

FAIRE ÉCRIRE DES PARAGRAPHES ARGUMENTATIFS : UNE IMPASSE DIDACTIQUE

Isabelle DELCAMBRE,
IUFM de Lille
THEODILE - Lille 3

Le point de départ de cet article est le sentiment d'impuissance que j'ai ressenti devant certaines pratiques d'enseignement de l'écriture argumentative. Je dis bien pratiques d'enseignement, et non mise en situation d'apprentissage, d'une production textuelle que l'on considère (à juste titre) comme difficile, complexe, nouvelle pour beaucoup d'élèves et que l'on tente de simplifier, de décomposer, d'explicitier à l'aide de la notion de paragraphe argumentatif. Lequel serait comme une cellule de base du texte argumentatif ou de la dissertation. En maîtriser les principes d'organisation serait la première étape d'un apprentissage de la production du texte dans sa globalité : sachant écrire un paragraphe, l'élève n'aurait qu'à multiplier par répétition cette production partielle pour aboutir à une production globale, nommée texte.

Réfléchissant à cette conception de l'enseignement/apprentissage de la production écrite, et notamment dans le cas spécifique du texte argumentatif, j'ai été amenée à interroger et la notion de paragraphe en général, comme unité textuelle, et la notion de paragraphe argumentatif¹ : le paragraphe est-il une unité textuelle pertinente ? A quel niveau d'opération intervient le découpage en paragraphes ? Quelle relation établir entre la segmentation matérielle (visuelle) opérée par le paragraphe et le regroupement d'éléments de signification qui se trouvent ainsi empaquetés dans un bloc de texte marqué par le blanc de ligne comme un élément

1. Il faut ici rappeler l'article de D. Bessonnat paru dans *Pratiques* en 1988. C'est une référence incontournable pour qui travaille sur ces questions: il sera souvent évoqué dans la suite de cette réflexion.

clos ? Est-ce que le paragraphe s'achève parce que le sens est achevé ? Ou est-ce que le sens apparaît comme complet parce que le paragraphe est fini² ? Dans le texte argumentatif, est-ce que le paragraphe correspond à une réalité sémantique ou argumentative, repérable, autonomisable, de telle sorte qu'il puisse être un appui pour l'enseignement de la production argumentative ? Quelles relations le paragraphe argumentatif entretient-il avec la globalité textuelle ? Autrement dit comment passe-t-on d'un paragraphe à un autre ? Ou quelle relation la partie entretient-elle avec le tout ?

D'autres questions sont apparues en cours de route : la fonction du paragraphe diffère-t-elle selon qu'il s'agit d'écrire ou selon qu'il s'agit de lire ? Quelle est la fonction du découpage en paragraphes dans une activité de production écrite et dans une activité de réception ? Y a-t-il divergence ou convergence entre ces deux faces de l'activité textuelle, en ce qui concerne, bien sûr, la modeste question du découpage en paragraphes ?

Dans cet article il nous faudra aussi observer ce que les manuels et ouvrages de didactique font de cette notion. Il est possible de repérer un certain nombre de filiations qui depuis une bonne quinzaine d'années contribuent à faire croire à la réalité textuelle de la notion de paragraphe argumentatif sans qu'elle soit interrogée, questionnée, un peu fondée théoriquement. On pourra ainsi observer les problèmes qu'une utilisation non raisonnée de cette notion peut engendrer dans la pratique de classe, les impasses auxquelles elle mène, autant pour les professeurs que pour les élèves. Nous pourrions peut-être à l'issue de cet examen faire quelques propositions de travail et sur la notion de paragraphe et sur le texte argumentatif et sur la rencontre de ces deux notions dans une pratique des textes et discours qui tente de prendre en compte la complexité des objets travaillés sans tomber dans la tentation d'une réduction à une soi-disant simplicité. Cela pose des problèmes généraux de conception des apprentissages du lire-écrire qui, on le sait, sont au centre de la réflexion didactique aujourd'hui.

LE PARAGRAPHE, UNE UNITÉ SÉMANTIQUE OU GRAPHIQUE ?

Pour commencer, je n'ai pu résister à la tentation de faire un parcours historique sur le paragraphe. C'est un lieu commun de toutes les études sur cette question, je ne déroge pas à la règle. Mais c'est vrai qu'il y a une certaine fascination, pour qui écrit, à reconstituer l'histoire des modes d'écriture, à replacer nos pratiques contemporaines dans la filiation des scribes et des copistes avec qui on partage depuis des siècles ce genre de problèmes. J'ai simplement essayé de faire court.

2. Comme le dit Bessonnat (1988) en ouverture de son article, c'est « le vieux problème de l'oeuf et de la poule : de même qu'on pouvait se demander si c'était le point qui déterminait la phrase ou l'inverse, on peut se demander si c'est l'alinéa qui détermine le paragraphe ou l'inverse ». Nous utiliserons plus loin cette analogie phrase/paragraphe pour proposer un cadre d'analyse.

Le point de vue historique

Le paragraphe est d'abord, selon un point de vue historique, à considérer comme une opération de ponctuation. L'alinéa³ est une marque de segmentation ou de démarcation qui appartient avec le point, le point-virgule, la virgule, le deux-points à ce que J. Anis nomme la *ponctuation syntagmatique* par opposition à la *ponctuation polyphonique* qui regroupe les marques du discours rapporté (les guillemets) et les marqueurs expressifs (les points d'interrogation, exclamation, l'emploi des capitales, de l'italique, du gras ou du soulignement comme marques d'emphase)⁴. Il s'agit d'une ponctuation qui distingue des blocs par opposition aux marques polyphoniques qui hiérarchisent des plans (Bessonnat 1991, 12).

L'alinéa fait partie d'une catégorie de marques de ponctuation caractérisée par le blanc. N. Catach (1991, 49) montre comment le *blanc de mot*, par le découpage de la chaîne écrite qu'il opère, « constitue le premier acte d'entrée de l'enfant dans le monde de l'écrit », ce en quoi il doit être considéré comme un « acte métalangagier capital ». Cette étape importante se retrouve au niveau de l'évolution historique de l'écriture dans le passage de la *scriptio continua* des manuscrits antiques et parfois encore médiévaux où, par souci d'économiser le support très coûteux, les scribes ou les copistes collaient tous les mots les uns aux autres, à la pratique moderne du blanc de mots généralisée à partir de l'invention de l'imprimerie. De même nature mais à un deuxième niveau, se trouve l'alinéa qui isole des ensembles constitués par des phrases. « Au niveau des phrases, la majuscule marque le début de la phrase (à elle seule au début du paragraphe) comme le point marque la « fin », mais une fin provisoire, puisqu'il s'oppose au passage à la ligne de l'alinéa, au passage à la page pour un nouveau chapitre, etc. » (Catach 1980, 18). L'alinéa peut être considéré comme un *blanc de texte*, ce qui le différencie du *blanc de page* qui marque les fins ou débuts de chapitre, par exemple.

On peut ainsi distinguer trois niveaux qui permettent éventuellement de délimiter les territoires respectifs de la *ponctuation* et de la *mise en page* : le niveau des mots et phrases et le niveau des paragraphes sont du domaine de la ponctuation ; le niveau du texte considéré dans sa globalité est du domaine de la mise en page. C'est au niveau du texte que se posent les questions d'organisation générale du livre ou de la page, avec le choix du format, des couleurs, des caractères spéciaux, la disposition des notes, l'usage des filets, des marges, de la justification, l'élaboration de la couverture, etc. N. Catach reconnaît cependant que la distinction n'est pas facile et que si la ponctuation de mots est relativement simple à identifier, la ponctuation de texte englobe des éléments comme l'alinéa mais aussi l'usage des majuscules, des capitales et de certains caractères typographiques qui font également partie de la mise en page. Le critère qu'elle propose est de définir comme marque de ponctuation ce qui dépend de l'auteur, qui fait partie du message linguistique et qui sera commun au manuscrit

3. L'alinéa est un blanc de ligne produit par un retrait à gauche (*a linea* : « en s'éloignant de la marge »).

4. J. Anis, en coll. avec Chiss J.-L. et Puech Ch. (1988) *L'écriture. Théories et descriptions*, De Boeck Université, abondamment présenté et discuté dans Bessonnat (1991) et Jaffré (1991).

et à l'imprimé ; l'alinéa en fait donc partie. La mise en page apparaît alors comme le domaine de la technicité propre aux métiers de l'imprimerie.

La fonction de démarcation de l'alinéa, qui consiste à séparer et regrouper simultanément, se situe à un *niveau métaphrastique* : il délimite des « séquences de rang supérieur à la phrase » (Tournier 1980, 38). Si la ponctuation a un rôle de démarcation syntagmatique, ou syntaxique, c'est ici dans un cadre non phrastique ; il ne s'agit pas de séparer des groupes de mots, voire d'isoler des phrases, mais bien de regrouper/séparer des ensembles de phrases⁵. A partir de là se pose donc la question de la fonctionnalité de ce découpage, mais aussi la question de ce qui va constituer l'unité d'un ensemble de phrases, unité telle qu'elle doit être marquée par un passage à la ligne⁶. Selon N. Catach (1994, 17) les premiers signes de paragraphe apparaissent au II^e-III^e siècles avant J.C., à l'initiative des conservateurs de la bibliothèque d'Alexandrie, et cela afin de pouvoir établir plus exactement les textes, notamment les textes d'Homère. Au Moyen-Age, l'unité-paragraphe⁷ était également marquée par des signes spécifiques qui la distinguaient en quelque sorte de l'unité-phrase marquée par son point-majuscule. Il s'agissait du pied de mouche qui en marquait l'ouverture et d'un signe identique à notre point-virgule appelé « périodus » qui en marquait la clôture. Aujourd'hui, la majuscule marque aussi bien le début d'un paragraphe que le début d'une phrase, et de même le point pour la clôture. Seuls l'alinéa et le retour à la ligne qui ont remplacé le pied de mouche et le périodus marquent les limites du paragraphe.

La question posée est donc celle de la fonction de l'alinéa. S'il constitue en unité l'ensemble des phrases qu'il regroupe, c'est sur quelle base ? Ou pour quelle fonctionnalité ? Peut-on opérer une description linguistique de cette opération de démarcation ? Par ailleurs, au niveau procédural, comment celui qui écrit contrôle-t-il son découpage en paragraphes, y a-t-il des éléments qui lui signifieraient qu'il convient de passer la ligne ? Celui qui lit peut-il évaluer le découpage en paragraphes d'un texte et à l'aide de quels critères ? Autrement dit, si le paragraphe produit une opération de démarcation, c'est une démarcation de quoi ? Et en vue de quoi est-elle opérée ?

5. L'alinéa réalise dans un double mécanisme de connexion/segmentation une opération de balisage qui consiste à « marquer les différents niveaux de structuration d'un texte » (Schneuwly 1988, 42). Il s'agit à la fois de « ponctuer le discours, de le segmenter, de le découper en parties » et de fonctionner comme un ciment qui « relie les unités atomisées en les articulant au contexte » (ibid.42).

6. Je laisse de côté la question de l'opposition entre alinéa et paragraphe : un paragraphe peut être composé de plusieurs sous-paragraphes marqués par de simples retours à la ligne. C'est le cas par exemple d'énumérations internes au paragraphe, lui-même étant marqué par une ligne blanche. J. Drillon (*Traité de la ponctuation française*, Tel/Gallimard 1991, 443) montre que « la frontière entre les deux est mouvante, floue » ; il ajoute que « l'on peut tout imaginer en matière de paragraphe » et que « c'est très bien ainsi ». L'usage moderne peut faire simplement considérer que « l'alinéa est un signe blanc qui délimite une quantité noire, le texte du paragraphe » (M. Arabyan 1994, 21).

7. Le mot « paragraphe » nous vient du grec « *paragrapheos* » qui désignait un signe porté en marge ou dans le texte et qui marquait le découpage en sous-ensembles d'un texte présenté continuellement, sans retours à la ligne.

Une réponse rhétorique

La réponse à cette question était (relativement) facile lorsque la période représentait une unité rhétorique communément partagée⁸. C'est-à-dire jusqu'au XIX^e siècle. La période oratoire représente alors le segment fondamental du texte, « l'unité de pensée totale » comme disaient les maîtres de rhétorique du XVIII^e siècle. Elle est constituée d'une série de propositions intégrées les unes aux autres dans des relations hiérarchiques complexes et ne s'achève, par un retour à la ligne, que lorsque le sens est épuisé. « L'unité de base, c'est non la phrase (qui, dans son usage actuel, est un concept qui n'existe pas encore⁹) mais pour le moins le paragraphe, car on va à la ligne précisément quand on « passe à autre chose » (...) Tout ce qui est à l'intérieur n'est que partiel. Et il est nécessaire de distribuer l'économie des signes internes selon leur juste proportion pour donner l'idée au lecteur de rester en suspens, d'attendre encore » (N. Catach, 1988, 41-42).

On sait que la période est un mouvement binaire constitué d'une montée (protase) suivi d'un mouvement descendant (apodose). Chacun de ces mouvements peut bien sûr être subdivisé en mouvements secondaires, rendant l'ensemble relativement long et complexe. N. Catach (ibid.) décrit ainsi la ponctuation de la période : « la première partie se termine par un sommet, véritable "point d'orgue" (appelé "acmé"), marqué alors par le double-point. La seconde partie ménage habilement sa "chute", marquée en finale par un signe qui avait la forme de notre point-virgule, et que l'on appelait, bien sûr, le "périodus". (...) La "protase" (montée) autant que "l'apodose" (descente) pouvaient, à leur tour, comprendre plusieurs parties, séparées par des virgules ou des deux-points, qui avaient la valeur de virgules renforcées ». Le périodus avait valeur de ponctuation forte et était suivi d'une majuscule. Il fut par la suite remplacé par le point dans ce rôle-là et devint ce qu'il est maintenant, une ponctuation moyenne.

Il n'est pas difficile de trouver, en ouvrant au hasard un manuel littéraire, des exemples nombreux de cette forme d'écriture. Ainsi chez Rousseau (*Discours sur l'origine de l'inégalité*, 2^e partie, Chassang et Senninger XVIII^e, p. 233) :

Destitué de raisons valables pour se justifier et de forces suffisantes pour se défendre ; écrasant facilement un particulier, mais écrasé lui-même par des troupes de bandits ; seul contre tous, et ne pouvant, à cause de jalousies mutuelles, s'unir avec ses

8. Il ne faut cependant pas s'imaginer que l'on n'écrivait au XVIII^e siècle que par périodes. C'était un module d'écriture marqué stylistiquement, et dont l'emploi comme le non-emploi faisait sens.

9. Le mot « phrase » au XVIII^e siècle n'a pas le même sens qu'aujourd'hui. Il désigne ce que nous appellerions un syntagme. Dumarsais (1769) définit la phrase comme « un mot générique qui se dit de tout assemblage de mots liés entre eux. ». On peut ainsi parler de phrase adverbiale pour désigner une expression comme « avec tendresse », phrase conjonctive pour « afin que », phrase prépositive pour « à l'égard de ». Voir les analyses de Chervel (1977,79). Le mot phrase désigne aussi une « façon de parler » : le Dictionnaire de l'Académie (1762) parle de « phrase ordinaire, phrase populaire » (ibid. 11). N. Catach (1994, 36) fait remarquer que le mot phrase a à peu près le même sens que celui qu'il a actuellement en anglais. Au XVIII^e siècle la phrase syntaxique est nommée « discours » ou « sentence » (cf. l'anglais toujours). L'unité syntaxique est la proposition (ibid.).

égaux contre des ennemis unis par l'espoir commun du pillage, le riche, pressé par la nécessité, conçut enfin le projet le plus réfléchi qui soit jamais entré dans l'esprit humain : ce fut d'employer en sa faveur les forces mêmes de ceux qui l'attaquaient, de faire ses défenseurs de ses adversaires, de leur inspirer d'autres maximes et de leur donner d'autres institutions qui lui fussent aussi favorables que le droit naturel lui était contraire.

La protase constituée de trois membres séparés par des points-virgules s'achève sur un deux-points. Le deux-points n'est ici pas tellement éloigné de son sens moderne (ouverture d'une explication) mais l'usage de deux premiers points-virgules est tout à fait étranger au rôle de ponctuation moyenne que ce signe joue dans nos écrits ; on attendrait en leur place des virgules. Certes la période s'achève sur un point et non sur un périodus mais l'usage du périodus avait progressivement disparu à partir de la Renaissance avec le développement de l'imprimerie qui promouvait plutôt le blanc graphique dans cette fonction de démarcation (Catach 1994, 30-31).

Dans le cadre de la période oratoire, l'alinéa avait une triple fonction : fonction syntaxique de démarcation ; fonction prosodique d'indication de pause orale, fonction sémantique de constitution d'une unité de sens¹⁰.

Ces normes rhétoriques n'ont plus cours de nos jours mais on peut se demander si certaines définitions modernes du paragraphe n'ont pas hérité cette tradition oratoire. Ainsi, le paragraphe est défini dans *La dissertation littéraire générale* (A. Chassang et Ch. Senninger, 1955, 12-13) comme la « cellule élémentaire de la dissertation ». Il correspond à l'alinéa « et il ne faut aller à la ligne que lorsqu'on change de paragraphe (c'est-à-dire, en somme, d'argument, au sens complet du terme), et il faut y aller chaque fois qu'on change de paragraphe : une seule idée par « paragraphe-alinéa », mais un seul « paragraphe-alinéa pour chaque idée ! ». On voit combien le lien entre segmentation syntaxique et construction du sens est fort. Le paragraphe présente en un bloc graphiquement délimité un ensemble signifiant caractérisé par une certaine complétude (« un argument au sens complet du terme »). Un peu plus haut, la même idée est présentée sous forme définitionnelle : « Qu'est-ce donc qu'un paragraphe ? C'est le plus petit ensemble de phrases orienté vers le sujet, mais susceptible d'être détaché des autres idées, parce qu'il forme en soi un argument complet. » Il est difficile de ne pas voir sous « l'argument complet », « l'unité de pensée totale » des grammairiens du XVIII^e siècle.

B. Gicquel pose également dans *L'explication de textes et la dissertation* (PUF, Que sais-je ? n° 1805, 1979) que le paragraphe est « une dissertation en miniature » (p. 104) comportant introduction, développement, conclusion. Idée que l'on retrouve

10. La fonction prosodique a peu été évoquée jusqu'à présent, mais elle était fort importante à une époque où l'écrit était encore très souvent oralisé au cours de lectures publiques dans les prêches, les Académies, les salons. De nombreux grammairiens du XVIII^e siècle assignent à la ponctuation le but de noter les repos nécessaires « pour faire de nouvelles provisions d'air » et soulignent les relations qu'elle permet d'établir entre l'écrit et l'oral, relations qui prennent la forme d'un « commerce réciproque [entre] la main et les organismes de la prononciation » (l'Abbé Girard (1747) *Les vrais principes de la langue française ou la parole réduite en méthode conformément aux lois de l'usage*, chap. XVI, cité dans Jaffré (1991, 63)).

dans Chassang et Senninger sous la forme suivante : « il comprendra donc normalement une « agrafe » montrant son lien au sujet, une idée, un ou deux exemples analysés à la lumière de cette idée et (ce que l'on oublie trop souvent) une petite conclusion partielle faisant le rapide bilan de l'acquisition logique et appelant d'autres arguments » (ibid. 12). Cette conception du paragraphe-microcosme textuel est une autre image de la totalité sémantique qu'il est censé véhiculer.

Nous reviendrons ultérieurement sur des définitions plus récentes du paragraphe argumentatif, qui ne sont pas fondamentalement différentes de celles-ci. Le problème de fond est celui que je posais à l'ouverture de cet article : *qu'est-ce qu'une unité de pensée totale* ? Comment savoir, quand on écrit, que l'argument est complet ? Lorsqu'on aura fait s'enchaîner l'agrafe initiale, l'idée, un ou deux exemples et le bilan partiel ? Le paragraphe doit-il s'achever quand ces différents ingrédients ont été disposés en son sein ? Que faire si s'installe d'un paragraphe à l'autre une certaine disproportion de traitement selon le poids de l'exemple choisi, selon la facilité de la formulation des liens avec le sujet ou du bilan partiel ? Par ailleurs si l'écrivain parvient à calibrer ces différentes phases de manière régulière, quelle stéréotypie de l'écriture ! Le paragraphe est-il sous la dépendance d'un sens préétabli auquel il offrirait un moule confortable ? Ou au contraire, le sens, la complétude du sens dépend-elle du fait que le paragraphe est achevé et qu'il est ainsi signifié que le sens est clos ?

Une analogie linguistique

Pour avancer un peu dans ce débat, l'on peut aller voir du côté de la définition de la phrase, elle aussi sommée de contenir entre deux marques de ponctuation un « sens complet ». Et l'on sait que définir la phrase est une des choses les plus complexes de la grammaire. Pour ne pas amplifier outre mesure cet article, je me contenterai de faire référence à une grammaire récente, *La grammaire méthodique du français*, (M. Riegel et al. 1994). La phrase est traditionnellement définie graphiquement comme l'ensemble des mots compris entre une majuscule et un point, ou phonétiquement comme une énonciation délimitée par deux pauses importantes, ou encore sémantiquement comme « l'énoncé complet d'une idée conçue par le sujet parlant (Marouzeau) ». Les auteurs montrent que les deux premières définitions s'appuient sur des critères non pertinents (n'importe quelle suite de mots comprise entre deux pauses orales ou entre une majuscule et un point pourrait alors être une phrase ; par ailleurs une phrase peut être reconnue comme une phrase sans ces marques d'identification, par exemple, en poésie). Quant à la troisième qui nous intéresse particulièrement, voilà ce qu'ils écrivent :

« Ce n'est pas la complétude de son contenu qui fait d'une séquence de mots une phrase : autant définir une photo par le caractère complet de la scène ou du paysage qu'elle représente. Au contraire, tout contenu acquiert un caractère de complétude par le fait même qu'il a été encodé dans le cadre formel d'une phrase qui peut s'élargir au gré du locuteur et selon les besoins de la communication. »

Suivent deux exemples de « phrases complètes », l'une très courte, l'autre très longue, mais l'une et l'autre complètes.

Il est bien évident pour nous que le même raisonnement doit être tenu sur le paragraphe. Ce n'est pas la complétude du sens qui fait le paragraphe mais le paragraphe qui rend complet le sens qu'il délimite. C'est l'organisation formelle qui gouverne d'une certaine manière l'effet de sens. Ce que la réfutation des grammairiens cités ci-dessus produit comme renversement théorique par rapport à l'ensemble de cette question est le point de vue pragmatique avec lequel ils abordent la définition de la phrase. Le sens n'est pas déjà là mais il est le résultat d'un acte langagier, qui « au gré du locuteur et en fonction des besoins de la communication » pourra différer assez sensiblement dans ses réalisations.

Ce décentrement nécessaire pour échapper aux présupposés idéalistes de la grammaire classique nous amène à interroger les fonctionnalités du découpage en paragraphes dans les activités d'écriture ou de lecture. Si le découpage ne dépend pas d'un sens-déjà-là mais est le résultat ou le signe d'un acte langagier, d'une procédure de traitement, est-ce que les recherches psycholinguistiques peuvent nous apprendre quelque chose sur l'usage de cette marque de segmentation-connexion en situation de lecture ou d'écriture ?

Ainsi, et pour conclure avant de passer à la suite, on peut dire que le paragraphe est une unité textuelle, en ce qu'elle est matériellement (visuellement) délimitée. Vu que le texte est aussi un objet visuel, les ensembles ainsi manifestés conduisent nécessairement à l'interprétation qu'ils sont des parties du tout. Mais le problème reste entier de savoir comment le paragraphe se délimite. Si la complétude du sens n'est plus le point de départ préalable de l'opération de découpage, qu'est-ce qui la justifie ? Peut-on voir, au niveau des activités du sujet lisant/écrivain, un autre aspect de cette question ?

LES PROCÉDURES DE SEGMENTATION EN PARAGRAPHES DANS LES ACTIVITÉS DE LECTURE/ÉCRITURE

Je m'appuierai pour développer ce point de vue sur la synthèse de J.-M. Passerault (1991) que je ne fais ici que résumer en restreignant ma présentation à la question de l'alinéa.

La segmentation en paragraphes en production

En production, la ponctuation est le signe des activités de linéarisation et de planification. Elle est la trace de la façon dont le sujet organise la matière qu'il a à traiter, dont il construit les relations entre les divers éléments de contenu qui vont être « linéarisés », c'est-à-dire enchaînés dans la production textuelle, même s'ils ne sont pas tous de même niveau hiérarchique. Autrement dit, dans un texte, deux phrases qui se suivent n'appartiennent pas forcément à la même unité textuelle, elles ne se

rattachent pas forcément à la même « branche » de l'arbre structurel qui sous-tend le texte. Ainsi, on a pu montrer¹¹ que la force de la ponctuation utilisée varie nettement avec le degré de liaison que le scripteur établit entre propositions. Une ponctuation forte (point) est utilisée pour délimiter des épisodes différents¹² alors qu'une ponctuation faible (virgule) délimite des propositions ayant des relations étroites à l'intérieur d'un même épisode. « La ponctuation, écrit Passerault, est utilisée pour marquer les relations qu'entretiennent les éléments au niveau de la construction de la représentation pré-linguistique.¹³ »

Schneuwly (1988) analyse l'évolution de l'usage de la ponctuation de 10 à 14 ans dans des situations de productions libres de textes informatifs et argumentatifs. A 10 ans, soit il n'y a pas de ponctuation soit elle est massive, indiquant une planification pas à pas. A 12 ans, la ponctuation apparaît dans sa fonction de segmentation en blocs de plusieurs énoncés, traces de la gestion du contenu effectuée par le scripteur (opération de linéarisation, cf. ci-dessus). A 14 ans, la ponctuation joue un rôle de planification textuelle, avec l'apparition des alinéas, des guillemets et des parenthèses : elle est signe d'une gestion non plus seulement de ce que l'on a à dire mais aussi du contexte communicationnel, trace de la prise en compte du destinataire. Cette usage de la ponctuation montre également que les scripteurs de 14 ans situent le rôle de la ponctuation à un niveau textuel et non plus seulement phrastique. La ponctuation marque les étapes principales du texte, par les alinéas notamment.

L'intérêt de ces observations est de mettre l'accent sur le fait que la ponctuation est le résultat, l'aspect visible d'une activité (invisible) de construction que fait le scripteur qui regroupe ou sépare les éléments de contenu qui vont donner matière à son écrit. Cette construction se fait dans deux directions : à l'interne, pourrait-on dire, lorsqu'il s'agit de la gestion du contenu, et à l'externe lorsqu'il s'agit de la gestion du destinataire.

La segmentation en paragraphes en réception

En réception, la ponctuation a une double fonction : elle permet au lecteur d'établir des relations entre les unités textuelles qu'elle sépare (en parallèle, en quelque sorte, avec ce qui se passe en production) ; elle permet au lecteur, et notamment avec les marques de paragraphe, de gérer son activité de lecture (Passerault, Chesnet, 1991).

La ponctuation fonctionne comme une instruction de traitement. Fayol et Abdi (1988) ont montré, dans une épreuve de jugement métalinguistique proposée à des adultes, que le degré de liaison perçu entre des propositions dépend de la nature de la ponctuation qui les sépare. La virgule, ponctuation faible, induit un degré de liaison

11. M. Fayol, H. Abdi (1988) « Influence of script structure on punctuation » *European Bulletin of cognitive Psychology*, n° 8, utilisé à la fois par Passerault (1991) et Schneuwly (1988, 74).

12. Il s'agit des épisodes d'un script du genre « aller chez le dentiste ».

13. La construction de « ce qu'il y a à dire » (i.e. la représentation pré-linguistique) est le résultat d'une activité cognitive, et non la découverte d'un sens-déjà-là, que le sujet ne ferait que traduire en unités langagières.

plus fort que le point. En gros, cela se passe comme si en présence d'une virgule, le lecteur adulte appliquait l'instruction de traitement « faire des inférences, chercher des liens »¹⁴. En présence d'un point, ou encore plus d'un alinéa, l'instruction est plutôt « Terminez ce tronçon et commencez-en un autre » ou encore « ouvrez une nouvelle sous-structure, je change de sous-thème, je vous invite à en tenir compte » (Le Ny 1985).

Les marques de rupture de paragraphe constituent des indices permettant au lecteur de gérer les traitements intégratifs au cours de la lecture. Il s'agit des opérations de mise en relation des informations textuelles prélevées en cours de lecture ; cette mise en relation suppose un maintien en mémoire de travail d'informations déjà lues, afin que l'intégration puisse se faire. Passerault (1991) relate les expériences de Haberlandt et al. (1989)¹⁵ qui observent deux types de stratégies. Les lecteurs rapides diffèrent le traitement intégratif en fin de ligne, les lecteurs lents le diffèrent en fin de phrase. Cette observation permet de donner aux signes de ponctuation une autre fonctionnalité : leur repérage en cours de lecture permet au lecteur de gérer par anticipation ses opérations de traitement et de différer l'intégration des informations, de ne pas l'effectuer pas à pas mais sur des blocs ou des ensembles d'informations.

Plusieurs observations ont été menées sur cette question du traitement différé des informations en cours de lecture, en prenant en compte les temps de lecture. L'hypothèse est en effet que le moment de l'intégration provoquera un allongement du temps de lecture, alors que les segments antérieurs seront lus plus rapidement, de même d'ailleurs que les segments postérieurs, par un effet de « compensation » (Passerault, Chesnet 1991).

La situation expérimentale (Passerault, Chesnet 1991) consiste à comparer les temps de lecture, segment de texte par segment de texte, des deux groupes de lecteurs qui lisent, les uns, un texte avec ruptures de paragraphes, les autres, le même texte mais présenté en continu, sans ruptures. Il apparaît en effet que les lecteurs du premier groupe diffèrent le traitement des informations de chaque paragraphe à la fin de celui-ci. « La marque du paragraphe fonctionne bien comme une instruction de clôture » qui permet au lecteur, quand il l'a repérée en vision périphérique au cours de la lecture, de gérer ses opérations d'intégration et de compréhension¹⁶.

Pour reprendre les conclusions de Passerault (1991) on peut dire que l'alinéa, comme les autres marques de ponctuation, semble avoir une plurifonctionnalité :

- en production, il est la trace des activités du scripteur, depuis la gestion des contenus jusqu'à la prise en compte du contexte et du lecteur ;

14. Voir l'analyse que fait Passerault (1991, 94) d'une expérience relatée dans Caron, Micko, Thüring (1988) « Conjunctions and recall of composite sentences » *Journal of Memory and Language*, n° 27.

15. Haberlandt K.F., Graesser A.C., Schneider N.J. (1989) « Reading strategies of fast and slow readers » *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, n° 15.

16. D'autres expériences relatées dans Passerault 1991 vont dans le même sens ; par exemple, D. Gaonac'h, M. Fayol (1990) « Impact de la ponctuation sur la prise d'information », Colloque SFP de Lille, « La lecture : processus, apprentissages, évaluation, troubles », qui comparent l'effet respectif de l'alinéa et de la virgule sur les temps de lecture.

- en lecture/compréhension, d'une part il permet d'établir des relations entre unités ; d'autre part elle guide et facilite la gestion des traitements en cours de lecture.

L'intérêt de tout cela pour notre propos est de déplacer la réflexion, le débat sur ce qui constitue la raison d'être d'un paragraphe. Au vu des problématiques présentées ci-dessus, la question n'est plus du tout de savoir si le paragraphe traduit ou exprime une unité de sens complète. Le paragraphe est le signe d'une activité cognitive : c'est la construction du scripteur que traduit le paragraphe ; et c'est ainsi que le découpage en paragraphes peut devenir l'indice d'une difficulté à planifier, voire à gérer le destinataire (cf. la multiplication ou l'absence totale de ruptures chez les apprentis-scripteurs). Il ne s'agit donc plus de se dire « je clôture ce paragraphe parce que le sens en est complet » mais bien « je clôture ce paragraphe parce que j'y ai fait, selon moi, le tour de la question », ou bien « pour moi, cela fait un tout donc je vais à la ligne ». Le découpage en paragraphes est le résultat d'une décision du scripteur, décision plus ou moins contrôlée selon le degré d'expertise, décision plus ou moins « consciente » aussi selon le degré de prise en compte du lecteur potentiel. En tout cas, il prend sens du côté d'une analyse psycholinguistique ou linguistique qui considère que certains faits de langue (voir également l'analyse des connecteurs) sont à interpréter comme des instructions de traitement données au lecteur pour la construction de sa compréhension et non du côté d'une théorie grammaticale, héritière lointaine de la *Grammaire Générale* de Port-Royal, qui considère que les phrases sont à considérer comme la traduction d'idées ou de relations logiques préexistantes. Les observations psycholinguistiques citées plus haut rejoignent le point de vue linguistique (et pragmatique) de la *Grammaire méthodique du français* : le sens est (apparaît comme) complet parce que le paragraphe (ou la phrase) est montré (c'est-à-dire interprété) comme achevé à cause de la présence de marques spécialisées dans cette signification. Et non l'inverse, qui voudrait que le paragraphe s'achève parce que le sens qu'il véhicule est complet.

Ce qui est en jeu ici est une opposition entre des conceptions différentes de la langue qui renvoient au très ancien débat du *Cratyle*, débat entre l'arbitraire et la motivation des langues : les uns pensent que les idées préexistent et que le langage en est une pâle traduction (la Grammaire de Port-Royal concevait la langue comme « un tableau, une imitation de la pensée », cf Ducrot/Schaeffer 1995, 275), les autres considèrent la langue comme le produit d'une convention, dont Saussure a montré, à travers la notion de l'arbitraire du signe, qu'elle ne saurait être la traduction d'un quelconque réel, le réel fût-il celui d'opérations « logiques » identifiables aux opérations de pensée¹⁷.

17. Les articles « Grammaires générales, Saussurianisme, Philosophie du langage, Arbitraire » du *Nouveau dictionnaire des Sciences du Langage* de O. Ducrot et J.-M. Schaeffer (Seuil, 1995) apportent sur ces questions complexes des éclairages fort intéressants.

D'OU VIENT LA NOTION DE PARAGRAPHE ARGUMENTATIF ? (ETUDE D'OUVRAGES DE DIDACTIQUE)

Mon propos est ici d'analyser des ouvrages récents ou moins récents qui ont contribué à l'émergence de l'argumentation dans le champ de la didactique du français, qui font souvent figure de référence, sans que les notions ou les modalités de travail qu'ils présentent ou utilisent soient réellement situées et analysées. Je m'attacherai à observer d'abord la notion de paragraphe, quelles en sont les définitions ou les « modèles », puis je rendrai compte de la façon dont ces ouvrages pensent le passage du paragraphe au texte.

Le paragraphe comme entité

Je propose un certain nombre de définitions issues d'ouvrages que l'on peut considérer dans le domaine français comme fondateurs de cette notion.

Les ouvrages de G. Niquet

A tout seigneur, tout honneur. Commençons par l'ouvrage de G. Niquet *Structurer sa pensée, structurer sa phrase* (Hachette, 1978) qui est bien embarrassant pour le projet définitionnel qui est le mien puisque ce recueil d'activités ne comporte presque pas de commentaires généraux ou théoriques. C'est par déduction qu'il faut donc avancer. Dans le chapitre « Développer une idée » la notion de paragraphe apparaît dans une consigne (p.106), et elle est liée à celle de « mode de développement » :

Différents paragraphes vont vous être présentés. Essayez d'identifier pour chacun d'eux le mode de développement choisi par l'auteur :

- la démonstration
- l'exemple
- l'anecdote
- ou la solution géminée

Peu après, toujours dans une consigne, il apparaît que les paragraphes doivent être « tout entiers au service de l'idée générale qu'ils présentent » (p. 108). Mais leur « mode de développement » variera selon les types présentés ci-dessus.

On le voit, il s'agit d'une **définition purement sémantique du paragraphe, assimilé à un micro-texte présentant une certaine complétude**. Cette définition entraîne des incohérences dans certains exercices où le terme paragraphe désigne non un bloc de texte mais un raisonnement, qui peut néanmoins se dérouler sur l'espace de plusieurs paragraphes graphiques. Ainsi l'exercice 34 du Profil Formation *Ecrire avec logique et clarté*, présente un texte (sans nom d'auteur) constitué de cinq paragraphes graphiques accompagné de la consigne suivante : « L'auteur du texte

ci-dessous a voulu démontrer en *un paragraphe* l'idée qu'il développe : y est-il parvenu ? Justifiez votre réponse ». A l'évidence, il faut répondre oui à la question. L'idée énoncée dans le premier paragraphe de deux lignes est développée selon les canons du genre (*Et d'abord...Par ailleurs...Enfin...*) et résumée dans une phrase conclusive marquée par *Ainsi*. Que le *Et d'abord* soit développé en deux blocs graphiques ne semble pas non plus compter. Autre exemple, issu d'un manuel scolaire (*Le monde du langage 3^e*, G. Niquet, R. Coulon, L. Varlet, Hachette 1980) : le chapitre 21 intitulé « Comment construire un raisonnement » s'ouvre sur un texte de J. Rostand qui comporte cinq blocs graphiques (dont le premier ne comprend qu'une phrase : « Multiples sont les motifs que nous avons de protéger la nature. »). Parmi les questions d'analyse, on trouve ceci :

Revoyez le texte : quel est le rôle de la première phrase ? A quoi sert la suite du texte par rapport à cette phrase ? Regardez le texte de « Et d'abord » jusqu'à la fin : comment se présente-t-il ? Comment s'opère le découpage ?

Considérez la dernière phrase du premier paragraphe : quel rôle joue-t-elle par rapport à l'ensemble du paragraphe ?

La première phrase n'est pas considérée comme un paragraphe, malgré le blanc graphique. Mais ceci n'est rien comparativement à la deuxième consigne. Elle pose en effet un sacré problème d'identification. Le premier paragraphe n'est assurément pas cette phrase-bloc graphique citée ci-dessus, puisqu'elle est nommée « première phrase » et non « premier paragraphe ». Logiquement, le premier paragraphe pour les auteurs doit être celui qui suit, le second donc, pour moi. Or la dernière phrase de ce second paragraphe occupe pratiquement tout le corps du paragraphe (6 lignes sur 8) et je ne vois rien qui lui donne un statut particulier. Je cherche donc au paragraphe suivant (le troisième pour moi) et je trouve une phrase conclusive « Protéger la nature, c'est donc, en premier lieu, accomplir une tâche d'hygiène planétaire » qui correspond à la réponse sous-jacente à la question. Il s'ensuit que ce que les auteurs du manuel appellent « premier paragraphe » ne correspond en rien à un quelconque découpage graphique mais bien à un premier argument étayant l'énoncé initial et se déroulant sur l'espace de deux blocs graphiques.

Ces deux exemples montrent à l'évidence que **le sens qui est donné (implicitement) au terme « paragraphe » ne prend aucunement en considération le découpage graphique du texte** mais bien sa structure argumentative. Un paragraphe = un argument.

Revenons à *Structurer sa pensée, structurer sa phrase*. Le chapitre « Articuler » suit le chapitre « Développer une idée » et présente deux sous-sections (« Termes d'articulation du discours », « Termes d'articulation du paragraphe ») qui consistent à faire observer ou manipuler les diverses catégories de connecteurs à l'intérieur du paragraphe ou entre les paragraphes (p. 120).

La critique que l'on peut formuler ici est d'abord que **rien n'est dit sur le passage du paragraphe à l'organisation textuelle globale**. Ensuite **que les connecteurs sont réifiés dans la fonction d'outils monovalents de liaison**. En effet, le classement en deux sous-sections présente des ensembles de connecteurs comme exclusifs les uns

des autres : ceux qui servent à lier des paragraphes entre eux et ceux qui fonctionnent à l'intérieur du paragraphe. Si la distinction est intéressante, parce qu'elle peut permettre de mettre en évidence des phénomènes de portée et de séquentialisation du discours, certains connecteurs agissant au niveau textuel, d'autres au niveau phrastique, elle est ici réifiée, ignorant la polyfonctionnalité des connecteurs (un *mais*, un *donc*, etc. peuvent remplir l'un et l'autre rôle selon les cas). Par ailleurs comme les connecteurs argumentatifs sont désignés comme faisant partie de la première catégorie « articulation du discours », cela entraîne une contradiction interne dans la théorie du paragraphe développée ici : comment un paragraphe peut-il développer une idée en déroulant une « démonstration » (c-à-d une argumentation) si les connecteurs argumentatifs n'y interviennent pas ?

Quelques années après, G. Niquet fait paraître chez Hatier *Ecrire avec logique et clarté* (Profil Formation n° 391, 1983), qui se présente de même comme un recueil d'exercices où « le paragraphe : unité du texte raisonné » occupe une position médiane, quantitativement fort importante (20 pages), entre « Le texte argumenté » et « La phrase articulée ». On y découvre, toujours par déduction, que le paragraphe a une triple fonction : il commente un fait, développe une idée ou répond à une question. Pour chacune de ces fonctions, des catégories sont présentées telles que, respectivement :

- « naissance du fait, modalités d'existence du fait dans le passé/actuellement, causes du fait, conséquences du fait, personnes concernées par le fait, opposition au fait, etc. ;
- exemple, anecdote, argumentation¹⁸ ;
- réponse à une question, explication de la réponse, formulation d'une question. »

Ces catégories permettent d'analyser les textes proposés et de réaliser les exercices. Les rapports logiques (cause, conséquence, opposition, etc.) sont au centre de ce chapitre et donnent lieu à beaucoup d'exercices.

La conception du texte écrit mise en oeuvre ici est celle d'emboîtements successifs d'éléments plus petits : le texte argumenté est un ensemble de paragraphes qui eux-mêmes sont un ensemble de phrases. **La logique d'écriture repose alors implicitement sur l'idée d'un empilement** : avec plusieurs phrases on fait un paragraphe, avec plusieurs paragraphes on fait un texte. Or les théories du texte montrent bien que le texte n'est pas qu'une collection de phrases, qu'interpréter ou comprendre un texte n'est pas faire la somme des phrases qui le composent ; de même que comprendre une phrase ne se réduit pas à faire le total du sens des mots qui la constituent. Cette conception implicite du texte comme empilement est visible au fait que le premier chapitre (« Le texte argumenté ») présente essentiellement comme supports d'analyse des argumentations énumératives (*d'abord, ensuite, enfin*). Seuls deux exercices font observer une réfutation. Par ailleurs, **la logique de l'empilement**

18. « Exemple : fait réel pris dans la vie ; anecdote : histoire fictive ; argumentation : ensemble d'idées coordonnées entre elles afin de prouver quelque chose » (ibid. 25).

repose sur un principe d'isomorphisme : les éléments les plus petits sont de nature identique à ceux qui les englobent. Ainsi, les rapports logiques (cause, conséquence, opposition) sont identifiés au niveau du paragraphe mais sont surtout travaillés au niveau de la phrase. Comme si le changement de niveau ne modifiait rien. Le postulat implicite est ici que si l'on sait repérer/produire une relation logique entre deux phrases, on saura de même repérer/produire cette même relation logique entre deux paragraphes, que sachant écrire un paragraphe, on peut en écrire deux, trois, quatre, etc. Et qu'au bout d'un certain nombre, cela fait un texte.

Il faut également porter un regard critique sur le titre de l'ouvrage « Ecrire avec logique et clarté » qui renvoie au **mythe de la clarté française**¹⁹, notion que nous avons hérité de la Querelle des Anciens et des Modernes qui agita les intellectuels de la fin du XVII^e siècle et du XVIII^e siècle. Un des débats de cette Querelle était de savoir si la langue française avait de plus grandes qualités que le latin. Les partisans du français utilisaient parmi leurs arguments celui de l'ordre des mots qui, disaient-ils, est plus « naturel » en français qu'en latin de par le fait qu'il est le reflet de l'ordre des pensées. Le *rectus ordo* de la phrase française (l'ordre sujet-prédicat) est alors fondé philosophiquement par l'aristotélisme qui donne la priorité à la substance (le nom) sur l'accident (l'adjectif ou le verbe)²⁰. Cette réflexion linguistico-idéologique aboutit à une « logicisation du langage »²¹, dont on voit la trace dans le traitement qui est fait des connecteurs dans l'ouvrage ci-dessus. Une pensée « logique » va se refléter dans des enchaînements phrastiques bien connectés. La question est loin d'être mineure, vue l'importance traditionnellement accordée dans l'enseignement du français aux « liens logiques » comme élément-clé dans la production ou la réception du texte argumentatif.

Comme l'écrivait l'abbé G. Girard dans son *Traité des synonymes* (1718) « Il est bien difficile qu'une personne qui ne met aucune distinction dans les termes ne confonde pas aussi les choses : Qu'un langage fade et grossier vienne d'un esprit fin : et que le mauvais arrangement des mots ne soit pas un peu l'effet du dérangement des idées.²² » On voit les fâcheuses conséquences didactiques de pareilles conceptions : si la performance linguistique traduit la compétence logique de celui qui écrit, nous avons tous affaire dans nos classes à des élèves sujets à de graves « dérangements ». Il y a d'une certaine manière urgence en situation didactique à se séparer de cette représentation de la langue comme reflet des opérations logiques.

Le Guide Belin de l'enseignement du français (B. Théry)

La même année paraît *Apprendre à écrire le français au collège* de J.C. Meyer et J.L. Phélut (1983, Chronique Sociale, Lyon) qui présente un sous-chapitre intitulé

19. Voir le numéro de *Langue Française* consacré à cette question, (1987, n° 75).

20. Voir G. Genette (1976) *Mimologiques*, Seuil, 185 sqq.

21. J.-C. Chevalier (1994) *Histoire de la grammaire française*, PUF, Que sais-je ? n° 2904, p. 57.

22. Citation extraite de Chevalier (1994), p. 69 ; la graphie ancienne est conservée.

« La maîtrise du paragraphe d'argumentation » et un certain nombre de fiches organisant le travail sur la production argumentative en 4^e et 3^e. Comme les auteurs se réfèrent explicitement à des documents internes à l'UNAPEC²³, élaborés par Bernard Théry, et que Bernard Théry fait paraître en 1985 le *Guide Belin de l'enseignement du français*, j'associerai ces deux ouvrages dans l'analyse qui suit.

C'est là qu'apparaît explicitement l'expression « paragraphe d'argumentation », non utilisée par G. Niquet qui associe de fait les deux notions mais sans créer par la dénomination d'entité spécifique. La filiation est nette : les ouvrages de référence pour B. Théry sont outre les deux livres de G. Niquet présentés ci-dessus, un autre Profil Formation, *Du plan à la dissertation* (de P. Desalmand et P. Tort, Hatier 1977), qui est célèbre pour ses propositions de plans de dissertation mais ne dit rien d'autre sur le paragraphe que ce que disaient Chassang et Senninger, cités plus haut.

Sur le paragraphe d'argumentation, B. Théry propose une analyse qui a eu une certaine fortune. Partant de quelques paragraphes représentatifs, il élabore un « schéma » du paragraphe qui repose sur l'identification d'étapes de statut différent ou d'idées de nature différente. Le paragraphe idéal serait ainsi composé, pour commencer, d'une « idée-prise de position » (IPP) qui porte l'idée-maîtresse du paragraphe, « ce dont on veut convaincre le lecteur », et qu'il faut démontrer. A la suite viendrait « l'idée-argument » (IA) qui servirait à prouver la précédente par une argumentation abstraite, puis une ou plusieurs « idées-exemples » (IEX) qui étayeraient l'argumentation par des « applications concrètes, des détails précis ou une référence culturelle ». Le tout s'achèverait sur une phrase de conclusion, synthèse de la démonstration. (Théry 1983, 194).

Les critiques que l'on peut faire à l'encontre de cette construction sont multiples et proches de celles que je formulais à l'égard des ouvrages de G. Niquet. **Le paragraphe est à l'image du texte ; ce n'est pas une partie d'un tout, entretenant un certain type de relation avec le tout, mais une image condensée du tout.** On retrouve là la définition du paragraphe par Chassang et Senninger, citée plus haut. On retrouve également la notion classique de paragraphe comme unité de sens. G. W. Kowalski (1985)²⁴ montre que cette conception du paragraphe n'est pas sans rapport avec le sens sacré donné, à l'origine, au texte évangélique, qui était lu périodiquement par fragments (on ne peut lire à chaque liturgie la totalité du texte sacré) mais non comme un fragment. « L'unité de lecture qu'on l'appelle paragraphe, alinéa ou péripécopie n'est pas seulement la partie d'un tout, elle est aussi l'unité élémentaire capable de rendre compte du Tout de la Parole divine en tant qu'engagée dans chacune de ses articulations. » En ce qui concerne le texte des évangiles, le découpage en paragraphes aurait une signification rituelle. La conception du paragraphe de dissertation explicitée par Chassang et Senninger et reprise par Théry cadrerait assez bien avec une sacralisation du texte dissertatif qui n'a rien pour étonner.

23. UNAPEC : organisme de formation dépendant de l'enseignement catholique comme le CEPEC de Lyon où travaillent Meyer et Phélut.

24. Kowalski G. R. (1985) « Le découpage du texte évangélique selon les intérêts des groupes lecteurs » in Laufer (1985) 19-20.

Si le paragraphe est défini chez Théry de la même manière que chez Niquet, comme une organisation signifiante et non comme une opération de ponctuation, cependant les catégories utilisées diffèrent (en apparence) : il ne s'agit pas de rapports logiques ou de type de développement mais d'un métalangage plus général, plus passe-partout. Ainsi, le modèle Théry paraît plus restrictif que le modèle Niquet : il ne propose qu'un seul modèle de paragraphe alors que Niquet en propose trois types différents dans un embryon de typologie basée sur des formes de raisonnement.

Le paragraphe idéal est difficile à rencontrer : les textes proposés en illustration présentent des paragraphes sans exemples, des paragraphes sans IA, des IPP qui ne se trouvent pas à leur place initiale, etc. Deux solutions : « il peut y avoir différents degrés de précision de la démonstration » (ibid. 194), ou « la précision et l'intérêt des exemples » excuse le fait qu'ils prennent la place d'arguments dans la démonstration d'une IPP (195). Ces imperfections ne peuvent s'excuser vraisemblablement que parce que les textes sont signés Thierry Maulnier, Jean Rostand ou Louis Leprince-Ringuet. Le comble est quand même représenté par un texte de ce dernier auteur analysé peu avant (167-169). Ce texte est composé de six paragraphes. J'en détaille ci-dessous la structure telle qu'elle est formalisée par Théry :

- 1°§ : INTROD./1° IPP/IA/IEX
- 2°§ : IA/2° IPP/IA/TRANSITION
- 3°§ : 3°IPP/IA/IEX/REPRISE 3°IPP
- 4°§ : REPRISE 3°IPP/IA
- 5°§ : TRANSITION
- 6°§ : IA/4° IPP/IEX/5° IPP/IA/CONCL.

Sans entrer dans le détail de l'analyse du texte (il serait intéressant néanmoins de vérifier la pertinence du métalangage utilisé à la lumière de critères plus argumentatifs) on voit que le paragraphe idéal n'est pas la norme du texte présenté. Certes il apparaît deux fois mais jamais comme modèle du paragraphe entier, puisqu'il est accompagné la première fois d'une introduction et la seconde d'une reprise. Mais on touche là un problème de terminologie, déjà présent chez Niquet : **le mot « paragraphe » ne désigne pas une réalité textuelle mais une réalité virtuelle.** Théry distingue en effet « paragraphe » et « alinéa » : le premier terme désigne la structure IPP/IA/IEX, le second désigne le découpage en blocs de texte. Si la correspondance entre ces deux niveaux de structuration est reconnue comme peu fréquente (« surtout dans la presse qui a ses propres lois typographiques » (166) – nous aurons à revenir sur le statut fait au texte de presse dans ces divers écrits) « en tout cas, dans une copie, on observera la règle : un paragraphe = un alinéa ».

Pour finir, il faut signaler une curieuse définition de la notion d'argument. Elle est définie comme l'expression « à l'aide d'un vocabulaire abstrait, [de] l'idée commune aux divers exemples concrets qui suivent » (194). C'est-à-dire qu'il s'agit là de ce que nous appellerions un « énoncé généralisant ou générique » ou un « énoncé métatextuel » qui n'a d'autre fonction que d'empaqueter à l'aide de termes hyperonymiques un ensemble de termes hyponymiques dans des énoncés qui peuvent souvent apparaître comme annonces plutôt que comme des arguments. Cet intérêt

porté aux opérations de généralisation fait que dans une fiche-outil consacrée aux « capacités à développer pour composer un paragraphe d'argumentation » trois exercices sur six portent sur cette opération de généralisation²⁵. Cette conception produit à la fois une restriction sur la notion d'argument (il y a en texte des quantités d'arguments qui ne sont pas des énoncés généralisants) et un flou conceptuel sur la fonction de l'argument dans un texte argumentatif qui est bien d'étayer une thèse, d'appuyer une orientation argumentative éventuellement en empaquetant des exemples mais non exclusivement.

Le passage du paragraphe au texte

Chez B. Théry et G. Niquet

La question d'importance qu'il reste à examiner est de savoir comment chez ces deux auteurs est envisagé le niveau textuel global et comment est assuré le passage du paragraphe au texte. Nous avons déjà évoqué cette question à partir de certains implicites repérables dans les propositions d'exercices notamment chez G. Niquet, mais qu'en est-il chez Théry ?

Dans le *Guide Belin*, le premier devoir de français consiste à écrire en suivant le modèle IPP/IA/IEX deux paragraphes développant chacun une idée différente, ces idées étant tirées d'une liste de propositions explorant un même thème. Les idées doivent être développées « indépendamment l'une de l'autre », mais « la progression du raisonnement doit être claire et bien soulignée. » Curieuse injonction contradictoire. **Le texte est conçu comme un collage de paragraphes** dont l'aspect paratactique est au mieux compensé par la présence d'un connecteur pour exprimer la « progression du raisonnement ». Mais en l'occurrence un « premièrement, deuxièmement » suffirait amplement.

La notion d'orientation argumentative est absente, la planification globale impossible, quant à l'intention discursive ou les modalités énonciatives, n'en parlons pas !

La fiche suivante explore les « structures du raisonnement »²⁶ tout en essayant de récupérer le schéma du paragraphe canonique. Non sans mal. Par exemple dans le raisonnement concessif « L'IPP est accompagnée d'une IA (et/ou d'IEX) qui fait une concession, puis d'une deuxième IA (et/ou IEX) qui contrebalance la précédente » (p. 204). Le modèle est déjà un peu aménagé puisque deux IA sont ici nécessaires à l'appui d'une IPP. Mais il y a plus ; les exemples donnés ne permettent pas de repérer clairement une IPP à l'ouverture du paragraphe. Soit l'ouverture se fait sur le discours

25. Les autres exercices ciblent l'analyse d'un sujet, la recherche des idées et la documentation, c'est-à-dire des opérations importantes dans l'élaboration d'un texte dissertatif mais non centrales dans la composition d'un paragraphe.

26. Le raisonnement par l'exposé des preuves, raisons, justifications ; le raisonnement par opposition (comparatif, antithétique ou concessif) ; le raisonnement par analogie ; le raisonnement déductif ; le raisonnement inductif. (Théry 203-205).

qui va être concédé (cf le texte de P. Debray sur le sport-spectacle) qui est donc en fait une IA ; soit le texte enchaîne une série de paragraphes développant chacun un mouvement concessif (« il est exact que... mais »), et aboutissant sur l'IPP, à la fin du texte, quelques paragraphes plus bas. Dans le premier exemple, l'IPP est même sous-entendue, puisque l'aboutissement du paragraphe accumule des arguments à l'appui de la conclusion argumentative (la seconde IA donc) sans expliciter d'idée directrice.

Mais il est vrai que chez Théry, ces structures de raisonnement ne sont pas présentées comme des plans de texte.

Dans les dernières fiches consacrées à cette question de la composition textuelle, il n'est plus question qu'une seule fois de paragraphes. Dans la fiche « Apprendre à élaborer un plan » l'activité principale consiste à faire le plan d'un texte, c'est-à-dire à repérer dans un texte rédigé les différentes idées, puis à reconstituer le plan mis en oeuvre. Apparaît la notion de partie, qui regroupe deux ou trois paragraphes, à propos desquels on demande toujours aux élèves d'extraire la fameuse trilogie. Puis on n'en parle plus trop, le paragraphe semble s'effacer derrière les problèmes des transitions ou de la « synthèse » du plan dialectique.

Il semble donc que ne pouvant éluder le problème de la production d'un texte global, il faille bien y consacrer quelques fiches mais aucun outil réellement nouveau n'est proposé (la référence est ici le Profil Formation de P. Desalmand et P. Tort *Du Plan à la Dissertation*, 1977). En tout cas, **l'évanouissement du paragraphe lorsqu'on passe au niveau du texte est pour le moins symptomatique d'une difficulté théorique.**

En 1989, G. Niquet publie un nouveau volume dans la collection Profil Formation intitulé *Du Paragraphe à l'Essai*. A l'inverse du précédent (*Ecrire avec logique et clarté*), on part ici de la phrase pour aller vers l'essai en passant par le paragraphe. Mais on retrouve les mêmes présupposés que précédemment. Si la phrase permet d'opposer fait et opinion, les paragraphes se répartissent entre paragraphes développant un fait et paragraphes développant une opinion. Rien de bien nouveau. « L'essai » cependant est une proposition nouvelle. On touche là à la dimension textuelle de ces opérations. Les paragraphes composant un essai forment le développement, compris entre une introduction et une conclusion, et ont pour rôle de « développer les différentes opinions émises sur le sujet. (...) Ces différentes parties du texte sont reliées entre elles par une logique. » Partie est ici synonyme de paragraphe. Deux logiques sont possibles : une logique accumulative d'une part, qui produit l'essai plaidoyer (« les différents paragraphes énoncent et développent des opinions favorables à l'objet du plaidoyer », *ibid.* 41) ou l'essai critique (« les différents paragraphes énoncent et développent des opinions défavorables à l'objet du plaidoyer », *ibid.* 47) ; d'autre part une logique ternaire, celle de l'essai dialectique, composé de trois grandes parties, mais, semble-t-il, la complexité des opérations fait oublier la notion de paragraphe.

L'aboutissement de cet opuscule est l'essai d'opinion, dans lequel seul compte le paragraphe d'opinion. Le travail sur la distinction fait/opinion n'est pas reprise dans le dernier objet d'étude. Cette distinction ne servirait-elle qu'à faire nombre ? En tout cas se trouve confirmée ici l'hypothèse de l'isomorphisme que je formulais

plus haut : un essai d'opinion est un texte composé de paragraphes d'opinion, qui eux-mêmes sont composés de phrases exprimant des opinions. Un texte, à la manière de la célèbre publicité pour La Vache qui rit, est défini par les ingrédients qui le composent, dans un jeu d'emboîtements et de miroirs à l'infini.

Du paragraphe argumentatif à la stratégie argumentative : Huguette Mirabail

Venons-en à une toute récente publication abordant la question du paragraphe argumentatif. Il s'agit du livre d'Huguette Mirabail, *Argumenter au Lycée. Modules et séquences* (Bertrand-Lacoste - CRDP Midi-Pyrénées ; 1994). La troisième et dernière partie est consacrée au problème de la production des textes argumentatifs. C'est uniquement de celle-là que je me préoccupe ici. Elle est divisée en deux chapitres : « Rédiger un paragraphe argumentatif » et « Choisir une stratégie argumentative » ; le premier, à l'instar de ce que nous avons observé jusqu'à présent traite exclusivement du paragraphe et le second aborde le problème du texte, de son organisation globale et de la « stratégie argumentative » qui en constitue l'armature. D'une manière très claire, donc, le propos est ici de passer de la partie au tout²⁷.

« Réflexion sur la didactique du paragraphe »

Le premier chapitre commence par quelques pages de « Réflexion sur la didactique du paragraphe » qu'il est utile, je crois, de présenter succinctement. Cette réflexion s'ouvre sur une reformulation rapide de l'article de Bessonnat (1988) qui fournit à l'auteur du livre de quoi bâtir une problématique d'ensemble sur le paragraphe. Il y est redit qu'il s'agit d'une notion méconnue et ambiguë. L'historique de la notion de paragraphe est reformulé d'après Bessonnat et sous-tendue par une curieuse orientation argumentative : au début (entendez au moyen-âge), le paragraphe est un simple procédé de segmentation (« un signe ajouté après coup au texte, un signe de repérage destiné au lecteur et non un procédé de structuration interne au texte »²⁸)

27. H. Mirabail abandonne la notion de phrase qui perdure comme partie de la partie jusqu'en 1989 chez Niquet.

28. Dans *La notion de paragraphe*, on peut trouver assez facilement des contre-exemples à cette affirmation un peu méprisante pour nos ancêtres. Le premier article (George W. Kowalski, op. cit.) montre que « les indications de coupure fournies par la tradition manuscrite sont à prendre comme des éléments de celles-ci » (p. 12) et que « les segmentations du texte évangélique ont dès le départ une signification liturgique » (p. 18, je souligne), c'est-à-dire qu'elles marquent la quantité de texte qui sera lu à chaque cérémonie liturgique. Un deuxième article (Jean Châtillon « Désarticulation et restructuration des textes à l'époque scolastique – XI^e/XIII^e siècle ») montre d'une part combien la division des textes est une pratique courante à cette époque (même si les copistes utilisent des signes variés) et comment elle est en relation avec la pratique de la glose biblique, le copiste écrivant dans les marges du texte biblique qu'il recopie des extraits de commentateurs qu'il choisit pour construire l'interprétation du texte. Des recueils d'extraits sont d'ailleurs fabriqués à cette époque, qui sont autant de collections de paragraphes. La *Somme de théologie* de Saint Thomas d'Aquin est divisée en parties, elles-mêmes subdivisées en questions puis en articles de longueur à peu près égale. « Titre, objections, autorités favorables à la thèse de l'auteur, argumentation et réponse aux objections (...) le tout représente huit à dix paragraphes

et progressivement au cours des âges (et plus précisément à partir de la Table ronde du CNRS de 1982 et l'article de Longacre publié en 1979, tous les deux présentés d'après Bessonnat) il « devient peu à peu une unité textuelle » présentant unité thématique et traits démarcatifs. Ces caractéristiques sont posées mais non développées, ni exemplifiées.

Le paragraphe étant donc reconnu par la communauté scientifique comme unité textuelle, il ne reste plus à l'auteur qu'à présenter toutes les difficultés qu'ont les élèves à produire dans leurs textes de telles unités. De nouveau, certaines analyses de Bessonnat sont mises à contribution, notamment l'observation des dysfonctionnements fréquents dans les textes d'élèves : l'absence d'alinéa qui produit un texte compact comme sous l'effet d'une dérive d'écriture non contrôlée ou la multiplication des alinéas, correspondant à la segmentation en phrases, « comme si l'élève éprouvait le besoin de marquer par une pause chaque étape de sa production de texte » (Bessonnat 1988, 95). A ces descriptions sont associées cependant des hypothèses explicatives, absentes de l'article précité, reposant sur l'idée des néfastes influences sur les élèves de l'écriture de presse et de la conversation orale.

Le lecteur aura compris que cet ouvrage, du moins dans ce passage pseudo-théorique, me paraît contestable. Il me faut par exemple signaler que dans la presse, contrairement à ce qu'affirme H. Mirabail, « on [ne] pratique [pas] une "aération" aléatoire des articles », que les alinéas et intertitres, loin de remplir un « rôle purement esthétique », correspondent à un format d'écriture et mettent en oeuvre très précisément cette prise en compte du lecteur dont on a vu plus haut que c'était une des fonctions de la segmentation des textes. Y. Agnès et J.-M. Croissandeau²⁹ expliquent par exemple que les intertitres dans un texte de presse ne sont pas des sous-titres de chapitre, à la mode universitaire, mais qu'ils fonctionnent comme un niveau de lecture spécifique, ayant leur propre cohérence, entrant en relation avec d'autres éléments de même niveau (chapeaux, attaques et chutes des articles)³⁰. Le corps de l'article ne constitue que le troisième niveau de lecture, que le lecteur lira « s'il n'a pas été dissuadé ». La fonction des intertitres n'est donc pas de résumer le segment de texte qui suit, mais bien d'aider le lecteur à entrer dans le texte et surtout de fragmenter l'article, de manière à éviter qu'il n'apparaisse trop long³¹. Par ailleurs, la règle d'écriture veut qu'on place un intertitre tous les feuillets, le feuillet étant l'unité d'écriture (25 lignes de 60 signes), le format de division textuelle remis par le journaliste au secrétaire de rédaction et permettant de calibrer

ou sous-paragraphes par article (...) Chacun des paragraphes ou sous-paragraphes est en outre introduit par de brefs mots de liaison qui en disent la nature et l'objet : *Primo*, *Secundo* pour l'énoncé des objections ; *Sed contra*, pour celui des autorités citées, *Respondeo* pour l'argumentation du maître ; *Ad primum*, *ad secundum* pour la réponse aux objections liminaires par où se clôt chaque article » (ibid. 38).

29. Y. Agnès et J.-M. Croissandeau (1979) *Lire le journal*, Ed. F.P. Lobies, 207.

30. Voir à ce propos l'article de J. Peytard (1975) « Lecture d'une *aire scripturale* : la page de journal » *Langue Française* n° 28, qui donne des aperçus très pertinents sur ce fonctionnement à plusieurs niveaux de la page de journal.

31. « Il n'est pas rare, pour des articles de 200 lignes-journal, de constater 40 à 50 % d'abandons de lecture entre le titre et le dernier paragraphe » ibid. 47.

la longueur de l'article pour planifier la mise en page (ibid. p.48). Cela correspond à peu près à un tiers de colonne du *Monde*. On voit que « la presse » n'est guère aux prises avec des questions d'esthétique ni de gestion aléatoire de l'espace textuel.

Si les difficultés des élèves sont « aggravées par la lecture de la presse », c'est peut-être plutôt (à supposer que cela le soit vraiment) par la méconnaissance de ce fonctionnement d'écriture, que l'on pourrait vraisemblablement prendre en compte en classe de français de manière plus sérieuse que ne le fait H. Mirabail.

L'autre hypothèse est bien connue : si les élèves écrivent mal, c'est qu'ils écrivent comme ils parlent. La conversation orale, « flux continu où les phrases s'articulent les unes aux autres sans planification globale » est responsable de « toutes les dérives thématiques et des hors-sujets ». Le problème est difficile à traiter (beaucoup plus que le précédent qui relève d'une simple méconnaissance). On sait bien que beaucoup d'élèves n'ont pas une grande aisance dans la production écrite, qu'ils n'ont pas non plus toujours des connaissances très fines sur la syntaxe (et le lexique) de l'écrit académique, qu'ils sont le plus souvent aux prises avec des problèmes de planification textuelle (en l'occurrence argumentative) qui font que leur attention aux phénomènes locaux se relâche très souvent, qu'ils ont du mal à se décentrer pendant l'écriture pour adopter une position de lecteur et anticiper les ambiguïtés, voire les apparentes incohérences pour un lecteur externe de ce qu'ils sont en train d'écrire, que le temps de révision textuelle après un premier jet d'écriture est rarement mis en oeuvre. Mais considérer ces écrits d'apprentis comme un reflet de leur pratique orale, c'est courir le risque de se voir reprocher de ne rien connaître à la langue orale, aux modes de production et de structuration de la conversation, aux modes de segmentation propres à l'oral³², etc. C'est courir le risque que l'on accuse de projeter sur le couple oral/écrit le couple langue familière/langue soutenue.

Pour clore cette polémique, je dirai simplement que le processus rédactionnel lui-même, en ce qu'il active en mémoire à long terme des réseaux sémantiques, des associations d'idées, des connections de concepts, est très probablement le responsable des dérives et des hors-sujets. On sait bien que l'activité d'écriture est productrice de nouvelles idées, auxquelles on n'avait pas pensé antérieurement. Cessons un peu de fantasmer sur l'écriture comme le lieu obligé de la maîtrise et du contrôle. Le professeur d'écriture court, sinon, un grand risque d'endosser malgré lui un rôle de père/mère obsessionnel(le).

Une séquence didactique

La démarche didactique qui suit cette malencontreuse introduction est aussi riche en démarches que méticuleuse dans l'organisation des séquences. Quatre séquences

32. Bessonnat (1988, 95) formule aussi l'hypothèse que les élèves ont des difficultés à dégager leurs productions d'écrits scolaires des procédés de langue orale. Mais loin d'ignorer que l'oral aussi est structuré, il souligne que le problème didactique est vraisemblablement d'amener les élèves à passer d'un mode de « structuration par le plein » (« les fameux *alors, et puis, mais* que l'enseignant ne cesse de débusquer à longueur de copies ») à un mode de « structuration par le vide (l'alinéa) ». La problématique est tout à fait différente.

composées d'une à trois séances de deux heures chacune. Cela débute par une production écrite qui va servir d'évaluation initiale : écrire un paragraphe argumentatif, situé dans un développement, le sujet ayant été travaillé collectivement ; une liste d'arguments est proposée aux élèves, ils doivent en choisir un pour soutenir la thèse qui leur est donnée, en démarrant leur écriture par cet énoncé. La séquence suivante se donne comme objectif de construire une « typologie des arguments » à partir d'observations, d'analyses et de comparaisons de paragraphes. Ce savoir ayant été construit, les élèves sont renvoyés à leur production initiale dans une séquence intitulée « Vers une auto-évaluation du paragraphe ». Au cours de laquelle on commence par analyser trois paragraphes defectueux, de manière à prendre conscience des critères nécessaires à la bonne formation du paragraphe, ce qui va permettre de construire en classe une grille d'évaluation, qui elle-même permettra aux élèves d'auto-évaluer leurs productions initiales. La dernière séquence est consacrée à la production de nouveaux paragraphes argumentatifs, ce qui constitue l'évaluation terminale.

Cette belle planification des apprentissages met cependant en oeuvre des concepts et des notions peu opératoires. Les référents « théoriques » utilisés par H. Mirabail ne sont autres en effet que les ouvrages de G. Niquet dont plusieurs exercices sont directement repris et le modèle de paragraphe de B. Théry, que nous avons amplement discuté ci-dessus.

Ainsi, comme chez Théry, il est fait très explicitement allusion (même si c'est sous la forme d'un N.B. de bas de page) à la nécessité de « définir un paragraphe canonique » de manière à faciliter l'entrée des élèves dans l'apprentissage de la production argumentative. C'est dans « l'analyse et l'observation des textes argumentatifs » que l'élève découvrira la diversité typologique des paragraphes. Ainsi du côté de la production écrite se trouve la simplicité du modèle unique, du côté de la réception et de la lecture des textes, se trouve la complexité, la diversité des réalisations. **Comment dire plus clairement que les apprentissages scolaires ne visent pas une appropriation des faits de langue et de discours, mais un psittacisme de formes rhétoriques ? Par ailleurs, la simplicité d'un modèle textuel est-il un gage de simplification des apprentissages ? Enfin, que penser d'un enseignement qui dissocie ainsi les activités d'écriture des activités de lecture ?** Ou c'est la galère pour le professeur qui trouvera difficilement des textes qui puissent correspondre au modèle canonique³³, ou c'est la galère pour l'élève qui ne pourra que mesurer l'écart entre ce qu'il lit et ce qu'il écrit, écart qui confortera une représentation de l'auteur, journaliste ou essayiste, comme d'un intellectuel torturé qui ne sait pas dire les choses simplement.

Outre cette analogie dans le choix didactique, H. Mirabail reprend à B. Théry le schéma du paragraphe argumentatif. En l'adaptant, cependant. Elle n'en retient

33. On trouve ainsi une note de bas de page révélatrice de cette difficulté dans une partie de ce chapitre qui présente des « paragraphes » comme supports pour identifier des arguments. Or un de ces « paragraphes » est constitué de trois blocs graphiques, ce dont s'excuse H. Mirabail : « Ces trois paragraphes représentent, en fait, une seule unité de sens » (p. 125). Voir le même problème signalé plus haut à propos d'un manuel de l'équipe Niquet.

que l'idée-prise-de-position (introductive et conclusive). L'IPP introductive est analysée en mot-thème et mot-thèse, c'est-à-dire ce dont on parle et ce qu'on veut prouver (p. 115). Après l'IPP, vient le développement : H. Mirabail substitue à ce que Théry appelait IA + IEX les types de développement de paragraphes proposés par G. Niquet (confirmation ou démonstration de l'IPP). Cette fusion, et surtout l'abandon du couple Argument/Exemple comme seul mode de développement d'un paragraphe, lui permet de tenir un discours plus pertinent sur ce qu'est un argument qui apparaît bien en relation d'étayage avec une thèse et qui peut bien évidemment prendre la forme d'un exemple, d'une anecdote comme d'un raisonnement³⁴. L'IPP conclusive effectue une connexion par rapport à l'argument suivant ou à la thèse.

Ce mixage des deux « théories » du paragraphe argumentatif est intéressant à observer, mais il n'est pas sûr qu'il règle tous les problèmes, comme nous le verrons par la suite.

Je voudrais pour l'instant signaler d'autres choix didactiques qui me paraissent poser problème et révéler que l'ensemble du dispositif si bien construit de ce premier chapitre relève tout à fait de ce que L. Demailly appelait jadis une « **pédagogie moderniste** »³⁵ : un beau dispositif, « moderne » justement mais reposant sur des présupposés, voire des contenus de savoir tout à fait traditionnels. Ce qui est dit ci-dessus du mixage Théry/Niquet en est un exemple. J'ajouterai les réserves (relativement traditionnelles, elles aussi³⁶) sur la construction de grilles d'évaluation abstraites, générales, floues³⁷.

Autre chose : une grande partie de la deuxième séquence consiste à élaborer une typologie des arguments mais rien n'est dit sur la façon dont peut se construire cette typologie, aucun matériel n'est proposé pour cette séance. D'où le lecteur conclut qu'il doit s'agir de faire un cours (magistral ?) sur les différents types d'arguments (affirmatifs ou logiques). On imagine aisément l'efficacité d'un tel cours.

Autre chose encore (cela peut apparaître un détail mais comme un problème identique a déjà été signalé, cela fait série), **le rapport à l'auteur me paraît non problématisé**. Je signalais plus haut la difficulté qu'il peut y avoir à dissocier les modèles textuels en production (le paragraphe canonique, modèle abstrait) des modèles textuels en réception (des structures diverses et variées de paragraphes extraits des textes lus en classe). Dans un des exercices proposés, suite à l'établissement de la typologie des arguments, il est demandé aux élèves de resegmenter des textes, trop éclatés ou trop compacts, en s'appuyant sur les « unités

34. C'est cela que je lis dans une formule comme « le développement de l'argument est constitué d'une série d'exemples » (p. 115) ou comme « la séquence narrative prend une valeur d'argument et les éléments retenus sont significatifs par rapport à la thèse » (p. 119).

35. L. Demailly (1980) « Quelques indications sur la production sociale des pratiques pédagogiques des enseignants de français » *Pratiques* n° spécial, « Pour un nouvel enseignement du français ».

36. Sur la question des grilles d'évaluation, voir *Recherches* n° 21, 1994.

37. Qu'est-ce qu'un raisonnement confus ? Qu'est-ce qu'une démonstration efficace ? L'observation de trois paragraphes « défectueux » (empruntés à G. Niquet, comme si l'on ne pouvait trouver dans des copies d'élèves, un peu plus actuelles et en tout cas tout à fait réelles, des exemples de dysfonctionnements. Faudrait-il une caution pour oser publier de tels textes ?) ne permet pas de clarifier ces critères.

de sens », c'est-à-dire sur l'unité-paragraphe en tant qu'elle manifeste une association entre IPP et réseaux sémantiques, construisant donc une unité. Les textes proposés sont en fait du même type (trop éclaté) et sont signés B. Cendrars et J. Bourin. Ce qui me fait problème n'est pas qu'on puisse penser que Cendrars ou Bourin ne mettent pas de sens dans leur segmentation en paragraphes (l'association des deux est d'ailleurs assez réjouissante), c'est plutôt de penser aux élèves, à ce qu'ils risquent de penser de ce qu'on leur demande de faire. Leur représentation de l'auteur, du texte d'auteur, support des épreuves d'examen³⁸, peut éventuellement faire obstacle à la réalisation de cette tâche, et cet obstacle n'est pas pensé dans le dispositif de Mirabail. Sans compter que, comme ce sont des textes d'auteur, ils sont plutôt complexes, et l'opération demandée suppose un grand pouvoir d'abstraction et décentrement par rapport à ce qui est donné³⁹. Pourquoi, encore une fois, ne pas avoir utilisé, comme cela est suggéré en notes, un texte d'élève pour lequel la présomption d'une amélioration est plus vraisemblable, la compréhension ne risquant pas, par ailleurs, de faire obstacle à l'effectuation de l'exercice⁴⁰.

Enfin, tout ce chapitre repose sur l'idée du paragraphe comme unité textuelle autonome, laissant au chapitre suivant la tâche d'envisager les problèmes textuels globaux. Ce parti-pris n'est pas évident ; nous verrons plus loin les problèmes que cela pose dans le passage au texte. Mais **dans la considération même du paragraphe, cette exclusion du texte global fait problème**. Certes, la relation texte/paragraphe est présente dans la première séquence (l'évaluation initiale) puisqu'il s'agit de faire produire un paragraphe après avoir travaillé une problématique d'ensemble à partir d'un sujet et en situant la thèse argumentée dans un développement global. Mais ce sera le seul cas de relation partie/tout dans ce chapitre. L'évaluation terminale consiste à faire écrire trois paragraphes indépendants, développant chacun une idée extraite d'une liste (certaines de ces idées étant cependant en relation (« les tagueurs sont des vandales », « les tags constituent l'art de la rue »)).

Est gênant également pour moi un exercice proposé dans la séquence quatre où il s'agit de travailler la relation IPP/développement. Seuls sont donnés les développements, l'élève doit écrire les deux IPP (introductive et conclusive). Essayant de faire l'exercice (les solutions ne sont pas données ici) on s'aperçoit très vite que lorsqu'on arrive à trouver des idées d'IPP (ce qui n'est pas toujours le cas) on en trouve bien plus d'une. Cela est en soi tout à fait intéressant si l'objectif de l'exercice est de montrer aux élèves qu'un exemple (la plupart des textes retenus sont des énumérations d'exemples) peut être mis au service d'arguments variés, qu'il n'y a

38. Le texte de Bourin est extrait des Annales BAC 1991, Nathan.

39. C'est d'ailleurs un des rares exercices dont « la solution » est donnée.

40. Pour une réflexion sur l'usage dans les apprentissages des textes d'élèves, voir Darras et al. (1994).

pas de lien nécessaire appelant tel argument après ou avant tel exemple. Que le lien n'est pas la trace d'un préconstruit mais le résultat d'une construction argumentative. Mais ce n'est pas le cas⁴¹.

L'articulation paragraphe/texte

Le dernier chapitre « Choisir une stratégie argumentative. Justifier – réfuter – contre-argumenter » propose de travailler sur trois types de séquences argumentatives : justifier signifie ici « valider » une thèse par un système d'arguments, (c'est-à-dire pour moi argumenter), réfuter consiste à « montrer l'incohérence ou les aspects négatifs d'une thèse » et contre-argumenter désigne en fait l'opération de concession. Chaque opération donne lieu à une séquence d'enseignement, et le tout est parachevé par un « travail sur la gestion des voix » et « l'emboîtement des séquences » tel qu'il « garanti[sse] l'orientation argumentative de l'ensemble d'un texte » (147).

La notion de séquence argumentative est plus large que celle de paragraphe, elle englobe en fait plusieurs paragraphes qui s'enchaînent avec une même visée. Ainsi, pour travailler sur la séquence justificative, on impose une thèse (« La cellule familiale est encore un élément essentiel dans notre société contemporaine ») que l'élève développera à l'aide de trois arguments choisis dans une liste en ce qu'ils sont co-orientés avec la thèse imposée (par exemple « Le mariage est conçu par les jeunes comme une étape capitale de leur vie d'adultes », « La famille est un refuge », « La famille est un milieu éducatif irremplaçable »). Chaque argument occupera l'espace d'un paragraphe organisé selon le schéma travaillé au chapitre précédent (IPP + développement + IPP conclusive orientée vers la thèse). Ainsi, à ce niveau, la transition entre les deux chapitres est tout à fait efficace. Les savoirs construits antérieurement sont récupérés et intégrés dans de nouvelles tâches plus complexes et plus globales.

Le problème est que cette intégration du paragraphe dans la stratégie argumentative s'arrête à cette première étape de travail sur la séquence justificative. Le même problème que nous avons déjà rencontré chez Théry se présente ici. Dès que l'on aborde les séquences réfutatives ou concessives, la notion de paragraphe disparaît. Dans la séquence consacrée à la réfutation, on parle beaucoup de procédés de réfutation, de modes de réfutation, d'arguments réfutatifs, point de paragraphe réfutatif. Si, une seule fois, lorsqu'il s'agit de « faire collecter par les élèves des paragraphes réfutatifs dans la rubrique du courrier des lecteurs de quotidiens ou d'hebdomadaires » (161), mais sans que l'on s'attache à caractériser ce type de paragraphe. **Il semble qu'ici paragraphe soit synonyme d'argument ou de mouvement.**

41. Par ailleurs, et sans crier gare, IPP se met ici à signifier non plus « mot-thème + mot-thème » mais énoncé généralisant, empaquetant des énoncés particuliers (c'était le sens que Théry donnait au mot argument).

Dans la troisième séquence consacrée à la « contre-argumentation » (à la concession, donc) on peut constater le même effacement de la notion de paragraphe dans l'analyse des textes. Elle réapparaît cependant dans les propositions de production écrite. La première étape du travail présente en effet deux exercices d'écriture de paragraphe concessif.

Exercice 1 : Ecrivez un paragraphe dont la conclusion est imposée en y intégrant le contre-argument qui vous est proposé (CA). Aidez-vous du tableau précédent pour exprimer la concession

- 1 – CA : Les fast-food répondent à un besoin actuel
 - Conclusion : Les fast-food sont une intrusion aberrante de la société américaine
- 4 – CA : La solitude est féconde
 - Aujourd'hui, nous souffrons de la solitude, c'est le grand mal de notre société

etc.

Exercice 2 : Voici deux arguments antagonistes. Après avoir choisi votre thèse, intégrez-les dans un paragraphe concessif (cf. Tableau)

- 3 – La publicité appauvrit et caricature la réalité
 - La publicité est le miroir de notre société
- 4 – Les romans nous font connaître la vie
 - Les romans sont un moyen de fuir la réalité et de se réfugier dans la fiction.

etc.

Loin de moi l'idée de contester le principe de tels exercices à contraintes qui fonctionnent comme des gammes d'écriture et permettent aux élèves d'explorer un mode d'expression ; il faut signaler de plus que les moyens linguistiques de la concession, et sous des formes variées, non restreintes à l'emploi des connecteurs, sont à la disposition des élèves (dans le fameux tableau qui apparaît dans les consignes), ce qui facilite la tâche de rédaction.

Le principe de l'exercice est donc tout à fait intéressant, mais par rapport à notre propos, force est de constater que l'architecture du paragraphe argumentatif est ici totalement ignorée. Je dirais même qu'elle est ici simplement incompatible avec l'objet argumentatif considéré. Nous l'avons déjà observé chez Théry. Lorsqu'il s'agit de produire un mouvement concessif, l'ordre IPP + développement + IPP conclusif est impossible. Par le seul fait que le CA concédé n'est pas le développement d'une thèse.

Le schéma du paragraphe apparaît donc comme un artefact qu'il est illusoire de vouloir construire comme un modèle général du paragraphe argumentatif. Qu'il apparaisse comme un type de paragraphe, soit. Un type particulièrement adapté à un certain mode de stratégie argumentative, l'argumentation cumulative, soit. Mais ce n'est pas un modèle général du paragraphe argumentatif. D'où les difficultés à le maintenir lorsqu'on aborde les problèmes de composition textuelle, d'où ces évanouissements successifs que nous avons pu constater chez Théry aussi bien que chez

Mirabil. D'où également, la prédominance chez Niquet de textes qui consistent en une énumération d'arguments, et l'insistance tout au long de ses ouvrages sur les marqueurs d'intégration linéaire (D'abord...ensuite...enfin) promus au rang de « liens logiques ».

Discussion sur quelques conceptions des apprentissages textuels et discursifs

La conséquence de ces analyses est dure. Si le paragraphe argumentatif disparaît comme cellule de base du texte argumentatif pour ne plus être qu'un exemple parmi d'autres (parmi combien d'autres ?) d'un enchaînement argumentatif restreint, comment concevoir l'enseignement/apprentissage du texte argumentatif ? Si l'on ne peut plus s'appuyer sur la simplification de l'apprentissage qui consistait à démarrer petit, puis enchaîner, par répétition du même, des modules dont l'accumulation sera gérée par des marques appropriées, jusqu'à ce que soit produit un ensemble suffisamment long pour qu'il soit considéré comme un texte, comment faire ?

Une certaine image de la progression

Un premier ensemble de problèmes réside autour de l'idée que j'émettais au tout début de cet article : **le dispositif d'étude du paragraphe argumentatif repose sur l'idée d'une simplification de l'apprentissage grâce à un démarrage en douceur à partir de choses simples**. L'idée en est fort commune : apprendre consiste à aller du simple vers le complexe, d'une part, et d'autre part, un texte court est plus facile (à lire ou à écrire) qu'un texte long. On commence donc par lire/écrire des **paragraphes, dénomination qui bien souvent ne désigne rien d'autre que des textes courts**, avant de passer à un travail sur des textes longs.

Cette conception des apprentissages textuels est équivalente à celle qui régit les apprentissages grammaticaux : de la phrase simple à la phrase complexe, puis au texte. A. Boissinot (1995) fait remarquer à juste titre que cette progression ne va pas de soi et que déjà les textes officiels de 1985, définissant les programmes pour le collège, envisageaient la question de la progression avec quelques réticences (« dans le domaine des lettres, la progression n'est que partiellement linéaire... » ; « une progression stricte pour l'étude de la langue, et particulièrement pour celle de la grammaire, est difficile à établir... »). A. Boissinot enchaîne en remarquant que « la progression « de la phrase au texte » [...] repose implicitement sur l'idée que le court est plus facile que le long, que l'étude du constituant est plus aisée que celle du constitué ». Mais « est-ce si sûr ? » demande-t-il. Il ajoute que cette conception « suppose aussi que l'on définisse le texte comme une « suite de phrases » : or, dit-il, la grammaire textuelle a montré que le texte met en jeu des phénomènes linguistiques spécifiques et ne se réduit pas à une succession de phrases ». J'ajouterais que le texte met en jeu des phénomènes textuels non purement linguistiques mais aussi psycho-cognitifs voire socio-affectifs et que cela justifie pleinement que l'on n'attende

pas que les élèves produisent des phrases parfaites pour les autoriser à lire/écrire des textes⁴².

L'organisation d'une progression dans les apprentissages textuels et discursifs suppose donc que les élèves soient confrontés à des textes complets dès le début de leurs apprentissages. Ainsi A. Boissinot propose de commencer par « l'observation et la production de textes argumentatifs simples », c'est-à-dire « un texte où les éléments qui le caractérisent comme argumentatif sont explicites et clairement délimités » ; texte sur lequel on procèdera au repérage des thèses et des arguments, à l'observation de l'organisation logique et non chronologique, à l'identification des voix en présence, et ceci dès le cycle des approfondissements et le début du collège. Point n'est question ici de commencer par un paragraphe, mais bien par un texte complet ayant sa propre cohérence.

La complexification des apprentissages, au fil de la scolarité, consiste alors à travailler des textes où l'implicite est fortement présent, des textes où des diversités typologiques sont à l'oeuvre ou des textes permettant de diversifier les modèles de réalisation.

La progression devrait répondre ainsi à une logique de l'approfondissement, de la diversification des modèles, à une logique de la complexification plutôt qu'à une logique de la construction linéaire.

Une certaine idée du schéma

Le schéma du paragraphe qui nous a entre autres choses beaucoup occupés, fait furieusement penser à d'autres schémas textuels qui font fureur également dans l'enseignement du français. Voire à la furie des arborescences qui faisait rage dans les années 70 comme modèle d'analyse de la phrase. Schématiser un fonctionnement linguistique ou textuel est une activité de laboratoire (qu'on entende par ce terme les lieux où s'élabore la science du traitement cognitif des textes ou les bureaux où se préparent les cours, où se cherchent les bons outils ou les bonnes analogies qui vont enfin permettre de « leur » faire comprendre), ce n'est pas en appliquant un schéma que l'on écrit, je veux dire que l'on écrit pour signifier quelque chose, pour chercher quelque chose, pour répondre à une question que l'on veut traiter avec sérieux.

On sait le décalage entre les compétences déclaratives et les compétences procédurales. Savoir qu'un paragraphe argumentatif peut comporter un exemple associé à un argument qui jouera le rôle d'étayage d'une thèse, potentiellement

42. Dans les I.O. de 1923 concernant la rédaction à l'école élémentaire, on trouve de manière quasi-identique une « partition entre composition de phrases et composition de textes » (Petitjean 1995, 176). Ainsi, au C.E., on faisait produire aux élèves, sur un même thème, quatre ou cinq phrases simples, non forcément cohésives. Au C.M., on commençait à complexifier les phrases à produire (phrases complexes, coordonnées, juxtaposées, etc.) jusqu'à exiger un paragraphe. « ... Le nouveau [plan d'études] conseille aux instituteurs de borner l'effort des enfants de dix ans à la construction d'un paragraphe. Après avoir imaginé quelques phrases sur un sujet déterminé, les grouper logiquement en un développement d'une douzaine ou d'une quinzaine de lignes, voilà tout ce qu'on demande à ces enfants » (I.O. 1923, cité par Petitjean, op. cit. 177).

explicitée, ne garantit pas la réussite dans une activité de production textuelle, sauf bien sûr si le professeur attend que l'élève par son écriture lui montre qu'il a bien appris sa leçon. Mais cela fait-il un texte ?

Exemple de texte d'élève écrit selon un modèle de paragraphe et d'après le sujet suivant : « Le sport présente de nombreux aspects positifs. Vous prouverez cette affirmation en rédigeant trois ou quatre paragraphes d'au moins deux IA et deux IEX chacun. Vous veillerez particulièrement à varier les exemples et à bien rattacher vos idées au sujet. »

IPP : Le sport amène une très bonne santé
 IA1 : En effet, le sport permet de prendre l'air, de se purifier les poumons.
 IEX1 : Par exemple, faire le petit jogging tous les matins amène une santé plus élevée.
 IA2 : En outre, le sport permet de se muscler un peu plus.
 IEX2 : Comme faire du foot-ball, muscle les jambes, ce qui est bon pour le corps.
 Ccl. Part. : Le sport présente beaucoup pour l'avenir de notre santé

IPP2 : Le sport permet aussi d'être un grand athlète et d'être populaire.
 IA1 : En effet, le sport permet d'être un grand joueur.
 IEX1 : Comme Ayrton Senna (qui pratiquait la formule 1.)
 IA2 : En outre, le sport permet d'être très connu.
 IEX2 : Par exemple, le grand joueur du Basket, l'idole, Michael Jordan.
 Ccl. Part. : Le sport est le moyen idéal pour être populaire.

IPP3 : Le sport amène des aspects physiques très réussis.
 IA1 : En effet, il permet aussi d'être très belle ou beau.
 IEX1 : Comme Syndie Crofford, qui elle pratique de l'aérobic est très belle, a un beau corps.
 IA2 : En outre, il peut permettre d'être très musclé, d'être très fort.
 IEX2 : Par exemple, ceux qui ont pratiqués de l'haltérophilie en sont ressortis forts.
 Ccl. Part. : Le sport est un moyen idéal pour le physique.

IPP4 : Le sport amène des qualités physiques et morales.
 IA1 : En effet, le sport permet d'avoir de la souplesse, qui n'est pas facile d'avoir pour la plupart des gens.
 IEX1 : Comme le volley ball donne de la souplesse car il faut se faufiler un peu partout.
 IA2 : En effet le sport amène la joie.
 IEX2 : Par exemple, aux jeux olympiques, Surya Bonalie avait gagné le 2^e titre mondial de patinage artistique et elle était très joyeuses avec un sourire.
 Ccl. Part. : Le sport est le moyen idéal pour le moral.

Le risque est donc grand de tomber dans un formalisme extrême qui « confond[rait] les mots et les choses » (Brassart 1993), qui transformerait le « métalangage de description » en outil d'enseignement, en levier pour une didactique des textes écrits. D. Brassart montre que « le métalangage ne vaut pas compétence

procédurale ou capacité de traitement, même si, à un moment donné du développement-apprentissage, la prise de conscience métacognitive et son explicitation verbale peuvent contribuer à la maîtrise contrôlée ».

Une didactique de la production de textes doit d'abord, me semble-t-il, s'attacher à proposer des situations d'écriture qui mette l'élève en demeure d'identifier un problème textuel parce qu'il a à le résoudre, de mobiliser pour cela les observations qu'il peut faire des textes déjà écrits, ce qui suppose qu'il rencontre dans son écriture les mêmes problèmes, ou pour le moins des problèmes analogues à ceux dont les textes déjà écrits lui donneront un aperçu de solution. Tout cela exclut et un modèle d'écriture scolaire reposant sur l'application de schémas descriptifs (et a fortiori lorsque ces schémas ne sont pas fondés théoriquement) et un modèle d'écriture scolaire qui sous prétexte de simplification ne proposerait aux élèves que des succédanés, laissant aux « auteurs » la liberté et la diversité des réponses textuelles aux problèmes d'écriture.

TRAVAILLER SUR LE PARAGRAPHE (ARGUMENTATIF) QUAND MÊME ?

De la difficulté d'analyser le paragraphe comme un phénomène linguistique

Certes, l'intuition fait souscrire entièrement à cette proposition de M. Charolles (1988, 9) sur le « découpage en paragraphes qui est une marque linguistique comme une autre, faisant sens au même titre par exemple qu'une expression relationnelle quelconque ». Mais les quelques études linguistiques auxquelles j'ai eu accès débouchent toutes sur un constat d'échec : une description linguistique du découpage en paragraphes est apparemment impossible. J'en ferai ci-après une présentation succincte, pour ne pas alourdir inutilement ce papier déjà fort long.

« Le paragraphe est-il une unité linguistique ? » H. Mitterand (1985)

H. Mitterand dans l'opuscule fondateur de ces études, propose différentes entrées dans ce problème dont certaines ont été d'ailleurs très clairement exemplifiées et développées par D. Bessonnat (1988) : il s'agit d'une description des traits démarcatifs du paragraphe (marques d'ouverture et de clôture) ; je n'y reviens pas. Mitterand propose également un embryon de typologie des paragraphes qui montre la diversité des critères que l'on peut prendre en compte, et donc d'une certaine manière l'absence d'unité théorique de la notion même de paragraphe. Par exemple, il évoque des « paragraphes thématiques » et des « paragraphes prédicatifs » : les premiers installent un thème, un personnage dont on parle, les seconds développent ce que l'on dit du thème⁴³. On le voit, il s'agit là du transfert à la notion de paragraphe de l'opposition

43. Les exemples développés par Mitterand appartiennent exclusivement au domaine du narratif littéraire (extraits de Maupassant et de Flaubert) ou à celui de la correspondance littéraire. Aucun exemple n'est donné concernant le « paragraphe sémio-argumentatif ».

thème/rhème construite à propos de la phrase par les linguistiques qui se réclament de la perspective communicationnelle, formalisée par l'École de Prague et dont B. Combettes est un illustre représentant en France.

On trouve ensuite dans Mitterand des « paragraphes génériques » qui manifestent le passage d'une narration à une description, d'un récit à un dialogue ou à un commentaire. Le critère utilisé ici est d'une autre nature que les deux précédents, il évoque des critères de genre, qui ne sont d'ailleurs pas autrement précisés dans cet article. Puis on passe à ce que Mitterand appelle des « paragraphes sémio-narratifs » et « sémio-argumentatifs ». Les critères ici convoqués renvoient à des phénomènes d'organisation sémantique ou textuelle, qui peuvent faire allusion aux perspectives de typologie des textes (champ théorique qui était en émergence en 1985) : les « sémio-narratifs » sont consacrés par exemple à une phase de l'action ou aux conduites successives d'un même actant ; les « sémio-argumentatifs » marquent le « passage de l'exorde à la narration des faits » (la référence argumentative ici est nettement celle de la rhétorique antique) ou le passage d'un argument à un autre (cela nous renvoie aux perspectives classiques analysées plus haut).

Pour terminer, Mitterand distingue des « paragraphes énonciatifs » qui marquent un changement dans l'acte de parole ou dans la posture énonciative (passage par exemple d'un constat de désaccord à un compliment) et des « paragraphes marquant un changement d'interlocuteur dans un dialogue ». La perspective adoptée ici est celle des modes énonciatifs et des actes de langage qui peuvent éventuellement orienter la classification vers une pragmatique du paragraphe.

On le voit, entre les domaines de la progression informative, de l'analyse générique ou sémiotique et des théories énonciative et pragmatique, les choix de critères sont multiples et renvoient tout à fait à la multiplicité des niveaux d'analyse des textes et des discours. Mitterand, après une analyse d'un paragraphe descriptif de Flaubert qui le laisse « bien embarrassé pour expliquer la raison de sa clôture », termine son article par ces propos désabusés : « s'il est possible de faire, sur le paragraphe réel, des commentaires linguistiques qui contribuent à définir son type, à décrire globalement sa structure et sa fonction, la linguistique à elle seule ne peut suffire à résoudre la totalité des problèmes que pose notre pratique rédactionnelle du paragraphe ».

« *Le paragraphe narratif* » M. Arabyan (1994)

Le livre de M. Arabyan tente d'opérer une description générique du paragraphe en procédant à une analyse extrêmement fouillée (mais que le souci du détail rend finalement difficile à lire) de quelques textes narratifs essentiellement littéraires dont il cherche à « décrire les plans de texte en rapprochant contenus et découpages, ruptures et continuités » (104). Pour ce faire, il utilise trois hypothèses descriptives qui rencontrent certaines des propositions de Mitterand : celle de Damourette⁴⁴ qui

44. Damourette J. (1939) *Traité moderne de ponctuation*, Paris, Larousse.

évoque sans réellement la démontrer la correspondance entre l'unité-paragraphe et l'idée d'un changement de scène au sens théâtral du terme (entrée-sortie d'un personnage ou d'un groupe de personnages ») ; celle de Weinrich⁴⁵ qui, travaillant également sur des textes littéraires mais pas exclusivement narratifs, met en évidence la relation entre changement de paragraphe et changement d'attitude de locution (changement de temps verbal, de sujet, de circonstance temporelle) que M. Arabyan reformule en changement de point de vue, et celle de Bakhtine⁴⁶ que D. Bessonnat a également présentée et illustrée, sur le paragraphe comme trace d'interlocution, « ajustement [du scripteur] aux réactions prévues de l'auditeur ou du lecteur ».

Il vérifie ces trois hypothèses sur des textes d'époques différentes en s'attachant parfois à l'analyse comparative d'éditions différentes à travers les âges (par exemple il compare du point de vue du découpage paragraphique vingt-cinq éditions du *Petit Poucet*). Ses analyses débouchent essentiellement sur des considérations stylistiques ou éditoriales/lectorales. Il montre ainsi sur un récit de voyage du XVI^e siècle que le découpage en paragraphes manifeste une contrainte générique (il s'agit d'un reportage à visée apologétique) et une contrainte lectorale : ce texte était écrit pour être lu en faisant « périodiquement appel à la réflexion du lecteur et de son auditoire (par exemple l'assemblée des fidèles) » (122). Les fonctions stylistiques du découpage paragraphique ressortent essentiellement des analyses de romans par lettres ou de lettres fictives insérées dans des romans comme la « lettre de la mère mourante » dans *La religieuse* de Diderot. Dans ces écrits, l'absence ou la faible fréquence de marques paragraphiques serait à interpréter comme un écart voulu par rapport aux normes éditoriales, écart qui contribue à installer une image de l'intimité. Dans Flaubert dont l'étude du découpage en paragraphes est une véritable manne pour les études littéraires⁴⁷, il apparaît de même que cette pratique scripturale pourrait manifester une volonté de rupture par rapport aux « normes bourgeoises d'alinéation »⁴⁸ selon lesquelles le blanc est fait pour rassurer, « dissiper l'angoisse du lecteur » en lui signifiant que « le texte est résumable ». Certaines pratiques du paragraphe, notamment dans *l'Education sentimentale* (car il ne faudrait pas généraliser et normaliser l'écriture de Flaubert qui échappe à un quelconque modèle stéréotypé) signifierait au contraire « l'angoisse de n'en jamais finir ».

Comme Mitterand, M. Arabyan débouche à plusieurs reprises sur la difficulté d'une analyse linguistique du paragraphe : « l'alinéation des textes narratifs apparaît ainsi comme éminemment opportuniste » (260), « Cette approche (...) incite à modérer la puissance des règles au profit de libertés d'auteur, d'effets de style proprement individuels et à tenir compte de contraintes extra-linguistiques telles que les publics visés et les habitudes de lecture » (15).

45. Weinrich H. (1973) *Le temps*, Paris, Le Seuil, trad. frçse.

46. Bakhtine M., Volochinov V. (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit, trad. frçse.

47. Après l'étude de Proust (1927) « A propos du style de Flaubert » in *Nouvelle Revue Française*, on citera celle de M. Sandras (1972) « Le blanc, l'alinéa » in *Communications* n° 19 et celle de Wetherill M. (1985) « Le paragraphe chez Flaubert » in Laufer (1985).

48. C'est une des analyses de M. Sandras, contestée par M. Wetherill.

Le paragraphe comme actualisation d'une segmentation potentielle

En réaction contre ces analyses qui finalement montrent plus de limites qu'elles n'ouvrent de nouvelles réflexions, il faut signaler un travail de J.-P. Jaffré, non publié⁴⁹, qui permet d'envisager la question d'une définition linguistique du paragraphe comme possible, en tout cas non définitivement close.

Il y développe l'idée que le paragraphe est une marque de surface qui réalise des segmentations potentielles du texte, liées à différents niveaux d'analyse textuelle. Il pose ainsi que la hiérarchisation des unités d'information d'un texte, que manifestent par exemple les schématisations issues de la linguistique textuelle, peuvent représenter un des niveaux de segmentation potentielle qu'un découpage en paragraphes peut actualiser. « Les paragraphes pourraient alors se définir comme des « blocs d'information », des composantes textuelles déterminées par les visées communicatives du texte (raconter, décrire, convaincre, expliquer, etc.). »

Mais il détaille peu ce niveau-là, donnant davantage de place dans son texte à un autre niveau textuel, plus local. Il s'agit d'observer comment se constituent des enchaînements entre « phrases textuelles »⁵⁰ qui sont à la fois facteurs de cohésion et de segmentation, constituant donc des « paquets » de phrases à la frontière desquelles un blanc paragraphique pourrait trouver place. Il déroule ainsi un certain nombre de références à des travaux linguistiques⁵¹ qui tentent de modéliser ces relations entre phrases. Je n'en donnerai qu'un exemple issu de Charolles (1988). Charolles montre que la notion de période qui a été évoquée ci-dessus comme unité rhétorique, peut être utilisée pour rendre compte des liens de dépendance entre phrases, institués par l'emploi des connecteurs ou par des liens inférentiels explicites. Il transfère ainsi les liens de subordination qui régissent les rapports entre propositions à l'intérieur des phrases complexes à des liens interphrastiques qui établissent des rapports hiérarchiques entre phrases, si bien que « l'ensemble [de phrases] forme un tout isolable du reste du texte » (ibid. 7). Il précise que les analyses conversationnelles menées par J. Moeschler et E. Roulet aboutissent de même à déterminer « l'organisation des séquences conversationnelles » et montrent que les échanges oraux peuvent être caractérisés par leur structure périodique. « La période, écrit

49. « Le paragraphe : structure élémentaire ou marque de surface » communication de J.-P. Jaffré faite à Poitiers, le 11 avril 1991. Le texte m'en a été communiqué par D. Bessonnat que je tiens à remercier ici.

50. La phrase textuelle est délimitée par « le complexe majuscule/points » ce qui mobilise une « conception étendue de la phrase » (par opposition à la phrase de base, à la proposition syntaxique, ou au couple thème/prédicat qui en sont d'autres mais moins pertinentes semble-t-il pour le propos).

51. Il s'agit de Longacre R.E. (1979) « The paragraph as a grammatical unit » et de Hinds J. (1979) « Organizational patterns in discourse », in T. Givón éd. *Syntax and Semantics : Discourse and syntax*, vol. 12, Academic Press, 115-134 et 135-157, le premier de ces articles est souvent utilisé, et bien présenté dans Bessonnat 1988. J.-P. Jaffré cite également Christensen F. (1965) « A generative theoric of the sentence » *College composition and communication*, 16, 155-161, Markels R. B. (1984) *A new perspective on cohesion in expository paragraphs*, Carbondale : Southern Illinois University Press, 110 p., et Coe R.M. (1988) *Toward a grammar of passages*, Carbondale/ Southern Illinois University Press, 123 p.

Charolles, est une unité d'énonciation dont les membres ou composants (phrastiques) entretiennent des rapports de dépendance » (ibid. 6).

Les auteurs signalés à la note 51 proposent de même un certain nombre de règles ou d'observations permettant d'identifier ces phénomènes de hiérarchie entre phrases textuelles. Markels par exemple observe les effets de structuration produits par ce qu'elle appelle des « termes dominants », proches de la notion de thème, qui sont intégrés dans des « chaînes de récurrence » ou dans des « chaînes d'équivalence », de telle sorte, dit Jaffré, que « tout passage d'un terme dominant à un autre terme dominant détermine un lieu virtuel de segmentation ».

Cela dit, les études sur les phénomènes de cohésion ne permettent pas encore de construire une grammaire du paragraphe directement utilisable dans l'analyse des textes. L'intérêt de la problématique développée par Jaffré est de situer le découpage paragraphique dans des zones de virtualité textuelle, chaque marque paragraphique pouvant actualiser le niveau global ou le niveau local. A la lumière des études littéraires évoquées plus haut, on peut même ajouter qu'il se peut qu'il n'actualise rien du tout, et réponde alors à des effets stylistiques ou à des contraintes lecturales, indépendants des niveaux textuels travaillés par Jaffré.

En tout état de cause, il semble bien que l'on soit là en face d'une notion particulièrement floue sur le plan linguistique et sur laquelle il est bien difficile actuellement de fonder une réflexion un peu solide. A fortiori, peut-on construire un apprentissage sur la notion de paragraphe ? Cela semble, en toute rigueur, bien téméraire. Et pourtant.

Incursion dans quelques manuels scolaires (Collège)

Et pourtant cela se fait, dans l'univers scolaire, de travailler sur le paragraphe. Outre les perspectives visant à constituer le paragraphe comme unité textuelle et que j'ai analysées et critiquées dans la troisième partie de cet article, quelques manuels prennent le découpage paragraphique comme objet d'étude, et cela dès le collège. D. Bessonnat, à la suite de son étude si souvent citée ici même, fait des propositions didactiques qui ont été et sont toujours des propositions très stimulantes pour aborder avec les élèves ce type de question. Car, le problème est bien du côté des élèves, et donc aussi du côté des professeurs, qui lisent et jugent les productions écrites à l'aune d'une idée qu'ils se font du découpage paragraphique et qui n'est pas forcément une idée fautive ! En tant que lecteurs-récepteurs, ils peuvent légitimement souhaiter que le découpage paragraphique les aide à lire-interpréter les textes qu'ils ont à lire. Par ailleurs, si le découpage paragraphique, outre cette facilitation de la tâche de lecture, « dénote un travail explicite d'organisation de l'énonciation » (Charolles 1988, 9), ce peut être un objectif didactique non seulement d'amener les élèves à la prise de conscience du rôle communicationnel du blanc de paragraphe, mais aussi à la pratique scripturale du découpage, comme occasion possible pour l'apprenant de se décentrer de son écrit, et de manifester ainsi une forme de contrôle métadiscursif dont on peut postuler que c'est une des formes d'apprentissage. Si en production, le découpage paragraphique est une trace du processus de gestion des contenus (cf. la deuxième partie de cet article), le fait pour

un élève de penser à faire des paragraphes peut être une incitation à gérer consciemment et intentionnellement la « matière » de son texte, l'organisation des éléments de contenu, et pas seulement à prendre en compte le point de vue de son destinataire. L'activité métadiscursive portant sur le texte s'associerait ainsi à une activité métacognitive portant sur le processus de traitement de l'information⁵².

Cela dit, et tout ce qui précède en est une preuve, on se trouve avec le paragraphe dans des zones de savoirs très peu assurées, et il faut se garder, je crois, de tout dogmatisme.

Avant de faire, à mon tour, quelques propositions de matrices d'exercices permettant de travailler en classe le découpage paragraphique, je ferai une brève présentation de ce que l'on peut déjà trouver sur le marché pédagogique.

En me cantonnant au Collège, j'ai dépouillé vingt-cinq manuels de lecture, voire de lecture-écriture et dix huit manuels de langue qui ont été publiés au cours de la période 1975-1995. La question du paragraphe est traitée dans trois manuels de lecture-écriture 6^e dont deux très récents, dans trois manuels de langue plutôt anciens et réservés à la classe de 3^e et dans un manuel de français 4^e/3^e assez atypique. En fait les manuels de langue plutôt anciens sont issus de l'équipe de G. Niquet et les manuels récents qui traitent de ce problème dès la 6^e et dans une perspective lecture-écriture sont produits par des équipes innovantes (ou qui se veulent telles) issues de lieux de réflexion et de théorisation de la didactique du français⁵³.

Types d'exercices utilisant le paragraphe, mais non spécifiques au paragraphe

D. Bessonnat (1988, 82) fait une critique qui me paraît très juste à propos du **texte-puzzle**. Il écrit que la pratique du puzzle est « fondée sur la permutation des paragraphes » mais qu'elle vise plus « à sensibiliser les élèves à l'emploi des connecteurs » qu'à prendre conscience du découpage lui-même (voir par exemple Hatier 1989, 288-89). Le texte-puzzle utilise le découpage en paragraphes comme principe de réalisation mais en reste à une « interrogation indirecte sur la nécessité du paragraphe ». En somme, le travail à l'aide d'un puzzle serait, en ce qui concerne le paragraphe (ainsi Nathan 1994, 11), de nature épilinguistique et n'aiderait donc

52. Pour une mise au point récente sur le concept de métacognition, voir B. Noël, M. Romainville, J.-L. Wolfs (1995) « La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 112, 47-56.

53. Par ordre chronologique voici les références de ces sept manuels : *Le monde du langage 3e*, par G. Niquet, R. Coulon, L. Varlet, Hachette 1980 ; *Le français au collège 4e/3e*, par D. Duprez, A. Gasquez, M. Gey, E. Heintzmann, M. Pougeoise, Nathan 1986 ; *Grammaire des collèges 3e*, par G. Niquet, R. Coulon, L. Varlet, J.-P. Beck, Hatier 1989 ; *Les passagers du temps – Français 6e*, par M.-C. Duboille, J.-P. Gattegno, M. Rispaill, sous la dir. de C. Biet, J.-P. Brighelli, J.-L. Rispaill, Magnard 1990 ; *Maîtrise de l'écrit 6e*, par D. Bessonnat, J.-L. Chiss, D. Coltier, J.-F. Halté, C. Masseron, R. Michel, A. Petitjean, C. Schnecker, sous la dir. de A. Bentolila, Nathan 1994 ; *Français 6e*, par C. Duminy-Sauzeau, Y. Faure, D. Grappin, C. Oriol-Boyer, coll. Lire Ecrire Ensemble sous la dir. de C. Oriol-Boyer, Hatier 1994 ; *Grammaire et expression 5e*, A.-M. Achard, J.-J. Besson, C. Caron, Hachette 1995. Dans ce qui suit, je les citerai en ne retenant que l'éditeur et la date.

pas à une prise de conscience, à une réflexion métalinguistique ou métadiscursive sur ce problème.

Dans la même lignée, un certain nombre d'exercices s'appuient sur le découpage en paragraphes pour, en fait, travailler d'autres phénomènes comme la compréhension de texte. Ainsi de tous ceux qui demandent de **donner un titre** à chaque paragraphe d'un texte (Magnard 1990, 19) ou de **résumer** tout ou partie du texte. De même en production, lorsqu'on demande de **rédigier un paragraphe** à partir d'énoncés à ordonner ou de **réécrire** une fable de La Fontaine « en un paragraphe rédigé en prose » (Hatier 1989, 291). Dans ce dernier exemple, il y a manifestement une confusion entre la notion de paragraphe et celle de texte court.

Un grand nombre d'exercices se servent du paragraphe comme d'un cadre pour aborder des phénomènes comme les connecteurs, mais sans forcément travailler explicitement la relation entre le découpage paragraphique et l'emploi des connecteurs. C'est le cas des **exercices à trous**. Comparer une consigne comme « Dans le texte suivant, rétablissez les liens logiques. Dites combien de paragraphes il devrait comporter » (Nathan 1986, 172) et « Dans le texte ci-dessous, des termes de liaison ont été effacés. Les voici pêle-mêle ; replacez chacun d'eux dans le texte à l'endroit approprié (...). Indiquez le lien logique marqué par chaque terme de liaison » (Hatier 1989, 293). La seconde consigne ignore qu'il peut y avoir un lien, voire une redondance entre l'emploi de certains connecteurs et le découpage en paragraphes. Ce que tente au contraire de suggérer la première. De même un nombre très important d'**exercices de repérage** des « liens logiques » ou des « catégories logiques » (Hachette 1980, Hatier 1989) se donnent le cadre du paragraphe sans que cela corresponde à une quelconque nécessité sinon que la quantité de texte observée est peu importante, ce qui transforme d'ailleurs l'observation, la faisant porter sur des relations entre phrases et non sur des relations entre paragraphes (mais je ne reprends pas la critique faite ci-dessus, dans la troisième partie).

Dans ce domaine linguistique, je n'ai trouvé qu'un exercice unique portant sur la relation connecteur et type de texte. Il s'agit de la fameuse trilogie *d'abord, ensuite, enfin* que l'on demande d'utiliser dans un récit puis dans un « texte d'information » de manière à pouvoir comparer ensuite les valeurs différentes de ces termes selon le contexte « temporel ou logique » (Nathan 1986, 172). C'est le seul cas où une éventuelle polyfonctionnalité des connecteurs soit explicitement abordée. A la décharge des auteurs de manuels, il faut aussi dire que je n'ai pas dépouillé d'ouvrages de second cycle.

De même que pour les connecteurs, le paragraphe étant, pour certains auteurs, la terre d'élection des arguments, la notion de paragraphe est utilisée pour opérer des **classements** d'arguments, des **mis en relation** d'arguments et d'exemples mais non pas pour aborder un travail sur le paragraphe (Hachette 1980).

Pour terminer cet inventaire d'exercices non spécifiques au découpage paragraphique, il faut évoquer tous les exercices de **production écrite** qui s'appuient sur un modèle de paragraphe dont on a suffisamment montré les limites dans la troisième partie de cet article. On trouve de tels exercices aussi bien à propos de

paragraphes narratifs (Magnard 1990, 20 ; Hachette 1995, 203) que de paragraphes argumentatifs (Hatier 1989, 289, 290, 292, 293).

Types d'exercices portant plus spécifiquement sur le découpage paragraphique

De la même manière que dans les observations précédentes, les exercices peuvent avoir une visée plus ou moins métadiscursive. Ainsi, certains de ces exercices spécifiques visent à vérifier qu'une compétence épilinguistique à segmenter un texte est disponible chez l'élève plus qu'à construire du savoir explicite sur cette forme de segmentation. C'est le cas par exemple d'un exercice de **textualisation** proposé par Bessonnat 1988 où il s'agit de construire un texte à l'aide d'un mini-corpus d'énoncés. Le découpage en paragraphes que les élèves vont opérer sera un indice de leur compréhension des relations que l'on peut construire entre les différentes propositions. Ce en quoi cette démarche me paraît spécifique à un travail sur le paragraphe, c'est que le professeur va utiliser comme critère d'évaluation de la production textuelle, les marques paragraphiques utilisées par les élèves.

Seraient à classer dans la même perspective épilinguistique des exercices de **production écrite partielle** : il s'agit soit de rédiger un paragraphe explicitement situé dans un cadre textuel plus large, simplement résumé, ou d'achever un paragraphe incomplet, selon deux formules opposées : l'élève dispose d'un début de paragraphe, il doit en formuler la conclusion sans autre consigne pseudo-formelle, ou il dispose d'une conclusion imposée et il doit rédiger le début du paragraphe (Nathan 1986). Une différence importante pour moi sépare ce type d'exercices de ceux présentés ci-dessus : elle tient au fait que les modalités d'écriture sont laissées au « libre choix » des élèves, et non guidées par des conseils formels dont on ne sait à quoi ils correspondent. Ce « libre choix » n'en est bien sûr pas un, puisqu'il y a contrainte textuelle dans l'amont ou dans l'aval de l'écriture, mais la situation d'écriture proposée s'apparente à une réelle situation de résolution de problème et évite le piège de la traduction d'un schéma en texte.

D'avantage métadiscursifs, toute une série d'exercices d'**observation** où il s'agit de compter le nombre d'alinéas (Magnard 1990), de repérer les signes typographiques de début de paragraphe en comparant un poème dialogal et un extrait de guide de voyage (Nathan 1994), de faire une liste des expressions d'ouverture et de clôture à partir d'un texte de J. Verne qui associe régulièrement le changement de paragraphes au changement de personnage (Hatier 1994) ou d'observer les effets produits par la présence d'un alinéa tout aussi bien que par son absence (Bessonnat 1988).

Carrément métacognitif, un exercice-apax (du moins dans ma sélection) : il s'agit de faire **prendre conscience des opérations de lecture** associées au découpage en paragraphes (Nathan 1994, mêmes supports que dans l'exercice ci-dessus). Peut-on anticiper le contenu global du texte à lire à partir de la lecture de son seul premier paragraphe ? La démonstration mobilise également des phénomènes typologiques et génériques (opposition du texte poétique et de la description encyclopédique) mais

elle est intéressante en ce qu'elle permet d'aborder une des fonctionnalités pragmatiques du découpage en paragraphes, et notamment du côté de la lecture.

Dans le même genre, mais plus classique, on trouvera des exercices de **réflexion métadiscursive** « Justifiez le découpage en paragraphes du texte » (Hatier 1994) ; « Pourquoi, à votre avis, J. Verne est-il allé à la ligne ? » (Magnard 1990).

Pour terminer, l'exercice-phare de cette section est le **découpage d'un texte compacté**, dont on a effacé les marques paragraphiques et qu'il faut donc re-segmenter. Cette consigne peut être accompagnée ou non d'une contrainte sur le nombre de paragraphes à obtenir (Hatier 1994, Hachette 1995), voire d'une contrainte à double détente (dans un premier temps, on demande de délimiter trois paragraphes, puis on ajoute « si vous vouliez déterminer davantage de paragraphes, lesquels délimiteriez-vous ? » Bessonnat 1988, 102). Elle peut également être accompagnée d'un travail sur les connecteurs, l'objectif étant de « vérifier l'homologie entre la segmentation graphique et l'articulation logique du texte » (par ex. Bessonnat 1988 ou Nathan 1986). Elle peut aussi être associée à une formulation de titrage des paragraphes (Nathan 1986), dans une perspective d'aide procédurale (ce que l'on peut résumer forme un tout sémantique, isolable dans un ensemble graphique). Ces deux dernières tâches annexes reposent sur des hypothèses concernant la logique de découpage en paragraphes qui ont été ici longuement discutées déjà ; elles ne me semblent pertinentes didactiquement que si reste ouvert le champ des réponses possibles, que si n'est pas imposée une seule solution mais au contraire élucidée la raison qui motive tel ou tel choix. Le risque est en effet de laisser construire aux élèves des représentations rigides d'un fonctionnement textuel dont on a vu qu'il n'était en rien mécanique.

Les propositions de Bessonnat (1988)

Dans les lignes qui précèdent, Bessonnat 1988, dans certains des exercices qu'il propose, a souvent été associé aux manuels scolaires alors que cet article n'est en rien comparable à ce qu'offre un manuel scolaire. La raison en est que soit il aide à catégoriser les exercices scolaires et à prendre de la distance par rapport à telle ou telle démarche, soit il propose certains exercices équivalents dans leur principe à ce qu'on peut trouver dans tel ou tel manuel. Mais il faut signaler ici une démarche qui ne se trouve nulle part ailleurs, celle de la **comparaison de segmentations différentes d'un même texte**. Il en donne quatre exemples visant des objectifs différents. La première permet de prendre conscience d'une ellipse narrative, l'ellipse n'étant parfois signalée que par un alinéa, à l'exclusion de tout autre indice textuel.

La seconde permet de prendre conscience qu'il n'y a pas un mode unique de segmentation d'un texte (argumentatif) mais différents degrés ou niveaux de segmentation : une version du texte serait présentée découpée selon les segmentations fortes (changement d'argument, par exemple), une autre s'appuierait sur des segmentations moyennes (segmenter au changement d'argument et en plus à l'insertion d'exemples ou aux passages de reformulation), la troisième présentant une segmentation aléatoire. Outre les diverses possibilités de segmentation que cela permet

d'observer (en fonction de contraintes liées à l'équilibre entre les paragraphes), cette comparaison permet de travailler sur la place des phrases de rupture, tantôt en début, tantôt en fin de paragraphe et d'observer les effets de clôture ou de relance que cela produit. Pour finir, une telle manipulation devrait permettre de repérer les problèmes de portée des connecteurs selon leur place à l'intérieur ou à l'initiale des paragraphes.

La troisième permet d'observer la distribution dans le paragraphe des informations secondaires et des informations principales. Il s'agit de comparer une version tronquée d'un texte (argumentatif) dont toutes les unités moyennes ont été ôtées (les exemples, les reformulations, les sous-arguments) avec la version d'origine. Selon le texte choisi, peut apparaître l'importance des frontières de paragraphes (ouverture/clôture) comme lieux privilégiés pour les informations principales.

La quatrième propose de comparer des exemples de segmentation plus ou moins acceptables, et d'amener ainsi les élèves à formuler des critères empiriques de segmentation.

L'intérêt de ce dernier type d'exercice est qu'il présente le découpage paragraphique comme non naturel, vu que l'on peut disposer un texte de différentes façons qui ne sont pas toutes aberrantes. On travaille ainsi à déterminer des zones d'acceptabilité de la segmentation, sans être prisonnier de l'idée qu'il n'y aurait qu'un seul mode de découpage acceptable. Les critères mis en oeuvre ne peuvent être qu'empiriques, mais cela est plutôt une bonne chose si l'objectif poursuivi, comme je le disais plus haut, est davantage de mobiliser l'attention des élèves sur la nécessité de penser à segmenter plutôt que de leur donner des règles de segmentation à appliquer.

Propositions de travail

Dans cette même perspective, je propose ci-dessous quelques autres exercices issus des réflexions précédentes. Ils n'ont pas la prétention de faire le tour de la question, vu que la question est particulièrement ouverte et floue ; mais ils peuvent contribuer à varier les situations de travail en classe et à augmenter le stock des idées possibles.

Un cadre global pour concevoir un apprentissage de la production de texte argumentatif

Cependant ces exercices ne peuvent se concevoir que dans le cadre d'un apprentissage de la production textuelle qui fasse passer les élèves de points de vue globaux sur la tâche d'écriture à des problèmes plus particuliers, et vice versa.

La perspective de travail que je proposerais est de partir de la constatation que produire un texte c'est résoudre un problème non défini, catégorie de problèmes la plus ouverte, la plus large. Il s'agit de situation de résolutions de problèmes pour lesquels il n'existe pas de solution préformée (sauf chez les experts, peut-être, et encore). La solution au problème d'écriture s'invente, s'élabore dans la résolution

même de la tâche. Ceci étant une donnée de base, l'apprentissage de la production écrite se concevra comme une suite de résolutions de problèmes d'écriture, pour lesquels il est relativement impossible d'organiser une progression, vu la multiplicité et la complexité des opérations mises en jeu. Quelques directions cependant⁵⁴ :

- 1 – alléger la tâche d'écriture en faisant en sorte que l'élève n'ait pas à gérer l'intégralité des opérations tout le temps ni tout de suite.
 - Alléger l'inventio (donner des corpus d'énoncés ou de textes qui vont jouer le rôle d'un réservoir d'exemples, de positions argumentatives, de discours sociaux de manière à faciliter le montage des voix énonciatives)
 - Fragmenter la tâche d'écriture en ne faisant produire qu'une partie du texte. Mais pas des paragraphes autonomes et isolés, une partie située dans un tout, identifiée comme partie d'un tout
- 2 – clarifier le problème d'écriture en imposant une orientation argumentative, en imposant l'emploi de discours adverses, à intégrer par exemple dans un texte mono-argumentatif
- 3 – construire des représentations textuelles en travaillant par exemple à comparer des textes d'élèves de même niveau d'apprentissage de manière à identifier leurs fonctionnements et dysfonctionnements et à élaborer un métalangage et des concepts métatextuels. Faire des textes-puzzles à partir de copies d'élèves pour aider à identifier une organisation textuelle. Faire réécrire des textes d'élèves après avoir identifié un problème précis. Par la confrontation à des textes de facture diverse, élargir voire modifier des représentations textuelles rigides.
- 4 – surtout commencer par faire écrire aux élèves des dissertations avant tout apprentissage formel (comme y engage d'ailleurs l'évaluation initiale de 2^e). Confronter leurs productions, travailler à partir des textes produits pour complexifier les modèles initiaux, par exemple en faisant découvrir qu'un texte mono-argumentatif n'est pas une dissertation, et qu'il faut pouvoir différer la réponse à la question par l'examen de positions différentes de la sienne, etc.

Les présupposés d'une telle démarche sont que

- le travail textuel suppose de travailler toujours sur une totalité signifiante
- la situation d'apprentissage contraint de prendre en compte les représentations de la tâche, de la situation, du texte qui font agir les élèves, et donc contraint à une construction progressive du métalangage spécialisé élaboré à partir des situations de production rencontrées par les élèves et non présenté comme un corps de savoirs tout faits
- impose une dialectique subtile entre textes aboutis et textes inaboutis, textes canoniques, textes atypiques, textes écrits, textes lus. Le modèle sous-jacent suppose

54. Ces propositions très générales peuvent exemplifiées par de nombreux exemples de démarches ou d'activités présentées dans F. Darras et al. (1994).

par exemple que l'on écrive avant toute chose : avant d'avoir eu un cours méthodologique, avant d'avoir lu des textes de référence

- les points d'ancrage locaux (travail linguistique) se feront prioritairement en relation avec les productions des élèves et les problèmes rencontrés.

Quelques propositions didactiques pour travailler ...

C'est ainsi que la majorité des exercices proposés ci-dessous obéissent à deux grands principes organisateurs, qui sont directement issus des erreurs les plus couramment constatées chez les élèves : un texte sans alinéas, trop compact, qu'il s'agit donc d'aérer en ajoutant des alinéas ; ou un texte hypersegmenté, où chaque phrase constitue un paragraphe, qu'il s'agit donc de recomposer en supprimant des alinéas.

Mes propositions s'appuient essentiellement sur des textes argumentatifs ou descriptivo-scientifiques et ciblent plutôt des élèves de lycée. La dernière proposition concerne cependant un écrit narratif produit en 6^e.

... la relation paragraphes/organiseurs textuels

– un texte-puzzle à reconstituer

La réflexion de Bessonnat sur les limites du texte-puzzle, qui appuie le début de la partie précédente, m'a donné envie de construire un texte-puzzle qui ait pour but une objectivation du découpage en paragraphes et des correspondances qu'il peut entretenir avec la progression thématique (hyperthème suivi d'un certain nombre de sous-thèmes, progression thématique constante où chaque paragraphe s'ouvre sur une reprise du thème, etc.) ou avec le balisage qu'opèrent des marqueurs d'intégration linéaire. Le blanc paragraphique serait interne à chaque morceau du texte-puzzle et non plus à leurs frontières, de manière à les rendre visibles. Par ailleurs les enchaînements de morceaux à morceaux seraient aussi peu cohésifs que possible pour amener les élèves à chercher des indices ailleurs qu'à l'initiale des extraits, et donc à s'appuyer sur les ouvertures de paragraphes.

Voici un exemple d'un tel découpage sur un texte que j'emprunte au livre d'Huguette Mirabail analysé plus haut (p. 163, Lettre d'un professeur de philosophie au Monde, 1990)

A. Le rite conservé est conservateur. Les élèves ont intégré les normes et les objectifs de la société telle qu'elle est. Ils en seront, pour beaucoup, les fidèles exécutants.

Le bizutage est le dur miroir de notre société. Faut-il se contenter de le regarder ?

B. Le bizutage est choquant et révélateur d'une certaine violence sociale et d'un mode de fonctionnement hiérarchique inadmissibles dans une société qui se veut ouverte et démocratique.

C. Le pouvoir s'affirme là pour lui-même, dans sa jouissance cynique. L'arbitraire n'est pas autre chose. Ici encore est-ce la meilleure préparation à l'exercice de l'autorité dans les entreprises et les organes de l'Etat ? Enfin, le bizutage se perpétue d'année en année, les nouveaux élèves deviennent des anciens qui, à leur tour, infligent ce qu'ils ont subi. La chaîne se maintient comme si les pratiques sociales qui la sous-tendent demeureraient également.

D. Le bizutage est une humiliation collective infligée par une partie d'une communauté scolaire sur une autre partie à la seule raison de l'ancienneté de la première par rapport à la seconde. Le bizutage est souvent présenté comme un moyen d'intégrer les plus jeunes au corps des anciens et d'assurer la cohésion de l'école. Cela appelle une triple remarque. D'abord, dans le bizutage, la communauté scolaire en question considère comme une caste, c'est-à-dire comme classe fermée ayant l'initiative de l'inclusion et de l'uniformisation des comportements.

E. Il est donc postulé que le groupe domine et contrôle les personnes qui s'y agrègent. Cela est d'autant plus inquiétant qu'il s'agit, dans la plupart des cas, d'écoles chargées de former les cadres de la société. Comment se considèreront-ils alors ? Ensuite, les humiliations infligées sont aussi absurdes qu'impératives.

La volonté des soumis est remise tout entière au caprice des anciens. L'autonomie de la personne est abolie, elle doit plier sans que les ordres aient, bien sûr, la moindre apparence de justification.

Aucune des ruptures opérées par le puzzle ne correspond à une segmentation paragraphique. Le texte comporte donc six paragraphes comme le montrent les cinq blancs internes à quatre des morceaux du puzzle⁵⁵.

Le puzzle est assez facile à reconstituer, dès qu'on a repéré l'énoncé « Cela appelle une triple remarque » et les marqueurs *d'abord, ensuite, enfin*. Trop facile peut-être. Le texte reste cependant intéressant, je crois, parce que les marqueurs ne sont pas tous à l'initiale des paragraphes ; il faut donc balayer le texte pour repérer *ensuite*, qui fonctionne ici dans un effet de relance à la fin du premier paragraphe dans E. Par ailleurs, restent deux paragraphes à placer, introduction et conclusion ; l'extrait A qui se termine par une question pourrait bien jouer le rôle d'une introduction, or il se trouve que c'est la conclusion, qui repose donc sur l'effet rhétorique de l'ouverture finale. La relation sémantique entre la fin de C et le début

55. « La » réponse est celle-ci : B D E C A. Le texte n'a que très peu été aménagé : au début de D, une reprise nominale « Le bizutage » remplace le présentatif « c'est » du texte d'origine ; il fallait conformément à mon projet rendre le texte aussi peu cohésif que possible. Par ailleurs, j'ai supprimé dans B une incise qui permet d'identifier B assez facilement comme l'introduction. La lettre commence ainsi : « Le bizutage, pratiqué au mois de septembre lors de la rentrée des classes préparatoires et des grandes écoles, est choquant... ».

de A (« demeuraient.... conservé....conservateur ») et l'anaphore conceptuelle qui reprend la phrase finale de C par l'expression « le rite conservé » confirme l'enchaînement. Enfin, le *donc* qui se trouve au début de E n'est pas un *donc* conclusif et peut jouer un rôle de distracteur à un moment ou à un autre de la tâche, dans la recherche d'une conclusion.

L'intérêt est ici moins la résolution de la tâche que l'observation des lieux du texte où sont déjouées les attentes du lecteur : conclusion interrogative et phrase balise à la fin d'un paragraphe. Ce type d'exercice ne me semble envisageable qu'à ces conditions. Si le texte fonctionne selon les stéréotypes d'organisation paragraphique (phrases balises à l'initiale de chaque paragraphe) cela ne vaut pas la peine de construire un texte-puzzle, ou du moins de le faire lire aux élèves. La seule modalité de travail envisageable serait alors une effectuation à l'aveuglette, en un temps extrêmement contraint (« vous avez dix secondes pour reconstituer le texte »).

Cela dit, l'exercice dans son principe présente la limite de n'être intéressant que si le texte-support présente des écarts par rapport aux habitudes de balisage des textes ou aux représentations communes de certaines formes rhétoriques (introduction, conclusion). Sa limite est celle d'une analyse stylistique du paragraphe.

– un texte compact à segmenter

Le texte suivant, que j'ai souvent utilisé en stage ou en formation, a été produit par une élève de seconde à partir d'une consigne imposant la phrase finale de conclusion « Voilà pourquoi la publicité est indissociable de la société de consommation » et d'après un corpus d'une vingtaine de propositions qui comportait, entre autres, des exemples, dont ceux de l'aveugle et des collants de nylon qui se retrouvent dans le texte.

Tous les alinéas et blancs de paragraphe en ont été occultés ; la tâche est donc de re-segmenter le texte en s'aidant des organisateurs textuels (énoncés ou connecteurs) que l'on jugera pertinents. Les phrases en sont numérotées pour la commodité de l'analyse qui suit.

1. La publicité est de nos jours un phénomène important.
2. Cela fait plusieurs siècles qu'elle existe, mais c'est surtout à l'âge industriel que la publicité se développe et prend le visage complexe qu'on lui connaît aujourd'hui.
3. La publicité a pris une ampleur considérable, dans la vie de tous les jours ; on est absolument obligé de la voir, de l'entendre ou de la mémoriser.
4. On peut en apercevoir à la télévision, à la radio, dans les journaux, dans la rue, partout !
5. Seulement, voilà, la publicité tente le consommateur à acheter un produit, même s'il est complètement inutile, pas nécessaire ; elle conduit le consommateur à accorder plus de confiance à l'emballage qu'au contenu.
6. Nous en avons la preuve, car une étude américaine a été réalisée sur trois lots de collants de nylon, rigoureusement identiques excepté l'odeur de leur emballage.
7. Le premier était parfumé aux fruits, le second aux fleurs, tandis que le dernier ne sentait rien.
8. Les acheteuses choisirent le n° 2, parfumé aux fleurs, parce que, dirent-elles, les collants étaient plus doux et plus solides que les autres.
9. Donc, la preuve est formelle, les gens accordent une grande importance à l'emballage d'un produit grâce à la publicité.
10. Voici un autre exemple que la publicité a une forte influence sur les consommateurs : c'était à la sortie d'une église.
11. Un aveugle mendiait en présentant aux passants une

ardoise sur laquelle il avait écrit : « Je suis un pauvre aveugle, aidez-moi. » 12. Le malheureux n'entendait jamais le moindre écu tomber dans sa sébille. 13. Passe alors un publicitaire qui remplace les lamentations de l'ardoise par cette phrase : « Je voudrais tellement voir le printemps. » 14. L'aveugle est aujourd'hui riche. 15. Cela est remarquable de voir que les passants ont été touchés par cette phrase de publicité que l'on peut qualifier « d'emballage ». 16. Mais le rôle important de la publicité est de multiplier les ventes, de connaître de nouveaux produits, puis elle incite à consommer plus. 17. L'augmentation des ventes permet donc aux fabricants de produire davantage en série, donc de baisser les prix. 18. Sans la publicité tout le système économique serait remis en cause. 19. Elle y joue un rôle de puissant accélérateur. 20. C'est un fait, la publicité coûte cher, une majorité de petites et moyennes entreprises ne peuvent pas fournir un effort financier, considérable pour elles (parfois 10 % de leurs recettes), pour percer sur le marché. 21. Mais la publicité permet de dégager des bénéfices grâce à l'abaissement du prix de revient et de faire des investissements industriels ou commerciaux qui permettent de servir mieux et moins cher les consommateurs. 22. Voilà pourquoi nous pouvons donc penser que la publicité est un phénomène important, et qu'elle est indissociable de la société de consommation.

L'intérêt du texte est que les exemples occupent une place importante par rapport au reste. Si l'on segmente le texte selon son organisation sémantique on sera amené à constituer quatre parties

- P. 1/P. 2 La publicité est de nos jours un phénomène important...
.....aujourd'hui.
- P. 3/P. 15. La publicité a pris une ampleur considérable ...
.....que l'on peut qualifier « d'emballage ».
- P. 16/P. 21 Mais le rôle important de la publicité ...
.... servir mieux et moins cher les consommateurs.
- P. 22 Voilà pourquoi, etc.

Mais ce découpage révèle le déséquilibre du texte : la première partie (le second paragraphe) est beaucoup plus longue à cause du traitement de deux exemples. Deux solutions s'offrent alors : ou on supprime un des deux exemples ou on constitue le deuxième exemple en paragraphe, suivant alors ce que Bessonnat nomme une segmentation moyenne :

- P. 1/P. 2 La publicité est de nos jours un phénomène important...
.... aujourd'hui.
- P. 3/P. 9. La publicité a pris une ampleur considérable ...
.... grâce à la publicité.
- P. 10/P.15 Voici un autre exemple
..... que l'on peut qualifier « d'emballage »
- P. 16/P. 21 Mais le rôle important de la publicité ...
.... servir mieux et moins cher les consommateurs.
- P. 22 Voilà pourquoi, etc.

Cette segmentation qui repose sur des critères esthétiques nécessite peut-être un accompagnement textuel, pour justifier le traitement autonome d'un deuxième exemple. On pourrait ainsi ajouter une phrase généralisante annonçant un autre moyen publicitaire, fondé sur le verbal (par opposition au premier exemple qui ne met en jeu que du sensoriel).

D'autres segmentations moyennes sont envisageables : à l'intérieur de l'ensemble P3/P9, on peut insérer un alinéa entre P4 et P5, avant la restriction « Seulement, voilà » et dans l'ensemble P16/P21, entre P19 et P20, avant la formule concessive « C'est un fait ».

L'intérêt de ce texte d'élève⁵⁶ est de présenter une organisation métatextuelle très explicite, à l'ouverture et à la clôture des exemples (P6 « Nous en avons la preuve... », P9 « Donc, la preuve est formelle... » ; P10 « Voici un autre exemple... », P15 « Cela est remarquable de voir que les passants.... ») ainsi qu'à l'initiale de la seconde partie argumentative (P16 « Mais le rôle important de la publicité est de... »). Ce balisage fait que tout groupe confronté à la tâche de segmentation tombe facilement d'accord sur les grandes ruptures. De là, on peut également conclure au rôle de ces énoncés comme organisateurs textuels, constater qu'ils jouent ce rôle aussi bien que les connecteurs ou les marqueurs d'intégration linéaire, ce qui « enrichit » singulièrement la perspective de travail sur les marques d'organisation des textes.

Par ailleurs, comme il est déséquilibré, il permet d'aborder la question des attentes, des codes de lecture et des effets sur le récepteur d'une variation dans le rythme du découpage. Est-ce acceptable ? Jusqu'où peut-on aller dans l'irrégularité quantitative des blocs de texte ? Quel effet cela produit-il ? etc.

Enfin, il permet de mettre en relation la segmentation paragraphique et la production d'énoncés métatextuels⁵⁷. Si l'on décide de séparer les deux exemples en en faisant deux paragraphes distincts, peut-être le texte s'améliore-t-il de l'ajout d'un énoncé métatextuel qui situe le deuxième exemple par rapport au premier. La segmentation n'apparaît donc pas seulement comme une opération mécanique de découpage mais comme une opération de traitement de l'information où sont en jeu des activités de thématization et de catégorisation et qui peut donc générer de l'écrit.

... la relation paragraphe/connecteurs

Le domaine qu'explorent les exercices ci-dessous est celui de l'effet de séquentialité qu'opèrent les connecteurs ; un connecteur peut relier deux groupes à l'intérieur d'une phrase ou d'une proposition (« il est jeune mais compétent »), deux phrases (« Il est parti à la pêche. Mais il s'est mis à pleuvoir »), deux blocs de phrases

56. Ce texte n'est pas parfait et notamment sa dernière partie présente une argumentation peu claire dont la difficulté tient probablement à une opposition thématique « grandes entreprises/petites entreprises » qui reste implicite mais qui doit être suppléée pour reconstituer la cohérence argumentative de l'enchaînement P16-19/P20/P21.

57. Voir dans Delcambre I., Darras F. (1992) un autre exemple de ce genre de travail sur la redondance des marques de segmentation et de gestion métatextuelle.

(voir le « mais » en phrase 16 dans le texte ci-dessus). La définition de cette classe de morphèmes est particulièrement variable selon qu'on s'en tient au sens restreint de conjonction de coordination et de subordination ou qu'on élargit la catégorie à des adverbes (*puis, ensuite*), des groupes prépositionnels (*d'une part, en fin de compte*), des présentatifs (*c'est, voilà*), des locutions (*autrement dit*), voire à des adjectifs numéraux (*le premier, le deuxième*) ou à des expressions spatiales (*en bas, à gauche*)⁵⁸. Schneuwly (1988) limite par exemple la liste des connecteurs aux unités linguistiques qui ne font pas partie intégrante des propositions mais qui assurent leur liaison et organisent leurs relations. Comme organisateurs textuels, ils assurent l'enchaînement entre les propositions (opérations de liage) et la structuration hiérarchique du texte en séquences de propositions (opérations d'empaquetage) (Riegel et al., 617).

Un travail didactique sur cette variabilité de l'empan des connecteurs est important en ce qu'il doit permettre aux élèves, notamment dans l'analyse des textes argumentatifs, de déterminer les rôles de liage ou d'empaquetage d'une même unité linguistique ; ce peut être une aide à la vue d'ensemble de la structuration des textes.

Un connecteur à fonction d'empaquetage sera donc vraisemblablement en relation avec une segmentation en paragraphes. Les deux marques seront alors redondantes.

– un texte hyper-segmenté à compacter

Le premier exercice repose sur un texte que j'emprunte à Bessonnat 1988, où il sert à illustrer la relation entre paragraphe et progression thématique⁵⁹. Texte descriptif de vulgarisation scientifique, issu de ces fiches illustrées que l'on trouve (trouvait ?) dans les plaques de chocolat Nestlé, il est régi par une progression thématique constante, chaque paragraphe débutant par une reprise nominale identifiant le thème (« les cigognes »), et développant ce qu'on pourrait nommer des « sous-thèmes » : les cigognes et les hommes (§2), les cigognes lorsqu'elles arrivent en Europe (§3), les cigognes au cours de leurs migrations (§4).

La cigogne blanche

L'hiver est fini, les beaux jours sont là, les cigognes sont de retour !
Ainsi saluait-on dans le passé l'arrivée de ces grands oiseaux blancs.

Les cigognes ont longtemps partagé la vie des hommes, elles construisaient leurs nids sur les toits, sur les cheminées. Aujourd'hui, les hommes habitent des immeubles et ils ont pollué l'atmosphère ; aussi les

58. Cette rapide description vient de *La grammaire méthodique du français*.

59. Sur cette relation que je ne traiterai pas, voir B. Combettes, R. Tomassone (1988) *Le texte informatif. Aspects linguistiques*, De Boeck Université, 130-134.

cigognes ne viennent-elles plus les visiter. En tout cas, elles sont devenues très rares.

Les cigognes arrivent dans nos régions en mars-avril. En général, les mâles sont les premiers sur les lieux. Ils s'installent sans hésiter sur le nid qu'ils ont occupé l'année précédente et sont dans les jours qui suivent rejoints par les femelles. Le couple commence alors à réparer le nid. La femelle dépose ses oeufs et les deux parents couvent chacun leur tour. Les petits, au nombre de quatre, seront capables de voler à 10 semaines et pourront suivre les adultes dans leur grand voyage.

Les cigognes d'Europe se rendent en Afrique en passant soit par le détroit de Gibraltar, soit par le Bosphore. Elles mettent environ deux mois à accomplir ce trajet. Elles n'empruntent pas la voie la plus directe, mais elles évitent le plus possible de survoler la mer. **Les cigognes** utilisent, en effet, les courants ascendants d'air chaud venu de la terre pour monter le plus haut possible et ensuite se laisser glisser en vol plané. Cela leur permet de voler presque sans battre des ailes et de ne pas se fatiguer. Elles se déplacent ainsi dans la journée et, la nuit venue, se posent pour se nourrir. Elles choisissent les prés et les lieux humides riches en insectes, en mollusques, en vers, en grenouilles, etc.

Les jeunes suivent les adultes, et malheur à celui qui s'égare, car il ne saura pas se diriger seul.

On constate cependant que dans le §4 se produit une reprise du thème constant « les cigognes » sans que cette reprise soit accompagnée d'une segmentation paragraphique. Cela est lié à la présence d'un connecteur de justification « en effet » qui instaure un lien fort entre la phrase qui précède « elles n'empruntent pas la voie la plus directe » et celle qu'il ouvre. « En effet » opère ici une opération de liage qui bloque la segmentation graphique en paragraphe⁶⁰.

Que se passerait-il si on supprimait le connecteur ? C'est l'objet de la démarche suivante, qui propose de manière assez exploratoire deux versions différentes du texte, l'une où l'on maintient « en effet », l'autre où on le supprime. La question serait de voir si cela va influencer de manière différentielle la mise en paragraphes demandée. Pour donner du sens à cette tâche de regroupement des phrases textuelles (et conjointement de hiérarchisation des blocs de texte), il faut, je crois, segmenter au maximum le texte ; d'où cette présentation où chaque phrase engendre un retour à la ligne.

60. Cela ne signifie pas qu'*en effet* ne pourrait jamais se trouver à l'initiale d'un paragraphe. Mais ici on peut voir que l'explication apportée ne concerne pas l'ensemble des phrases qui précèdent qui ne sont pas toutes consacrées aux problèmes techniques du vol des cigognes.

La cigogne blanche.

L'hiver est fini, les beaux jours sont là, les cigognes sont de retour !

Ainsi saluait-on dans le passé l'arrivée de ces grands oiseaux blancs.

Les cigognes ont longtemps partagé la vie des hommes, elles construisaient leurs nids sur les toits, sur les cheminées.

Aujourd'hui, les hommes habitent des immeubles et ils ont pollué l'atmosphère ; aussi les cigognes ne viennent-elles plus les visiter.

En tout cas, elles sont devenues très rares.

Les cigognes arrivent dans nos régions en mars-avril. En général, les mâles sont les premiers sur les lieux.

Ils s'installent sans hésiter sur le nid qu'ils ont occupé l'année précédente et sont dans les jours qui suivent rejoints par les femelles.

Le couple commence alors à réparer le nid.

La femelle dépose ses oeufs et les deux parents couvent chacun leur tour.

Les petits, au nombre de quatre, seront capables de voler à 10 semaines et pourront suivre les adultes dans leur grand voyage.

Les cigognes d'Europe se rendent en Afrique en passant soit par le détroit de Gibraltar, soit par le Bosphore.

Elles mettent environ deux mois à accomplir ce trajet.

Elles n'empruntent pas la voie la plus directe, mais elles évitent le plus possible de survoler la mer.

Les cigognes utilisent, **en effet**, les courants ascendants d'air chaud venu de la terre pour monter le plus haut possible et ensuite se laisser glisser en vol plané.

Cela leur permet de voler presque sans battre des ailes et de ne pas se fatiguer.

Elles se déplacent ainsi dans la journée et, la nuit venue, se posent pour se nourrir.

Elles choisissent les prés et les lieux humides riches en insectes, en mollusques, en vers, en grenouilles, etc.

Les jeunes suivent les adultes, et malheur à celui qui s'égare, car il ne saura pas se diriger seul.

Consigne : recomposez ce texte de manière à faire apparaître moins de paragraphes.

Dans cette version, « en effet » est maintenu, il faudrait donc l'effacer dans la version n° 2. La modalité de travail consisterait à distribuer les deux versions

simultanément dans la même classe, sans prévenir de la manipulation, de comparer les résultats du compactage effectué par les élèves et d'identifier l'origine éventuelle des divergences de réponse à la présence/absence du connecteur. Cela reste cependant à tester ; l'exercice est purement spéculatif ici.

– une segmentation mécanique à modifier

Pour travailler sur le découpage séquentiel opéré par les connecteurs, et indépendamment de la question de la progression thématique, le plus simple est de procéder « mécaniquement » : à partir de n'importe quel texte comportant déjà plusieurs paragraphes et quelques connecteurs, opérer une segmentation du texte s'appuyant exclusivement sur les connecteurs, chaque phrase ou paquet de phrase commençant par un connecteur constituant un nouveau paragraphe, et demander aux élèves de re-compacter le texte en précisant éventuellement le nombre de paragraphes attendu. La tâche consiste donc à constituer des blocs de texte en accordant à certains connecteurs une fonction de liage entre phrases et à d'autres une fonction hiérarchiquement supérieure, d'empaquetage d'ensembles de phrases. L'objectif visé est de montrer qu'il n'y a justement pas de lien mécanique entre ouverture de paragraphe et emploi d'un connecteur.

L'exemple qui suit est extrait du manuel *Français 2^e*, par M. Mougenot, M.-M. Touzin, Bertrand-Lacoste, 1989 (p. 119, extrait d'un article de D. Dacunha-Castel paru dans *Le Monde*).

Le vrai paradoxe est que le système sélectionne par les mathématiques des élèves qui ne se destinent en aucune façon à des carrières d'ingénieur, de professeur ou de chercheur.

La fameuse section C est, **en fait**, plus sécuritaire que scientifique : on se bat pour y entrer car elle ouvre toutes les portes, de HEC à la médecine, en passant par l'économie et les IUT.

Mais on peut décrocher le bac C avec des notes en sciences inférieures à la moyenne. C'est la principale perversité.

La sélection par les maths est **d'abord** un problème social : elles ont remplacé le latin pour dégager les élites, sous le prétexte qu'elles permettent une évaluation plus objective et en raison de leur valeur culturelle indiscutable.

Mais l'esprit créatif ne s'est pas généralisé **pour autant**. A quoi sert-il de sélectionner par les maths des gestionnaires qui n'auront jamais à exprimer, ni au laboratoire, ni à l'atelier, ni au tableau noir, leurs qualités scientifiques ? On pourrait remplacer les mathématiques par autre chose, le résultat serait le même.

Consigne : ces cinq blocs de texte peuvent-ils selon vous se regrouper en paragraphes moins nombreux ? Vous recomposerez le texte de manière à

faire apparaître un plan de texte, éventuellement en redécoupant les blocs qui vous sont donnés.

Les connecteurs interphrastiques qui ont été l'appui de la segmentation sont en caractères gras. On peut voir que je n'ai pas utilisé le *car* du 2^e « paragraphe » qui se trouve à l'intérieur d'une phrase. Mais ce pourrait être également un niveau de découpage intéressant à travailler (en neutralisant bien sûr les marques de ponctuation).

La segmentation du texte d'origine (du moins celle qui est reproduite dans le manuel) comporte deux paragraphes ; la coupure se produit après le 3^e bloc, le nouveau paragraphe s'ouvrant sur *d'abord* (paraphrasable par « essentiellement », il n'appelle pas *d'ensuite* !).

Il vaut mieux, je crois, laisser la consigne ouverte, du genre de ce qui est proposé ci-dessus, car imposer une recombinaison en deux paragraphes pourrait affaiblir l'intérêt de la tâche en autorisant une constitution de deux blocs uniquement sur des critères esthétiques (longueur équivalente des paragraphes).

La deuxième partie de la consigne se justifie du fait que l'on peut souhaiter faire apparaître une phrase d'introduction :

« Le vrai paradoxe est que le système sélectionne par les mathématiques des élèves qui ne se destinent en aucune façon à des carrières d'ingénieur, de professeur ou de chercheur. »

et une phrase de conclusion, parallèle à la première :

« A quoi sert-il de sélectionner par les maths des gestionnaires qui n'auront jamais à exprimer, ni au laboratoire, ni à l'atelier, ni au tableau noir, leurs qualités scientifiques ? On pourrait remplacer les mathématiques par autre chose, le résultat serait le même. »

ce qui équivaut à composer trois ou cinq paragraphes, mais dont le découpage ne correspond pas tout à fait à celui qui est proposé dans l'exercice.

L'intérêt de ce possible redécoupage est de travailler sur les deux *mais* qui n'ont ici qu'une portée locale. Le premier enchaîne sur la phrase précédente : « on se bat pour y entrer ... mais on peut décrocher le bac C ... », ce qui ne fait que développer l'opposition du début de phrase « plus sécuritaire que scientifique ». Le second s'oppose à la fin de la phrase qui précède « ... sous prétexte qu'elles permettent une évaluation plus objective ... mais l'esprit créatif ne s'est généralisé ... ». Les énoncés introduits par *Mais* n'ont pas de rôle global, ici.

La tentation est grande de proposer le même principe d'exercice à partir d'un texte qui serait déjà hypersegmenté et dont on peut postuler alors que chaque paragraphe n'est pas annoncé par un connecteur. La préparation du texte en vue de l'exercice opérerait ainsi une séquentialisation différente de celle du texte d'origine et la tâche des élèves serait de trouver d'autres appuis de segmentation que les connecteurs.

Le deuxième exemple prendra appui sur un texte de G. Mathé utilisé par H. Mirabail pour travailler la concession (p. 173 « La science et le bonheur », extrait de *Le temps d'y penser*)⁶¹. Le principe est équivalent au précédent : je recompose la segmentation du texte d'origine en faisant se correspondre connecteur initial et début de paragraphe.

A - Il est, **certes**, des gens qui doutent que la science puisse jamais faire le bonheur des hommes...

B - Et, **en effet**, la course au développement, qui apparaît parallèle à la progression scientifique, induit l'hyper-consommation, la pollution, de grands risques écologiques.

C - **Mais**, à mon avis, il faudrait éviter de confondre science et développement, et dire, au contraire que la menace vient du trop peu de science. Voyons les faits. Une comparaison objective du passé et des temps modernes me paraît le démontrer aisément : la condition humaine s'est considérablement améliorée, surtout dans les pays développés, c'est-à-dire justement, là où on pratique la science. Cette amélioration est faite de la mise en oeuvre d'une infinité d'éléments de sécurité et de confort, de communication, d'information - lesquels, donnant à chacun le goût d'une existence meilleure, entraînent forcément plus de justice sociale.

D - **Je sais bien**, les pays en voie de développement, les régions les plus pauvres de l'Amérique latine nous montrent des gens heureux et sereins.

E - **Mais** leur satisfaction ne vient-elle pas de leur ignorance des progrès matériels du reste de l'humanité ?

F - Des Français, **il est vrai encore**, trouvent une joie constante et profonde, dans une vie simple naturelle, en Corrèze...

G - **Mais** qu'en serait-il si un médecin, armé de pénicilline, n'était prêt à leur porter secours en cas de maladie grave, si le facteur ne leur apportait, de temps à autre, les lettres des êtres qu'ils aiment, et que l'avion transporte en quelques heures ?

H - **Naturellement**, l'industrialisation galopante, et son corollaire, la pollution, peuvent conduire au désastre : nos rues sont encombrées de tant d'automobiles que celles-ci ne peuvent plus rouler ; nos aéroports sont tellement surchargés que les avions ne pourront bientôt plus s'envoler ; nos hôpitaux sont remplis de tant de machines automatiques si coûteuses que, pour les rentabiliser, on leur prescrit des analyses inutiles ; nos administrations sont équipées de tant d'ordinateurs nourris de tant de questionnaires, que les citoyens, demain, risquent de passer plus de temps à les remplir qu'à travailler ; nos villes élèvent vers le ciel un nombre si

61. Le texte de J. Bourin dont j'ai fait état dans la troisième partie pourrait aussi bien faire l'affaire (ibid. 128-9).

grand de tours si hautes que les mêmes citoyens seront transformés en ludions montant et descendant sans cesse...

I – **Mais** en quoi la science est-elle responsable de tout cela ? Elle a apporté des moyens de bonheur, et ce sont les hommes qui ont détourné ces moyens de leur objet, ne serait-ce qu'en les multipliant d'une manière excessive... Une bouteille de champagne, de temps à autre, délicieuse aubaine ; trois bouteilles par jour, c'est la cirrhose du foie...

J – Il en est bien **de même** de la plupart des choses qui nous détruisent aujourd'hui, et qui pourtant, sont, en elles-mêmes, des éléments de sécurité et de confort dus à la science.

Consigne : le texte d'origine comportait huit paragraphes. Pouvez-vous les retrouver ?

La manipulation révèle à la fois la structure textuelle basée sur une énumération de mouvements concessifs et une grande disproportion dans les paragraphes qui n'est pas absente du texte de Mathé, mais peut-être moins excessive qu'ici. Voici comment il est découpé :

- 1 – Il est, certes, des gens qui ... (A et B)
- 2 – Mais, à mon avis ... (C)
- 3 – Voyons les faits. (C)
- 4 – Une comparaison objective du passé ... (C)
- 5 – Je sais bien, les pays en voie de développement ... (D E)
- 6 – Des Français, il est vrai encore ... (F G)
- 7 – Naturellement, l'industrialisation ... (H)
- 8 – Mais en quoi la science ... (I J)

Selon le nombre et l'ampleur des exemples, le mouvement concessif occupe tout un paragraphe (§5 et §6) ou deux (les deux premiers et les deux derniers). Par ailleurs un paragraphe est constitué d'une seule phrase-annonce (§3). Tout cela relativise fortement l'idée d'une organisation figée du paragraphe, même dans un texte aussi répétitif que celui-ci.

Une autre consigne de travail pourrait consister à comparer les deux mises en page, celle de l'auteur et la seconde fabriquée selon un principe mécanique.

On le voit, l'objectif est ici d'instaurer une certaine souplesse dans la construction de ce savoir-faire : découper en paragraphes certes, mais sans tomber dans une activité artificielle, ni au niveau de la redondance avec d'autres marques, ni au niveau sémantique d'un soi-disant fonctionnement du paragraphe comme unité de sens. L'achèvement de ce travail devrait être consacré à la segmentation d'un texte ne présentant aucun connecteur, de manière à ne pas installer chez les élèves l'idée que tout paragraphe doit commencer par une telle marque linguistique.

Ce travail de fabrication d'exercice s'est donné comme principes non seulement d'utiliser les modes de segmentation qui peuvent poser problème dans les textes produits par les élèves, mais également quelques axes comme la relation paragraphe/connecteur ou paragraphe/progression thématique⁶² qui semblent aller à l'encontre des conclusions fort négatives que je tirais plus haut à propos d'une possible analyse linguistique du paragraphe. Certes, des phénomènes de redondance existent entre le découpage paragraphique et d'autres marques linguistiques, mais elles ne sont ni constantes ni régulières. Les exercices fabriqués mécaniquement le montrent bien.

Réécrire un texte à partir d'un problème de paragraphe

La démarche suivante sera présentée très succinctement. Il s'agit d'un texte produit par un élève de 6^e à l'Evaluation Nationale en septembre 1994⁶³. Ce texte (narratif) présente un découpage en paragraphes effectif, mais peu régulier en ce qui concerne l'opposition dialogue/narration. L'élève pratique l'alinéa à l'ouverture d'une parole de personnage mais il ne marque pas la clôture du discours direct par un retour à la ligne. Ce qui provoque à un endroit de son texte (marqué ci-dessous par les italiques) une ambiguïté sémantique assez évidente : le garçon de l'histoire incite-t-il sa copine à lancer les cailloux dans la fenêtre ou doit-on comprendre que le carreau est cassé par un coup de malchance ? Cette hésitation narrative est provoquée par l'absence de ponctuation (c'est-à-dire d'alinéa) dans la séquence « et toi tu le jetteras PAF ! Dans un carreau. » La proposition de travail consisterait ici à présenter aux élèves les deux mises en page (avec/sans alinéa à l'endroit crucial) en ajoutant un espace d'écriture à compléter de manière d'une part à donner place aux deux actants principaux au niveau de l'état final de ce récit (ce qui correspond à un objectif de cohérence narrative indépendant du problème d'ambiguïté signalé ici), et d'autre part à préciser la réaction des deux personnages à la punition, qui doit en principe être différente selon que les enfants sont ou non coupables.

RÉÉCRITURE DU TEXTE DE JÉRÉMY – VERSION 1

Dans une ville bien tranquille de 60 habitants, un homme regardait la télévision dans son fauteuil lorsque tout à coup un garçon et une fille eurent une idée folle, enfin un pari fou. Le garçon dit :

– Je vais trouver un journal, mettre des cailloux dedans et le lancer le plus loin possible.

Il prit les cailloux et les jeta. Mais ils sont tombés dans l'eau. Le garçon dit :

– Je mettrai les cailloux dans le journal *et toi tu le jetteras.*

62. On pourrait en trouver d'autres, comme la relation entre alinéa et portée des prises en charge énonciatives, signalée dans Charolles 1988. Le lecteur sera indulgent, le travail reste à faire.

63. Je remercie Caroline Duquennoy-Boutry qui l'a choisi et analysé dans le mémoire qu'elle a rédigé pour l'IUFM « Méthodologie de l'expression écrite dans le cadre d'un projet d'écriture en classe de 6^e » (juin 1995).

PAF ! Dans un carreau. Les deux enfants vont voir les dégâts quand, soudain, un homme apparut et dit :

– AHHH ! Je vous tiens, chenapans !

L'homme dit :

– Je prends le garçon et toi, la fille.

HE HOP ! L'homme prend le garçon et la femme, la fille. Et soudain les deux parents apparaissent. Les deux couples discutèrent et les parents des enfants dirent :

– On va vous dédommager. Avant, on va les punir des fautes.



Puis tout rentra dans l'ordre pour les deux familles.

RÉÉCRITURE DU TEXTE DE JÉRÉMY – VERSION 2

Dans une ville bien tranquille de 60 habitants, un homme regardait la télévision dans son fauteuil lorsque tout à coup un garçon et une fille eurent une idée folle, enfin un pari fou. Le garçon dit :

– Je vais trouver un journal, mettre des cailloux dedans et le lancer le plus loin possible.

Il prit les cailloux et les jeta. Mais ils sont tombés dans l'eau. Le garçon dit :

– Je mettrai les cailloux dans le journal *et toi tu le jetteras PAF ! dans un carreau.* Les deux enfants vont voir les dégâts quand, soudain, un homme apparut et dit :

– AHHH ! Je vous tiens, chenapans !

L'homme dit :

– Je prends le garçon et toi, la fille.

HE HOP ! L'homme prend le garçon et la femme, la fille. Et soudain les deux parents apparaissent. Les deux couples discutèrent et les parents des enfants dirent :

– On va vous dédommager. Avant, on va les punir des fautes.



Puis tout rentra dans l'ordre pour les deux familles⁶⁴.

L'idéal serait ici de faire écrire les deux versions à tous les élèves, de manière à ce qu'ils éprouvent dans l'écriture les conséquences narratives d'un découpage en

64. Le texte de Jérémie n'a été réécrit que pour l'orthographe et le découpage paragraphique: les normes concernant le dialogue sont été rétablies, sauf à l'endroit qui nous intéresse.

paragraphes, de manière à ce qu'ils résolvent par leur production écrite le problème d'interprétation posé par ces deux découpages différents.

Pour conclure, je voudrais simplement redire qu'il ne me paraît pas judicieux de construire pour les élèves des savoirs strictement linguistiques ou rhétoriques sur la notion de paragraphe, pour la seule raison qu'ils ne correspondent pour l'instant à rien de bien fondé et risquent de tomber dans le dogmatisme, mais qu'il peut être très utile dans une perspective d'apprentissage de centrer l'attention de tous (du professeur comme des élèves eux-mêmes) sur les procédures de travail, ou les représentations du texte, qui font que l'on segmente, un peu, beaucoup, à la folie, pas du tout. Re-situer la question du paragraphe du côté des activités de production/réception des textes me semble, aujourd'hui, la seule entrée possible, car immédiatement disponible empiriquement, même s'il reste un champ de questions important à défricher concernant par exemple les solidarités cohésives qui cimentent des blocs de phrases, leur rapport avec la segmentation paragraphique, leur rapport avec d'autres strates de structuration textuelle, et l'effet de tout cela sur la compréhension ou la réception des textes.

BIBLIOGRAPHIE

- Arabyan M. (1994) *Le paragraphe narratif*, L'Harmattan.
- Bessonnat D. (1988) « Le découpage en paragraphes et ses fonctions » *Pratiques* n° 57, 81-105.
- Bessonnat D. (1991) « Enseigner la ... « ponctuation » ? (!) » *Pratiques* n° 70, 9-45.
- Boissinot A. (1995) « Texte argumentatif et progression dans l'enseignement du français » *Le Français aujourd'hui* n° 109, 84-92.
- Brassart D.G. (1993) « Les stratégies de compréhension des textes narratifs : unicité ou diversité ? » *Spirale*, n° 9, 177-192.
- Catach N. (1980) « La ponctuation » *Langue Française* n° 45, 16-27.
- Catach N. (1988) « Retour aux sources » *Traverses* n° 43, 33-47.
- Catach N. (1991) « La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite. Norme, système, stratégies » *Pratiques* n° 70, 49-59.
- Catach N. (1994) *La ponctuation*, Que sais-je ? n° 2818, PUF.

- Charolles M. (1988) « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences » *Pratiques* n° 57, 3-13.
- Chervel A. (1977) ...*et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot.
- Darras F., Daunay B., Delcambre I., Vanseveren M.-P. (1994) *Apprentissages de la dissertation 3e/2e*, CRDP de Lille.
- Delcambre I., Darras F. (1992) « Enseigner avec des copies d'élèves ? » in Helbo A. éd. *Evaluation and Language teaching*, P. Lang, 303-323.
- Jaffré J.-P. (1991) « La ponctuation du français : études linguistiques contemporaines » *Pratiques* n° 70, 61-83.
- Laufer R. dir. (1985) *La notion de paragraphe*, éd. du CNRS.
- Le Ny J.-F. (1985) « Texte, structure mentale, paragraphe » in Laufer, 129-136.
- Longacre R.E. (1979) « The paragraph as a grammatical unit » in Givon, Talamy *Syntax and Semantics, Discourse and syntax*, vol.12, Academic Press Inc., 115-134.
- Mitterand H. (1985) « Le paragraphe est-il une unité linguistique ? » in Laufer, 85-95.
- Passerault J.-M. (1991) « La ponctuation. Recherches en psychologie du langage » *Pratiques* n° 70, 85-104.
- Passerault J.-M., Chesnet D. (1991) « Le marquage des paragraphes : son rôle dans la gestion des traitements dans la lecture » *Psychologie française* n° 36-2, 159-165.
- Petijean A., (1995) « Variations historiques : l'exemple de la "rédaction" » in Chiss J.-L., David J., Reuter Y. (Eds), *Didactique du français*, Nathan Pédagogie, 175-195.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (1994) *Grammaire méthodique du français*, PUF.
- Schneuwly B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.
- Tournier C. (1980) « Histoire des idées sur la ponctuation des débuts de l'imprimerie à nos jours » *Langue Française* n° 45, 28-4.