

# Argumentation et Enseignement/Apprentissage des Langues

Prof. Dr. José Carlos Cunha  
Universidade Federal do Pará

Nous essayerons, dans cet exposé, de cerner d'abord le phénomène de l'Argumentation, son rôle dans le fonctionnement du langage, à partir surtout (mais pas exclusivement) de la Pragmatique Intégrée de O. Ducrot et de son équipe. Nous en tirerons ensuite un certain nombre d'implications pour l'enseignement/apprentissage des langues. Enfin, visant prioritairement un public de formateurs et de concepteurs de matériels pédagogiques, nous proposerons une démarche méthodologique susceptible de les amener à une bonne compréhension des phénomènes argumentatifs et de leur importance pour l'enseignement/apprentissage des langues.

## 1. LE PHENOMENE DE L'ARGUMENTATION

Nous considérons, avec Ducrot, Anscombe et d'autres, que l'argumentation constitue l'acte linguistique fondamental, qu'elle prime même sur l'information puisque la plupart des énoncés possèdent des traits qui déterminent leur valeur pragmatique indépendamment de leur contenu informatif (*cf.* DUCROT, 1979:24). L'argumentation dépasse donc largement le cadre de la logique formelle. Argumenter dans une langue naturelle "ne revient pas à démontrer la vérité d'une assertion ni à indiquer le caractère logiquement valide d'un raisonnement" (MOESCHLER, 1985:46), mais à réaliser un acte public ouvert qui s'accomplit en se dénonçant comme tel. En d'autres termes, argumenter revient à présenter son énonciation comme donnant des raisons pour telle ou telle conclusion.

Dans cette perspective, qui prend au sérieux les aspects non logiques des langues, DUCROT (1984:112) pose que la fonction

première de celles-ci est non pas de véhiculer des informations mais "d'offrir aux interlocuteurs un ensemble de modes d'action stéréotypés leur permettant de jouer et de s'imposer mutuellement des rôles". L'idée de base ici est qu'une certaine orientation argumentative est inhérente à tout énoncé: "le sens d'un énoncé contient une allusion à son éventuelle continuation; il lui est essentiel d'appeler tel ou tel type de suite, de prétendre orienter le discours ultérieur dans telle ou telle direction" (DUCROT, 1980:11). Si l'argument est bon, si la conclusion est légitime, ce n'est pas cela qui est important: ce qui compte est que le locuteur, par le fait même de son énonciation, dévoile dans quelle direction il prétend entraîner son interlocuteur. C'est l'orientation argumentative - et non pas la conclusion - qui détermine la valeur argumentative d'un énoncé (c'est-à-dire, le fait qu'il doive être interprété comme argument pour une conclusion).

Il existe des arguments co-orientés et des arguments anti-orientés. Les premiers "sont présentés comme destinés à servir une même conclusion" (MOESCHLER, 1985:57); les autres "à servir des conclusions inverses" (*id.*).

Soit par exemple la séquence textuelle suivante: "(...) la venue du directeur de la police fédérale et du secrétaire général du Ministère de la Justice à Xapuri, pour l'enquête sur la mort de 'Chico', n'impressionne pas grand monde. Pas même les meurtriers puisque le fils d'un grand propriétaire terrien n'a pas hésité à s'accuser du meurtre... Pourtant cette fois la colère gronde et les journaux consacrent une large place à l'événement" (Le Monde du 30/12/89).

L'argument (B) introduit par le connecteur (pas) MEME /la venue de ces personnalités n'impressionne pas les meurtriers de 'Chico'/ - est co-orienté par rapport à l'argument qui le précède (A) - /la venue de ces personnalités n'impressionne pas grand monde/ - pour appuyer une conclusion r du type: /les criminels resteront impunis/.

Les arguments introduits par le connecteur POURTANT - /

la colère gronde/, /les journaux consacrent une large place à l'événement/ sont, eux, anti-orientés par rapport aux arguments A et B mentionnés ci-dessus et appuient donc une conclusion inverse du type: /cette fois-ci les criminels ne resteront pas impunis/.

"Certains arguments sont plus forts que d'autres, plus efficaces que d'autres selon leur caractère plus ou moins décisif, d'où la notion d'échelle argumentative" (GHIGLIONE, 1986:91).

En effet, d'après DUCROT (1980:42), p est un argument pour la conclusion r, si p est présenté comme devant amener l'interlocuteur à conclure r. Quand plusieurs arguments - p, p', p"... - se situent sur une échelle graduée, indiquant, avec plus ou moins de force, une même conclusion r, ils appartiennent à une même échelle argumentative. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, c'est l'argument introduit par le connecteur MEME qui est le plus fort de l'échelle dans le sens de la conclusion r ...

La notion d'échelles argumentatives est fondée sur l'existence de moyens linguistiques par lesquels une hiérarchie est établie entre les arguments selon leur caractère plus ou moins décisif. Elle permet ainsi de traiter les phénomènes argumentatifs à l'intérieur d'un même cadre conceptuel (cf. ANSCOMBRE, 1980:208).

Ces "moyens linguistiques" sont le plus souvent les opérateurs et les connecteurs argumentatifs. Ils déterminent l'orientation argumentative des énoncés (donc leur valeur argumentative) et constituent ainsi des marques linguistiques importantes de l'énonciation.

La fonction spécifique de ces marques est d'introduire une composante argumentative dans la valeur sémantique des énoncés où elles figurent" (ANSCOMBRE, op.cit.:206). Beaucoup de linguistes, dont Roulet et Ducrot, font la distinction entre les marques qui mettent en relation des éléments à l'intérieur de l'énoncé, groupées sous la rubrique d'*Opérateurs*, et celles qui mettent en relation au moins deux énoncés, groupées sous la rubrique de *Connecteurs*.

"L'opérateur argumentatif est un morphème qui, appliqué à un contenu, transforme les potentialités argumentatives de ce

contenu” (MOESCHLER, 1985, P.62). Les énoncés “il est presque 8h” et “il n’est que 8h”, par exemple, véhiculent à peu près la même valeur informative (l’heure qu’il est) mais des valeurs argumentatives différentes: ‘presque’ oriente vers le tard et peut entraîner une suite telle que “dépêchons-nous”. Il rend cependant tout à fait impossible une suite comme “nous avons le temps”, alors que celle-ci paraît naturelle dans l’énoncé “il n’est que 8h” où le “ne...que” oriente vers le tôt. Un opérateur donne donc des instructions sur l’orientation argumentative de l’énoncé qui limitent ses possibilités argumentatives.

Le connecteur argumentatif est un morphème qui articule deux actes de langage ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique. Il donne des instructions sur la manière de chercher une interprétation cohérente aux énoncés, c’est-à-dire de reconstruire un sens à partir de ce qui nous est dit. Un connecteur indique donc quelle est l’orientation des arguments qu’il articule (cf. le fonctionnement de MEME et POURTANT dans l’exemple ci-dessus).

Le rôle des connecteurs, donc, “n’est pas d’assurer un calcul sur les valeurs de vérité, mais d’orienter une argumentation, ou plus généralement un discours, vers une certaine fin; non de construire et d’enchaîner des propositions mais de réaliser et de coordonner des actes de langage; en un mot, de constituer et de transformer des situations discursives” (CARON, 1983 :173).

Dans la dernière formulation de sa théorie de l’argumentation dans la langue, DUCROT (1986:22) définit l’énonciateur “comme la source d’un point de vue qui consiste à évoquer, à propos d’un état de choses, un principe argumentatif - [qu’il] appelle, en reprenant le terme aristotélicien, un *topos*. C’est ce *topos*, commun à la collectivité où le discours est tenu, qui permet de tirer argument de l’état de choses pour justifier telle ou telle conclusion”.

Les *topoi* sont donc des lieux communs qui servent d’appui au raisonnement, c’est-à-dire des principes généraux partagés par une collectivité plus ou moins vaste rendant possible une argumen-

tation particulière. DUCROT (1983:13) les décrit de la façon suivante: “si certaines conditions C sont remplies, plus(moins) un objet O a une propriété P, plus(moins) un objet O’ a une propriété P’ et cela dans une zone d’intensité O”. Pour lui, tous les enchaînements argumentatifs du langage ordinaire mettent en jeu au moins une règle répondant à ce schéma graduel.

En effet, un *topos* met en rapport deux gradations: celle qui concerne O et P et celle qui concerne O’ et P’. “L’application d’un *topos* à un énoncé se fera si la ou les indications factuelles apportées par l’énoncé sont un élément du paradigme d’indications quantitatives liées à ce *topos*. Il faudra également que l’orientation argumentative liée au *topos* et celle liée à l’énoncé soient semblables dans la partie commune de leurs paradigmes d’indications qualitatives” (REBOUL: 1988:92).

Prenons un exemple: “(...)La police tentait aussi de vérifier les informations selon lesquelles la famille du suspect cachait un cimetière clandestin dans son ranch, où étaient enterrées d’autres victimes. Depuis la mort de l’écologiste, la presse brésilienne a décrit en détail la vie de la famille Da Silva, faite de violences et de meurtres restés apparemment impunis depuis trente ans. Francisco Mendes, ‘abattu sauvagement pour avoir voulu sauver la forêt amazonienne de la folie des hommes’, comme le disent les verts français, reçoit, lui, de nombreux hommages posthumes” (Le Monde du 30/12/88).

Soit un *topos* (T1) bien connu (dans les civilisations occidentales au moins): T1 = “plus un homme est connu, plus il reçoit des hommages lors de sa mort”.

Comme tous les *topoi* (selon la description de Ducrot), celui-ci permet d’en poser un autre (T2) avec la gradation inverse: T2 = “moins un homme est connu, moins il reçoit d’hommages lors de sa mort”.

L’application de ces deux *topoi* à l’exemple ci-dessus, que

corroborent toutes les informations factuelles apportées par le co(n)texte, motivent l'application du prédicat **P** ("connu") à l'objet **O** ("l'homme") en faveur de la conclusion **r** / "Chico Mendes a reçu de nombreux hommages posthumes" / et de la conclusion **r'** / "Les autres victimes (inconnues) n'en ont pas reçu" / . Du coup, l'emploi du pronom tonique "lui", renforçant - à un premier niveau - le sujet Chico Mendes (donc la conclusion **r**), devient un argument (implicite) de plus pour la conclusion **r'** puisqu'il amène le lecteur à chercher dans le texte la raison de ce renforcement et, ensuite, à se demander qui n'aurait pas reçu d'hommages posthumes.

L'étude des *topoi* a amené Ducrot et ses collaborateurs à préciser ou à "corriger" un certain nombre d'analyses et de concepts conçus auparavant. C'est le cas, par exemple, du connecteur **MAIS**. Selon DUCROT (1989:6), nous n'avons plus besoin de dire qu'un énoncé **A MAIS B** envisage toujours une conclusion précise **r**, qui serait favorisée par **A** et infirmée par **B** (cf. DUCROT, 1980:97). Il suffit que **A** et **B** évoquent respectivement, les *topoi* "plus on est **P**, plus on est **r**" et "plus on est **O**, moins on est **r**" (où **P**, **Q** et **r** sont des prédicats graduels).

C'est le cas aussi pour la notion de valeur argumentative d'un énoncé, ou d'une phrase. Dans la forme actuelle de la théorie, la valeur argumentative reste le fondement de la signification et du sens, mais elle est définie autrement: "nous définirons la valeur argumentative d'une phrase comme suit:

1) Une phrase ne détermine pas la classe des conclusions que l'on peut atteindre au travers de ses énoncés-occurrences, mais d'un ensemble de *topoi*;

2) Ces *topoi* représentent des trajets argumentatifs que l'on doit obligatoirement emprunter pour atteindre, à partir d'une occurrence de la phrase, une conclusion déterminée;

3) Les opérateurs argumentatifs ne contraignent pas la classe des conclusions, mais les trajets argumentatifs permettant de l'atteindre" (ANSCOMBRE, 1984:58).

On ne dira plus, par exemple, que l'opérateur "ne ... que"(cf.

ci-dessus) donne des instructions sur l'orientation argumentative de l'énoncé qui limitent ses possibilités argumentatives. ANSCOMBRE (1984:56-60) a montré que cet opérateur, lorsqu'il est introduit dans une phrase, a pour effet "non pas de contraindre les conclusions possibles, mais les trajets" (id:59).

C'est le cas, enfin, pour la notion d'argument plus ou moins fort pour une conclusion donnée qui non seulement "passe" mieux (dans la mesure où un *topos* ne met pas en rapport des propositions mais des gradations) mais aussi permet d'expliquer plus facilement certains types de réfutation de la validité d'un raisonnement conclusif, "réfutations qui, sans remettre en cause la validité de l'argument en tant que tel, ni celle du *topos*, reposent sur la 'force' de l'argument" (ANSCOMBRE, 1984:61).

Soit, par exemple, le dialogue suivant (emprunté à ANSCOMBRE, 1984:61):

A: Il fait vraiment très beau, allons à la plage.

B: Justement, ça va être bourré de monde.

La notion de *topos* permet de prévoir ici, grâce au connecteur "justement", la réfutation de la validité du mouvement conclusif du locuteur A, et ce sans remettre en cause la validité de son argument en tant que tel, ni celle du *topos* qu'il a utilisé. En effet, A fait jouer le *topos* (**T1**) "Plus il fait beau, plus la plage est agréable" pour aboutir à la conclusion **r** ("allons à la plage"). B ne réfute pas **T1**, mais le mouvement conclusif de A. Pour ce faire, il utilise un autre *topos* (**T2**) "plus il fait beau, plus les gens vont à la plage" - qui appuie un argument plus fort ("ça va être bourré de monde") pour une conclusion **non-r** (par exemple, "restons à la maison")

## 2. IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DES LANGUES

La conception de l'Argumentation esquissée ici permet de dégager un certain nombre de "postulats" qui ne sont pas sans implications pour l'enseignement et pour l'apprentissage des langues. En voici quelques-uns qui concernent de près les (futurs) formateurs

et les auteurs de méthode:

a) Tout discours est argumentatif

“Cette prise de position permet la prise en compte de l’aspect potentiellement argumentatif de tout discours” (PORTINE, 1983:3). Parler (écrire) c’est toujours chercher à agir sur autrui d’une manière ou d’une autre. Le succès ou l’échec d’une argumentation est fonction du choix des arguments à présenter et de la façon dont on les présente. Or, il est aisé de constater - surtout en LE, mais aussi en LM - que, “lorsqu’ils argumentent, les étudiants... le font en fonction d’une cohérence qui leur est propre et qui n’est pas toujours celle de la langue, ou de la variété de la langue maternelle étudiée” (PORTINE, 1979:9).

Cet écart entraîne souvent l’étudiant à la “faute”. Il veut s’exprimer, c’est-à-dire agir dans une langue ou dans une variété de langue donnée; il veut influencer son(ses) interlocuteur(s) de telle ou telle façon. Nous, les formateurs, devons lui en fournir les moyens.

b) Argumenter c’est orienter son discours

Nous avons vu plus haut qu’argumenter c’est orienter son discours dans une certaine direction. Cela suppose, nécessairement, un locuteur qui, muni d’un ensemble de stratégies discursives, s’adresse à un certain public en vue de l’influencer.

Or, encore aujourd’hui, dans la plupart des matériels pédagogiques de FLE, par exemple, “le discours n’est jamais étudié ni dans sa globalité, ni dans sa formation. Tout élément discursif est considéré comme appartenant à une phrase ou liant deux phrases, jamais à cet autre niveau qu’est celui du discours ... Les acteurs des dialogues ne font qu’énoncer leur position sur tel ou tel point, ils ne cherchent pas à influencer l’interlocuteur, à produire une intervention” (PORTINE, op.cit.19). S’intéressant donc plus à l’enseignement d’une langue qu’à l’enseignement de la pratique d’une langue, enseignants et auteurs de matériels pédagogiques écartent de la salle de classe tout l’aspect pragmatique de l’activité langagière.

c) Les arguments forment un système

“L’argument n’est ni l’ensemble des énoncés qui le traduisent, ni la proposition qui le nomme: c’est le microcosme socioculturel mis en place par la construction discursive ou auquel l’énonciateur réfère” (PORTINE, 1983:104). Les arguments forment ensemble un système dont la perception est nécessaire à tous ceux qui s’intéressent à l’enseignement ou à l’apprentissage de la pratique d’une langue étrangère.

L’ennui est qu’il n’existe pas de procédure mécanique permettant de dégager les arguments d’un texte ni d’employer ceux-ci de façon efficace dans un discours. Cependant, ces deux tâches sont susceptibles d’être facilitées par l’exploitation pédagogique de notions comme celles d’arguments co- et anti-orientés et d’échelles argumentatives (à partir surtout de ces “moyens linguistiques” que sont les connecteurs et les opérateurs argumentatifs).

Le discours n’est donc pas une addition libre de phrases, mais un tout organisé sémantiquement et pragmatiquement au niveau de l’action qui le caractérise et des effets qu’il provoque. L’ensemble d’un discours constitue un acte d’argumentation. Cet acte est indissociable de l’acte de langage - même lorsque celui-ci ne vise pas prioritairement à agir (ou faire agir) sur quelqu’un ou sur quelque chose - ne serait-ce que parce qu’on n’arrive pas à établir une coupure nette entre ce qui serait argumentatif et ce qui ne le serait pas. L’argumentation forme un tout lié à la production et à la réception adéquates (c’est-à-dire appropriées à la situation) de discours. D’où son importance et son utilité dans les nouvelles orientations qui guident la formation ou le recyclage des enseignants.

### 3. DEMARCHE METHODOLOGIQUE ET ACTIVITÉS CONCERNANT L’ETUDE DE L’ARGUMENTATION

a) Démarche Méthodologique

Pour sensibiliser notre public-cible - (futurs) formateurs et les concepteurs de matériels pédagogiques - à une approche plus

pragmatique de la langue et du langage, il semble plus efficace non pas de définir, expliquer, illustrer (par des exemples) les phénomènes argumentatifs ... mais plutôt de proposer des activités susceptibles de les amener à une bonne compréhension de ces phénomènes et de leur importance pour l'enseignement/apprentissage des langues.

Une fois atteint ce premier objectif, il sera plus facile et productif de leur proposer (et de leur faire proposer à leurs élèves) des "exercices" ayant comme arrière-plan théorique la notion d'argumentation présentée sommairement ici mais destinés à être insérés dans une stratégie pédagogique globale qui vise la production et la réception appropriées de discours oraux et écrits.

Faute de temps et de moyens, nous nous limiterons cependant, dans cet exposé, à présenter, en guise de conclusion, quelques activités visant à familiariser notre public-cible avec des notions de base concernant l'argumentation et à éveiller son intérêt envers une approche plus "pragmatique" de l'enseignement/apprentissage des langues.

#### b) Activités

I. 1) Vers quelle conclusion tend cet extrait du texte "Chronique d'une Mort Annoncée" (L'Express du 6/1/89, p.47):

"Encouragés par des primes, les riches éleveurs du sud se sont mis à défricher la forêt à coups d'incendies pour y faire l'élevage extensif. Rendements ridicules (50 kg de viande à l'hectare). Pâturages devenus arides et abandonnés au bout de cinq ans. Mais qu'importe: il n'y a quasiment pas de frais, et la viande ainsi obtenue est exportée aux Etats-Unis. Moins chère que celle du boeuf américain engraisé au soja (...). Même le recours aux hormones ne permet pas aux éleveurs du Middle West de concurrencer ces steaks de zébu bradés par l'Amérique Latine".

2) Y a-t-il des arguments tendant vers une conclusion contraire? Si oui, le(s)quel(s)?

3) Essayez de réécrire l'extrait ci-dessus de manière à appuyer une conclusion du type: "les éleveurs ne vont plus faire

d'élevage extensif en Amazonie.

**BUTS:**- montrer que l'argumentation prime sur l'information et qu'une certaine orientation argumentative est inhérente à pratiquement tous les textes;

- présenter la notion d'arguments co-orientés et anti-orientés et celle d'échelles argumentatives;

- montrer que la notion d'échelles argumentatives est fondée sur l'existence de "moyens linguistiques" (le plus souvent les connecteurs et les opérateurs argumentatifs) par lesquels une hiérarchie est établie entre les arguments selon leur caractère plus ou moins décisif pour une conclusion r.

#### II. 1) Organisez-vous en quatre groupes (A,B,C,D)

\* (consignes aux groupes A et B) - Vous êtes des étudiants toulousains. Vous rentrez chez vous enchantés de votre séjour d'études à Belém. Vous préparez des commentaires élogieux que vous présenterez ensuite à vos amis.

\* (consignes aux groupes C et D) - Vous êtes des amis des étudiants des groupes A et B. Vous n'avez pas du tout apprécié votre séjour à Belém l'année d'avant. Vous vous préparez à leur montrer les aspects négatifs de votre séjour.

Obs.: Après 1/2 h de préparation, confrontation des différents groupes dans une discussion au cours de laquelle chaque groupe sera amené à réfuter les arguments des autres; enregistrer la discussion.

2) Ecoutez l'enregistrement. Observez comment les idées sont enchaînées. Corrigez, si besoin est, les erreurs concernant l'emploi des mots grammaticaux. Justifiez vos corrections.

**BUTS:**- expliciter le fonctionnement en situation interactive (simulée) de quelques opérateurs et connecteurs argumentatifs;

-montrer leur importance dans l'organisation argumentative du discours. En d'autres termes, démontrer aux (futurs) formateurs et concepteurs de matériels pédagogiques la valeur argumentative de ces mots grammaticaux afin non seulement qu'ils soient en

mesure de les observer dans le discours de l'interlocuteur, mais aussi afin qu'ils puissent eux-mêmes s'en servir efficacement et enseigner leur fonctionnement à leurs élèves.

III.1) Sur quelles idées générales sont fondées les argumentations ci-dessous?

- "Les musulmans ne peuvent pas être catholiques, ils ne peuvent pas être vraiment français" (M. Lefebvre, "Les Traditionnalistes contre la Tradition", Le Journal de Toulouse du 15/11/89)

- "Guañamo (Venezuela): 307 habitants. Pas de garagiste. 41 Toyota" (Publicité de Toyota)

2) Dégagez ce qu'ont en commun ces idées générales qui rendent possible les argumentations ci-dessus.

3) Ces idées générales peuvent être contestées? Justifiez votre réponse.

BUTS:- Définir la notion de *Topoi*;

- Montrer comment ils servent d'appui au raisonnement rendant possible une argumentation particulière;

- Préciser dans quelles conditions se fait l'application d'un *topos* à un énoncé;

- Expliquer comment cette notion permet de comprendre certains textes ou certaines séquences discursives;

- Montrer que ce sont les *topoi* qui permettent l'accès aux conclusions visées par le "locuteur".

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANSCOMBRE, J.C. *Argumentation et topoi. Colloque d'Albi, 5*, Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 1984.
- \_\_\_\_\_. Quelques problèmes liés à la représentation sémantique de l'argumentation. *Revue de Phonétique Appliquée*, 55-56, 1980.
- CARON, J. *Les régulations du discours - Psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris: PUF, 1983.
- DUCROT, O. *Analyses pragmatiques. Communications, 32*, Paris, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Les échelles argumentatives*. Paris, Ed. de Minuit, 1980.
- \_\_\_\_\_. Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, Genève, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Le dire et le dit*. Paris: Ed. de Minuit, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Titres et travaux*. 1986.
- \_\_\_\_\_. *Topoi et sens. Colloque d'Albi, 9*. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 1989.
- GHIGLIONI, R. (coord.) *L'homme communicant*. Paris, A. Colin, 1986.
- MOESCHLER, J. *Argumentation et conversation; éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier, 1985.
- PORTINE, H. *Apprendre à argumenter. Analyse de discours et didactique des langues*. Paris: BELC, 1979.
- \_\_\_\_\_. *L'Argumentation écrite, expression et communication*. Paris: Hachette, 1983.
- REBOUL, A. Les Problèmes de l'attente interprétative: *topoi* et hypothèses Projectives. *Cahiers de Linguistique Française*, 9, Genève, 1988.