectifs des exercices d'écriture pratiqués au collège en France et à la *scuola media* italienne divergent du tout au tout : alors qu'en Italie, ces exercices ont pour but de permettre à l'enfant d'exprimer librement ce qu'il est et de prendre conscience des autres et du monde, en France, au contraire, il s'agit d'enseigner à raisonner selon un schéma de pensée préexistant (le fameux plan) et surtout à dépasser ses réactions spontanées. Cette moindre personnalisation des écrits scolaires en français est également soulignée par C. Donahue³ qui a comparé les écrits rédigés en fin du secondaire et début du supérieur, par des Français et des Américains. Cette chercheuse pointe également une autre différence : alors que l'énoncé de la thèse à défendre figure au début des textes américains, il est différé en conclusion dans les écrits scolaires français.

Rapportant les réactions de ses étudiants polonais lorsqu'elle leur enseigne la dissertation « à la française », M. Wlassoff⁴ souligne comme S. Leoni, que les écrits pratiqués en France sont beaucoup plus codifiés que les compositions polonaises. Ce constat est encore corroboré par une enquête menée auprès d'apprenants étrangers ayant participé en France à un cours d'argumentation écrite⁵ : ce qui frappe avant tout ces apprenants venant du monde entier, c'est que l'argumentation en France doit respecter une structure (plan de texte) très stricte.

Enfin, Y. Takagaki⁶ qui enseigne à des étudiants japonais à argumenter, insiste sur une autre caractéristique des écrits pratiqués en français : le rôle crucial joué par les liens cohésifs (et notamment les connecteurs). En japonais en effet, il existe un autre type de lien, le « lien par évocation » (c'est-à-dire par pensées associatives), lien qui semblera sans doute bien tenu à un lecteur français.

Il ressort de ces différentes comparaisons que les exercices de production écrite pratiqués en France – et notamment l'écrit argumenté - se distinguent de ceux privilégiés dans d'autres cultures par les traits suivants :

- une moindre personnalisation et une moindre spontanéité ;
- l'importance du plan et de la structuration du texte ;
- la nécessité des liens cohésifs (connecteurs et reprises anaphoriques).

² S. Léoni : « Apprendre à écrire, apprendre à penser en France et en Italie », *Le Français dans le monde*, numéro spécial de février-mars 1993.

³ C. Donahue (2008) : *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*, Presses Universitaires du Septentrion.

⁴ M. Wlassoff (1998) : « La dissertation française vue de Pologne », *Le français aujourd'hui* n°123.

⁵ Marie-Odile Hidden (2006) : « Diversité culturelle et didactique de l'écrit. Une enquête auprès d'apprenants », *Dialogues et cultures* n°51 (revue de la FIPF).

⁶ Y. Takagaki (2000) : « Des phrases mais pas de communication. Problèmes de l'organisation textuelle chez les non occidentaux : le cas des Japonais », *Dialogues et cultures* n°44.

En quoi consiste un écrit argumenté en français ?

Argumenter, c'est exposer et défendre une thèse en vue de convaincre le destinataire⁷. La défense de la thèse se fait à partir d'arguments. L'enseignant devra donc tout d'abord veiller à ce que les apprenants sachent ce qu'est un argument et fassent bien la différence entre un argument et un exemple. Plutôt que de se lancer dans de longues explications, il est sans doute préférable, pour ce faire, de montrer aux apprenants les arguments et les exemples dans un texte qu'on leur a fait lire, puis de les leur faire rechercher dans un autre texte.

D'autre part, pour convaincre le destinataire, il faut bien souvent non seulement exposer les arguments en faveur de la thèse à défendre, mais aussi prendre en compte les contre arguments pour en minimiser l'importance (concéder), ou bien pour les réfuter totalement. En raison de sa complexité, ce travail de recherche des arguments et éventuellement des contre arguments devra se faire en amont du travail de rédaction proprement dit. C'est pourquoi, surtout quand il s'agit de rédiger un texte relativement long, les premières étapes dans la rédaction d'un écrit argumenté en français consistent à rechercher les idées (*l'inventio* de la rhétorique aristotélicienne) et à élaborer le plan de texte (*dispositio*).

Pourquoi élaborer un plan au préalable ?

L'enquête citée plus haut qui a été menée auprès d'apprenants étrangers, montre que certains d'entre eux ne sont pas habitués à élaborer un plan de texte et que ce travail préalable de planification peut de ce fait leur paraître inutile et astreignant. Si c'est le cas, il conviendra de leur en expliquer le bien-fondé : l'élaboration d'un texte nécessitant de nombreuses opérations (récupération dans la mémoire à long terme, connaissance du thème, du destinataire, planification, organisation, mise en texte, révision), il peut être judicieux de les dissocier afin de mieux les réaliser. Ainsi, lorsque le scripteur a recherché et ordonné au préalable les idées qu'il veut développer, il peut ensuite mieux se concentrer sur la mise en texte (choix lexicaux, organisation syntaxique), sans craindre pour autant d'omettre des arguments importants. La planification préalable des idées facilite également la répartition en paragraphes.

⁷ Dans leur *Traité de l'argumentation* (1992), C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca disent en effet : « Le but de toute argumentation [...] est de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment ».

Comment commencer le texte ?

Notamment lorsque la consigne de rédaction consiste en une question, certains apprenants, sans doute habitués à des genres d'écrits spontanés, ont tendance à répondre directement à la question. Or, le lecteur français s'attend, lui, à ce que le thème soit tout d'abord introduit d'une façon ou d'une autre. L'introduction variera bien sûr en fonction du genre de texte argumenté : dans une lettre, elle pourra consister en un rappel de certains faits ou de courriers antérieurs ; dans une dissertation, elle est extrêmement codifiée (accroche, introduction du thème, problématique, annonce du plan) ; dans un essai argumenté, genre moins normé que la dissertation, elle devra au moins introduire le thème ainsi que la ou les question(s) qu'il soulève et que l'on voudrait traiter. En conséquence, il sera judicieux de faire observer différentes introductions aux apprenants afin de leur en faire repérer les caractéristiques.

D'autre part, contrairement au genre de *l'essay* anglo-saxon où la thèse à défendre est exposée dès le début du texte avant d'être développée, dans le texte argumenté en français, la thèse complète n'apparaît en général qu'à la fin : l'introduction ne fait que soulever une ou des questions auxquelles il ne sera répondu qu'en conclusion. Pour sensibiliser les apprenants à cette particularité du texte argumenté « à la française », on pourra leur en faire rechercher l'effet sur le destinataire : différer l'énoncé de la thèse permet en effet de ménager un certain « suspense » et donc de donner au lecteur l'envie de continuer à lire.

Pourquoi et comment relier les idées ?

Grâce à la linguistique textuelle, on sait que pour qu'un texte soit un texte et non une simple juxtaposition de phrases, il doit respecter les deux principes de progression (alternance thème/rhème) et de cohésion. Cependant, il semblerait que selon les traditions rhétoriques, les liens cohésifs ne revêtent pas toujours la même importance ; ainsi, on a vu qu'au Japon, il est possible d'utiliser un autre type de lien, dit « lien par évocation ». Or, si un apprenant emploie ce type de lien pour rédiger un texte en français, il est probable que le lecteur aura des difficultés à le comprendre. Selon le public d'apprenants, il peut donc être nécessaire d'attirer l'attention de ces derniers sur l'emploi des marqueurs de cohésion en français.

Concernant les connecteurs et autres organisateurs, les connecteurs dits « argumentatifs » (marqueurs de cause, conséquence, concession, opposition, condition) occupent évidemment une place de choix dans un texte argumenté, puisque en plus de relier les idées entre elles, ils les orientent argumentativement. Mais les organisateurs textuels (*tout d'abord, ensuite,*

d'autre part, enfin etc.) peuvent également jouer un rôle important. Encore une fois, il sera très fructueux de faire observer ces différents marqueurs en contexte, dans des textes donc, afin de montrer aux apprenants comment ils contribuent à guider le lecteur dans son travail de lecture et de compréhension.

En outre, étant donné qu'il existe des cultures où ce n'est pas le scripteur qui est tenu d'être clair, mais le lecteur qui doit faire l'effort de comprendre⁸, l'enseignant devra, le cas échéant, expliquer que le destinataire d'un texte argumenté en français valorise la clarté et le fait d'être guidé dans sa compréhension du texte.

En plus des connecteurs, il existe d'autres procédés auxquels on pense moins et qui contribuent pourtant d'une façon décisive à la cohésion textuelle : il s'agit des reprises anaphoriques et notamment des anaphores dites « résomptives⁹ » (ou reprises-résumés). En plus de relier les idées entre elles, ces anaphores peuvent en effet jouer différents rôles essentiels dans un texte : synthétiser l'information, assurer la progression et même porter un jugement de valeur¹⁰. Par exemple, dans l'article de presse ci-dessous, il est intéressant de constater que la cohésion textuelle repose beaucoup plus sur les anaphores résomptives (en gras) que sur des connecteurs :

Le gouvernement Blair prend des mesures défavorables au français et à l'allemand

Le mandarin, l'arabe et l'ourdou feront bientôt leur entrée dans le club des langues étrangères enseignées dans le secondaire en Angleterre et au Pays de Galles (l'Ecosse a un système autonome). **Cette innovation** est l'un des chapitres d'une réforme des programmes scolaires rendue publique lundi 5 février, et qui devrait entrer en application en septembre 2008. L'élargissement de l'horizon linguistique des enfants d'Outre-Manche, a priori louable, est un mauvais coup supplémentaire porté aux deux langues traditionnellement apprises : le français et l'allemand.

[...]

Le nombre d'élèves apprenant l'une de ces deux langues a diminué d'un tiers. Ils ne sont plus que 236 000 pour le français et 90 000 pour l'allemand.

Ces chiffres fondent au fil du cursus : au niveau A – l'équivalent du baccalauréat – on ne trouve plus que 14 600 étudiants en français, et 6200 en allemand. Facteur aggravant : les langues sont perçues par les élèves comme une matière plus difficile que d'autres. Les chefs d'établissement, obsédés par le classement annuel de leur école, fondé sur les résultats aux examens, ne font rien pour combattre **ce préjugé**.

Le ministre de l'éducation observe qu'il accorde maintenant la priorité à l'enseignement des langues dès le plus jeune âge et que toutes les écoles primaires seront en mesure de le dispenser en 2010.

Cette stratégie souffre de deux handicaps. D'une part, la formation des enseignants du primaire est bâclée. D'autre part, à quoi bon initier un jeune enfant à une langue, s'il n'est plus obligé, plus tard, de continuer à l'apprendre ?

⁸ Au Japon notamment, mais aussi dans les articles scientifiques en allemand, par exemple.

⁹ On trouvera des exemples d'anaphores résomptives (indiquées en gras) dans l'article de presse cité plus bas.

¹⁰ Par exemple, dans l'exemple ci-dessous, l'anaphore « ce préjugé » qui révèle la réprobation du journaliste.

[...]

Jean-Pierre Langellier, *Le Monde*, 7 février 2007.

Faire réfléchir l'apprenant sur les caractéristiques des textes

L'enseignant devant entraîner ses apprenants à la rédaction d'un texte argumenté en français ne doit donc rien considérer comme allant de soi : les différents traits de l'écrit argumenté que nous avons passés en revue sont loin d'être « naturels » ou « logiques », mais correspondent au contraire à des conventions qui doivent faire l'objet d'un réel apprentissage.

Pour éviter - comme c'est le cas dans certains manuels - de réduire le cours de production écrite à une liste de règles à respecter, il me semble important de faire réfléchir les apprenants sur les caractéristiques des textes qu'ils auront à produire, notamment au niveau de l'organisation des idées et de la cohésion textuelle : de les leur faire découvrir et même de leur en faire rechercher le pourquoi.

En outre, si le groupe d'apprenants est linguistiquement homogène (partageant la même langue maternelle), il peut s'avérer très utile de faire comparer à ces apprenants deux textes relevant du même genre ou d'un genre proche, l'un rédigé dans leur langue maternelle et l'autre rédigé en français. Cette approche interculturelle des textes leur permettra en effet non seulement de mieux comprendre comment fonctionne le texte rédigé en français, mais encore de découvrir qu'ils sont eux aussi les héritiers d'une tradition rhétorique particulière, ce qui est très valorisant.

Marie-Odile HIDDEN