

**Pourquoi et comment analyser et représenter
le texte argumentatif (écrit) ?**

Dominique BRASSART
Ecole Normale de Lille

La première partie de cet article est consacrée à la présentation, nécessairement sommaire, d'un cadre théorique général et d'une orientation didactique portant sur la production-compréhension des textes (écrits). Le lecteur averti y retrouvera sans doute des choses qu'il connaît déjà. L'intérêt de ce long préambule peut cependant résider dans l'examen critique que nous esquissons de ce qui tend parfois à devenir un phénomène de mode.

A propos du texte argumentatif (écrit) proprement dit ensuite, nous tenterons de clarifier le terme " ARGUMENTATION ", qui nous semble renvoyer à deux domaines différents, même si on peut les articuler. " Argumentation " évoque aussi bien un effet discursif de communication (visé par l'argumenteur/obtenu chez l'argumenté) qu'une certaine organisation interne d'une séquence d'informations. Nous proposerons de parler de discours argumentatif dans le premier cas et de texte argumentatif dans le second.

Puis nous procéderons à l'examen de quelques formalisations du texte argumentatif disponibles en grammaire de texte, linguistique et/ou en psycholinguistique textuelles. Nous prendrons pour cela l'exemple de l'histoire encore inanalysée des lectures par J. M. ADAM d'un texte publicitaire argumentatif (" Mir Rose "). Nous essaierons de montrer que les différentes formalisations qui jalonnent les étapes de cette histoire et qui pourraient apparaître comme les scories ou les rebuts inévitables d'une recherche tâtonnante correspondent en réalité, pour l'essentiel et au prix d'un changement de point de vue, à différents niveaux d'analyse également possibles et légitimes.

Nous proposerons enfin une analyse et une représentation de ce même texte mais selon d'autres procédures et dans un autre cadre " formel ".

L'objectif d'ensemble de cet article est donc de proposer quelques éléments qui nous paraissent utiles à la conception d'une **didactique du texte argumentatif (écrit)** didactique qui est possible et nous semble nécessaire dès l'école élémentaire.

1 – Un cadre général, son intérêt et ses limites.

Depuis plus d'une quinzaine d'années, des recherches menées en psycholinguistique cognitive tentent de rendre compte des processus mentaux de compréhension (mémorisation-rappel), essentiellement, et, plus marginalement, de production des textes (écrits ou oraux).

D'une manière générale, il s'agit en quelque sorte de ne pas limiter l'investigation scientifique aux seuls faits directement observables et, plus ou moins, contrôlables - les stimuli d'entrée auxquels est soumis l'organisme du sujet et les comportements qu'il manifeste en guise de réponse -, et d'éviter de renvoyer à une " boîte noire " impénétrable les opérations mentales par lesquelles sont traités les stimuli et produites les réponses. Par opposition au " behaviorisme " classique, l'approche cognitive s'intéresse aussi à cette " boîte noire " et cherche à décrire, ou plus exactement à **modéliser**, les processus mentaux que mettent en oeuvre les sujets conçus comme systèmes de traitement de l'information (cf. par exemple LAUTREY 1982, LINDSAY et NORMAN 1980). Ces modélisations sont des **constructions**, des **simulations** de ce qui se passe réellement dans " la tête des gens ", quand ils comprennent/produisent un texte par exemple, et qui reste évidemment " intouchable ", inobservable directement. Leur plausibilité psychologique doit être testée, " démontrée " par le recours à des expérimentations dans lesquelles les chercheurs s'efforcent de contrôler aussi finement que possible un grand nombre de paramètres pour faire jouer quelques variables indépendantes (âge, type d'organisation ou de présentation de l'information source, ...) et constater leurs effets sur des variables dépendantes (temps de réaction, de traitement, de production, nature et organisation des informations rappelées dans le protocole de rappel par rapport à l'information source, ...). Or ces contraintes épistémologiques et techniques, sans doute indispensables si l'on veut essayer d'échapper aux limites et aux pièges possibles de l'introspection (cf. par ex. les ouvrages de de La Garanderie), sont particulièrement exigeantes et difficiles à respecter. De plus, même quand les résultats de l'expérimentation confortent sinon confirment les hypothèses que permet la modélisation et les options qui la soutiennent, rien n'autorise à dire pour autant que ces modélisations effectives, psychologiquement plausibles, constituent une représentation réaliste, une " photographie " de ce qui se passe " dans la tête " des sujets.

S'agissant plus particulièrement du traitement cognitif des textes, un assez grand nombre de recherches proposent de modéliser les processus psychologiques de compréhension, voire de production, en référence à la théorie générale des schémas. Elles construisent pour cela la notion de **schémas textuels prototypiques** comme représentations, progressivement élaborées par les sujets au cours de leur

développement, des propriétés superstructurelles des textes canoniques que leur culture reconnaît et que, souvent, leur langue nomme :

Par exemple, même si les récits singuliers, spécifiques que, dans ma culture, je peux lire ou entendre (voire regarder sous la forme de séquence d'images) sont différents les uns des autres, sont tous à leur manière originaux, ces textes partagent un certain nombre de caractéristiques d'ensemble qui m'incitent à les reconnaître comme des récits, plus ou moins bien formés, plus ou moins typiques sans doute. De par leur organisation superstructurelle, ces objets-textes sont cousins et ce sont ces **superstructures** proches ou parentes sinon identiques que les sujets identifieraient progressivement par abstraction et généralisation, et intérioriseraient sous la forme de représentations ou schémas textuels prototypiques.

En **compréhension**, les sujets se serviraient de ces représentations schématiques pour stocker de façon organisée les informations au fur et à mesure qu'ils les traitent, et ainsi les retrouver en mémoire à long terme et les rappeler plus facilement ultérieurement. Mais elles ne seraient pas seulement des structures de rangement, des catégories sémantiques génériques vides de tout contenu spécifique que les sujets rempliraient et spécifieraient progressivement au cours de leur lecture avec les informations propres au texte particulier qu'ils s'efforcent de comprendre. Elles permettraient aussi la recherche active de blocs d'informations anticipés sur la base des attentes déclenchées par la " connaissance " de ces séquences typiques. Elles rendraient possibles des stratégies d' " anticipation généralisée ", de traitement " par concept " (cf. DENHIÈRE 1979, 1982, 1984, DENHIÈRE et BAUDET 1987 (p. 46-47 en particulier), FAYOL 1985, entre autres). Ainsi, la non-maîtrise des schémas textuels prototypiques et des stratégies qu'ils autorisent pourraient permettre de rendre compte, pour partie au moins, du fait que les sujets novices ou non-experts peinent à comprendre les textes aussi bien quand ils les lisent eux-mêmes que lorsqu'ils les écoutent lus à haute voix par d'autres (cf. SMILEY et alii 1977, EHRLICH 1985). La différence entre lecteurs lents et lecteurs rapides, de même, ne serait pas (ou pas seulement) liée à des capacités inégales de déchiffrage mais (aussi et surtout) aux possibilités qu'ils ont à des degrés divers de se construire, sous le contrôle d'un schéma textuel prototypique, une représentation organisée et hiérarchisée du contenu sémantique du texte, une **macro-structure sémantique** (cf. EHRLICH 1985) ⁽¹⁾.

En **production** (écrite), le modèle de la rédaction proposé par HAYES et FLOWER (1980, p. 11) en particulier, intègre les schémas textuels prototypiques, disponibles en mémoire à long terme chez le rédacteur compétent ou expert, dans les activités de **planification** et de **révision** dont ils contribueraient à assurer le contrôle, le " monitoring ", avant et après les cycles de mise en mots proprement

dite donc (pour une présentation cf. GARCIA 1986 p. 25 sq., JOLIBERT 1988, p. 21). Ils permettraient ainsi au rédacteur de concevoir et de produire un texte cohérent, organisé comme un tout, et non une suite de phrases simplement juxtaposées ou même collées les unes à la suite des autres par quelques liens de cohésion/connexion (cf. SIMON 1973, FAYOL 1981, 1987). Le rédacteur compétent ne serait plus soumis à la stratégie morcelante du " waht next ? ", du " et après ? " caractéristique des novices et non-experts. Ces derniers ne disposent pas (encore) de ces schémas et n'ont pas automatisé un certain nombre de savoirs faire de " bas niveau " (graphiques, orthographiques, syntaxiques, ...) Ils doivent donc consacrer une part importante de leur attention à régler ces micro-problèmes linguistiques au fur et à mesure qu'ils se présentent dans la mise en mots, au détriment de la composition d'ensemble puisque la capacité de traitement de tout sujet est limitée et qu'aucune compensation ne peut être assurée par les schémas textuels prototypiques non ou peu disponibles chez eux. De là l'aspect texte-collage ou texte-tas de leurs productions (cf. BEREITER et SCARDAMALIA 1982, 1987, BRASSART 1987) ⁽²⁾.

On conçoit aisément dans ces conditions que la didactique du français, la didactique des textes (écrits) en particulier, s'intéresse au plus haut point à l'ensemble de ces recherches et à la problématique dans laquelle elles s'inscrivent. Elle y trouve des pistes pour dépasser les limites des grammaires de phrases ou des méthodes d'apprentissage de la lecture quasi exclusivement orientées vers le déchiffrement ou la perception, pour travailler sur ces objets didactiques consistants et complexes que sont les textes. Elle y trouve des raisons pour critiquer la tendance behavioriste d'une certaine " pédagogie par objectifs ", mais aussi, et peut-être même surtout, des moyens de comprendre " de l'intérieur " certaines erreurs des élèves et ainsi de mettre en pratique des démarches d'évaluation, évaluation diagnostique et évaluation formative (cf. GARCIA et coll. 1986 par ex.). Elle y trouve des voies pour se constituer comme didactique des processus et non pas seulement des produits.

Cependant, la didactique du français ne saurait être une simple " psycholinguistique cognitive appliquée ", pas plus qu'elle n'a pu être, naguère, une linguistique appliquée.

Pour des raisons de fond, que nous ne développerons pas ici (cf. BRASSART et DELCAMBRE 1988, HALTE à paraître), le maître dans la classe, pas plus du reste que le formateur de maîtres, ne peut s'assimiler ou être assimilé à un " chercheur en psychologie cognitive ". Il faut, nous semble-t-il, se méfier de la tendance actuelle, voire de la mode, qui consiste à multiplier en classe les " manip. pour voir ", manipulations qui ne permettent, au mieux (puisque, nous

l'avons dit, les contraintes auxquelles devraient satisfaire ces " expérimentations sauvages " sont lourdes, et, du coup, les risques de biais importants), que de constater ce que les élèves savent déjà/ne savent pas encore faire. Le maître n'a-t-il pas, institutionnellement, mission de concevoir et de mettre en oeuvre des démarches d'intervention didactique pour aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages ? Tel nous paraît être sa compétence spécifique et le fond de son contrat de travail. Si recherche (-action) il y a, c'est dans le domaine propre de la didactique qu'elle devrait se situer ; si " enquête ", description ou " manip. pour voir " il y a, c'est d'emblée dans la perspective d'une évaluation diagnostique et donc dans le cadre d'une volonté d'action didactique effective qu'elle devrait se placer.

Des raisons de fait, conjoncturelles et triviales peut-être, militent également en faveur d'une certaine prudence. Un rapide examen des recherches publiées en psycho-linguistique textuelle montre clairement que les investigations ont, jusqu'à présent, essentiellement porté sur le récit et, de manière plus restrictive encore, sur la compréhension du récit. Les travaux sur d'autres types de textes, la description, l'explication, l'argumentation..., ne sont encore, le plus souvent, qu'à l'état embryonnaire. D'où deux types de problèmes et de difficultés pour la didactique.

D'une part, la didactique des textes ne doit pas se réduire à une didactique du récit, type de texte intéressant et complexe sans doute mais qui n'épuise assurément pas à lui seul le domaine de compétence textuelle des sujets (experts) ni ne recouvre l'essentiel de leurs pratiques langagières (extra-scolaires).

D'autre part, si l'on admet que le récit est sans doute un type de texte fortement codé, conventionnalisé dans notre culture et dans d'autres, il n'est pas sûr que les autres types de textes que nous évoquions précédemment le soient également, ou, à tout le moins, qu'ils le soient au même degré que le récit. Dès lors, c'est la problématique d'ensemble des schémas textuels prototypiques en tant que théorie générale qui reste à valider dans une large mesure.

2 – Argumentation, discours argumentatif, texte argumentatif.

Lorsque l'on recherche une définition un peu précise de l'argumenation dans la littérature spécialisée, on trouve généralement des formules qui ne prennent en compte que le but ou la visée de l'argumentation, ou encore l'intention de son locuteur-scripteur. Argumenter c'est, selon PERELMAN (1977, p. 23 et 35) : " provoquer ou accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment " en " transférant sur les conclusions l'adhésion accordée aux prémisses " (repris par SPRENGER-CHAROLLES 1980 p. 76). C'est également,

selon CHAROLLES (1980, p. 7) “ modifier ou renforcer les dispositions d’un sujet (ou ensemble de sujets) à l’égard d’une thèse ou conclusion ”. L’argumentation est de même, selon GRIZE (1974, p. 188), “ une activité discursive qui vise à intervenir sur des jugements, des opinions, des préférences ”.

En elles-mêmes, ces définitions ne sont pas fausses, bien évidemment. Simple-ment, elles prennent l’argumentation selon un certain point de vue, légitime en lui-même, mais qui risque de biaiser les analyses et les descriptions ultérieures si la spécificité de ce point de vue initial est occultée.

Elles considèrent en effet d’abord l’argumentation comme une relation communicationnelle, dialogique, entre deux “ sujets ” et retiennent comme argumentatifs tous les énoncés qui, d’une façon ou d’une autre, “ traduisent ” une intention, une visée du destinataire et/ou “ se traduisent ” par un effet de changement d’opinions ou de “ connaissances-croyances ” chez le destinataire, éventuellement suivi d’une action réalisée en conformité avec ce nouvel état de croyances. Puis, une fois constitué sur la base de ces qualités fonctionnelles externes un corpus d’énoncés argumentatifs, l’analyse devient interne, ou immanente comme on dit en linguistique. Et l’on constate alors que les usages du langage et de la langue, les stratégies langagières et linguistiques qui constituent ces énoncés dits argumentatifs sont très diversifiés : “ Si l’on considère des textes que le sens commun est entièrement disposé à reconnaître comme argumentatifs, on constate des formes très différentes les unes des autres et même (...) une argumentation n’offre aucune homogénéité ” (GRIZE 1974, p. 186).

Du coup, rétroactivement d’une certaine façon, les définitions “ communicationnelles ” de l’argumentation apparaissent comme fondées “ en nature ” et le point de vue particulier originel est oublié ou “ universalisé ”. On peut alors aboutir à des positions qui, dans la suite de GRIZE, affirment qu’ “ un discours n’est pas argumentatif par sa “ forme ”, par son organisation macro-structurale, mais selon la situation d’interlocuteur, selon les circonstances dans lesquels il est produit ”. Ou encore, de façon un peu moins tranchée peut-être chez CHAROLLES (1980, p. 38) : “ lorsqu’elle passe par le langage, l’argumentation n’implique pas pour les discours produits qu’ils aient une forme bien spécifique ”. Certes, reconnaît Charolles (ibidem), certains textes argumentatifs peuvent éventuellement, et difficilement, être caractérisables par une disposition structurelle relativement originale appréhendable au plan macrostructural. Mais rien de tel pour les argumentations conversationnelles orales d’une part, d’autre part et surtout, les caractéristiques essentielles de l’argumentation en tant que discours sont à rechercher dans la situation d’argumentation et dans les conditions d’appropriation et de légitimité (CHAROLLES 1980, p. 16 sq.) qui, à la manière des règles d’emploi

illocutoire de SEARLE (1972), déterminent l'acceptabilité situationnelle ou pragmatique d'une argumentation.

Dans le domaine de la didactique, ces définitions et le point de vue qui les justifie conduisent à noyer l'argumentation dans une pédagogie des situations de communication.

Si je considère que l'argumentation n'est abordable que dans une dynamique communicationnelle et qu'elle ne peut être considérée comme un type de texte au même titre que le récit, par exemple, alors je chercherai à impliquer mes élèves dans des situations ou des projets qui sont censés favoriser l'émergence de conduites argumentatives. L'essentiel de mon effort de clarification didactique portera sur les paramètres de l'interaction (à qui est-ce que je m'adresse ? qu'est-ce qu'il sait ou croit sur l'objet de notre échange ? etc...) et sur le degré d'efficacité de la conduite argumentative (mais comment mesurer qu'une argumentation a été efficace et, surtout, déterminer ce qui l'a rendue efficace ?...) pour y chercher quelques feed-back et adapter en retour le " comportement langagier ".

Autant cette **approche méta-communicationnelle** paraît inévitable en didactique du français, autant elle semble peu spécifique à l'argumentation proprement dite. Y a-t-il de profondes différences entre les conduites narratives, descriptives, explicatives ou argumentatives, par exemple, du point de vue des contraintes communicationnelles ? Par ailleurs un certain nombre de recherches tendent à montrer que les enfants développent précocément des habiletés et une (pré-)conscience communicationnelles (cf. BEAUDICHON 1982 par exemple). Ainsi, l'origine de leur " non-expertise " langagière ne serait pas là, pour l'essentiel, le moteur et la source de leurs progrès pas davantage (cf. BRASSART 1988).

Deux types de remarques peuvent, nous semble-t-il, moduler le primat de cette conception de l'argumentation-communication.

D'une part, il apparaît que les conversations (orales) elles-mêmes peuvent et doivent faire l'objet d'analyses qui prennent en compte des phénomènes d'organisation (argumentative) macrostructurelle, aussi bien au niveau des " interventions complexes " d'un interlocuteur (MOESCHLER 1985, p. 144 sq.) qu'à celui de l'échange dialogal proprement dit (cf. les travaux de ROULET, 1985 par exemple ; OLERON 1985 sur le rôle des " macrostructures du langage " dans les échanges polémiques ; ou même BROSSARD 1985 sur la nécessaire saisie par les élèves de l'organisation globale de l'échange didactique, para-argumentatif, mené par le maître, pour qu'ils comprennent la leçon).

D'autre part, il est possible et utile d'établir une distinction théorique et méthodologique entre **texte** et **discours**. Cette distinction a été présentée et précisée à de nombreuses reprises par van DIJK (1977, p. 232 sq., 1980, p. 184 sq., 1981, p. 201 sq., 1984, p. 2287 sq., par ex.). En tant qu'objet "empirique", un **discours** est un énoncé ou une énonciation de nature verbale qui a des **propriétés textuelles** et qui doit en outre être caractérisé **contextuellement**, en tant qu'**acte de langage ou de discours** accompli dans certaines conditions de communication. Le **texte** est un objet construit par l'analyse comme structure abstraite du discours dont les superstructures typologiques sont pour ainsi dire la "macro-syntaxe". Cependant, l'abstraction de ces conditions macrostructurales de cohérence n'est pas qu'une opération théorique. Les usagers du langage opèrent eux aussi de telles généralisations-abstractions : ils apprennent progressivement comment, **dans n'importe quel contexte**, tel discours suit en principe des conditions semblables de cohérence. Ils se construisent, comme nous l'avons dit plus haut, des schémas textuels prototypiques qui, en tant que représentations cognitives des superstructures typologiques, spécifient ces conditions de cohérence textuelle d'ensemble propres à chaque type de texte. De même qu'une phrase peut servir, dès lors qu'elle est énoncée dans telle situation d'interlocution, à manifester la prétention pragmatique du locuteur-énonciateur à accomplir tel acte de langage (une phrase déclarative contenant un verbe conjugué à la première personne et au futur peut être la "base linguistique" d'un acte (de langage) de promesse, de menace, ...), de même un texte énoncé comme discours dans une situation de communication peut être considéré, en tant qu'organisation globale cohérente de séquence de phrases, comme organisation globale cohérente des séquences de micro-actes de langage "correspondant" à chaque phrase. On dira alors que ce discours cohérent vise à accomplir un seul acte de langage qui intègre les micro-actes locaux : un **macro-acte de langage ou de discours** ⁽³⁾.

Les définitions que nous rappelions plus haut considèrent donc l'argumentation comme discours, comme macro-acte de langage. Cette approche est évidemment légitime, mais elle devrait être complétée, sinon précédée, d'un effort pour définir et décrire, si cela est possible, l'argumentation en tant que texte, en tant que superstructure typologique ou schéma textuel prototypique.

Dans le domaine de la didactique cette fois, si c'est bien la **compétence de communication** qui doit être retenue comme objectif "terminal" de l'enseignement du français et travaillé en tant que tel, il nous semble que cette compétence peut être décrite comme un dispositif opératoire complexe articulant au moins deux composantes théoriquement distinctes : une **compétence textuelle**, qui se manifesterait par exemple dans les typologisations "spontanées" des textes par les sujets (cf. BENOIT et FAYOL à paraître), et une **compétence discursives**, qui

permettrait de calculer, par exemple, les relations d'appropriation entre (type de) texte et situation d'énonciation, d'interlocution. De ce point de vue, aider les élèves à développer leur compétence textuelle, c'est également contribuer au développement de leur compétence de communication.

3 – “ Mir Rose ” lave plus blanc les mains des femmes : du récit à l'argumentation.

A. La publicité pour le détergent Mir Rose qui suit semble bien être un des textes fétiches de Jean Michel Adam : il ne cesse depuis maintenant 15 ans de le citer mais aussi d'en reprendre l'analyse (ADAM 1973, 1976, 1981, 1985, 1987, voire 1975). Nous ne retiendrons ici que les étapes 1976, 1981 et 1987 de cette évolution qui, à notre connaissance, n'a pas été l'objet d'une réflexion critique et épistémologique de la part de Jean Michel Adam.

(P1) Les hommes les femmes qui ont les mains douces.

(P2) Vous le savez.

(P3) Mais vous savez aussi que vous faites la vaisselle.

(P4) Alors ne renoncez pas pour autant à votre charme, utilisez Mir Rose.

(P5) Votre vaisselle sera propre et brillante.

(P6) Et vos mains, grâce à l'extrait de pétale de rose contenu dans Mir Rose, seront plus douces et plus belles.

(P7) Elles ne pourront que vous dire merci.

(P8) Votre mari aussi.

Doyle Dane Bernach

Publicité.

(Adam, 1976, p. 240)

En 1976 (p. 239-250 et 281-292), après un certain nombre d'observations linguistiques sur les thèmes, les prédicats, les constructions syntaxiques des 8 phrases qui constituent la surface du texte ainsi que sur les liens de connexion-cohésion qui les unissent, Adam s'efforce de montrer que l'“ énoncé publicitaire (Mir Rose) peut être envisagé comme un récit ” (p. 246). Son argumentation (sa démonstration ?) est somme toute assez simple et assez empirique, mais épistémologiquement discutable : ce texte est un récit parce que/puisqu'il peut être décrit comme un récit, parce que/puisque les principes de la grammaire du récit peuvent lui être appliqués.

Et Adam soumet en effet son texte successivement, et apparemment sans difficulté,

— aux catégories narratives de TODOROV (1968) :

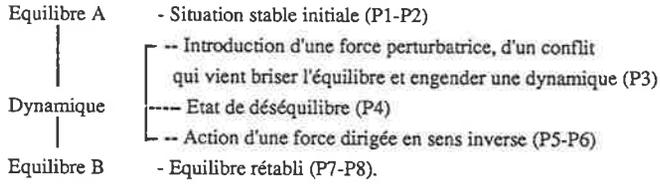


Figure 1: analyse narrative n°1
(ADAM 1976 p.246)

— au modèle de BREMOND (1973) sur les événements du récit :

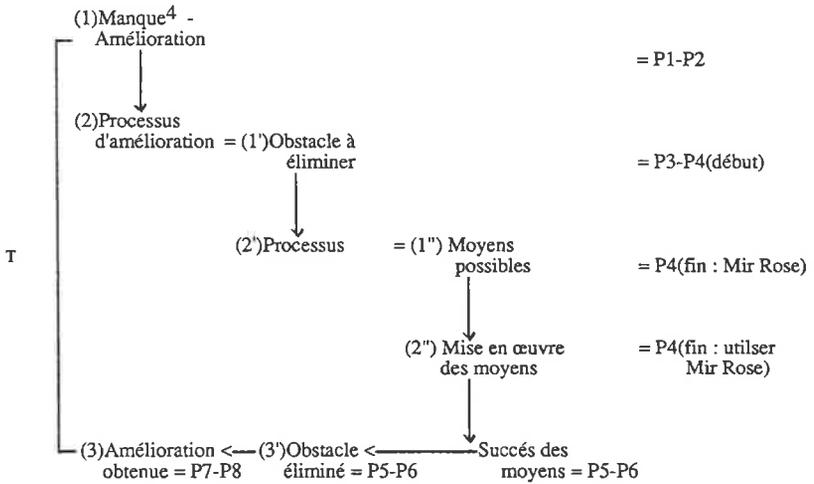


Figure 2: analyse narrative n° 2
(d'après ADAM 1976 p.247-248)

— à l'arbre à 5 branches de ISENBERG (1970), légèrement différent de celui de van DIJK (1973 par exemple) ⁽⁵⁾ :

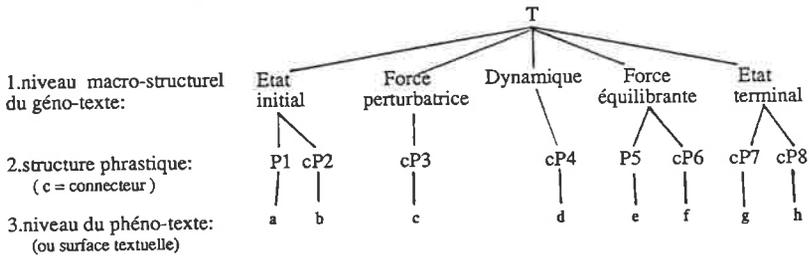


Figure 3: analyse narrative n°3
(ADAM 1976 p.249)

En 1981, Adam reprend le même document, mais cette fois il le considère comme une “ publicité argumentative ”, et même comme “ un objet relativement pur ” (p. 73) par rapport à un autre texte étudié dans le même article, objet “ mixte ”, lui, “ hétérogène ” dirait Adam aujourd’hui (1987 b), puisqu’il s’agit d’une “ séquence narrative insérée dans une argumentation politique ”. Il justifie aussi le choix de ces deux textes par l’ “ exemplarité de leur superstructure textuelle (la première argumentative, la seconde narrative) ” (ibid., c’est nous qui soulignons). A l’évidence, mais sans que l’on sache pourquoi, “ Mir Rose ” n’est plus traité comme un récit mais comme un **texte argumentatif**, même si, et nous y reviendrons, Adam signale une ressemblance possible entre narratif et argumentatif d’un certain point de vue.

Adam considère que “ la superstructure argumentative type correspond au schéma textuel ” (p. 91) élaboré par SPRENGER-CHAROLLES (1980 p. 77) qui s’inspire en l’occurrence directement de la définition que PERELMAN (1977, cf. supra) donne de l’argumentation. Si argumenter c’est faire en sorte que, par le biais d’une série ou une chaîne d’arguments qu’on lui présente, l’auditeur-lecteur transfère sur la conclusion l’adhésion/répulsion, la croyance qu’il accorde/refuse aux prémisses, si c’est faire en sorte qu’il accepte/refuse la conclusion au même titre qu’il a accepté/refusé les prémisses, on peut alors considérer que la structure d’un “ discours argumentatif ” (SPRENGER-CHAROLLES 1980 p. 76) a la forme générale suivante :

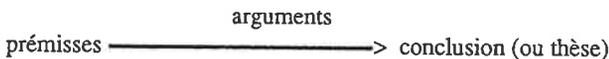


Figure 4

Pour manifester le fait que “ (tout) discours argumentatif est lui-même enchâssé dans un autre discours (qu’elle appelle thèse “ antérieure ”) avec lequel il entretient un rapport d’opposition, s’il vise à changer les convictions, i.e. à infirmer la thèse antérieure, ou de renforcement quand le but de l’argumentation est simplement d’accroître l’adhésion de l’auditoire aux thèses présentées ” (= thèse “ antérieure ” ?), SPRENGER-CHAROLLES propose de modifier le schéma de base qui devient ainsi, en quelque sorte, un schéma “ inter-textuel ” :

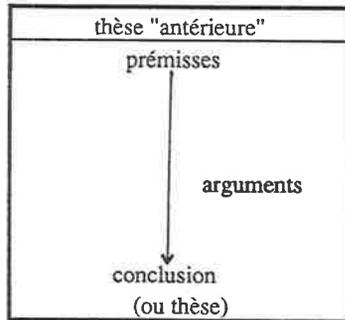


Figure 5: la super-structure argumentative
(SPRENGER-CHAROLLES 1980 p.77)

C’est ce dernier cadre qu’Adam s’efforce d’appliquer à son texte, dont il a par ailleurs légèrement modifié la mise en page et, surtout, le découpage syntaxique phrastique :

Les hommes aiment les femmes qui ont les mains douces (P1).

Vous le savez (P2).

Mais vous savez aussi que (P3).

Vous faites la vaisselle (P3’).

Alors ne renoncez pas pour autant à votre charme (P4), utilisez Mir Rose (P4’). Votre vaisselle sera propre et brillante (P5).

Et vos mains, grâce à l’extrait de pétale de rose contenu dans Mir Rose, seront plus douces et plus belles (P6).

Elles ne pourront que vous dire merci (P7). Votre mari aussi (P8).

(d’après Adam 1981, p. 91)

Thèse antérieure	<i>présupposés culturels concernant les agents susceptibles (implicite) de faire la vaisselle (les femmes) et l'acte lui-même (utiliser un produit).</i>
PREMISSE	= P1
ARGUMENTS	= P2 (= proposition argumentative "savoir P1") -> Conclusion C ("amour possible si mains douces") <i>MAIS</i> P3 (= proposition argumentative "savoir P3") -> Conclusion non-C ("mains non-douces, amour impossible").
ALORS CONCLUSION	= P4-P4'
NOUVELLE THESE	= P5-P6-P7-P8 <i>Seul Mir Rose réunit les qualités d'un produit de vaisselle et d'un produit de beauté.</i>

Figure 6: analyse argumentative n°1
(d'après ADAM 1981 p. 96)⁶

1987, dernière étape (provisoire ?) de notre revue historique, semble se caractériser par un certain flottement. Adam continue à se référer au schéma de Sprenger-Charolles, qu'il met d'ailleurs en arbre :

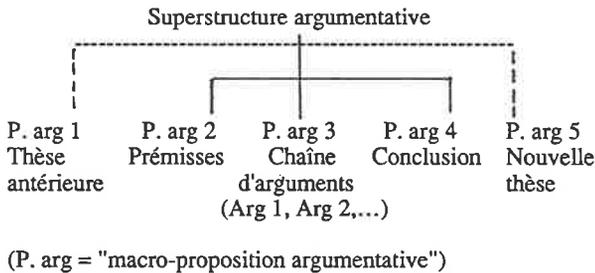


Figure 7: la super-structure argumentative "arborée"
(ADAM 1987 p. 69)

ce qui ne constitue évidemment qu'une commodité (relative) de notation sans rien changer au fond. Mais la caractérisation typologique de "Mir Rose" fluctue à 15 pages de distance. Dans l'introduction de l'article, il "semble pouvoir être défini, avant tout, comme un texte argumentatif" (p. 56), et dans le passage où est précisément présentée la "séquentialité argumentative" (p. 70) il est alors tiré du côté de l'**instruction-injonction**.

“ On a ici une application parfaite de la définition de l’argumentation proposée par J.B. GRIZE : “ Argumenter, c’est chercher, par le discours, à amener un auditeur ou un auditoire donné à une certaine conduite ” (1981, p. 30). Simple-ment, ici, **au lieu d’une chaîne d’arguments**, on a seulement une instruction-injonction destinée à amener une conclusion euphorique qui renverse les implications dysphoriques des prémisses. Comme on le voit une fois encore : l’hétérogénéité est constitutive de la textualité ”.

(c’est nous qui soulignons).

Deux remarques doivent être faites, nous semble-t-il.

D’abord, la définition de Grize nous paraît, en l’état irrecevable. Elle est la formulation la plus dure de l’approche de l’argumentation par la visée communicative. Mais concerne-t-elle encore l’argumentation ? On doit se le demander dans la mesure où il n’est plus fait mention de l’état de croyance de l’argumenté comme biais, relais que l’argumenteur essaie de travailler par le langage pour, indirectement et éventuellement, transformer la conduite, les actes de l’argumenté. Qu’est-ce qui, du coup, fait la différence entre l’argumentation et l’ordre, ou l’instruction-injonction, qui, eux aussi, passent par du langage ? Or, fondamentalement, l’argumentation tend à se définir par opposition à la démonstration d’un côté et à l’ordre de l’autre (cf. PERELMAN et OLBRECHTS-TYTECA 1958 en particulier).

Comme dans l’article de 1985, d’autre part, on ne saisit plus très bien le statut argumentatif des phrases P4’ et P2-P3-P3’ de “ Mir Rose ”.

De conclusion dans l’étude de 1981, l’ “ injonction (P4’) devient l’argument susceptible d’appuyer (P4) ”, et “ la section prédictive (au futur (P5 à P8)) présente la conclusion ” (ibidem). Paradoxalement, nous serions face à un texte argumentatif qui n’argumenterait précisément pas. La catégorie macro-structurale “ argument ”, qui est peut-être la seule catégorie de la superstructure argumentative à être obligatoire pour que puisse se constituer-s’identifier un texte argumentatif (cf. ADAM 1987 p. 69), serait occupée par une injonction, c’est-à-dire par un type d’énoncé fondamentalement étranger à la relation argumentative, incompatible avec elle. Si l’injonction peut apparaître dans un texte argumentatif, c’est uniquement, nous semble-t-il, en position textuelle de conclusion soutenue par un ou plusieurs arguments. L’argument d’autorité que tend à être la citation ad hoc de Grize ne change rien à l’affaire...

Parallèlement et comme par voie de conséquence, la suite de phrases P2-P3-P3’ change sensiblement de statut argumentatif. En 1981 (p. 96, cf. figure 4) elle constituait la chaîne d’arguments, typique du texte argumentatif. En 1987

(p. 70), au détour d'un paragraphe, elle est considérée, dans l'articulation P1-P2 MAIS P3-P3', comme prémisses. Sans que l'on comprenne les raisons de ces changements non-négligeables, il semble que l'on peut reconstituer ainsi la " nouvelle " super-structure de " Mir Rose " et mesurer les écarts qui la sépare de la précédente :

Thèse antérieure	<i>présupposés culturels concernant les agents susceptible (implicite) de faire la vaisselle (les femmes) et l'acte lui-même utiliser un produit.</i>
PREMISSSES	= P1-P2 MAIS P3-P3'
ARGUMENT(S)?	= (ALORS ?) P4-P4'
CONCLUSION-THESE	= P5-P6-P7-P8

Figure 8: analyse "argumentative" n°2
(reconstituée d'après ADAM 1987)

Ce qui nous paraît être une certaine impasse s'explique peut-être par la forme donnée au schéma textuel argumentatif et par l'usage restreint qui en est fait finalement. Tout se passe comme si, du fait de sa grande attention/soumission à la surface linguistique, Adam cherchait à retrouver dans " Mir Rose " la manifestation immédiate et parfaite, l'incarnation voire la parousie de la super-structure argumentative telle qu'il la conçoit, avec l'ensemble de ses catégories macrostructurelles déclinées selon l'ordre du modèle. Cette option tendanciellement idéaliste (" le monde des phénomènes est à l'image du monde des idées, des concepts ") l'empêche de construire la chaîne d'arguments qui parcourt le texte au niveau plus " profond " de la macro-structure sémantique et que nous essaierons de " formaliser " dans la dernière partie.

B. Mais comment analyser, sinon expliquer les hésitations entre narratif (1976) et argumentatif (1981 et sq.) ? Comment penser cette " évolution " que la mise en perspective historique fait apparaître crûment ? Deux types d'observations peuvent être faites sur la relation narratif/argumentatif.

D'abord, si l'on accepte la distinction théorique que nous avons posée plus haut entre texte et discours, entre texte et macro-acte de langage ou de discours, mais aussi entre argumentation-texte et argumentation-(macro-acte de) discours, alors, il est assez facile de concevoir que les actes d'argumentation peuvent être visées et accomplis par le truchement de texte argumentatif mais aussi par le biais d'autres types de textes, le récit mais aussi le texte descriptif, voire explicatif (mais pas le texte injonctif...).

En reprenant une problématique classique en sémantique pragmatique, celle des actes de langage directs et indirects (cf. ANSCOMBRE 1980, SEARLE 1982), on dira que le macro-acte d'argumentation est accompli **directement** par un texte argumentatif, en fonction du " potentiel illocutoire " (RECANATI 1985) qui lui est conventionnellement attaché. Qu'il est accompli **indirectement** par le biais d'un texte narratif dont le potentiel illocutoire, l'acte qu'il tend conventionnellement à soutenir, serait de nature assertive.

Le récit se prête d'ailleurs volontiers à ce genre de dérivation illocutoire, d'où la catégorie macro-structurelle " morale " que l'on trouve dans un grand nombre de " formalisations " du schéma narratif ⁽⁷⁾. La publicité (française ?) use souvent de ce détour, en particulier dans les spots télévisés.

C'est dans cette direction que travaille actuellement Eddy Roulet et son équipe genevoise quand ils tentent de " passer " de la conversation, leur objet d'étude initial, aux types de textes, de transférer leur méthode d'analyse d'un domaine à l'autre, pour montrer-modéliser, par exemple, les " dimensions argumentatives du récit et de la description " (ROULET à paraître).

C'est également ce que tente de " formaliser " Adam dans ses publications récentes (1987 a et b) où il redéfinit sa notion de texte comme objet empirique complexe et fondamentalement hétérogène, par opposition à la séquence qui, seule, aurait l'homogénéité permettant l'analyse typologique. On ne parlerait donc plus de " texte de type narratif, argumentatif, ..." mais de " séquentialité narrative, argumentative... ". Tout texte empirique, devrait alors être étudié dans une double dimension : une dimension séquentielle (qui comprend les super-structures typologiques) et une dimension configurationnelle qui intègre l'orientation argumentative. Ce formalisme nouveau, que nous n'examinerons pas plus en détail ici, n'est sans doute pas inintéressant (entre autres parce qu'il permet dans une certaine mesure de faire apparaître en même temps, de visualiser en un seul diagramme des dimensions textuelles et des dimensions discursives), mais il n'est pas sûr qu'il rende caduque la problématique " texte/discours " telle que la pose van Dijk par exemple. Il n'est pas sûr non plus qu'il permette de rendre compte aisément de la distinction entre acte de langage direct et indirect ou dérivé, ou, plus précisément pour l'argumentation, entre **acte d'argumenter** dont est l'objet tout énoncé et qui fait partie de son sens même s'il n'est pas intégré dans un texte ou discours argumentatif, et **acte d'argumentation** dont fait l'objet tel énoncé intégré dans une argumentation effectivement accomplie par le discours (cf. par ex. ANSCOMBRE et DUCROT 1983 p. 163-168, DUCROT et alii 1980 ; pour une analyse cf. BRASSART 1987 p. 303-320).

Mais c'est surtout la possibilité de décrire un seul et même texte dans des cadres qui relèvent de deux types différents de super-structures typologiques (narratif et argumentatif) et donc, en principe, exclusifs, qui nous intéresse.

Jean Michel Adam y fait une brève allusion dans son article de 1981 :

“ Entre l'établissement de la conclusion-thèse ⁽⁸⁾ de l'argumentation et la thèse antérieure, il y a toute la différence entre l'état du consommateur utilisant n'importe quel produit de vaisselle et l'état d'un consommateur utilisant Mir Rose, toute la différence entre un public à convaincre et un public convaincu.

Il est certain que, sur ce point, discours (= texte ?) narratif et discours (= texte ?) argumentatif se ressemblent. Si l'on se contente de la définition minimale du récit comme transformation d'état, on peut considérer que, comme le discours cognitif (= informatif, explicatif ?), le discours publicitaire met en scène un non-savoir et un non-pouvoir (un manque type) transformé en savoir et pouvoir au terme de l'argumentation-persuasion ”.

(ADAM 1981, p. 96 - les parenthèses sont de nous, sauf la dernière)

Si l'on comprend bien, il pourrait y avoir, en deça (ou au delà ?) des super-structures particulières à tel ou tel type de texte, spécifiques et différentes donc, un ou des dispositifs plus généraux, plus abstraits peut-être, mais trans-textuels, voire universels et nullement propres aux textes. La ressemblance entre texte argumentatif et texte narratif ne serait donc pas “ directe ”, mais médiatisée par cette “ **méta-structure** ”. Du coup, “ Mir Rose ” ne serait pas un récit au sens précis du terme, il ne serait pas réellement descriptible dans le cadre d'une super-structure typologique narrative. En revanche, à un niveau de généralité supérieur, en négligeant un certain nombre de “ différences spécifiques ”, “ Mir Rose ” pourrait se “ formaliser ” dans des cadres qui, à ce même niveau de généralisation, seraient également aptes à rendre compte des textes narratifs, mais aussi, peut-être, d'autres types de textes, voire d'autres types d' “ objets ” non-textuels.

Dans cette perspective, plusieurs méta-structures sont sans doute envisageables, à des niveaux de généralité différents. Ainsi, on pourrait estimer que la **méta-structure “ résolution de problème ”** (ou “ **problème-solution** ”) serait mieux adaptée au récit et à l'argumentation (elle constitue manifestement une des (méta-) formes fréquentes du discours publicitaire), mais aussi à l'explication (en “ pourquoi ? ”) (cf. BLACK et BOWER 1984 pour une modélisation de la compréhension du récit comme “ résolution de problème ”).

Ceci étant, il est évident que ce que l'on gagne en universalité, en extension, on le perd en précision, en " compréhension ". Il faut donc essayer d'évaluer le degré de généralité pertinent par rapport à l'analyse et à la problématique dans lesquelles on situe sa recherche ou son travail.

On peut pour cela se référer à des critères internes, comme on le fait/faisait en grammaire générative et transformationnelle pour " départager " des formalisations concurrentes, également capables de modéliser un même fait de langue, et préférer telle modélisation à telle autre en fonction de sa simplicité, de son économie, voire de son élégance (cf. RUWET 1967).

Mais on peut/doit aussi penser à des critères externes, quasi " empirico-théoriques ". Ce qui est en jeu dans cette discussion, en effet, au delà des questions de linguistique textuelle, c'est bien la possibilité de **modéliser non pas seulement les textes mais ce que font les sujets pour traiter des textes ordinaires**, pour les comprendre, pour les produire. Nous l'avons montré plus haut, ainsi que l'intérêt que la didactique du français ne peut pas ne pas porter à ces recherches psycho-linguistiques. Dès lors, le niveau de généralité le plus intéressant dans cette perspective, la pertinence de la modélisation par telle super-structure typologique, ou telle méta-structure (cognitive) universelle pourrait pour partie se décider " expérimentalement ". **La formalisation la plus pertinente serait celle qui permettrait au chercheur de " comprendre " le plus finement et le plus précisément les processus cognitifs des sujets.**

Cette évaluation des modélisations est coûteuse en temps, assurément, et elle est peu pratiquée par les linguistes du texte dont " ce-n'est-pas-le-domaine-de-recherche-ou-de-compétence ", même si souvent ils " fondent " ou " légitiment " leurs propres travaux par des allusions à des théories psychologisantes.

Mais la véritable difficulté, la véritable complexité n'est vraisemblablement pas seulement là. **On peut en effet envisager, à titre d'hypothèse au moins, qu'un même texte puisse faire l'objet de plusieurs types de traitements cognitifs**, potentiellement également efficaces, selon des paramètres de la tâche mais aussi selon les sujets, en fonction de leur développement mais peut-être aussi de leur " style cognitif ".

Ainsi tel sujet pourrait lire/écrire un texte singulier " relevant " de tel ou tel type (narratif, explicatif, ...) en mobilisant des procédures spécifiques de traitement cognitif de ce type de texte particulier, en activant le schéma textuel prototypique spécifique qu'il s'est construit pour traiter les textes de ce type. Mais ce même sujet, dans d'autres conditions, ou un autre sujet pourraient faire face à la même

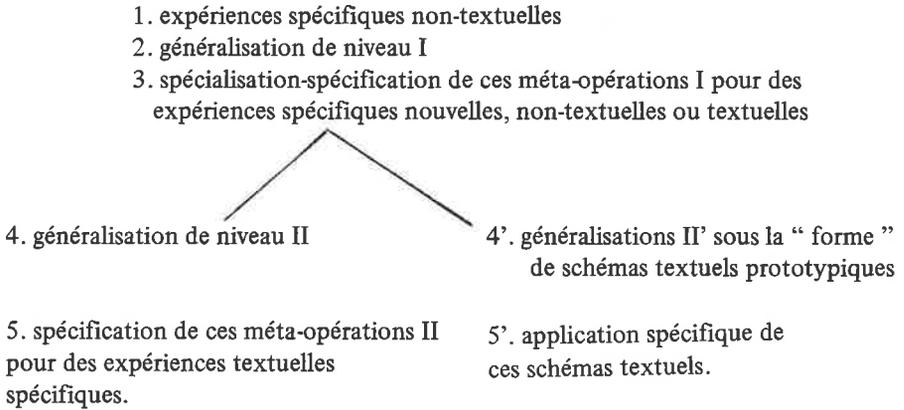
tâche en mobilisant des procédures générales de traitement de l'information langagière et non-langagière (les "méta-structures") non spécifiques à tel type de texte mais relevant des opérations générales de la pensée. Il s'agit là vraisemblablement d'un vaste domaine de recherches dont on perçoit l'impact qu'elles pourraient avoir sur la diversification des pratiques et des contenus didactiques.

On peut en effet, a priori, concevoir les opérations spécifiques de traitement textuel et les schémas textuels prototypiques comme des spécialisations, secondes donc, des opérations cognitives générales (les opérations de "résolution de problème" par rapport aux textes argumentatif ou narratif, les opérations d'enchaînement (temporal-) causal par rapport à quasi tous les textes, sauf, peut-être le descriptif). Faut-il dans ce cas, en didactique des textes, privilégier le développement cognitif général, à titre de quasi "pré-requis", pour ensuite aider les élèves à spécialiser ces opérations sur des objets particuliers, i.e. des textes de types différents ?

Mais on peut aussi imaginer un processus développemental plus complexe et plus dialectique qui tiendrait compte du fait que le contact des enfants avec les "textes" (au sens très large, incluant les textes lus à l'enfant par un adulte, les textes en images fixes ou non...) sont (un peut ?) moins précoces que l'expérience de situations-problèmes et d'enchaînement temporel-causal :

1. expériences spécifiques non-textuelles.
2. généralisation de niveau I.
3. spécialisation-spécification de ces méta-opérations I pour des expériences spécifiques nouvelles, non-textuelles ou textuelles.
4. généralisation de niveau II.
5. spécification de ces méta-opérations II pour des expériences textuelles spécifiques.
6. éventuelles généralisations III sous la "forme" de schémas textuels prototypiques.
7. application spécifique (éventuelle) de ces schémas textuels prototypiques à des objets textuels singuliers.

Un même texte pourrait ainsi être traité par des méta-opérations génériques de type II ou des opérations spécifiquement textuelles de type III. On peut même penser, enfin, que des expériences confrontant les enfants à des objets textuels aient des effets cognitifs généraux (cf. généralisation II par rapport à l' "étape" 2) et/ou spécifiquement langagiers : dans cette hypothèse, l' "étape" 3 constituerait un noeud expérientiel d'où partiraient deux branches non nécessairement exclusives :



Dans ces conditions, la réponse un peu “ positiviste ” que nous proposons plus haut ne doit pas faire croire qu’il y aurait, en droit, une seule “ bonne ” modélisation d’un processus de traitement unique qu’il s’agirait de découvrir. Voilà qui peut compliquer singulièrement la tâche des enseignants et contribuer à prévenir la tentation de concevoir la didactique comme une (simple) psycholinguistique appliquée, voire une grammaire de texte appliquée... Il ne faudrait pas en effet confondre “ les mots et les choses ” et prendre les formalisations ou modélisations construites par les chercheurs pour tenter de rendre compte des objets-(construits)-textes ou de leur traitement par des sujets pour les objets-(empiriques)-textes eux-mêmes ou les processus de traitement effectifs. En d’autres termes “ enseigner les arbres textuels ou autres schémas quinaires ”, comme naguère on “ enseignait les arbres syntagmatiques phrastiques ”, ne peut tenir lieu, a priori et à soi seul, d’une didactique des textes écrits. Il y faut une ingéniosité didactique et pédagogique bien supérieure dont sont capables ces spécialistes que sont les maîtres.

4 — “ Nouvelles ” propositions pour une modélisation du texte argumentatif et de “ Mir Rose ”.

Un certain nombre de recherches en linguistique ou en psycholinguistique textuelles (van DIJK 1980, SCARDAMALIA et BEREITER 1982 par ex.) ou en didactique de la langue maternelle (KNEUPPER 1978) se réfère au schéma de TOULMIN (1958) pour traiter les textes argumentatifs. C’est également à partir de Toulmin que nous proposerons notre propre “ modélisation ” de “ Mir Rose ” (et de son traitement ?).

Toulmin est un philosophe de l'école analytique anglo-saxonne ; sa perspective épistémologique n'est donc pas exactement celle de la sémiologie (Grize) ou de la grammaire des textes (Adam). Il conçoit l'argumentation (simple) comme mise en relation entre des **données** et une **conclusion**, relation que d'autres " informations " peuvent garantir et fonder, le **garant** et le **support** implicites-explicites ou contraires, la **réfutation** ou l' **exception**.

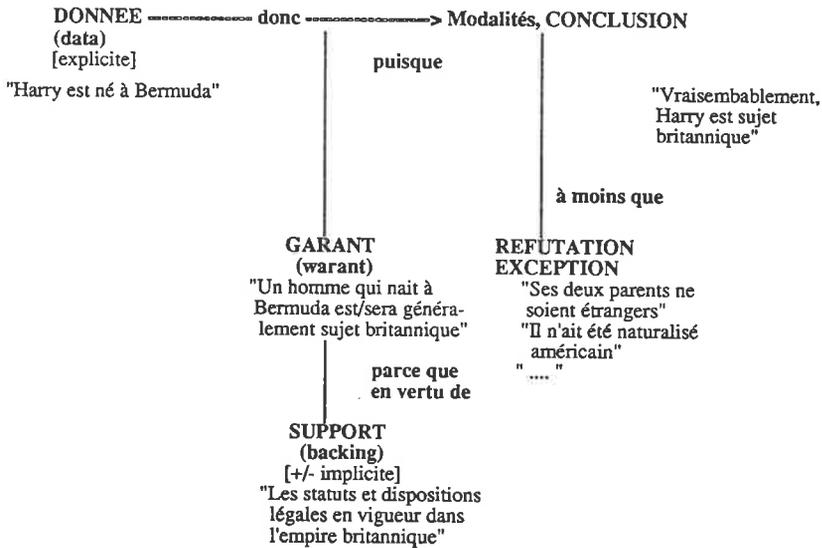


Figure 9: le "schéma" de l'argumentation d'après TOULMIN (1958, p. 99-105)

Assurément, ce "schéma" appelle quelques aménagements. Mais, en l'état, un de ses atouts importants est qu'il permet d'intégrer au coeur de la relation argumentative ce que le schéma super-structurel de Sprenger-Charolles et Adam rejetait dans les marges du texte argumentatif comme "thèse antérieure" ou "présupposés culturels". Les catégories de "garant" et de "support" de Toulmin ont pour correspondant la notion de *topos*, de règle de vraisemblance, telle que Ducrot et Anscombe l'ont redécouverte dans le dernier état de leur théorie (linguistique) de l'argumentation à partir d'Aristote (cf. DUCROT 1983, ANSCOMBRE 1984, ANSCOMBRE et DUCROT 1983, pour une présentation cf. MOESCHLER 1985 p. 67-72, BRASSART 1987 p. 302-320).

Dans ces conditions, les critiques assez violentes qui sont formulées par l'équipe de Grize à l'encontre de la conception toulminienne (GRIZE 1974, 1984, BOREL, 1974) ne nous semblent pas fondées. Reprocher à Toulmin d'en rester au modèle du syllogisme **logique**, et donc de confondre argumentation et démonstration, c'est ne pas faire la distinction de base entre logique et dialectique, entre syllogisme logique et syllogisme **dialectique**, entre le vrai et la vraisemblance, entre la vérité et l'opinion, et ne pas tenir compte du fait que précisément Toulmin (1958), en tant que philosophe du langage ordinaire, montre l'incapacité du syllogisme logique à rendre compte de l'argumentation naturelle, quotidienne.

Van DIJK (1980) s'inspire explicitement de Toulmin quand il propose sa propre version de la super-structure argumentative.

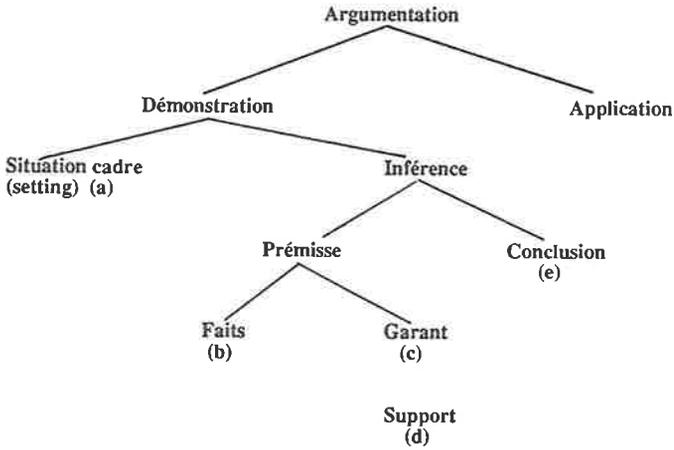


Figure 10: superstructure argumentative n°3
(d'après van DIJK 1980, p. 119)

Cette super-structure pourrait, selon van Dijk, rendre compte d'argumentation relativement simple, comme cette séquence esquissée sous la forme d'un quasi résumé, sans dilatation ni expansion :

- (a) Il y a une réunion ce soir.
- (b) John est malade.
- (c) Les personnes qui sont malades ne vont généralement pas aux réunions.
- (d) La réunion n'est pas très importante pour John et il est trop mal en point pour y aller.
- (e) John ne va pas à la réunion ce soir.

On pourrait s'interroger sur la pertinence terminologique de " démonstration ", dans la mesure où, nous l'avons dit, l'effort définitoire de ceux qui se sont intéressés à l'argumentation a été de distinguer nettement l'argumentation de la démonstration ainsi que de l'ordre. Se demander également en quoi (d) peut renvoyer à la catégorie " support " de Toulmin, comme van Dijk le déclare. Mais surtout, la distinction " Faits/Situation cadre " paraît peu fonctionnelle, du moins pour le texte retenu en exemple, puisque la " situation " peut avantageusement être traitée comme une simple expansion d'un noeud " données " à tire d' " informations " qui contribuent à déterminer la valeur argumentative des " faits ". Dans une représentation plus complexe, qui jouerait sur la possibilité d'auto-enchâssement de la super-structure argumentative (comme, a priori, de toute super-structure), le noeud " Situation cadre " pourrait être compris comme un " fait argumentatif " dans une argumentation de second rang, puisqu'il y a quelque sens à développer une argumentation dans le cas évoqué par van Kijk que si John

- **désire** participer à cette réunion (et le " support " qui minimalise l'importance de la réunion est alors mal venu !) :

(1) Il y a une réunion ce soir. (2) John a envie d'y aller ((3) et il irait bien). Mais (4) il est malade ((5) trop malade pour se déplacer). (7) Il n'ira donc pas à cette réunion.

- ou (/et) a moralement **obligation** d'y aller :

(1) Il y a une réunion ce soir. (2') John devrait normalement y participer ((3) et il irait bien). Mais (4) il est malade ((5) trop malade pour se déplacer) et (6) la réunion de ce soir n'est pas très importante. (7) Il n'ira donc pas à cette réunion.

Le schéma suivant cherche à représenter cet **auto-enchâssement argumentatif** en " complexifiant " la proposition de Toulmin et sans traiter, pour l'instant, des noeuds " garant " et " support " :

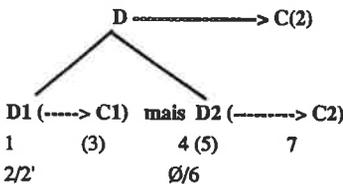


Figure 11: application partielle du modèle de Toulmin (1958)
à des textes construits d'après van Dijk (1980).

C'est ce cadre super-structurel " complexe " que nous allons enfin tenter d'appliquer à " Mir Rose ".

Il s'agit d'établir **une image possible** de la macro-structure sémantique, ou plutôt différents niveaux de macro-structures sémantiques que des sujets experts pourraient se construire en lisant-comprenant ce texte (voire en le résumant) et qui seraient disponibles dans leur mémoire à long terme pour des rappels ultérieurs. Nous nous inscrivons donc dans la problématique " classique " de la compréhension-mémorisation des textes, telle qu'elle a été développée pour le récit par KINTSCH et van DIJK (1975 par ex. pour une des premières versions de leur modèle ; pour plus de détails cf. les références bibliographiques citées au début de cet article).

Il n'est pas question ici de présenter le détail des procédures d'analyse des textes sources.

On rappellera simplement que la méthodologie prévoit de procéder d'abord à l'établissement du contenu sémantique explicite et implicite ou présupposé du texte en calculant les propositions sémantiques sous-jacentes aux phrases. Chaque proposition comprend un prédicat et un ou plusieurs arguments : par exemple, la proposition sémantique.

" MANGER (CHAT, SOURIS),

soit " prédicat (argument 1 " agent ", argument 2 " objet "), est sensée constituer la base sémantique " profonde " commune aux phrases de la famille paraphrastique " Le chat mange la souris. / La souris est mangée par le chat. / C'est le chat qui... / etc... " (Pour plus de détails sur ce point cf. LE NY 1979, DENHIÈRE 1983 ; pour une discussion sur l'intérêt " technique " et les limites de cette procédure de codage cf. KINTSCH 1982, CARON 1985). Prédicats et arguments sont conventionnellement écrits en majuscules pour signifier qu'il s'agit, par principe, d'un métalangage construit pour noter des concepts, des " informations ", et non de mots, d'unités lexicales de la langue ordinaire puisque les sujets (experts) comprennent et gardent en mémoire, principalement, du/le sens et non pas la " lettre " du texte, sa surface linguistique.

On obtient par ces calculs une première liste des propositions qui décrit le contenu sémantique explicité par les phrases du texte, la " base de texte incomplète " (cf. *Annexe* infra, colonne de gauche). Pour comprendre le texte comme un ensemble cohérent-cohésif, le lecteur est amené à inférer un certain nombre d'informations que le rédacteur n'a pas jugé utile de mettre en mots parce qu'il a

estimé que son destinataire pourrait facilement les recalculer lui-même. Pour expliciter ces inférences nécessaires, le chercheur établit une seconde liste de propositions (cf. *Annexe* infra, colonne de droite “ * ”) qui constitue avec la première ce qu’on appelle la “ base de texte explicite ” du texte (soit l’ensemble de l’*annexe*).

L’application de quelques “ macro-règles (d’effacement, de construction, d’intégration et de généralisation , pour une rapide présentation cf. SPRENGER-CHAROLLES 1980 ou DENHIERE 1984) permet de passer de ces **micro**-propositions à des **macro**-propositions, qui, à des niveaux hiérarchiques différents d’importance ou de détail de l’information, sont ensuite affectées aux différentes catégories de la super-structure textuelle et constituent les principaux niveaux macro-structurels (sémantiques) du texte.

Le contenu de l’*annexe* pourrait à l’évidence être critiqué dans le détail mais aussi, plus fondamentalement, sur les inférences que nous proposons de calculer en “ BTE ” : c’est que, du moins à notre connaissance, il n’existe pas de règle formelle permettant de déterminer à coup sûr le niveau auquel il conviendrait d’arrêter l’analyse.

Pour une première approche on peut se contenter de l’analyse simplifiée que nous présentons dans le **document 1**. Nous y utilisons les mêmes conventions d’écriture que pour l’analyse prédicative classique : majuscules pour signifier que c’est de l’information que nous codons et que la mise en mots pourraient se faire avec d’autres unités lexicales, caractères droits pour les informations de la BTI (liste de gauche), caractères italiques et “ * ” pour les informations inférées en BTE (liste décalée à droite). Plus “ naturelle ” au premier abord, puisqu’elle conduit à réécrire les informations du texte sous la forme apparente de (para-)phrases acceptables en langue ordinaire et non pas à travers un métalangage construit, cette présentation pourrait éventuellement (?) constituer un objet de travail avec de grands élèves ou des étudiants. Elle est en principe (on le verra plus loin) moins pointue que l’analyse propositionnelle, puisqu’elle amalgame en une seule “ phrase ” des micro-informations que l’analyse pourrait distinguer, et donc moins puissante et précise pour le chercheur qui voudrait faire une étude fine des rappels du texte après lecture.

DOCUMENT 1 :

Analyse simplifiée du contenu sémantique de " Mir Rose ".

I

- (1) LES HOMMES AIMENT LES FEMMES
 (2) LES FEMMES ONT LES MAINS DOUCES
 (1*) *LES HOMMES N'AIMENT PAS LES FEMMES*
 (1-1*) *LES FEMMES N'ONT PAS LES MAINS DOUCES*

II

- (3) X SAIT QUE (1-2 (1*-1-1*))

III

- (4) MAIS X SAIT AUSSI QUE (5)
 (5) X LAVE LA VAISSELLE
 (5*) *X LAVE LA VAISSELLE A MAINS NUES*
 (5-1*) (5*) *REND LES MAINS (DE X) NON-DOUCES*
 (5-2*) *X A LES MAINS NON-DOUCES*
 (5-3*) *IL EST POSSIBLE QUE LES HOMMES N'AIMENT PAS/PLUS X*

IV

- (6) ALORS X NE DOIT PAS RENONCER A SON CHARME
 (6*) *X A DU CHARME SUR LES HOMMES*
 (6-1*) *LES FEMMES ONT DU CHARME SUR LES HOMMES*
 (6-2*) *LES FEMMES ONT LES MAINS DOUCES*
 (6-3*) *X/LES FEMMES VEULENT AVOIR/GARDER DU CHARME SUR
 LES HOMMES*
 (6-3*)' *X/LES FEMMES VEULENT ETRE AIMEES PAR LES HOMMES*
 (6-4*) *X/LES FEMMES VEULENT AVOIR LES MAINS DOUCES*
- (7) PARCE QU'ELLE FAIT LA VAISSELLE
 (7*) *LA VAISSELLE SALE DOIT ETRE LAVEE*
 (7-1*) *X/LES FEMMES DOIVENT LAVER LA VAISSELLE A MAINS
 NUES*
 (7-2*) *PERSONNE N'AIDE X/LES FEMMES A FAIRE LA VAISSELLE
 A LA MAISON*

(7-3*) *X/LES FEMMES N'ONT PAS DE GAND/DE MACHINE POUR FAIRE LA VAISSELLE*

- (8) X DOIT UTILISER MIR ROSE (*POUR FAIRE LA VAISSELLE*)
 (8*) *MIR ROSE EST UN PRODUIT/DETERGENT POUR LA VAISSELLE*
 (8-1*) *ON UTILISE MIR ROSE POUR LAVER LA VAISSELLE A MAINS NUES*

V

- (9) LA VAISSELLE DE X SERA PROPRE
 (10) LA VAISSELLE DE X SERA BRILLANTE
 (10*) *PARCE QUE X A UTILISE MIR ROSE POUR LAVER SA VAISSELLE*
 (10-1*) (*DONC*) *MIR ROSE EST UN BON PRODUIT POUR LAVER LA VAISSELLE*

VI

- (11) LES MAINS DE X SERONT PLUS DOUCES (QUE 11*)
 (12) LES MAINS DE X SERONT PLUS BELLES (QUE 11*)
 (11*) *SI X N'AVAIT PAS UTILISE MIR ROSE POUR LAVER SA VAISSELLE*
 (11-1*) (*DONC*) *MIR ROSE EST BON POUR LES MAINS*
 (13) PARCE QUE MIR ROSE CONTIENT DE L'EXTRAIT DE PETALE DE ROSE
 (13*) (*PUISQUE*) *L'EXTRAIT DE PETALE DE ROSE EST BON POUR LES MAINS*

VII

- (14) LES MAINS DE X NE POURRONT QUE DIRE MERCI A X
 (14*) *PARCE QUE X A FAIT RE-DEVENIR/RESTER LES MAINS DE X DOUCES*

VIII

- (15) LE MARI/L'HOMME DE X NE POURRA AUSSI QUE DIRE MERCI A X
 (15*) *PARCE QUE X A FAIT RE-DEVENIR/RESTER LES MAINS DE X DOUCES*

X = "vous", "maîtresse de maison"

Le schéma que nous proposons **figure 12** et dans lequel les lettres D,G et C désignent les catégories sémantiques super-structurelles **Données**, **Garant** et **Conclusion** empruntées à Toulmin (cf. supra) est une approche, encore grossière sans doute, de la structure sémantique argumentative de " Mir Rose ".

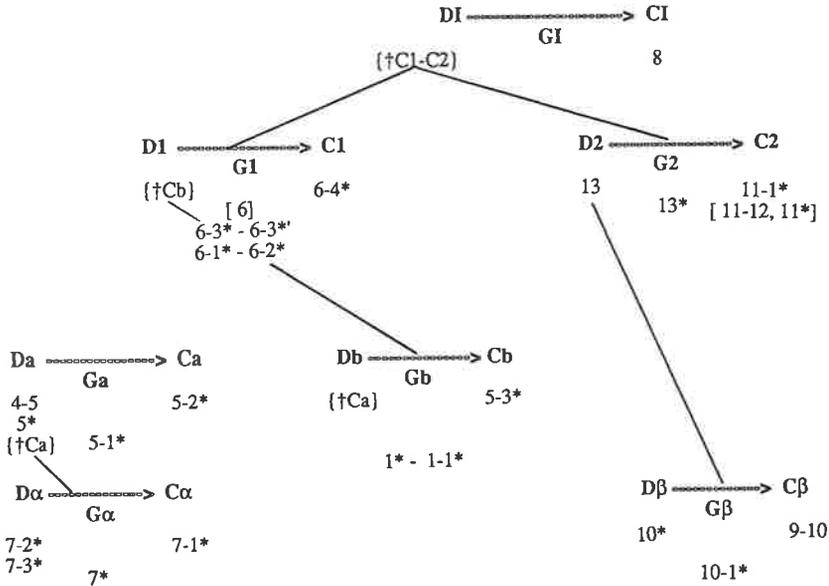


Figure 12: macro-structure sémantique (théorique, et partielle?) de "Mir Rose"

Conformément au principe retenu pour la figure 11, nous obtenons une " formalisation " complexe par récursivité du module argumentatif de base.

Comme dans la majorité des textes argumentatifs naturels, les garants sont le plus souvent issus des inférences calculées en " BTE " (informations " *"), sauf pour les " (para-) phrases 1-2, voire 6 qui se voient ainsi attribuées une fonction argumentative particulière. On notera au passage l'utilité technique de l'analyse propositionnelle par rapport à la notation " (para-)phrastique ", puisque ce n'est qu'une partie de l'information de 6 qui, selon nous, peut jouer le rôle de Garant, en l'occurrence quelque chose comme " X ne renonce pas à son charme " : nous avons essayer de signaler cette restriction et notre hésitation en notant

6 entre crochets, mais l'écriture aurait été plus précise avec l'analyse prédicative qui nous aurait permis de ne noter que les propositions 10-11 (cf. Annexe). **G I** n'a pas été spécifié en raison de sa très grande généralité par rapport aux autres garants du texte qui sont nettement plus "pointus" ; il aurait pu l'être sous la forme d'un topos comme "on cherche/utilise ce qui est bon (pour soi)".

On pourrait sans doute discuter le traitement que nous avons fait subir aux informations mises entre crochets sous **C2** : nous les considérons comme une quasi auto-reformulation, dans le "monde" évoqué par le texte, de 11-1* "Mir Rose est bon pour les mains", et non-indispensables à ce titre. De la même manière, nous ne faisons pas apparaître 14, 14* ni 15, 15*. De ce point de vue, notre représentation peut être considérée comme partielle : manquerait le noeud "application" prévu par van Dijk (1980). C'est précisément sous ce noeud que l'on pourrait décider de noter les informations mises entre crochets sous **C2** et la série 14... sq.

Nous distinguons 4 niveaux hiérarchiques principaux (un 5ème niveau serait potentiellement formé par les micro-informations que nous n'avons pas retenues dans les niveaux supérieurs). Comme on le constate à la lecture de la figure 12, c'est "par la gauche", par les Données, que la **dilatation argumentative** s'opère, que les chaînes argumentatives se déroulent. Le contenu sémantique d'un noeud textuel **Données** d'un niveau "n" est déterminé par la ou les **Conclusions** "issues" du niveau "n-1" (ce que nous essayons de noter en écrivant sous **D I**, par exemple (C1-C2)). Ce même noeud textuel **Données** "n" est dilaté par le module argumentatif **Données (Garant) Conclusion** "n-1".

Les enchaînements argumentatifs que nous mettons en évidence de cette manière établissent donc, le plus souvent, des liaisons hiérarchiques, "verticales", "paradigmatiques" en quelque sorte, parfois "horizontales", "syntagmatiques" dans le cadre de la séquence argumentative propre au niveau 3 dans laquelle **Db** "reprend" **Ca, Db (Gb) Cb** est en relation de continuité-contiguïté non-hiérarchique avec **Da(Ga)Cb**. De manière générale, il semble que dans les textes argumentatifs ces enchaînements puissent se constituer à la fois à un (seul) niveau hiérarchique déterminé et de niveau en niveau : dans le premier cas on pourrait parler d'expansion argumentative, dans le second de dilatation argumentative.

Le premier intérêt de cette modélisation réside donc pour nous dans le fait qu'elle met assez bien en évidence la trame argumentative de "Mir Rose" et justifie ainsi qu'on le considère comme un texte de type argumentatif. Mais elle permet également d'envisager, à des niveaux différents, quatre macro-structures sémantiques, quatre "résumés" possibles avec différents degrés de condensation

de l'information. La macro-structure correspondant au premier niveau hiérarchique donnerait lieu, si on la mettait en mots, à un résumé très bref, celle du quatrième niveau, à l'inverse, autoriserait un résumé nettement plus long et plus détaillé :

DI (GI CI,

DI (GI) CI + / D1 (G1) C1 – D2 (G2) C2 /,

DI (GI) CI + / D1 (G1) C1 – D2 (G2) C2 / + / Da (Ga) Ca – Db (Gb) Cb /,

DI (GI) CI + / D1 (G1) C1 – D2 (G2) C2 / + / Da (Ga) Ca – Db (Gb) Cb /
+ D α (G α) C α – D β (G β) C β /.

A l'évidence, ce type d'analyse et de formalisation des textes, et du texte argumentatif en particulier, présente également un certain nombre de limites. Il convient de les connaître pour ne pas être dupe d'un possible effet de "scientificité positiviste".

Comme dans toute démarche scientifique, le chercheur construit l'objet qu'il décrit, il construit un objet de connaissance qui ne se confond pas avec l'objet du monde : reste à déterminer et à annoncer aussi clairement que possible le prix que l'on accepte ou non de payer pour construire cet objet, c'est-à-dire les aspects de l'objet du monde que l'on accepte/décide de ne pas prendre en compte pour des raisons de cohérence épistémologique interne de la théorie ou, plus modestement, par impuissance (temporaire ?) du modèle.

On aura ainsi remarqué que l'analyse que nous proposons élimine certains faits de surface textuelle que l'on pourrait dire "rhétoriques" ou "stylistiques". Le net marquage de l'ouverture et de la clôture textuelles par le jeu de la "répétition et de la différence" entre LES HOMMES et VOTRE MARI, par exemple, n'est pas retenu ni traité dans notre représentation. Telle est une des conséquences de la méthodologie que nous avons choisie qui postule que, pour l'essentiel, les sujets mémorisent-comprennent le sens, les informations organisées du texte qu'ils ont lu et non sa "lettre", sa surface linguistique.

Cette "négligence" pose-t-elle un problème crucial ou ne relève-t-elle que d'un phénomène marginal ? Quel est son "coût" ? Autrement dit, peut-on dire qu'un lecteur ordinaire a compris "Mir Rose" s'il n'a pas traité le jeu HOMMES/MARI, et que, par conséquent, ce traitement relèverait de l'interprétation (connotative ?) par un spécialiste (qui pourrait être un stylisticien mais aussi un psychanalyste, un sociologue ...) plus que de la compréhension (dénotative ?) ordinaire ?

A l'inverse, ne risque-t-on pas, en négligeant le " style " et ses figures dans l'analyse du texte argumentatif, de **logiciser** l'argumentation (même dans le cadre d'une logique naturelle, non " formelle ", comme celle de Grize), d'accorder une prime exagérée aux stratégies de **conviction** par rapport à l' " art " de la **persuasion**, de n'envisager les lecteurs que comme des sujets (cartésiens) épistémiques et non pas aussi comme des sujets que traversent, que clivent les idéologies ⁽⁹⁾ et les affects ? Autant de questions que l'on ne peut pas ne pas se poser mais dont les réponses restent très largement à construire.

A travers la longue enquête que nous venons de conduire en compilant certaines publications de Jean Michel Adam en particulier, nous avons pu prendre la mesure de la complexité du domaine de l'analyse des textes, aussi bien en grammaires de texte qu'en psycho-linguistique textuelle cognitive, ainsi que de sa spécificité et de ses limites par rapport à l'analyse des discours.

Nous avons pu aussi proposer notre propre formalisation. A supposer que cette modélisation ait quelque consistance théorique, resterait à tester sa pertinence psycho-linguistique auprès de sujets ordinaires. Les quelques débuts de réponses partielles que nous avons enregistrés ailleurs (BRASSART 1987) sont encore insuffisants à cet égard et non conclusifs, même s'ils sont plutôt positifs et encourageants.

C'est dire la prudence méthodologique dont doit faire preuve la didactique du français à l'égard des résultats avancés par ces disciplines de référence. Rien ne serait pire qu'une mode passagère et forcément décevante qui risquerait de se traduire après coup par un retour en force des conceptions et des pratiques les plus éculées, celles " qui (n') ont (pas) fait leurs preuves ". Il ne s'agit pas de hurler avec la meute mais de travailler en professionnels de l'enseignement.

NOTES

- (1) Pour une présentation rapide de la dialectique " traitement par données / traitement par concept " en lecture, cf. ADAMS et STARR (1982) ou SPRENGER-CHAROLLES (1986) par ex.
- (2) Pour une présentation rapide de la dialectique " traitement par données / traitement par concept " en production, cf. BRASSART 1988.
- (3) Cette notion de macro-acte de langage permet de répondre au risque de morcellement et d'émiettement des conduites langagières en une multitude de micro-actes de parole qui inquiète PORTINE (1983, p. 7) et CHEVALIER (préface à Portine 1983, p. 3).
- (4) Dans son schéma de la page 247, Adam écrit " Equilibre " et non " Manque " : il nous semble qu'il s'agit là d'une erreur (typographique ? /déséquilibre?), dans la mesure où, comme il le dit lui-même (ibidem), " la conscience d'un manque ayant été créée, en P1-P2-P3, une amélioration est nécessaire " qu'il s'agit de décrire avec les triades de Brémond.
- (5) Adam (p. 284 et 286) examine également la " structure de la communication du message " publicitaire en appliquant le schéma actantiel élaboré par GREIMAS (1966) pour l'analyse des récits mythiques à partir des études sur les contes populaires, puis le modèle de BREMOND (1966) destiné à rendre compte des différentes perspectives des " personnages " dans un récit. Nous ne reprendrons pas ici ces " applications " qui ne concernent pas directement notre propos. Mais on peut s'interroger sur la pertinence descriptive spécifique de modèles " narratifs " qui semblent avoir la plasticité de grilles de lecture universelles, pour ne pas dire passe-partout. Nous y reviendrons plus bas.
- (6) On retrouve l'inévitable " Mir Rose " flanqué du schéma emprunté à Sprenger-Charolles dans la rapide présentation par ADAM 1985 (p. 42) des grands types de textes et des schémas superstructurels qui sont sensés leur correspondre. Mais la mise en page est telle qu'on a bien du mal à retrouver, à la lecture du schéma et du texte mis côte à côte, en parallèle, le contenu sémantique ou même simplement les phrases correspondant aux différentes catégories argumentatives super-structurelles. Est-ce une question de manque de place ? Est-ce une transformation de fond, mais tacite, de la version de 1981 ? La version de 1987 apporte peut-être, on va le voir, un élément de réponse.
- (7) La fable est un assez bon exemple de ce phénomène. Adam (1981) l'étudie d'ailleurs comme fragment d'un texte argumentatif enchâssant. On se rappellera que, chez Aristote, la fable est traitée dans la Rhétorique et non pas dans la Poétique, et que la présentation des faits, leur récit ou description, est un moment important de l'argumentation judiciaire.
- (8) On remarquera qu'Adam assimile ici, comme Sprenger-Charolles d'ailleurs, thèse et conclusion, alors que dans le schéma qui précède immédiatement le passage que nous citons (cf. figure 4) il les distingue, attribuant les phrases (?) P4 et P4' à la conclusion et la série P5-P8 à la nouvelle thèse sans que l'on sache pourquoi il convient de les distinguer ni comment on passe de l'une à l'autre dans le texte et sa représentation. Il est vrai également que l'analyse de 1981 porte essentiellement sur le début de " Mir Rose " (en raison des connecteurs argumentatifs qu'il contient).
- (9) Pour un début de prise en compte du sujet idéologique dans le cadre de la psycholinguistique textuelle, voir van DIJK 1982. Dans une perspective " analyse de discours ", voir également P. DELCAMBRE 1976.

Annexe : analyse propositionnelle ou prédicative de “ Mir Rose ”

I

(1) AIMER (HOMME, FEMME)

(2) AVOIR (FEMME; MAIN)

(3) DOUX (MAIN)

(3*) NEG. (1)

(3-1*) – (2)

(3-2*) NON-DOUX (MAIN)

II

(4) SAVOIR (X, 1-3)

III

(5) MAIS (1-4, 6-8)

(6) SAVOIR (X, 8)

(7) AUSSI (6)

(8) LAVER LA VAISSELLE (X)

(8*) A LA MAIN (8)

(8-1*) NU (MAIN)

(8-2*) FAIRE DEVENIR

(8-8*-8-1*, MAIN, NON DOUX)

(8-3*) AVOIR (X, MAIN)

(8-4*) NON-DOUX (MAIN)

(8-5*) AIMER (HOMME, X)

(8-6*) NEG. (8-5*)

(8-7*) POSSIBLE (8-5* -8-6*)

IV

(9) ALORS (1-8,)

(10) RENONCER (X, à CHARME, * SUR HOMME)

(10*) AVOIR (X, CHARME, sur HOMME)

(10-1*) AVOIR (FEMME, CHARME, sur
HOMME)

(10-2*) AVOIR (FEMME, MAIN)

- (10-3*) = (3)
 (10-4*) VOULOIR (FEMME/X, 10-5*-
 10-5*/10-6*)
 (10-5*) AIMER (HOMME, FEMME/X)
 (10-5*) GARDER (X/FEMME, CHARME,
 sur HOMME)
 (10-6*) AVOIR (FEMME/X, MAIN)
 (10-7*) DOUX (MAIN)
- (11) NEG. (10)
 (12) IMP. (10)
 (13) PARCE QUE (8)
- (13*) DEVOIR (Z, 13-1*)
 (13-1*) LAVER (Z, VAISSELLE)
 (13-2*) SALIR (ON, VAISSELLE)
 (13-3*) DEVOIR (X/FEMME, 13-1*)
 (13-4*) LAVER (X/FEMME, VAISSELLE)
 (13-5*) A LA MAIN (13-4*)
 (13-6*) NU (MAIN)
 (13-7*) AIDER (Z, X, à 13-4*)
 (13-8*) NEG. (13-7*)
 (13-9*) AVOIR (X, GAND/MACHINE)
 (13-10*) POUR (13-9*, 13-4*)
 (13-11*) NEG. (13-9*)
 (13-12*) ET (10-13, 14)
- (14) UTILISER (X, Y)
 (15) IMP. (14)
- (15*) POUR (14, 15-1*)
 (15-1*) = (8)
 (15-2*) GARDER (X, CHARME, sur
 HOMME)
 (15-3*) PRODUIT (Y)
 (15-4*) UTILISER (ON, Y, pour 15-5*)
 (15-5*) LAVER (ON, VAISSELLE)
 (15-6*) A LA MAIN (15-5*)
 (15-7*) NU (MAIN)
- V
- (15) 16 (VAISSELLE)
 (16) ET (PROPRE, BRILLANT)

(17) DE (VAISSELLE, X)

(17*) PARCE QUE (15-16, 17-1*)
 (17-1*) = (14)
 (17-2*) POUR (17-1*, 17-3*)
 (17-3*) = (8)
 (17-4*) BON (Y, pour 17-5*)
 (17-5*) = (13-1*)

VI

(18) ET (15-17, 19-25)
 (19) AVOIR (X, MAIN) = 8-5*
 (20) 21 (MAIN)
 (21) ET (22-23, 24-25)
 (22) = (3)
 (23) PLUS (22, * que 23*)

(23*) SI (23-1* - 23-2*, 23-3* - 23-7*)
 (23-2*) = (19) - (8-5*)
 (23-2*) - (22) - (3)
 (23-4*) = (14)
 (23-4*) = (14*)
 (23-5*) = (14-1*)
 (23-6*) = (8-1*)
 (23-7*) NEG. (23-4*)

(24) BEAU (MAIN)
 (25) PLUS (24, * que 25*)

(25*) = (23*)
 (25-1*) = (23-1*)
 (25-2*) = (23-2*)
 (25-3*) = (23-3*)
 (25-4*) = (23-4*)
 (25-5*) = (25-5*)
 (25-6*) = (23-6*)
 (25-7*) = (23-7*)
 (25-8*) BON (Y, pour MAIN)

(26) PARCE QUE (19-25, 27)
 (27) CONTENIR (Y, EXTRAIT)
 (28) DE (EXTRAIT, PETALE)
 (29) DE (PETALE, ROSE)

(29*) BON (EXTRAIT, pour MAIN)
 (29-1*) = (28)
 (29-1*) = (29)

VII

(30) DIRE (MAIN, MERCI, à X)

(31) DE (MAIN, X)

(32) POUVOIR (MAIN, 25)

(33) NE... QUE (27)

(33*) PARCE QUE (30-33, 33-1* - 33-2*)

(33-1*) FAIRE DEVENIR (X, MAIN,
DOUX)

(33-2*) DE (MAIN, X)

VIII

(34) DIRE (MARI, MERCI, à X)

(35) DE (MARI, X)

(36) AUSSI (34)

(36*) POUVOIR (MARI, 34)

(36-1*) NE... QUE (36*)

(36-2*) PARCE QUE (34-36, 36-4*)

(36-3*) = (33-1*)

(36-4*) HOMME (MARI)

X – “ vous ”, maîtresse de maison
Y – “ Mir Rose ”
Z – “ quelqu’un de la maison ”

BIBLIOGRAPHIE

ADAM J.M.

- 1973, **Grammaire du message publicitaire**, supplément au numéro 26 du *Français Aujourd'hui*.
- 1975, **Enjeux d'une approche du discours publicitaire : notes pour un travail de recherche**. *Pratiques* 7-8 (61-79).
- 1976, *Linguistique et discours littéraire. Théorie et pratique des textes*. Paris, Larousse (avec la collaboration de J.P. Goldenstein).
- 1981, **Votez Mir Rose, achetez Giscard : analyses pragmatiques**. *Pratiques* 30 (73-98).
- 1984, **Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs**. *Pratiques* 43 (107-122).
- 1985, **Quels types de textes ?** *Le Français dans le Monde* 192 (39-43).
- 1987 (a) **Textualité et séquentialité. L'exemple de la description**. *Langue Française* 74 (51-72).
- 1987(b) **Types de séquences textuelles élémentaires**. *Pratiques* 56 (54-79).
- 1987, *Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité* in J.L. Chises et alii (Ed.) : *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* . Bruxelles, De Boeck.

ADAMS M.J., STARR B.J.

- 1982, **Les modèles de lecture**, *Bulletin de Psychologie* 35 (695-704).

ANSCOMBRE J.C.

- 1980, **Voulez-vous dériver avec moi ?** *Communications* 32 (61-124).
- 1984, **Argumentation et topoï** - Actes du 5ème Colloque d'Albi : *Argumentation et Valeurs* (45-70).

ANSCOMBRE J.C., DUCROT O.

- 1983, *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.

BEAUDICHON J.

- 1982, *La communication sociale chez l'enfant*. Paris, PUF.

BENOIT J., FAYOL M.

- A paraître, **Le développement de la catégorisation des types de textes**, *Pratiques*.

BEREITER C., SCARDAMALIA M.

- 1982, **From conversation to composition : the role of instruction in a developmental process.** in R. GLASER (Ed.) *Advances in instructional psychology* vol. 2 (1-64) ; Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- 1987, *The psychology of Written composition* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

BLACK J.B. BOWER G.H.

- 1984, **La compréhension des réctis considérée comme une activité de résolution de problème,** in G. DENHIÈRE (Ed.) 1984 (275-311), trad.

BOREL M.J.

- 1984, **Raisons et situation d'interlocution. Introduction à une étude de l'argumentation.** *Revue Européenne de Sciences Sociales* 32 (65-93).

BRASSART D.

- 1987, *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique).* Thèse, université de Strasbourg ; ronéo, 4 vol.
- 1988, **Arguments pour une didactique du texte. A propos d'un type de récit.** *Recherches* 8 (5-17).

BRASSART D. DELCAMBRE I.

- 1988, **Pourquoi les " terribles lézards " sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif.** *Pratiques* 58 (43-74).

BREMOND C.

- 1966, **La logique des possibles narratifs.** *Communications* 8 (60-76).
- 1973, *Logique du récit,* Paris, Seuil.

BROSSARD M.

- 1985, **Qu'est-ce que comprendre une leçon ?** *Bulletin de Psychologie* 38 (727-738).

CARON J.

- 1985, **Le rôle des marques argumentatives dans le rappel d'un texte.** *Bulletin de Psychologie* 38 (775-784).

CHAROLLES M.

- 1980, **Les formes directes et indirectes de l'argumentation.** *Pratiques* 28 (7-44).

DELACAMBRE P.

- 1976, *Mémoire et appropriation des messages. Etude de quelques mécanismes idéologiques de la réception-réémission des messages de la presse écrite*. Thèse, Université de Lille III ; ronéo, 2 vol.

DENHIERE G.

- 1979, **Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans**. *Bulletin de Psychologie* 32 (803-819).
- 1982, **Schéma (s) ? Vous avez dit schéma (s) ?**, *Bulletin de Psychologie* 35 (717-731).
- 1983 **OUVRIR (x, fenêtre) et OUVRIR (x, yeux) : de l'analyse expérimentale à l'étude sur le terrain de la compréhension des textes**. *Rééducation Orthophonique* 21 (431-451).
- 1984, *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille, PUL.

DENHIERE G., BAUDET S.

- 1987, **Traitement de texte**. in : J.A. RONDAL et J.P. THIBAUT (Ed.) *Problèmes de psycholinguistique* (43-85), Bruxelles, Mardaga.

van DIJK T.A.

- 1973, **Modèles génératifs en théorie littéraire**. in : C. BOUAZIS et alii *Essais de la théorie du texte* (79-100), Paris, Galilée.
- 1977, *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London, Longman.
- 1980, *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- 1981, *Studies in the pragmatics of discourse*, La Haye, Mouton.
- 1982, **Attitudes et compréhension des textes**. *Bulletin de Psychologie* 35 (557-569).
- 1984, **Texte**, in J.P. de BEAUMARCHAIS et alii (Ed.), *Dictionnaire des littératures de langue française* (T. III p. 2281-2289), Paris, Bordas.

DUCROT O.

- 1980, *Les échelles argumentatives*, Paris, Minuit.
- 1983, **Opérateurs argumentatifs et visée argumentative**, in : *Connecteurs pragmatiques et structures des discours*, Actes du IIème Colloque de Pragmatique de Genève, *Cahiers de Linguistique Française* 5 (7-36)

EHRlich S.

- 1985, **Thématisation, compréhension et vitesse de lecture par des enfants**. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 14 (331-339).

FAYOL M.

- 1981, *L'organisation du récit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans*
Thèse, Université de Bordeaux, ronéo.
- 1985, *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*
Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.
- 1987, **Vers une psycholinguistique textuelle génétique : l'acquisition du récit**, in : G. PIERAUT-LE BONNIEC (Ed.) *Connaître et le dire* (223-238), Bruxelles, Mardaga.

GARCIA C.

- 1986, **Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture**, *Pratiques* 49 (23-49).

GARCIA C. et coll.

- 1986, *Objectif : écrire*. Mende, CDDP de la Lozère.

GREIMAS A.J.

- 1966, *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.

GRIZE J.B.

- 1974, **Argumentation, schématisation et logique naturelle**, *Revue Européenne de Sciences Sociales* 32 (183-200).
- 1981, **L'argumentation : explication ou séduction** in *L'argumentation* (29-41), Lyon, PUL.
- 1984, **Des arguments qui n'en sont pas**, in Actes du 5ème Colloque d'Albi : *Argumentation et Valeurs* (5-21).

HALTE J.F.

- A paraître, **L'écriture entre didactique et pédagogie**. *Etudes de Linguistique Appliquée*.

HAYES J.R., FLOWER L.S.

- 1980, *Identifying the organisation of written processes* in L.W. GREGG et E.R. STEINBERG (Ed.) : *Cognitive processes in writing* (3-30) ; Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

JOLIBERT J.

- 1988, *Former des enfants producteurs de textes*. Paris, Hachette.

ISENBREG H.

- 1970, **Der Begriff "Text" in der Prachtheorie**. *ASG Bericht* 9.

KINTSCH W.

- 1982, **Text representations**, in : W. OTTO et S. WHITE (Ed.), *Reading expository material* (87-102), New York, Academic Press.

KINTSCH W, van DKIJ T.A.

- 1975, **Comment on se rappelle et on résume une histoire**, *Langages* 40 (98-116).

KNEUPER C.W.

- 1978, **Teaching argument. An introduction to the Toulmin model**. *College Composition and Communication* 29 (273-241).

LAUTREY J.

- 1982, **Le cognitivisme**, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 11 (95-106).

LE NY J.F.

- 1979, *La sémantique psychologique*. Paris. PUF.

LINDSAY P.H., NORMAN D.A.

- 1980, *Traitement de l'information et comportement humain. Une introduction à la psychologie*. Montréal, Etudes Vivantes.

MOESCHLER J.

- 1985, *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Crédif-Hatier.

OLERON P.

- 1985, **Sur les échanges polémiques et le problème des macrostructures du langage**. *Bulletin de Psychologie* 38 (1-12).

PERELMAN C.

- 1977, *L'empire rhétorique, Rhétorique et argumentation*. Paris, Vrin.

PERELMAN C., OLBRECHTS-TYTECA L.

- 1958, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris, PUF (réédition Bruxelles, Edit. de l'UB).

PORTINE H.

- 1983, *L'argumentation écrite. Expression et communication*. (avec une préface de J.C. CHEVALIER), Paris, Hachette-Larousse.

RECANITI F.

- 1980, **Qu'est-ce qu'un acte locutionnaire ?** *Communications* 32 (190-215).

ROULET E.

- A paraître **Dimensions argumentatives du récit et de la description.** *Argumentation*.

SEARLE J.R.

- 1972, *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage.* Paris, Hermann.
- 1979, *Sens et expression. Etudes de théorie des actes du langage.* Paris, Minuit.

SIMON J.

- 1973, *La langue écrite de l'enfant.* Paris, PUF.

SMILEY S.S., et alii.

- 1977, " **Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written vs oral presentation.** *Jal. of Educational Psychology* 69-4 (381-387).

SPRENGER-CHAROLLES L.

- 1980, **Le résumé de texte.** *Pratiques* 26 (59-90).
- 1986, **Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage.** *Pratiques* 59 (9-27).

TODOROV T.

- 1968, **La grammaire du récit.** *Langages* 12.

TOULMIN S.E.

- 1958, *The uses of argument.* Cambridge, CUP.