

Savoir rédiger

Cécile Van Den Avenne

Studyrama
Réussir son avenir



PRINCIPES
Collection dirigée par Annie REITHMANN

SAVOIR RÉDIGER

Cécile VAN DEN AVENNE

SOMMAIRE

PARTIE I

Du mot au texte : maîtriser l'écrit 7

1. Les mots sans mal 9

▶ Petit précis d'orthographe	9
<i>Orthographe lexicale</i>	9
<i>Orthographe grammaticale</i>	16
<i>Orthographe : conseils méthodologiques</i>	18
▶ Le bon mot à la bonne place	20
<i>Quelques confusions classiques</i>	20
<i>Liste des paronymes les plus courants</i>	22

2. De l'oral à l'écrit : la question du « style » 24

▶ Problèmes de syntaxe	26
<i>Les phrases segmentées</i>	26
<i>Les anacoluthes ou ruptures de construction</i>	27
<i>Les structures interrogatives</i>	28
<i>Les digressions</i>	29
<i>Il y a</i>	30
<i>On/nous</i>	30
<i>La thématization en français</i>	31
<i>De la juxtaposition à la coordination et subordination</i>	32
<i>Les pronoms relatifs : pronoms vagues/pronoms précis</i>	33
▶ Problème de morphologie : la négation	37
▶ Problèmes de lexique	38
▶ Syntaxe et lexique : l'expression de l'abstraction	39

3. La cohésion textuelle 42

▶ Cohérence sémantique : progression de l'information, continuité, non-contradiction	42
▶ Le système anaphorique	42
<i>Les expressions dépourvues de référent clair</i>	43
<i>Accords en genre et en nombre</i>	44
<i>Reprises lexicales</i>	45

► Les temps du passé	48
<i>L'opposition passé simple/passé composé</i>	48
<i>L'opposition passé simple ou passé composé/imparfait</i>	49
<i>Usage du plus-que-parfait et du passé antérieur</i>	50
<i>Problèmes de cohérence dans l'utilisation des temps : observation d'exemples</i>	50
► La ponctuation	51
<i>La virgule</i>	52
<i>Le deux-points</i>	53
<i>Le point-virgule</i>	53
<i>Problème de ponctuation</i>	54

PARTIE II

Argumenter : écrire pour persuader 55

1. Les procédés logiques de l'argumentation : mécanismes de la rhétorique persuasive 59

► Le syllogisme	60
► La preuve	61
► L'argument d'autorité	62
► Le raisonnement par analogie	63
► Le raisonnement par l'absurde	63

2. L'argumentation dans la langue : les outils linguistiques de l'argumentation 65

► Relier pour argumenter : des outils de connexion	65
<i>Marquer la cause</i>	65
<i>Marquer la conséquence, le but</i>	68
<i>Marquer la concession</i>	69
<i>Marquer une opposition ou une restriction : mais, cependant, toutefois, néanmoins, pourtant</i>	73
<i>Ponctuer les moments d'un raisonnement : or</i>	75
<i>Apporter d'autres arguments</i>	77
<i>Ainsi</i>	78
<i>L'utilisation des connecteurs : observation d'un exemple</i>	80

► Quantificateurs, appréciatifs et argumentation	80
<i>Peu/un peu</i>	81
<i>A peine</i>	82
<i>Presque</i>	83
<i>Même</i>	83
► Nominalisation et argumentation	83
► Interrogation et argumentation	84
► Application : contrôle d'orientation argumentative	87

PARTIE III

Ecrits scolaires ou académiques : maîtriser quelques techniques 91

1. L'écrit argumenté 95

► Préalable à toute rédaction : comprendre un sujet	95
<i>Repérer les termes clés</i>	95
<i>Repérer les articulations</i>	97
<i>Formuler la thèse</i>	98
<i>Enjeu du sujet</i>	99
<i>Récolter des exemples : aller dans le sens de l'auteur</i>	100
<i>Réfuter</i>	101
<i>Confirmer sa thèse</i>	103
► Le plan	103
<i>Plans explicatifs</i>	104
<i>Plan d'une démonstration</i>	105
<i>Application</i>	109
► Les transitions	111
► Conclure	111
<i>Une double fonction : récapitulation et prospection</i>	112
<i>La conclusion-action</i>	114
► Développer une pensée	115
<i>Définir un mot, une notion</i>	115
<i>Illustrer : utiliser des exemples</i>	117

► Introduire	118
<i>Débuter un texte : l'ancrage énonciatif</i>	119
<i>Capter la bienveillance (captatio benevolentiae)</i>	120
<i>Cerner le sujet</i>	122
<i>Formuler une position</i>	122
<i>Annoncer le plan</i>	122
► Application : construction de textes argumentatifs	126
<i>Texte 1 : contre la grammaire scolaire</i>	126
<i>Texte 2 : mais pourquoi émigrent-ils ?</i>	127
 2. Pistes pour commenter un texte	 131
► Compréhension du texte	131
► Plan du commentaire	132
<i>Un texte argumentatif</i>	132
<i>Un texte explicatif</i>	132
► Introduction	133
► Conclusion	133
► Application : un exemple de commentaire de texte	133
<i>Compréhension du texte</i>	135
<i>Construction du plan</i>	136
► A vous maintenant	136
 <u>BIBLIOGRAPHIE</u>	 139
 <u>INDEX</u>	 141

PARTIE I

DU MOT AU TEXTE : MAÎTRISER L'ÉCRIT

1. Les mots sans mal

Petit précis d'orthographe

Même si l'orthographe est dite « science des ânes », il n'en reste pas moins qu'avoir une mauvaise orthographe, pour un étudiant rendant un travail écrit, de même que plus tard dans la pratique d'écrits professionnels, est toujours pénalisant.

L'orthographe du français est particulièrement complexe parce qu'elle n'est pas totalement univoque d'un point de vue phonétique : un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une seule graphie ne transcrit pas un seul son. Par exemple, le son [f] peut être aussi bien transcrit par la graphie *f* que par la graphie *ph*. La graphie *t* peut aussi bien noter le son [t] dans *nous rations*, que le son [s] dans *une ration*.

D'autres langues ont une écriture davantage phonétique, l'espagnol par exemple, ce qui en facilite l'apprentissage, notamment par des étudiants étrangers. L'orthographe du français, qui se présente (et ce malgré les réformes) comme une sorte de superposition de différentes couches de langues fossilisées (les fameuses orthographe étymologiques), demande un long usage et une longue familiarité pour être entièrement maîtrisée. Cependant, ne désespérons pas !

On distingue orthographe lexicale et orthographe grammaticale. L'orthographe lexicale est celle des mots à proprement parler, telle qu'elle est consignée dans les dictionnaires.

L'orthographe grammaticale est celle des mots dans la phrase, elle concerne les phénomènes d'accord et de conjugaison.

Orthographe lexicale

L'orthographe du français est si complexe qu'il est impossible de réduire sa maîtrise à quelques « trucs » qu'il suffirait d'apprendre.

Savoir rédiger

La meilleure façon de se l'approprier de façon naturelle est d'entretenir une relation quotidienne avec l'écrit. Lire tous les jours, différents types d'écrits (littérature, journaux, manuels), écrire également un peu chaque jour, avec le dictionnaire à portée de main pour vérifier tout doute que vous pourriez avoir. Cette familiarité quotidienne avec l'écrit vous sera utile également pour maîtriser peu à peu les codes de l'expression écrite, ce que nous verrons ultérieurement.

Au fil de vos lectures et de vos travaux d'écriture, faites-vous des fiches personnelles consignant « vos fautes bien à vous », celles que vous faites régulièrement, les mots qu'il vous arrive de confondre... Avec un memento de ce type, vous éliminerez peu à peu les erreurs qui se glissent dans vos écrits.

Si c'est à vous de fournir la plus grosse partie du travail, voici cependant quelques remarques sur des points classiques d'achoppement en orthographe lexicale. Lors d'enquêtes menées en France, après examen de copies de première année à l'université, il a été constaté que les quatre causes principales de fautes d'orthographe étaient les suivantes :

- l'accent circonflexe ;
- les consonnes doubles ;
- les lettres grecques ;
- les finales « -ant »/« -ent » et « -ance »/« -ence ».

Ce sont ces points que nous allons particulièrement observer, ainsi que d'autres.

Les accents et le tréma

L'accent aigu et l'accent grave sur le e

Placés sur le e, l'accent aigu é ou l'accent grave è changent le son transcrit : é transcrit le son [e], è transcrit le son [ɛ]. Les copies d'étudiants laissent voir une grande confusion dans l'emploi de ces accents (de nombreuses copies laissent voir aussi une absence totale d'emploi des accents, tout est écrit e, au correcteur de « démêler »). Un peu d'attention et de relecture permettent d'éviter les confusions.

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

Dans *blé* ou *allée*, la prononciation n'est pas la même que dans *père* ou *sème*. Faites attention également à la différence entre *des prés* et *près de*...

De manière générale, on trouve è lorsque la syllabe qui suit est formée d'une consonne et d'un e muet, et é dans le cas contraire. Exemples : *enlèvement*, *discrètement*, *il sèmera* et *témoin*, *léser*, *téléphone*...

Attention aux mots de la même famille, dont le e prononcé [ɛ] ne comporte plus d'accent : *enlever*, *semer*, *discret* (ici, c'est la présence de t qui permet le son [ɛ]).

Remarque : le dernier rapport du Conseil supérieur de la langue française sur les rectifications de l'orthographe (1990) autorise que le mot *événement* soit orthographié *èvenement*, selon une graphie en accord avec la prononciation contemporaine. Les deux graphies sont consignées dans les dictionnaires. Sachez cependant que vous pouvez tomber sur un correcteur « vieille école » qui aura fait de cette perle rare son cheval de bataille...

Il en est de même pour les mots suivants : *abrègement*, *affêterie*, *allègement*, *allègrement*, *assèchement*, *cèleri*, *complètement*, *crèmerie*, *empiètement*, *hébètement*, *règlementaire*, *règlementairement*, *règlementation*, *règlementer*, *sècheresse*...

L'accent grave pour distinguer des homonymes

L'un des emplois de l'accent grave (quand il n'est pas sur un e) est de permettre de différencier des homonymes.

Distinguez bien à, la préposition, de a, la forme du verbe « avoir » ; là, adverbe, et la, article ou pronom personnel ; ça, adverbe (dans ça et là), de ça, pronom démonstratif.

Distinguez bien où, marquant le lieu, de ou, conjonction de coordination.

Attention : les expressions latines *a priori*, *a posteriori*, *a minima* ne comportent pas d'accent sur le a.

Savoir rédiger

L'accent circonflexe

L'accent circonflexe est l'une des difficultés de l'orthographe de la langue française parce qu'il est une trace historique d'un ancien état de langue (trace d'un ancien *s*, comme dans *forêt*, *s* que l'on retrouve dans *forestier* ; ou bien trace d'une ancienne voyelle en hiatus, comme dans *sûr*, qui s'écrivait anciennement *seur*).

Il sert essentiellement de nos jours à distinguer des mots qui seraient homographes (s'écrivant de la même manière).

Exemples

- *dû*, participe passé de « devoir », et *du*, article ;
- *mûr*, adjectif, et *mur*, nom ;
- *sûr* = certain, et *sur* = aigre ou *sur* préposition ;
- *tâche* = travail, et *tache* = souillure.

Prenez garde à distinguer *crû*, participe passé du verbe « croître » et *cru*, participe passé du verbe « croire » ; les pronoms possessifs *le vôtre*, *la nôtre* et les déterminants possessifs *notre*, *votre* (*c'est notre ami/il est des nôtres*).

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

Récapitulatif : l'accent circonflexe

Terminaison de conjugaison	Distinction d'homonymes
a) passé simple nous aimâmes, nous suivîmes, nous voulûmes vous aimâtes, vous suivîtes, vous voulûtes	a) sur u <i>mûr/mur</i> : un fruit mûr sur un mur <i>dû/du</i> : donne-moi du pain, c'est mon dû <i>sûr/sur</i> : sur cet arbre, les fruits sont sur, j'en suis sûr
b) imparfait du subjonctif qu'il aimât, qu'il suivît, qu'il voulût	b) sur a <i>tâche/tache</i> : sa tâche est d'effacer les taches <i>mâtin/matin</i> : ce matin, j'ai vu un gros mâtin (chien)
c) plus-que-parfait du subjonctif qu'il eût aimé, qu'il eût suivi, qu'il eût voulu	c) sur o <i>côte/cote</i> : sa côte de porc a la cote <i>nôtre/notre</i> : notre frère n'est pas le vôtre <i>vôtre/votre</i> : votre frère n'est pas le nôtre

Savoir rédiger

Le tréma

Il se place toujours sur la **deuxième voyelle**, qui se trouve ainsi détachée de la voyelle précédente.

Exemples : *aiëul, naïf, stoïque, aiguë, exigüe, contiguë, capharnaüm...*

Remarque : le rapport du Conseil supérieur de la langue française sur les rectifications de l'orthographe préconise que dans les cas de *aigüe, exigüe, contigüe...* le tréma se place sur le *u* qui est prononcé, et non sur le *e*, qui ne l'est pas.

Les finales muettes

De nombreuses consonnes finales en français sont dites « muettes » : elles ne sont pas prononcées à l'oral. Mais on ne peut les oublier à l'écrit. Très généralement, elles ont pour fonction d'assurer la cohésion au sein d'une famille de mots, c'est-à-dire qu'elles vont apparaître prononcées dans d'autres mots de la même famille.

Exemples : *canard, canarder* (tirer sur quelqu'un comme dans la chasse aux canards) ; *cafard, cafarder* ; *parlement, parler* ; *teint, teinter*, etc.

A chaque fois donc que vous hésitez sur une finale, pensez à un mot de la même famille.

Il en va de même pour les finales de participes passés : mettez-les au féminin pour savoir s'ils comportent ou non une lettre muette : *écrit/écrite, compris/comprise, mais fini/finie...*

Les lettres étymologiques et les consonnes doubles

Le *h* latin (*adhérence, inhalation*), les *rh, th, ph, ch*, et *y* grecs (*chronomètre, psychologie, schizophrène...*) : héritage de l'histoire et de la place accordée à la tradition écrite en France. Pas d'autre solution que de les apprendre en attendant une bonne réforme de l'orthographe qui nous en débarrasse... Faites attention à ne pas trop en rajouter : par exemple **éthymologie* mis pour *étymologie* !

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

Faites-vous vos fiches personnelles, n'hésitez pas à vérifier dans le dictionnaire.

Même chose pour les consonnes doubles. Certaines ont une vraie fonction, celle de distinguer des homonymes : *cane* et *canne* ; *sale* et *salle* ; *vile* et *ville*... Ce ne sont généralement pas celles-là qui posent problème. Ce sont les autres, celles qui ne sont ni prononcées ni utiles pour la distinction d'homonymes, celles dont on apprend des listes en classe primaire (mais qui bien souvent ont résisté à l'apprentissage...) : deux *p* dans *apparaître*, un seul dans *apercevoir*... A vos fiches et dictionnaires !

Les adverbes en « -ment »

Ils sont très souvent mal orthographiés. Deux principes sont à retenir, l'un concerne la prononciation, l'autre la finale de l'adjectif sur lequel l'adverbe est formé.

- Si l'adverbe est prononcé avec une finale « *-ament* », l'orthographe de cette finale est « *-amment* » ou « *-emment* ».

- Si l'adjectif sur lequel l'adverbe est formé se termine par « *-ant* », l'adverbe se termine par « *-amment* ».

Exemple : *constant/constamment*

- Si l'adjectif sur lequel l'adverbe est formé se termine par « *-ent* », l'adverbe se termine par « *-emment* ».

Exemple : *évident/évidemment*

- Si l'adverbe est prononcé avec une finale « *-ément* », l'orthographe de cette finale est « *-ément* ».

Exemple : *passionnément*

- Si l'adverbe est prononcé avec une finale en « *-ement* », cette finale est orthographiée « *-ement* ».

Exemple : *amoureusement*

Savoir rédiger

Les finales en « -ance »/« -ence », « -ant »/« -ent »

Ainsi que nous l'avons noté en introduction, ces finales font partie des quatre types de fautes les plus fréquentes.

« -ance » est un suffixe qui s'ajoute à des verbes pour former des noms marquant l'action ou le résultat : *souffrance, vengeance, attirance, rouspétance*.

« -ence » est un suffixe qui forme des noms correspondant soit à un verbe et à un adjectif en « -ent » : *adhérence* ; soit à un adjectif seulement : *intermittence, truculence, immanence* ; soit à un verbe seulement : *ingérence*. C'est dans ce dernier cas qu'il peut y avoir des confusions entre les deux finales « -ence » et « -ance ». Vérifiez systématiquement dans le dictionnaire, dès que vous avez un doute, et laissez faire votre mémoire qui à la longue « imprimera » la bonne forme.

« -ant » est un suffixe formant des adjectifs sur une base verbale ou non : *abracadabrant, itinérant, migrant*.

« -ent » est un suffixe formant des adjectifs à partir de noms en « -ence » : *récent*.

Orthographe grammaticale

On vous pardonnera beaucoup moins les fautes d'orthographe grammaticale que les fautes d'orthographe lexicale. Si les secondes peuvent être excusées par l'ignorance ou l'inadvertance (on peut vous pardonner de ne pas connaître par cœur l'intégralité du dictionnaire...), les premières témoigneront contre vous d'une méconnaissance du fonctionnement de la langue française.

Les accords

Faites bien attention aux accords (sujet/verbe ; sujet/participe passé ; nom/adjectif). Un peu d'attention et de relecture éliminent les fautes d'accord.

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

Le cas de l'accord du participe passé est toujours délicat.

- Si le participe passé est employé avec *être*, il s'accorde avec le *sujet*. Ce n'est généralement pas ce point qui pose problème.
- Si le participe passé est employé avec *avoir*, et que le *complément d'objet direct est placé avant lui*, il s'accorde avec celui-ci.

Exemple

Les coups qu'il m'a donnés, je les lui ai rendus.

- Lorsque le participe passé est employé dans une *forme pronominale*, on trouve plusieurs cas de figure selon que le pronom réfléchi est objet direct ou non.
- Si le pronom réfléchi est *objet direct*, le participe passé s'accorde avec ce *complément*.

Exemples

- *Ils se sont injuriés.* (Ils ont injurié qui ? : eux.)
- *Les coups d'œil qu'ils se sont lancés en passant.*

- Si le pronom réfléchi est *complément d'objet indirect*, le participe passé est *invariable*.

Exemple

Ils se sont plu au premier coup d'œil.

- Si le pronom est inanalysable (*ni complément d'objet direct, ni complément d'objet indirect*), le participe passé s'accorde avec le *sujet*.

Exemple

Elle s'est délectée de pouvoir enfin faire tout ce qui était interdit.

Exception : le participe passé de *se rire, se plaire, se déplaire, se complaire* est invariable.

Les terminaisons de conjugaison

Faites attention également aux **terminaisons de conjugaison** et aux confusions possibles entre différentes terminaisons.

Les terminaisons « -ai » ou « -ais » à la première personne du singulier

La première est la terminaison du passé simple, pour les verbes du premier groupe, la seconde la terminaison de l'imparfait. La valeur du temps employé est différente : le passé simple s'emploie pour une action ponctuelle, l'imparfait pour une action qui dure ou qui est habituelle. L'identification peut se faire classiquement en changeant de personne (*il* à la place de *je* : *je chantai/il chanta* ou *je chantaais/il chantait*).

Les terminaisons « -rai » ou « -rais » à la première personne du singulier

La première est la terminaison du futur de l'indicatif ; la seconde celle du conditionnel présent. Les emplois sont bien entendu différents. L'identification peut se faire comme précédemment par substitution de personne (*tu* à la place de *je* : *je pourrai/tu pourras* ou *je pourrais/tu pourrais*).

La terminaison d'infinitif « -er » et la terminaison de participe passé « -é »

Grand classique des copies, même si l'erreur paraît triviale ! Comme précédemment, le « truc » a dû être appris en classe primaire : on substitue au participe passé du premier groupe un participe passé d'un verbe du deuxième ou troisième groupe (*je l'ai entendu crier/je l'ai entendu rire*).

Orthographe : conseils méthodologiques**L'attention et la relecture**

L'essentiel en matière de correction orthographique est de toujours garder un temps pour la relecture avant de rendre un devoir écrit. Les fautes dues à la précipitation et au fait que l'on

s'attache plus à poursuivre son idée qu'à faire attention à la façon dont on écrit ne résistent généralement pas à une bonne relecture : elles sautent aux yeux. J'entendais dernièrement à la radio un professeur de philosophie témoigner : lorsqu'un élève lui avait rendu une copie avec une faute à chaque mot, il l'envoyait au tableau réécrire les mêmes phrases. Une fois au tableau, il écrivait dans une orthographe parfaitement correcte...

Faire relire par d'autres

Lorsque vous produisez un écrit, faites-le relire par d'autres dès que vous en avez la possibilité (cela deviendra indispensable lorsque vous aurez à rédiger un écrit long : rapport ou mémoire). Il est parfois difficile de se relire soi-même lorsqu'on connaît trop ce que l'on a écrit, la relecture par un tiers devient alors plus efficace.

Méthode active : autocorrection et mise en fiches

À l'issue de votre propre relecture, ou de celle de quelqu'un d'autre, répertoriez vos fautes, classez-les, et faites de la mise en fiche (lexique/grammaire ; y a-t-il des types de fautes qui reviennent constamment ?, etc.).

Cette mise en fiches vous aidera à prendre conscience de vos fautes. Il est à parier qu'une fois mises en fiches, ces fautes disparaîtront d'elles-mêmes de vos écrits, du fait même que vous en avez pris conscience.

Faire travailler sa mémoire

La correction orthographique est avant tout affaire de mémoire. Relisez régulièrement vos fiches (notamment avant un devoir sur table), pour éliminer progressivement les fautes récalcitrantes. Et surtout lisez ! C'est en lisant abondamment, quotidiennement, que vous exercez votre mémoire visuelle et gardez en tête l'image graphique des mots, qui ensuite viendront naturellement sous votre plume. Un mot cent fois lu, un mot familier, ne pose généralement aucun problème : écririez-vous *un homme*, sans *h* et avec un seul *m* ? ! À force de lire tous types d'écrits, mais surtout des

Savoir rédiger

écrits littéraires, les mots les moins fréquents vous deviendront également familiers, et vous n'hésitez plus sur l'orthographe d'hécatombe ou d'étymologie...

Le bon mot à la bonne place

S'il importe d'écrire les mots sous leur bonne forme, il importe encore plus de mettre le bon mot à la bonne place. Il s'agit ici de prendre garde aux paronymes, c'est-à-dire aux mots qui ont une forme quasi identique mais qui ne veulent absolument pas dire la même chose.

Quelques confusions classiques

Les confusions les plus classiques tiennent à des différences d'ordre grammatical : confusion entre adjectif et participe présent, adjectif et nom, adverbe et nom.

Fatigant/fatigant

La première forme est un participe présent, elle est invariable (*En se fatigant un peu, il pourrait arriver à un meilleur résultat*). La seconde forme est un adjectif (*fatigant/fatigante*).

Différent/différent

La première forme est un participe présent, invariable (*Ne différant en rien de son frère, il est tout aussi insupportable*). La seconde forme est un adjectif (*différent/différente*).

Qu'elle/quel/quelle

Les deux dernières formes sont des formes d'adjectifs, soit interrogatif (*Quelle mouche l'a piqué ? ; Ne pas savoir sur quel pied danser*), soit exclamatif (*Quelle horreur ! ; Quel crétin !*). Ces deux formes doivent donc toujours être accompagnées d'un nom.

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

Dans la première forme, le pronom personnel féminin est précédé d'une forme qui peut être un relatif (*Sais-tu ce qu'elle m'a dit ?*) ou une forme introduisant un ordre ou un souhait (*Qu'elle parte !*). Elle est donc forcément accompagnée d'un verbe.

Quel que/quelque

La première forme est un adjectif suivi d'un relatif, elle sert à former une concessive avec le verbe « être » au subjonctif : *quel que soit...*

La seconde forme est un adjectif, toujours accompagné d'un nom : *quelque chose...*, ou un adverbe qualifiant un adjectif : *quelque méchant qu'il soit...*

Quoi que/quoique

Quoi que tu fasses. Quoique tu sois charmant...

Le premier introduit un complément d'objet, le second est une conjonction introduisant une opposition ou une concession.

Davantage/d'avantages

« Elle avait peu d'avantages, pour en avoir davantage [...] Davantage d'avantages avantaagent davantage », chante Bobby Lapointe. Davantage est un adverbe, d'avantages le nom accompagné de son déterminant.

Savoir rédiger**Liste des paronymes les plus courants**

Abjurer : abandonner solennellement une religion ou une opinion.	Adjurer : supplier.
Affectation : manque de naturel.	Affection : attachement, tendresse.
Allocation : somme d'argent attribuée à quelqu'un.	Allocution : discours.
Alternance : succession régulière de deux éléments (ex : deux systèmes politiques).	Alternative : situation où l'on doit choisir entre deux solutions.
Bibliographie : liste des ouvrages écrits sur un sujet.	Biographie : récit d'une vie.
Conjoncture : ensemble des facteurs qui définissent une situation.	Conjecture : hypothèse, supposition.
Démystifier : détromper les victimes d'une mystification (canular, duperie).	Démythifier : enlever la qualité de mythe.
Désintéressement : qualité d'un acte ou d'une personne qui ne cherche pas l'intérêt personnel ou le profit.	Désintérêt : indifférence, détachement.
Humaniste : qualifie un mode de pensée ou une culture centrés sur l'épanouissement de l'homme et les valeurs humaines.	Humanitaire : qui a pour souci le bien des hommes (organisations humanitaires).
Eminent : qui est au-dessus du niveau commun.	Imminent : qui va se produire bientôt.

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

Inclination : penchant concernant la vie morale ou les sentiments.	Inclinaison : état de ce qui est incliné, penché.
Oppressé : gêné dans ses fonctions respiratoires par une cause physique ou par l'angoisse.	Opprimé : victime d'un pouvoir tyrannique.
Perpétrer : accomplir une mauvaise action.	Perpétuer : maintenir, faire durer.
Romanesque : qui concerne le roman.	Romantique : qui a les traits caractéristiques de la littérature romantique.

2. De l'oral à l'écrit : la question du « style »

Beaucoup de fautes sanctionnées dans les copies d'étudiants tiennent au **style**. Les enseignants les relèvent en indiquant : « style ! », « style oral » ou « style relâché »..., bien souvent sans donner aux étudiants les moyens de comprendre et d'accéder au style attendu dans les écrits de type académique.

On peut se demander s'il n'y a pas une conception élitiste implicite, à savoir que le style serait en quelque sorte inné : certains étudiants auraient du style et d'autres non. S'il semble ce qu'il y a de plus complexe à aborder, le style écrit peut toujours être amélioré et travaillé.

Les « fautes de style » tiennent en fait souvent à des interférences entre style oral et style écrit. En prenant conscience de caractéristiques propres au discours écrit, qui font qu'il est fondamentalement différent du discours oral, on peut arriver à le maîtriser.

Les fautes de style sont donc dues à ce qu'on peut appeler des « ruptures de cohérence stylistique » : l'étudiant fait usage de tournures ou variantes connotées comme orales et qui sont réprochées par la norme de l'écrit.

Pour prendre conscience de ce phénomène, voici un corpus d'extraits de copies, censurées par des enseignants. Essayez, dans les différents cas, d'expliquer ce qui cause la rupture de cohérence stylistique.

1. On remarque que Queneau écrit comme quand on parle et voire même une langue plus enfantine.
2. Le statut phonologique de la diphtongue c'est qu'elle peut se situer qu'après les consonnes s, d, v et g et en final.
3. Si l'auteur ne l'utilise pas le latin, cela démontre que le latin n'est plus considéré ou plutôt n'a plus le même statut qu'avant.

4. Dans cet extrait, il y a plusieurs fantaisies orthographiques de l'auteur.

5. Descartes s'exprime ici en français sans doute pour la première fois et le problème de ce texte est justement qu'il est « critiqué » en faisant cela.

6. Le latin n'est plus la langue maternelle, alors que le français oui.

7. Descartes dit qu'il faut s'en délivrer, pourquoi écrire dans une langue que personne ne parle couramment et tous les jours en France, point de vue de la communication ?

8. Au ^{XIX} siècle, le latin est la langue des érudits, la langue du savoir, tandis que les différentes langues vernaculaires sont méprisées, elles n'ont aucun prestige littéraire, c'est le langage du peuple, qui est oral alors que le latin est la langue de l'écriture, d'où son prestige.

Toutes ces fautes de style sont dues à des interférences avec l'oral.

Dans l'exemple 1, on remarque la tournure orale (avec l'utilisation du pronom *on*) : *comme quand on parle*.

Dans l'exemple 2, on remarque deux tournures orales : le détachement *c'est que...* et l'emploi d'une négation qui omet le morphème *ne*.

Dans l'exemple 3, l'utilisation du pronom *l'* dans *ne l'utilise pas le latin* est redondante par la présence du complément d'objet : *le latin*. Il s'agit d'un phénomène de phrase segmentée.

Dans l'exemple 4, c'est la tournure vague *il y a* qui est plus particulièrement connotée comme orale.

Dans l'exemple 5, il s'agit d'un problème de lexique, avec l'emploi du verbe *critiquer* qui est ici familier (l'utilisation des guillemets, qui le signale, n'excuse rien).

Savoir rédiger

Dans les exemples 6 et 7, les tournures syntaxiques sont proprement orales avec des ruptures de construction (absence de lien syntaxique : *le français oui*, insertion d'un énoncé interrogatif non introduit, commentaire sans lien avec ce qui précède : *point de vue de la communication*).

Dans l'exemple 8, l'insertion de l'énoncé *c'est le langage du peuple* entraîne une rupture dans la construction de la phrase.

Les problèmes d'interférence entre écrit et oral jouent donc à plusieurs niveaux : au niveau syntaxique, au niveau lexical, mais également au niveau morphologique. Nous allons passer en revue les problèmes spécifiques à ces différents niveaux.

Problèmes de syntaxe

Le discours oral est caractérisé par des courbes mélodiques, des accents d'intensité, des pauses. Il présente des hésitations, des répétitions. Certains énoncés commencent et « restent en l'air ». Le discours écrit au contraire est composé de *phrases*, commençant de manière conventionnelle par une majuscule et se terminant par un point. La ponctuation écrite n'a que peu de choses à voir avec les pauses de l'oral. Chaque phrase par ailleurs doit avoir une unité syntaxique. Les répétitions, la redondance syntaxique sont proscrites. Comme nous l'avons souligné plus haut, les « phrases segmentées » sont très abondantes à l'oral. Elles sont absentes du code écrit, qui valorise la pratique de la subordination au sein de la « phrase complexe ».

Les phrases segmentées

L'écrit ne peut comporter de phrases segmentées. Prenez donc garde à tous les phénomènes de redondance (un sujet ou un complément répété deux fois, l'un sous sa forme pleine, l'autre sous la forme d'un pronom de rappel).

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

Pour prendre conscience du phénomène, corrigez les phrases suivantes (qui pourraient être extraites de copies d'étudiants !).

1. *Dans le pays dit d'accueil, les immigrés en fait y sont mal accueillis.*
2. *Les écrivains romantiques se réfugient dans la nature. Là ils y trouvent le bonheur.*
3. *Les immigrés, s'ils ne transmettent pas leur langue d'origine à leurs enfants, ils sont encore plus déracinés.*

Dans les phrases 1 et 2, y (complément de lieu) est redondant.

Dans la phrase 3, le pronom *ils*, qui reprend le sujet *les immigrés*, est redondant.

Les anacoluthes ou ruptures de construction

Le terme « anacoluthes » désigne les ruptures de construction. Fréquentes à l'oral, elles sont à bannir de l'écrit.

Observez les exemples suivants.

1. *En 1539, l'édit de Villers-Cotterêts établit que tous les papiers administratifs et autres seront en français, devenant ainsi de plus en plus la langue haute au détriment du latin.*
2. *De plus, de grands écrivains comme Ronsard ou encore Du Bellay ont mis en valeur la langue française avec notamment La Franciade pour Ronsard, mais également un enrichissement du vocabulaire français grâce à ses différentes souches latines et grecques.*
3. *Espérons que ce triste bilan incitera les autorités à moderniser et à améliorer les équipements de l'aéroport, notamment l'installation d'un radar d'approche sophistiqué réclamé depuis plusieurs années par les pilotes.*

4. Dans les premiers temps, le latin classique, parlé que par une élite occupait la fonction de langue haute, c'était la langue de l'administration, du pouvoir, du savoir, des clercs, en opposition avec la *lingua materna*, comme l'appellera Dante, toutes langues vernaculaires qui avaient donc le statut de langue basse, la langue du peuple.

Dans l'exemple 1, la proposition participiale utilisée impliquerait l'utilisation du même sujet dans la proposition principale. L'utilisation d'un sujet différent entraîne une rupture de construction.

Ainsi, il aurait fallu écrire : [...] *français, qui devient ainsi...*

Dans l'exemple 2, on ne sait avec quoi se construit le syntagme nominal *un enrichissement...* Peut-être peut-on écrire : [...] *et ont également contribué à l'enrichissement de son vocabulaire...*

Dans l'exemple 3, la rupture de construction entraîne une incohérence sémantique (au niveau du sens). Ainsi apposé, *l'installation* semble développer le sujet *triste bilan*. Il aurait fallu écrire : [...] *notamment à réaliser...*, sur le même plan syntaxique que *à moderniser et à améliorer*.

Dans l'exemple 4, *toutes langues vernaculaires* ne peut reprendre l'élément qui précède *lingua materna*, puisque ce groupe nominal est au singulier. Il s'agit donc d'une rupture de construction.

Les structures interrogatives

L'expression de l'interrogation n'est pas la même à l'oral et à l'écrit. À l'oral, on utilise la locution interrogative « est-ce que », et bien souvent l'intonation simplement suffit. À l'écrit, l'expression de l'interrogation se fait par l'inversion du sujet.

Observez les phrases suivantes.

1. *Les enfants martiniquais, qui depuis la petite enfance parlent créole, qu'est-ce qu'ils éprouvent et qu'est-ce qu'ils font quand, tout d'un coup, ils se voient à l'école confrontés avec une langue française qui n'a rien à voir avec ce qu'ils entendent.*

2. *Est-ce que cette approche s'applique-t-elle dans un tel cas ?*

Dans l'exemple 1, il faudrait avoir recours à l'interrogation par inversion (*qu'éprouvent-ils*) à la place de l'utilisation de la locution *est-ce que*, typique de l'oral. L'inversion permettrait même de conserver la phrase segmentée, de connotation orale mais qui peut avoir ici une valeur expressive (*les enfants martiniquais, qui [...] qu'éprouvent-ils... plus expressif mais également plus oral que qu'éprouvent les enfants martiniquais...*).

L'exemple 2 présente une redondance dans l'expression de l'interrogation puisqu'il accumule l'utilisation de la locution *est-ce que* et de l'inversion. L'inversion seule suffit. L'erreur est courante, elle révèle une interférence entre code oral et code écrit.

Les digressions

Les énoncés oraux sont pleins de digressions. À l'écrit, l'insertion d'un commentaire à caractère digressif est délicat et nécessite d'être signalé.

Observez l'exemple suivant.

L'apprentissage nécessaire de la langue française, les enfants martiniquais peuvent n'avoir jamais entendu parler que le créole, accentue les difficultés pour l'apprentissage de la lecture.

L'énoncé central entre virgules peut être considéré comme un énoncé parenthétique. Il est insuffisamment marqué comme tel. Il faut soit le noter entre parenthèses, soit expliciter davantage le lien de cause à effet qu'il entretient avec le sujet de la principale : *L'apprentissage nécessaire de la langue française, du fait que les enfants...*

Autre exemple qui peut être assimilé à une digression ou à un remords : on ajoute à la fin d'une phrase une information, qui, de ce fait, arrive mal rattachée à ce qui précède.

Savoir rédiger

Descartes doit donc se justifier car le fait que le français est maintenant la langue du peuple n'est pas encore assimilé par les intellectuels de l'époque car ce passage s'adresse à eux.

Mieux vaut, dans cet exemple, construire une seconde phrase : *En effet, ce passage s'adresse à eux.* Ou construire une relative : *les intellectuels de l'époque auxquels s'adresse ce passage.*

Il y a

La formule *il y a* est surabondante à l'oral, de même que *voici, voilà, c'est, c'est... que*. Toutes ces expressions jouent un rôle présentatif et permettent de mettre en valeur un élément de la phrase.

Il est parfois facile de substituer à ces expressions « vagues » des tournures plus « précises » et plus « écrites ».

Observez les exemples suivants.

1. *Quand les bureaux ont fermé, il y avait encore plusieurs dizaines de personnes qui faisaient la queue devant la porte.*

2. *Cela s'est passé il y a pas mal de temps.*

On peut écrire pour l'exemple 1 : *plusieurs dizaines de personnes restaient à faire la queue...*, et pour l'exemple 2 : *voilà quelque temps déjà.*

On/nous

L'emploi de *on* à la place de *nous* est fréquent à l'oral. À l'écrit, distinguez bien la différence d'emploi et de sens entre *on* et *nous*. Et surtout évitez le mélange de *on* et de *nous*.

On a un sens indéfini ; il désigne un groupe de personnes indéterminées dans lequel ne s'inclut pas forcément celui qui parle/écrit, ou un individu qui reste dans l'anonymat. Il sert, notamment, à énoncer des vérités générales, des locutions de types proverbiales, à rapporter des rumeurs...

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

Exemples

- *En France, on aime s'asseoir à la terrasse des cafés.*
- *On dit qu'en France il y a beaucoup d'alcooliques.*
- *Comme on fait son lit, on se couche.*

Nous représente au contraire un groupe de personnes bien déterminées, dont fait partie celui qui parle.

Exemples

- *Nous aimons aller boire un verre le soir ensemble.*
- *Nous ne sommes pas pour autant alcooliques.*

La thématization en français

Le discours obéit à une règle générale de progression. Dans une phrase, on distingue, en terme d'analyse informationnelle (fondée sur la progression de l'information), entre ce que l'on nomme le *thème* (ce qui est présenté comme déjà connu) et le *rhème* (ou *focus*, ce qui est présenté comme apportant le maximum de nouvelles informations).

Exemples

- *Ernest s'est ridiculisé hier.*
- *Hier, Ernest s'est ridiculisé.*

Dans le premier cas, *hier* est l'information nouvelle. On peut considérer que la phrase répond à une question : quand Ernest s'est-il ridiculisé ? Dans le second cas, *Ernest s'est ridiculisé* est l'information nouvelle. On peut considérer que la phrase répond à une question : que s'est-il passé hier ?

La mise en relief du déjà connu s'appelle « thématization ». En français, à l'oral, se trouve fréquemment la tournure de thématization : *ce qui... c'est... du type ce qui est vraiment incroyable c'est qu'ils continuent d'utiliser cette machine qui coûte tellement cher et n'est pas tellement efficace.*

A l'écrit, évitez la prolifération de ce type de structure, trop marqué d'oralité. Préférez pour l'exemple ci-dessus : *qu'ils continuent d'utiliser cette machine [...] est vraiment incroyable.*

De la juxtaposition à la coordination et subordination

A l'oral, les liens logiques entre propositions sont parfois simplement marqués par l'intonation et l'ordre des constituants. Les énoncés sont très souvent juxtaposés sans connexion explicite (*je suis parti/tu n'étais pas là*). On parle à ce sujet d'un phénomène de parataxe. A l'écrit, au contraire, il est nécessaire d'explicitier ces liens logiques et d'utiliser pour cela des procédés de coordination et de subordination (*comme tu n'étais pas là, je suis parti/je suis parti puisque que tu n'étais pas là...*).

Pour prendre conscience du phénomène (nous reviendrons plus en détail sur cette question de la subordination dans le chapitre suivant) et vous entraîner, réécrivez selon les normes du code écrit cet extrait d'entretien oral.

« Bon le projet de jardin c'est – c'est elle qui a eu cette initiative parce que c'est elle pendant l'hivernage elle partait – c'est les grandes vacances ici – l'été ici ça correspond à l'hivernage au Mali – donc elle partait suivre euh – l'opération du tracteur – dans la brousse – donc pendant les campagnes elle a découvert des villages au bord du fleuve – ben elle se disait bon – avec la bonne terre au bord du fleuve – si on a – on arrive à avoir – une portion – bon on peut faire l'agriculture – c'est de là l'idée est venue donc. »

Notez dans ce passage le nombre important d'emboîtement d'énoncés, l'importance de ce que l'on nomme les phénomènes de thématization (*c'est elle qui..., c'est elle [...] elle partait*), les phrases segmentées (*c'est elle [...] elle partait*), les redites et les hésitations. Tous ces phénomènes sont caractéristiques de l'oralité (voir chapitre 2).

Voici une possibilité de réécriture.

C'est elle qui a eu l'initiative du projet de jardin. En effet, c'est elle qui, pendant la période d'hivernage au Mali qui correspond aux grandes vacances d'été ici, partait suivre l'opération du tracteur dans la brousse. Or, pendant les campagnes, elle a découvert des villages au bord du fleuve. Elle se disait alors qu'avec la bonne terre qu'il y a au bord du fleuve, en obtenant une portion de cette terre, on pouvait faire de l'agriculture. C'est de là que l'idée est venue.

Les pronoms relatifs :

pronoms vagues/pronoms précis

Le système de la relative en français est extrêmement complexe. Tout d'abord, le pronom personnel simple (*qui, que, quoi, dont, où*) est sensible à une fonction (*qui* a une fonction de sujet, *que* a une fonction de complément d'objet direct...). Par ailleurs, l'existence d'une deuxième série en *lequel, laquelle, duquel, de laquelle, desquels, auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles*, etc., sensible au genre (féminin/masculin) et au nombre (singulier/pluriel) complique le système.

La langue orale a tendance à utiliser majoritairement un pronom relatif vague *que* comme pronom relatif passe-partout.

Exemples

- *Un copain que j'ai passé mon enfance avec lui.*
- *J'ai vendu ma petite maison que je tenais tant.*

Les formes *dont* ou *auquel* sont rares à l'oral.

A l'écrit, il vous faut être précis.

Le pronom dont

Le pronom relatif *dont*, qui relie un nom et son complément (*la fille dont le père...*), un adjectif et son complément (*sa fille dont elle est fière...*), ou un verbe et son complément (*cette fille dont je me méfie...*), est souvent mal employé à l'oral comme à l'écrit, soit, comme nous l'avons indiqué plus haut, par une substitution en *que* de *dont* (**la fille que je te parle*), soit par l'introduction d'un second pronom redondant.

Savoir rédiger

Observez les phrases suivantes.

1. *Il ne faut pas blâmer les gens trop audacieux dont leur enthousiasme n'a pas connu la réussite.*

2. *Une entreprise commerciale, dont l'image qu'elle réussit à véhiculer d'elle-même en est l'instrument principal de concurrence sur le marché, a besoin d'information sur l'attitude des clients.*

3. *Le manuel, dont il faut savoir en utiliser les indications, dit tout de son fonctionnement.*

4. *J'ai visité dans le Luberon votre maison dont vous êtes le propriétaire.*

On peut repérer à chaque fois des phénomènes de redondance : redondance avec le déterminant possessif (dans l'exemple 1 : *leur* est redondant ; *dont l'enthousiasme* suffit ; de même dans l'exemple 4 : *votre*) ; avec un pronom complément (*en* dans l'exemple 2 et dans l'exemple 3).

1. Il ne faut pas blâmer les gens trop audacieux dont l'enthousiasme n'a pas connu la réussite.

2. Une entreprise commerciale, dont l'instrument principal de concurrence sur le marché qu'elle a est l'image qu'elle réussit à véhiculer d'elle-même, a besoin d'information sur l'attitude des clients.

3. Le manuel, dont il faut savoir utiliser les indications, dit tout de son fonctionnement.

4. J'ai visité dans le Luberon la maison dont vous êtes le propriétaire.

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

Les pronoms composés : auquel, duquel...

Faites attention à l'utilisation des pronoms composés. Ils s'utilisent avec des relatives introduites par une préposition (*dans, à*) ou contiennent eux-mêmes une préposition (*à, de, que* l'on retrouve dans les pronoms masculins *auquel, duquel*, mais qui sont détachées dans les formes féminines *à laquelle, de laquelle*).

Exemples

• *Le café **dans lequel** nous nous sommes rencontrés a été démoli il y a quelques années.*

Remarquez ici que la forme composée peut être remplacée par une forme simple : *où*.

• *Je n'ai jamais revu cette femme, **à laquelle** pourtant je ne cesse depuis de penser.*

• *Je n'ai jamais revu cet homme, **auquel** pourtant je ne cesse depuis de penser.*

Soyez particulièrement attentif aux accords en genre et en nombre. Soyez également attentif à la préposition avec laquelle se construit le relatif (les substitutions de prépositions sont banales, du type : **la femme de laquelle je pense...*).

Exercices

1. Corrigez les phrases suivantes fautives, en rétablissant le pronom adapté (il peut s'agir d'un problème de préposition).

1. Il est impossible de lancer un produit dont on ne s'est pas précipité d'abord de l'emballage.

2. Un film vient de sortir dont j'ai un peu collaboré à l'élaboration du scénario.

3. Les difficultés principales auxquelles on a pris les mesures nécessaires.

Savoir rédiger

4. Compulez les manuscrits par qui nous apprenons l'existence de la licorne.

Corrigé

Dans les deux premières phrases, il s'agit d'un emploi fautif du pronom *dont*, qui vient ici relier à la fois un nom et son complément, et un verbe et son complément.

Dans le premier exemple, on peut dire : *un produit dont on ne s'est pas préoccupé* ; *dont* sert alors à relier le verbe et son complément. Mais cela ne correspond pas au sens souhaité. Il faut alors écrire : *un produit de l'emballage duquel on ne s'est pas préoccupé...*

Le résultat peut sembler un peu « lourd ». On peut alors proposer une réécriture, qui tourne différemment la difficulté : *Il est impossible de lancer un produit sans s'être préoccupé d'abord de son emballage.*

Dans le deuxième exemple, *dont* pourrait relier le nom et le complément du nom : *un film dont j'ai écrit le scénario en collaboration avec...* L'utilisation du verbe *collaborer* nécessite l'introduction de la préposition *à* pour introduire le complément (*un scénario auquel j'ai collaboré*). Il fallait donc écrire : *un film [...] au scénario duquel j'ai participé*. Comme précédemment, le résultat est un peu lourd et il vaudrait mieux proposer une réécriture.

Dans la troisième phrase, il s'agit d'un problème d'emploi de préposition. Il fallait écrire : *pour lesquelles* à la place de *auxquelles*.

Dans la quatrième phrase, il s'agit de l'emploi d'un relatif réservé aux groupes humains et ici employé avec un antécédent inanimé. Il fallait écrire : *les manuscrits par lesquels*.

2. Est-il toujours possible de réunir deux propositions au moyen de *dont* ? Sur le modèle proposé, faites la bonne subordination.

Modèle :

- a. Ecoute l'émission de radio.
- b. Ernest est le réalisateur de l'émission de radio.
- c. Ecoute l'émission de radio dont Boniface est le réalisateur.

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

- 1. b. Ernest a parlé au réalisateur de l'émission de radio.
- c. Ecoute l'émission de radio...

- 2. b. Ernest connaît le réalisateur de l'émission de radio.
- c. Ecoute l'émission de radio...

- 3. b. Pendant l'enregistrement de l'émission de radio, Ernest a été pris de bégaïements.
- c. Ecoute l'émission de radio...

- 4. b. Ernest, le réalisateur, est très content.
- c. Ecoute l'émission de radio...

- 5. b. Ernest a rencontré des auditeurs très contents de l'émission de radio.
- c. Ecoute l'émission de radio...

- 6. b. Le réalisateur de l'émission de radio s'appelle Ernest.
- c. Ecoute l'émission de radio...

Corrigé

On peut relier par *dont* dans tous les cas sauf en 1 (*au réalisateur duquel Ernest a parlé*) et en 3 (*pendant le tournage duquel*).

Problème de morphologie : la négation

Les problèmes d'interférence entre écrit et oral, en ce qui concerne la morphologie, se résument en français à l'usage de la négation.

Examinez l'exemple suivant : *On avait pas le temps de s'ennuyer.*

A l'oral, on trouve deux formes de négation : une forme dite « disjointe » : *ne... pas, ne... plus*, et une forme simple, beaucoup plus répandue et couramment admise : *pas* ou *plus*. A l'écrit, la seule forme admise est la négation disjointe (on peut considérer qu'il y a sur ce point une véritable différence entre norme écrite et norme orale).

Il faut donc faire attention à ne pas omettre la première partie de la négation, en étant particulièrement attentif, comme dans le cas présenté, aux formes qui, à l'oral, sont identiques du fait de liaisons en [n] : *on avait pas le temps* ou *on n'avait pas le temps* se prononcent exactement de la même façon du fait de la liaison obligatoire de *on* avec le mot qui suit, commençant par une voyelle.

Problèmes de lexique

La pratique du français oral permet le recours à des expressions de la langue familière ou vulgaire. À l'écrit, il est évidemment toujours possible d'utiliser ces expressions, mais il faut avoir clairement conscience des « effets » qu'elles produisent. Une expression familière passant inaperçue à l'oral va être fortement connotée à l'écrit.

L'utilisation des guillemets ou des commentaires que l'on nomme métadiscursifs (du type : *comme on dit en argot*, *comme disent les collégiens* ou *comme on dit à Marseille/au Québec...* pour noter un trait de français régional) doivent généralement accompagner ces tournures à l'écrit, pour montrer la conscience qu'on a de l'hétérogénéité stylistique qu'engendre leur introduction dans le texte. Cependant, l'usage de ces expressions particulières doit avoir une fonction : volonté de faire « couleur locale », de parler d'un sujet donné avec les mots appropriés, de reprendre les mots mêmes de la personne que l'on cite...

Ainsi, dans les exemples littéraires suivants, l'introduction d'un mot non standard est signalée par une formule métadiscursive.

Ainsi passait la vie pour ma tante Léonie, toujours identique dans la douce uniformité de ce qu'elle appelait avec un dédain affecté, son « petit train-train ». (M. Proust, *Du côté de chez Swann*)

Si on va plus loin, on risquera d'atteindre ceux qu'on appelle communément dans la capitale gabonaise : les matitis.

Le maloche, ainsi l'appelle-t-on dans l'argot des matitis.

(H. F. Ndong Mbeng, auteur gabonais, *Les Matitis*).

Si l'introduction maîtrisée d'un mot non standard peut être tout à fait pertinente, on ne vous pardonnera cependant pas un mot trop familier, même signalé par des guillemets ou un commentaire métadiscursif, s'il est mis manifestement pour pallier un manque de vocabulaire plus littéraire ou plus précis.

Observez l'exemple suivant, tiré d'une copie d'étudiant.

Ce qui permettrait au français d'« engranger » une caractéristique de plus.

Ici le mot est inapproprié (on n'engrange pas des caractéristiques, même si l'on peut utiliser le verbe *engranger* de manière métaphorique) ; la mise entre guillemets n'excuse rien.

Syntaxe et lexique : l'expression de l'abstraction

De nombreuses maladroites de style tiennent à la difficile maîtrise de la phrase complexe, notamment pour l'expression de données abstraites.

La phrase complexe (c'est-à-dire une phrase qui contient des propositions relatives et conjonctives, par opposition à la phrase simple : sujet-verbe-complément) peut être d'un maniement délicat. On repère très souvent, dans les copies d'étudiants, des phrases alambiquées, mal équilibrées, confuses, qui, sans être forcément syntaxiquement fautives, témoignent cependant d'une mauvaise maîtrise de ces constructions particulières, propres à l'écrit. Les enseignants les repèrent souvent d'annotations du type : « *lourd* » ou « *maladroit* ».

Observez les exemples suivants, tirés de copies d'étudiants de première année de lettres. Nous avons souligné en gras ce qui peut être lu comme particulièrement lourd ou maladroit par un enseignant.

1. *Le français, dans la première moitié du XVII^e siècle, s'était déjà bien imposé, et Descartes, même si il connaissait le latin, voulait faire place à **du renouveau plutôt mal vu** par les savants qui le précédaient. C'est pourquoi, il doit se justifier, **même si les autres avaient plutôt tendance à se raccrocher à un idéal qui était pour eux le latin, comme si Descartes le trahissait.***

Dans cet exemple, le premier groupe souligné correspond à une tournure familière. Le second groupe souligné est mal tourné et peu compréhensible. A quoi réfère *les autres*, pourquoi peut-on parler d'*idéal* ? *Renouveau* est vague. *Se raccrocher à* est familier et mal approprié. On note une rupture dans le système des temps : un présent est inséré dans un système à l'imparfait. Les deux phrases sont globalement mal construites, du point de vue du sens.

Proposition de « nettoyage ».

Le français, dans la première moitié du XVII^e siècle, s'était déjà bien imposé, sauf dans le domaine des sciences. Descartes, même s'il connaissait le latin, envisageait une autre conception de la science, qui pouvait être mal reçue par les savants qui le précédaient et donnaient au latin le rôle de langue médium du savoir. C'est pour-quoi il dut se justifier.

2. *Ce texte de Descartes extrait du Discours de la méthode a **pour fonction une justification, dans laquelle Descartes explique pourquoi il n'a pas employé le latin dans son discours philosophique du XVII^e siècle mais le français.***

On peut vraiment faire plus simple ! Par exemple, en scindant les deux phrases.

Ce texte de Descartes extrait du Discours de la méthode a une fonction de justification. Descartes y explique pourquoi il n'a pas employé le latin dans son discours philosophique du XVII^e siècle mais le français.

3. *De ce fait, à partir de ce principe, on définira son importance [l'importance de la littérature] dans l'essor de la langue française aux dépens du latin, tout d'abord en développant l'idée de la **provenance d'une volonté à s'opposer au latin, puis les changements qu'elle procure.***

Ce troisième exemple est la partie d'une introduction qui annonce le plan. Là aussi, il s'agit de faire plus simple.

De ce fait, on montrera son importance [l'importance de la littérature] dans l'essor de la langue française aux dépens du latin, nous attachant tout d'abord à comprendre d'où est venue une volonté de s'opposer au latin. Nous envisagerons ensuite les changements apportés.

3. La cohésion textuelle

Un texte n'est pas qu'une suite de phrases grammaticalement bien formées. Il doit obéir à une certaine cohésion et à une certaine cohérence. Cette cohérence s'obtient par le respect de contraintes liées au sens : un texte doit apporter toutes les informations nécessaires au lecteur, il ne doit pas passer du « coq à l'âne ». Elle s'obtient également par le respect de contraintes syntaxiques : coordination et subordination, utilisation des différents temps...

Cohérence sémantique : progression de l'information, continuité, non-contradiction

Pour qu'un texte soit bien formé, il doit répondre à trois règles concernant le sens :

- **la règle de progression de l'information** : une phrase doit apporter au moins un élément d'information nouveau par rapport à la phrase précédente ;
- **la règle de continuité** : une phrase ne doit pas apporter que des informations nouvelles par rapport à la précédente, elle doit s'appuyer sur les informations de la précédente, sinon il y a risque de coq-à-l'âne ;
- **la règle de non-contradiction** : une phrase ne doit pas être en contradiction logique avec la phrase qui précède.

Le système anaphorique

Contrairement aux expressions déictiques qui renvoient à l'extérieur du texte, les expressions anaphoriques sont des expressions qui reprennent un élément du texte, qui ne sont interprétables que par rapport à ce qu'on appelle le *cotexte*, ou *contexte discursif*. Par exemple, dans l'énoncé « il le lui donne », il faut revenir au cotexte pour interpréter *il*, *le* et *lui*.

Par opposition à l'anaphore qui renvoie à un élément précédent dans le texte, la *cataphore* renvoie, par anticipation, à ce qui va suivre.

Exemple

Quand elle m'a parlé de lui, j'ai reconnu à sa description qu'il s'agissait d'Achille.

Lui renvoie par anticipation à *Achille*.

Les malformations textuelles concernant les systèmes anaphorique et cataphorique, et faisant l'objet d'une censure à l'écrit (alors qu'elles peuvent passer inaperçues à l'oral) sont particulièrement fréquentes. Elles concernent aussi bien l'utilisation des démonstratifs et pronoms de rappel, la reprise lexicale, les questions d'accords en genre et en nombre.

Les expressions dépourvues de référent clair

L'utilisation d'un démonstratif ou d'un pronom doit pouvoir être immédiatement interprétable à partir du cotexte immédiat.

Observez les extraits de copies suivants et repérez les problèmes de référence au cotexte.

1. *Lorsque nous lisons, nous ne pensons pas que cette histoire se construit à travers notre lecture.*
2. *Peut-on facilement admettre qu'il suffirait d'interdire. Ces gens-là devraient commencer par mettre en cause tout notre système économique et de libre-échange.*
3. *Le philosophe est avant tout un observateur attentif du monde. Ainsi il acquiert une bonne connaissance qui lui permet ou plutôt lui impose d'y réfléchir.*
4. *Un enseignant peut utiliser l'humour car en amusant l'élève il arrive à mieux lui faire comprendre ses idées.*

Savoir rédiger

5. *Les faits divers resteront toujours payants pour les quotidiens du fait des gens pour les histoires sordides et ils garderont toujours autant de lignes pour ce type de reportage.*

6. *Lorsque deux parents sont pris dans leurs propres activités, ils ne songent pas que leurs enfants sont livrés à eux-mêmes. Ils sont donc très influencés par le milieu qui les entoure et sur lequel les parents n'ont pas prise.*

Dans les cas 1 et 2, rien dans ce qui précède ne peut être rapporté au syntagme nominal accompagné d'un déterminant démonstratif. L'utilisation du démonstratif n'est donc ni clair ni logique. Il aurait fallu écrire en 1 : *l'histoire que nous sommes en train de lire*, et en 2 : *ceux qui pensent cela*.

Dans l'exemple 3, le pronom *y* est difficilement interprétable, il aurait mieux valu l'omettre et écrire simplement *de réfléchir*.

Dans l'exemple 4, l'utilisation du pronom *il* n'est pas claire dans la mesure où il devrait référer logiquement au sujet de la proposition précédente, à savoir *l'humour*.

De même dans l'exemple 5, où l'on ne peut savoir si le pronom *ils* réfère à *les quotidiens* ou à *gens*. Il vaudrait mieux dans ce cas faire une reprise plus explicite en *ces quotidiens*.

De même dans l'exemple 6, où l'on ne peut savoir si *ils* réfère à *parents* ou à *enfants*. Une reprise en *ces enfants* lèverait l'ambiguïté.

Accord en genre et en nombre

Observez les extraits de copies suivants. Quelles anomalies constatez-vous dans l'utilisation des pronoms anaphoriques ?

1. *Lorsque vous allez dans un lieu de distraction, les gens en général s'amusent. Pourtant certains s'ennuient. Qui sont ces personnes ? Pourquoi ne se distraient-ils pas ?*

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

2. *Ma première subdivision vous semblera peut-être inexistante. Elle contient toutes les personnes qui ont un tel ennui qu'ils ne s'en rendent même plus compte.*

3. *On sait que 1933 est l'époque d'entre-guerres où chaque puissance recrée leur puissance, qu'elle soit économique ou militaire.*

Il s'agit de problèmes d'accord en genre ou en nombre. Problème d'accord en genre dans les exemples 1 et 2 : l'utilisation du pronom *ils* est fautive : il fallait mettre *elles* référant à *ces personnes* et *les personnes*.

Problème d'accord en nombre dans l'exemple 3, l'article possessif *leur* ne peut référer à un possesseur singulier, en l'occurrence ici *chaque puissance* : il fallait donc écrire *chaque puissance recrée sa puissance* (notons tout de même que la répétition ici de *puissance* est lourde et peu heureuse).

Reprises lexicales

L'anaphore peut se faire par reprise lexicale.

Observez l'exemple suivant.

La biomasse (du grec bio, la vie, et de masse, qui désigne un ensemble de matière vivante) permet d'obtenir de l'énergie à partir du bois (par combustion) ou de déchets végétaux (production de gaz par fermentation). Cette énergie renouvelable a pour principale application le combustible pour le chauffage. (Le Monde, 16 novembre 2000)

Le groupe nominal *cette énergie renouvelable* résume la phrase descriptive précédente et permet de faire le lien avec le développement qui suit.

Nous trouvons le même procédé dans les exemples suivants.

1. *La commune suédoise d'Eskilstuna [...] se dote d'un réseau de chaleur urbain fonctionnant au bois : une immense centrale alimentée par des bûches, des écorces, des copeaux et des éclats de bois chauffe l'eau qui, via des canalisations souterraines, fournit la chaleur nécessaire à un grand nombre de foyers et d'entreprises. [...] Grâce à ce système de chauffage au bois, mais aussi à des chaudières électriques et à des pompes à chaleur, la commune de quelque 90 000 habitants parvient alors à réduire à 25 % ses besoins en pétrole.* (Le Monde, 16 novembre 2000)

2. *La France s'est fixé un véritable défi en décidant de régler la question du salaire des députés européens au cours de sa présidence de l'Union européenne. Ce dossier, éminemment sensible, suscite en effet des tensions entre le Parlement européen et le Conseil depuis 1998.* (Le Monde, 16 novembre 2000)

La reprise lexicale peut également orienter l'interprétation à donner à une information.

Au total, 40 % des enseignants en activité en 1998 seront renouvelés dix ans plus tard, qu'ils partent à la retraite (pour les trois quarts d'entre eux), qu'ils accèdent à d'autres fonctions, ou qu'ils quittent l'Éducation nationale. Cette hémorragie va être d'autant plus difficile à accompagner pour les responsables éducatifs qu'elle ne touchera pas uniformément le territoire. (Le Monde, 16 novembre 2000)

La reprise par le substantif *hémorragie* n'est pas neutre, elle donne au texte un ton alarmiste.

Il faut savoir maîtriser ce procédé anaphorique de reprise lexicale. Certaines anaphores vont être censurées, lorsque la reprise n'est pas reconnue par le lecteur comme synonyme du terme qu'elle reprend.

Par exemple, dans l'exemple suivant, tiré d'une copie d'étudiant, la reprise par *ce pouvoir social et politique* n'est pas claire, dans la mesure où elle est une interprétation, sans doute pertinente, mais qu'il faudrait justifier :

En effet, parler latin à cette époque revenait à être « litteratus », et les clercs possédaient ce pouvoir social et politique.

Par une procédure nommée *nominalisation*, on peut reprendre sous la forme d'un substantif toute une phrase, voire tout un énoncé.

Exemple

Ernest a découvert un cadavre dans le placard à balais. Cette découverte ne l'a pas étonné.

Pour prendre conscience de l'utilité de ce procédé, restituez-le dans les exemples suivants.

1. *Le conseil d'administration de l'université de Panthéon-Sorbonne (Paris I) a décidé à l'unanimité, lundi 13 novembre, de suspendre l'ensemble de ses activités mardi 21 novembre. Cette... a été prise « pour protester contre les risques encourus par les étudiants et les personnels liés à la sécurité des bâtiments ».* (Le Monde, 16 novembre 2000)

2. *Le Belge Patrick de Radiguès s'est échoué dans la nuit du mardi 14 au mercredi 15 novembre sur la côte portugaise à hauteur de Lisbonne et a abandonné le Vendée Globe, la course autour du monde à la voile en solitaire sans escale et sans assistance. C'est le premier... de la course, partie jeudi 9.* (Le Monde, 16 novembre 2000)

Si ce procédé de reprise est bien commode, il faut cependant prendre garde au sens exact que peut avoir une nominalisation, qui n'a pas forcément le même champ d'application que le verbe dont elle est dérivée.

Dans l'exemple suivant, extrait d'une copie, quel est le problème sémantique posé par la nominalisation ? Proposez une autre nominalisation.

L'œuvre agit sur moi et par conséquent existe. Ces agissements dépendant toutefois de moi.

Agissements est une nominalisation qui ne peut pas s'appliquer à tous les sens d'*agir*. Le terme désigne toujours des actions et procédés négatifs et condamnables. Une nominalisation plus neutre d'un point de vue sémantique, et donc plus appropriée, aurait été : *cette action*.

Les temps du passé

La cohésion textuelle est obtenue par l'emploi approprié des différents temps du passé (passé composé/passé simple/imparfait) et de leur combinaison. La maîtrise de ces emplois naît d'une familiarité avec l'écrit d'une part, qui permet de s'imprégner d'exemples concrets. D'autre part, la compréhension des valeurs des différents temps facilite cette maîtrise. C'est ce que nous allons observer ensemble.

L'opposition passé simple/passé composé

Le passé simple, peu utilisé à l'oral où l'usage du passé composé prédomine, n'est cependant pas un temps en voie de disparition en français.

Le passé simple sert à relater un événement du passé révolu, et dont les suites ne sont pas envisagées au moment de l'énonciation. C'est un temps « dépersonnalisé », que l'on trouve majoritairement à la troisième personne. C'est le temps du récit des contes par exemple : *ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants*.

Au contraire, le passé composé a un rapport étroit avec le présent. Soit il a une valeur de présent de l'accompli.

Exemple

– *Non merci, j'ai mangé* (je suis dans l'état de qui a mangé = je suis rassasié).

Soit il rapporte une action passée qui a des conséquences dans le présent.

Exemple

Je peux danser toute la nuit, j'ai fait la sieste cet après-midi.

Contrairement au passé simple, c'est un temps privilégié de la première personne. On trouvera donc majoritairement le passé composé, à l'écrit, dans le style épistolaire (les lettres) et l'autobiographie (réelle ou fictive).

Ainsi, le début célèbre de *A la recherche du temps perdu* de Proust : *Longtemps, je me suis couché de bonne heure.*

L'emploi du passé simple dans un récit de type autobiographique est possible, mais il donne un ton différent : les événements sont rapportés avec plus de distance. L'introduction d'un passé simple dans un texte à l'imparfait, ou l'inverse, implique une modification de l'attitude de celui qui écrit vis-à-vis des événements qu'il rapporte.

L'opposition passé simple ou passé composé/imparfait

Passé composé ou passé simple expriment une action passée ponctuelle, alors que l'imparfait exprime une action envisagée comme cadre ou décor de la narration.

Reprenons Proust, et le célèbre passage de la madeleine.

Il y avait bien des années que, de Combray, tout ce qui n'était pas le théâtre et le drame de mon coucher, n'existait plus pour moi, quand un jour d'hiver, comme je rentrais à la maison, ma mère voyant que j'avais froid, me proposa de me faire prendre, contre mon habitude, un peu de thé. Je refusai d'abord et, je ne sais pourquoi, me ravisai.

[...] *Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée de thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi.*

La première phrase pose le cadre de l'épisode narré, à l'imparfait. La suite déroule les différents moments de cet épisode particulier au passé simple.

Usage du plus-que-parfait et du passé antérieur

Le passé antérieur se combine avec le passé simple pour exprimer l'antériorité d'une action par rapport à une autre : *Lorsqu'il eut fini de raconter, il se leva et partit.*

Le plus-que-parfait peut se combiner aussi bien avec des passés composés et avec des passés simples qu'avec des imparfaits. Outre sa valeur d'antériorité, il a une valeur explicative (*parce qu'il avait fini de raconter, il se leva et partit*), et sert à noter une action qui a une certaine durée (voir dans le passage de Proust reproduit ci-dessus la valeur du plus-que-parfait : *j'avais laissé s'amollir*).

Problèmes de cohérence dans l'utilisation des temps : observation d'exemples

Dans les exemples suivants, extraits de copies d'étudiants de première année de lettres, on observe des incohérences dans l'utilisation des temps. Corrigez-les.

1. *Cependant le français est toujours considéré comme « langue vulgaire », par opposition au latin qui est vu comme la langue haute, et par conséquent la langue du savoir. De plus, cette opposition était renforcée par le fait que le français est parlé et le latin écrit.*

2. *De ce fait, dans la première moitié du XVII^e siècle, un auteur philosophique devait se justifier car un ouvrage philosophique est*

considéré comme important et donc aurait dû être présenté sous forme d'une langue savante.

Ces deux exemples montrent des incohérences très fréquentes, à savoir l'insertion d'un présent à l'intérieur d'un texte historique écrit à l'imparfait. Quand vous écrivez un texte historique (décrivant une époque, relatant des faits historiques), choisissez un système cohérent : soit vous écrivez tout votre texte avec un système de temps passé (voir nos développements précédents), soit vous l'écrivez entièrement au présent, que l'on nomme le présent historique. Si vous choisissez d'écrire au présent, évitez cependant l'usage du futur, qui dramatise les événements. Ne faites pas comme si le lecteur ou vous-même ne saviez pas les suites dans le passé d'actes antérieurs.

PRÉCISIONS : LE PRÉSENT HISTORIQUE

On peut relater des faits passés au présent, que l'on nomme « présent historique ». Cette utilisation du présent réduit la distance entre le temps de l'événement et celui de la lecture. En effet, il présente les faits comme s'ils étaient contemporains de leur réception-lecture.

La ponctuation

La ponctuation, marque de l'écrit par excellence, ne correspond quasiment jamais aux pauses et articulations de l'oral. Si l'on excepte le point d'interrogation et le point d'exclamation, qui servent à marquer ce qui l'est à l'oral par l'intonation (la surprise, la colère, l'intonation montante de l'interrogation...), les autres signes de ponctuation ont leur logique propre.

Les marques de fin de phrase (point, point d'exclamation, point d'interrogation, points de suspension) ne posent généralement aucun problème, et nous ne nous attarderons pas dessus. Ce qui

Savoir rédiger

pose davantage problème est l'utilisation de la virgule et du point-virgule. Sans nous lancer dans un précis de ponctuation française (il en existe, et en entrant dans les détails, les règles peuvent être extrêmement délicates et subtiles), nous préciserons simplement les fautes grossières à éviter.

La virgule

Gardez à l'esprit qu'une virgule ne peut jamais séparer un sujet et un verbe, un verbe et ses compléments, le nom (ou pronom) et les compléments du nom. Si on intercale un élément qui est séparé du reste par une virgule, cet élément doit être suivi d'une virgule.

Exemple

L'homme en question, celui dont je ne cesse de vous parler, était ventru et moustachu.

Dans la coordination : on utilise une virgule entre les termes coordonnés sans conjonction, mais pas devant la conjonction dans une énumération.

Exemple

Il revint, repartit, revint encore, repartit et ne revint plus.

On utilise la virgule devant la conjonction lorsqu'elle est utilisée plusieurs fois.

Exemple

Il revint, et repartit, et revint encore.

Dans la subordination : on sépare par une virgule tout élément ayant une valeur explicative, notamment une apposition, ou une proposition participiale (participe présent ou passé).

Exemples

- *L'homme au chapeau, ventru et moustachu, aimait à se regarder dans les vitrines.*
- *Revenant sur ses pas, il lui dit un dernier mot.*

Du mot au texte : maîtriser l'écrit

Le deux-points

Ils annoncent soit une citation, soit une cause, conséquence, analyse ou explication de ce qui précède.

Exemples

- *Il revint sur ses pas : « Viens demain », dit-il.*
- *Il revint sur ses pas : il avait oublié de lui dire le plus important.*

Le point-virgule

Dans une longue énumération, il sépare des groupes eux-mêmes subdivisés par des virgules, ayant un peu un rôle de « supervirgule ».

Exemple

Cuisinez-les avec du basilic, des tomates, de l'ail, si vous aimez cette façon ; avec de la crème, du curry, de la coriandre, si vous préférez cette autre.

D'autre part, il sépare des énoncés grammaticalement complets (qui pourraient être séparés par un point), mais logiquement associés.

Finissons sur cette phrase de Proust, dont vous observerez la ponctuation, en regard de tout ce que nous avons dit.

Dès le matin, la tête encore tournée contre le mur et avant d'avoir vu, au-dessus des grands rideaux de la fenêtre, de quelle nuance était la raie du jour, je savais quel temps il faisait. Les premiers bruits de la rue me l'avaient appris, selon qu'ils me parvenaient amortis et déviés par l'humidité ou vibrants comme des flèches dans l'aire résonnante et vide d'un matin spacieux, glacial et pur ; dès le roulement du premier tramway, j'avais entendu s'il était morfondu dans la pluie ou en partance pour l'azur. (Extrait de La Prisonnière)

Savoir rédiger

Problème de ponctuation

Une mauvaise ponctuation peut gêner la compréhension d'un texte. Observez-le dans l'exemple suivant, tiré d'une copie d'étudiant. Rétablissez une ponctuation correcte.

A l'origine, comme le montre le texte, ce sont les contes, les récits de fiction de la littérature antique qui sont traduits en langue vernaculaire, dans la mesure où ce sont des récits populaires, écrits en prose (on méprise la prose), ils ne sont pas destinés à des érudits, mais au peuple.

La virgule après *vernaculaire* laisse à penser que la proposition causale qui suit vient expliquer ce qui précède, alors qu'elle est liée en fait à ce qui suit. Il aurait fallu mettre un point et scinder la phrase unique pour en faire deux.

A l'origine, comme le montre le texte, ce sont les contes, les récits de fiction de la littérature antique qui sont traduits en langue vernaculaire. Dans la mesure où ce sont des récits populaires, écrits en prose (on méprise la prose), ils ne sont pas destinés à des érudits, mais au peuple.

PARTIE II

ARGUMENTER : ÉCRIRE POUR PERSUADER

L'essentiel des écrits que l'on demande à un étudiant de produire sont des écrits argumentatifs : il s'agit d'exposer un point de vue, le sien propre ou celui d'un autre, de justifier, de réfuter, de nuancer un jugement, de problématiser ce qui peut paraître simple.

Cependant, la maîtrise de l'argumentation n'est pas qu'un exercice scolaire. Les médias véhiculent continuellement des informations, des problèmes, qu'il faut savoir discuter, lorsqu'ils ne le sont pas assez.

L'argumentation est une opération complexe parce qu'elle nécessite la maîtrise à la fois d'outils proprement linguistiques (ce qui, dans une langue donnée, en l'occurrence le français, permet de construire de l'argumentation), et la maîtrise de procédés logiques (ce qui permet d'argumenter dans toute langue).

Dans cette partie, nous multiplions les exemples réels pris dans la presse essentiellement, mais également dans différents ouvrages argumentatifs. Lisez-les toujours avec soin. Soyez par ailleurs attentif dans vos lectures propres de la presse aux différents procédés d'argumentation mis en œuvre. C'est par la familiarité que l'acquisition des mécanismes se fait simplement.

1. Les procédés logiques de l'argumentation : mécanismes de la rhétorique persuasive

Argumenter, c'est construire un discours dans lequel on évalue, on dénonce, on met en question, on énonce un point de vue, on distingue, etc. Le but étant de persuader son interlocuteur (son lecteur), c'est-à-dire l'amener à adhérer à la conclusion vers laquelle s'achemine le discours que l'on construit.

La construction du raisonnement se rapproche de ce que l'on peut nommer le « raisonnement formel », utilisé en sciences, qui consiste à construire une séquence d'énoncés par l'application de règles d'inférence à des énoncés démontrés ultérieurement.

PRÉCISIONS : L'INFÉRENCE OU DÉDUCTION

La déduction, ou inférence, est une opération logique par laquelle, à partir d'une ou de plusieurs propositions données, tenues pour vrai (que l'on nomme *prémisses*), on conclut, logiquement, à une proposition qui en résulte. On distingue généralement la déduction de l'*induction*, qui consiste, à partir de cas singuliers, à remonter à des propositions plus générales. On parle de *relation d'inférence*, ou d'implication, pour la relation logique consistant en ce qu'une chose en implique une autre.

Dans le raisonnement formel, il est possible de raisonner sur n'importe quoi, du moment que la procédure logique est respectée (voir le syllogisme, ci-dessous).

Le type de raisonnement qui nous intéresse (qui n'est pas un raisonnement de type mathématique) intègre des savoirs implicites (voir ci-dessous ce que nous disons de l'implicite). Par ailleurs, sa conclusion n'est pas vraie du seul fait de l'application d'une règle.

Le syllogisme

Le syllogisme est un raisonnement déductif en trois temps (majeure/mineure/conclusion), qui ne suppose aucun sous-entendu (aucun implicite : tout est dit) sur le modèle : A est B, or tout B est C, donc A est C.

L'exemple canonique est le suivant :

Tout homme est mortel (*majeure*).

Or Socrate est un homme (*mineure*).

Donc Socrate est mortel (*conclusion*).

La maîtrise de ce type de raisonnement syllogistique est utile pour construire une argumentation imparable.

Evidemment, le raisonnement syllogistique permet également de construire des raisonnements absurdes, ce dont joue Lewis Carroll dans *La Logique sans peine* :

Tous les chats comprennent le français

Quelques poulets sont des chats

Quelques poulets comprennent le français.

Au point que le terme de syllogisme peut avoir un sens péjoratif dans le sens de raisonnement purement formel, décalé du réel.

Ionesco l'utilise ainsi dans *Rhinocéros* :

LE LOGICIEN, au vieux monsieur

Voici donc un syllogisme exemplaire. Le chat a quatre pattes. Isidore et Fricot ont chacun quatre pattes. Donc Isidore et Fricot sont des chats.

LE VIEUX MONSIEUR, au logicien

Mon chien aussi a quatre pattes

LE LOGICIEN, au vieux monsieur

Alors, c'est un chat.

Faites attention à utiliser des propositions dont la véracité ne peut être mise en doute, et à ne pas « manipuler » votre lecteur (d'autant plus que s'il est « mal manipulé », il s'en apercevra, à vos

dépens !). Ce que peuvent faire certains slogans publicitaires : *l'argent est fait pour être dépensé – bidule vous permet de dépenser votre argent – achetez bidule...* Cela s'apparente alors à ce qu'on appelle la « pétition de principe » : une croyance de base non remise en cause et posée comme partagée par tous.

Pour prendre conscience du fonctionnement syllogistique, et de son utilisation dans l'argumentation, observez les prémisses de raisonnement dans les exemples qui suivent et inférez-en la conclusion qui s'impose.

1. Le travail est une torture.

Toute torture est condamnable.

Donc...

2. Tout homme dont la culpabilité n'a pas été démontrée doit être considéré comme innocent.

La culpabilité d'un grand nombre de condamnés à mort aux Etats-Unis n'a jamais été démontrée.

Donc...

3. Le « régime crétois » se caractérise par une consommation de légumes et de poisson, et l'utilisation de l'huile d'olive comme unique corps gras.

Une alimentation composée en majorité de légumes, de poisson et d'huile d'olive comme unique corps gras est une alimentation saine.

Donc...

La preuve

C'est elle qui nourrit l'argumentation. Elle va être introduite par un connecteur de type *car, en effet, ainsi, puisque...* (voir ci-dessous), ou par deux points.

La répartition de l'eau est aisée, car chaque targa¹ alimente une surface de champ déterminée, qui n'existerait pas sans elle : quand il y a beaucoup d'eau, chacun en prend à volonté. (Article de géographie, cité dans J.-B. Grize (éd.), *Sémiologie du raisonnement*, Peter Lang, 1984)

Dans cet exemple, ce qui est la conclusion du raisonnement est posé d'emblée : *la répartition est aisée*. La suite de l'énoncé consiste en la construction de la preuve, en deux temps. Le premier temps introduit par *car*, le second temps introduit par le deux-points.

L'argument d'autorité

A éviter dans la construction d'une argumentation, l'argument d'autorité consiste à s'appuyer sur l'opinion d'auteurs estimés, « faisant autorité », pour étayer un raisonnement : *puisque machin le dit, c'est que c'est vrai*. L'opinion d'« autorités » ne peut venir que pour appuyer un raisonnement bien construit, étayé sur des faits.

Ainsi, dans l'exemple qui suit, l'appel à l'argument d'autorité vient appuyer un raisonnement construit, qui se réfère d'abord à l'expérience (*l'observation sur le terrain*).

L'observation, sur le terrain, des causes de l'émigration tend à prouver que les flux s'inscrivent dans le temps et l'espace, et qu'ils dépendent largement des politiques menées dans d'autres sphères. De nombreuses études universitaires dans le monde entier l'attestent : il ne s'agit ni d'invasion de masse ni de mouvements spontanés de la pauvreté vers la richesse. (Saskia Sassen, *Le Monde diplomatique*, novembre 2000)

1. Une targa est une conduite d'eau.

Le raisonnement par analogie

Le raisonnement par analogie consiste à aller chercher dans un domaine autre des preuves pour le domaine considéré. L'analogie est intéressante dans la mesure où elle permet notamment la vulgarisation, ou l'explication simple d'un phénomène complexe, d'un domaine technique que le lecteur peut ou est considéré ne pas maîtriser. Il faut cependant prendre garde aux analogies excessives ou non pertinentes.

L'analogie a un pouvoir évocateur fort dans les introductions en particulier (voir notre troisième partie). C'est le cas dans l'exemple suivant.

Il en va un peu de la grammaire comme du socialisme. Théorie spéculative et pratique sociale concrète se mêlent en chacun de ces deux mots et les connotent d'une ambiguïté où s'alimentent quelques-uns des plus riches débats de notre temps. Il y a un socialisme « imaginaire », comme dirait Castoriadis, qui prend sa source à quelques grands ancêtres, et dont on ne saurait dire s'il est « scientifique » ou « utopique » ; et il y a un socialisme réel, ancré dans soixante ans d'histoire, et auquel on ne saurait refuser son titre : mais qui voit encore en lui l'incarnation du premier ? Il y a de même, incontestablement, deux grammaires ; et la comparaison s'arrêtera là. (A. Chervel, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits enfants. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977)

Le raisonnement par l'absurde

Le raisonnement par l'absurde permet de démontrer qu'une thèse est à rejeter car elle implique une contradiction avec les faits ou que son application conduirait logiquement à une absurdité.

Si l'on admet, comme voudraient nous le faire croire tous ceux qui ont quelque chose à vendre, que l'homme contemporain a pour vocation essentielle de consommer, on peut considérer que le

bonheur passe par un pouvoir d'achat important. Encore faut-il souscrire à cette proposition première. L'argent ne fait pas le bonheur, dit l'adage. Dès lors, quelle est la vocation de l'homme contemporain ? C'est contre ce modèle de l'homme consumériste qu'un groupe de militants canadiens a lancé l'idée du Buy Nothing Day (journée sans achat).

Cet exemple rejoint le traitement par l'absurde en rejetant les prémisses sur lesquels se fonde la thèse qui est combattue : si les prémisses sont rejetées, alors la thèse ne tient plus.

L'utilisation de l'interrogation permet souvent de rejeter des arguments présentés comme absurdes.

Observez l'exemple suivant.

Peut-elle [l'Union européenne] longtemps imposer aux pays du Sud la levée des droits de douane pour ses propres produits industriels et refuser d'accepter une ouverture progressive de ses marchés en faveur des produits agricoles du Sud ? (Le Monde diplomatique, novembre 2000)

Ce que rejette l'auteur ici est une sorte de « loi de non-réciprocité », dénoncée comme intenable. Sa dénonciation repose sur une proposition en deux temps, présentée en miroir, qui oppose *imposer* à *refuser d'accepter*.

2. L'argumentation dans la langue : les outils linguistiques de l'argumentation

Relier pour argumenter : des outils de connexion

On parle de coordination argumentative lorsqu'un premier énoncé peut venir confirmer ou infirmer l'énoncé qui le suit. Deux énoncés peuvent être argumentativement coordonnés, même si aucun connecteur n'explicite ce rapport de coordination.

Exemple

Ernest m'a posé un lapin. Je ne viendrai plus à ses rendez-vous.

Cependant, donner une orientation argumentative à un texte se fait essentiellement grâce à la maîtrise d'un certain nombre d'outils : conjonctions de subordination et de coordination.

Marquer la cause

Il existe différentes manières de marquer la cause : coordination en *car*, subordonnée participiale, subordonnée relative dite explicative (exemple 4), subordonnée introduite par *comme*, simple juxtaposition de propositions (exemple 3).

Observez ces différentes expressions de la cause dans les exemples suivants.

1. *Il devait être fatigué et avoir renoncé à l'idée d'aller voir le clair de lune car il me demanda de dire au cocher de rentrer. (Proust)*

2. *Mme de Villeparisis voyant que j'aimais les églises me promettait que nous irions voir une fois l'une, une fois l'autre. (Proust)*

Savoir rédiger

3. *L'éducation ne se borne pas à l'enfance et à l'adolescence. L'enseignement ne se limite pas à l'école. Toute la vie, notre milieu est notre éducateur, et un éducateur à la fois sévère et dangereux.* (Paul Valéry, *Variété, Essais quasi politiques*)

4. *Un curieux, qui avait du goût pour les mets étranges, essaya ce plat inconnu.*

5. *Comme il avait du goût pour les mets étranges, il essaya ce plat inconnu.*

Parce que/puisque : cause ou justification

Parce que indique la cause. *Puisque* sert à introduire la justification de ce que l'on dit. Si le sens semble proche, ces deux connecteurs ne construisent pourtant pas le même type d'énoncés.

Parce que lie deux énoncés par un lien de cause à effet, il ne pose en fait qu'une seule affirmation. Avec *puisque*, au contraire, on apporte deux informations successives, en **présupposant** que l'une justifie l'autre.

Regardons cela à partir d'exemples.

1. *Tu as été reçu parce que tu le méritais.*

2. *J'espère être reçu puisque j'ai bien travaillé.*

L'énoncé 1 peut être glosé : *c'est parce que tu le méritais que tu as été reçu*, ce qui est impossible avec l'énoncé 2. De même, on peut construire une interrogation totale : *est-ce que tu as été reçu parce que tu le méritais ?* (Si l'on suppose une réponse du genre : *non, c'est la chance ou non, j'ai soudoyé l'examineur !*)

Avec la phrase 2, au contraire, on procédera à une interrogation en deux temps : *est-ce que tu espères être reçu ? puisque tu as bien travaillé ?*

Par ailleurs, on peut toujours remplacer *parce que* par *car*.

Argumenter : écrire pour persuader

Procédez à ces mêmes transformations sur les exemples suivants.

1. *Ce que tu dis est vrai parce que tu l'as vérifié.*

2. *Ce que tu dis est vrai puisque tu l'as vérifié.*

Les deux formes *parce que* et *puisque* ne peuvent donc pas être utilisées indifféremment aux mêmes fins. La phrase de Pascal qui suit joue sur cette différence argumentative entre *puisque* et *parce que*.

Au lieu de conclure qu'il n'y a point de vrais miracles parce qu'il y en a tant de faux, il faut dire au contraire qu'il y a certainement de vrais miracles puisqu'il y en a tant de faux.

Dans la première partie de l'énoncé, *parce que* lie deux propositions par un lien logique de cause à effet (*c'est parce qu'il y a tant de faux miracles qu'il n'y a point de vrais miracles*). Dans la seconde partie de l'énoncé, Pascal présuppose que le fait qu'il y a tant de faux miracles justifie qu'il y en ait aussi de vrais. L'argumentation repose sur cette présupposition : le lecteur est contraint à prendre ce rapport de justification pour accorder.

Exercice

En guise d'application, choisissez, dans les textes suivants, entre *parce que* et *puisque*.

1. « Pourquoi écrivez-vous ? » demande-t-on souvent à l'écrivain. Vous devriez le savoir. Vous devriez le savoir vous nous lisez. (Ionesco, *Notes et contrenotes*)

2. On rejoint la colonie les situations y sont assurées, les traitements élevés, les carrières plus rapides et les affaires plus fructueuses. (A. Memmi, *Portrait du colonisateur*, Gallimard, 1957)

3. il a découvert le colonisé, son originalité existentielle, soudain le colonisé a cessé d'être un élément d'un rêve

Savoir rédiger

exotique pour devenir une humanité vivante et souffrante, le colonisateur refuse de participer à son écrasement, décide de lui venir en aide. (A. Memmi, *Portrait du colonisateur*, Gallimard, 1957)

4. L'écrivain est embarrassé par les questions qu'on lui pose il se les pose lui-même et il s'en pose bien d'autres. (Ionesco, *Notes et contrenotes*)

5. Dans sa solitude [...] chaque homme, et l'écrivain aussi, respire. [...] L'écrivain non seulement respire, mais il est écrivain, il écrit. (Ionesco, *Notes et contrenotes*)

6. Je suis romaine, hélas, mon époux l'est. (Corneille, *Horace*)

Marquer la conséquence, le but

Pour que/de sorte que

Pour que note le but et *de sorte que* la conséquence. Il existe la même différence entre *pour que* et *de sorte que* qu'entre *parce que* et *puisque* : *pour que* lie deux énoncés, *de sorte que* apporte deux informations successives.

Observons les exemples suivants.

1. Il a fait ce geste *pour que* je lui pardonne.

2. Il a fait ce geste *de sorte que* je lui pardonne.

L'énoncé 1 peut être glosé : c'est *pour que* je lui pardonne qu'il a fait ce geste, ce qui est impossible pour l'énoncé 2.

Pour que peut toujours être remplacé par *de façon que*. Tous deux commandent une proposition subordonnée au subjonctif :

- J'ai déplacé la date *pour que* tu puisses venir.
- J'ai déplacé la date *de façon que* tu puisses venir.

Argumenter : écrire pour persuader

Différentes subordonnées de conséquence

Les phrases suivantes montrent diverses manières de marquer la conséquence, à l'aide de subordonnées.

1. Ma passion pour lui était tellement folle que j'en ai eu des aigreurs d'estomac.

2. Ma passion pour lui était telle que j'en ai eu des aigreurs d'estomac.

3. J'avais pour lui une folle passion, si bien que j'en ai eu des aigreurs d'estomac.

4. Ma passion pour lui était si folle que j'en ai eu des aigreurs d'estomac.

La conséquence peut également se marquer simplement par une juxtaposition et différentes ponctuations.

L'utilisation du deux-points rend la relation de cause-conséquence explicite.

Exemple

Ma passion pour lui était folle : j'en ai eu des aigreurs d'estomac.

La simple juxtaposition de deux propositions séparées par un point est moins explicite :

Exemple

Ma passion pour lui était folle. J'en ai eu des aigreurs d'estomac.

Marquer la concession

L'introduction d'une proposition de concession indique qu'il n'y a pas eu la relation logique attendue entre ce qu'elle exprime et ce qu'exprime la proposition principale.

Exemples

- *Quoique j'aie beaucoup d'amitié pour toi, tu m'agaces très souvent par tes propos sans queue ni tête.*
- *Bien qu'il tienne souvent des propos sans queue ni tête, il est cependant très intelligent.*
- *Malgré son intelligence, il tient bien souvent des propos sans queue ni tête.*
- *Certes il est très intelligent, cependant, il tient souvent des propos sans queue ni tête.*

Malgré/en dépit de

Malgré la destruction de ces quartiers, le site reste empreint des stigmates de la pauvreté, de la maladie, de l'insécurité. (Le Pavé, 23 au 23 novembre 2000)

Malgré est une préposition employée suivie d'un nom. Elle a le même emploi que la locution *en dépit de*.

Bien que/quoique/malgré que

Ces trois conjonctions sont interchangeables. Toutes les trois commandent le subjonctif. Les puristes résistent à l'emploi de *malgré que* suivi du subjonctif, il est cependant consigné ainsi dans *Le Bon Usage* de Goose (le « Grevisse »).

Par ailleurs, prenez garde à la confusion *quoique/quoi que* (pour cette distinction, reportez-vous ci-dessus, à la première partie de l'ouvrage). Vous pouvez utiliser sans risque *bien que*, forme la plus fréquente à l'écrit.

Certes²

1. Véhicule d'idéologie **certes**, l'école a été aussi, nous dit-on, un remarquable instrument de progrès en généralisant la pratique de la

2. Pour cette analyse de *certes*, nous nous reportons à l'article de Michel Charolles « La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle » in *Pratiques*, n° 49, mars 1986.

lecture, de l'écriture et de l'arithmétique. (A. Chervel, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977)

2. **Certes**, Euroméditerranée a la volonté de relancer l'offre commerciale sur ce périmètre. La prochaine ouverture d'un web bar dans cette rue se veut symbolique de cette volonté. **Mais** cette nouvelle donne relève plus de l'incitation que de l'imposition. (Le Pavé, 23 au 23 novembre 2000)

Certes introduit une concession : celui qui écrit reconnaît la vérité de la proposition qu'il introduit ainsi.

Exemple

Certes les Français ne sont pas racistes.

Une phrase qui commence par *certes* est incomplète. L'introduction par *certes* fait que le lecteur attend une **correction**, généralement introduite par *mais*.

Exemple

Certes les Français ne sont pas racistes, mais ils n'aiment pas les étrangers.

Cette correction peut également être introduite par *cependant*, *toutefois* ou *néanmoins*.

Exemple

Certes les Français ne sont pas racistes, cependant/toutefois/néanmoins ils n'aiment pas les étrangers.

Parce qu'il introduit une concession, *certes* peut difficilement figurer au début d'un texte. Dans l'exemple présenté, l'énoncé débutant par *certes* ferait suite à une séquence développant que les Français ne sont pas racistes. A moins de se référer à une sorte de discours ambiant, connu de tous, affirmant que les Français ne sont pas racistes.

Savoir rédiger

Certes peut donc reprendre explicitement une proposition antérieure.

Exemples

- Les Français ne sont pas racistes. Ils ont toujours accueilli des réfugiés. Ils... Ils...
- Certes les Français ne sont pas racistes, mais...

Certes peut également introduire un énoncé récapitulatif.

Exemples

- Les Français ont toujours accueilli des réfugiés. Ils sont eux-mêmes pour beaucoup fils ou petits-fils d'immigrés. Ils...
- Certes les Français ne sont pas racistes mais...

Concession introduite par si

La concession peut également être introduite par *si*. Observez-le sur l'exemple suivant.

Si l'Etat-nation dispose toujours du pouvoir d'écrire le texte d'une politique de l'immigration, ses différentes obligations internationales font que sa politique de l'immigration, au sens conventionnel de cette expression, n'affecte qu'à la marge les réalités migratoires. (Saskia Sassen, *Le Monde diplomatique*, novembre 2000).

La concession aurait pu être exprimée en deux propositions : *certes/cependant*.

Certes l'Etat-nation dispose toujours [...], cependant ses différentes obligations internationales [...].

L'effet de sens est cependant différent, selon l'utilisation de l'une ou l'autre des deux formules. La formule en *si* est plus « légère », elle permet de ne pas peser sur la concession (et donc de ne pas focaliser l'argumentation sur l'expression de la concession). Sachez choisir la formule adaptée à votre propos.

Argumenter : écrire pour persuader

Autre exemple tiré du même article, où *si* est couplé avec *toutefois*.

Si secondaires qu'ils puissent paraître, ces deux cas représentent toutefois une brèche importante dans le rempart d'autonomie construit autour de la politique d'immigration.

Marquer une opposition ou une restriction : mais, cependant, toutefois, néanmoins, pourtant

Voici différents exemples présentant tous une contradiction (deux aspects d'une même chose qui s'oppose) ou une restriction (une limite à la portée d'une affirmation).

1. Dans les ZEP, les chefs d'établissement essaient de recruter des personnes issues des mêmes quartiers que les élèves en postulant que cette « proximité » facilite leur rôle de médiateur. **Mais** c'est aussi un signe de méconnaissance des compétences que les aides-éducateurs doivent mettre en œuvre, parce qu'il ne suffit pas d'être issu des mêmes quartiers, de parler la même langue que les jeunes pour être un bon éducateur. (Le Pavé, 23-29 novembre 2000)

2. Une page se tourne au Proche-Orient et l'instabilité risque de s'étendre. **Pourtant**, depuis plus de trente ans, les Palestiniens et l'OLP avaient entamé une longue marche vers l'acceptation d'une solution fondée sur la coexistence de deux Etats. (E. Rouleau, *Le Monde diplomatique*, novembre 2000)

3. On n'exagérera pas, **cependant**, dans cette voie : c'est celle de la perte, celle qui conduit tout droit au roman moderne. (A. Robbe-Grillet, *Pour un nouveau roman*, 1962)

4. Ne serait-ce pas **au contraire** la pire absurdité que de considérer ces livres comme des études de caractère ? (A. Robbe-Grillet, *Pour un nouveau roman*, 1962)

Mais, employé seul (sans *certes*), et il en va de même pour des connecteurs proches comme *cependant*, *toutefois*, *néanmoins*..., crée une dynamique de l'interprétation particulière.

Après avoir prononcé/écrit une première proposition, le locuteur (ou celui qui écrit) prévoit que le destinataire (celui qui entend ou lit) va en tirer une conclusion. En introduisant une seconde proposition commençant par *mais*, il empêche cette conclusion en signalant un fait qui la contredit.

Ainsi dans la phrase : *Ernest louche, mais il a du charme*, on peut considérer que la conclusion à tirer de la première proposition *Ernest louche* est *qu'il n'a pas de charme*. L'introduction d'une seconde proposition commencée par *mais* contredit cette conclusion.

Cette valeur de *mais* peut aboutir à des oppositions malencontreuses, qui révèlent les présupposés de celui qui introduit cette opposition. Ainsi, ces formulations qui révèlent en fait le racisme de ceux qui les prononcent (et qui s'en défendent) : *il est arabe, mais il est instruit* (le présupposé est que les Arabes d'ordinaire ne sont pas instruits...), *il est noir, mais il est travailleur*...

Faites donc attention à l'emploi de *mais* et sachez manipuler l'implicite qu'il suppose.

PRÉCISIONS : L'IMPLICITE

L'implicite, qui s'oppose à l'explicite, est ce qui n'est pas clairement énoncé, formulé, mais qui est virtuellement contenu dans le fait énoncé et que le fait énoncé laisse supposer. Dans le maniement du discours, il y a toujours beaucoup d'implicite. Il faut être conscient, pour la réussite de la communication, de l'implicite, et au besoin savoir l'utiliser (voir plus loin ce que nous disons de l'ironie).

Les questions introduites par *mais* ont une valeur argumentative particulière. Si l'on énonce :

Il me plaît aujourd'hui, mais me plaira-t-il toujours ?

Mais sert à disqualifier la première considération (*il me plaît aujourd'hui*) en donnant une importance exclusive à la seconde considération (*me plaira-t-il toujours*). On pourrait paraphraser

cette phrase en disant : *peu m'importe qu'il me plaise aujourd'hui, ce qui est important, c'est qu'il me plaise toujours*.

Cette orientation argumentative introduite par l'interrogation commençant par *mais* permet notamment de faire basculer l'argumentation, d'amener une transition, entre par exemple l'opinion commune, ou ce qui est immédiatement perceptible pour tout un chacun, et ce qui va venir problématiser la question. Elle permet d'engager le débat.

Exemple

Cet homme est véritablement charismatique, mais quel est son projet politique ?

Ponctuer les moments d'un raisonnement : or

Le sens premier (maintenant vieilli) de *or* est un sens temporel, il signifie *maintenant* ou *présentement* (d'une étymologie *hora*, « à cette heure »). L'emploi moderne de *or* garde cette connotation temporelle : il marque un moment particulier d'une durée (exemple 1), ou, ce qui nous intéresse ici, d'un raisonnement (exemples 2, 3, 4).

1. *Le ciel était parfaitement clair et le soleil donnait si fort que je ne pouvais regarder dans sa direction. Or, il perdit brusquement son éclat, mais non pas, notai-je, comme s'il se couvrait de nuages ; je me retournai et vit qu'une grande masse opaque passait entre moi et le soleil.* (J. Swift, *Les Voyages de Gulliver*, 1726)

2. *L'idée prévaut, en Europe occidentale, en Amérique du Nord et au Japon, d'une crise du contrôle de l'immigration. Or cette vision interdit tout débat serein. La question importante, en effet, ce n'est pas l'efficacité du contrôle des Etats sur leurs frontières, dont on sait bien le caractère nécessairement imparfait, mais plutôt la nature de ce contrôle.* (Saskia Sassen, *Le Monde diplomatique*, novembre 2000)

3. Il est assurément plus compliqué de tenir compte de cet impact [l'impact des activités extérieures des Etats sur les flux migratoires] que de voir dans l'immigration une simple conséquence de la pauvreté, le résultat d'un choix individuel des émigrants. Or il importe de rattacher les faits migratoires aux politiques susceptibles de les avoir provoquées. Tout montre que c'est à partir des choix des pays hautement développés, importateurs de main-d'œuvre, que se construisent les liens unissant pays d'émigration et pays d'immigration. (Ibid.)

4. L'ancien régime a vu apparaître bien des courants grammaticaux et une réflexion linguistique dont on apprécie, depuis peu d'ailleurs, la richesse multiforme et la modernité. [...] La grammaire, à cette époque, ça n'existe pas plus que la philosophie. Or ce que l'école enseigne, dès le début du XIX^e siècle, c'est une grammaire bien précise. (A. Chervel, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977)

Dans l'exemple 2, *or* introduit une proposition qui s'oppose à l'opinion commune, énoncée dans la première phrase. Il marque une sorte de moment de bascule dans l'argumentation. La proposition suivante, introduite par *en effet*, vient appuyer celle qui est introduite par *or*.

Ce rôle (introduire le deuxième temps d'un raisonnement) se retrouve dans le syllogisme (voir ci-dessus). Il peut introduire une objection. Son emploi alors est proche de celui de *cependant* ou *pourtant*.

Exemple

Vous dites avoir raison, or vous n'avez rien démontré.

Apporter une preuve : en effet

En effet introduit une proposition qui vient confirmer ce qui a été précédemment énoncé.

Exemple

Il ne peut m'être d'aucune aide. En effet, il est totalement incompétent.

Dans le texte argumentatif suivant, l'auteur (ou plutôt le traducteur, le texte initial étant en anglais) n'utilise pas de connecteurs. Introduisez en effet là où il permettrait d'appuyer l'argumentation.

Le flux de paroles et le changement de distance entre deux individus en interaction participent du processus de communication. Les distances normales entre étrangers lors d'une conversation illustrent l'importance de la dynamique de l'interaction spatiale. Si l'un des interlocuteurs s'approche de trop près, la réaction est immédiate et automatique. L'autre recule. (E. T. Hall, *Le Langage silencieux*, Seuil, 1984)

La troisième phrase vient confirmer, en donnant un exemple, ce qui a été énoncé dans les deux premières phrases. On peut la faire débiter par *en effet*.

Attention, car *en effet* est considéré comme pléonastique (redondant) et est davantage un trait de la langue parlée.

Apporter d'autres arguments

De plus/en outre

Les locutions adverbiales *de plus* et *en outre* servent à introduire un élément qui vient s'ajouter, soit comme information supplémentaire, soit pour surenchérir dans le sens de ce qui a déjà été dit.

Par ailleurs

Par ailleurs introduit un autre point de vue sur ce qui a été dit.

Exemple

Ce sujet m'intéresse personnellement. Par ailleurs, c'est un sujet important d'un point de vue scientifique.

Du reste/d'ailleurs

D'ailleurs sert toujours à introduire un argument coorienté avec un autre argument précédant *d'ailleurs*³. *Du reste* a la même fonction.

Exemple

Il n'est pas venu. On ne peut jamais compter sur lui. D'ailleurs, il ne vient jamais aux rendez-vous.

Le troisième énoncé donne un argument supplémentaire qui s'ajoute à celui donné par le second énoncé, tous deux orientés vers une conclusion commune : le premier énoncé.

Si aucun énoncé ne précède celui introduit comme *d'ailleurs*, il faut considérer qu'il est implicite.

Exemple

Il n'est pas venu. D'ailleurs je m'en doutais (implicite : *il ne vient jamais aux rendez-vous ou bien il ne veut pas me voir, etc.*).

L'introduction d'une proposition commencée par *d'ailleurs* renforce l'affirmation de la proposition précédente, qui semble dès lors « aller de soi ».

Exemple

Ce n'est pas dans ce nouveau quartier que ces futurs néo-Marseillais viendront tous habiter. D'ailleurs, la révision du Plan d'occupation des sols mise en œuvre par l'équipe municipale prévoit l'ouverture à l'urbanisation des zones vertes à la périphérie de la ville. (Le Pavé, 23-29 novembre 2000)

Ainsi

L'adverbe *ainsi* a plusieurs fonctions. Il est avant tout un adverbe de manière (*c'est ainsi*), mais ce n'est pas cet aspect que nous allons examiner ici.

3. Voir Ducrot et alii, *Les Mots du discours*, Paris, Minuit, 1980.

Il introduit une conclusion (équivalent à *par conséquent*, exemple 1), un exemple (exemples 2, 3, 4), le second terme d'une comparaison (exemple 5).

1. *Ces ateliers de rue pratiqués dans six cités à Marseille sont des espaces vivants où l'enfant est réceptif, mais surtout actif. L'enfant n'est plus celui qui apprend, il crée. Des peintres animateurs sont à leur diapason. L'expression est libre. Aucun jugement n'est porté sur les dessins. Il n'est pas question d'éduquer mais d'éveiller. Ainsi, chaque enfant crée ce dont il rêve.* (Le Pavé, 23-29 novembre 2000)

2. *Les classes de CLIN (d'initiation) ont été spécialement créées pour les enfants primo-arrivants. Mais les enseignants de ces classes se retrouvent face à des situations d'autant plus différentes que les migrations varient très rapidement. Ainsi, depuis quelques années, beaucoup de Comoriens arrivent à Marseille, après avoir transité par Mayotte pour obtenir la nationalité française. Ils sont français, mais ne parlent pas notre langue.* (Le Pavé, 23-29 novembre 2000)

3. *Ils laissèrent entendre aux journalistes que l'usage excessif de la force pour disperser les manifestants se révélait nécessaire et justifié dans la mesure où des soldats et des civils israéliens se trouvaient en danger. Ainsi, le vendredi 29 septembre, lors de la prière à al-Aqsa, quand – selon leur version – des jeunes surexcités jetèrent des pierres sur les Juifs priant devant le mur des lamentations.* (Le Monde diplomatique, novembre 2000)

4. *La rue accompagne et prolonge également l'effet de sas que jouent les quartiers du Panier et de Belsunce pour les nouveaux arrivants. Ainsi, plusieurs vagues d'immigration successives – corse, italienne, maghrébine, vietnamienne – donnent à la rue cet aspect multiculturel qu'elle conserve encore aujourd'hui.* (Le Pavé, 23-29 novembre 2000)

5. *De même qu'il a toujours agi par le passé, ainsi agit-il aujourd'hui.*

Savoir rédiger

L'inversion du sujet et du verbe est assez fréquente après *ainsi*.

Exemple

Ainsi chaque enfant crée-t-il ce dont il rêve.

L'utilisation des connecteurs : observation d'un exemple

Observez ce passage argumentatif, extrait d'une copie d'étudiants. Quels connecteurs sont bien utilisés, quels connecteurs ne le sont pas ?

Cette nouvelle création de littérature romane a joué un rôle moteur dans la promotion de la langue française.

En effet cela a contribué à assurer son prestige. *Or* le fait qu'une langue assure sa suprématie est une des caractéristiques des langues hautes. *En effet*, avant cela, seul le latin trouvait sa place dans l'activité littéraire. *Donc* à partir du XII^e siècle, il y a un retournement de situation : le latin est moins apprécié du milieu littéraire.

Le second *en effet* n'a pas lieu d'être : la phrase qu'il introduit n'est pas un argument en faveur de l'affirmation précédente. On peut le supprimer.

Quantificateurs, appréciatifs et argumentation⁴

L'utilisation des quantificateurs et appréciatifs (*peu, un peu, presque, à peine, même*) donne une orientation argumentative à un énoncé, orientation qu'il faut savoir maîtriser. C'est ce que nous allons voir maintenant.

4. Ducrot O., *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, 1972 ; Anscombe J.-C. et Ducrot O., *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga, 1983.

Argumenter : écrire pour persuader

Peu/un peu

Les quantificateurs *peu/un peu*, s'ils indiquent tous deux une petite quantité, n'indiquent cependant pas la même appréciation de cette quantité.

Comparez :

Cette situation est peu gênante

et

Cette situation est un peu gênante.

Dans le premier cas, il s'agit quasiment d'une négation : *cette situation n'est pas gênante*. *Peu* en fait fonctionne comme une négation atténuée (il peut s'agir aussi d'une façon polie d'exprimer les choses : *ton livre est peu intéressant* est une façon moins forte de formuler *ton livre n'est pas intéressant*. On nomme cette tournure une litote).

Dans le second cas, il s'agit d'une affirmation : *cette situation est gênante*.

Il faut donc prendre garde à l'orientation argumentative que peut donner respectivement l'emploi de *peu* ou *un peu*.

Ainsi, si après la seconde proposition vous pouvez enchaîner de la sorte : *Cette situation est un peu gênante, je n'ai pas envie que cela se reproduise*, vous ne pouvez pas enchaîner de la même manière après la première proposition : *Cette situation est peu gênante, je n'ai pas envie que cela se reproduise*. La relation ici n'est pas logique.

PRÉCISIONS : LA LITOTE

La litote est une formulation atténuée, qui amène en fait à interpréter un énoncé comme disant plus que sa signification littérale. Généralement, il s'agit de dire non-A pour laisser entendre A.

La litote la plus célèbre de la littérature française est le : *va, je ne te hais point* de Chimène à Rodrigue, dans *Le Cid*, manière atténuée (et acceptable, vu qu'il vient quand même de tuer son père) de lui dire *je t'aime*.

Savoir rédiger

A peine

Considérons les exemples suivants :

1. *Cette dissertation est à peine digne d'un étudiant en lettres.*
2. *Cette dissertation est peu digne d'un étudiant en lettres.*
3. *Il gagne à peine mille francs par mois.*

A partir des exemples 1 et 2, on voit bien la différence de sens qu'introduit l'utilisation de *à peine* par rapport à *peu*. En effet, si l'exemple 1 implique un jugement assez pessimiste sur les étudiants en lettres, considérés comme n'étant pas la norme à suivre, l'exemple 2 au contraire implique qu'on les prend comme modèle.

Dans l'exemple 3, *à peine* est presque synonyme de *seulement*.

On doit considérer que *à peine* a un effet dévalorisant, il présente comme insignifiant le terme sur lequel il porte : être un étudiant en lettres, c'est peu de chose ; gagner mille francs, c'est peu de chose.

L'utilisation de *à peine* peut avoir des effets ironiques, comme dans la phrase : *Il gagne à peine un million par mois.*

PRÉCISION : L'IRONIE

L'ironie consiste à dire A pour faire entendre non-A. Les marqueurs de l'ironie à l'écrit sont multiples, ils vont être l'indice d'un jugement ou d'une mise à distance : point d'exclamation, points de suspension, guillemets, italiques, mais aussi des mots tels *sic* (que l'on met entre parenthèses après un terme cité, pour souligner qu'on le cite tel quel, aussi bizarre ou inapproprié ou fautif qu'il puisse paraître), *évidemment*, *bien sûr*, *comme chacun sait*...

L'ironie tient en fait au décalage entre le propos tenu et ce que le lecteur sait de ce qui est décrit. Elle repose donc sur un ensemble de savoirs qui doivent être communs à celui qui écrit et au lecteur. Sans cela, elle risque de ne pas être comprise.

Argumenter : écrire pour persuader

Presque

Comparez :

1. *Il a à peine vingt ans.*
2. *Il a presque vingt ans.*

Presque introduit souvent un sous-entendu majorant (qui apporte « du plus »), inverse du sous-entendu minorant (qui apporte « du moins ») lié à *à peine*. L'énoncé 1 sous-entend que vingt ans, c'est jeune. L'énoncé 2 sous-entend que vingt ans, ce n'est plus jeune.

Même

Même introduit un argument qui va dans le même sens (souvent avec un surenchérissement) qu'un énoncé qui le précède.

Exemple

Peu de personnes mangent des escargots et des cuisses de grenouille, il y en a même très peu.

On ne pourrait pas dire : [...] *il y en a même beaucoup*. Ce serait inconsistant.

Nominalisation et argumentation

Nous avons traité, dans la première partie, de la nominalisation qui consiste à reprendre un énoncé verbal complet par un nom (*L'homme a été mis en prison. Cet emprisonnement...*).

Nous avons signalé que la reprise lexicale ou nominalisation peut orienter l'interprétation à donner à un énoncé. Observons cela de plus près.

Les biologistes n'ont pas vraiment englobé l'homme dans la biologie. Cette insuffisance, la plus importante de la connaissance biologique, demande à être rectifiée dans une perspective évolutionniste. (Grize, op. cit.)

La nominalisation s'accompagne ici d'une interprétation sur l'énoncé qui précède : elle oriente le discours.

Si la reprise lexicale, ou la nominalisation, est un instrument linguistique de l'argumentation au même titre que les connecteurs, prenez garde cependant aux nominalisations interprétatives qui ne seraient pas reçues par votre lecteur et nécessiteraient une justification. Vous risqueriez une remarque du type : *Encore faudrait-il le démontrer.*

Observez cela sur l'exemple suivant, volontairement extrême.

Les femmes et les hommes n'occupent généralement pas les mêmes postes dans la société. Cette juste répartition permet à chacun de trouver sa place.

Soyez donc attentif au fait que la nominalisation permet de soustraire à la discussion certaines parties d'un énoncé.

Observez ainsi cette phrase.

Devant ces agissements inqualifiables, nous restons impuissants.

Le fait de nominaliser *agissements inqualifiables* empêche la discussion sur la nature inqualifiable de ces agissements. Il en aurait été différemment si on avait écrit : *On a agi de façon inqualifiable.*

Une telle phrase demande une justification. Soyez ainsi attentif au présupposé que construit la nominalisation.

Interrogation et argumentation

Les phrases interrogatives (interrogations totales, c'est-à-dire qui portent sur la totalité de l'énoncé) en français ont une valeur argumentative, c'est-à-dire qu'elles ont la même orientation argumentative que les phrases négatives correspondantes⁵.

5. Voir Anscombe J.-C et Ducrot O., *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga, 1983.

Ainsi, si l'on pose la question :

Les Marseillais ne pensent-ils qu'au football et au pastis ?, cela a la même valeur argumentative que la négative :

Les Marseillais ne pensent pas tous au football et au pastis.

Cette orientation argumentative qu'apporte l'interrogation totale est une ressource rhétorique importante.

Observez les exemples suivants.

1. *Alors que la mondialisation économique a profondément transformé les Etats et le système interétatique, peut-on continuer de penser l'immigration comme s'il s'agissait d'une dynamique indépendante des autres champs ; comme si son « traitement » relevait encore exclusivement d'une souveraineté nationale unilatérale ? Peut-on persister, dans la réflexion sur les migrations internationales, à faire l'économie d'une interrogation sur les transformations décisives qui ont affecté l'Etat, à la fois sur le plan domestique et dans ses relations internationales ? (Le Monde diplomatique, novembre 2000)*

2. *Comment une même langue pourrait donc engendrer deux ou plusieurs grammaires différentes ? Est-ce que le féminin des adjectifs ou les conjugaisons des verbes sont susceptibles de varier suivant les auteurs et les théories ? Evidemment non.*

Dans l'exemple 1, la suite d'interrogations, auxquelles le lecteur se trouve forcé de répondre par la négative, est l'introduction d'un développement argumenté qui va étayer ce qui est posé ici comme évident. Nous reviendrons sur le ressort fourni par l'interrogation dans la construction d'une introduction.

Dans l'exemple 2, l'auteur lui-même répond à la série de questions qu'il introduit. L'introduction de l'interrogation sert ici à se débarrasser d'objections traitées comme absurdes et qu'on ne peut dès lors lui imputer.

Savoir rédiger

Récapitulatif : les différents connecteurs de l'argumentation

Marquer la cause	parce que, car
Confirmer, introduire un argument	en effet
Introduire une justification	puisque
Marquer la conséquence	de sorte que, si bien que donc par conséquent
Marquer le but	pour que, afin que
Marquer la concession	malgré, en dépit de bien que, quoique, malgré que si
Marquer l'opposition ou la restriction Introduire une objection	mais, cependant, toutefois, néanmoins, pourtant or
Introduire un exemple	par exemple ainsi
Faire une comparaison	de même que... de même de même que... ainsi comme
Introduire une conclusion	ainsi par conséquent cela étant

Argumenter : écrire pour persuader

Application : contrôle d'orientation argumentative

1. Nous allons observer des énoncés où l'orientation argumentative est mal contrôlée.

• Exemple 1

Peu d'étudiants obtiennent leur Deug du premier coup (presque 20 %).

Tous ceux qui lisent cet énoncé sont d'accord pour dire qu'il y a « quelque chose qui cloche ». Le texte n'est pas cohérent. Pourquoi ? Proposez une correction.

On lit la parenthèse comme étant un argument venant appuyer ce qui est dit dans la phrase principale. Or le quantificateur *peu* et le quantificateur *presque* n'indiquent pas la même appréciation d'une quantité. *Presque* apprécie une quantité en la considérant comme importante, ce qui contredit *peu*. L'expression attendue serait : *pas tout à fait* ou *un peu moins de* ou *pas plus de*.

• Exemple 2 (extrait d'un article de *Télérama*, n° 1 560)

Le développement de l'informatique engendre des inquiétudes pour l'emploi. L'informatique permet d'améliorer la productivité et les conditions de travail (ainsi, la « robotisation » mise en place chez Renault a supprimé des postes pénibles). Mais fera-t-elle disparaître plus d'emplois qu'elle n'en créera ?

Pointez là où « ça cloche ». Proposez une correction. Proposez une amélioration du texte en intégrant des mots de liaison, des adverbes...

La deuxième phrase est une concession par rapport à la première. La phrase entre parenthèses est une illustration qui vient à l'appui de la concession. On attend de la phrase interrogative, introduite par *mais*, **qu'elle soit la correction de la concession**. Or, ce n'est pas le cas, et c'est « ce qui cloche ». Pourquoi ?

Les questions du type « est-ce que... ? » ont la même valeur argumentative que la négative correspondante. Ici donc, l'interrogative a la même valeur que la négative : *elle ne fera pas disparaître plus d'emplois qu'elle n'en créera*. Or, c'est tout le contraire que veut dire l'auteur.

Il aurait donc fallu faire la correction de la concession par l'**interonégative** : *mais ne fera-t-elle pas disparaître plus d'emplois qu'elle n'en créera*.

On peut encore améliorer le texte en introduisant des connecteurs.

Le développement de l'informatique engendre des inquiétudes pour l'emploi. En effet, l'informatique permet certes d'améliorer la productivité et les conditions de travail (ainsi, la « robotisation » mise en place chez Renault a supprimé des postes pénibles). Mais fera-t-elle disparaître plus d'emplois qu'elle n'en créera ?

2. Soit le texte suivant :

L'avenir professionnel des jeunes suscite bien des inquiétudes. Des mesures de création d'emploi ont été prises : emplois-jeunes, CES..., mesures qui font baisser les statistiques du chômage.

Proposez une prolongation à ce texte. Laquelle, parmi les phrases suivantes, convient ?

- a) *Mais ces « solutions » entraîneront-elles à long terme une expansion du chômage plus sûrement qu'elles n'y porteront remède ?*
- b) *Mais ces « solutions » n'entraîneront-elles pas à long terme une expansion du chômage plus sûrement qu'elles n'y porteront remède ?*

Pour les mêmes raisons que précédemment (l'interrogative totale a la même valeur que la négative), la version logique est l'interonégative b).

3. Même exercice.

On n'a jamais tant édité de livres. La production-consommation d'écrits semble en pleine expansion.

- a) *Mais ce développement industriel de l'édition signifie une production de qualité ?*
- b) *Mais ce développement industriel de l'édition ne signifie-t-il pas une production de qualité ?*

PARTIE III

ÉCRITS SCOLAIRES OU ACADÉMIQUES : MAÎTRISER QUELQUES TECHNIQUES

Le but de cette partie est de vous donner des repères pour réussir à maîtriser les exercices écrits académiques. Ils sont essentiellement de deux types (nous laissons de côté les exercices purement littéraires) : texte argumentatif ou commentaire de texte. Chaque discipline a ses propres exigences concernant la rédaction de commentaires de texte ou de textes argumentatifs, que l'on nomme généralement dissertation. En philosophie, en histoire, en littérature, les techniques et les requis diffèrent. Nous n'entrerons pas dans le détail de ces particularités disciplinaires. Ce que nous allons voir ensemble dans cette partie, ce sont des techniques et des outils généraux, utilisables dans toute discipline, quelle qu'elle soit.

1. L'écrit argumenté

Nous avons vu dans la partie précédente les techniques de l'argumentation. Ce que nous abordons maintenant est la construction d'un devoir de type argumentatif du début à la fin, depuis la compréhension du sujet jusqu'à la rédaction complète (introduction-développement-conclusion). Ces méthodes sont valables pour tout type d'écrit argumentatif, en lettres, sciences humaines ou sciences sociales. Comme nous l'avons signalé précédemment, nous n'entrerons pas dans les particularités propres à chaque discipline.

Préalable à toute rédaction : comprendre un sujet

Avant tout, avant de vous lancer dans le traitement d'un sujet, il faut bien le comprendre et avancer pas à pas. Plusieurs lectures sont nécessaires, la plume à la main, pour décortiquer et ne rien laisser passer de ce qui peut faire tout l'intérêt et l'enjeu du sujet.

Repérer les termes clés

La première chose à faire pour analyser un sujet qui vous est proposé est de le lire et le relire, au besoin, et si vous en avez la possibilité avec un dictionnaire sous la main. Vous soulignez alors les termes et phrases clés, à partir desquels vous construirez ensuite votre argumentation.

Voici différents sujets, de différentes disciplines.

1. Si j'écris en français, qui est la langue de mon pays, plutôt qu'en latin, qui est celle de mes précepteurs, c'est à cause que j'espère que ceux qui ne se servent que de leur raison naturelle toute pure jugeront mieux de mes opinions que ceux qui ne croient qu'aux livres anciens. Et pour ceux qui joignent le bon sens avec l'étude,

lesquels seuls je souhaite pour mes juges, ils ne seront point, je m'assure, si partiels, pour le latin, qu'ils refusent d'entendre mes raisons, pour ce que je les explique en langue vulgaire. (Descartes, *Discours de la méthode*)

On peut remarquer que ce texte fonctionne sur une série d'oppositions :

- français/latin ;
- langue de mon pays/langue de mes précepteurs ;
- raison naturelle/livres anciens.

L'opposition est effacée dans : *ceux qui joignent le bon sens avec l'étude.*

Les termes à expliquer seraient : *langue vulgaire, raison naturelle.* Pour des textes antérieurs au XIX^e siècle (comme c'est le cas ici, il s'agit d'un texte du XVII^e siècle), il n'est pas inutile de consulter un dictionnaire historique de la langue française¹ pour retrouver le sens exact des mots, tels qu'ils étaient employés à l'époque où écrit l'auteur.

2. *Le racisme est la valorisation, généralisée et définitive, de différences, réelles ou imaginaires, au profit de l'accusateur et au détriment de sa victime, afin de justifier ses privilèges ou son agression.* (A. Memmi, *L'Homme dominé*)

Dans cette citation, parce qu'elle est une définition, chaque mot compte.

Elle est composée de quatre propositions clés, qui donneront lieu à quatre temps de commentaire :

- les différences réelles ou imaginaires ;
- la valorisation des différences ;
- la généralisation des différences ;
- justifier des privilèges ou une agression.

1. Par exemple : A. Rey (dir.), *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française.*

3. Le XVI^e est le temps pour la France d'une **monarchie en passe d'absolutisme**. On s'intéresse aujourd'hui pour savoir si l'**édit de Villers-Cotterêts, mesure de centralisation linguistique, judiciaire et administrative**, a eu pour visée et pour effet de **supplanter le latin dans certains actes publics, ou de marquer la suprématie du francien sur les autres parlers régionaux**. (S. Aurox et G. Clérico, *Histoire des idées linguistiques*, t. 2, Liège, Mardaga, 1992)

Les termes à expliquer seraient : *monarchie en passe d'absolutisme et l'édit de Villers-Cotterêts, mesure de centralisation linguistique, judiciaire et administrative.*

On peut repérer la double thèse : *supplanter le latin/marker la suprématie du francien.*

Repérer les articulations

Le repérage des articulations va de pair avec l'étape décrite précédemment. Ne vous attachez pas seulement aux mots, porteurs d'idées clés, mais à la manière dont s'articulent les différentes idées : comment les phrases s'opposent-elles, comment les arguments s'enchaînent-ils ? Pour cela, utilisant les outils présentés dans la partie précédente, soulignez tous les connecteurs (or, certes, cependant...) et retracez au brouillon une sorte de schéma de l'argumentation.

Ainsi, dans les exemples suivants :

1. *La science des choses extérieures ne me consolera pas de l'ignorance de la morale au temps d'affliction, **mais** la science des mœurs me consolera toujours de l'ignorance des sciences extérieures.* (Pascal, *Pensées*)

Cet énoncé repose sur une opposition simple, signalée par la conjonction *mais*. On peut remarquer la construction en chiasme, autour du verbe *consoler*, qui oppose *science* à *ignorance* et *morale* à *choses extérieures*.

PRÉCISIONS : LE CHIASME

Le chiasme est une figure de style, fondée sur la symétrie. C'est généralement une expression composée de quatre termes, sur un schéma ABBA. Les deux derniers termes sont de même nature que les deux premiers mais présentés en ordre inverse. La construction en chiasme est un instrument rhétorique efficace parce que frappant, pour présenter une opposition.

2. *La seule chose qui nous console de nos misères est le divertissement, et cependant c'est la plus grande de nos misères. Car c'est cela qui nous empêche principalement de songer à nous, et qui nous fait perdre insensiblement. Sans cela nous serions dans l'ennui, et cet ennui nous pousserait à chercher un moyen plus solide d'en sortir, mais le divertissement nous amuse et nous fait arriver insensiblement à la mort.* (Pascal, *Pensées*)

Si vous aviez à commenter cette citation, il faudrait rendre compte du fait qu'elle exprime un paradoxe, qui se donne à lire dès la première phrase dans la restriction introduite par *cependant*. La suite du texte développe une argumentation. La deuxième phrase introduit la cause justifiant l'affirmation de la première phrase. La quatrième phrase présente l'opposition clé qui structure la pensée de l'auteur : l'opposition du *divertissement* et de l'*ennui*. Il serait bon d'aller regarder dans un dictionnaire ce que peut vouloir dire *divertissement* au XVII^e siècle et si le sens est identique au sens moderne.

Formuler la thèse

Une fois les mots clés et les grandes articulations repérés, il s'agit maintenant de formuler, à l'aide de synonymes ou d'une périphrase, la thèse de l'auteur.

• Sujet 1 : Descartes dit préférer écrire en français plutôt qu'en latin, pour que son texte soit accessible à tous, et pas seulement aux érudits. Il fait du français la langue de la « raison naturelle »,

c'est-à-dire de la capacité de penser, propre à tout homme, opposée au latin, langue de l'érudition.

• Sujet 3 : les auteurs présentent deux interprétations possibles de l'édit de Villers-Cotterêts : l'une où il s'oppose au latin, l'autre où il s'oppose aux autres langues de France que le francien.

Voici un autre exemple.

4. *Tant que l'orthographe restera ce qu'elle est, aussi longtemps que le préjugé public attribuera une valeur de premier ordre à la connaissance de pures conventions d'écriture, l'enseignement véritable de la langue en souffrira ; il restera gêné, étouffé, faussé, au moins dans les classes élémentaires.* (F. Brunot, *La Pensée et la langue*)

La thèse repose sur une opposition : *pures conventions d'écriture/enseignement véritable de la langue*.

Proposez une reformulation de la thèse de l'auteur.

Par exemple : la trop grande importance donnée à l'orthographe empêche un enseignement efficace de la langue.

Enjeu du sujet

Une fois la thèse reformulée, il faut comprendre l'enjeu du sujet, c'est-à-dire comprendre en quoi il est intéressant.

Reprenons les différents sujets proposés.

1. L'enjeu de ce sujet est de comprendre pourquoi, écrivant un texte scientifique au XVII^e siècle, Descartes se trouve obligé de justifier son utilisation du français et non du latin. Il s'agit donc de rendre compte du statut de la langue française face au latin à cette période.

2. L'enjeu de ce texte est de proposer une définition fonctionnelle du racisme : le racisme n'est pas qu'une attitude de haine ou de dénigrement « gratuit », il a une fonction de justification de privilèges.

3. L'enjeu de ce texte est de poser la question de l'interprétation à donner à l'édit de Villers-Cotterêts, en tant que mesure politique et linguistique.

4. L'enjeu de ce texte est de remettre en cause l'importance de l'orthographe dans l'éducation des enfants.

Récolter des exemples : aller dans le sens de l'auteur

Une fois la thèse de l'auteur comprise, le travail de préparation du devoir consiste en la collecte d'exemples/de preuves qui vont dans le sens de cette thèse. Cela fait appel, selon le type de devoir, soit à des connaissances de cours (notamment pour un devoir d'histoire), soit à votre propre expérience et à vos connaissances personnelles (pour un devoir qui serait principalement « d'opinion »).

Classez ensuite les exemples/les preuves : selon un ordre chronologique ; en distinguant différents points de vue : individuel/sociologique, etc.

Dans le texte qui suit, remarquez comme l'idée : **« une vision plurielle du peuplement français »** est étayée d'exemples multiples.

Ainsi l'éventail politique français, plutôt que d'être différencié selon un clivage gauche-droite, pourrait-il être organisé le long d'un axe – racisme de la pureté–racisme du métissage. Du côté du racisme de la pureté se situerait le Front national, formation politique contaminée par l'idéologie nazie et l'eugénisme, ainsi qu'une partie de la droite classique. Du côté des tenants du métissage, on trouverait la gauche, ainsi que la fraction de la droite que l'on peut nommer « républicaine ». Le racisme du métissage ou de la différence consacre ainsi le retour en force du polygénisme, c'est-à-dire d'une vision plurielle du peuplement humain. L'engagement des tirailleurs sénégalais aux côtés des soldats français dans les tranchées de Verdun, l'occupation de la Ruhr par des troupes noires après la Première Guerre mondiale, la présence de nombreux Antillais, Maghrébins ou Africains dans les équipes

sportives, ou bien encore la multiplication de festivals de musique ou de défilés de mode « métis » illustrent bien la définition d'une France bariolée et qui s'assumerait comme telle, notamment par rapport à l'Allemagne. Cette idée d'une France métissée a servi de source d'inspiration à Jean-Paul Goude pour l'organisation du défilé du 14 juillet 1989 sur les Champs-Élysées, commémorant le bicentenaire de la Révolution française. (J.-L. Amselle, Vers un multiculturalisme français, Aubier, 1996)

L'énumération d'exemples donne à voir la construction d'une représentation de la France comme France métissée. L'ordre adopté est un ordre chronologique. Le dernier exemple cité (le défilé du bicentenaire conçu par Goude) est l'exemple le plus spectaculaire pour rendre compte de cette construction d'une représentation.

Réfuter

Une fois la thèse présentée comprise, et une fois que vous avez trouvé des arguments qui vont dans le sens de cette thèse, il s'agit, puisqu'on vous demande d'écrire un texte argumentatif, de réfuter cette thèse, c'est-à-dire d'en montrer les limites. Cela se fait en trouvant des contre-exemples, en construisant une démonstration par l'absurde (voir partie II), en montrant comment l'inverse de ce qui est énoncé peut être également vrai...

Soit la citation suivante, de Paul Valéry (*Variété*) :

Nous possédons en nous toute une réserve de formules, de dénominations, de locutions, toutes prêtes, qui sont de pure imitation, qui nous délivrent du soin de penser.

On peut opposer comme contre-exemple : la parole poétique, la recherche scientifique, la réflexion philosophique... La limite de la thèse de Valéry est qu'elle semble ne s'appliquer qu'à ce que l'on nomme l'opinion publique. S'il n'y avait des individus qui, à un moment donné, exprimaient une pensée originale, selon cette vision des choses, on utiliserait les mêmes formules sans changement depuis toujours.

Montrez les limites de ces adages, qui expriment ce que l'on nomme parfois la « sagesse populaire », mais que l'on peut qualifier aussi (reprenant Flaubert) d'idées reçues.

1. *L'argent ne fait pas le bonheur.*

Certes, mais la misère peut rendre malheureux.

2. *Orthographe : y croire comme aux mathématiques. N'est pas nécessaire quand on a du style.* (Flaubert, *Catalogue des idées reçues*)

L'orthographe française est très peu régulière, rien à voir avec les mathématiques. Le conditionnement à l'orthographe conforme masque très souvent un style intéressant.

Remarquez comment est construite la réfutation de la thèse à combattre (celle des institutions internationales, énoncée dans la première phrase, appuyée d'exemples statistiques), par reprises d'exemples permettant de réduire cette thèse à l'absurde. Chacun des trois points avancés va être ensuite développé dans le fil du texte à l'aide d'arguments positifs.

A quelle réalité se réfèrent les institutions internationales de financement lorsqu'elles prétendent, en dépit de la crise qui ravage la planète, que l'Afrique se porte mieux puisque son PIB est passé de 0,9 % en 1994 à 5,6 % en 1996 et que trente et un pays, dont le Mali, enregistrent maintenant une croissance positive par habitant ? La dévaluation du franc CFA, dans l'impréparation, aurait-elle amélioré le revenu et le niveau de vie des populations des pays de la zone franc ? La compression de l'emploi et la diminution des dépenses publiques auraient-elles amélioré la qualité de la vie et l'accessibilité des services de base et sont-elles de nature à le faire ? Et quelle est donc la réalité et la finalité des performances économiques réalisées en Afrique et au Mali, si elles ne peuvent pas atténuer la détresse et la souffrance humaines ? (A. D. Traoré, L'Etat. L'Afrique dans un monde sans frontière, Actes Sud, 1999)

Confirmer sa thèse

Après avoir réfuté la thèse adverse, il faut avancer des arguments positifs permettant de confirmer sa propre thèse, puis trouver dans un second temps ce qui va permettre d'articuler la réfutation à la confirmation (quelle transition ?).

Reprenons par exemple le texte précédent. La thèse développée (énoncée après la réfutation de la thèse adverse) est : *il n'y a pas de lien entre les performances macroéconomiques dont la Banque mondiale ainsi que les pouvoirs publics font souvent état et le vécu des populations.* Le premier point contré lors de la réfutation (*la dévaluation du franc CFA*) permet d'embrancher, à l'aide d'exemples et d'arguments positifs, sur un point occulté par la thèse adverse (à savoir la malnutrition des enfants) :

La dévaluation, l'un des principaux mécanismes de la stabilisation économique à court terme, ajoute à la pénurie et au désarroi des couches sociales vulnérables, notamment les femmes, qui doivent subvenir quotidiennement aux besoins des enfants dont l'état nutritionnel est dans l'ensemble alarmant. Près de 23 % des enfants maliens sont maigres par rapport à leur taille, tandis que 30 % souffrent de malnutrition chronique. (A. D. Traoré, L'Etat. L'Afrique dans un monde sans frontière, Actes Sud, 1999)

Une fois le sujet compris, les exemples et contre-exemples récoltés, les éléments de la réfutation et de la confirmation mis en place, il faut passer à la rédaction du plan.

Le plan

On peut repérer différents types de plans. On distinguera deux grandes catégories selon qu'il s'agit d'expliquer ou de démontrer.

Plans explicatifs**Le plan par addition, ou plan-inventaire**

Il s'adapte à des devoirs qui privilégient une opération de récolte de faits ou d'opinions. Il peut se construire par addition d'éléments simples : il se borne alors à énumérer les faits ; ou par addition d'éléments composés : classement par thèmes, aspects, points de vue...

Le plan définitionnel

Il fait l'inventaire des différentes définitions d'un objet donné.

Le mouvement linéaire

Il s'adapte notamment à des devoirs de géographie ou d'histoire. La progression suit la description d'un espace, un ordre chronologique, etc.

Observons par exemple le plan d'un article de géographie sur les grandes villes du monde². Il s'agit d'un plan chronologique, qui rend compte de ce qu'est une grande ville et des différentes formes qu'elle prend au fil de l'histoire, et débouche sur une mise en question de type définitionnel. La perspective historique est donc prise dans une explication-argumentation de ce qu'est une ville, selon une thèse exposée en introduction : il existe des *seuils-limites supérieures* de la taille démographique des grandes villes dans le temps, définis par le nombre d'habitants qu'atteint la plus grande ville du monde à une époque donnée de l'histoire. Il s'agit donc à chaque fois d'identifier des ruptures dans le *continuum* diachronique de la taille des villes.

Le plan de l'article est le suivant. Vous remarquez deux grandes parties, qui correspondent à deux temps historiques, marquant le

2. F. Moriconi-Ebrard « Les grandes villes du monde. Situation géographique et cadrage historique » in E. Dorier-Apprill (coord.), *Les Très Grandes Villes dans le monde*, Editions du Temps, 2000.

passage à des définitions différentes de la grande ville : *grande ville* – *agglomération* – *aire métropolisée*. Chacune des sous-parties explique et donne des critères définissant ces différents objets. Il s'agit donc bien d'un plan explicatif, superposant approche définitionnelle et approche chronologique, en adéquation avec l'approche propre à l'auteur, de son objet.

Plan de l'article :

1. De la ville à l'agglomération
 - 1.1 De la ville à la grande ville
 - 1.2 L'agglomération : nouvel objet, nouveaux outils
 - 1.3 Le seuil des deux millions d'habitants
2. De l'agglomération à l'aire métropolisée
 - 2.1 Ralentissement de la croissance démographique et étalement des agglomérations
 - 2.2 Vers de nouvelles définitions de la grande ville
 - 2.3 L'émergence d'un « tiers-espace »

Le plan fondé sur une opposition

Il s'agit d'un plan en diptyque, fondé sur une opposition, une comparaison ou une alternative.

Plan d'une démonstration**Le plan dialectique**

Il s'agit du plan classique, thèse, antithèse, synthèse, qui fait fonctionner les opérations précédemment décrites : confirmation/réfutation.

Attention, ce type de plan ne consiste pas à affirmer fortement une position, puis son contraire, pour arriver à une position moyenne. Cela n'aurait pas beaucoup de sens et serait assez vain. Il s'agit en fait de proposer dans un premier temps une conciliation des contraires puis, dans un deuxième temps, de rendre compte du caractère inconciliable des deux éléments, pour déboucher en troisième partie sur une addition des deux positions.

En fait, chacune des deux premières parties doit aboutir à une conclusion crédible mais incomplète. Le raisonnement doit progresser peu à peu.

Observez l'argumentation développée par Pascal dans ce passage des *Pensées*, aboutissant à la conclusion que le bonheur de l'homme ne peut être que dans la foi en Dieu.

(1) Tous les hommes cherchent à être heureux. Cela est sans exception, quelques différents moyens qu'ils y emploient. Ils tendent tous à ce but. Ce qui fait que les uns vont à la guerre et que les autres n'y vont pas est ce même désir qui est dans tous les deux, accompagné de différentes vues. La volonté ne fait jamais la moindre démarche que vers cet objet. C'est le motif de toutes les actions de tous les hommes. Jusqu'à ceux qui vont se pendre.

(2) Et cependant depuis un si grand nombre d'années jamais personne, sans la foi, n'est arrivé à ce point où tous visent continuellement. Tous se plaignent, princes, sujets, nobles, roturiers, vieux, jeunes, forts, faibles, savants, ignorants, sains, malades, de tous pays, de tous les temps, de tous âges et de toutes conditions. Une épreuve si longue, si continue et si uniforme devrait bien nous convaincre de notre impuissance d'arriver au bien par nos efforts. Mais l'exemple nous instruit peu. Il n'est jamais si parfaitement semblable qu'il n'ait quelque délicate différence, et c'est de là que nous attendons que notre attente ne sera pas déçue en cette occasion comme en l'autre. Et ainsi, le présent ne nous satisfaisant jamais, l'expérience nous pipe, et de malheur en malheur nous conduit jusqu'à la mort qui en est un comble éternel.

(3) Qu'est-ce donc que nous crient cette avidité et cette impuissance, sinon qu'il y a eu autrefois dans l'homme un véritable bonheur, dont il ne lui reste maintenant que la marque et la trace toute vide, et qu'il essaie inutilement de remplir de tout ce qui l'environne, recherchant des choses absentes le secours qu'il n'obtient pas des présentes, mais qui en sont toutes incapables, parce que ce gouffre infini ne peut être rempli que par un objet infini et immuable, c'est-à-dire que par Dieu-même.

Lui seul est son véritable bien. Et depuis qu'il l'a quitté, c'est une chose étrange qu'il n'y a rien dans la nature qui n'ait été capable

de lui en tenir la place : astres, ciel, terre, éléments, plantes, choux, poireaux, animaux, insectes, veaux, serpents, fièvre, peste, guerre, famine, vices, adultère, inceste.

Sont notés en gras les différents temps de l'argumentation.

Dans un premier temps (1), Pascal pose la prémisse de la démonstration : *l'homme cherche depuis toujours à être heureux*.

Dans un deuxième temps (2), il démontre l'impossibilité de l'homme à être heureux par lui-même, alors même qu'il cherche constamment à être heureux.

- 1) L'homme cherche depuis toujours à être heureux.
- 2) Il n'y arrive jamais.
- 3) Donc il ne peut être heureux par lui-même.

La troisième grande étape (3), qui résout la contradiction posée dans les deux premiers temps, montre que l'impossibilité de l'homme à être heureux est dans sa perte du lien avec Dieu.

- 1) Si l'homme cherche ainsi à être heureux, c'est parce qu'il y a en lui un manque.
- 2) Ce manque, c'est la perte de Dieu.

Remarquez comme la démonstration de Pascal est particulièrement frappante par l'utilisation qu'il fait de l'accumulation d'exemples (*princes, sujets, nobles, roturiers... ; poireaux, veaux, serpents...*), selon une classification reposant sur de grandes oppositions (*jeunes/vieux...*).

Au sein de votre démonstration, vous pouvez adopter différents schémas d'argumentation.

« Argumentation-gigogne »

Les arguments ne se suivent pas mais s'emboîtent, de l'argument le plus particulier à l'argument le plus général, ou l'inverse (ou tout autre « emboîtement » : du plus extérieur au plus intérieur, du plus éloigné au plus proche...).

Ainsi, dans la première partie du *Discours de la méthode*, Descartes, pour construire son argumentation, passe d'abord en revue les différentes disciplines qu'il a étudiées (langues, éloquence, poésie, mathématiques, théologie, philosophie), puis rend compte de ses voyages (« le grand livre du monde »), et en arrive à la conclusion qu'il lui a semblé nécessaire d'étudier en lui-même : *je pris un jour résolution d'étudier aussi en moi-même, et d'employer toutes les forces de mon esprit à choisir les chemins que je devais suivre. Ce qui me réussit mieux, ce me semble, que si je ne me fusse jamais éloigné, ni de mon pays, ni de mes livres.*

Argumentation dialectique

Un argument corrige celui qui précède, et ainsi de suite jusqu'à la fin.

Observez cela dans l'exemple suivant, tiré du *Discours de la méthode* de Descartes. Le premier argument, ou prémisse du raisonnement (1), est corrigé par un second (2), qui le reprend en en marquant les limites.

(1) Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée car chacun pense en être si bien pourvu, que ceux même qui sont les plus difficiles à contenter en toute autre chose n'ont point coutume d'en désirer plus qu'ils en ont. En quoi il n'est pas vraisemblable que tous se trompent ; mais plutôt cela témoigne que la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d'avec le faux, ce qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement égale en tous les hommes ; et ainsi que la diversité de nos opinions ne vient pas de ce que les uns sont plus raisonnables que les autres, mais seulement de ce que nous conduisons nos pensées par diverses voies, et ne considérons pas les mêmes choses. **(2) Car ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien. Les plus grandes âmes sont capables des plus grands vices, aussi bien que des plus grandes vertus ; et ceux qui marchent que fort lentement peuvent avancer beaucoup davantage, s'ils suivent toujours le droit chemin, que ne font ceux qui courent, et qui s'en éloignent.**

Argumentation en spirale

Ce schéma est une synthèse des deux autres. Chaque argument apporté semble contredire ou corriger le précédent, mais en fait, on change peu à peu de point de vue (général/particulier...).

Application

Face à l'innovation identitaire, c'est-à-dire à la recomposition d'ethnies ou de communautés, la laïcité républicaine, fondée sur une conception atomistique de la citoyenneté, craque de toutes parts. Confrontée à cette prolifération d'identités, à cette political correctness à la française, la posture républicaine se trouve écartelée entre la défense du droit des peuples et celle des droits des individus. Toute personne a le droit de revendiquer l'identité de son choix et l'on ne voit pas de quel droit celle-ci lui serait déniée. Il existe pourtant une limite à l'expression des particularismes culturels, ethniques ou religieux : n'importe qui a en effet le droit de s'attribuer l'identité qui lui convient dès lors qu'elle ne menace pas celle d'autrui, et c'est là que nous retrouvons la problématique des droits de l'homme ou, plus précisément, celle des droits des individus. (J.-L. Amselle, Vers un multiculturalisme français, Aubier, 1996)

Analysons d'abord brièvement le sujet.

1. Thèse de l'auteur : ce texte est une critique d'une position politiquement correcte qui consiste à prendre en compte les particularismes identitaires, alors que ceux-ci sont une menace pour l'unité d'une nation. La thèse de l'auteur est donc une défense d'une conception universelle de la nation.

2. Enjeu du sujet : cette prise de position s'inscrit dans une tradition politique française républicaine, qui, depuis la Révolution française, repose sur une conception universaliste des droits de l'homme (cf. Déclaration universelle des droits de l'homme). Ce qui est intéressant ici est que cette prise de position émane d'un anthropologue africaniste qui a travaillé notamment à montrer

comment les ethnies en Afrique sont des constructions historiques (il est toujours bon, si vous en avez la possibilité, de vous renseigner sur l'auteur du sujet qui vous est proposé, si vous ne le connaissez pas, et éventuellement d'aller regarder l'ouvrage duquel est tirée la citation).

3. Proposition de plan

1. *Les communautarismes : menace pour l'unité d'une nation*

Limite : la nation française s'est effectivement construite en éradiquant les particularismes régionaux, parfois dans la violence (qui peut être une violence symbolique). La nation n'est pas un modèle universel. D'autres modèles de nations existent.

2. *D'autres modèles de nations : du melting-pot au salad bowl. Coexistence de communautés diverses au sein d'une même nation.*

Les individus sont pris dans des jeux d'identités multiples, d'une appartenance familiale, locale, à une appartenance nationale. L'appartenance nationale n'est pas incompatible avec une appartenance plus locale.

Limite : Cette conception, qui est particulièrement celle sur laquelle s'est construite la nation américaine, pose problème quant à l'égale participation au jeu politique : lobbies, ghettos...

3. *La nation est une « communauté imaginaire » (B. Anderson)*

La nation est une construction historique, politique et idéologique. Le sentiment national, i.e. le sentiment d'appartenance à une nation, naît d'une intériorisation de valeurs et de modèles propres à cette nation par l'individu, à travers la socialisation (famille, école). Il s'agit moins de réfléchir sur les modèles de nation (idéologiques) que sur les instances de socialisation, et particulièrement l'école, comme susceptibles de construire le sentiment d'appartenance.

Les transitions

Une fois le plan construit, il faut envisager la question des transitions, qui vont articuler le passage d'une partie à l'autre. Il est bon, de même que vous ferez un plan détaillé au brouillon, de rédiger toutes les transitions, au moins partiellement, avant de vous mettre à la rédaction proprement dite.

Les transitions mettent en œuvre les connecteurs de l'argumentation dont nous avons vu le fonctionnement dans la deuxième partie. La réfutation s'appuie sur des connecteurs d'opposition s'il s'agit d'une réfutation totale, et sur des connecteurs de concession s'il s'agit d'une réfutation partielle. Reportez-vous au tableau récapitulatif.

Pour des exemples de transition, reportez-vous aux fragments de texte analysés dans la partie précédente.

Conclure

Normalement, vous devez pouvoir rédiger votre conclusion après avoir rédigé votre plan, avant la rédaction de l'introduction et avant d'entamer la rédaction du développement proprement dit. En effet, vous ne rédigerez qu'une fois que vous saurez où vous allez, et une fois que vous savez où vous allez, vous pouvez rédiger la conclusion vers laquelle va tendre l'ensemble de votre développement.

Rédigez votre conclusion d'emblée proprement sur une feuille libre que vous pourrez toujours adjoindre à votre devoir, si vous avez été pris par le temps. Mieux vaut raccourcir la fin du développement et avoir une bonne conclusion qui se tient que de rendre un devoir qui n'a pas de fin ou une conclusion bâclée.

Une double fonction : récapitulation et prospection

La fonction récapitulative

La conclusion doit rappeler clairement les points principaux de la question traitée. Elle permet au lecteur de conserver une vue d'ensemble, nette et globale. Cette récapitulation doit cependant être brève.

La fonction prospective

Il est bon de finir une conclusion sur une « ouverture ». La conclusion envisage ainsi l'avenir du problème soulevé, suggère des solutions, pose des questions en s'appuyant sur le propos qui a été développé. Attention cependant au type d'ouverture proposé ; votre conclusion ne doit pas finir sur une pirouette rhétorique (du type : j'ai dit ça, mais ne pourrait-on pas dire tout à fait autre chose ?). Attention également à la conclusion-remord, où tout à coup surgit une dernière bonne idée qui n'a pas été traitée dans le développement : on ne peut que vous le reprocher.

Voici un exemple de conclusion. Elle est structurée en deux temps : récapitulation (1) et ouverture (2).

1. (1) *En France, la dimension dynamique culturelle est fondamentale dans les opérations de développement social et pour le développement économique. Les discussions que nous avons eues à ce sujet et les recherches en cours montrent la complexité du problème. La situation du mouvement associatif est préoccupante, car des formes sociales créées pour l'expression semblent être actuellement récupérées pour des combats de nature directement politique. Dans les recherches-actions en France, la dynamique culturelle reste souvent implicite, alors que dans la recherche internationale, l'opposition entre processus de domination et dynamique culturelle est centrale.* (2) *La comparaison internationale permettrait de voir comment une autre forme d'approche pourrait être envisagée. Une longue route à parcourir.* (« Dynamique culturelle des communautés périurbaines », entretien avec P.-H. Chombart de Lauwe, *Annales de la recherche urbaine*, n° 26, avril 1985)

Observez maintenant ces conclusions tirées de copies d'étudiants (il s'agit du même devoir que celui précédemment présenté dans la partie sur l'introduction). Quelles en sont les faiblesses ?

1. *Ce texte de Descartes montre bien l'atmosphère de tension qui existe au XVII^e siècle encore entre le latin et le français, situation de diglossie qui existe notamment pour l'écrit.*

2. *Au cours de notre étude, nous avons vu quel était le statut du français au XVII^e siècle et ce qu'il en était de la concurrence latin/français. Nous pouvons donc voir que Descartes commet presque une erreur en reniant « la langue de ses précepteurs » en choisissant le français. Pour conclure, nous pouvons nous demander à partir de quelle époque le français sera l'unique langue de l'écrit ?*

3. *Ainsi, en rédigeant son Discours de la méthode en français, Descartes semble conforter la position du français comme langue haute en ajoutant de la matière à son héritage littéraire.*

4. *Si Descartes est l'un des premiers à écrire des ouvrages philosophiques en français, c'est pour rendre le savoir accessible à tous. Cela va contribuer à l'utilisation du français comme langue écrite du savoir.*

Nous passerons sur les faiblesses stylistiques (n'hésitez pas, pour vous entraîner, à réécrire ces conclusions, selon la norme de l'écrit présentée dans la première partie).

La conclusion 1 est un simple récapitulatif qui n'apporte rien au développement et ne propose aucune ouverture.

La conclusion 2 semble bien structurée en deux temps (récapitulatif/prospectif), mais l'ouverture n'en est pas une. En effet, la question finale porte sur une période historique passée et donc connue des historiens et de qui a étudié l'histoire de la langue française. On ne peut laisser croire au lecteur qu'il s'agit d'un mystère, ou de conclure à la manière d'un feuilleton : la suite au prochain numéro. L'ouverture peut effectivement être, dans un

devoir historique de ce type, un bref aperçu sur ce qui se passe à la période qui suit celle présentée dans le devoir. Mais les choses ne doivent pas être ainsi laissées en suspens.

Les conclusions 4 et 5 sont du même type. Elles omettent toutes deux la récapitulation et ne proposent en fait qu'une ouverture. Cette ouverture est intéressante (le propos est similaire dans les deux cas), mais très insuffisamment développée. On peut presque les lire comme des conclusions-remords ajoutant une dernière idée sans l'exploiter.

Voici, parmi d'autres possibles, un exemple de conclusion sur ce sujet.

Le XVI^e siècle avait vu l'émergence d'une littérature en langue française, parallèlement à son institution comme langue de l'administration. Au XVII^e siècle, le latin reste la langue de l'enseignement ainsi que la langue scientifique et la langue de la philosophie. On peut donc considérer l'entreprise de Descartes d'écrire un traité philosophique en français, langue du peuple, comme une entreprise qui révolutionne le rapport au savoir dans la mesure où ce savoir devient accessible à un plus grand nombre. De la même manière, au siècle précédent, l'entreprise de Calvin de traduire la Bible en français a-t-elle révolutionné le rapport au texte sacré. Descartes, par ailleurs, démontre, par la pratique, que la philosophie peut s'écrire en français, que la langue française est propre à l'abstraction, ajoutant une pierre au patrimoine linguistique écrit du français. Il est ainsi le précurseur d'une tradition philosophique française en français, qui deviendra une évidence au XVIII^e siècle pour les philosophes français des Lumières.

La conclusion-action

Il s'agit d'une conclusion qui propose un plan d'action. C'est le type de conclusion attendu après un texte exposant un problème devant amener à une prise de décision dans un domaine concret.

Ainsi cette conclusion d'un article de sociologie de l'urbanisme.

*Dans un tel contexte, l'intervention sur le cadre bâti doit prendre en compte non seulement l'efficacité de groupes de convivialité et d'entraide, mais encore l'identité communautaire – du moins la revendication d'habilitation sociale dont elle témoigne. (L. Gruel, « La cité d'urgence : une grande famille ? », in *Annales de la recherche urbaine*, n° 26, avril 1985)*

Dans ce genre de conclusion, on trouvera souvent des formules telles « il faut », « on doit », etc.

Développer une pensée

Une fois le sujet convenablement analysé, le plan détaillé rédigé (avec les transitions), la conclusion prête sur une feuille libre, vous pouvez vous lancer dans la rédaction proprement dite du développement de votre devoir. Habituez-vous à ne pas faire de brouillon pour le développement dans la mesure où vous n'avez pas matériellement le temps d'en faire un si vous avez à rédiger un devoir en temps limité. Le brouillon ne concerne que l'introduction, la conclusion et le plan.

Nous envisageons ici quelques techniques facilitant la rédaction du développement.

Définir un mot, une notion

A différents moments de votre développement, vous aurez à définir des termes : ceux de l'auteur de la citation que vous avez à commenter, ceux que vous employez. La définition est une formule qui relève à la fois de l'*expansion* et de la *condensation*. L'expansion est la possibilité d'exprimer en plusieurs mots ce qui vient d'être dit en un mot, la condensation, au contraire, est la possibilité de pouvoir résumer en un mot ce qui vient d'être dit en plusieurs.

Différents types de définitions

La définition par la négative : la première manière de définir est de circonscrire le champ du mot et de la notion, en disant à quoi il ne s'applique pas, c'est-à-dire en le définissant par la négative, au besoin par l'utilisation d'antonymes (de mots de sens contraire).

La pluralité des voix n'est pas une preuve qui vaille rien pour les vérités.
(Descartes, *Discours de la méthode*)

Idéal : tout à fait inutile. (Flaubert, *Dictionnaire des idées reçues*)

La définition par un synonyme : on peut définir un terme en proposant un autre terme qui lui est synonyme, ou une série de termes synonymes. Cette manière de faire est économique et légitime lorsqu'il s'agit d'expliquer un synonyme moins usuel par un synonyme plus usuel.

Ex : *vergonne* défini par son synonyme *honte*.

Cette définition par un synonyme n'est en revanche pas légitime lorsqu'on définit un terme plus usuel par un terme moins usuel.

La définition par inclusion (ou genre prochain et différences spécifiques) : elle consiste à définir un terme en l'incluant d'abord dans un ensemble général, et en donnant ensuite ses différences spécifiques.

Ex : *canari* : oiseau (genre prochain) domestique et à plumes jaunes (différences spécifiques).

La définition partie intégrante de l'argumentation : la définition d'un terme peut faire partie intégrante de l'argumentation. Beaucoup de luttes argumentatives portent d'ailleurs sur la définition de mots. Les définitions de termes peuvent être des enjeux politiques (l'enjeu consistant à obliger l'autre à admettre sa définition d'un mot donné, et donc d'une conception, d'une vision du monde).

Observez l'utilisation argumentative de la définition dans cette citation de Rousseau (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*).

Je conçois dans l'espèce humaine deux sortes d'inégalités ; l'une que j'appelle naturelle ou physique, parce qu'elle est établie par la nature, et qui consiste dans la différence des âges, de la santé des forces du corps, et des qualités de l'esprit, ou de l'âme, l'autre qu'on peut appeler inégalité morale, ou politique, parce qu'elle dépend d'une sorte de convention, et qu'elle est établie, ou du moins autorisée par le consentement des hommes.

Remarquez comme la définition des deux formes d'inégalités humaines, propres à Rousseau, est doublée d'une justification (introduite par deux propositions débutant par *parce que...*).

Illustrer : utiliser des exemples

L'utilisation des exemples peut servir l'argumentation, nous l'avons vu. L'exemple peut être un argument, il peut également servir d'illustration pour rendre une argumentation plus expressive, plus attrayante. Sachez trouver l'exemple particulièrement pertinent. Celui qui permettra de rendre le mieux ce que vous êtes en train d'expliquer. Sachez développer un exemple, le « colorer », lui donner tout son pouvoir expressif. N'hésitez pas à ajouter des détails, à raconter, pour permettre au lecteur de « voir » ou de sentir.

Dans l'exemple suivant, tiré du *Monde diplomatique* (novembre 2000), observez comment les exemples sont à la fois des illustrations et des preuves de l'énoncé premier « le logement dégradé s'est considérablement développé ».

Le logement dégradé s'est considérablement développé. Au Panier d'abord, où des familles entières occupent des logements de 10 à 20 mètres carrés, mais aussi dans les bâtiments de la cité Bellevue, copropriété construite à la fin des années 50, où l'eau et l'électricité

sont distribuées de façon anarchique, les vide-ordures bouchés et les ascenseurs en panne. Dans la rue Salengro, des familles sont entassées dans des caves, n'ayant pour seule source lumineuse qu'un regard au niveau du trottoir.

Notez les détails dans la description, la notation précise des noms de lieux. Tout élément permettant de rendre « présent ».

L'utilisation d'un exemple présenté comme archétype (modèle) d'une situation donnée permet également de rendre plus vivant un discours.

Cette technique est très utilisée dans les journaux, utilisant une personne particulière pour représenter une situation générale.

Ainsi dans l'exemple suivant, tiré du même article, et illustrant « les conditions de travail et de rémunération du personnel de restauration ».

Abdou, Comorien, n'ayant pour tout papier qu'un récépissé de trois mois délivré par la préfecture, prend son service à 9 heures. **Comme lui, ils sont des centaines** à travailler au noir, jusqu'à quinze heures par jour, assurant la manutention, la plonge, le nettoyage et divers travaux de commis dans des locaux crasseux.

Observez comme on passe d'une personne particulière à un groupe dont cette personne fait partie : le passage du particulier au général.

Introduire

L'introduction a pour fonction de capter l'attention et d'annoncer le plan du développement qui va suivre. Elle doit initier le mouvement conduisant à la conclusion. Ce qui fait que bien souvent il est préférable de la rédiger en dernier lieu, lorsque l'on « sait où l'on va ».

L'introduction doit aborder trois points :

- cerner le sujet ;
- montrer l'intérêt du sujet ;
- annoncer les points qui vont être traités.

Vous allez utiliser pour construire votre introduction les points que nous avons abordés concernant la compréhension du sujet.

Évitez surtout :

- les lieux communs et les phrases générales passe-partout du style « *de tout temps, les hommes* ». Il faut commencer *in medias res*, c'est-à-dire dans le vif du sujet, sans circonlocutions inutiles ;
- les affirmations péremptoires dès l'introduction : il s'agit de poser un problème, non de le résoudre.

Débuter un texte : l'ancrage énonciatif

Un texte écrit n'est pas produit dans le même type de situation qu'un discours oral. Une personne qui parle peut toujours faire référence à ce qu'on nomme le *contexte d'énonciation*, c'est-à-dire à tout ce qui l'entoure au moment où elle parle (les lieux, le moment, les gens présents), elle n'est pas obligée d'explicitement certains éléments qui vont de soi, de par le contexte, mais également de par les savoirs qu'elle partage avec ceux à qui elle parle. Ce qui peut rester implicite à l'oral doit être explicité à l'écrit. En effet, la réception d'un écrit (sa lecture) est différée par rapport au moment de sa production. D'autre part, acte d'écriture et acte de lecture se passent rarement dans le même espace. De la situation d'écriture découlent des contraintes de mise en texte : celui qui écrit doit expliciter la situation d'énonciation et ne pas supposer connues des données auxquelles le lecteur n'est pas censé avoir accès.

Cela est particulièrement important dans la présentation du texte, la manière dont le texte doit débuter, et particulièrement pour les écrits scolaires : un correcteur censure bien souvent une introduction du fait qu'elle ne permet pas suffisamment l'accès à l'information nécessaire pour la compréhension de ce qui va être développé.

Il faut toujours faire comme si le lecteur ne connaissait pas le sujet du devoir. Et prendre garde aux erreurs suivantes :

- ne pas présenter l'auteur si le sujet est une citation ;
- commencer à discuter la citation sans l'avoir intégralement présentée ;
- commencer à argumenter sans avoir préalablement présenté la citation à partir de laquelle peut se construire le débat.

Capter la bienveillance (captatio benevolentiae)

Une introduction doit déjà avoir un pouvoir persuasif : elle doit capter la bienveillance du lecteur, par ce que l'on nomme en rhétorique des procédés *captatio benevolentiae*. Il s'agit de trouver une manière d'introduire le sujet : formule paradoxale ou provocatrice, comparaison, rappel de l'actualité, qui puisse mobiliser l'attention du lecteur.

Une formule paradoxale ou provocatrice

Observez les formules énonçant un paradoxe (exemple 1) ou les formules provocatrices (exemple 2) employées dans les introductions suivantes. Remarquez, dans l'exemple 3, comment l'introduction repose sur une réinterprétation provocatrice du siècle des Lumières (filant la métaphore « éclairer », « lumière du jour », le texte est extrait de *Ecrire la parole de nuit*). Dans l'exemple 4, l'introduction semble évincer le problème *a priori*, mais ce n'est que pour poser la question totalement différemment.

1. *Berceau d'antiques civilisations, lieu où sont nés les archétypes de la polis et de l'urbs, l'aire culturelle méditerranéenne, qui compte une quinzaine d'agglomérations de plus de deux millions d'habitants, n'en connaît pas moins des processus d'urbanisation échappant à toute règle.* (C. Vallat, « L'urbanisation illégale dans les grandes villes méditerranéennes : consolidation d'une pratique informelle », in E. Dorier-Apprill (coord.), *Les Très Grandes Villes dans le monde*, Editions du Temps, 2000)

2. *Le Sudiste seul a compétence pour parler de l'esclavage : c'est qu'il connaît le Nègre ; les gens du Nord, puritains abstraits, ne*

connaissent que l'Homme, qui est une entité. Ce beau raisonnement sert encore : à Houston, dans la presse de la Nouvelle-Orléans et puis, comme on est toujours le Nordiste de quelqu'un, en Algérie « française » ; les journaux de là-bas nous répètent que le colon seul est qualifié pour parler de la colonie : nous autres, métropolitains, nous n'avons pas son expérience ; nous verrons la terre brûlante d'Afrique par ses yeux ou nous n'y verrons que du feu. (J.-P. Sartre, préface de *Portrait de colonisé* d'A. Memmi, 1957)

3. *Depuis le siècle de Voltaire et de Diderot, la lumière incarne la métaphore clé de la pensée analytique véhiculée par l'écriture. L'Europe a voulu « éclairer » l'Afrique « noire » et les Antilles par la colonisation et l'alphabétisation. La lumière du jour était réservée au travail, à la culture et à la langue officielle. Et jusqu'à une période récente, il était strictement interdit aux enfants antillais de parler créole à l'école.* (R. Ludwig, introduction à *Ecrire la parole de nuit*, Gallimard, 1994)

4. *A priori la question de savoir pourquoi on écrit en français n'appartient qu'à l'intimité et la singularité de chaque écrivain et regarde l'extrême particularité de chaque projet, de chaque pulsion littéraire singulière. C'est une sorte d'évidence inquestionnée qui ne souffre aucune remise en cause. [...] L'interrogation « pourquoi écrit-on en français » en sous-entend d'autres, qu'on passe en général sous silence (euphémisation littéraire oblige) : « pourquoi écrit-on en français quand on n'est pas d'origine française ? », ou mieux, « pourquoi écrit-on en français quand on pourrait, au moins apparemment, écrire dans une autre langue ? ».* (P. Casanova, « De la singulière propension à écrire en français », in *L'Espace de la langue*, ouvrage collectif dirigé par M. Alphand et O. Corpet, IMEC, 2000)

Comparaison

1. *Pareil au globe terrestre, l'ensemble que composent les diverses théories de l'acteur a deux grands pôles : celui de l'unicité de l'acteur et celui de sa fragmentation.* (Bernard Lahire, début de *L'Homme pluriel*, Nathan, 1998)

Savoir rédiger

2. Comme nous voyons des terres oisives, si elles sont grasses et fertiles, foisonner en cent mille sortes d'herbes sauvages et inutiles, et que, pour les tenir en office, il les faut assujettir et employer à certaines semences [...] : ainsi en est-il des esprits. Si on ne les occupe à certain sujet, qui les bride et contraigne, ils se jettent sans règle par-ci par-là, dans le vague champ des imaginations. (Montaigne, Essais)

Rappel de l'actualité

Lorsqu'en décembre 1981, Hubert Dubedout a été désigné par le Premier ministre pour proposer les éléments d'une politique permettant de lutter contre la « dégradation » de certaines banlieues des grandes villes, ni lui-même ni les membres de la Commission nationale pour le développement social des quartiers qu'il a animée n'engagèrent de longs débats sur cette appellation, dont la signification a suscité et suscitera maints écrits de chercheurs et de sociologues. (A. Fourest, « Quel développement pour quels quartiers ? », *Annales de la recherche urbaine*, n° 26, avril 1985)

Cerner le sujet

Il s'agit de formuler la problématique et de justifier la réflexion à laquelle vous allez vous livrer dans votre devoir.

Formuler une position

Une fois le sujet cerné, vous formulez ce que sera votre position sur le sujet.

Annoncer le plan

Il s'agit moins de détailler les parties de l'exposé que d'en donner la démarche générale. Évitez une annonce de plan trop scolaire : dans une première partie nous verrons..., dans une deuxième partie, etc.

Écrits scolaires ou académiques

Application

Observons différentes introductions de copies d'étudiants, au sujet n° 1 proposé ci-dessus. Quels sont les principaux problèmes que l'on peut relever ?

1. Dans ce texte, Descartes, philosophe français du XVII^e siècle, explique pourquoi il écrit en français et non en latin. Pourtant, au XVII^e siècle, le français constitue une langue parlée mais aussi écrite. Il est reconnu par le roi et dans les écrits officiels tels que l'édit de Villers-Cotterêts en 1539. De ce fait, une nouvelle diglossie se met en place entre le français du roi et les dialectes vernaculaires de la France. Ainsi, on peut se demander pourquoi Descartes, écrivant en français et non en latin, tente de justifier son choix.

2. Descartes doit effectivement se justifier de ne pas employer le latin dans son ouvrage philosophique dans la première moitié du XVII^e siècle car une grande partie des intellectuels se révoltent de la montée du français face au latin.

3. Ce texte, extrait du Discours de la méthode, écrit par René Descartes, philosophe et grand mathématicien du XVII^e siècle, présente les raisons pour lesquelles l'auteur a préféré opter pour la « langue de son peuple », plutôt que pour celle du savoir, en l'occurrence le latin.

Mais pourquoi devoir se justifier de l'emploi du français, dans une œuvre scientifique, alors qu'il est reconnu depuis l'édit de Villers-Cotterêts (1539) comme devant être la langue du pays ? Comment interpréter cette opposition entre latin et français qui semble très présente au XVII^e siècle ?

4. La situation de diglossie du Moyen Âge qui opposait le latin et les vernaculaires locaux a progressivement évolué au fil des siècles pour donner lieu, au XVI^e siècle à une nouvelle situation linguistique : une diglossie basée sur le « François du Roy » écrit et les vernaculaires locaux parlés. On pourrait ainsi penser que l'opposition entre le latin et la nouvelle langue haute a disparu, mais c'est loin d'être le cas. En effet, quelles sont les fonctions que le latin continue à assurer dans

la première moitié du XVII^e siècle qui expliqueraient le fait que Descartes ait eu à se justifier de ne pas employer le latin dans son ouvrage philosophique Discours de la méthode ?

En premier lieu, nous verrons comment, durant cette période, le « françois du roy » et le latin (les deux grandes langues de l'écrit) se partagent les fonctions de langue du savoir. Puis nous montrerons que les problèmes que pose la codification du français écrit laissent au latin le privilège d'être la langue écrite la plus estimée des érudits de l'époque.

L'introduction 1 présente insuffisamment le texte. L'expression *nouvelle diglossie* n'est pas clairement située : quelle est l'ancienne ? Il s'agit là d'un problème de savoir supposé partagé avec le lecteur. Il faut toujours éviter les implicites en introduction (nous évoquons cette question dans la première partie, reportez-vous-y).

L'introduction 2 n'en est pas une, elle aborde le sujet *ex abrupto*, sans situer ni le texte ni l'auteur, et semble d'emblée répondre à un problème qu'elle n'a pas posé.

L'introduction 3 (si on laisse de côté des problèmes d'interprétations d'événements historiques, notamment le contresens sur l'édit de Villers-Cotterêts) est globalement bien construite : le texte est présenté, replacé dans le contexte sociolinguistique de l'époque. Les deux questions préparent les deux temps du développement. Il manque cependant à cette introduction de souligner l'intérêt du sujet. Elle est un peu plate et scolaire, peu « séduisante ».

L'introduction 4, plus longue, présente d'abord la situation sociolinguistique de l'époque, pour ensuite y situer le texte considéré. La question cependant qui problématise le propos du texte est mal amenée (la connexion logique avec *en effet* est bancale).

Aucune de ces introductions ne reprend les termes mêmes de la citation.

Essayons de proposer une introduction.

Le choix d'une langue dans laquelle rédiger un ouvrage scientifique ou philosophique ne va pas de soi, ou plutôt va parfois tellement de soi qu'écrire dans une autre langue que celle attendue par la communauté scientifique peut nécessiter des justifications et apparaître comme un geste de revendication politique et linguistique. Ainsi Descartes, philosophe et mathématicien français du XVII^e siècle, dans l'introduction de son Discours de la méthode, premier ouvrage philosophique écrit en langue française, se justifie-t-il d'utiliser le français, « langue vulgaire » (c'est-à-dire « langue du peuple »), et non le latin, qui reste la langue de l'enseignement, langue de ses précepteurs. Comprendre cette justification nécessite de resituer ce texte dans la situation sociolinguistique propre au XVII^e siècle français. Nous sommes en effet à une période charnière où le français, langue écrite, va peu à peu supplanter le latin comme langue de savoir. Dans ce contexte, nous pourrions mieux apprécier le rôle de précurseur de Descartes, et comprendre en quoi le choix d'une langue autre que celle de ses précepteurs, pour lui, est un choix qui révolutionne le rapport au savoir.

L'introduction ouvre sur une formule paradoxale qui annonce l'enjeu du sujet proposé (il ne s'agit pas que de Descartes et de la situation linguistique de la France au XVII^e siècle, il s'agit de montrer que le savoir s'écrit dans certaines langues et pas dans d'autres : un Malien rédigera son doctorat en français, langue officielle de son pays, et non en bambara ou en peul, un Indien écrira un article scientifique en anglais et non en urdu, en tamoul ou en bengali). Ensuite sont présentés l'auteur du texte et le texte même. Cette présentation reprend des mots du texte qu'elle explique (*langue vulgaire*, où il ne s'agirait pas de faire un contresens sur le mot « vulgaire », de *vulgus* en latin, le peuple). L'annonce du plan se fait sans lourdeur (éviter : dans la première partie/dans la deuxième partie). La première partie est une mise en perspective historique, qui explique la situation sociolinguistique de la France du XVII^e siècle, la seconde montre en quoi ce texte peut révolutionner le rapport au savoir.

Application : construction de textes argumentatifs

Essayez maintenant, dans les textes suivants, de repérer les différents techniques argumentatives.

1. Repérez les différents connecteurs d'argumentation.
2. Repérez les procédés logiques de l'argumentation.

Texte 1 : contre la grammaire scolaire

1) Dans un premier temps, l'auteur expose la thèse à laquelle il va s'opposer.

[L'analyse grammaticale] est parée de toutes les vertus. Elle « facilite le développement progressif de la pensée, fait comprendre le mécanisme de la langue, facilite les moyens de l'écrire et de la parler correctement » (Dalimier, *La Pédagogie des écoles rurales*, 1843). « Excellent exercice intellectuel, ajoute Flandin, un siècle plus tard, parfaitement adapté aux cervelles de dix ans » (*Traité complet d'analyse*, 1935). Qu'en est-il en réalité ?

2) Il développe ensuite ses propres arguments.

La critique de la grammaire scolaire est posée d'emblée, le ton est virulent : l'auteur détruit point par point les arguments de la thèse qu'il combat.

La formation de l'esprit, d'abord. On voit mal comment la pratique d'une analyse aussi défectueuse pourrait y contribuer dans un sens réellement positif. Si la grammaire scolaire peut, sur ce plan, se prévaloir d'une quelconque influence, c'est uniquement dans la mesure où elle enseigne à ne jamais pousser un raisonnement jusqu'au bout, à ne jamais considérer les prémisses comme immuables, à remettre en cause à tout bout de champ ses procédures pour les motifs les plus divers, et à considérer que les classes ou les catégories sur lesquelles on travaille peuvent être remodelées à volonté en fonction des conclusions qu'il va bien falloir tirer.

3) Remarquez la « fausse » concessive : *Si la grammaire peut...* L'auteur semble reprendre un argument de la thèse adverse, mais c'est pour mieux le détruire.

L'argument d'autorité reste majeur, dans la pratique de la grammaire scolaire : Brunot l'avait bien vu, qui l'accusait de pousser l'enfant à l'obéissance irraisonnée. Le rôle pédagogique réel de l'analyse grammaticale et même de l'analyse logique risque d'être bien différent de celui qu'on lui prête généralement.

4) Remarquez l'utilisation des auteurs : non pas argument d'autorité (contre lequel, en passant, l'auteur s'insurge), mais venant à l'appui de la thèse défendue :

De bons observateurs, Lemare, Sudre, l'ont dit depuis longtemps : l'analyse renverse les hiérarchies dans l'esprit de l'enfant. En focalisant l'attention sur le mot isolé, elle le pousse à perdre le sens des ensembles, à négliger les contenus pour les formes, et à attribuer, contre tout bon sens, un intérêt forcément majeur à des phénomènes d'ordre microscopique.

5) Dans la concessive finale, ce qui est concédé est présenté comme petit et ridicule.

Certes on développe ainsi le goût du calembour et de tous les jeux sur les mots ; mais comme formation de l'esprit, c'est l'antithèse exacte de la rhétorique, qui disparaît d'ailleurs des programmes au cours du XIX^e siècle.

(A. Chervel, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977)

Texte 2 : mais pourquoi émigrent-ils ?

Ce texte est en fait une longue introduction. Nous en avons déjà présenté de larges extraits. Il est intéressant d'en observer la totalité.

1) L'orientation argumentative du texte est donnée par l'utilisation en introduction de la suite d'interrogatives totales, équivalentes sémantiquement de négations.

Alors que la mondialisation économique a profondément transformé les Etats et le système interétatique, peut-on continuer de penser l'immigration comme s'il s'agissait d'une dynamique indépendante des autres champs ; comme si son « traitement » relevait encore exclusivement d'une souveraineté nationale unilatérale ?

Peut-on persister, dans la réflexion sur les migrations internationales, à faire l'économie d'une interrogation sur les transformations décisives qui ont affecté l'Etat, à la fois sur le plan domestique et dans ses relations internationales ?

2) La thèse contrée est présentée et mise en cause.

L'idée prévaut, en Europe occidentale, en Amérique du Nord et au Japon, d'une crise du contrôle de l'immigration. Or cette vision interdit tout débat serein. La question importante, en effet, ce n'est pas l'efficacité du contrôle des Etats sur leurs frontières, dont on sait bien le caractère nécessairement imparfait, mais plutôt la nature de ce contrôle.

REPÉREZ LES CONNECTEURS QUI ARTICULENT LE TEXTE

Or introduit un nouveau temps du raisonnement, après l'exposé de l'opinion commune, à laquelle s'oppose l'auteur. La deuxième proposition connectée par *en effet* développe l'argument de l'auteur contre l'argument adverse. En deux temps : *ce n'est pas...* introduit la thèse adverse, à laquelle s'oppose le deuxième terme de la proposition, introduite par *mais plutôt*, *en effet* vient appuyer ce marquage d'un nouveau temps du raisonnement.

3) Annonce du développement par une interrogative, qui finit de montrer les limites de la thèse contrée.

Comment les politiques migratoires s'intègrent-elles au nouveau cours mondial, avec son intégration économique, ses accords internationaux sur les droits humains, avec l'extension aux immigrants résidents de divers droits sociaux et politiques, la multiplication des acteurs politiques, etc. ?

4) Une dernière concessive (concession à la thèse adverse) introduite par *si...*

Si l'Etat-nation dispose toujours du pouvoir d'écrire le texte d'une politique de l'immigration, ses différentes obligations internationales font que sa politique de l'immigration, au sens conventionnel de cette expression, n'affecte qu'à la marge les réalités migratoires.

5) Présentation du plan du développement.

Avant que d'évoquer une éventuelle crise du contrôle, il faut analyser les contraintes extérieures, toujours plus nombreuses, qu'ont acceptées les Etats, et qui déterminent leur politique migratoire – autant, sinon plus, que leurs actions sur les frontières et sur les individus.

6) L'auteur développe ses arguments.

Car les migrations internationales ne représentent pas des phénomènes autonomes. Parmi les acteurs majeurs, mais rarement identifiés comme tels, de ces migrations, relevons :

- certaines sociétés multinationales, qui, du fait de leur rôle dans l'internationalisation de la production, supplantent les petits producteurs locaux, ce qui limite les perspectives de survie de ces derniers dans l'économie traditionnelle et crée ainsi une main-d'œuvre mobile. De plus, l'installation de pôles de production tournés vers l'étranger contribue à l'établissement de liaisons entre pays demandeurs de capitaux et pays exportateurs de capitaux ;
- des gouvernements qui, par leurs opérations militaires, provoquent des déplacements de populations et des flux de réfugiés et de migrants ;
- les mesures d'austérité imposées par le Fonds monétaire international (FMI), qui obligent les pauvres à envisager l'émigration (domestique ou internationale) comme stratégie de survie ;
- enfin, les accords de libre-échange qui, renforçant les flux de capitaux, de services et d'informations transfrontaliers, impliquent la circulation transfrontalière de travailleurs spécialisés.

Remarquez la série de propositions causales : *car, du fait de, par...* ainsi que les relatives explicatives.

7) Après avoir développé ses différents arguments, l'auteur conclut à la non-pertinence de la position à laquelle elle s'oppose.

Pourquoi la réflexion des responsables politiques sur les migrations internationales paraît-elle plus courte que dans les autres

domaines ? Lorsqu'il faut évaluer les conséquences économiques des transformations du commerce et de la politique internationaux, les experts et les politiques pèsent les effets de chaque décision dans nombre de champs, et recherchent un certain compromis entre ces divers aspects. Mais l'immigration n'est jamais considérée comme l'un de ces domaines : on la traite isolément des autres champs d'action politique, comme si on pouvait la penser de manière autonome. Cet aveuglement explique l'inadéquation des politiques mises en place à leurs objectifs – qu'on soit d'accord ou non avec ceux-ci.

8) Le passage se clôt sur une interrogation totale, équivalente sémantiquement d'une négation.

Tous les participants à l'immigration ne gagneraient-ils pas à reconnaître l'existence de ces interactions entre plusieurs champs politiques, et à les intégrer dans leurs calculs ? (Saskia Sassen, *Le Monde diplomatique*, novembre 2000)

2. Pistes pour commenter un texte

Selon les disciplines, le commentaire de texte n'a pas la même fonction et ne se construit pas forcément de manière identique. Le commentaire d'un texte littéraire va s'attacher au style du texte, à ses qualités d'écriture. Le commentaire d'un texte philosophique s'attache à l'expression d'une pensée par un auteur donné. Dans d'autres disciplines (histoire, géographie), le commentaire de texte s'attache davantage à l'information apportée et à la réflexion qu'elle peut nourrir sur une question donnée.

Nous n'entrerons pas dans le détail des différences disciplinaires dans le traitement du commentaire de texte, et nous laisserons tout particulièrement de côté la question du commentaire d'un texte littéraire, dont la méthodologie est tout à fait spécifique. Nous apporterons ici des pistes valables pour tout type de commentaire, de type informatif et argumentatif. Tout ce que nous avons développé dans le chapitre précédent sur les techniques de l'écrit argumentatif sont à réutiliser pour ce type d'écrit également.

Compréhension du texte

La démarche première, celle de la compréhension du texte et de sa portée, reprend la démarche décrite pour la compréhension d'un sujet dans le chapitre précédent : repérer les mots clés, formuler la thèse, trouver l'enjeu du texte, confirmer et réfuter.

Votre première tâche est de lire et relire le texte, un crayon à la main, en soulignant les mots clés, en repérant les mots qu'il faudrait expliquer, et en repérant également la structure du texte : articulation des idées, usage des exemples...

Repérez ainsi l'idée force du texte, celle qui vous permettrait par exemple de lui donner un titre.

Notez tout ce à quoi ce texte vous fait penser : exemples concrets qui illustrent ce que dit l'auteur, autres points de vue sur le même sujet développés par d'autres auteurs, que ce soit des points de

vue similaires ou des points de vue différents, contre-exemples concrets qui vont à l'encontre de ce que développe l'auteur. Un même auteur peut présenter dans son texte différents points de vue, argumenter, prendre position. Il faut alors rendre compte de cette argumentation, la suivre, la nourrir, et repérer les points où le problème pourrait être pris différemment.

Vous allez ensuite construire votre commentaire à partir de l'idée force que vous avez repérée.

Il faut prendre garde avant tout au fait qu'un commentaire de texte n'est pas une gigantesque paraphrase du texte, il ne s'agit pas de dire différemment ce que l'auteur aura sans doute mieux dit que vous. Le texte à commenter en fait doit servir une réflexion, doit servir de support à la construction d'une argumentation.

Plan du commentaire

Le plan de votre commentaire peut être induit par le plan du texte qui vous est proposé.

Un texte argumentatif

Si le texte expose une thèse qu'il combat et une thèse qu'il défend, vous opterez pour un plan confirmation/réfutation, qui reprend les arguments de l'auteur, en les développant et en les nourrissant de votre propre réflexion.

Si le texte n'expose qu'un seul point de vue, il vous faut développer le point de vue adverse : vous opterez alors pour un plan confirmation-réfutation qui, dans un premier temps, reprend la thèse de l'auteur et la développe, et dans un deuxième temps, la réfute en argumentant.

Un texte explicatif

Le texte qui vous est proposé n'est pas forcément argumentatif, il peut être simplement explicatif, rendre compte d'une question,

décrire une situation. C'est à vous alors de l'utiliser comme maillon d'une argumentation : quelle thèse permet-il de nourrir, dans quelle problématique s'insère-t-il... ? Vous avez alors à construire toute l'argumentation (confirmation/réfutation) en montrant comment ce qui vous est présenté est un argument en faveur de l'une ou l'autre thèse. A vous de trouver les arguments de la thèse inverse.

Introduction

L'introduction doit situer très précisément l'auteur, l'époque, l'enjeu du texte et le contexte (politique, social, historique, philosophique...) dans lequel il s'insère. L'introduction doit par ailleurs présenter la même forme que ce que nous avons décrit dans le chapitre précédent : *captatio benevolentiae*, enjeu du texte, annonce du plan.

Conclusion

Formellement, la conclusion d'un commentaire ne diffère guère de celle d'un texte argumentatif : elle récapitule et propose une ouverture.

Application : un exemple de commentaire de texte

Soit ce texte de Paul Valéry.

Je distinguerai deux sortes de ces leçons accidentelles de tous les instants : les unes, qui sont les bonnes, ou, du moins, qui pourraient l'être, ce sont les leçons de choses, ce sont les expériences qui nous sont imposées, ce sont les faits qui sont directement observés ou subis par nous-mêmes. Plus cette observation est directe, plus nous

percevons directement les choses ou les événements, ou les êtres, sans traduire aussitôt nos impressions en clichés, en formules toutes faites, et plus ces perceptions ont de valeur. J'ajoute – ce n'est pas un paradoxe – qu'une perception directe est d'autant plus précieuse que nous savons moins l'exprimer. Plus elle met en défaut les ressources de notre langage, plus elle nous contraint à les développer.

Nous possédons en nous toute une réserve de formules, de dénominations, de locutions, toutes prêtes, qui sont de pure imitation, qui nous délivrent du soin de penser, et que nous avons tendance à prendre pour des solutions valables et appropriées. Nous répondons le plus souvent à ce qui nous frappe par des paroles dont nous ne sommes pas les véritables auteurs. C'est pourquoi il faut difficilement se croire soi-même sur parole. Je veux dire que la parole qui nous vient à l'esprit, généralement, n'est pas de nous.

Mais d'où vient-elle ? C'est ici que se manifeste le second genre de leçon dont je vous parlais. Ce sont celles qui ne nous sont pas données par notre expérience personnelle directe, mais que nous tenons de nos lectures ou de la bouche d'autrui.

Vous le savez, mais vous ne l'avez peut-être pas assez médité, à quel point l'ère moderne est parlante. Nos villes sont couvertes de gigantesques écritures. La nuit même est peuplée de mots de feu. Dès le matin, des feuilles imprimées innombrables sont aux mains des passants, des voyageurs dans les trains, et des paresseux dans leurs lits. Il suffit de tourner un bouton dans sa chambre pour entendre les voix du monde, et parfois, la voix de nos maîtres. Quant aux livres, on n'en a jamais autant publié. On n'a jamais tant lu, ou plutôt tant parcouru.

Que peut-il résulter de cette grande débauche ? Les mêmes effets que je vous décrivais tout à l'heure ; mais cette fois, c'est notre sensibilité verbale qui est brutalisée, émoussée dégradée... Le langage s'use en nous.

L'épithète est dépréciée. L'inflation de la publicité a fait tomber à rien la puissance des adjectifs les plus forts. La louange et même l'insulte sont dans la détresse ; on doit se fatiguer l'esprit à chercher de quoi glorifier ou insulter les gens !

D'ailleurs, la quantité des publications, leur fréquence diurne, le flux des choses qui s'impriment ou se diffusent, emportent du matin au soir les jugements et les impressions, les mélangent et les malaxent,

et font de nos cervelles une substance véritablement grise, où rien ne dure, rien ne domine, et nous éprouvons l'étrange impression de la monotonie de la nouveauté, et de l'ennui des merveilles et des extrêmes.

Que faut-il conclure de ces constatations ?

Si incomplètes qu'elles soient, je pense qu'elles suffisent à faire concevoir des craintes sérieuses sur des destins de l'intelligence telle que nous la connaissons jusqu'ici. Nous sommes en possession d'un modèle de l'esprit de divers étalons de valeur intellectuelle qui, quoique fort anciens – pour ne pas dire immémoriaux – ne sont peut-être pas éternels.

Paul Valéry, *Variété, Essais quasi politiques*.

Compréhension du texte

Ce texte est un texte argumentatif. Il faut en comprendre la thèse et repérer comment il s'articule.

Valéry distingue deux sortes de leçons : les leçons de l'expérience et les leçons apportées par les lectures et la bouche d'autrui. Son texte est structuré en deux grands temps. Dans un premier temps, il explique ce qu'il entend par leçon de l'expérience, et ce qui fait que ce sont les seules leçons valables, auxquelles s'oppose le second type de leçons, qu'il présente en en faisant la critique. Les leçons de l'expérience sont les « bonnes » leçons parce qu'elles nous forcent à développer les ressources de notre langage pour rendre compte de nos perceptions singulières. Le second type de leçon, au contraire, nous dispense de réfléchir. Il conclut son texte sur un doute : du fait de la prolifération d'écrits et de messages, qui sont autant de « prêts à penser », l'intelligence pourrait être amenée à disparaître.

On peut donc interpréter ce texte comme une critique de ce qu'on peut appeler les « fabriques d'opinion » que sont tous les textes, messages, images, circulant à travers différents médias dans une société donnée ; ce sont autant de menaces pour l'intelligence.

Construction du plan

1. Illustrer et argumenter dans le sens de la thèse de l'auteur : les vraies leçons sont celles de l'expérience, les lectures que l'on fait fournissent un prêt à penser suspendant l'esprit critique.

Limite : l'expérience est bien souvent incomprise dans sa singularité, l'individu a alors recours pour en rendre compte à des stéréotypes, des formules toutes faites (possibilité que Valéry évoque : *traduire aussitôt nos impressions en clichés, en formules toutes faites*). On peut s'interroger sur les limites de l'expérience brute dans la construction d'une intelligence réflexive et critique.

2. La deuxième partie développe une thèse inverse à celle de Valéry : les lectures peuvent apporter des clés de compréhension pour des expériences personnelles dont un individu peut avoir du mal à rendre compte.

3. Cette troisième partie peut être une ouverture sur des thématiques plus contemporaines (Valéry est mort en 1945) : Peut-être est-ce moins l'écrit que l'image et la parole, véhiculé par le média le plus puissant, la télévision, qui suspend l'esprit critique. La lecture suppose du temps, contrairement à l'assimilation du flux d'images et de paroles de la télévision. Le temps de la lecture permet l'exercice de la réflexion. La télévision au contraire imprime inconsciemment en nous mots et images, sans que l'esprit critique puisse pleinement s'exercer.

A vous maintenant

« Ce qui se pense bien s'énonce clairement. » Gardez cette maxime en tête. Ayez avant tout les idées claires et tâchez de les exprimer clairement, c'est-à-dire avec simplicité et précision. La maîtrise de la langue écrite – maîtrise de la langue elle-même, c'est-à-dire maîtrise de la syntaxe, mais également maîtrise des techniques rhétoriques – est l'outil qui vous permet cette expression claire.

Mais elle n'est qu'un outil. Sachez toujours ce que vous voulez écrire avant de vous lancer dans l'écrit, évitez de penser au fil de la plume, c'est ainsi que vous éviterez ruptures de constructions, gaucheries, coq-à-l'âne.

Lorsque vous pratiquerez l'écrit en totale familiarité, alors vous pourrez prendre davantage de liberté, alléger les étapes préparatoires, vous lancer plus vite et sans garde-fou dans une rédaction. Pour l'instant, allez lentement et sûrement. Jusqu'au but fixé.

BIBLIOGRAPHIE

ANSCOMBE J.-C. et DUCROT O., *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, 1972.

ANSCOMBE J.-C. et DUCROT O., *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga, 1983.

BARIL D. et GUILLET J., *Techniques de l'expression orale et écrite*, t. 1 et t. 2, Paris, Sirey, 1992.

CARROLL L., *La Logique sans peine*, Paris, Hermann, 1966.

CHAROLLES M., « La gestion des orientations argumentatives dans les textes » in *Pratiques*, n° 49, 1986.

COMBETTES B., FRESSON J., TOMASSONE R., *De la phrase au texte. Classe de quatrième*, Librairie Delagrave, 1979.

DUCROT O. et *alii*, *Les Mots du discours*, Paris, Minuit, 1980.

GOOSE A., *La « Nouvelle » Orthographe. Exposés et commentaires*, Paris, Duculot, 1991.

GOOSE A., *Le Bon Usage*, Paris, Duculot, 1993.

REICHLER-BEGUELIN M.-J., DENERVAUD M. et JESPERSEN J., *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux et Niestlé, 1990.

REICHLER-BEGUELIN M.-J., « Norme et textualité. Les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite » in Schoeni G., Bronckart J.-P. et Perrenoud P., *La Langue française est-elle gouvernable ?*, Delachaux et Niestlé, 1988.

INDEX

Articulations	97
Chiasme	98
Confirmation	103, 132
Connecteurs	80 et suiv., 111, 128
Cotexte	42
Déduction	59
Homonymes	11
Implicite	60, 78
Ironie	82
Interrogation	84
Litote	81
Nominalisation	47 et suiv., 83
Opposition	73, 105
Prémisses	61, 64
Réfutation	102 et suiv., 111, 132
Restriction	73, 86
Termes clés	95
Redondance	26, 34
Thématisation	31
Transition	111

Savoir rédiger

Savoir rédiger est une démarche nécessaire et fondamentale pour se faire comprendre, quelle que soit la situation. Si l'étudiant doit obligatoirement faire preuve d'une bonne maîtrise de la langue, toute personne est confrontée à l'écriture dans sa vie quotidienne et professionnelle.

Cet ouvrage vous aidera à résoudre les différents problèmes que vous pouvez rencontrer, qu'il s'agisse de répondre à une question d'orthographe, de revoir un point de grammaire oublié ou d'apprendre à mieux maîtriser son style et son argumentation.

De nombreux questionnaires et exercices vous permettront de tester vos connaissances et d'améliorer votre écriture.

Distribution DILISCO
ISBN 978-2-7590-0680-9

10 €

