AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE DE METZ

UFR DE LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

L'EXEMPLIFICATION DANS LA DISSERTATION

Etude linguistique et didactique

Tome 1

BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE
LETTRES - METZ -

N° Inv.	1994061 L
Cote	L IM3 94/11
Loc.	Magasin

Thèse de doctorat de nouveau régime
Présentée par Isabelle DELCAMBRE
sous la direction d'André PETITJEAN,
Professeur à l'Université de Metz

Décembre 1994

Je remercie la direction de l'I.U.F.M. Nord/Pas de Calais pour l'aide apportée à la réalisation de ce travail.

Je remercie également Bertrand Daunay dont les élèves ont alimenté par leurs travaux écrits une bonne partie de ma recherche.

Merci, surtout, à André Petitjean qui a accueilli et guidé ce projet de recherche. Merci pour son amicale exigence et sa lecture attentive.

Merci, enfin, à tous ceux qui m'ont accompagnée de près et de loin et dont la patience, l'amitié, l'humour, la tendresse ont fait de ces années un temps de vie, quand même.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

1° PARTIE : LE GENRE DISSERTATOIRE

INTRODUCTION 10

CHAPITRE 1 : L'ARGUMENTATION 15

A. QUELQUES QUESTIONS SUR LE TEXTE ARGUMENTATIF 15

B. DES MODELES EN CONCURRENCE 17

C. POLYPHONIE ENONCIATIVE 22

D. REFUTATION/CONCESSION 23

CHAPITRE 2 : LA DISSERTATION 27

A. UN DISCOURS META-ARGUMENTATIF 27

B. LE "SCHEMA" POLEMIQUE 29

C. ANALYSE D'UN ARTICLE "POLEMIQUE" 34

D. DU SCHEMA POLEMIQUE AU GENRE DELIBERATIF 41

E. DE QUELQUES ASPECTS LINGUISTIQUES, LOGIQUES ET ARGUMENTATIFS DU SCHEMA POLEMIQUE 43
1. LA NOTION DE QUESTION 43
2. LA FORMULATION DES POSITIONS 44
3. L'ANNULATION 45
4. LES MOUVEMENTS ARGUMENTATIFS 46

CONCLUSION: CARACTERISATION DU SCHEMA POLEMIQUE EN TANT QU'IL A A VOIR AVEC LE TEXTE ARGUMENTATIF 47

2° PARTIE : L'EXEMPLIFICATION, ETAT DE LA QUESTION

CHAPITRE 3: LES THEORIES RHETORICO-DISCURSIVES 49

A. L'EXEMPLE ENTRE L'UN ET LE MULTIPLE. 51

B. L'EXEMPLIFICATION DANS LES THEORIES RHETORICO-DISCURSIVES 54
1. LA REFERENCE A ARISTOTE: L'EXEMPLE ET LE GENRE DELIBERATIF 55
a. Y a-t-il une différence entre exemple et argument? 56
b. De la fonction argumentative des exemples 57
c. Concret/abstrait 57

2. ROLE FONCTIONNEL ET STRUCTURE DE L'EXEMPLE:
ARISTOTE LU PAR CH. PERELMAN ET D. MIEVILLE. 58
a. Questions de terminologie: ordre et nombre 58
b. Définir l'exemple: des systèmes d'opposition 59
- Des chaînes hyperonymiques différentes 59
- Les frontières : comment passe-t-on d'un exemple à une analogie ?
ou d'un exemple à une illustration 61
c. Les apports spécifiques de Miéville 64

CHAPITRE 4 : HETEROGENEITE DES ANALYSES LINGUISTIQUES 66

A. L'EXEMPLIFICATION "A TITRE PUREMENT ILLUSTRATIF" 66

B. APPROCHES SEMANTICO-PRAGMATIQUES 68

C. L'EXEMPLE, LA REFERENCE ET LA VARIABLE 71

CHAPITRE 5 : L'EXEMPLE, DE L'APPROCHE LOGIQUE A L'APPROCHE COGNITIVE 74

A. INDUCTION ET DEDUCTION 74
1. L'EXEMPLE COMME INDUCTION RHETORIQUE 75
2. ROLE DE L'EXEMPLE DANS LES RAISONNEMENTS INDUCTIFS ET DEDUCTIFS 78

B. QU'EST-CE QU'UN CONTRE-EXEMPLE? 80

C. L'EXEMPLE DANS L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES 83
1. L'EXEMPLE EST-IL TOUJOURS CONCRET ET PARTICULIER? 83
2. ROLE DE L'EXEMPLE DANS L'APPRENTISSAGE 85

CONCLUSION: PROBLEMATISATION DE L'ETUDE LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE 87

3° PARTIE : DEFINITION DE L'EXEMPLIFICATION ET DESCRIPTION DE SA MISE EN TEXTE

CHAPITRE 6: L'OPERATION D'EXEMPLIFICATION 89

A. L'APPROCHE ARGUMENTATIVE 90

B. L'APPROCHE PARAPHRASTIQUE 92

C. REFORMULATION ET RETRO-INTERPRETATION 95

D. EXEMPLIFICATION ET RETRO-INTERPRETATION 97
1 - LES POINTS COMMUNS 98
2 - LES DIVERGENCES 98
3 - UN ROLE INSTRUCTIONNEL POUR LES MARQUEURS D'EXEMPLIFICATION? 99

CONCLUSION: LES NIVEAUX D'EXEMPLIFICATION 101

CHAPITRE 7: FORMES D'ORGANISATIONS TEXTUELLES DE L'OPERATION D'EXEMPLIFICATION 103

A. L'ENUMERATION 103
1. QU'EST-CE QU'UNE LISTE? 103

a. Nombre d'occurrences nécessaires pour constituer une liste ... 103
b. Liste ouverte: reprise critique de D. Coltier (1988) ... 104
c. Un seul élément suffit pour constituer une liste exemplifiante ... 106
2. QU'EST-CE QU'UNE LISTE EXEMPLIFIANTE? ... 107
a. Ce n'est pas une définition en extension ... 107
b. Ce n'est pas une progression thématique dérivée ... 108
c. Ce n'est pas une énumération descriptive ... 108
3. RAPIDE APERÇU SUR LE MARQUAGE DE LA LISTE EXEMPLIFIANTE ... 112
a. Le marquage spécialisé ... 112
b. D'autres traces font office de marquage d'ouverture sémantique ... 112
- La liste présente une coordination par « ou » ... *112*
- La différence de déterminant ... *114*
c. Les marques de ponctuation indiquent le rôle hiérarchique second ... 115
d. La simple répétition est un indicateur de liste ... 117

B. LE CAS OU L'ANECDOTE ... 118
1. SEQUENCE DESCRIPTIVE: UN EFFET DE CHRONIQUE ... 119
2. INSERTION D'UNE ANECDOTE NARRATIVE ... 120
3. INSERTION D'UN EXEMPLE DANS UNE ARGUMENTATION ... 121
a. L'exemple opère une reprise de l'argumentation ... 121
b. L'exemple opère une reprise et un ajout ... 122
c. L'exemple est la justification d'une réfutation ... 124

CONCLUSION ... 125

CHAPITRE 8 : *PAR EXEMPLE*, MARQUEUR D'ILLUSTRATION ... 127

A. *PAR EXEMPLE*: UN ADVERBIAL D'ENONCE OU D'ENONCIATION? ... 129

B. FONCTION METADISCURSIVE ... 132

C. PORTEE ... 133

D. UN AUTRE SEMANTISME DE *PAR EXEMPLE*: UNE PARAPHRASE EVENTUELLE ... 134

E. LES LIENS ENTRE EXEMPLIFICATION ET DEFINITION ... 136

F. *PAR EXEMPLE/A SAVOIR*, VARIANTES DANS LE SEMANTISME D'ENUMERATION ... 140

CONCLUSION ... 144

CHAPITRE 9: *COMME* OPERATEUR ... 145

A. *COMME* CONNECTEUR OU OPERATEUR? ... 145

B. PRESENTATION DE LICITRA (1977, 1979) ... 147

C. VUE D'ENSEMBLE SUR LES CONTEXTES D'EMPLOI DE *COMME* EXTRACTEUR ... 148

D. L'EXTRACTION PAR *COMME* ET L'INTERPRETATION GENERIQUE ... 152

E. LA QUESTION DES SOUS-ESPECES ... 156

F. *COMME*, UN MARQUEUR DE CONSTRUCTION DE CLASSE? OU VERS UN GENERIQUE MOU ... 157

G. POURQUOI *Un N1 comme le N2* EST-IL LE MODULE CARACTERISTIQUE DE CE GENERIQUE MOU? ... 159

1. COMMENT EXPLIQUER *le N1 comme le N2*? 160
2. POURQUOI *un N1 comme le N2*? 161
a. Deux théorisations différentes 161
b. *un N comme le N*, un syntagme massif? 163
c. Le sémantisme catégoriel 166

H. CHOIX DE N1 ET CONTRAINTES DISCURSIVES 168

I. *COMME/EN TANT QUE* : L'EXTRACTION, UNE AUTRE FIGURE DE L'INCLUSION 171

CONCLUSION 173

QUATRIEME PARTIE: PREMIERE ANALYSES DES PROCEDES D'EXEMPLIFICATION DANS LES TEXTES D'ELEVES

INTRODUCTION 174

CHAPITRE 10 UNE CLASSE DE 2° BIEN ORDINAIRE 176

A. LE CONTEXTE SCOLAIRE 176
1. LES ELEVES 176
2. LA SEQUENCE D'APPRENTISSAGE 177
a. Lecture/Ecriture de textes argumentatifs 178
b. Approche de la dissertation 179
3. LE CONTEXTE DE LA TACHE 180

B. OBSERVATIONS GLOBALES SUR LE CORPUS 182
1. LONGUEUR 182
2. REDEFINITION THEMATIQUE DU SUJET 183

C. APPROPRIATION DU SCHEMA POLEMIQUE 184
1. DE QUELQUES DIFFICULTES A REALISER UN SCHEMA POLEMIQUE 184
a. Quatre textes non polémiques 184
b. Produire un texte mono-argumentatif 185
DEL schéma de texte 185
- *Les mouvements argumentatifs* 186
- *L'énonciation dialogique* 187
- *Stratégies argumentatives* 188
- *Difficultés argumentatives* 189
Gestion pas à pas 189
Un problème de connecteur 190
c. Répéter pour mieux formuler 191
SYL schéma de texte 191
2. COMMENT COMMENCER? 193
a. Commencer par une réponse positive à la question du sujet 194
b. Commencer par une réponse négative 194
VIN schéma de texte 195
c. Commencer par l'affirmation d'une position personnelle 196
NI schéma de texte 196
3. COMMENT DEPLACER LE DEBAT POLEMIQUE? 197

CHAPITRE 11 : L'EXEMPLIFICATION DANS LE CORPUS 201

A. PRESENTATION GENERALE DES PROCEDES D'EXEMPLIFICATION 201
1. ANALYSES QUANTITATIVES: RAPPORTS NOMBRE D'EXEMPLES/LONGUEUR DE TEXTE/EVALUATION NOTEE 201

2. DESCRIPTION LINGUISTIQUE: STRUCTURE DES EXEMPLES ET MODES DE CONNEXION 205
a. Les modes de connexion diffèrent selon la structure syntaxique de l'exemple 205
b. Inventaire des modes de connexion 206
- *Connexion métadiscursive* 207
- *Connexion d'évocation* 207
- *Connexion et point de vue* 208
- *Assiociation de connecteurs* 208
- *Marquage des exemples-listes* 208

B. EXEMPLES ET COMPETENCES REDACTIONNELLES 208
1. AU PLAN LINGUISTIQUE: L'EXEMPLE REVELE UNE DIFFICULTE A GENERALISER 209
2. AU PLAN COGNITIF: LE CHOIX DES EXEMPLES MANIFESTE L'ACTIVITE DE GENERATION DES CONTENUS 211
3. AU PLAN TEXTUEL: L'EXEMPLE EST UN ELEMENT STRUCTUREL 211
a. L'exemple a une valeur d'accroche 211
b. L'énumération d'exemples comme structure textuelle 212
4. AU PLAN RHETORIQUE: EXEMPLE ILLUSTRATIF OU HEURISTIQUE? LA QUESTION DE L'ORDRE 214
a. Exemples illustratifs 215
b. Exemples heuristiques 216
5. AU PLAN ARGUMENTATIF: L'EXEMPLE REPRESENTE UN DANGER POUR L'ARGUMENTATION 217
a. Difficulté du dialogisme et de la concession/réfutation 217
- *Un paradoxe : concéder à droite de « mais »* 218
- *L'exemple quasi-dialogal* 219
- *Un dérapage polyphonique* 221
- *Une réfutation en chaîne: P (MAIS) Q MAIS P* 222
- *Une réfutation anticipée* 222
b. Des exemples au statut de contre-argument 222
6. CAS PARTICULIER: SE PRENDRE COMME EXEMPLE, SIGNE D'UNE MAITRISE ENONCIATIVE, TEXTUELLE ET DISCURSIVE 223

CHAPITRE 12: PROBLEMES LINGUISTIQUES AUTOUR DE L'EXEMPLIFICATION 226

A. ANAPHORE ET CATAPHORE: A LA RECHERCHE D'UN CONTROLEUR 227
1. CONFLIT DANS LA RECHERCHE D'UN CONTROLEUR ENTRE *COMME* ET CERTAINS PRONOMS 227
2. CHANGEMENT DE CONTROLEUR 229
3. CONTROLE ANAPHORIQUE ET MODALITES ENONCIATIVES: EXEMPLE ET POINT DE VUE 229
4. SYLLEPSES METADISCURSIVES 231
5. ABSENCES D'ANAPHORES 232

B. LIENS SYNTAXIQUES SANS CHAINES 233

C. HESITATION SUR LES CONNECTEURS: problèmes posés par *comme* et *tel que* 234
1. PROBLEME DE PORTEE DE L'EXEMPLE: LE PROBLEME EST EN AMONT 234
2. PROBLEME DE PORTEE DE L'EXEMPLIFIE: LE PROBLEME EST EN AVAL 235
3. *COMME* EXEMPLIFIANT PEUT-IL DEVENIR UN CONNECTEUR INTERPHRASTIQUE? 236

D. TELESCOPAGES 237

E. ERREURS D'AIGUILLAGE: LA RETHEMATISATION 238

QUATRIEME PARTIE : CONCLUSION 240

CINQUIEME PARTIE: ARGUMENTATION ET EXEMPLIFICATION EN PRODUCTION : UNE SEQUENCE DIDACTIQUE
INTRODUCTION 243

CHAPITRE 13 : EVALUATION D'ENTREE EN 2°. EXAMEN DES DIFFICULTES 245

A. PROBLEMES DE PLANIFICATION GLOBALE 246
1. DEFINITION/REDEFINITION DU SUJET 247
a. Glissements thématiques 248
b. Ambiguïtés ou erreurs énonciatives 248
2. STRUCTURES TEXTUELLES 251
a. Douze textes quasi-polémiques 251
b. Neuf textes mono-argumentatifs 252
c. Trois textes indirectement argumentatifs 253
d. Deux textes faiblement cohérents 254

CONCLUSION 257

B. STRATEGIES D'EXEMPLIFICATION: ETUDE QUANTITATIVE 258
1. NOMBRE ET LONGUEUR DES EXEMPLES 258
2. NOMBRE D'EXEMPLES ET STRUCTURE TEXTUELLE 261

C. EXEMPLES ET COMPETENCES REDACTIONNELLES 263
1. LE NIVEAU LINGUISTICO-COGNITIF 264
2. LE NIVEAU SEMANTICO-REFERENTIEL 265
3. LE NIVEAU TEXTUEL 266
4. LE NIVEAU RHETORIQUE 267
5. LE NIVEAU ARGUMENTATIF 268
a. Exemples et contre-argumentation 268
b. Clôtures argumentatives 270

CONCLUSION 270

D. LES SEQUENCES EXEMPLIFIANTES: PROBLEMES LINGUISTIQUES 272
1. LE CAS DE "COMME" 272
a. Exemple ou analogie? 272
b. Elargissement de la relation d'extraction par *comme* à des segments non nominaux : *comme*, une cheville lâche. 274
- *DES N1 COMME* + INFINITIF 274
- *DES N1 COMME* + INTERROGATIVE 276
- *COMME QUAND*, OUTIL DE SPECIFICATION TEMPORELLE 277
2. AUTRES PROBLEMES LINGUISTIQUES 278
a. Liens lexicaux vagues entre l'exemple et son générique 278
b. Dilution de la cohésion syntaxique 279

CHAPITRE 14: ANALYSE D'UNE SEQUENCE DIDACTIQUE 281

A. DESCRIPTION DU CADRE DE TRAVAIL 282

B. QUESTIONNER LES REPRESENTATIONS DES ELEVES 283
1. LA NOTION DE REPRESENTATION 283
2. Analyse du questionnaire 285
3. Quelques aperçus sur les réponses 286
a. Une représentation-obstacle 287
b. Difficultés à répondre aux questions sur les procédures: indices de difficultés? 289
c. Décalage entre connaissances déclaratives et production textuelle 290

d. Qu'est-ce qu'un bon et un mauvais exemple? 291
4. Le traitement en classe des réponses 292
* un échantillon de vos réponses au questionnaire sur les exemples 292

C. LES RELATIONS ARGUMENTATIVES ENTRE UN ARGUMENT ET UN EXEMPLE 294
1. Présentation de l'exercice 295
* Démarche "jeux vidéo": alpha-omega 296
2. Analyse de quelques résultats 300
3. COMPTE-RENDU EN CLASSE DE CE TRAVAIL 306
4. Une démarche à explorer 307
* Dinosaures: démarche 1 un puzzle d'écriture à emboîtements successifs 311
* Dinosaures: démarche 2 transposition typologique 314
* Dinosaures: démarche 3 "B dans A" 315
5. DEMARCHES DE REVISION DE TEXTES 318
a. La révision de textes 318
b. Présentation des textes à réviser 320
*Texte de Vanessa 320
*Texte de Quentin 320
c. Analyse des révisions sur le texte "Vanessa": de l'exemple comme réfutation à l'exemple comme négation polyphonique 322
d. Analyse des révisions sur le texte "Quentin": difficultés d'une révision globale 325

D. EXEMPLE ET GENRE DISSERTATIF 326
*L'exemple personnel 327

E. PROBLEMES LINGUISTIQUES DE L'EXEMPLIFICATION 329
1. LES FRONTIERES ENTRE EXEMPLIFICATION ET PARAPHRASE 329
*Les connecteurs 331
2. *comme* EXTRACTEUR 332
*"Johnny" 333
*Johnny, Eddy et les autres 334
*Moi, mon frère... et moi, ma soeur... 334
3. L'INTERPRETATION GENERIQUE 335
*Générique 1 336
*Générique 2 338
Générique 3 339

ANNEXES DU CHAPITRE 14 341

CHAPITRE 15: EVALUATION TERMINALE 345

A. PRESENTATION DU CONTEXTE DE L'EPREUVE 345
1. UNE DISSERTATION SUR DOCUMENTS 345
2. PRESENTATION DE L'EPREUVE 347
a. Analyse du sujet et de la consigne 347
b. Analyse des documents annexés 348

B. STRATEGIES D'EXEMPLIFICATION: ETUDE QUANTITATIVE 352
1. NOMBRE ET LONGUEUR DES EXEMPLES 352
2. NOMBRE D'EXEMPLES ET STRUCTURES TEXTUELLES 357

C. STRATEGIES D'EXEMPLIFICATION ET PLANIFICATION TEXTUELLE 358
1. LA QUESTION DU HORS-SUJET, OU DE LA DIFFICULTE A GENERALISER UN EXEMPLE 358
2. UN PLAN THEMATIQUE: L'ENUMERATION COMME SOLUTION TEXTUELLE 360
3. SIX TEXTES MONO-ARGUMENTATIFS: UNE GRANDE VARIETE DANS LE TRAITEMENT DES EXEMPLES 363
4. DIX-NEUF TEXTES POLEMIQUES: LES EXEMPLES PASSENT AU SECOND PLAN 366

D. CONNEXION ET PROBLEMES LINGUISTIQUES 374
1. VUE D'ENSEMBLE SUR LES MODES DE CONNEXION DANS LE CORPUS 3 374
2. LES NOUVEAUX PROBLEMES POSES PAR *COMME* 376
a. Difficulté d'identification du référent de *comme* 376
b. *Comme*, outil d'"ancrage" de l'exemplification 378
c. Exemple ou citation? 380
d. Exemple et citation 382

CONCLUSION 385

CONCLUSION 386

ANNEXES,
MODE D'EMPLOI 390

CORPUS 1 392

CORPUS 2 419

CORPUS 3 432

QUESTIONNAIRE SUR LES REPRESENTATIONS 456

BIBLIOGRAPHIE 470

INTRODUCTION

La dissertation comme genre d'écrit scolaire fait figure d'objet particulièrement légitimé dans l'enseignement du français en France, trouvant son apogée à la fin des études secondaires dans l'activité philosophique, mais préparée de longue date par la rédaction ou la dissertation française, "tâches d'écriture (...) considérées comme des lieux de couronnement de l'ensemble des activités" menées dans la classe [1]. La "configuration ancienne" de l'enseignement du français (qui ne se nomme pas "didactique" mais bien "enseignement du français") a contribué à faire de la dissertation un objet d'excellence, de sélection [2], un objet dont les lois de fabrication étaient occultées et par l'expertise des enseignants, oublieux de leurs propres apprentissages et par la fonction d'outil de certification qui lui était attribuée. L'art dont font preuve les meilleurs renvoie dans les ténèbres extérieures les balbutiements de ceux qui ne savent pas déjà écrire (de dissertations) en arrivant à l'Ecole [3].

Notre propos sera de prendre cet objet scolaire qu'est la dissertation (en fait, un certain type de dissertation) comme un objet complexe, non évident et dont il s'agit d'expliciter un certain nombre de fonctionnements afin de le rendre enseignable et d'en faire un objet d'apprentissage, afin de le didactiser, donc.

Un des domaines de référence important qui nous guidera dans ce travail est le champ des études sur l'argumentation, dont on sait qu'il connaît un renouveau important depuis la fin des années cinquante [4]. Dans la configuration didactique, l'argumentation apparaît, de manière

---

1. J.-F. Halté (1992) p.25. Schneuwly (1991) évoque "le fameux triptyque description-narration-dissertation" qu'il conviendrait de tenir à distance si l'on veut diversifier les pratiques d'écriture en classe.

2. Voir les critiques formulées par P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1970) dans *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, Minuit.

3. Dans le numéro de *Pratiques* intitulé "La dissertation" (n°68, 1990), M. Charolles fait état d'autres critiques généralement portées sur la dissertation: texte artificiel, académique, creux. On peut y ajouter celle qui en fait l'équivalent d'une discussion de café, alignant les lieux communs, les poncifs.

4. Cf. C. Plantin (1990) "Chaïm Perelman (avec Lucie Olbrechts-Tyteca), et Stephen Toulmin publient la même année, en 1958, des ouvrages qui incarnent ce qui nous apparaît maintenant comme la relance des études sur l'argumentation dans la période de l'après-guerre" p. 11.

beaucoup plus récente, comme un "champ disciplinaire en émergence" [5]. Cette émergence est analysée par B. Veck et al. à partir de l'observation qu'il existe une distorsion entre l'absence d'autonomie disciplinaire de l'argumentation dans les textes officiels, où elle est présentée comme toujours liée à la pratique de tel ou tel exercice (notamment la dissertation), et la prolifération de manuels (ou de chapitres de manuels) qui lui sont expressément consacrés. Par ailleurs, si l'on observe les sommaires d'une revue de didactique du français comme *Pratiques*[6], on constate également une accélération des numéros ou des articles explicitement centrés sur les problèmes d'argumentation ou de dissertation depuis les années 1990 [7] en liaison avec un intérêt également croissant pour les exercices scolaires [8].

L'enjeu didactique (auquel ce travail prétend participer) est en effet important. Loin d'envisager les productions et les activités scolaires dans le cadre de la "configuration ancienne" évoquée ci-dessus, il s'agit de construire des savoirs didactiques sur l'argumentation et la dissertation qui soient d'une autre nature. Il s'agit en effet de construire un point de vue théorique sur l'objet considéré qui permette d'en envisager l'enseignement/apprentissage autrement que par inculcation ou incantations magiques. De même que la multiplicité des travaux sur le texte narratif (travaux de narratologie et de poétique, de sémiotique, de psycho-linguistique et de linguistique textuelle) permettent, malgré les avatars multiples de l'applicationnisme, de ne plus envisager la production d'un récit en classe comme le résultat d'une opération mystérieuse liée aux dons ou à l'inspiration, de même on peut espérer que la multiplication d'études sur les pratiques textuelles et discursives argumentatives peuvent permettre d'envisager des constructions didactiques qui soient pertinentes à leur objet.

Les relations entre argumentation et dissertation seront l'objet de la première partie de ce travail. Il suffit pour l'instant de préciser ce que nous entendons par "dissertation" ou du moins quels sont les exercices scolaires que nous visons par ce terme. Laissant de côté les usages institutionnels qui, jusqu'aux récentes instructions (celles du 28 juillet 1994), le remplaçaient par celui de "composition française", nous donnons un sens générique au mot "dissertation", désignant par là tout écrit scolaire proposant sous une forme argumentative des éléments de réponse à un énoncé de sujet, caractérisé par le fait qu'il pose une (ou plusieurs) questions. Cela englobe donc des pratiques d'écriture courantes à divers niveaux de la scolarité, au Collège, au L.P. et bien sûr au Lycée et dans différents types d'examens (le Brevet, le BEP, le Baccalauréat). B. Delforce (1991, 300-303) fait remarquer que, sous des appellations différentes, ce sont finalement des textes de nature identique qui sont visés. Si ces dénominations ont comme fonction pour l'institution d'aider à identifier des "étapes différentes au cours de la scolarité", elles ne correspondent guère à des différenciations marquées quant au genre de texte à produire. Au niveau du lycée, une différence est décelable cependant entre la "dissertation sur un sujet littéraire" (appellation remise en honneur par les toutes récentes

---

[5]. B. Veck et al (1990) p. 91.

[6]. Pour ce point historique très rapide, nous n'étudions que la revue *Pratiques* qui semble représentative du champ et par son ancienneté et par le fait que plus qu'une autre, peut-être, elle s'est préoccupée d'argumentation.

[7]. Le n° 68 (1990) déjà évoqué, s'intitule "La dissertation", le n°73 (1992) "L'argumentation écrite"; il est suivi du n°75 (1992) "Apprendre à rédiger" où se trouvent trois articles sur la dissertation et l'argumentation. Cette accumulation est vraisemblablement liée à l'émergence évoquée par Veck et al.; en effet en 1980 la même revue avait intitulé un numéro "Argumenter" (le n°28) sans que cela produise un tel effet boule de neige: on ne trouve que cinq ans après un article sur la dissertation (dans le n°48, 1985), puis un autre sur l'argumentation (dans le n°49, 1986) et enfin un encore (dans le n°53, 1987).

[8]. Il s'agit du numéro 72 (1991) "Le résumé de texte" et du numéro 79 (1993) "Le dossier et la note de synthèse".

I.O.[9]) et la "discussion" qui traite plutôt de problèmes généraux. L'opposition est située au niveau des contenus de référence, des savoirs et des connaissances mais non spécifiquement au niveau de l'organisation discursive et textuelle.

Si la dissertation regroupe ainsi différents écrits scolaires, elle devrait être passible d'une analyse en tant que genre. Une telle perspective permettrait peut-être d'aborder également ses relations avec l'argumentation: la dissertation serait alors considérée comme un genre argumentatif. Et, de fait, le corpus constitué des textes dissertatifs que l'on peut trouver dans les annales d'examen, les recueils de bonnes copies et les manuels, peut s'analyser comme une "codification discursive socio-historique et culturelle" (Canvat 1993, 14). On peut trouver à son propos matière à opérer une analyse selon les différents niveaux mis en évidence par J.-M. Schaeffer à propos des genres littéraires. Pour montrer ce qui fait de la dissertation "un objet sémiotique complexe", ces différents niveaux seront déroulés ci-après, de sorte que nous puissions également préciser ceux auxquels où nous travaillons.

Ainsi comme "acte communicationnel", elle choisit de donner un statut particulier à l'énonciateur tout autant qu'à l'énonciation: on sait combien le locuteur/énonciateur est supposé "réel" [10] (par exemple, à cause du "vous" des énoncés de sujet ("vous direz, vous présenterez, etc.") qui identifient l'élève-lecteur de sujet à l'énonciateur de la dissertation) tout en étant l'objet d'interdictions redoutables (portant sur le fameux "moi, je"). Enonciation écrite, énonciation "sérieuse", non fictive [11].

Concernant le statut de l'auditoire (du "destinataire"), la destination terminale de l'écriture, à savoir le professeur correcteur, est à distinguer du lecteur ou de l'auditoire visé par l'énonciateur principal. En d'autres termes, le destinataire de la dissertation en milieu scolaire n'est-il pas plus complexe, institutionnellement parlant, que "le destinataire indéterminé", officiellement visé par le texte?

Cette complexité fait de la dissertation un acte discursif qui a une destination transitive, selon les termes de Schaeffer, (l'énonciateur s'adresse à un tiers) mais en direction de deux destinataires; le destinataire réel (le professeur-correcteur) et un destinataire fictif (l'auditoire universel).

Ce double destinataire peut faire que les conduites de justification, fortement présentes dans les écrits scolaires en français, (non seulement dissertation, mais aussi explication de texte ou commentaire composé), prennent le dessus sur les stratégies argumentatives stricto sensu dans une réorganisation discursive où le destinataire réel devient plus important que le destinataire fictif.

L'ensemble de ces déterminations pragmatiques permettent d'analyser les aspects institutionnels de la dissertation.

---

[9]. B.O. n°10, 28 juillet 1994, "Baccalauréats", Annexe I, p.5.

[10]. Le terme est de Schaeffer (1989, 83) qui l'oppose à fictif ou feint.

[11]. Selon la distinction établie par J. R. Searle (1975, trad. 1982) "Le statut logique du discours de la fiction" in *Sens et expression*, Paris, Minuit.

En tant que texte, la dissertation reçoit des spécifications structurelles et sémantiques qui la constituent comme genre de l'argumentation.

Les "traits de contenu" sont plus présents que les autres traits isolés par Schaeffer dans l'appellation "dissertation", qui évoque une question, un sujet à propos duquel on disserte. C'est peut-être là qu'il faudrait situer l'opposition entre "dissertation" et "discussion", d'apparence plus communicationnelle, plus dialogale (si l'on voulait donner un sens aux distinctions institutionnelles, ce qui n'est pas nécessaire, le discours officiel n'appelant pas de telles spécifications).

A ce niveau des "traits de contenu" on peut observer que dans une dissertation, la construction d'un monde de référence se fait par relation aux énoncés de sujet. On peut ainsi étudier comment la "compréhension" des sujets se manifeste par une activité d'évocation et/ou de mise en réseau (choix de sous-thèmes induits par le/les thèmes généraux du sujet) qui peut s'observer essentiellement quand elle engendre des erreurs (notamment, les traditionnels hors-sujets).

Les enchaînements textuels permettent d'analyser le rapport de la dissertation à l'argumentation, et de repérer des formes d'organisation textuelle qui lui seraient propres. Formes "canoniques" ou pour le moins codifiées qui sont autant de rappels de l'héritage socio-historique [12] ou formes textuelles telles que celles qui sont décrites par la linguistique textuelle, qui feraient de la dissertation un texte hétérogène comportant des séquences explicatives, descriptives, narratives, prescriptives, et même des séquences typologiquement argumentatives.

Parmi cette abondance de pistes possibles d'étude, il nous fallait choisir quelques priorités, notamment parce que nous ne voulions ni faire un travail de nature historique ni constituer en modèle abstrait un type d'écrit qui est pris dans des définitions et des évolutions institutionnelles et qu'il s'agit de ne pas fixer outre mesure, si l'on veut éviter de tomber dans la conception idéaliste et normative que nous critiquions au début de cette introduction.

Dans la mesure où ce travail se situe dans une perspective didactique, ce qu'il nous semblait intéressant de faire était de nous occuper essentiellement des difficultés que rencontrent les élèves à écrire des dissertations. Il ne s'agit pas de dire que, de ce fait, la théorisation de l'objet devient inutile, au contraire. Mais cette théorisation ne s'est pas faite à tous les niveaux évoqués ci-dessus. Il nous a semblé important de nous situer essentiellement au niveau textuel, qui apparaît comme déjà relativement complexe.

En effet, le "niveau textuel" évoqué par Schaeffer va ici se décomposer en plusieurs aspects. Nous serons ainsi amenée à distinguer les aspects sémantico-référentiels de gestion du contenu et de rapport à l'énoncé du sujet et les aspects structurels des différentes formes

---

[12] . Voir l'analyse de Genette (1969) sur la dissertation qui montre que la "mystique du plan" définit la pratique de la dissertation dans l'institution scolaire française (la référence scolaire utilisée est essentiellement celle de Chassang et Senninger), en faisant porter massivement l'effort sur la *dispositio* et en laissant l'*inventio* et l'*elocutio* de côté, à la différence des études du siècle précédent qui étaient essentiellement stylistiques.

d'organisation textuelle. Il faut entendre par ces différentes formes le fait qu'une dissertation, comme tout texte, présente une organisation d'ensemble qui garantit sa cohérence et l'intelligibilité de son propos. Mais comme genre de l'argumentatif, elle présente aussi des formes d'enchaînements plus ou moins locaux qui se règlent sur les mouvements argumentatifs et contre-argumentatifs. Parmi les règles de l'argumentation, l'exemple apparaît, par tradition rhétorique, comme un élément incontournable, un des types d'argument. Les enchaînements rhétoriques construits à partir d'un exemple seront un autre de ces axes d'observation plus locaux.

Par ailleurs, nous essaierons de prendre un point de vue également linguistique sur certains aspects du texte dissertatif. Là encore toutes les dimensions ne seront pas abordées. Ainsi, la dimension lexicale, importante cependant dans la relation d'exemple, puisqu'elle manifeste dans la langue les liens catégoriels que l'exemplification met en discours, ne sera pas abordée en tant que telle. La centration sur le texte et ses mécanismes a produit une certaine désaffection pour ce type de problème.

L'angle d'attaque plus linguistique qui sera pris dans ce travail concernera essentiellement les modes de connexion entre énoncés ou entre blocs de texte et particulièrement les formes de connexion permettant d'assurer le marquage des relations d'exemplification. L'état de la question que nous ferons dans la deuxième partie montre la pauvreté des analyses linguistiques portant sur la question de l'exemplification à la différence du traitement opéré par les sciences cognitives ou la rhétorique antique sur cette même question.

L'attention portée aux connecteurs comme instruction d'interprétation a été largement initiée par la sémantique pragmatique qui se donne comme objet d'étudier "l'argumentation dans la langue" [13], c'est-à-dire comment la langue, l'activité linguistique même, peut être le siège d'une activité "intentionnelle" de signification. Les connecteurs pragmatiques "mettent notamment les informations contenues dans un texte au service de l'intention argumentative globale de celui-ci" [14]. Nous utiliserons donc beaucoup les analyses menées par O. Ducrot, J.-C. Anscombre et ceux qui ont travaillé avec eux sur les connecteurs argumentatifs. Cependant, s'agissant de l'exemple dans les textes argumentatifs, nous ferons quelques propositions d'analyse sur des connecteurs qui nous semblent spécifiques à l'intention d'exemplification. Il s'agit de *par exemple*: son aspect métalinguistique (le morphème énonce lexicalement l'opération de connexion effectuée) semble l'installer dans une transparence linguistique qui occulte cependant certains usages énonciatifs. Il s'agit également et surtout de *comme* dont nous essayerons de montrer que dans certains emplois, il est un opérateur d'exemplification. Ces analyses linguistiques occuperont toute la troisième partie.

Pour faire suite à ces analyses théoriques portant sur l'objet textuel "dissertation", il nous faut évoquer le versant proprement didactique de notre travail. Notre démarche consiste à analyser des textes d'élèves de manière à y repérer par quelles réussites et quelles difficultés ils passent pour construire ce savoir-faire particulier qu'est la production écrite d'une dissertation. Pour ce faire, il est possible d'envisager de construire des observations sur les processus de

[13]. Anscombre et Ducrot, 1983.

[14]. Plantin, 1990, p. 39.

travail en recueillant par exemple les verbalisations d'élèves dans la tâche même d'écriture. Mais on sait les limites de telles déclarations qui passent au filtre des représentations préconstruites les opérations effectuées, ou qui échouent par difficulté à verbaliser ou par absence de prise de conscience des procédures utilisées. Le choix fait dans ce travail est d'analyser des productions d'élèves, des produits textuels donc, plutôt que des processus.

L'hypothèse qui sous-tend cette démarche est que l'on peut utiliser les écrits des apprenants comme sources d'observation sur leurs difficultés. Il ne s'agit pas ici de construire une typologie des erreurs. Certes, les écrits des élèves sont parsemés de traces de leurs difficultés à écrire et à se donner un projet d'écriture, de leurs difficultés à se construire une représentation mentale permettant de guider l'activité. Mais le propos d'une typologie d'erreurs est essentiellement normatif et très peu compréhensif. Il rapporte à un état idéal du texte à produire tous les écarts, les inattendus qu'un lecteur-scripteur compétent peut y trouver. Notre propos sera d'essayer au contraire d'interroger les erreurs pour les comprendre, du moins pour formuler des hypothèses sur la ou les difficultés qui peuvent en être la source. Il s'agit ainsi de se situer dans la "logique de l'erreur" [15] afin de faire d'un dysfonctionnement un élément de connaissance sur les difficultés de la tâche. Cette perspective de travail, amplement diffusée dans l'univers didactique, fonde par exemple les pratiques d'évaluation formative où l'erreur devient une sorte de monnaie d'échange entre l'enseignant et l'apprenant. Ainsi, Y. Reuter, dans l'article cité à la note 15, finalise le changement du rapport de l'enseignant à l'erreur des élèves par la nécessité d'une plus grande efficacité de l'enseignement/apprentissage. Ce ne sera pas notre perspective principale. L'erreur sera surtout utilisée ici comme support pour reconstruire l'activité de l'élève, le type de question qu'il s'est posée au cours de l'activité et le type de réponse qu'il a pu trouver. En somme, l'écrit est utilisé ici comme une série d'indices déchiffrables, comme un jeu de piste indiquant à son lecteur quels pièges le scripteur n'a pas su éviter.

Cette démarche repose sur le postulat d'une homologie (ou d'une forme d'homologie) entre le produit et les processus de production. Ce postulat d'homologie serait certainement très discutable si l'on travaillait sur des textes d'adultes compétents dont les textes sont le résultat d'un travail contrôlé à de multiples niveaux et de multiples manières. Mais, avec des élèves qui sont en voie de devenir des experts mais qui sont loin encore de maîtriser et de pouvoir contrôler à tous les moments tous les processus à l'oeuvre dans la production d'un écrit, les phénomènes de "surcharge cognitive" [16] rendent visibles/lisibles les points de difficulté rencontrés. Et cela d'autant plus qu'ils travaillent en autonomie et en temps contraint. Ce n'est pas pour autant que l'on soutiendra fermement le postulat d'homologie énoncé plus haut. Il est évident que la complexité et l'interactivité des processus à l'oeuvre dans la production écrite, tels qu'ils sont présentés dans le célèbre schéma d'Hayes et Flower [17], empêchent de tomber dans l'illusion que l'activité cognitive du rédacteur est tout entière condensée dans la production de telle phrase ou la résolution de tel enchaînement. Nous donnerons donc à ce postulat d'homologie un rôle quasi métaphorique. Trivialement, nous

---

[15]. Y. Reuter, 1984, p. 120.

[16]. Brassart (1990 c, p. 84, par exemple) présente ce concept élaboré par C. Bereiter et M. Scardamalia en en montrant les effets textuels chez des scripteurs novices: "Périodiquement confrontés à des difficultés locales qui absorbent une trop grande part de leur attention, les rédacteurs produisent ainsi, phrase après phrase, des textes-tas, des textes-listes (...) souvent courts, peu dilatés ou élaborés, voire des textes-collage quand ils s'efforcent malgré tout d'allonger un premier essai jugé trop court".

[17]. Ce schéma est extrêmement vulgarisé dans les publications de didactique du français. La présentation la plus complète se trouve dans Brassart (1989, 1991 c).

dirons que là où se lit un dysfonctionnement on peut faire l'hypothèse d'un problème d'écriture. Ce sur quoi nous pouvons largement faire erreur, c'est sur la portée de cette difficulté. La trace en surface de texte peut être occasionnée par une difficulté anticipée ou un contrôle rétrospectif et non forcément par ce qui est en jeu dans l'endroit même ou se lira, après coup, l'indice de la difficulté. Nous en acceptons le risque. Nous n'en tirerons pas d'ailleurs de conclusions sur les processus rédactionnels en jeu. Tout au plus, si une généralisation est possible, elle porte sur les difficultés de la tâche comme nous le disions plus haut, et non forcément sur les difficultés des sujets. En ce sens, ce que nous essayons là de faire est une modeste contribution à l'élaboration d'une théorie de l'objet textuel nommé "dissertation" et à l'un des ses objets constitutifs, à savoir l'exemple, théorie qui se situe du côté de ce que Brassart (1990 c, 78) nomme "théorie de l'expertise textuelle" laquelle se donne pour tâche de "décrire non seulement les propriétés des performances ou produits jugés réussis, mais aussi la structure de connaissances élaborée qui est censée être sous-jacente aux performances" et dont font partie les "connaissances des structures rhétoriques".

Les quatrième et cinquième parties de ce travail présentent des études de corpus où nous nous sommes efforcée de mettre en oeuvre des analyses de textes d'élèves selon les "logiques de l'erreur" dont nous parlions plus haut. La cinquième partie est cependant articulée autour d'une séquence didactique, construite d'après les observations qui ont pu être menées sur le premier corpus. Notre objectif dans cette mise en oeuvre didactique est double: d'une part, il s'agit pour nous de tester la faisabilité de quelques exercices d'écriture dissertative dont la consigne et la règle d'élaboration permettent une focalisation sur la question de l'exemple dans ses aspects tantôt argumentatifs tantôt linguistiques. Ensuite, puisque nous avons pu suivre une classe de seconde pendant les premiers mois de ses apprentissages en matière de dissertation, il nous est possible de mesurer le chemin parcouru entre l'évaluation de début d'année (évaluation institutionnelle) et l'aboutissement cinq mois après, au moment où le professeur passe à un autre type d'apprentissage, également requis en classe de seconde (le commentaire). Cette comparaison ne permet pas d'évaluer l'efficacité de la séquence didactique puisqu'un étalonnage avec une classe témoin n'a pas été fait. Elle permet cependant de montrer des évolutions dans les apprentissages textuels et surtout d'identifier des cheminements différentes dans ces évolutions.

Ces deux perspectives, que nous croisons en fin de parcours, aboutissent à quelques propositions sur des modes d'intervention didactique qui décentrent l'ensemble du propos vers un nouvel axe que nous empruntons de nouveau à D. G. Brassart (1990 c): non plus la construction d'une théorie de l'expertise mais une réflexion sur la théorie de l'intervention. Cette réflexion est en fait construite a posteriori, comme conséquence à tirer de ce que nous avons pu organiser et observer et non placée à l'origine de notre projet de recherche. Elle n'a donc qu'une importance seconde dans l'ensemble du dispositif. En effet, ce travail s'est construit comme une image, fortement grossie, du travail "ordinaire" d'un enseignant qui place l'observation de l'élève au centre de son système d'action et qui bâtit son intervention didactique selon ce qu'il a observé.

Nous voudrions pour finir revenir sur la place de l'exemple dans ce travail. Elle est en fait issue d'une interrogation qui fut celle du professeur de lycée que j'ai été pendant quelques années (et dont on trouvera la trace dans la quatrième partie). L'ensemble de ce travail est, si

l'on veut, sorti de l'incompréhension qui fut la mienne devant la copie de David (corpus 1), copie souvent relue et retravaillée (en vue de son utilisation dans des actions de formation, par exemple, ou pour l'écriture d'un article), dans laquelle je n'arrivais pas à m'expliquer l'usage de *comme*. Cette zone d'ombre allait de pair avec une série d'interrogations sur l'usage des exemples dans les dissertations, la compréhension des exemples en lecture de texte, etc. D'un premier corpus constitué au hasard [18] est issue l'hypothèse que l'exemple de par sa fonction relativement paradoxale, un petit zeste de concret indispensable à la bonne marche de la grosse machine abstraite, posait des problèmes spécifiques aux élèves débutants qui se manifestaient par des dysfonctionnements linguistiques en surface de texte, dysfonctionnements dus au phénomène de "surcharge cognitive".

Par ailleurs, la tradition rhétorique qui, suivant Aristote, fait de l'exemple un type d'argument, me semblait s'opposer radicalement au trinôme "thèse/argument/exemple" omniprésent dans le discours des manuels scolaires. B. Veck et al. montrent que ces trois éléments sont "les trois ingrédients nécessaires au paragraphe de la dissertation tels que le prescrivaient déjà Chassang et Senninger" [19]. La relation argument/exemple me semblait être un effet de "transposition didactique" dont il devait être intéressant d'interroger les fondements. Nous voudrions donc élaborer un certain nombre d'arguments permettant de tenir une position critique par rapport aux discours qui tiennent ce trinôme comme évident, et surtout par rapport à la distinction tant assénée entre argument et exemple, distinction qui fonde le paradoxe évoqué plus haut et qui n'aura peut-être alors plus lieu d'être. Ces critiques pourront se lire tout au long des chapitres consacrés aux analyses de copies et également dans la deuxième partie, lors des présentations de la théorie aristotélicienne et des opérations cognitives d'induction et de déduction.

Si un des enjeux didactiques est de clarifier l'enseignement/apprentissage de la dissertation en permettant d'en décomposer les éléments constitutifs et les opérations spécifiques, il est important, pour nous, de ne pas perdre de vue l'interaction entre les divers niveaux de composition textuelle. Ainsi nous essaierons de travailler en interaction le niveau discursif global du schéma polémique, emprunté à B. Delforce (1991), les enchaînements argumentatifs et l'étayage exemplifiant qui se situent à des niveaux généralement plus locaux. Cela produira dans les quatrième et cinquième parties des points de vue d'analyse différents mais dont nous essaierons de montrer la convergence.

Je voudrais terminer cette introduction en priant le lecteur de bien vouloir accepter les fluctuations énonciatives dont l'écriture de ce travail sera l'objet et que cette introduction a déjà manifestées. Sans oser prétendre m'inspirer de Roland Barthes, j'en appelle à la protection tutélaire de son "tourniquet des personnes grammaticales" [20] pour maintenir co-présents dans

---

[18]. et travaillé dans Delcambre (1991).

[19]. Veck et al. (1990), p. 88. *La dissertation littéraire générale* de Chassang et Senninger date de 1957.

[20]. R. Barthes, interrogé à propos de son *Roland Barthes* (Seuil, Ecrivains de toujours, 1975) dans *Le magazine littéraire* (n°97, 1975), justifie par les multiples rôles qu'il se fait jouer, situations où il se met, relations qu'il entretient avec lui-même, la multiplicité des personnes grammaticales (le "je, le "il", le "vous"; mais jamais

les pages qui suivent le "nous", modeste, requis par la norme discursive et le "je", modeste aussi, de la proximité de moi à moi-même. Il m'est impossible de dire "nous" quand est relatée une situation où ce pronom m'associe aux élèves avec qui j'ai travaillé, cela m'est difficile aussi quand je ne veux (ou ne peux) impliquer personne d'autre dans l'énonciation. Il nous est par contre difficile de dire "je" quand nous avons le sentiment de nous glisser dans le bruissement intertextuel ou dans l'univers des institutions auxquelles ce travail est soumis. Puise-t-on voir dans ces hésitations énonciatives une multiplicité de points de vue plutôt qu'une regrettable désinvolture.

N.B.: pour simplifier les nombreux reports internes d'un chapitre à un autre chapitre, nous avons adopté une numérotation continue des chapitres et non une numérotation interne à chaque partie. Ainsi, les quinze chapitres de ce travail se distribuent en cinq parties.

le "nous"!) qu'il emploie pour parler de lui-même. Un long extrait de cet interview est cité dans C. Kerbrat-Orecchioni (1980) p. 65.

1° partie

Le genre dissertatoire

1° PARTIE :

INTRODUCTION

Les relations que l'on peut établir entre l'argumentation et la dissertation sont multiformes et controversées. La question de ces relations sera un des objets principaux de cette première partie. L'autre objectif poursuivi dans ces pages sera de préciser autant que faire se peut les cadres théoriques et les concepts qui guideront tout le reste de ce travail.

Le débat portant sur le fait de savoir si la dissertation est une forme d'argumentation ou non peut s'observer facilement à la lecture d'écrits didactiques comme ceux qui constituent le numéro, déjà un peu ancien, que la revue *Pratiques* a consacré à la dissertation [1]. Ainsi d'un article à un autre, les positions diffèrent assez sensiblement. G. Vigner (1990, p. 18) pose sans hésitation que "les opérations d'argumentation (...) correspondent à la visée dominante de ce type de texte [dissertatif]". Un peu plus loin il est annoncé que "la dimension argumentative du genre dissertatif" n'est pas sans rapport avec la persuasion (id., p. 37) et que "le texte d'argumentation va se caractériser par la transformation qu'il cherche à opérer sur le jugement du lecteur" (id., p. 38). Sans aborder tout de suite la délicate question de savoir si la dissertation est un type de texte ou un genre, on peut ici remarquer une référence constante à l'argumentation en tant qu'elle "vise l'action" (cf. "transformer le jugement du lecteur"), en tant qu'elle cherche à persuader plus qu'à convaincre, pour reprendre la distinction de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958, 34) qui opposent, quant à eux, ces deux conduites, en ce qu'elles ne se donnent pas le même auditoire ni le même but. On parlera de convaincre, disent-ils, "si on vise le caractère rationnel de l'adhésion"; l'auditoire que l'on se donne est alors l'"être de raison" (id., 36; c'est quelques pages plus loin qu'apparaît la notion d'"auditoire universel") et non un auditoire particulier.

Dans la même livraison, je soutiens moi-même qu'il y a un double intérêt à distinguer dissertation et argumentation (Delcambre, 1990, 71): d'une part, la dimension énonciative n'est pas de même nature, d'autre part, l'usage de ces termes dans l'institution scolaire désigne des objets textuels différents, qui n'apparaissent pas aux mêmes niveaux, de sorte qu'il serait dommage de priver les jeunes élèves d'un travail sur l'argumentation au nom d'une confusion entre texte argumentatif et dissertation. La distinction énonciative opérée entre les deux textes souligne des différences de centration: le texte d'argumentation serait centré sur le destinataire, alors que la dissertation serait davantage centrée sur l'émetteur, l'opération dominante étant moins la persuasion/conviction que la justification ("montrer comme on raisonne bien", "donner de soi-même une image d'auditoire universel"). Ce qui exclut que le destinataire d'une dissertation soit la "personne même du correcteur".

Le troisième article à aborder incidemment cette question est celui de M. Charolles (1990, 9) qui s'appuie sur les définitions des Instructions Officielles (comme le fait également G. Vigner) pour établir "le caractère argumentatif de la dissertation". Mais il s'attache ensuite à montrer que "la particularité de la dissertation scolaire en tant qu'argumentation" tient à son "caractère spéculatif", au fait qu'"elle n'est pas tournée vers l'action", qu'"elle ne vise pas, au

[1]. "La dissertation" Pratiques n°68, 1990

moins directement, à influer sur une décision", que les problèmes sur lesquels elle porte sont "des controverses d'idées" (id., 10) [2]. Enfin, pour M. Charolles, l'absence de destinataire, qui est à l'origine de la fâcheuse réputation d'artificialité de la dissertation[3], n'en est pas un trait spécifique. Outre qu'elle caractérise les autres types de dissertation (d'histoire, de philosophie, voire de sciences économiques qui ne sont pas ainsi accusées), elle est également le fait d'écritures non scolaires comme certaines écritures de presse. La dissertation serait argumentative, donc, mais dans un sens particulier, qui tient au type de controverse qui y est développée.

On le voit, les choses ne sont pas simples. Que l'on se réfère à la nature du contenu, aux dimensions énonciatives ou illocutoires, voire au rôle institutionnel, les relations entre argumentation et dissertation ne sont pas très claires.

Il faut probablement pour essayer de résoudre ce noeud de questions, se donner une définition un peu moins vague et floue de l'argumentation [4]. Je me référerai ici à R. Blanché (1973) qui propose de distinguer argumentation et délibération. La distinction est d'autant plus intéressante que la nature délibérative de la dissertation sera un des points d'analyse que nous traiterons plus loin. La distinction faite par Blanché est la suivante: l'argumentation, dit-il, est une "démarche intellectuelle (...) essentiellement régressive" qui consiste à "recherch[er]" et à "expos[er] les raisons qui permettent de soutenir ou de réfuter [une thèse préalable]" (id., p.228). "L'argumentation au sens strict est l'art de justifier une opinion". La délibération, au contraire, est une démarche progressive où "la recherche ne porte pas sur les prémisses mais sur la conclusion" (ibid.). Ainsi, l'argumentation se caractériserait par le fait que "la thèse est première", que "c'est elle qui appelle les arguments", au contraire de la délibération qui ne saurait d'avance quelle thèse soutenir, qui ne saurait vers quelle conclusion aller.

Que la thèse soutenue dans une argumentation en soit aussi la conclusion (même si l'ordre textuel, la *dispositio*, inverse le plus souvent l'ordre des opérations, l'*inventio*, comme le souligne Blanché) est également évoqué par une parenthèse paraphrastique chez Moeschler (1985, 54) qui écrit incidemment "si on argumente pour ou contre une thèse (conclusion), on le fait ... etc.". De même, Toulmin (1958/1993, p.14), lorsqu'il met en scène, dans son premier chapitre, diverses situations ordinaires d'argumentation, pose à chaque fois une assertion comme première (il faut entendre par là une opinion, une thèse) que le locuteur doit ensuite légitimer, justifier par la production d'arguments. Brassart (1987, p.130) pose également que la thèse est "l'horizon vers lequel est orienté tout le parcours argumentatif", quelle que soit la place effective, pas forcément en fin de texte, qu'elle occupe.

---

[2]. M. Charolles vise dans cet article essentiellement la dissertation littéraire, mais ces propos très généraux s'appliquent, d'après nous, également aux discussions qui seront notre objet de travail. Selon M. Charolles ce qui distingue ces deux genres de dissertation est essentiellement la nature littéraire ou non des problèmes posés, et donc le fait que l'élève peut ou non mobiliser des savoirs spécifiques qui l'aideront à traiter les questions posées. Au contraire, l'absence de contenu précis soumet selon lui le traitement de la discussion à la mobilisation de poncifs et de lieux communs.

[3]. Pour une réfutation de cette critique portée contre la dissertation française, voir Delforce (1991), p.288-290

[4]. B. Delforce (1991, 308-309) montre combien le discours des Instructions Officielles est contestable par l'hésitation qu'elles manifestent entre une définition de l'argumentation comme tâche de production écrite ou comme aptitude personnelle de l'élève (aptitude à réfléchir, discuter, comprendre; cf. le fameux "esprit critique"). Par ailleurs, n'utilisant pas les termes "argumentation, démonstration, preuve, etc." dans un sens technique, les I.O. sont incapables d'évoquer les opérations d'argumentation autrement que dans une visée globalisante qui vide de contenu l'analyse.

La distinction ici opérée est de tout autre nature que celles que nous évoquions plus haut: elle s'appuie sur ce qu'on pourrait appeler des formes de raisonnement. Aussi, la dissertation se trouve-t-elle du côté de l'argumentation, définie comme une activité de démonstration d'une conclusion déjà élaborée, qu'il s'agirait d'étayer (dans un mouvement de planification piloté par le but, par la conclusion) ou du côté d'une délibération présentant des arguments (prémisses) dont il s'agirait de déduire la conclusion?

A lire les énoncés de sujet de dissertation ou de discussion, on pourrait croire plutôt à la première hypothèse. Charolles (1990, 10) analyse des sujets du baccalauréat 1986 (de type III) et montre que quatorze sujets sur vingt "invitent sans ambiguïté les candidats à exposer et à défendre une opinion (par exemple "Vous direz ce que vous pensez de.."). De même, les Instructions Officielles de 1983 précisent qu'il s'agit pour le candidat de "présenter en le justifiant son sentiment personnel" (ibid., 9).

Mais B. Delforce (1991), dont nous utiliserons beaucoup les travaux en ce qui concerne la définition et la mise en oeuvre didactique de la dissertation (correspondant aux sujets dits "de type I" au baccalauréat), montre que cette exigence institutionnelle ne doit pas être comprise naïvement, qu'elle doit être travaillée, notamment pour éviter que les apprenants ne confondent dissertation et sondage d'opinions. Il relève ainsi (ibid., 380-381) que les représentations que se font les apprenants de ce qu'ils doivent faire pour répondre à de telles questions ("Vous direz si vous approuvez..", etc.) sont en relation directe avec des productions textuelles dont le propos essentiel est l'expression d'un avis personnel, déjà constitué, dont la morale est dominée par la sincérité, la volonté de franchise et non des textes dont la dynamique est précisément de se faire une opinion, des textes dominés par l'interrogation, le doute et la recherche d'une réponse non encore trouvée. En un mot, pour Delforce, la dissertation est moins soumise au "Moi, je pense que.." qu'à une formule comme "Que peut-on en penser?". Plus loin (502-4) il montre que cette caractéristique (trompeuse) de la dissertation risque de la transformer en une réponse argumentée à une question alors qu'elle doit tendre vers un examen rationnel menant à une prise de décision ou à la formulation d'un avis. Cette critique de Delforce mène donc à considérer la dissertation comme une activité délibérative au sens de Blanché plutôt que comme une démarche argumentative d'étayage d'une thèse-conclusion déjà constituée.

Cependant, deux précautions me semblent nécessaires à prendre. La première amènerait à considérer qu'entre le produit textuel achevé et les processus qui en régissent la production, il se trouve peut-être quelques différences. Si l'opposition faite par Blanché entre argumentation et délibération concerne bien les formes de raisonnement, elle ne dit rien des mises en texte que peuvent prendre ces raisonnements. Et Blanché lui-même signale ce fait. Or nous nous occuperons ici essentiellement des formes textuelles et discursives que peut prendre la dissertation. Ainsi, que le scripteur ait déjà son opinion toute faite sur la question qu'on lui propose ou qu'il ne l'ait pas, le discours dissertatif devra opérer de toute façon une mise en scène d'un raisonnement visant à montrer comment se constitue une opinion. Ce que Delforce nomme "une inspection rationnelle". "La dissertation est l'expression d'une opinion mais qui se présente comme adoptée à l'issue d'un examen préalable". (Delforce 1991, 383, je souligne). En ce sens, la dissertation mettra en texte les formes d'un raisonnement délibératif au sens de Blanché; même si l'opinion du rédacteur est déjà faite, même si, étant déjà constituée, elle est cependant passée sous silence pour des raisons d'autocensure, même si le caractère heuristique de l'écriture produit une modification de l'opinion en cours de route. En fin de compte, nous nous intéresserons moins aux opinions préalables des rédacteurs et à leurs avatars qu'aux modes d'écriture et à la gestion des formes discursives.

La deuxième précaution tient dans la distinction entre texte et discours. L'opposition de ces deux concepts n'est plus récente et je signale rapidement ici les ramifications de leur diffusion. D'une part, D. G. Brassart (1987, 85-87; 1989, 130), se référant à la même distinction opérée par Van Dijk à de nombreuses reprises [5], écrit: "En tant qu'objet "empirique", un discours est un énoncé ou une énonciation de nature verbale qui a des propriétés textuelles et qui doit en outre être caractérisé contextuellement en tant qu'acte de langage ou de discours accompli dans certaines conditions de communication (cf. Van Dijk 1984). Le texte est un objet construit par l'analyse (scientifique), comme structure abstraite du discours" (Brassart, 1987, 85, souligné par l'auteur).

D'autre part J.-M. Adam utilise une distinction similaire qui n'a peut-être pas cependant tout à fait les mêmes implications que celle opérée par Brassart. J'y reviendrai. Dans quelques-unes de ses dernières livraisons (Adam 1989, 1992), il pose la distinction entre texte et discours comme initiée par D. Slatka et C. Fuchs dont il cite le passage suivant qui définit le discours comme un "objet *concret*, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques)" [6]. Il ajoute quant à lui qu'"un *énoncé* - "texte" au sens d'objet matériel oral ou écrit, d'objet empirique - observable et descriptible, n'est pas le *texte*, objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d'une théorie (explicative) de sa structure compositionnelle" (Adam, 1992, 15, souligné par l'auteur). On peut remarquer en filigrane de cette définition que certaines formules sont relativement proches du texte de Brassart cité ci-dessus. Cependant, la préférence dans cette définition pour le terme d'énoncé à la place du terme discours peut être interprétée comme l'assignation au terme discours d'une référence différente de celle qui est attribuée au même terme chez Brassart. Il s'agit chez Adam (1989, 1992) de réserver le terme discours à la désignation des "genres du discours", identifiés comme formations discursives (les discours religieux, journalistique, littéraire, etc.). Dans le texte de 1989, un long passage de Foucault est cité à l'appui de la distinction texte/discours. Au contraire dans Brassart (1987, 1990) le terme discours est employé en référence aux analyses pragmatiques: ainsi de manière homologue à l'opposition phrase/énoncé, on distingue le texte comme l'objet "abstrait, purement théorique (...) pris hors de toute situation de discours" et le discours comme "ce que produit un locuteur, ce qu'entend un auditeur", comme une réalisation particulière d'un texte (Ducrot et al. 1980, 7 sq.). Discours renvoie donc à la caractérisation de macro-actes langagiers, permettant de décrire le potentiel illocutoire d'un texte. Brassart (1990, 31) opère une comparaison critique des formalisations typologiques d'Adam (1985-1987 [7]) qui met en évidence ce choix référentiel et terminologique.

Cette distinction texte/discours, dans la définition de Brassart, permet en tout cas de régler d'une certaine manière le débat concernant la dissertation. Si l'on considère que ce qui distingue la dissertation d'une argumentation est l'image qu'elle donne, au moins en surface de texte, d'une démarche progressive de construction d'une opinion, on peut dire que

---

5 . Il cite Van Dijk (1977) Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London, Longman, 232 sq.; (1980) Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass., 184 sq.; (1981) Studies in the pragmatics of discourse, La Haye, Mouton, 201 sq.; (1984) "Texte" in J.-P. de Beaumarchais, D. Conty, A. Ray (Eds) Dictionnaire des littératures de langue française, Paris, Bordas, T. 3, 2287 sq.

6 . C. Fuchs éd. (1985) *Aspects de ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, Berne, Peter Lang, 22. D. Slatka (1985) "Grammaire de texte: synonymie et paraphrase" in C. Fuchs (1985)

7 . Il s'agit de Adam (1985 a) "Quels types de textes?" *Le Français dans le Monde* 192, 39-43; (1985 b) "Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture" *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, XIV, 4, 293-304; (1987) "Types de séquences textuelles élémentaires" *Pratiques* 56, 54-79.

discursivement, la dissertation est délibérative. Cette macro-organisation qui consiste à voir dans la dissertation une mise en forme d'une stratégie de réponse à une question renvoie à la distinction que fait Meyer (1982, 122) entre argumentation comme "faire faire direct" et argumentation comme "faire faire indirect". Dans le premier cas, "il s'agit d'amener quelqu'un à se prononcer ou de le décider à adopter une ligne de conduite sur un problème donné"; dans le second cas, "on se limite à lui communiquer certaines opinions ou conclusions utilisables le moment venu, lorsqu'il se trouvera confronté plus tard à la question" (ibid. 138). La dissertation est bien évidemment du côté d'un faire faire indirect, ce qui exclut une définition qui, comme le propose G. Vigner, évoquerait la "transformation du jugement du lecteur".

Cependant, textuellement, la dissertation va construire des raisonnements typiquement argumentatifs, s'appuyant majoritairement sur des "séquentialités argumentatives" pour reprendre cette notion à Adam (1992). La finalité de telles séquences est bien selon la distinction de Blanché d'étayer par des arguments des thèses ou des positions qui sont autant d'éléments constitutifs du discours délibératif. "La dissertation n'est pas un texte argumentatif au sens étroit du terme (inventer, formuler des arguments, etc.) mais un texte qu'on définira comme délibératif (..) Localement argumentatif, le genre est globalement délibératif" (Delforce 1991, 502-504). Nous préférons quant à nous l'opposition texte/discours qui est méthodologiquement plus construite que l'opposition global/local, mais si l'on accepte cette rectification conceptuelle, les niveaux d'analyse concernés semblent équivalents. Par ailleurs et pour terminer cette longue introduction, l'usage de discours en référence à la notion de formation discursive, n'est pas tout à fait à exclure. Nous utiliserons cette notion dans une analyse de la cinquième partie, sans pour autant la construire théoriquement, ce qui nécessiterait une étude historique et institutionnelle qui excède notre propos.

CHAPITRE 1 :

L'ARGUMENTATION

Notre intention dans ce chapitre n'est pas de donner une nouvelle définition de l'argumentation ni des mouvements discursifs qui la caractérisent. Le champ est trop vaste et excéderait les limites de ce chapitre. Je me contenterai d'expliciter les concepts que j'utilise de manière à rendre claires les analyses de textes d'élèves que je proposerai dans les quatrième et cinquième parties de ce travail. Par ailleurs, ces analyses argumentatives permettront également de caractériser plus finement le modèle dissertatif présenté dans le chapitre 2.

A. QUELQUES QUESTIONS SUR LE TEXTE ARGUMENTATIF

Les analyses que je mène se prétendent des analyses textuelles et non communicationnelles. J'entends par là qu'il m'intéresse plus d'analyser l'argumentation que l'acte illocutoire d'argumentation. Cette distinction que j'emprunte à Moeschler (1985, pp.55-56) permet de distinguer l'acte d'argumentation comme activité communicationnelle impliquant un agent et un destinataire, une visée argumentative, un effet sur l'interlocuteur qui se traduit par "l'obligation de conclure" [1] et l'argumentation comme relation entre deux énoncés, l'un étant "présenté comme destiné à faire admettre, justifier l'autre" (ibid. p.52). Cette distinction est similaire à celle que font Anscombre et Ducrot (1983) en opposant acte d'argumenter et argumentation: "ce processus discursif que l'on nomme *argumentation* et qui consiste à enchaîner des énoncés-arguments et des énoncés-conclusions a lui-même pour préalable un *acte d'argumenter* sur lequel il s'appuie" (168). C'est la mise en évidence de l'acte d'argumenter qui fonde la théorie de l'ascriptivisme selon laquelle "toute une classe d'énoncés apparemment informatifs - les énoncés évaluatifs - [sont] fondamentalement argumentatifs" (ibid. 174). Anscombre et Ducrot montrent donc que l'argumentation ne tient pas seulement à "une rhétorique extra-linguistique" (ibid. 9) mais à des contraintes linguistiques propres aux énoncés eux-mêmes, indépendamment des situations de discours, ou aux enchaînements d'énoncés, comme les analyses de *mais* ont pu le montrer.

On étudiera plus loin la relation de base de l'argumentation qui mène de données (ou prémisses) à une conclusion (*P donc R*), relation théorisée par Aristote dans l'analyse du syllogisme et de l'enthymème et reprise depuis (mais spécifiée dans un certain nombre de ses fonctionnements) par tous ceux qui travaillent l'argumentation.

Cependant la notion de "texte argumentatif" n'est pas sans poser problème. En effet, les nombreuses analyses typologiques qui se sont développées dans le domaine français depuis 1986/87 [2] se sont donné comme projet de construire pour l'argumentation un schéma

---

[1] . Moeschler (1985: 58) emprunte cette citation à Ducrot (1977) "Illocutoire et performatif" repris dans Ducrot (1991: 279-305)

[2] . En 1986 le colloque *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Namur, septembre 1986, publié en 1987 chez De Boeck-Wesmael; en 1987 le numéro 56 de la revue *Pratiques* "Les types de textes" et le numéro 74 de la revue *Langue Française* "La typologie des discours" pour ne citer que des références marquantes.

prototypique qui pourrait rendre des services équivalents à ceux du schéma quinaire pour le texte narratif. Ainsi J.-M. Adam propose des schématisations successives [3] de la séquence argumentative [4] dont le dernier état se trouve dans Les textes: Types et prototypes (Nathan, 1992, 103-126). D.G. Brassart (1987) dans son expérimentation didactique, se réfère au schéma du philosophe du langage S.E. Toulmin, schéma également repris et analysé dans Adam (1992), pour "rendre compte de la macro-structure sémantique du texte argumentatif qu'[il] propose à [ses] élèves lors d'une épreuve de 'compréhension-mémorisation-rappel'" (p.74) ou pour analyser leurs textes dans une épreuve ouverte de production écrite d'après une consigne (p.76).

En 1987, la référence aux recherches en psycholinguistique textuelle et en psychologie cognitive fondaient un tel travail [5]. En 1993, la théorie des schémas est mise à mal par toute une série de travaux qui s'appuient sur l'hypothèse connexioniste laquelle oriente l'analyse de la compréhension de texte, pour prendre un exemple, vers la construction de "modèles d'activation" et non plus de modèles d'"instanciation de schémas": "...la compréhension consiste à activer des connaissances - envisagées comme des portions d'un réseau d'associations - et à établir de nouvelles associations entre les noeuds du réseau" [6]. Brassart (à paraître) prend également des distances par rapport à la théorie des schémas. Son premier argument est que les textes argumentatifs "naturels" se réduisent rarement à une seule occurrence de la relation d'étayage Donnée → Conclusion [7] et que "la dilatation argumentative ne s'opère, basiquement, que par la réitération du patron d'étayage de base" (ibid.), à la différence du texte narratif. Ce qui veut dire qu'un schéma prototypique du texte argumentatif serait d'une telle pauvreté qu'on peut légitimement s'interroger sur l'intérêt de le construire voire de le maîtriser pour comprendre/produire des textes argumentatifs. Son deuxième argument consiste à rapprocher l'étayage argumentatif de l'étayage causal "Dans un étayage argumentatif *p donc q*, c'est l'assertion de *p* qui justifie l'assertion de *q* (d'où la reformulation *q puisque p*); dans un étayage causal, c'est le fait *p* qui explique le fait *q* (d'où la reformulation *q parce que p*), l'ensemble constituant énonciativement un seul acte d'explication" [8].

---

[3]. D.G. Brassart a produit une analyse de ces diverses schématisations élaborées par J.M. Adam à propos d'un même texte argumentatif ("Mir rose") dans la revue *Recherches* n°9, 1988, 123-164, article repris dans *Argumentation* n°4 (1990) "Retour(s) sur "Mir Rose" ou comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)?" 299-332

[4]. J.M. Adam récuse la notion de "typologie des textes" au nom de la trop grande hétérogénéité des textes. Il propose (cf. par exemple *Pratiques* n°56 p.56) de "situer la "syntaxe des grandes masses verbales" au niveau non pas du texte (objet empirique et unité complexe-hétérogène) mais de la SEQUENCE."

[5]. voir la référence à Kintsch et Van Dijk dans ce travail (par exemple P.70 sq.) et cet extrait de sa conclusion (ibid. p.582): "Nous nous référons dans notre recherche à une théorie de l'expertise psychologiquement plausible, qui attribue une place importante (mais non exclusive) dans le traitement des textes (écrits) aux connaissances construites par le sujet des différents types de textes et de leurs propriétés structurelles, aux représentations de ces propriétés sous forme de schémas textuels prototypiques disponibles en mémoire à long terme. "

[6]. Denhière G, Baudet S (1992), p.148.

[7]. Ce qui irait dans le sens d'une séquentialité textuelle, comme le propose Adam

[8]. La justification de ce regroupement est tirée de Ducrot (1972, p.118)

B. DES MODELES EN CONCURRENCE

Sans aucunement prétendre me situer dans ce débat très complexe, je me contenterai d'utiliser la notion d'étayage argumentatif pour rendre compte des textes des élèves. Pour ce faire, je me référerai à trois formes de composition textuelle qui ne sont par forcément exclusives les unes des autres. La première est celle que j'ai exposé plus haut à partir de la définition par B. Delforce du schéma polémique. Elle rend compte d'une organisation textuelle globale qui assure la cohérence d'une dissertation en tant que discours institutionnellement et quasi-historiquement déterminé (le débat démocratique). Comme ce schéma est la référence théorique convoquée dans l'enseignement mis en oeuvre dans les classes avec lesquelles j'ai travaillé, il est impossible de ne pas s'y référer pour analyser les textes produits. Il est intéressant par exemple d'observer comment les élèves l'utilisent ou le détournent en situation de production écrite (cf. chapitre 2).

La seconde "forme de composition élémentaire" pour emprunter cette expression à Adam (1992, p.104) est la formule de l'enchaînement argumentatif *p mais q,* utilisée ici de manière prototypique car elle peut prendre des formes variées selon le type de relation entre *p* et *q*.

Enfin je me référerai quelquefois à des notions comme thèse/argument qui sont issues de la tradition argumentative la plus ancienne et reprises dans le schéma de Toulmin évoqué plus haut. La thèse est en fait la conclusion à laquelle tend l'argumentation, qu'elle soit placée en fin de texte ou ailleurs [9] , c'est "l'horizon vers lequel est orienté tout le parcours argumentatif (Brassart 1987: 130). Les arguments sont donc les données (au sens de Toulmin) ou les prémisses qui sont convoquées par l'argumentateur pour appuyer ou faire partager la thèse/conclusion qu'il soutient.

J'aimerais analyser comment les deux derniers modèles, celui de Toulmin et la formule générale *p mais q* se rencontrent. Tout d'abord il faut préciser que le modèle de Toulmin (qui n'est pas un schéma textuel) est beaucoup plus large puisqu'il envisage le fonctionnement global de l'étayage argumentatif, alors que *p mais q* ne concerne que l'analyse de la réfutation/concession, la formule servant essentiellement à formaliser les significations du connecteur "*mais*" et ne rendant pas compte, même si elle est très féconde, de la totalité des cas possibles d'étayage argumentatif.

Le "schéma d'argumentation" construit par Toulmin fait place à la réfutation (également "conditions, exceptions ou réserves" dans la traduction française de P. De Brabanter, "restriction" dans Adam (1992, 105-111) et Plantin (1990, 22-34)); il y aurait donc une possibilité, non envisagée par Toulmin, d'insérer *p mais q* à l'intérieur du schéma d'argumentation, de globaliser en une seule représentation les diverses formes argumentatives (appuyer/réfuter une thèse). Cette visée est partagée, il me semble, par Plantin (1990, 33) qui pose qu'

> "une interprétation large du modèle de Toulmin - peut-être une extrapolation - jette les fondations d'une unité qu'on pourrait appeler "cellule argumentative", articulée aux dimensions d'un texte. Cette cellule intègre les éléments suivants:

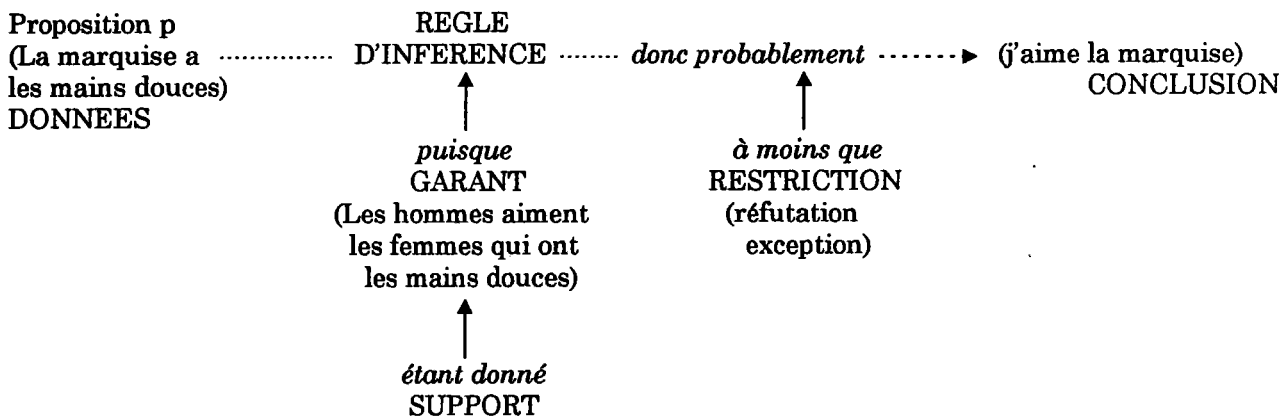
---

[9] . Brassart (1987, p.78) renvoie à cet extrait de R. Blanché (1973 p.228): "Peu importe que dans le discours, la thèse soit expressément énoncée dès le début ou qu'elle n'apparaisse que par une construction progressive pour ne se déclarer pleinement qu'à la fin" et plus loin (p.130) il cite C. Perelman (1977) *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Vrin, qui s'appuie sur Cicéron pour justifier l'un et l'autre.

- une argumentation, connectant une position (une thèse, une conclusion) à une donnée venant la soutenir (un argument);
- une réfutation, c'est-à-dire une allusion à la position d'un adversaire, soutenant une autre conclusion, et une négation de cette position. "

et reprise par Adam (1992, 106-107) qui fait allusion d'ailleurs à ce passage de Plantin. Adam tente de superposer au schéma de Toulmin un "schéma concessif classique" élaboré à partir de l'exemple "(P) La marquise a les mains douces, mais (non Q) je ne l'aime pas". Je reproduis ci-dessous ces deux schémas:

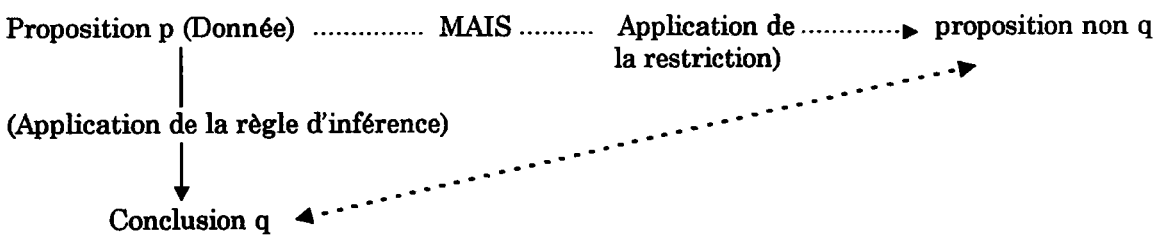
Schématisation de *P* d'après Toulmin (Adam 1992, 106):



SCHEMA 1

La relation *p donc r* est appuyée dans le schéma de Toulmin par les deux catégories GARANTIE et FONDEMENT (ici GARANT et SUPPORT): le GARANT est une règle générale, un permis d'inférer, une loi de passage entre p et r, en un mot un topos et le SUPPORT, une justification du topos. RESTRICTION ou REFUTATION chez Toulmin concerne "l'applicabilité d'une garantie" (1993, 125), nous y reviendrons plus loin.

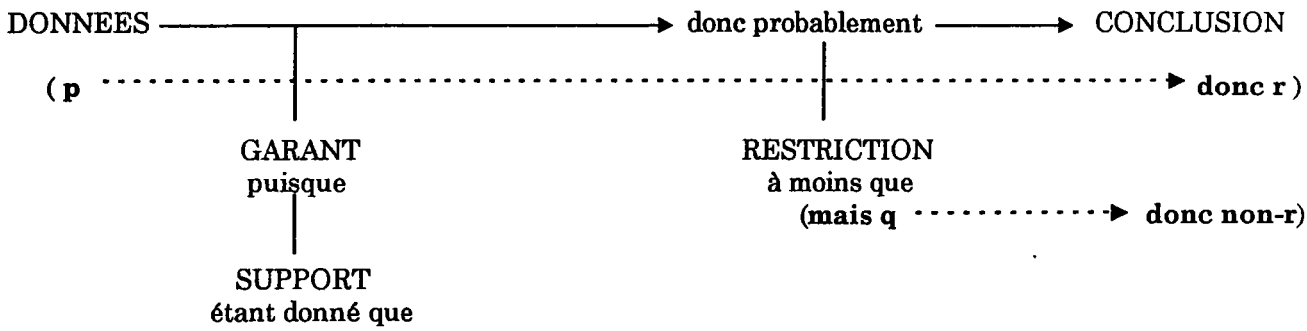
Schématisation de *P mais non Q* (ibid.) [10] :



SCHEMA 2

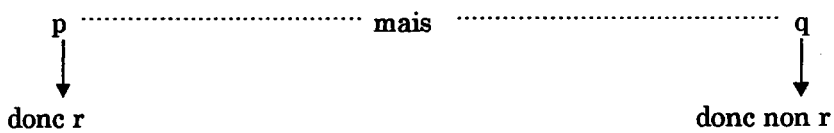
[10] . le fait qu'il s'agisse ici de *P mais non Q*, et non de *P mais Q* ne doit pas inquiéter: la formule *P mais Q* est suffisamment large pour accepter une telle variante qui représente en fait ici une condensation de *P (donc r) mais (Q donc) non-r*, les éléments entre parenthèses étant implicités dans la formule qui nous occupe et qui devrait donc, en toute rigueur avoir la forme *P mais non-r*.

Le second schéma projette, au sens géométrique du terme, la composante "restriction" sur la première ligne qui représente alors la linéarité de l'énoncé et fait apparaître par la flèche oblique la relation concessive qui rejette la conclusion Q en faveur de la conclusion non-Q. Or cette projection pose problème, comme nous pouvons le voir avec la formalisation qui suit, où, à l'inverse d'Adam mais avec la même intention d'intégration, je développe dans le schéma de Toulmin une composante réfutation/concession:



SCHEMA 3

Le problème est que dans une telle présentation coexistent deux conclusions contraires *r/non-r* ce qui est à proprement parler une contradiction et non une réfutation ou une concession, mouvements qui ne peuvent aboutir qu'à une seule conclusion jugée plus forte argumentativement que l'autre. On pourrait m'objecter que *donc r* est implicite et que dans une concession cet élément coexiste bien avec *donc non-r* mais en tant que conclusion rejetée ou concédée et qu'il suffirait dans le schéma ci-dessus de marquer l'implicite et l'explicite par des conventions graphiques pour résoudre ce problème, par exemple celles qui placent l'explicite en première ligne et spatialisent l'implicite en le plaçant en-dessous, comme c'est le cas dans le carré argumentatif ci-dessous:



SCHEMA 4

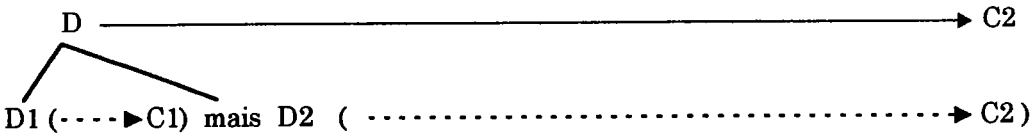
Cela dit, la conclusion de *p mais q* est bien *non-r*, et elle doit pouvoir être explicitée, ce qui doit se traduire par

SCHEMA 5

Par ailleurs, à relire Toulmin, il apparaît que les composants GARANTIE, FONDEMENT ET RESTRICTION sont implicites et que RESTRICTION concerne très

précisément GARANTIE et non DONNEE, ce n'est pas un contre-argument potentiel, comme le laisserait entendre Plantin cité plus haut ("une allusion à la position d'un adversaire"), mais un élément qui précise "les circonstances dans lesquelles il faudrait annuler l'autorité générale de la garantie", c'est-à-dire, une condition d'emploi de la garantie. Autrement dit, c'est un composant qui permet de dire si les lois de passages entre DONNEES et CONCLUSION sont de l'ordre de la nécessité ou de la vraisemblance (Toulmin, 1958/1993, 123), il régit donc le "qualificateur modal" représenté ci-dessus par "probablement". Cela signifie que cette restriction porte sur le topos activé par la garantie. Or il semble que la réfutation ou la concession articulent deux topoï différents: en toute logique si le topos (ou GARANTIE) fonde la loi de passage entre DONNEES et CONCLUSION, le même topos ne peut servir pour la conclusion *r* et la conclusion *non-r*. La branche RESTRICTION, si elle sert à réfuter un passage D → C, c'est en étant actualisée comme nouvelle DONNEE dans un deuxième énoncé D2 → C2, ce que fait, sans le dire, Adam dans ses analyses de 1992 (cf. note 11 ci-dessous).

De tout cela, il faut tirer comme conclusion que les relations de réfutation/concession articulent des schémas argumentatifs D→ C et non pas qu'elles sont intégrées dans un seul et même schéma [11]. C'est la proposition que fait Brassart (1987, 70-74 et 1988b, 142-145) lorsqu'il compare le schéma de Toulmin et la superstructure argumentative proposée par Van Dijk [12] et qu'il propose de représenter la relation *p mais q* comme un "auto-enchâssement argumentatif" [13] :



SCHEMA 6

On voit que "auto-enchâssement" ne signifie pas intégration de la réfutation dans le schéma argumentatif mais enchaînement de deux schémas *D1* ----► *C1* et *D2* ----► *C2* et articulation par *mais*; on peut parler d'enchâssement dans la mesure où cette articulation *D1* ----► *C1 mais D2*----► *C2* est subsumée sous la catégorie DONNEES d'une relation

---

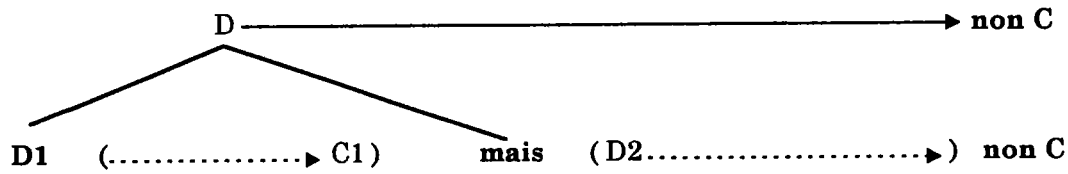
[11] . Il faut remarquer d'ailleurs dans Adam (1992, 106-107) deux obscurités gênantes qu'il ne me déplaît pas de considérer comme des preuves indirectes de la difficulté d'intégration de la réfutation dans le schéma argumentatif: d'abord, le 2° schéma (*P mais non-Q*) reproduit ici ne mène pas à une conclusion mais à une "proposition non-Q", ce qui est étrange, vu la contrainte argumentative d'aboutir à une conclusion; ensuite, l'énoncé servant à exemplifier le composant RESTRICTION "la marquise est sotte, prétentieuse, laide, réactionnaire, etc." est tantôt présenté comme restriction par rapport à un premier enchaînement D1 → C1 ("*la marquise a les mains douces*") et prend la forme de "*A MOINS QUE la marquise ne soit trop sotte, prétentieuse, jeune/vieille, réactionnaire, inculte pour moi*", tantôt utilisé comme données ("*Arg-Donnée y [elle est sotte et laide]*") dans un nouvel enchaînement D2 → C2 aboutissant à la "*conclusion non-Q [je ne l'aime pas]*". Mais ce changement de statut n'est pas explicité. Pour finir, Adam lui-même évoque, en conclusion de ces analyses (1992, 118), le cas de la réfutation mais il la place alors à l'extérieur de la séquence argumentative: "Ce schéma de base à trois macro-propositions (P.arg 1, 2 et 3) prend explicitement appui sur P. arg 0 (thèse antérieure) dans le cas particulier de la réfutation", ce qui invalide d'une certaine manière les analyses initiales.

[12] . T.A.Van Dijk (1980) *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition.* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

[13] . Dans cette représentation, les catégories GARANT et SUPPORT ne sont pas prises en compte mais peuvent l'être sans problème.

"supérieure" aboutissant à la conclusion C2.

En guise de conclusion sur ces considérations, je voudrais reprendre l'exemple de la marquise utilisé par Adam pour le formaliser selon ce modèle de l'auto-enchâssement argumentatif:



la marquise a les mains douces (donc, je l'aime) **mais** (elle est sotte et laide) (donc) **je ne l'aime pas**

SCHEMA 7

Sont mis entre parenthèses les énoncés implicites et en gras les énoncés explicites de cette relation concessive. J'ai retenu *non C* comme symbolisation de la conclusion, pour souligner la relation d'opposition avec C1 telle qu'elle peut aussi être soulignée dans le carré argumentatif présenté plus haut.

La relation D1 ···C1▸ est légitimée par une garantie (*"les hommes aiment les femmes qui ont les mains douces"* Adam 1992, 105), elle-même rendue acceptable par une loi qui la fonde (je propose quelque chose comme "en vertu de lois naturelles, culturelles, sociales, etc., les hommes aiment les femmes") et limitée par une restriction (*"A MOINS QUE la marquise ne soit trop sotte, prétentieuse, jeune/vieille, réactionnaire, inculte pour moi"*, Adam 1992, 107). La relation D2 ·····▸ non C repose sur une autre garantie, un autre topos, qui dans ce cas précis pourrait être "les hommes n'aiment pas les femmes sottes et laides". Il faut remarquer que D2 actualise la restriction implicite qui limitait le topos 1, mais que ce composant peut tout aussi bien actualiser une réfutation de la garantie G ou du fondement F:

Soit une réfutation de G:

> *La marquise a les mains douces mais je ne l'aime pas car* ***je n'aime pas les femmes qui ont des mains douces***

Soit une réfutation de F:

> *La marquise a les mains douces mais je ne l'aime pas car* ***je n'aime pas les femmes.***

Pour revenir à *p mais q*, on voit que *p* comme *q* sont à considérer comme des arguments et non comme des thèses. Cela dit, ils sont anti-orientés (Moeschler 1985: 54) servant chacun une conclusion opposée. On dira donc que *p* est un contre-argument par rapport à la conclusion que l'on peut tirer de *q*.

Argument et contre-argument sont des termes qui ne valent que dans leur relation avec une conclusion explicite ou implicite. Ils sont donc à distinguer des notions d'arguments pour / argument contre qui valent hors contexte pour désigner l'orientation argumentative d'énoncés isolés mais marqués axiologiquement ou manifestant un topos ("Fumer donne le cancer" est un argument contre le tabac parce qu'on sait bien dans notre société que le cancer est une maladie

mortelle [14]). Cet argument contre le tabac peut jouer dans une argumentation le rôle d'argument à l'appui d'une conclusion comme "Ne fumez plus". Dans un univers un peu différent du nôtre, on pourrait lui faire jouer le rôle de contre-argument dans une argumentation qui viserait à encourager de fumer ou à convaincre de continuer de fumer: "fumer donne le cancer mais on dispose maintenant de vaccins anticancéreux, vous pouvez donc continuer de fumer!" [15].

C. POLYPHONIE ENONCIATIVE

Je voudrais revenir sur la formule *p mais q* pour rendre compte de l'analyse menée par O. Ducrot (1984: 229-230) à propos du connecteur *mais* et du sens polyphonique que l'on peut accorder à un énoncé comme "Certes il fait beau mais j'ai mal aux pieds". Ducrot dit que dans ce cas particulier où *p* est introduit par *certes*, l'énoncé "met en scène deux énonciateurs successifs E1 et E2, qui argumentent dans des sens opposés, le locuteur s'assimilant à E2 et assimilant son allocutaire à E1", E1 dont il se distancie même s'il reconnaît le fait allégué par celui-ci. Cette distanciation est imposée par *certes* qui signale la partition de "rôles" énonciatifs distincts au sein d'une même phrase.

Cet aspect polyphonique du discours argumentatif, longuement développée en référence à Bakhtine par O. Ducrot dans ce texte de 1984 et présentée d'ailleurs comme une caractéristique générale de la construction du "sens" d'un énoncé, l'argumentation n'étant qu'un champ d'application de la notion, cet aspect est pour nous particulièrement intéressant. IL a été repris et également travaillé par Moeschler (1985) et Roulet (1987) comme un des cadres des analyses conversationnelles qu'ils développent. Ainsi Moeschler reprend à Roulet [16] la distinction entre forme et fonction (1985: 15): la forme d'un discours conversationnel est dite **monologale** ou **dialogale** selon le nombre de participants et/ou d'interventions (un discours monologal est par définition non conversationnel, mais transférée à la production écrite, la notion de discours monologal redevient pertinente sans parler des formes orales de production monologale comme la conférence, l'exposé, etc.: l'opposition monologal/dialogal ne recoupe pas l'opposition oral/écrit). Mais la fonction d'un discours monologal peut très bien être de "simuler, explicitement ou implicitement, une situation de conversation" (ibid. p.15), on le décrira alors comme **dialogique**, un discours **monologique** ne mettant en scène, pour reprendre la métaphore théâtrale d'O. Ducrot, qu'un seul énonciateur.

Roulet (1987) propose de complexifier l'analyse du discours en distinguant dialogique, polyphonique et diaphonique. "Dans une structure **dialogique**, les voix des interlocuteurs (ou, du moins, des énonciateurs si le discours est monologal) se répondent mais restent distinctes" (p.71). Ainsi l'exemple qu'il prend plus loin du roman par lettres (*Les liaisons dangereuses*) représente un texte monologal produit par un "locuteur/scripteur" et dialogique puisqu'il organise des échanges entre différents personnages. Cette caractéristique est aussi celle de textes moins amples comme les textes de presse que Roulet analyse également en montrant sur

---

[14]. l'emploi de ce topos manifeste "dans la langue" des valeurs argumentatives, ce que Anscombre et Ducrot (1983) réfèrent à l'ascriptivisme, et que Brassart (1987, 310) à leur suite identifie comme "une compétence idéologique".

[15]. Voir D.G.Brassart, A.Veevaert (1992: 11-13) pour une mise au point sur ces notions et une application au cas de l'argumentation comparative

[16]. Moeschler fait référence à Roulet (1982) "De la structure dialogique au discours monologal", *Langues et linguistique* 8/1, 65-84 et à Roulet (1984) "Speech acts, discourse structure and pragmatic connectives", *Journal of pragmatics* 8, 31-47

un exemple d'éditorial que la structure dialogique vient de la succession d'"interventions constitutives d'échange" comme question, information/réponse, évaluation (p.56-61).

La structure **polyphonique** désigne la "pluralité des voix dans le même énoncé" qui est l'objet à proprement parler des analyses d'O. Ducrot. Pour Roulet (1987: 71) dans cette structure "la voix de l'autre, qui n'est pas le destinataire de l'intervention, n'est là qu'à titre d'objet de référence" et prend les formes linguistiques du discours rapporté (direct, indirect, indirect libre, cf. toujours son analyse d'une lettre des Liaisons dangereuses); par contre dans la structure **diaphonique** l'énonciateur "commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire pour mieux enchaîner sur celle-ci" (ibid.: 71). Cela prend linguistiquement deux formes différentes: la façon dont le discours de l'autre est reformulé et la manière dont il est articulé, "généralement par un connecteur" au discours de l'énonciateur (ibid.: 78).

Si la notion de reprise du discours de l'autre me paraît intéressante en ce qu'elle peut permettre de relier des mouvements argumentatifs comme concession ou réfutation au fonctionnement polyphonique du discours (compris ici dans un sens général), il faut signaler que la mise en relation de la polyphonie avec les formes du discours rapporté est assez réductrice par rapport aux analyses de Ducrot (1984); en effet quand celui-ci prend pour exemple de la notion d'énonciateur un énoncé ironique (ou un énoncé négatif), la polyphonie prend d'autres chemins que le discours même indirect libre. « J'appelle « énonciateurs » ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis; s'ils « parlent », c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles" (Ducrot, 1984: 204).

D. REFUTATION/CONCESSION

Je terminerai cette introduction par quelques considérations sur la distinction réfutation/concession. La littérature est également très importante autant sur les deux actes que sur les connecteurs qui orientent le trajet argumentatif. J'essaierai donc plutôt que d'en faire une synthèse de signaler dans quelle acception j'utilise ces deux notions.

La réfutation est, d'après Brassart (1991 b) travaillant sur Moeschler (1982, Dire et contredire), un "acte réactif (...) manifest[ant] l'existence d'un désaccord entre interlocuteurs, entre celui qui énonce la phrase de contenu *p* et celui qui énonce la phrase de contenu *q*". Ce désaccord peut porter sur des constituants différents. J.M. Adam (1990: 196), résumant les analyses de Ducrot (1978), Anscombre (1977) et Plantin (1978) [17], rappelle que la réfutation peut opposer deux SN antiorientés dans un même énoncé. Le *mais* de connexion peut être associé à gauche à *non pas, non plus, non point* et à droite à *au contraire.* On parle aussi de *mais* de rectification (Schnedeker 1992 b). Ce fonctionnement intraphrastique de la réfutation n'exclut pas une relation plus complexe entre deux énoncés, mais alors dans la réfutation *p mais q* les deux énoncés *p* et *q* ont le même thème, c'est à dire que la réfutation porte soit sur le contenu de *p* (réfutation invalidant totalement ou partiellement *p*), soit sur la conclusion *r* impliquée par *p*.

[17]. O. Ducrot (1978) "Deux MAIS?", journée d'étude du 18-8-1978: *Syntaxe et sens*, Université René Descartes. J.-C. Anscombre et O. Ducrot (1977) "Deux MAIS en français" *Lingua* n°43. C. Plantin (1978) "Deux MAIS" *Semantikos*, vol.2, n°2-3.

En voici quelques exemples. Soit *p donc r*:

- *le walkman rend sourd, il faut donc l'interdire*

Une réfutation (partielle) portant sur *p* prendrait la forme *mais non p (donc non r)*

- *mais il ne rend pas sourd si on l'utilise correctement (donc il ne faut pas..)*

- *mais le walkman de la marque X ne rend pas sourd (donc il ne faut pas...)*

Une réfutation totale portant sur *p* prendrait la forme *mais non p (donc non r)*

- *mais (c'est faux), le walkman ne rend pas sourd (donc il ne faut pas...)*

Une réfutation portant sur *r* prendrait la forme *mais non r (car Q)* ou *mais (Q donc) non r*

- *mais il ne faut pas l'interdire (car cela produirait une vraie révolution chez les jeunes).*

On voit que les réfutations sur *p* sont beaucoup plus polémiques, que la réfutation sur *r* qui se présente comme un *p mais q* argumentatif classique.

Si ces exemples de réfutation portent sur le contenu propositionnel de *p* et de *r*, d'autres formes de réfutation peuvent porter sur le topos (ou garant pour reprendre le terme de Toulmin) qui assure la liaison entre *p* et *r* (par exemple, "mais il vaut mieux être sourd que déprimé") ou sur l'énonciateur de p ("mais ceux qui disent cela sont des vieux barbons"), réfutation ad hominem.

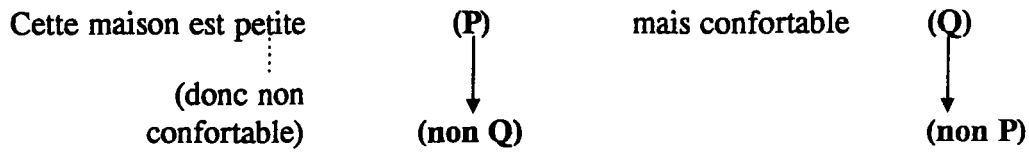
On le voit, la réfutation semble bien s'accorder à un contexte dialogal où B conteste et même nie les positions de A ou les orientations argumentatives de ces positions. Dans une intervention monologale, il serait difficile d'admettre un énoncé comme "le walkman rend sourd, il faut donc l'interdire, mais c'est faux, le walkman ne rend pas sourd" ou comme "le walkman rend sourd, il faut donc l'interdire, mais il ne faut pas l'interdire car cela produirait une vraie révolution chez les jeunes". Dans un énoncé pris en charge par un seul locuteur, la loi de non contradiction (loi du tiers exclu) empêche la présence simultanée, de *p* et *non p*, de *r* et *non r*.

La concession apparaît au contraire comme une forme propre au discours monologal où le locuteur unique ne peut pas s'appuyer sur le discours de l'autre pour argumenter à son tour mais doit produire et l'énoncé concédé et l'énoncé par lequel il va le réfuter. D'où le terme de **concession-invention** proposé par Brassart (1988 a) pour rendre compte de ce phénomène. Un énoncé comme "cette voiture est belle mais elle est chère" met en jeu deux phénomènes différents de ce que je proposais plus haut comme exemples de réfutation: *q* n'est pas la reprise négative de *p* mais un nouvel énoncé avançant un nouveau "thème", un nouvel argument (pour la conclusion "il vaut mieux ne pas l'acheter"); le locuteur peut partager *p* aussi bien que *q*, se sentir partagé entre *p* et *q* mais se ranger aux raisons de *q*, plus fortes, plus convaincantes. Ces caractères font que la concession, du point de vue cognitif et développemental, est la relation sémantique entre énoncés qui apparaît le plus tardivement [18], en tout cas après la relation

[18]. cf. M. Kail et J. Weissenborn (1984) "L'acquisition des connecteurs: critiques et perpectives" in M. Moscato et G. Piéraut-Le Bonniec (Eds) *Le langage. Construction et actualisation*, pp.108-118, Rouen, Presses universitaires de Rouen

adversative ou de réfutation.

Dans la relation de concession-invention p (donc r) mais q (donc non r) les conclusions r/non r sont diversement accessibles, ce qui complique encore l'ensemble du phénomène. Soit dans le cas de la **relation directe**, les conclusions sont "directement" déductibles des propositions p et q, comme le montre l'exemple suivant:



Cette relation directe s'appuie sur l'organisation du "carré de la logique classique" et a pour effet de "renverser une présupposition" ou de "dévoiler le système de normes du locuteur" (Adam 1990, 203, 207), ici celui qui établit qu'une maison petite est inconfortable, ce qui entraîne en contrepartie qu'une maison confortable est généralement plutôt grande, sauf dans le cas précis ici évoqué où est justement utilisé le "mais" concessif [19].

La **relation indirecte** [20] concerne les cas de concession-invention où les conclusions implicites ne peuvent se déduire des propositions p et q, mais doivent être construites. Le carré logique est à la base de la relation directe, le carré argumentatif à la base de la relation indirecte. L'exemple en est l'analyse que fait Adam (1990: 207-208) du slogan publicitaire "Des pâtes ...oui mais des Panzani" [21] ou des énoncés repris à Ducrot (1991: 129) comme

> Il faisait beau mais j'étais fatigué
>
> Elle est venue mais sa mère était avec elle.

La concession fait apparaître un partage de l'énonciation entre deux énonciateurs distincts, l'un assumant p, l'autre q. La concession comme mouvement argumentatif peut donc être analysée non seulement en termes de force argumentative (le locuteur estime que "*q* a plus de force contre *r* que *p* n'en a en sa faveur: de sorte que l'ensemble *p mais q* va dans le sens de *non r*" [22]. Mais aussi comme "un petit drame à deux personnages" [23] où le locuteur choisit de s'identifier à l'énonciateur "responsable" de *mais q (donc non r)*, mettant à distance l'énonciation de *p (donc r)*, refusant de le prendre en charge, mais partageant d'une certaine

---

[19]. Remarquer qu'il ne s'agit pas d'une réfutation; on ne peut pas insérer *non pas* à gauche de *mais*: * "c'est une maison non pas petite mais confortable", la réfutation serait plutôt "c'est une maison non pas petite mais grande, spacieuse, etc."

[20]. Ces notions de relation directe/indirecte sont reprises par Adam (1990, 206) à Moeschler (1989) *Modélisations du dialogue*, Paris Hermès, p.64-67.

[21]. "Je ne mange que des pâtes, dit Don Patillo, ce n'est pas un pêché ... oui, lui répond le Seigneur, mais ce sont des Panzani (et ça, c'est un pêché)". L'exemple a l'inconvénient d'être dialogal et de placer l'analyse dans le cadre d'une concession-reprise (Brassart) que je présente ci-dessous. Les exemples de Ducrot sont eux monologaux.

[22]. Ducrot (1980, 12) "Analyses pragmatiques", *Communications* 32

[23]. La formule est de Plantin (1990, 43); elle m'a aidée à clarifier la différence d'analyse que je présente dans ce paragraphe.

manière la position qu'il défend. Cette répartition des rôles énonciatifs dans la concession peut prendre une forme marquée où le locuteur montre qu'il ne prend pas en charge l'énonciation de p.

X dit/prétend que p (donc r) mais q donc non r

Brassart (1991 b) propose alors de parler de **concession-citation** où le discours rapporté permet d'"identifier E1 à un locuteur Lx réel ou imaginaire distinct de L". C'est d'ailleurs cette forme de concession qui permet à la réfutation d'apparaître dans un contexte monologal sans courir les risques de la contradiction (cf. plus haut):

X dit/prétend que p (donc r) mais non p donc non r

Notre présentation jusqu'ici essaie de distinguer les mouvements contre-argumentatifs en prenant en compte les formes dialogales/monologales des discours. L'exemple ci-dessus montre que les choses sont plus complexes que la description voudrait le laisser entendre. Si donc la réfutation n'est pas que dialogale mais peut apparaître dans un discours monologal grâce au discours rapporté (cf. ci-dessus), on peut s'attendre à ce que la concession, décrite jusqu'à présent comme monologale, puisse apparaître dans certaines conditions dans un discours dialogal. C'est ce qu'analyse Brassart (1988 a, 1991 b) avec la notion de **concession-reprise**, qu'il rapproche de la reprise diaphonique étudiée par Moeschler (1985: 180) où la réfutation dialogale n'est pas directe mais s'articule à une reprise "i.e. une interprétation de l'intervention initiative (l'interlocuteur pouvant dès lors contester l'interprétation donnée par la reprise diaphonique)", ce qui est moins menaçant pour la "face" de l'interlocuteur qu'une réfutation directe.

A - Il fait un temps superbe, j'ai vraiment envie d'aller me promener

B - il fait beau, oui, mais je suis fatigué

A - comment ça! il fait beau, il fait plus que beau...

Ces trois formes de concession (invention, citation, reprise) analysées par D.G. Brassart, ainsi que la réfutation, font apparaître une coïncidence entre la linéarité de l'énoncé (*p* est avant *q*) et le poids respectif des énoncés (*p* est plus faible que *q*). L'ordre est ainsi progressif et l'argumentation est orientée vers la fin de l'énoncé, ce qui suppose d'en traiter le début presque comme une suspension de jugement, ce qu'indique très explicitement un connecteur comme *certes*. Nous verrons plus loin que ce phénomène pose précisément problème aux élèves les plus en difficulté dans la construction de l'argumentation.

Par ailleurs, la distinction entre réfutation et concession porte essentiellement sur la distance thématique entre les deux énoncés articulés par *mais* et fait donc apparaître des stratégies qui vont de l'opposition frontale à la négociation, pour utiliser métaphoriquement des concepts communicationnels. La concession demande de penser (presque) simultanément deux énoncés anti-orientés et de résoudre cette contradiction dans/par le mouvement concessif lui-même. Cela montre que la concession n'est pas qu'une habileté communicationnelle mais qu'elle met en jeu également des compétences langagières (voire cognitives).

CHAPITRE 2 :

LA DISSERTATION

Dans ce chapitre, nous allons essentiellement présenter et analyser l'organisation discursive que B. Delforce a appelée le "schéma polémique" et qu'il propose comme un modèle possible de formulation d'une réponse aux questions posées par un certain nombre de sujets de dissertation non littéraire. Après avoir posé le cadre général dans lequel on peut placer ce type de dissertation, on présentera les caractéristiques du "schéma polémique", que l'on appuiera par l'analyse d'un texte de presse qui, selon nous, réalise le dit schéma. Cependant, le terme "polémique" peut prêter à confusion et nous tenterons d'établir des relations entre le schéma polémique et le genre délibératif. La dernière section de ce chapitre s'efforcera de mettre en relation les notions proposées par B. Delforce à propos du schéma polémique avec les savoirs argumentatifs élaborés dans le premier chapitre.

A. UN DISCOURS META-ARGUMENTATIF

La dissertation comme genre argumentatif présente des fonctionnements spécifiques que nous avons évoqués partiellement dans l'introduction générale de cette première partie., effaçant par exemple les phénomènes d'adresse à un destinataire-cible et l'expression d'opinions marquées comme personnelles; elle construit au contraire, dans l'examen d'une question, un destinataire et un locuteur-énonciateur qui sont déterminés à la fois par l'institution scolaire (le fantôme du professeur-évaluateur hante les textes où les élèves sont sommés de construire d'eux-mêmes une image de sujet raisonnant) et par la tradition argumentative ("Le sujet qui délibère est considéré souvent comme une incarnation de l'auditoire universel", Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958). Une autre spécificité de la dissertation est celle de l'examen de positions, de discours, d'argumentations non prises en charge par l'énonciateur, examen qui serait comme un préalable à la formulation d'une réponse. Disserter consiste à "examiner la pertinence et la validité de l'ensemble des réponses socialement disponibles à la question qu'appelle l'assertion initiale" (Delforce 1992 p.16). L'opinion proposée comme réponse à la question de l'énoncé "se construit avec/contre les discours" convoqués. La dissertation rejoint ici et utilise la dimension dialogique ou polyphonique du discours telle que l'ont analysée Roulet (1985) et O. Ducrot (1984) à la suite de Bakhtine. Si la dissertation se caractérise par l'examen des discours déjà tenus et socialement repérables sur une question donnée, si la production d'une cohérence textuelle exige de tenir une orientation argumentative globale et non de juxtaposer des opinions diverses voire divergentes, la maîtrise des phénomènes énonciatifs est constitutive de l'apprentissage de la dissertation. Je permets de citer ici un peu longuement M. Charolles (1990, 15):

> "Le montage de points de vue différents (non forcément adverses, non forcément limités à deux!) exige que le rédacteur soit à même de les rapporter à des instances énonciatives également lisibles, sinon son texte paraîtra une accumulation discordante de positions antinomiques ou disparates [...]. La voix du locuteur-rédacteur doit en effet servir de repère dans l'élaboration du texte. Le texte en manifeste la présence ou, plus exactement, la construction, il en décrit l'émergence, et, avec elle, celle de l'opinion que, précisément, la dissertation défend. *Si*

personnalisation il y a ou doit avoir, elle ne peut se manifester autrement que dans cette mise en oeuvre polyphonique." [1]

Mais l'énonciation dialogique ou polyphonique ne détermine pas une caractéristique structurelle de la dissertation: la dissertation en tant que discours est sous la dépendance d'une question initiale appelée ou soulevée par l'énoncé du sujet et cela pourrait bien aider à redéfinir le genre de la dissertation qui présente pour B. Delforce (1992 p.12) "deux caractéristiques majeures: d'une part, celle d'être constituée de séquences questions-réponses successives; d'autre part, celle qui impose que le passage d'une question à une réponse s'effectue sous la forme d'un moment d'examen". "La dissertation pourrait être caractérisée comme un texte où l'activité énonciative fondamentale ne consisterait pas tant à affirmer ou à réfuter -c'est-à-dire à trouver des arguments- qu'à interroger: ce sont les séquences questions-réponses qui sont le moteur du texte, qui marquent ses lieux d'ouverture/clôture (...) Les affirmations et les négations-réfutations se trouvent alors incluses dans le moment d'examen qui permet de passer de la question à la réponse" (ibid. p.14).

Ce qui revient à dire que la dissertation en tant que genre de l'argumentatif peut être particularisée par un certain nombre de caractéristiques pragmatiques qui sont autant de restrictions ou de contraintes apportées au discours argumentatif général, mais que conjointement elle utilise localement ces mêmes mouvements argumentatifs comme éléments constitutifs de son déroulement textuel, comme parties du tout, lorsqu'il s'agit par exemple d'argumenter ou de réfuter un discours que l'on examine. Ainsi, on a pu dire, dans l'introduction générale à cette première partie, que globalement la dissertation n'est pas tout à fait (elle est autre chose que) une argumentation au sens général du terme mais que localement elle a recours à des enchaînements voire à des séquences, au sens de Adam (1992), tout à fait identifiables comme argumentatives.

Ce qui revient également à dire que la dissertation n'a pas pour objet essentiel de construire une argumentation au premier degré, un discours argumentatif, à formuler une opinion convaincante, à faire partager des valeurs ou à orienter vers une action mais qu'elle porte sur des discours et que son objet est, selon les termes de B. Delforce, de construire les conditions de validité de tel discours par rapport à tels autres. En somme, la dissertation serait un discours méta-argumentatif construit à partir de micro-séquences prototypiquement argumentatives.

Cependant, en tant que texte, doté d'une organisation interne, hiérarchiquement structurée "décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent" (Adam 1992, p.28), comment définir la dissertation (ou du moins un certain type de dissertation)? On aura remarqué que subrepticement la notion de texte réapparaît ici, alors qu'on l'avait jusqu'alors réservée pour désigner une organisation séquentielle prototypique, en occurrence celle de la séquence argumentative. Dans les pages qui suivent, le terme de texte, en dehors des citations qui peuvent l'utiliser dans des acceptions variées, est à interpréter sur la base de ce que Adam (1992) propose, c'est à dire comme "un objet abstrait, construit" (15) et qui est passible de multiples théorisations, le niveau séquentiel n'étant qu'un aspect de la description de la "nature compositionnelle profondément hétérogène de toute production langagière" (16). La notion de texte excède donc celle de "séquence prototypique".

---

[1] . souligné par l'auteur

B. LE "SCHEMA" POLEMIQUE

Théorisant le fonctionnement discursif de la dissertation, B. Delforce (1991) a été amené à proposer quatre "schémas" qui sous-tendraient les productions écrites identifiables comme dissertatives et permettraient de regrouper, sous la multiplicité des énoncés de sujet et des textes réalisés tant par les apprenants que par les experts (dans les corrigés d'annales, par exemple), des modes de traitement relativement peu nombreux.

Par schéma, il faut entendre ici non pas une organisation interne au sujet apprenant, analogue aux schémas textuels prototypiques, "représentations progressivement élaborées par les sujets au cours de leur développement" (Brassart 1988 b, p.125) et (re)construites par simulation dans les démarches expérimentales de la psycholinguistique cognitive, ce qu'on appelle communément "la théorie des schémas" et dont le schéma narratif est le représentant le plus célèbre. Mais plutôt quelque chose comme un "plan d'organisation textuelle" (Adam, 1992) qui peut faire penser aux superstructures textuelles, par l'identification d'un faisceau de propriétés des objets-textes: "De par leur organisation superstructurelle, [l]es objets-textes sont cousins et ce sont ces superstructures proches ou parentes sinon identiques que les sujets identifieraient progressivement par abstraction et généralisation, et intérioriseraient sous la forme de représentations ou schémas textuels prototypiques." [2] .

Cependant, ces concepts empruntés à la psycholinguistique cognitive ne le sont qu'à titre d'analogie, puisqu'aucune vérification expérimentale de la plausibilité de tels concepts n'a été effectuée concernant le schéma polémique.

Par ailleurs, J.-M. Adam (1992, p.14, 33) critique le flou qui a présidé à l'élaboration des concepts de macro-structures [3] et de superstructures textuelles [4] en faisant remarquer par exemple que "cette notion a fini par recouvrir des unités textuelles trop vagues", aussi bien par exemple ce qui relèverait selon Adam de la "segmentation vi-lisible du texte écrit" (quand Van Dijk parle de "superstructure prosodique" à propos du sonnet) que ce qui relève de la séquentialisation à proprement parler (par exemple, ce que Van Dijk appelle la "superstructure sémantique" et qu'il exemplifie par le récit). Adam propose donc la notion de "structure séquentielle prototypique" pour désigner les phénomènes d'organisation structurelle des textes, indépendamment d'autres points de vue plus larges sur les "énoncés" qui seraient par exemple leurs spécificités génériques ou socio-discursives. Mais ce niveau d'analyse est selon lui en interaction constante avec les autres "modules" ou sous-sytèmes composant l'objet-texte (les dimensions illocutoires, énonciatives, sémantico-référentielles et celle de la connexité). L'hétérogénéité textuelle n'est plus seulement une hétérogénéité séquentielle mais essentiellement compositionnelle: elle tient à la multiplicité des constructions théoriques que l'on peut opérer sur un énoncé, et cela même indépendamment de considérations contextuelles.

Il distingue également l'organisation séquentielle de ce qu'il nomme "plan de texte" et qui désigne plus particulièrement les phénomènes de "spatialisation écrite de la chaîne verbale" (1992, p.28), donc les indicateurs de segmentation ("changement de chapitre et de paragraphe, titres et sous-titres, mise en vers et strophe, mise en page en général, choix des caractères typographique, ponctuation" ibid.).

---

[2] . ibid.; D.G.Brassart évoque ici les textes narratifs.

[3] . Adam cite M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976) Cohesion in English

[4] . Adam 1992 fait référence à l'article "Texte" écrit par T.A. Van Dijk pour le Dictionnaire des littératures de langue française (Beaumarchais et al. Eds, Bordas)

Qu'en est-il de cette discussion si l'on considère les propositions de B. Delforce?

La notion de "schéma" dissertatif utilisée par B. Delforce n'est qu'"empirique: en observant les sujets proposés aux différents concours ou examens, nous avions remarqué que certains sujets semblaient appeler les mêmes types de démarche dans leur traitement 5 . On pouvait donc constituer l'embryon d'une typologie, ce qui allait pour nous dans le sens de notre recherche: réduire l'infinie diversité à un ou plusieurs types." (Delforce 1991, p.411).

Par ailleurs, la fonction que B. Delforce accorde aux schémas qu'il propose, est moins de contrôler une organisation textuelle de surface que d'être un mode de résolution de la question initiale, un "traitement" comme il est dit plus haut, ou encore une façon de "marquer la dynamique d'un raisonnement" (ibid. p.422).

Ainsi le schéma n'est en rien un plan au sens traditionnel du terme; il ne programme ni les phases explicites du texte dissertatif ni leur longueur (cf. p.421). Il n'est pas non plus ce que Adam appelle un plan de texte: il ne dit rien du nombre de paragraphes qu'il faudrait écrire pour répondre à la question posée par l'énoncé, encore moins du nombre de parties.

En fait, le "schéma polémique" rend compte de l'aspect formel d'un certain discours dissertatif; toutes précautions prises, il est analogue, si l'on veut, à une superstructure textuelle décrivant l'organisation des objets-textes, mais bien évidemment non validé expérimentalement en tant que structure interne des sujets, comme l'a pu être le schéma narratif. Construit par généralisation et abstraction à partir d'un certain nombre d'écrits concrets, il ne se présente pas cependant comme une séquence élémentaire au sens où l'emploie Adam mais bien plutôt comme "une construction séquentielle hétérogène" pour reprendre cette expression à A. Petitjean qui l'applique aux faits divers (Petitjean 1989, 118). En effet, la dissertation se range dans le genre des discours argumentatifs et utilise, nous le disions plus haut, des enchaînements argumentatifs (proto)typiques, tout en combinant ces caractéristiques structurelles avec des effets (secondaires) de narrativisation du discours (Charolles, 1990), nécessités par le fait qu'une dissertation est également une réponse à une question qui doit intéresser son lecteur. Je cite de nouveau M. Charolles (1990, 14) qui montre que les copies reconnues comme bonnes savent ménager le lecteur grâce à une stratégie qui consiste à "solliciter en permanence son attention et son intérêt. Il s'agit [...] de ne pas dévoiler tout de suite le point de vue qui sera défendu, de laisser planer un certain suspens quant à l'issue des conflits entre les idées confrontées, de donner au développement l'allure d'un débat intérieur plein d'incertitudes et de rebondissements [...] Bref, il s'agit de [...] *narrativiser une inspection rationnelle*" (souligné par l'auteur).

L'organisation décrite par B. Delforce se trouve donc à mi chemin entre le discours et le texte; d'une certaine manière elle met en cause la partition présentée en introduction de cette partie. Il faudrait pouvoir considérer que des organisations compositionnelles qui mettent en oeuvre des enchaînements séquentiels prototypiques sont régies par des règles discursives, par des formes conventionnelles, plus larges et plus nombreuses que les séquences élémentaires. Cette organisation des "grandes masses verbales" pour emprunter l'expression de Bakhtine, est vraisemblablement de nature générique, à la frontière donc du texte et du discours. Adam (1992, 117) emploie le doublet "texte-discours" pour évoquer la variété les formes d'argumentation. Je cite ce passage qui me semble une justification (non théorisée cependant par Adam) de ce que je propose d'appeler un composant rhétorique de l'analyse des énoncés:

---

5 . Je souligne.

> "les textes-discours argumentatifs sont certainement aussi variés que les modes textuels de narration. Mais ceci n'interdit pas de formuler une hypothèse séquentielle plus restrictive, fondée sur la possibilité de reconnaissance par les locuteurs, d'une forme prototypique de séquence argumentative de base".
>
> (Adam, 1992, 117)

Laissant de côté cette longue discussion, nous allons examiner la relation entre le type de texte (ou de séquence) argumentatif, tel qu'il est analysé par Adam (1992) et Brassart (1987, 1988 b), et le schéma polémique proposé par B. Delforce. Malgré les incertitudes terminologiques évoquées plus haut, je continuerai à utiliser le terme de "schéma polémique", d'une part pour exprimer ma dette à l'égard de celui qui a élaboré un outil didactiquement si précieux, d'autre part parce que l'objet de ce travail n'est pas d'avancer de nouvelles propositions sur la catégorisation des textes et que je ne puis, pour l'instant, proposer une autre dénomination. Que le lecteur, donc, veuille bien me passer cette ambiguïté terminologique.

Bernard Delforce propose quatre modèles pour le texte dissertatif: le schéma polémique (ibid., pp. 414-455), le modèle problématique (ibid., pp.455-463) et le modèle thématique (ibid., p.463-476). Dans le dernier chapitre de sa thèse il présente une longue réflexion introductive où il tente de dégager les points communs entre ces trois modèles et qui débouche sur la proposition d'un quatrième modèle dit "X(P)" qui serait propre aux sujets littéraires (ibid., pp. 513-549).

Je ne présenterai ici que le schéma dit "polémique" pour la seule raison que c'est celui qui a servi de référence aux séquences d'enseignement/apprentissage dans les deux classes de 2° dont il va s'agir dans la suite de ce travail. Par ailleurs, ce choix n'est pas tout à fait aléatoire: les sujets donnant lieu à des traitements polémiques sont les plus fréquents dans les sujets I du bac, sujets par lesquels il est facile de commencer un apprentissage au début de la scolarité en lycée. Ce sont également des types de sujets qui par la confrontation de positions contraires sont proches (tout en étant très différents fondamentalement) des textes en pour/contre que les élèves ont souvent construits comme première approximation de ce que peut être une dissertation ou un sujet de réflexion à la fin de la troisième: il est donc intéressant de travailler sur les sujets polémiques dès les premiers apprentissages du genre dissertatif[6].

[6]. Cela peut se faire bien évidemment avant la classe de 2°.

Le schéma polémique
(B. Delforce (1991) p.420)

1er TEMPS

1 QUESTION — Faut-il faire P (de X)? sinon N (de X?) ↩
→ X est-il P++? sinon N--? ↩

2 EXAMEN

2.1. Examen d'une des 2 positions : X est-il P++(N--)

2.1.1. Position :"Certains affirment que X est P++(N--)

2.1.2. Argumentation : parce z, y, t...

2.1.3. Annulation : or, on ne peut pas dire que z, y, t, parce que m, n, o...

2.1.4. Conclusion : donc, on ne peut pas dire que X est P++(N--).

2.2. Examen de la 2ème position : Alors, si on ne peut pas dire que X est P++(N--), X est-il N--(P++)?

2.2.1. Position : "Certains affirment que X est N--(P++)

2.2.2. Argumentation : parce que...

2.2.3. Annulation : or, on ne peut pas dire que... parce que...

2.2.4. Conclusion : donc, on ne peut pas dire non plus que X est N--(P++).

3 REPONSE

X n'est ni P++ ni N--.

2ème TEMPS

1 QUESTION

Si X n'est ni P++ ni N--

alors : →quelle est la valeur de X?
→que faut-il faire de X? ←

2 EXAMEN

Formulation d'une proposition argumentée

3 REPONSE

Il faut rappeler que ce schéma n'est en rien un plan au sens traditionnel du terme, ni un plan de texte au sens de J.-M. Adam; c'est pourquoi il faut se garder de chercher ici quoi que ce soit qui signale les fonctions d'ouverture ou de clôture du texte. La gestion du lecteur est traitée comme un phénomène transversal non spécifique de la dissertation et non (obligatoirement) réductible au premier ou au dernier moment du schéma.

On voit que la question initiale ou "question polémique" admet deux formes de surface distinctes mais qui s'engendrent l'une l'autre. On a là un aspect de cet "espace de questionnement" qu'est la dissertation selon B. Delforce, l'engendrement réciproque permettant de regrouper sous un même type des sujets apparemment aussi différents que "Faut-il interdire la chasse?" et "La télévision a ses partisans et ses adversaires. Dans quel camp vous rangez-vous?" [7]. La formulation du premier sujet "Faut-il interdire la chasse?" (c'est-à-dire selon le formalisme proposé par B. Delforce "Faut-il faire N de X?") suppose que l'on examine les valeurs accordées à X: "X est-il N--?" (soit par exemple "La chasse est-elle un danger?") et "X est-il P++?" ("La chasse est-elle un bienfait?"). On ne peut répondre à la question initiale que si l'on examine les valeurs de la chasse. De même, l'autre sujet dont l'énoncé présente explicitement le débat sur la télévision (sans néanmoins en préciser les termes) appellera au cours de la réflexion un second temps où l'on se posera la question "Que faut-il faire de la télévision?" ou "Comment en user?". Ces deux questions sont donc liées l'une à l'autre, et peu importe finalement à quel moment de la réflexion elles apparaissent.

Les deux temps de ce schéma correspondent à deux types de questions différentes: les premières sont fermées, elles correspondent au temps d'examen des discours convoqués mais non pris en charge par le locuteur; c'est aussi le moment où l'appui sur les mouvements argumentatifs est le plus explicite.

Le deuxième temps s'appuie sur une question ouverte; c'est le moment où le locuteur aborde des propositions qu'il prend en charge, c'est le moment où semble se formuler une "réponse", sauf qu'en occurrence la réponse ne se formulera pas en termes de préférence ou de position personnelle mais en termes d'analyse des conditions de validité du discours préconisé. Ainsi, au "Qu'en pensez-vous?" de l'énoncé, il sera répondu à ce moment-là "On peut raisonnablement penser que", "voici à quelles conditions on peut tenir un tel discours".

Ce schéma, pas plus que le schéma narratif, ne saurait servir de plan. L'un des objectifs importants pour l'apprentissage du texte dissertatif est donc d'utiliser ce schéma finalement très simple dans ses rebondissements successifs de questions et de réponses comme une grille de lecture de textes de nature polémique, voire comme un guide en production de textes. Il existe bien sûr des textes polémiques qui réalisent au plus près et de manière équilibrée les moments principaux de ce schéma, mais, comme nous le verrons ci-dessous, la plupart du temps, la mise en texte est beaucoup plus élastique.

Un des problèmes de l'apprentissage de la dissertation-texte polémique est donc d'amener

---

[7]. Le caractère rebattu des deux sujets pris en exemple ne doit pas surprendre: d'une part, l'argumentation en tant que conduite rhétorique ne peut éviter d'avoir à faire avec les topoï, les lieux communs, les idées partagées par une société à un moment donné de son histoire. E. Landowski (1980, p. 96) montre que la systématicité du discours dissertatif n'est cependant pas sans relation avec les "idées du temps" (id. p. 193); et l'on sait que concernant la chasse et la télévision, les débats sont périodiquement d'actualité. D'autre part, l'enseignement/apprentissage de ce type de production textuelle peut se permettre de/doit (?) mettre entre parenthèses la question de l'originalité afin de clarifier pour les apprenants les fonctionnements textuels et discursifs des écrits qu'ils sont en train de découvrir. La question de l'inventio peut/doit se traiter en tant que telle, non forcément dans le même moment où se posent les problèmes de production textuelle.

les élèves et à maîtriser le schéma sous-jacent et à le dépasser, à s'en détacher. (Ce problème n'est-il pas aussi un problème d'un apprentissage textuel qui mobilise des schémas abstraits? N'a-t-on pas les mêmes problèmes avec la production narrative, où il s'agit aussi de rompre avec des schémas canoniques qui, à être trop rigides, finissent par transformer l'activité de production écrite en exercice d'application?).

C. ANALYSE D'UN ARTICLE "POLEMIQUE"

Le texte analysé ici est un article de presse, publié dans l'Express (15 septembre 1989, rubrique RECHERCHES, pp.97-98) [8]. Le titre est d'emblée polémique en ce qu'il pose une question fermée; par ailleurs, comme beaucoup de titres de presse, la question est précédée de l'énoncé du thème dominant, ou domaine de recherches concerné: ESPACE: L'HOMME EST-IL DE TROP? [9] .

J'utiliserai pour en formaliser le fonctionnement polémique, quelques symboles que j'explicite tout de suite:

X = "l'homme dans l'espace"
Y = "arrêter d'envoyer" [car X = N--]

ce qui va de pair avec l'argument implicite, ce que soulignent les crochets droits "car X présente beaucoup d'inconvénients", c-à-d l'équation X = N--

Z = "continuer d'envoyer" [car X = P++]

"car X présente beaucoup d'avantages", soit X = P++.

Il est nécessaire, vu la complexité sémantique du texte, de distinguer dans l'usage des symboles, la question "faut-il faire P/N de X?" de la question "X est-il P++/N--?". Mais on voit bien que les deux questions sont tout à fait liées.

On remarque que le titre peut se formaliser comme "faut-il faire Y de X?", ce qui confirme son caractère polémique.

Pour faciliter la lecture de ce document, je présente d'abord le schéma du texte dans son intégralité, ce qui permettra d'en évaluer les ressemblances et les divergences d'avec le schéma polémique général présenté plus haut. Puis je propose le texte de presse accompagné de sa schématisation [10] , ce qui permettra au lecteur éventuellement de vérifier la pertinence de mon analyse et de mesurer ce phénomène deux fois souligné plus haut, à savoir que le schéma polémique ne prétend pas être un plan. Pourront notamment s'observer la part d'implicitation

---

[8] . Je remercie Marie-Pierre Vanseveren qui a trouvé ce texte de m'en voir fait part.

[9] . J'ai présenté ce texte dans un ouvrage collectif (Daunay et al., à paraître) sous une forme légèrement différente car prévue pour une utilisation en classe où le texte est accompagné d'un plan partiellement évidé que les élèves ont à compléter à l'aide des prélèvements qu'ils peuvent opérer à la lecture de l'article. L'objectif de l'exercice est de confronter les élèves à un texte polémique qui n'est pas une dissertation mais qui s'appuie sur un raisonnement interne équivalent, de manière à leur faire découvrir les possibilités de jeu entre le schéma polémique et le plan d'un texte. La finalité de la démarche est de déstabiliser une construction trop rigide où le schéma polémique serait identifié à un plan de texte.

[10] . Le découpage en colonnes et en paragraphes du texte original est modifié pour faciliter la mise en page et la lecture du commentaire.

de certains temps du schéma et au contraire, les temps du même schéma qui sont amplifiés et traduisent en cela l'intention discursive et argumentative de l'énonciateur. Pour finir on trouvera la reproduction du texte original.

1er TEMPS

I.1 QUESTION
Faut-il faire Z de X
ou Y de X?

I.2 EXAMEN
I.2.1. EXAMEN D'UNE POSITION
I.2.1.1. POSITION 1
certains disent que X est N--
I.2.1.2. ARGUMENTATION
examen des faits: X n'a pas d'avenir
I.2.1.3. EXEMPLES
I.2.1.4. ANNULATION
et pourtant X est un fait

I.2.2. ANALYSE DU THEME 1
I.2.2.1. POSITION 2
certains ont dit que X est P++
I.2.2.2. ARGUMENTS
I.2.2.3. EXEMPLES
I.2.2.4. ANNULATION

I.2.3. ANALYSE DU THEME 2
I.2.3.1. POSITION 2
certains ont dit que X est P++
I.2.3.2. ARGUMENT
I.2.3.3. EXEMPLES
I.2.3.4. ANNULATION
[I.2.3.5. CONCLUSION:
on ne peut pas dire que X est P++]

I.2.4. RETOUR A POSITION 1: *alors faut-il faire Y de X? [= alors X est-il N--?]*

I.3. REPONSE: *non*
[X n'est ni P++ ni N--]

2ème TEMPS

[II.1. QUESTION
quelle serait la fonction de X?]

II.2. EXAMEN/REPONSE
II.2.1. proposition 1

II.2.2. proposition 2

On peut observer tout d'abord la disproportion du traitement entre le 1er et le 2ème temps; ceci peut se justifier, a posteriori, par la position argumentative que prend l'énonciateur: à la question du titre, il semble qu'il répondrait plutôt "oui"; l'article développe en effet beaucoup plus d'arguments opposés à la présence de l'homme dans l'espace que d'arguments favorables.

Cela dit, la conclusion ne tranche pas et n'est donc pas vraiment une réponse à la question initiale; d'où l'emploi d'un conditionnel hypothétique pour avancer les propositions finales. Malgré les nombreuses objections qui sont avancées dans le texte à la présence de l'homme dans la conquête de l'espace (jugée inefficace, dangereuse et coûteuse), l'énonciateur ne peut vraisemblablement pas se résoudre à la condamner totalement, d'où ce qui peut apparaître comme une réponse un peu faible (elle n'aurait qu'une "utilité médiatique et symbolique") ou une forme de suspension de jugement ("attendons, dans quelques années, si la robotisation progresse, peut-être pourra-t on répondre de manière plus tranchée").

Enfin, il faut remarquer une modification importante par rapport au schéma polémique: l'examen central passe bien au crible les deux positions antagonistes mais par le biais d'un "habillage thématique" selon les termes de B. Delforce (1991, 472 sq.) qui envisage deux domaines (les stations spatiales habitées et les navettes) à propos desquels la position "X est P++" ("la présence de l'homme dans l'espace présente de nombreux intérêts") est examinée, c'est-à-dire argumentée, exemplifiée et contre-argumentée. C'est la longueur de ces contre-argumentations qui, implicitement, amène le lecteur à considérer que l'énonciateur n'est pas favorable à la présence de l'homme dans la conquête de l'espace.

ESPACE: L'HOMME EST-IL DE TROP?

La grande aventure de Voyager 2 n'a pas manqué de relancer le débat: ce modeste engin téléguidé qui a exploré les confins du système solaire et n'a coûté qu'une poignée de millions de dollars s'est révélé bien plus intéressant pour les scientifiques que le gigantesque programme Apollo de conquête de la Lune. Du coup, la question préoccupe de plus en plus les gouvernements: faut-il continuer à envoyer des hommes dans l'espace, ou doit-on privilégier les missions automatiques, plus efficaces et moins coûteuses?

I.1 QUESTION
Faut-il faire Z de X ou Y de X?

I.2 EXAMEN

I.2.1. EXAMEN D'UNE POSITION

I.2.1.1. POSITION 1:
certains disent que X est N--

Certains spécialistes n'hésitent plus à clamer tout haut ce que d'autres pensent tout bas: "A quoi sert l'homme en orbite, sinon à dispenser du rêve?" se demandait récemment Jacques Blamont, chercheur au Cnes et membre de l'Académie des Sciences, dans un article de Libération.

I.2.1.2. ARGUMENTATION
examen des faits: X n'a pas d'avenir

Face aux problèmes concrets d'économie ou d'environnement, l'heure n'est plus vraiment aux grandes aventures prestigieuses.

I.2.1.3. EXEMPLES

Les Soviétiques se font de plus en plus évasifs à propos de la mission habitée vers Mars qu'ils avaient planifiée pour 2015. Quant au président Bush, s'il est favorable à une expédition du même type et à une installation permanente sur la Lune, il s'est billent gardé dans ses derniers discours, d'avancer la moindre date.

I.2.1.4. ANNULATION
et pourtant X est un fait

Et pourtant toute la politique spatiale des grandes puissances s'est bâtie sur ces projets, définis dans les années 70, qui mettent l'homme au premier plan.

I.2.2. ANALYSE DU THEME 1

I.2.2.1. POSITION 2
certains ont dit que X est P++

Ainsi les stations spatiales habitées. Les Etats-Unis, comme l'Europe et l'URSS, s'apprêtent à décider de leur financement dans les prochains mois. Celles-ci ont été considérées comme une étape indispensable vers les planètes lointaines.

I.2.2.2. ARGUMENTS

A terme, elles serviront à assembler de grands vaisseaux interplanétaires. En attendant, elles seront utilisées pour la recherche et pour la production de substances impossibles à fabriquer sur la Terre.

I.2.2.3. EXEMPLES

L'URSS s'est lancée la première, avec Mir, qui tourne depuis 1986 et coûte environ 12 milliards de francs par an. Les Etats-Unis commenceront à construire Freedom à partir de 1995: un investissement de plus de 200 milliards de francs. Les Européens préparent Colombus, constitué de trois modules qui seront lancés vers 1996 - un programme estimé globalement à 26 milliards de francs.

I.2.2.4. ANNULATION

Complexes, dangereux, pas très rentables: les arguments contre ces projets ne manquent pas.

n°1 "La plupart des tâches prévues sur la station [américaine] pourraient être accomplies sur une plate-forme plus économique, qui ne serait visitée qu'occasionnellement par des hommes", expliquait récemment Bill Green, sénateur républicain membre du comité chargé d'attribuer les financements de la Nasa.

explication La présence d'astronautes entraîne, en effet, des vibrations parasites et des phénomènes de microgravité qui réduisent la précision des instruments scientifiques et perturbent la fabrication de substances.

n°2 Les Soviétiques aussi se posent des questions. Pour des raisons techniques et financières, leurs cosmonautes ont dû abandonner Mir pendant plusieurs mois avant d'y renvoyer deux hommes, le 6 septembre 1989.

n°3? (exception) En Europe, seule la première phase d'études de Colombus, dont la partie habitée viendra s'arrimer à Freedom, a été financée, se réalisation ne devant être décidée qu'en 1990.

I.2.3. ANALYSE DU THEME 2
I.2.3.1. POSITION 2: (X est P++)
I.2.3.2. ARGUMENT

Autre sujet de controverse: les navettes. Celles-ci ont été jugées indispensables pour alimenter les stations en personnel et en matériel.

I.2.3.3. EXEMPLES

Après les Américains et leur "shuttle", les Soviétiques ont conçu Bourane, qui a volé pour la première fois en octobre dernier, alors que les Européens mettent au point Hermès, qui devrait quitter le sol en 1997.

I.2.3.4. ANNULATION

Ces engins coûtent beaucoup plus cher que les fusées classiques,

n°1 et pourtant nul n'est vraiment sûr de leur utilité. Vladimir Lapygin, ingénieur et directeur du Comité de défense du Soviet Suprême, a récemment laissé entendre à des journalistes occidentaux que Bourane avait été conçue dans le seul dessein

n°2 d'éviter à l'URSS d'être distancée par les Etats-Unis. Effectuera-t-elle vraiment des vols habités? La question reste en suspens.

n°3 Mais il y a pis: "Aucun résultat de valeur, ni scientifique ni technique, n'a été obtenu par la navette [américaine] qui n'aurait

opposition = rappel position 2 pu l'être, pour un coût dix fois moindre, par un système automatique", note férocement Jacques Blamont. Les avions spatiaux sont cependant les seuls à pouvoir atteindre des engins

n°4 (= réfutation) sur orbite afin de les réparer ou de les ramener sur la Terre, disent leurs défenseurs. Mais cela n'est possible que dans de très rares occasions: la plupart des satellites - notamment ceux qui sont géostationnaires - sont situés sur des orbites hors de portée

des navettes!

n°5 A cela il faut ajouter les dangers inévitables liés aux vols habités. On l'a vu avec la catastrophe de Challenger, en 1986, qui risque bien de se reproduire. Bill Nelson, ancien astronaute de la Nasa devenu membre du Congrès, a récemment publié un rapport dans lequel il démontre que l'envoi d'hommes dans l'espace ne peut pas se banaliser: "Avec une fiabilité actuelle de 98%, il y a 50% de risques de perdre une navette lors des 34 prochains vols, et 88% d'en perdre une avant que la station Freedom soit entièrement assemblée!".

I.2.3.5. CONCLUSION: *on ne peut pas dire que X est P++]*

I.2.4. RETOUR A LA POSITION 1: *alors faut-il faire Y de X? [= alors X est-il N--?]* L'espace doit-il alors devenir une affaire de robots?

I.3. REPONSE: *non [X n'est ni P++ ni N--]* "C'est inimaginable, répond Jacques-Louis Lions, président du Cnes: sans l'homme, la conquête spatiale serait impossible et n'aurait plus de sens."

[II.1. QUESTION *quelle serait la fonction de X?]*

II.2. EXAMEN/REPONSE

proposition 1 Mais si l'objectif de cette aventure consiste à étudier et à exploiter les mondes lointains, la présence d'astronautes pourrait bien n'avoir qu'une utilité symbolique et médiatique, car les machines ont un bel avenir devant elles. Les expéditions sur Mars ou sur la Lune ne sont pas prévues avant au moins une vingtaine d'années. D'ici là, l'autonomie des robots ne sera pas loin de dépasser la capacité d'un homme en scaphandre", prédit Jacques Blamont.

proposition 2 Le pari sur l'automatisme et néanmoins très hasardeux. "Les scientifiques à bord de Spacelab ont passé leur temps à réparer les appareils, explique Jacques Collet, directeur des projets à long terme de l'Esa (Agence spatiale européenne). Aucune machine n'aurait été capable de le faire, et cela restera vrai encore très longtemps".

L'EXPRESS

RECHERCHES

PROGRAMMES

ESPACE : L'HOMME EST-IL DE TROP ?

La grande aventure de Voyager 2 n'a pas manqué de relancer le débat : ce modeste engin téléguidé qui a exploré les confins du système solaire et n'a coûté qu'une poignée de millions de dollars s'est révélé bien plus intéressant pour les scientifiques que le gigantesque programme Apollo de conquête de la Lune. Du coup, la question préoccupe de plus en plus les gouvernements : faut-il continuer à envoyer des hommes dans l'espace, ou doit-on privilégier les missions automatiques, plus efficaces et moins coûteuses ?

Certains spécialistes n'hésitent plus à clamer tout haut ce que d'autres pensent tout bas : « A quoi sert l'homme en orbite, sinon à dispenser du rêve ? » se demandait récemment Jacques Blamont, chercheur au Cnes et membre de l'Académie des sciences, dans un article de « Libération ». Face aux problèmes concrets d'économie ou d'environnement, l'heure n'est plus vraiment aux grandes aventures prestigieuses. Les Soviétiques se font de plus en plus évasifs à propos de la mission habitée vers Mars, qu'ils avaient planifiée pour 2015. Quant au président Bush, s'il est favorable à une expédition du même type et à une installation permanente sur la Lune, il s'est bien gardé, dans ses derniers discours, d'avancer la moindre date. Et pourtant toute la politique spatiale des grandes puissances s'est bâtie sur ces projets, définis dans les années 70, qui mettent l'homme au premier plan.

Ainsi les stations spatiales habitées. Les Etats-Unis, comme l'Europe et l'URSS, s'apprêtent à décider de leur financement dans les prochains mois. Celles-ci ont été considérées comme une étape indispensable vers les planètes lointaines. A terme, elles serviront à assembler de grands vaisseaux interplanétaires. En attendant, elles seront utilisées pour la recherche et pour la production de substances impossibles à fabriquer sur la Terre. L'URSS s'est lancée la première, avec Mir, qui tourne depuis 1986 et coûte environ 12 milliards de francs par an. Les Etats-Unis commenceront à construire Freedom à partir de 1995 : un investissement de plus de 200 milliards de francs. Les Européens préparent Columbus, constitué de trois modules qui seront lancés vers 1996 — un programme estimé globalement à 26 milliards de francs.

Complexes, dangereux, pas très rentables : les arguments contre ces projets ne manquent pas. « La plupart des tâches prévues sur la station [américaine] pourraient être accomplies sur une plate-forme plus économique, qui ne serait visitée qu'occasionnellement par des hommes », expliquait récemment Bill Green, sénateur républicain membre du comité chargé d'attribuer les financements de la Nasa. La présence d'astronautes entraîne, en effet, des vibrations parasites et des phénomènes de microgravité qui réduisent la précision des instruments scientifiques et perturbent la fabrication de substances. Les Soviétiques aussi se posent des questions. Pour des raisons techniques et financières, leurs cosmonautes ont dû abandonner Mir pendant plusieurs mois avant d'y renvoyer deux hommes, le 6 septembre 1989. En Europe, seule la première phase d'études de Columbus, dont la partie habitée viendra s'arrimer à Freedom, a été financée, sa réalisation ne devant être décidée qu'en 1990.

Autre sujet de controverse : les navettes. Celles-ci

TIZIOU/SYGMA

ont été jugées indispensables pour alimenter les stations en personnel et en matériel. Après les Américains et leur « shuttle », les Soviétiques ont conçu Bourane, qui a volé pour la première fois en octobre dernier, alors que les Européens mettent au point Hermès, qui devrait quitter le sol en 1997. Ces engins réutilisables coûtent beaucoup plus cher que les fusées classiques, et pourtant nul n'est vraiment sûr de leur utilité. Vladimir Lapygin, ingénieur et directeur du Comité de défense du Soviet suprême, a récemment laissé entendre à des journalistes occidentaux que Bourane avait été conçue dans le seul dessein d'éviter à l'URSS d'être distancée par les Etats-Unis. Effectuera-t-elle vraiment des vols habités ? La question reste en suspens. Mais il y a pis : « Aucun résultat de valeur, ni scientifique ni technique, n'a été obtenu par la navette [américaine] qui n'aurait pu l'être, pour un coût dix fois moindre, par un système automatique », note férocement Jacques Blamont. Les avions spatiaux sont cependant les seuls à pouvoir atteindre des engins sur orbite afin de les réparer ou de les ramener sur la Terre, disent leurs défenseurs. Mais cela n'est possible que dans de très rares occasions : la plupart des satellites — notamment ceux qui sont géostationnaires — sont situés sur des orbites hors de portée des navettes !

A cela il faut ajouter les dangers inévitables liés aux vols habités. On l'a vu avec la catastrophe de Challenger, en 1986, qui risque bien de se reproduire. Bill Nelson, ancien astronaute de la Nasa devenu membre du Congrès, a récemment publié un rapport dans lequel il démontre que l'envoi d'hommes dans l'espace ne peut pas se banaliser : « Avec une fiabilité actuelle de 98 %, il y a 50 % de risques de perdre une navette lors des 34 prochains vols, et 88 % d'en perdre une avant que la station Freedom soit entièrement assemblée ! »

L'espace doit-il alors devenir une affaire de robots ? « C'est inimaginable, répond Jacques-Louis Lions, président du Cnes : sans l'homme, la conquête spatiale serait impossible et n'aurait plus de sens. » Mais, si l'objectif de cette aventure consiste à étudier et à exploiter les mondes lointains, la présence d'astronautes pourrait bien n'avoir qu'une utilité symbolique et médiatique, car les machines ont un bel avenir devant elles. Les expéditions sur Mars ou sur la Lune ne sont pas prévues avant au moins une vingtaine d'années. D'ici là, « l'autonomie des robots ne sera pas loin de dépasser la capacité d'un homme en scaphandre », prédit Jacques Blamont.

Le pari sur l'automatisme est néanmoins très hasardeux. « Les scientifiques à bord de Spacelab ont passé leur temps à réparer les appareils, explique Jacques Collet, directeur des projets à long terme de l'Esa (Agence spatiale européenne). Aucune machine n'aurait été capable de le faire, et cela restera vrai encore très longtemps. »

Gilbert Charles ■

D. DU SCHEMA POLEMIQUE AU GENRE DELIBERATIF

L'usage du terme "polémique" dans ce qui précède est à entendre comme la désignation à la fois d'un type de question et d'un type de réalisation textuelle (ou "schéma" dans l'acception de B. Delforce 1991), s'opposant aux autres types dégagés dans le même travail, à savoir "problématique, thématique, X(P)". Or ce terme porte des significations belliqueuses qui peuvent détourner la compréhension des finalités d'une telle dénomination. Je reviendrai donc succinctement sur la notion de "polémique" en essayant d'analyser son rapport avec le genre délibératif de la rhétorique antique.

B. Delforce quand il emploie ce terme le fait en référence à Reboul (1984, p.120) qui l'utilise pour caractériser la rhétorique comme "principe même du pluralisme et de la démocratie", comme "débat" et non comme "combat".

De même, E. Landowski (1980, 42) propose de rapprocher la discussion et la dissertation littéraire (on parlait d'essai en 1980) grâce à un trait commun qui les opposent conjointement au commentaire de texte, à savoir "leur aspect « polémique »". Il précise que le mot n'est pas à prendre dans un sens péjoratif mais qu'il désigne le fait que les deux exercices en question "se déroulent sous la forme d'une confrontation entre interlocuteurs": il entend par là l'énonciateur d'un premier point de vue présenté par le sujet de discussion (et développé dans le texte d'appui) et l'énonciateur de la dissertation qui a à se situer par rapport au discours tenu dans le texte de référence. Nous avons vu plus haut que le schéma polémique considère le débat entre interlocuteurs comme moteur même de la dissertation. B. Delforce ne traite guère des relations entre le texte d'appui et l'énoncé ou le texte même de la dissertation. Cependant la perspective est identique.

Par ailleurs, lorsque sont analysées dans une partie antérieure de sa thèse, les représentations des apprenants concernant la dissertation (Delforce 1991 p.380-381), il précise que des problèmes peuvent surgir de l'interprétation de certains termes constamment utilisés dans la pratique dissertative comme "discuter" ou "opinion". En effet, les apprenants comprennent généralement "discuter" comme "s'opposer, s'engueuler, répliquer" et non, précise-t-il, comme "mener l'examen rationnel d'opinions diverses"; de même, "l'opinion" est assimilée à "l'avis personnel" que l'on va dire avec sincérité et franchise et non à un comportement qui consisterait à "douter, s'interroger, chercher à se faire une opinion". Ainsi, selon lui, un des objectifs d'apprentissage est-il de faire passer les apprenants d'une réponse formulée en termes de "moi, je pense que" à une réponse en termes de "que peut-on en penser?", de l'activité dissertative considérée comme une réponse à un sondage d'opinions à l'activité dissertative considérée comme un "débat démocratique" (ibid.).

Le schéma polémique est donc à distinguer de la polémique qui consiste, selon P. Oléron (1983, p.53), à "dénoncer [la contradiction] chez l'adversaire [pour] le déprécier, voire le disqualifier". Dans un autre travail (Oléron 1984), où il s'attache à construire une typologie des échanges polémiques, échange étant ici entendu au sens dialogal, conversationnel, il montre que ces derniers ne peuvent déboucher sur un accord, sur une forme de résolution. De même, Ducrot (1972, 93-97) analysant la présupposition montre que "le refus des présupposés apparaît nécessairement comme polémique et agressif" (95) et "transforme la discussion en

affrontement" (94) [11] .

Si donc le schéma polémique place la dissertation dans "l'espace de la controverse" (Delforce 1991, pp.491-493) il ne l'installe pas pour autant dans un débat frontal et sans issue. Peut-être la référence au genre délibératif est-elle moins ambivalente?

Le genre délibératif tel qu'il est décrit dans la rhétorique antique (pour une présentation, voir Reboul 1984 ou 1991) est le genre du discours politique: il a pour auditoire l'Assemblée ou le Sénat, il "conseille ou déconseille dans toutes les questions concernant la cité", il "porte sur l'avenir, puisqu'il inspire des décisions et des projets" et "sur l'utile et le nuisible" pour l'intérêt commun (Reboul 1991, 57). B. Delforce fait remarquer (1991, p.503) que la dissertation pour deux raisons au moins peut être considérée comme un discours délibératif: d'une part, comme pour le genre délibératif, "on s'y demande ce qu'il convient de penser ou de dire, parce qu'on cherche à savoir ce qu'il faudrait décider ou faire"; et d'autre part, son organisation globale, à savoir "une séquence question-réponse qui impose un examen (..) qui fonctionne lui aussi sur une succession d'au moins deux étapes où alternent "question-examen-réponse" (..) met en scène une véritable délibération".

J'ajouterai à ces raisons la distinction que fait R. Blanché, évoquée dans l'introduction, entre l'argumentation et la délibération: "la conclusion à quoi vise l'argumentation", dit-il, est une thèse préalable. On recherche et on expose les raisons qui permettent soit de la soutenir soit de la réfuter (..) C'est la thèse qui est première, c'est elle qui appelle les arguments qu'on invoque pour y conduire l'auditeur. La démarche intellectuelle par laquelle l'auteur a élaboré son argumentation est essentiellement régressive. Dans la délibération au contraire, la recherche ne porte pas sur les prémisses, mais bien sur les conclusions (..) la démarche est ici nettement progressive." [12] . Il semble que le schéma polémique que j'ai présenté et analysé plus haut peut être le support d'une telle démarche progressive. Je n'en veux pour preuve que le caractère très ouvert du deuxième temps qui formule des propositions issues du débat antérieur.

Certes, on pourra m'objecter que l'analyse de Blanché considère des démarches intellectuelles et que le schéma polémique rend compte d'une organisation textuelle, qu'il n'est donc en rien le garant d'une démarche qui serait progressive et non régressive (au sens de Blanché), "délibérative" et non "argumentative", que rien n'empêche le scripteur d'organiser sa matière en fonction d'une thèse préalable qu'il réserverait pour en faire sa réponse à la question initiale, le reste du texte mimant le débat polémique. La question est épineuse; mais comme je travaille sur des productions textuelles et non sur des processus cognitifs, je me contenterai ici de suspendre mon jugement, l'observation d'une organisation textuelle ne pouvant guère donner d'indications sur les "démarches intellectuelles" mises en oeuvre.

Adam (1992) fait également allusion aux modes de composition des propositions argumentatives progressif et régressif, essentiellement à partir de Borel (1991) [13] : "tandis que l'ordre progressif [p - donc - q] vise à conclure, l'ordre régressif [p - car - q] est plutôt celui de

---

[11] . M.J. Borel (1985, 405) évoque incidemment l'opposition entre le "raisonnable" et le "polémique": dans la dissertation de philosophie, il s'agit de "Penser par soi donc, c'est-à-dire réfléchir sur soi en tant que manifestation historique, tout en énonçant dans son discours une prétention à la validité universelle de ses positions; et devoir montrer par conséquent que cette prétention est raisonnable au sein d'une histoire polémique".

[12] . R. Blanché (1973), p.228

[13] . "Notes sur le raisonnement et ses types" Etudes de Lettres, n°4, Université de Lausanne

la preuve et de l'explication" (p.115); Borel (1991) ajoute que dans l'ordre progressif "on tire ou fait s'ensuivre une conséquence de ce qui la précède à la fois textuellement et argumentativement", dans l'ordre régressif "on justifie une affirmation qui précède textuellement, mais qui suit argumentativement"(Borel 1991, p.78, cité par Adam 1992, p.115). Cette distinction de l'ordre textuel et de l'ordre argumentatif reprend et clarifie les questions que j'abordais plus haut: la disposition textuelle est ou non le calque de la "disposition" des relations entre cause et effet.

Ainsi, le caractère délibératif d'une dissertation se mesurera à l'antériorité de l'examen, c'est-à-dire à l'analyse de positions prétendant être des réponses à la question posée, examen mené préalablement aux propositions finales dont on s'efforcera de montrer l'acceptabilité; une dissertation qui ne présenterait qu'une seule étape d'examen entre l'ouverture et la clôture serait plus une réponse argumentée qu'un discours délibératif (Delforce 1991, p.502). Charolles (1990, 10-12) qui analyse "la particularité de la dissertation scolaire en tant qu'argumentation" est amené à proposer une définition de ce genre d'écrit très proche, même s'il n'examine que les dissertations dites "littéraires": la dissertation, dit-il, est un "écrit assez bref traitant d'une question controversée sur un sujet spéculatif de caractère littéraire et faisant appel à la délibération".

Pour conclure cette présentation, on peut considérer la dissertation polémique comme une organisation textuelle particulière qui présente dans un ordre relativement contraint des mouvements argumentatifs (d'étayage mais aussi de réfutation/concession) que nous détaillerons ci-après et qui se présente comme un discours de délibération, non pas orienté vers une décision (ce qui serait plutôt le cas du schéma problématique) mais vers la construction d'une opinion dont on cherche à apprécier le bien fondé ou la valeur et dont on présente les conditions de validité. Genre (méta)argumentatif, elle est fondée sur des enchaînements localement argumentatifs qu'elle domine cependant par la nécessité d'organiser d'une manière relativement contrainte une réponse à une question. La façon dont la réponse, dont la délibération est déroulée et organisée est un facteur structurel dominant par rapport à l'organisation strictement argumentative.

E. DE QUELQUES ASPECTS LINGUISTIQUES, LOGIQUES ET ARGUMENTATIFS DU SCHEMA POLEMIQUE

1. LA NOTION DE QUESTION

Les questions qui organisent le premier temps du schéma sont caractérisées comme étant des questions fermées, n'acceptant que des réponses oui/non. Or Anscombre et Ducrot (1983) ont montré que l'interrogation *est-ce que P?* avait la particularité argumentative d'orienter vers une interprétation *non P*. Contestant la théorie de la symétrie de l'interrogation, selon laquelle "toute question *Est-ce que P?*, dans la mesure où elle laisse à l'interlocuteur le choix entre répondre *P* et répondre *non-P*, laisse entendre que ces deux possibilités sont ouvertes" (ibid. 127), ils proposent une autre description de l'interrogation, une description dissymétrique, comportant "l'assertion préalable de P, l'expression d'une incertitude concernant *P* et la demande faite à l'interlocuteur de choisir entre donner une réponse de type *P* et une réponses de type *non-P*" (ibid. 130) et ils font remarquer que toute incertitude quant à la vérité d'une proposition *p* "est vue comme allant dans la même direction argumentative que la négation de cette proposition" (ibid. 132). Les deux questions qui organisent le premier temps du schéma

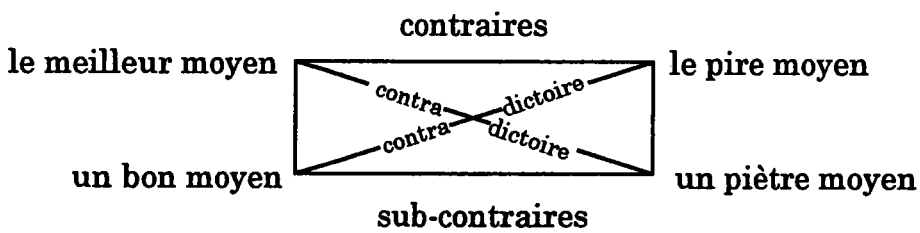
polémique "X est-il P++?" et "X est-il N--?" ne peuvent donc qu'aboutir argumentativement sur le constat que X n'est ni P++ ni N--.

La nouvelle question qui ouvre le deuxième temps du schéma "Alors que faut-il faire de X?", question ouverte, mettant en cause la validité du questionnement précédent, apparaît comme un enchaînement sur l'énonciation plus que sur l'énoncé: si l'on ne peut dire ni que X est P++ ni qu'il est N--, alors que peut-on dire de X? Ducrot (1984, 155) montre que certains énoncés permettent "l'assertion d'une assertion". Il s'agit d'énoncés introduits par "des gens disent, on m'a dit, certains prétendent". Ces énoncés montrent "le dire d'un dire" et "on peut alors enchaîner par rapport à ce qui est l'objet de l'assertion principale, objet qui se trouve être l'existence d'assertions de la proposition exprimée dans la complétive". Il semble que ce soit très précisément le cas de enchaînement entre premier et deuxième temps du schéma polémique. La remise en cause de la question polémique initiale suppose donc ce décentrement: enchaîner non pas sur l'objet du discours mais sur l'énonciation du discours elle-même. D'où vraisemblablement, la formule de B. Delforce: "examiner les conditions de validité du discours", effet discursif qui peut être produit par un enchaînement sur l'énonciation.

2. LA FORMULATION DES POSITIONS

Delforce (1991, 444) souligne la difficulté de cette formulation qui doit aboutir à "construire le discours adverse". Cette difficulté tient à la formulation de la négation et à l'impossibilité selon les cas de construire une négation purement syntaxique. Ainsi, il fait remarquer que si une première position consiste à asserter que, "selon certains, X occupe la première position", pour formuler la position adverse on pourra être tenté de choisir "pour d'autres, X n'occupe pas la première place", ce qui peut s'interpréter comme "il occupe la seconde place" ou "la dernière" ou encore "il n'occupe aucune place". La question est donc de choisir entre une négation de proposition ou une négation "de prédicat" selon les termes d'Anscombre et Ducrot [14] .

Par ailleurs, le choix de cette négation est à mettre en relation avec les notions de contrariété et de contradiction telles qu'elles sont organisées dans le carré logique [15] . Pour reprendre un énoncé utilisé ci-dessus et en adaptant le présupposé existentiel qui sous-tend le carré logique à des énoncés dont le prédicat présente simplement une polarisation, à partir de l'énoncé "La T.V. est le meilleur moyen d'information", on pourrait organiser comme suit le carré des oppositions:



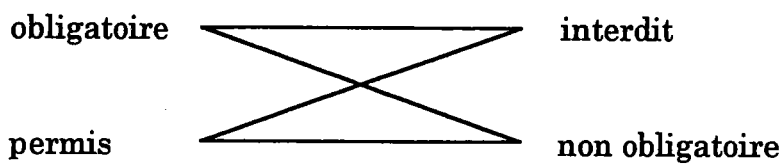
SCHEMA 8

[14] . Anscombre et Ducrot (1983, 101) "Si un locuteur considère que l'attribution à un groupe nominal *S* d'un prédicat *P* constitue un énoncé orienté vers une conclusion *C*, il considérera l'attribution du prédicat *non-P* à un groupe nominal de même catégorie syntactico-sémantique comme orienté vers *non-C*"

[15] . J'ai utilisé la description qu'en font Oléron (1983, 55) et Ducrot (1972, 230). Landowski (1980, 88) utilise également, dans son analyse d'un sujet, le carré des oppositions logiques.

L'opposition "le meilleur/le pire" exprime deux contraires, alors que les relations contradictoires concernent les diagonales du carré ("le meilleur/un piètre", "le pire/un bon", etc.). On voit que les deux positions polémiques peuvent s'appuyer sur la relation de contrariété "tout en pouvant être tous les deux faux, ils ne peuvent être tous les deux vrais" (Ducrot 1972, 231). Ce trait renforce, il me semble, ce que nous observions plus haut de l'orientation vers un sémantisme négatif produite par les deux questions totales sous-jacentes aux deux positions polémiques. Oléron (1983, 55) fait remarquer que la relation de contrariété oppose deux propositions générales dans un mouvement de réfutation plus global que on "limit(e) sa réfutation à quelques points, sui(vant) ainsi en gros le schéma logique de la contradiction".

Cependant, il est des formulations de sujet qui empêchent de bâtir les positions adverses sur la relation de contrariété. Il s'agit des sujets du genre "faut-il interdire la chasse?". Le contraire d'"interdit" est "obligatoire"; il faudrait donc aboutir à une formulation du genre "faut-il rendre la chasse obligatoire?" ce qui semblerait bien curieux au vu des règles sociales que nous partageons [16]. Vraisemblablement, il faut ici construire l'opposition non sur la relation de contrariété mais sur celle de contradiction : "il faut l'autoriser". C'est Grize et Piéraut-Le Bonniec (1983, 123) qui formalisent ainsi le "carré logique des oppositions de la modalité déontique" qui caractérise les raisonnements dans le domaine juridique:



SCHEMA 9

Ces observations certes un peu formelles peuvent cependant donner lieu à des activités intéressantes au cours de l'apprentissage où il s'agirait de croiser fonctionnement des oppositions au sens logique et structures lexicales (ainsi quel est le contraire d'utile? Inutile, superflu, inefficace ou nuisible? [17]). Ce genre d'analyse logico-sémantique était naguère évoqué également par M. Charolles (1986, 16-18), à propos de la réfutation dans la dissertation, comme une aide possible à la planification.

3. L'ANNULATION

Pour terminer avec le carré des oppositions, il faut souligner que l'annulation dans le cadre du schéma polémique prendra la forme de l'énoncé subalterne à la position contraire: si la 1° position consiste à asserter que "tous les X sont P++/N--", il sera facile d'annuler une telle position en montrant que "quelques X ne sont pas P++/N--", ce qui est le subalterne de l'énoncé "aucun X n'est P++/N--"; de même, si cette position était que "aucun X n'est P++/N--", on peut l'annuler en montrant que "quelques X sont P++/N--" ce qui est le subalterne de la position contraire "tous les X sont P++/N--". Cette observation nous amène à constater que la

[16]. S'il en était besoin, un tel exemple militerait contre l'assimilation à des règles logiques des raisonnements de la logique naturelle.

[17]. J'ai évoqué dans un article récent ce type de préoccupations à propos justement d'une polarisation de sujet de discussion qui tournait autour de utile/inutile; cf. Delcambre, Darras (1992, 28)

formulation des deux positions adverses ne portera pas sur une opposition entre les actualisateurs du groupe nominal sujet ("tous les/aucun") mais sur les prédicats (P++/N--), alors que les mécanismes de réfutation pourront s'appuyer sur les quantificateurs pour construire l'annulation. B. Delforce remarque que l'argumentation dans le schéma polémique doit s'efforcer de présenter les arguments à l'appui de chaque position de manière à ce qu'ils soient facilement réfutables (1991, 451); nous avons ici une aide pour faire comprendre aux élèves comment s'organisent les quantificateurs dans une série d'oppositions régulières.

4. LES MOUVEMENTS ARGUMENTATIFS

Dans le premier temps du schéma, ce sont essentiellement les mouvements d'étayage argumentatif et de réfutation des positions que le locuteur ne prend pas en charge. Cette réfutation est d'autant plus claire que les discours mis en avant sont des discours identifiés comme critiquables et mis à distance par des formules comme "certains affirment que..", où l'énoncé asserté est encadré par la monstration d'une énonciation, qui est probablement davantage responsable de l'effet de mise à distance que l'emploi de l'indéfini "certains" [18]. Adam (1992, 118) concluant son analyse de la séquence argumentative, signale que "le schéma de base à trois macro-propositions [données ou prémisses, étayage des inférences et conclusion] prend explicitement appui sur [la thèse antérieure] dans le cas particulier de la réfutation". La réfutation n'est pas un constituant fondamental de la séquence argumentative, ce n'en est qu'une potentialité. Dans le schéma polémique cependant, c'est un élément fondamental.

Le deuxième temps du schéma polémique laissé relativement dans l'ombre jusqu'à présent doit être maintenant explicité: Delforce (1991, 452-455) propose trois stratégies possibles pour répondre à la question initiale après l'examen mené dans le premier temps qui, toutes, reposent sur un "oui, mais".

"X oui, mais pas tout seul": par exemple, "la télévision peut être un bon moyen de se cultiver, à condition qu'elle ne conduise pas à cesser de lire, d'aller au cinéma, ...". X ("la télévision") est mis en série avec d'autres éléments ("la lecture, le cinéma"), le tout étant dominé par un hyperonyme ("la culture") introduit par le sujet ou l'argumentation.

"X oui, mais pas tout de X": par exemple, "regarder la télévision, oui, mais certaines émissions et pas d'autres". La stratégie est l'inverse de la précédente: X est l'hyperonyme dont on "décline les éléments hyponymes".

"X oui, mais pas n'importe comment": par exemple, la télévision oui, mais à condition d'en user avec des objectifs acceptables. Ce qu'on cherche ici à diversifier, c'est le moyen de culture (ou d'information, etc.) tant au niveau de ses usages (la responsabilité du téléspectateur) qu'au niveau des objectifs qu'on lui assigne (la responsabilité des chaînes).

Ces quelques précisions sur les mouvements discursifs propres au deuxième temps du schéma polémique montrent qu'il est pensé sous une forme quasiment dialogale, ou plus exactement sous une forme diaphonique pour reprendre les concepts de Roulet et al. (1985). Adam (1990, 197-203) décompose les emplois de "*mais*" en cinq catégories différentes et

---

[18] . ainsi, l'effet est identique si l'on change de sujet "je pensais naguère que..." "il m'arrive d'affirmer que..". L'énoncé "montre une assertion d'assertion" pour reprendre les analyses de Ducrot, c'est cet emboîtement qui produit l'effet de non prise en charge par le locuteur.

évoque à propos du "*oui mais/non mais*" dialogal l'éventualité d'un "*mais* phatique" qui introduit un changement de point de vue ou des enchaînements de prise de parole à l'oral. Comme pour le *mais* de réfutation qui enchaîne sur une négation ("Non pas accuser mais comprendre" exemple utilisé par Adam, ibid. p.195), le *mais* phatique laisse entendre un énoncé antérieur et apparaît à l'oral comme "reliant plus des prises de paroles que des arguments" (ibid. p.200). Nous avons déjà signalé que le deuxième temps du schéma est inauguré par un enchaînement sur l'énonciation plus que sur l'énoncé, nous trouvons ici confirmation de cette intuition grâce aux formules schématiques proposées par Delforce. Adam (ibid.) souligne qu'avec ces deux *mais* "on se trouve confronté à l'affrontement interactif des protagonistes", ce qui de nouveau nous semble en cohérence avec la visée discursive du schéma polémique et en renforce l'aspect fondamentalement réfutatif. On trouve ce même type de *mais* dans des textes écrits également avec une fonction de segmentation ("souligner une transition", "articuler des morceaux discursifs a priori hétérogènes", ibid. 202-203), ce qui n'est pas le cas ici puisqu'il n'est pas en première position du nouveau segment de texte.

Le *oui mais* considéré ici est plus proche de la notion de diaphonie telle qu'elle a été proposée par Roulet et al. (1985, 69 sqq.). "Dans une structure diaphonique, l'énonciateur ne se contente pas de réagir, sans la toucher, à une parole présente ou de se référer à des paroles absentes, il commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire, pour mieux enchaîner sur celle-ci." (ibid. 71) Le *oui mais* est ainsi la trace de la reprise et de la réinterprétation du discours antérieur qu'opère le deuxième temps du schéma polémique. Roulet poursuit en disant que "La structure diaphonique est ainsi une des traces privilégiées de la négociation des points de vue qui caractérise toute interaction.", négociation qui ne semble pas incompatible avec l'esprit qui régit le discours délibératif.

CONCLUSION: CARACTERISATION DU SCHEMA POLEMIQUE EN TANT QU'IL A A VOIR AVEC LE TEXTE ARGUMENTATIF

En introduction, nous montrions que les relations entre argumentation et dissertation étaient multiples. Nous ne pouvons à la fin de cet examen que préciser ce qu'il en est pour une dissertation qui réaliserait le schéma polémique.

Une telle appellation ne désigne ni une structure psychologique interne aux sujets, une "représentation" au sens cognitif du terme, ni l'objet scolaire que l'on nomme un plan et qui permet de contrôler l'organisation de la surface textuelle. Pour la catégoriser, il faudrait plutôt faire appel à celle d'organisation discursive qui règle les relations entre le tout et les parties, entre le lecteur et le récepteur, et qui peut guider les formes de raisonnement que l'on à mettre en oeuvre pour réaliser un tel écrit.

La dissertation polémique apparaît donc comme une forme de raisonnement qui permet de traiter la question posée par le sujet sous une forme différée qui, passant par des phases d'examen argumentatif de positions non prises en charge par l'énonciateur principal et des phases de questionnement interne, permet de mettre en scène une image du scripteur comme sujet raisonnant, et de proposer au lecteur un parcours délibératif narrativisé allant de questions en réponses insatisfaisantes, jusqu'aux propositions terminales. L'organisation formelle du schéma polémique, dont la finalité n'est pas de rendre compte d'un plan au sens traditionnel du terme, permet de marquer les étapes de ce raisonnement et de les rendre lisibles.

En tant qu'elle a à voir avec l'argumentation, la dissertation polémique semble faire appel aux mouvements réfutatifs plus qu'aux mouvements concessifs. Fortement marqué par des formes monologales mais diaphoniques, le discours délibératif est finalisé par la formulation d'une position argumentative qui se construit contre ou avec des discours antérieurement présentés et analysés dans les phases d'examen. Ainsi, la dissertation n'a d'argumentatif que ce dont le discours délibératif a besoin pour formuler une réponse à la question initialement posée dans l'énoncé du sujet. L'interaction des "plans d'organisation textuelle" se marque au niveau de ce schéma (non instancié par un "contenu") par l'interdépendance forte entre la dimension séquentielle argumentative (à dominante réfutative) et la dimension énonciative (diaphonique).

2° partie

L'exemplification : état de la question

CHAPITRE 3:

LES THEORIES RHETORICO-DISCURSIVES

L'exemplification en tant que procédé discursif relève de l'amplification ou de l'expansion mais d'autres formes d'amplification discursive existent parallèlement. Ainsi, pour parler d'un objet de discours, on peut le définir, en lui attribuant une propriété ou une caractérisation, en le situant dans un champ notionnel ou conceptuel; on peut le paraphraser en en donnant la signification linguistique ou en développant une séquence précisant son sens, ou le sens de l'énoncé où il apparaît, voire son usage, son fonctionnement [1] ; on peut, enfin, l'associer à une analogie ou à un exemple qui en donneront une autre image.

Reprenons chacune de ces opérations discursives.

La définition, qu'il s'agisse d'une définition de "mot" ou de "chose", va convoquer des opérations de désignation, de classification (inclusion de l'objet dans une classe), de catégorisation et de caractérisation (dénomination de la classe et description de ses caractéristiques) et de conceptualisation (formulation des critères d'appartenance de l'objet à cette classe, démonstration, preuve de cette appartenance); elle est de toutes les opérations discursives celle qui apparaît dans ses formes les plus élaborées comme mobilisant le plus des opérations cognitives comme l'induction et la déduction [2] .

La paraphrase met en relation des objets de discours entre eux dans une visée souvent décrite comme communicationnelle (aide à la compréhension, coopération). Il s'agit soit d'une reformulation, dans un cadre intralinguistique, soit d'une mise en équivalence de termes ou de fragments d'énoncés qui excède souvent les règles linguistiques de la synonymie: elle peut être le résultat d'une "création" du locuteur.

> "La paraphrase est un phénomène langagier (c'est-à-dire une activité de langage menée par des sujets dans des situations de discours données) qui n'est que partiellement linguistique (c'est-à-dire s'appuyant sur des relations complexes en langue, qui contribuent à l'établissement d'un jugement de paraphrase, sans pour autant le déterminer absolument" [3] .

On pourra ainsi opposer paraphrase métalinguistique et paraphrase pragmatique [4] . Cependant, la paraphrase n'a pas, vraisemblablement, qu'une visée communicationnelle. Charolles (1987) fait remarquer que la production d'un discours est une tâche excessivement complexe, ce que montrent toutes les recherches psycholinguistiques sur la production discursive et que tous les problèmes qu'un locuteur a à résoudre ne sont pas orientés

---

[1] . voir les définitions paraphrastiques par la fonction: "une fourchette, ça sert à manger"

[2] . la définition en extension qui consiste à "énumérer les éléments d'un ensemble" favorise ainsi le raisonnement inductif en reproduisant le "mécanisme génétique de la formation conceptuelle" (Dispaux, 1984, 89); la définition en compréhension qui consiste à énumérer les "prédicats qui comprennent la réalité à définir" "oriente l'esprit vers le raisonnement déductif" (ibid. 91-92).

[3] . C. Fuchs (1982) p.176

[4] . cf. Charolles/Coltier (1986)

uniquement vers la recherche d'une intercompréhension plus efficace. A l'oral, par exemple, il propose de considérer que certaines paraphrases pourrait avoir la fonction de "remplir les pauses inhérentes à l'activité de production linguistique" en vue de ne pas perdre son tour de parole (ibid. 102). La production d'un jugement de paraphrase pourrait aussi, bien qu'à un autre niveau que la définition, manifester une activité cognitive.

En ce qui concerne l'exemplification et l'analogie, elles vont s'appuyer sur la mise en relation d'objets (du monde et de discours) afin de produire un sens nouveau ou plus clair. Grize (1990) fait remarquer que analogie et exemple ont tous les deux la fonction de "mettre en relation une situation qui fait problème avec une autre mieux connue" (p.97). Cette dimension communicationnelle repose, en ce qui concerne l'analogie, sur une "abstraction métaphorisante" (p.100) qui élabore une triple relation que Grize développe dans ces pages [5].

Ainsi, Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca donnent-ils comme titre au chapitre du *Traité de l'argumentation*, qui traite de l'exemple et de l'analogie, l'expression suivante "Les liaisons qui fondent la structure du réel"; le chapitre précédent intitulé "Les arguments basés sur la structure du réel" (je souligne) traite entre autres du lien causal. L'idée est ici que l'exemple et l'analogie fondent des rapports entre éléments qui sont générateurs par exemple de règle particulière pour l'exemple ou de rapports de similitude pour l'analogie. D'autres arguments, au contraire, peuvent s'appuyer sur les "structures du réel" comme les "liaisons de succession qui unissent un phénomène à ses conséquences ou à ses causes" (ibid. 353). L'analogie est ainsi identifiée comme un mode d'invention (ibid. 500), l'exemple quant à lui permettant une "généralisation à partir de cas particuliers". De même que pour la paraphrase, il conviendrait donc de prendre en compte le caractère constructif de l'analogie, ce que fait A. Licitra (1979) quand, à la suite de R. Blanché, il propose de parler de "jugement d'analogie" (je souligne).

Quant à l'exemplification, que l'on distinguera plus bas de l'analogie, si elle est également productrice de relation entre objets (objets du monde ou objets de discours), elle a à voir avec la conceptualisation, notamment par l'établissement d'un rapport entre deux objets ou entre un objet et un concept (élaboration de propriétés, formulation d'une règle, caractérisation); elle est également le résultat d'une opération discursive et cognitive.

La séquence d'exemplification manifestant le résultat d'un jugement du locuteur dont on peut postuler qu'il est de même "nature discursive" que le jugement d'analogie ou le jugement de paraphrase, il faudrait donc également parler de "jugement d'exemple".

Cela dit, on trouve un certain nombre de recoupements entre ces différentes opérations: ainsi l'exemplification a à voir avec les procédés de paraphrase et de reprise discursive dans la mesure où est postulé dans l'exemplification un rapport de similitude, d'équivalence entre énoncés qui découpe dans le discours des séquences identifiables comme unité de sens.

Ainsi, S.Stati (1990, 143-146) regroupe curieusement explication (de mots) [6] et exemplification en utilisant le terme "explication" pour désigner la fonction de phénomènes de

---

[5]. si l'analogie (dite de proportionnalité) peut se schématiser par la formule "a est à b ce que c est à d", un premier type de relation dite verticale est à établir entre les termes du thème et ceux du phore (a,b et c,d), une deuxième relation horizontale est à construire entre a et c, b et d, et pour finir il reste la relation que Grize nomme la relation COMME..

[6]. Il s'agit ici du "procédé littéraire" nommé "explication" qui consiste à "[joindre] à certaines assertions un discours, souvent bref, dans le but d'éclaircir un mot, une action, etc." (Dupriez, 1984, 209).

reprise transphrastique, signalés par les marqueurs "à savoir, c'est-à-dire, par exemple, ainsi, c'est pourquoi, je précise, je m'explique, entendez, etc." [7].

De même, certains types de définition font appel à des énumérations d'exemples: dans le cas des définitions démonstratives (ou ostensives) portant non sur des choses mais sur des mots, il est en effet "possible de présenter des exemplaires (...) En énumérant la liste: crayon, stylo à bille, feutre, craie, plume, etc., je définis le prédicat « ustensile d'écriture ». Celui qui apprend le signe prédicatif de cette manière recherche l'invariant à travers la diversité des exemples" (Dispaux, 1984, 88).

On le voit, beaucoup de points communs unissent exemplification, paraphrase et définition. Ce sont des opérations discursives et cognitives qui sont en jeu dans l'activité langagière de production de texte, et dont les intersections nous occuperons souvent.

La séquence d'exemplification peut être ainsi schématisée comme une séquence binaire articulant, éventuellement à l'aide de marqueurs spécifiques, deux sous-séquences: l'exemple à proprement parler (que je nommerai **e**), et ce qu'il exemplifie (**E**). Les codages proposés veulent essayer de signifier que l'énoncé-exemple (ou le segment d'énoncé) est en relation de dépendance par rapport à l'énoncé qu'il exemplifie. On peut reprendre les termes que D. Miéville utilise pour désigner les deux membres d'une analogie et opposer le discours majeur (**E**) au discours mineur (**e**); de même A. Licitra toujours à propos de l'analogie oppose le discours principal au discours secondaire. La structure de la séquence exemplifiante est d'autant plus proche de celle de l'analogie qu'un même opérateur (*comme*) peut fonctionner, mais avec des valeurs différentes, dans les deux cas (voir le chapitre 9).

A. L'EXEMPLE ENTRE L'UN ET LE MULTIPLE.

Une analyse lexicographique du mot "exemple" dans le Grand Robert révèle trois champs de signification qu'il m'importe de souligner car ils organisent la problématique qui suit et rendent compte de trois rôles fonctionnels que l'on peut attribuer à l'exemple dans les textes.

D'abord, l'exemple peut être <u>modèle</u> donné à imiter, c'est la conduite exemplaire [8], l'"exemple à suivre" ou "à fuir", l'exemple que l'on donne ("donner l'exemple") quand il est bon, l'exemple que l'on fait ("faire un exemple") lorsqu'il s'agit d'"apprendre aux autres les peines auxquelles ils s'exposeraient en commettant les mêmes fautes". La locution adverbiale "à l'exemple de" est alors équivalente de "comme", "à l'image de, à l'instar de".

Je m'occuperai peu de cette fonction, travaillant sur des textes délibératifs et non hagiographiques (ou épidictiques pour utiliser la classification antique des genres oratoires). Cependant cette fonction est importante et explique les frontières parfois floues entre exemplification et comparaison (ou analogie): voir notamment l'usage de "comme" qui entre

---

[7]. Cette liste de marqueurs est très hétérogène, une de nos tâches sera de préciser l'interprétation sémantico-pragmatique qu'on peut leur assigner de manière à les différencier, si cela est possible.

[8]. c'est aussi le seul sens de l'emploi adjectival du mot "exemplaire". Une histoire exemplaire est une histoire édifiante; peut-on voir dans la fixation de ce sens une trace de ces recueils d'"exempla" qui se sont multipliés dans l'Ars Oratoria au Moyen-Age pour faciliter l'inventio des sermons et des prêches et les alimenter en historiettes piquantes permettant de retenir l'attention de l'auditeur et de fixer sa mémoire? Les dérivés "exemplairement, exemplarité" développent exclusivement ce sens (lat. exemplaris).

dans la série de marqueurs cités ci-dessus mais qui sert également à désigner d'autres relations, distinctes de la comparaison [9].

Les deux catégories suivantes sont regroupées dans une deuxième zone de significations mais distinguées cependant. Ainsi, l'exemple peut être un cas, "chose semblable ou comparable à celle dont il s'agit," dit le Robert. Il s'agit ici d'une relation d'un fait à un autre fait, comme on la trouve dans l'expression "citer l'exemple de".

Enfin, l'exemple peut être un échantillon, un spécimen, un élément dans une série [10]. "Cas, événement particulier, chose précise qui entre dans une catégorie, dans un genre et qui sert à confirmer, illustrer, préciser un concept". Il est en relation alors avec "type", (le cas-type), ce qui produit une bifurcation vers "archétype, prototype" et corrélativement, "classe, espèce, famille, genre". C'est ici qu'on rencontre l'exemple de grammaire et les exemples du dictionnaire, que "l'on cite à l'appui d'une explication grammaticale, philologique ou pour illustrer l'emploi d'un mot, d'une expression". La relation est ici entre un fait et une règle, une notion ou un concept, c'est une relation d'un individu à une espèce ou à une classe, d'un particulier à un général, d'un spécifique à un générique. Le fait est moins pris ici dans sa singularité que précédemment: c'est la multiplicité de faits semblables, que l'on peut subsumer sous une règle ou une notion générale, qui est ici convoquée derrière le fait évoqué. La relation est alors peut-être, comme dit Miéville, plutôt entre "des singuliers et du général".

Ces deux dernières fonctions sont regroupées par le lexicographe et débouchent sur l'emploi de la locution adverbiale "par exemple" qu'on utilise "pour confirmer, expliquer, illustrer ce qui vient d'être dit": l'important est ici de souligner qu'apparaissent comme synonymes de cet emploi "comme, notamment". On peut déjà conjecturer que ce deuxième "comme" est assez différent du premier (comme = à l'exemple de), autant que l'analogie peut l'être de l'exemplification.

Le dérivé "exemplifier" (et ses acolytes "exemplification, exemplificateur") réfère essentiellement au troisième emploi et le Robert précise qu'il s'agit d'emplois didactiques, c'est-à-dire, dans sa terminologie, d'emplois non communs, savants (!).

L'opposition faite par le dictionnaire Robert entre le cas et le spécimen mérite d'être approfondie. Je le ferai en utilisant l'analyse fort stimulante que fait P. Ouellet (1989) à propos des opérations d'exemplification dans les sciences du langage où il montre les relations entre statut cognitif et rôle argumentatif de l'exemple dans les théories linguistiques et grammaticales. Son propos est de construire une théorisation de l'exemplification comme pratique discursive dans l'argumentation scientifique et plus particulièrement dans les travaux linguistiques, non de faire une étude historique des exemples grammaticaux comme a pu le faire J.C. Chevalier (1976) par exemple. Il évoque ainsi entre autres choses l'opposition (platonicienne) entre exemple et paradigme. L'exemple (au sens platonicien, donc [11]) "qui n'apparaît jamais isolément, relève de l'induction: il aligne des faits, des cas, relativement évidents, dont les caractéristiques communes permettent d'élucider un premier cas particulier, problématique, d'où est surgi le questionnement, ou encore de dégager les propriétés d'un

[9]. voir A.Licitra 1977 et 1979 et le chapitre 9 ci-après.

[10]. ici apparaît l'emploi substantival du mot "exemplaire" qui désigne, dans le domaine de l'édition, la copie, l'épreuve, (cf. "tirer à dix mille exemplaires") ou dans le domaine biologique, tout individu d'une même espèce: "de beaux exemplaires d'une plante, d'un animal rare" (lat. exemplarium).

[11]. Sans citer de texte précis, il renvoie à l'ouvrage de V. Goldschmidt (1947) *Le paradigme dans la dialectique platonicienne*, Paris, P.U.F.

phénomène global auquel tous les cas cités appartiennent" (ibid. 109). Au contraire, le paradigme "peut se présenter seul et relève davantage de l'abduction: il joue le rôle de "modèle réduit" d'un problème, c'est-à-dire d'"image concrète", plus facilement saisissable et manipulable d'une notion ou d'une proposition abstraite" (Ouellet, 1989, 109). Ouellet évoque les exemples qui servent de "titre de problème" comme "une femme femme" pour la théorie de la notion chez Culioli ou "l'actuel roi de France est chauve" pour la théorie de la référence chez Russel. L'exemple-paradigme fonctionne alors comme "une maquette ou un modèle réduit de la proposition théorique" (ibid.). Il montre que l'exemple est de nature métonymique, qu'il est davantage "tourné vers les faits" qu'il a pour fonction de "faire apparaître sous telle proposition théorique", alors que le paradigme est davantage de nature métaphorique, qu'il est "tourné vers les énoncés généraux" qu'il a pour charge de "faire apparaître à travers le ou les fait(s) cité(s)". "Dans le premier cas, dit-il, l'exemple est un exemplaire, un échantillon de la classe des phénomènes observés, alors que dans le second cas, l'exemple est exemplaire, c'est-à-dire un bon modèle du problème théorique étudié" (ibid. 111, souligné par l'auteur) [12]. Nous reviendrons sur la théorie antique de l'exemple ci-dessous une première fois lors de la présentation de la rhétorique aristotélicienne et au chapitre 5 d'un point de vue plus démonstratif.

La même opposition se retrouve chez un théoricien de la littérature comme A. Jolles (1930/1972, 142-143) [13] qui, étudiant le CAS parmi d'autres "formes simples", évoque une définition kantienne de l'exemple et de l'échantillon qui rappelle tout à fait l'opposition faite ci-dessus entre paradigme et exemple. Le premier ("exemple" donc pour Jolles) est une "représentation purement théorique du concept" alors que l'échantillon est "un cas particulier d'une règle pratique", une simple illustration. Il situe leur emploi dans le cadre juridique et montre que le CAS s'en distingue en ce qu'il ne se contente pas de "mesurer des actions selon des normes", ce qui se passe avec l'exemple ou l'échantillon qui mettent en relation un fait particulier avec une règle juridique. Au contraire le "cas d'espèce ou de conscience" va plus loin et permet de juger les normes entre elles". Il fait ainsi référence à la casuistique de la théologie morale ou aux Cas d'Amour de la littérature courtoise. Les CAS présentent des exemples ou des échantillons contradictoires et montrent "la dispersion des normes".

Certes, par rapport à ces analyses que je présente cependant de manière fort ramassée, la seconde définition du dictionnaire est loin de dérouler une pareille complexité; mais on aura vu, j'espère, comment les trois "sens" lexicographiques de "exemple" peuvent se combiner (le paradigme-exemple s'appuyant sur les sens 1 et 2, l'exemple-échantillon plutôt sur le sens 3) et comment l'amplification instaurée par l'exemple peut hésiter entre l'unique et la liste indéfinie selon la fonction en discours dévolue à l'exemple et son statut cognitif. Nous emploierons dans le chapitre 7 le terme de cas dans une acception ordinaire (par opposition à liste) et sans faire référence à Jolles.

---

[12] . La réflexion de S. Jacobs (1986) sur le rôle des exemples dans l'analyse conversationnelle va dans le même sens. Il distingue les exemples illustratifs qui sont une "preuve qu'une classe de phénomènes apparaît avec une certaine régularité" (153) et les exemples démonstratifs qui permettent une généralisation parce qu'en même temps qu'ils servent d'exemples, ils manifestent "le système abstrait de règles" qui génère la structure ou l'usage langagiers en question (154).

[13] . C'est Elisabeth Nonnon qui m'a mise sur la piste de Jolles; qu'elle en soit ici remerciée.

B. L'EXEMPLIFICATION DANS LES THEORIES RHETORICO-DISCURSIVES

L'origine de la réflexion sur l'exemple est Aristote lorsque, dans la *Rhétorique*, il analyse le discours de tous les jours dans sa différence d'avec le raisonnement scientifique (représenté par le syllogisme) et élabore une "théorie de l'inférence rhétorique ou enthymème" (Meyer, 1991, 8).

Aristote apparaît comme la référence pour qui veut élucider les fonctions et fonctionnements de l'exemple. C'est en tout cas ce que révèle un rapide parcours dans des ouvrages aussi différents que le *Traité de l'argumentation* de C.Perelman & L.Olbrechs-Tyteca et l'"application" que propose D. Miéville à *l'Essai de logique naturelle* (Borel et al., 1983).

C'est en m'appuyant sur ces textes, auxquels j'ajoute la récente mise au point d' O. Reboul qui reconstruit, à partir d'exemples contemporains, le projet aristotélicien d'une rhétorique où argumentation et figures de style sont travaillés conjointement et qui offre une présentation claire des fondements aristotéliciens, que je vais ci-dessous développer quelques réflexions permettant de faire une description de l'exemplification vue sous l'angle rhétorique et discursif.

Les champs théoriques de référence sont certes très différents: d'une part la "nouvelle rhétorique" telle qu'elle renaît depuis une trentaine d'années [14], se développe dans le cadre d'une philosophie de l'action qui donne à l'espace juridique, au langage du tribunal une place prépondérante dans l'analyse des raisonnements quotidiens. La portée philosophique de la théorie de l'argumentation développée par Perelman & Olbrechts-Tyteca est de signifier l'abandon du paradigme logique, la "rupture avec une conception de la raison et du raisonnement, issue de Descartes" (Perelman & Olbrechts-Tyteca p.1) lorsqu'il s'agit de traiter des "techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment" (ibid. p.5). Ainsi, le *Traité de l'argumentation* se donne-t-il comme champ d'étude les sciences humaines, le droit et la philosophie, laissant à la logique formelle le soin de théoriser les moyens de démonstration propres aux sciences mathématiques. Cependant, le projet du *Traité* n'est pas de tout rejeter de la logique. Il est dit très clairement à la fin de l'introduction que la théorie de l'argumentation se donne comme modèle les "méthodes qui ont si bien réussi (aux logiciens) depuis un siècle environ", c'est-à-dire celles qui se sont donné comme objectif d'"analyser les moyens de preuve effectivement utilisés par les mathématiciens". De même, le *Traité* se donne comme objectif de construire une "théorie de l'argumentation (...) en analysant les moyens de preuve dont se servent les sciences humaines, le droit et la philosophie".

La logique naturelle telle qu'elle est développée par tous ceux qui travaillent avec et autour de J.B.Grize (cf. notamment Borel et al., 1983) présente, du moins dans ses intentions, des similitudes avec le *Traité*: la même mise à distance de la logique mathématique comme modèle de la pensée et de la connaissance: "il existe des formes de pensée qui n'entrent pas dans le domaine de la logique mathématique" et qui obéissent à "d'autres systèmes d'opérations" (ibid., p.VII). Ainsi, lorsque Grize et Piéraut-Le Bonniec (1983) se donnent

[14]. Voir la présentation historique qu'en fait Christian Plantin (1990, 11 sqq.): il montre que la même année (1958) paraissent et le *Traité de l'argumentation* de Perelman & Olbrechts-Tyteca et *The uses of Argument* de S. Toulmin, bien avant donc les travaux de sémantique linguistique d'Anscombre et Ducrot (*L'argumentation dans la langue*, 1983). Il montre également les aspects "juridiques" et philosophiques des ouvrages de Perelman & Olbrechts-Tyteca et de S. Toulmin.

comme projet de théoriser la contradiction comme "opération de pensée", ils se situent dans l'analyse du discours quotidien, pour lequel, disent-ils, il n'existe pas de modèle, à la différence de la démonstration mathématique, qui, en tant qu'activité de preuve menée par un sujet, est régie par les lois formalisées de la logique mathématique. Le projet de Grize et Piéraut-Le Bonniec est donc d'observer des textes argumentatifs écrits par des adultes cultivés pour construire les "règles de cohérence qui président au discours quotidien" (ibid. p.8). Ce n'est pas un hasard, je pense, si référence est faite dans ces pages à Perelman dont l'intention est similaire. Cependant, une différence importante sépare les deux démarches. Perelman & Olbrechts-Tyteca s'efforcent de "caractériser les diverses structures argumentatives" par l'analyse de textes, Grize & Piéraut-Le Bonniec se proposent, également à partir de l'étude de textes, de construire des règles décrivant les "opérations logico-discursives assez générales", en l'occurrence celles de la contradiction; et leur ouvrage se termine par "un aperçu de logique naturelle" présentant les concepts et les principes de la logique naturelle qui utilise une formalisation totalement absente chez Perelman & Olbrechts-Tyteca.

Mais la logique naturelle se distingue de la logique mathématique par plusieurs caractères fondamentaux: la logique formelle porte sur des formes vides de tout contenu, dont le sujet énonciateur est absent et qui déroule un "langage" hors situation. La logique naturelle au contraire est à la fois une "logique de sujets" et une "logique d'objets" (Grize 1990, 21-23): le sujet-locuteur est toujours présent et qui plus est il n'est jamais seul: la logique naturelle envisage les opérations du discours quotidien dans un cadre d'interlocution et de communication sociale. "La langue naturelle est de nature essentiellement dialogique" (ibid.). Les objets de la logique naturelle ne sont pas des objets vides mais des notions organisées en classes collectives et non seulement en classes distributives, et surtout ces objets ne sont pas "déterminés par des axiomes d'entrée de jeu" (Grize & Piéraut-Le Bonniec, p. 172) mais se construisent progressivement au fil du discours. "Par son activité discursive, le locuteur ne cesse donc d'enrichir les classes-objets, en précisant progressivement la représentation qu'il en a, ou plus exactement l'image qu'il veut en donner à ses lecteurs" (Grize & Piéraut-Le Bonniec, p. 175).

1. LA REFERENCE A ARISTOTE: L'EXEMPLE ET LE GENRE DELIBERATIF

Aristote apparaît comme la caution, le passage obligé pour tous ceux qui veulent observer et théoriser le discours quotidien et se libérer de la logique mathématique. C'est pourquoi il est présent et chez Perelman et chez Grize.

Je commencerai cependant en examinant la présentation d'O. Reboul (1991) qui m'intéresse en tant qu'elle envisage le problème de l'exemple dans le cadre des genres rhétoriques. Cette première approche sera complétée au chapitre 5 par d'autres analyses sur l'exemple et l'induction.

Le projet d'O. Reboul est entièrement fondé par la rhétorique classique et les écrits d'Aristote et son propos est d'en présenter les principes en les amplifiant et en les illustrant d'exemples contemporaines.

a. Y a-t-il une différence entre exemple et argument?

Concernant l'exemple, il rappelle que dans le système aristotélicien, l'exemple est l'argument-type du genre délibératif:

> "Le [discours] délibératif a pour public l'Assemblée (Sénat), (...) [il] conseille ou déconseille dans toutes les questions concernant la cité: la paix ou la guerre, la défense, les impôts, le budget, les importations, la législation (cf. *Rhétorique*, 1359b) (...) [il] porte sur l'avenir, puisqu'il inspire des décisions et des projets (...) [il] porte sur l'utile et le nuisible (...) le délibératif, s'adressant à un public plus mobile et moins cultivé [que le genre judiciaire] préfère argumenter par l'exemple, qui permet d'ailleurs de conjecturer l'avenir à partir des faits passés" Reboul (1991) p.57-59

C'est le genre judiciaire qui utilise plutôt les enthymèmes qui sont "propres à établir la cause des actes" [15], alors que le genre épidictique utilisera comme argument l'amplification qui consiste, pour composer un éloge funèbre par exemple, à embellir la réalité, à changer les défauts en qualité.

L'opposition entre enthymème et exemple caractérise l'inférence rhétorique: l'enthymème est une forme de déduction, on part d'une proposition généralement admise (et souvent implicite) pour en tirer une application concrète ou personnelle; l'exemple est de forme inductive, on part d'un fait particulier connu dont le discours va chercher la valeur, le sens général. La différence tient donc à la nature du point de départ, de ce qui est supposé connu. Mais M. Meyer (1991, 28-29) s'interroge sur la pertinence de cette opposition qui n'est évidente selon lui qu'à première vue. En effet, "dans les deux cas, on s'interroge autant sur le fait singulier que sur son interprétation générale" (ibid. 29). Il ajoute qu'il semble qu'avec cette différence, Aristote veuille "projeter sur la rhétorique des distinctions logiques qui y deviennent artificielles" (ibid., p.30), à moins de considérer la rhétorique comme une sorte de processus de résolution où le problème est de catégoriser et dénommer des faits. Ainsi, c'est dans la dénomination ou dans la recherche de dénomination (que demande réellement Denys de Syracuse? une garde prétorienne ou de simples gardes du corps?) que l'on va trouver la valeur de l'exemple [16] (démarche d'induction: construire une catégorie à partir d'un fait) ou que l'on va mettre en oeuvre une conclusion préalablement tirée (démarche de déduction: utiliser une catégorisation déjà construite pour donner valeur à un fait). Pour Meyer, ce qui importe en rhétorique c'est de "pouvoir déterminer ce qui est en question, le problème, et de tirer les conséquences adéquates de cette détermination". Le processus résolutoire est donc bien plus important pour lui que la "reconstruction des arguments déjà trouvés" dans la mise en texte. On retrouve dans ce commentaire la problématologie dont M. Meyer est le théoricien, mais également une certaine dimension cognitive des raisonnements quotidiens, distinguée des phénomènes de mise en discours qui apparaissent comme reconstruction postérieure.

Ce que nous pouvons garder de ces analyses est le doute porté sur la distinction qui, le plus souvent, semble naturelle et évidente entre déduction et induction. En tant que processus cognitifs ces deux mouvements de pensée sont très vraisemblablement distincts, en tant qu'outils d'analyse des productions verbales, les frontières deviennent beaucoup plus floues, à moins de vouloir logiciser les techniques argumentatives.

---

[15]. l'enthymème est la forme rhétorique du syllogisme: ses prémisses sont probables ou vraisemblables, communément admises; le syllogisme rhétorique est souvent incomplet.

[16]. Cette valeur de l'exemple, dit Meyer, va devenir prémisse implicite d'un enthymème. Nous y reviendrons au chapitre 5 ci-après.

Cette analyse doit conduire également à considérer avec beaucoup de circonspection la tradition scolaire qui fait de l'exemple un énoncé par nature différent de l'argument.

b. De la fonction argumentative des exemples

O. Reboul (1991) réfléchit à la question suivante: "Qu'est-ce que prouve un exemple?" (p.156-157) et montre que dans l'argumentation l'exemple a essentiellement une fonction positive de confirmation, il sert à "rendre un énoncé plausible". Il ne peut guère faire plus, il ne peut guère démontrer (au sens de la logique démonstrative) une règle générale: il faudrait pour cela pouvoir montrer que les cas concernés sont "en nombre limité et que la règle s'applique à tous", ce qui est impossible en rhétorique [17]. L'exemple ne peut donc pas "prouver qu'une proposition est universelle. Il peut seulement prouver qu'une proposition n'est pas universelle". Il sert donc à infirmer, et dans ce cas, un seul exemple, qu'on pourrait nommer "contre-exemple", suffit pour annuler une règle ou une proposition que l'on voudrait présenter comme universelle. Ceci n'est pas sans rappeler K. Popper et la falsification, mais nous entraîne loin de la rhétorique et de l'analyse des discours ordinaires.

c. Concret/abstrait [18]

Pour terminer, les analyses d'O. Reboul permettent également de prendre quelques distances d'avec l'idée reçue qui fait aller de l'exemple à l'argument comme du fait concret à la pensée abstraite: l'exemple en rhétorique, dit-il, a un sens beaucoup plus large que l'emploi ordinaire que l'on fait du mot. Il est "une induction dialectique, qui va du fait au fait en passant par une règle sous-entendue", règle entièrement dépendante des valeurs propres à une société donnée, ce qui fait entre autres que l'exemple ne saurait rien prouver, qu'il n'établit pas de règle universelle. O. Reboul désigne par les termes "faits" et "règle" des types d'énoncés qui peuvent aussi s'analyser en termes d'énoncé générique/spécifique; ainsi, il reprend l'exemple qu'Aristote lui-même présente:

- Denys de Syracuse demande une garde du corps	d'un fait particulier ...(énoncé spécifique)
- tous les tyrans connus ont commencé leur carrière en demandant une garde	....à une règle universelle (énoncé universel)...
- Denys de Syracuse deviendra lui aussi tyran	...pour aboutir à un fait particulier (énoncé spécifique) qui est aussi la conclusion argumentative

La règle apparaît comme le support, le background permettant le circuit argumentatif [19] et non comme on peut le penser souvent, surtout si l'on assimile exemple à raisonnement

---

[17]. Ce qui revient à dire que l'induction comme opération logique est étrangère à l'argumentation rhétorique. Voir ci-après le chapitre 5.

[18]. L. Vezin apporte sur cette question des éléments de réflexion intéressants. Voir le chapitre 5.

[19]. J'emprunte en la renommant la notion de background à S.E.Toulmin qui parle de "backing".

inductif, le but visé, l'aboutissement du déroulement discursif. C'est également ce qui rapproche l'exemple de l'enthymème pour reprendre la perspective de Meyer, évoquée plus haut: la règle générale peut être sans problème implicitée, tout comme les prémisses peuvent l'être dans l'enthymème (cf. plus loin, chapitre 5).

2. ROLE FONCTIONNEL ET STRUCTURE DE L'EXEMPLE: ARISTOTE LU PAR CH. PERELMAN ET D. MIEVILLE.

a. Questions de terminologie: ordre et nombre

Perelman (1958) et Miéville (1979, 1983)[20] citent tous deux *Rhétorique* II, 20, 1394 a :

> "Il faut quand on n'a pas d'enthymèmes (de preuves démonstratives) se servir d'exemples comme démonstration (car ils entraînent la conviction); si l'on a des enthymèmes, il faut se servir des exemples comme témoignage, les employant comme épilogue aux enthymèmes; si on les fait précéder, ils ressemblent à une induction; or l'induction n'est pas appropriée à la rhétorique excepté dans quelques cas; en épilogue, ils ressemblent à des témoignages, or le témoin emporte partout la conviction. C'est ce qui fait que si on les place en tête, il faut nécessairement en produire plusieurs; en épilogue, même un seul suffit, car un témoin honnête, fût-il seul, est efficace."

Ainsi, selon Aristote, l'ordre cas particulier/règle est signe de deux fonctions différentes de l'exemple: support d'induction ou témoignage; dans le premier cas, les exemples doivent être en nombre pour contrebalancer la faiblesse apparente du raisonnement. Sinon, un seul exemple à fonction d'illustration suffit pour appuyer l'enthymème.

Dans le *Traité de l'Argumentation*, la citation est utilisée au début du paragraphe 79 sur l'illustration, qui, pour Perelman, est à différencier de l'exemple (d'où l'emploi de deux termes différenciés): l'illustration remplit la fonction de témoignage telle qu'elle est définie par Aristote, alors que l'exemple est "chargé de fonder la règle" et doit donc être incontestable.

Miéville se situe dans le cadre aristotélicien: ou l'exemple est témoin, il a une fonction d'illustration, ou il est support d'induction, il assure alors une fonction cognitive, d'aide à la construction de connaissances.

	CAS PARTICULIER ⟶ REGLE	REGLE ⟶ CAS PARTICULIER
ARISTOTE	« EXEMPLE-INDUCTION »	« EXEMPLE-TEMOIGNAGE »
PERELMAN	EXEMPLE	ILLUSTRATION
MIEVILLE	SUPPORT D'INDUCTION	TEMOIN/ILLUSTRATION

Les dénominations : Tableau 1

Cela dit, Perelman s'insurge contre l'homologie aristotélicienne entre ordre (marques de surface) et fonction (sens): cet ordre n'est pas essentiel, dit-il, pour déterminer si l'on a affaire à des exemples ou à des illustrations; il reconnaît par ailleurs que dans le cas où l'exemple est support d'induction, cela exige de l'auditeur un effort plus grand de compréhension. L'aspect

[20] . Perelman (1958, rééd. 1970/1983) p.481, Miéville (1979) p.134 et (1983) p.190

cognitif est ici implicitement posé, l'effort de compréhension pouvant être considéré comme une trace de la fonction cognitive de l'exemple. C'est pourquoi se trouve aussi introduit le rôle du récepteur dans le dispositif de l'exemplification auquel Miéville accorde une grande importance (cf. plus bas).

Miéville (1979) s'insère "spontanément" dans la partition aristotélicienne l'utilisant comme cadre de référence [21] par rapport auquel il va développer essentiellement le fonctionnement de l'exemple dans l'"opération de constitution de classe définie par une propriété précise et précisée". Par cette opération, la nature cognitive de l'exemplification est très explicitement posée.

Cependant, acceptant les valeurs qu'Aristote attribue à l'ordre exemple/exemplifié, il pose que certains discours présentent des formes complexes où l'exemple joue les deux rôles, support d'induction et illustration, et il analyse un texte dont la structure est grossièrement la suivante: à partir d'un objet (cas n°1) auquel on attribue le nom d'une propriété caractéristique, le texte formule cette propriété (règle), puis analyse un deuxième objet (cas n°2) qui n'entre pas dans le champ de cette propriété: le deuxième exemple a contrario permet de construire la classe des objets dont un exemplaire est présenté en début de texte et d'aider à la construction de la propriété caractéristique, visée essentielle du texte. Il me semble donc que le mouvement d'interprétation va du cas n°1 à la règle (rapport d'induction), puis, au fil du déroulement textuel, remonte dans un mouvement de rétroaction, du cas n°2 vers la règle; ce qui n'est pas tout à fait un rapport d'illustration: le cas n°2 étant un exemple a contrario, il ne peut pas jouer comme pure illustration de la règle, il provoque une opération d'ajustement, de vérification, de construction de classe, repérant le cas n°1 comme faisant partie de la classe et le cas n°2 comme en étant exclu. Cet ajustement est plutôt de l'ordre de l'application de la règle à tous les cas envisageables, de manière à délimiter les inclusions/exclusions de la classe définie par la règle (ou de manière à ce que, dans ces opérations d'inclusion/exclusion, la représentation mentale de la classe se précise et se construise).

b. Définir l'exemple: des systèmes d'opposition

- des chaînes hyperonymiques différentes:

Un des problèmes pour parler de l'exemple est de distinguer, dans le discours qu'on tient sur lui, l'emploi commun du mot et ses emplois spécifiques à telle ou telle théorie; d'où chez chaque auteur, un travail lexical spécifique visant à se démarquer des emplois ordinaires du mot "exemple".

Ainsi Perelman emploie "cas particulier" comme hyperonyme coiffant "exemple" et "illustration" [22]. Le titre de la première subdivision de ce chapitre III en est la preuve: "Le fondement par le cas particulier"; la subdivision suivante s'intitule "Le raisonnement par analogie"; ces deux subdivisions constituant l'analyse des techniques argumentatives mettent en

[21]. Miéville 1979, p.134: "L'ordre présenté par la séquence discursive n'est pas quelconque et il peut déterminer même une analyse de la fonction de la séquence proposée." Suit en note la citation d'Aristote, *Rhétorique*, II, 1394a.

[22]. "modèle" fait partie de la même subdivision du chapitre III du *Traité*: en tant que lexème, il fait partie d'une série où l'on trouve "conduite, qualité, comportement particulier". C'est ce dernier qui fonctionne comme hyperonyme.

oeuvre ce que Perelman appelle les "Liaisons qui fondent la structure du réel" (titre du chapitre) désignant par là les arguments qui créent ou complètent la structure du réel en faisant apparaître des liens non soupçonnés auparavant, à la différence d'arguments s'appuyant sur la structure du réel, comme ceux qui utilisent les liens de causalité. Perelman oppose donc essentiellement "exemple" à "illustration": le premier est source d'une généralisation, la seconde ne fait qu'étayer une règle déjà établie. On retrouve là la distinction aristotélicienne signalée plus haut [23].

Mais, on ne peut pas dire que l'objectif de Perelman soit de construire une définition textuelle de ces deux notions; il pose une définition minimale et s'attache surtout à analyser les conditions d'emploi, les stratégies argumentatives que l'on peut/doit mettre en oeuvre pour obtenir tel ou tel effet sur le destinataire ou que le destinataire peut utiliser pour contre-argumenter:

> "L'emploi de l'argumentation par l'exemple (...) tend souvent à nous faire passer de celui-ci à une conclusion également particulière, sans qu'aucune règle soit énoncée: c'est ce qu'on appelle l'argumentation du particulier au particulier. (...) La critique de cette argumentation du particulier au particulier, qui est caractéristique des dialogues socratiques, sera centrée sur le matériel conceptuel grâce auquel se fait le passage de l'une à l'autre des situations envisagées.
>
> Quelle que soit la manière dont l'exemple est présenté, dans quelque domaine que se déroule l'argumentation, l'exemple invoqué devra, pour être pris comme tel, jouir du statut de fait, au moins provisoirement; (...) Le rejet de l'exemple, soit parce qu'il est contraire à la vérité historique, soit parce que l'on peut opposer des raisons convaincantes à la généralisation proposée, affaiblira considérablement l'adhésion à la thèse que l'on voulait promouvoir. (...)
>
> Quelle est la généralisation qui peut être tirée de l'exemple? A cette question se rattache étroitement celle de savoir quels sont les cas qui peuvent être considérées comme exemples de la même règle...." (Perelman, p.474-474).

Les quelques verbes que j'ai soulignés montrent combien le *Traité* est marqué par une philosophie de l'action. De même, une analyse pourrait être menée des rôles énonciatifs visés plus ou moins explicitement: dans le passage ci-dessus on passe de l'énonciateur au récepteur fréquemment et sans crier gare: ils font partie l'un et l'autre de la situation d'interlocution argumentative qui constitue le background du *Traité*.

Miéville, quant à lui, définit l'exemple par opposition à l'analogie; par "exemple" il faut entendre les deux notions "exemple/illustration" de Perelman; en effet, Miéville les regroupe sous un même fonctionnement. Si l'ordre des constituants est différent dans chacun des deux cas, la question du sens à donner à cet ordre est en quelque sorte minimisée par deux phénomènes:

- d'une part, par le fait qu'il construit un modèle explicatif des fonctions de l'exemple entièrement centré sur l'interprétation élaborée par le récepteur en fonction de son savoir préalable; auquel cas la question de l'ordre des constituants devient secondaire

- d'autre part, par le fait qu'il privilégie dans son étude la notion de "propriété d'objet", notion importante dans la logique naturelle. J.-B. Grize (1983) définit ainsi le concept d'objet: "Les objets d'une schématisation constituent ce dont il est question. Ancrés dans les notions primitives, jamais vides ou quelconques, ils ne cessent d'être travaillés par l'activité de

---

[23]. pour l'illustration vue comme "cas particulier qui frappe l'imagination" voir les *exempla* de l'Ars Oratoria médiévale dont il était question plus haut

discours" (in Borel et al., 1983, 102). On peut même se demander si, pour Miéville, exemple et analogie ne sont pas de simples supports à l'élaboration théorique de cette notion. D'ailleurs le terme d'"objet" fonctionne la plupart du temps comme hyperonyme, presque à l'instar du "cas particulier" de Perelman [24].

> "...si nous avons choisi de porter notre attention sur l'analogie et l'exemple plutôt que sur d'autres mécanismes de pensée, c'est qu'ils nous placent très directement dans la perspective d'une logique de l'objet. Dans l'un et l'autre cas, en effet, on a affaire à deux objets dont la signification de l'un permet d'accéder à la signification de l'autre. Chacune de ces procédures fait appel, de manière différente, à un objet second, un objet substitut pour élaborer la connaissance ou la représentation d'un objet donné." (Miéville 1983, p.149).

Ainsi exemple et analogie ont en commun de mettre en relation des objets définis par une propriété commune. Ce qui différencie analogie et exemple est la nature de la propriété: "globale" dans le cas de l'analogie, "précise et précisée", dans le cas de l'exemple. La propriété globale est une propriété commune aux deux objets, manifestant un rapport entre eux sous un certain point de vue (forme, comportement, qualité, etc.); elle est implicite. La propriété précise dépend de paramètres explicites et stables à partir desquels il est possible de définir des critères d'appartenance de l'objet à une classe et d'élaborer des procédures de décision (l'objet a ou n'a pas la propriété). Elle est explicite, "précisée" dans la séquence d'exemplification.

L'autre différence entre exemple et analogie tient à la relation établie entre les objets de ces deux "mécanismes de pensée": dans l'analogie, la relation est "horizontale: elle va d'un singulier à un singulier", la propriété globale découpant dans chaque objet une zone de similitude mais qui n'est pas constitutive; dans le cas de l'exemple, la relation est "verticale": "il y a passages entre des singuliers et du général." (Miéville 1983 p.200). La propriété précise découpe dans chaque objet des zones de similitude qui "sont l'image de la propriété en tant qu'elle est attribuée à ces objets" (Miéville, ibid., souligné par l'auteur). Les singuliers convoqués par la procédure d'exemplification ne sont pas tous toujours explicites, mais ils sont virtuellement présents dans la mesure où la relation objet/propriété est du même ordre que l'opération de constitution de classe, de catégorisation ou de conceptualisation.

PERELMAN	1. CAS PARTICULIER EXEMPLE/ILLUSTRATION/MODELE	2. ANALOGIE
MIEVILLE	OBJET	
	EXEMPLE INDUCTION/TEMOIN	ANALOGIE

Les dénominations: tableau 2

- les frontières: comment passe-t-on d'un exemple à une analogie? ou d'un exemple à une illustration?

Dans ces définitions par comparaison, sont souvent abordés les phénomènes de passage d'un processus à un autre.

Perelman précise ainsi les frontières entre analogie et exemple/illustration qu'il associe alors. La présentation, faite dans le *Traité*, de l'analogie est essentiellement celle de l'analogie

[24]. mais il est clair qu'à partir de la définition qu'en donne J.B.Grize c'est une notion dont l'extension est beaucoup plus grande que celle de "cas particulier".

de proportionnalité (A est à B ce que C est à D): elle souligne la similitude de structure entre un thème (A et B) et un phore (C et D). Or "pour qu'il y ait analogie, thème et phore doivent appartenir à des domaines différents", par exemple "domaine sensible vs domaine spirituel". Si thème et phore appartiennent au même domaine, "s'ils peuvent être subsumés sous une même structure, l'analogie fait place à un raisonnement par l'exemple ou l'illustration, thème et phore fournissant deux cas particuliers d'une même règle". (Perelman p.502).

Les différences entre exemple et illustration préoccupent surtout Perelman: une première fois, du point de vue du récepteur du discours, pour signaler (p.482) que si l'on prend une illustration pour un exemple, on risque de taxer le discours de "pétition de principe", puisqu'alors ce faux exemple semblerait présupposer la règle au lieu de la fonder. Mais, dit-il, si l'exemple présuppose la règle c'est que sa fonction est alors non pas de la prouver mais d'être "une application destinée à illustrer sa portée", à la "rendre claire". Les frontières entre exemple et illustration semblent ici bien minces, la réflexion portant essentiellement sur le rôle de la règle.

Ainsi, au lieu d'être elle-même appuyée par un exemple, il arrive que la règle vienne à l'appui de certains cas particuliers, vienne renforcer leur crédibilité. L'exemple cité par Perelman est celui des récits fantastiques d'E. Poe ou de Villiers de L'Isle-Adam qui commencent par l'énoncé d'une règle, le récit qui suit n'en étant qu'une illustration. La règle initiale n'a comme fonction que de renforcer la (fausse) vraisemblance du récit.

Perelman enchaîne avec l'analyse d'un texte de Descartes (début de la deuxième partie du *Discours de la Méthode*) où une règle générale est suivie de cinq "cas particuliers":

- la règle:" il n'y a pas tant de perfection dans les ouvrages composés de plusieurs pièces, et faits de la main de divers maîtres, qu'en ceux auxquels un seul a travaillé"

- ex.1: le bâtiment construit par un seul est plus beau

- ex.2: de même, la ville

- ex.3: les constitutions élaborées par un seul législateur donnent des peuples plus policés

- ex.4: les raisonnements élaborés par un seul homme de bon sens s'approchent plus de la vérité que la multiplication des opinions que l'on peut trouver dans les livres

- ex.5: l'éducation ne serait vraiment bonne que si elle résultait de l'usage unique de notre raison "dès le point de notre naissance", à l'exclusion de tous autres précepteurs qui sont souvent "contraires les uns aux autres".

Perelman se demande si tous ces cas particuliers sont équivalents et propose de considérer les trois premiers comme des exemples qui permettent d'établir la règle à partir de situations bien connues des lecteurs de Descartes, qui partageaient les valeurs du "beau, de l'ordonné, du systématique" sous-jacentes aux exemples du bâtiment, de la ville et de la constitution. Au contraire les deux derniers étaient nettement paradoxaux pour un lecteur contemporain de Descartes et ne pouvaient être admis que si on les considérait comme des "illustrations d'une règle admise".

Ainsi, dans l'analyse de ce texte, Perelman semble déterminer comme exemple le cas connu qui aide à construire la règle et comme illustration le cas rare, non partagé, sur lequel

vont se transférer les caractéristiques de la règle. Il semble qu'ici la distance maximale soit entre règle et illustration et non, comme précédemment entre règle et exemple.

O. Reboul (1991, 203-206) reprend quant à lui et le texte de Descartes et les analyses de Perelman, et propose de voir dans les trois premiers cas des illustrations de la thèse et dans les deux derniers, des applications qu'il importe de prouver (et que, selon lui, Descartes prouve a contrario).

Je reprendrai ces propositions de la manière suivante: on peut voir dans cette énumération un double mouvement interprétatif: après l'énoncé de la règle (ou de la thèse) il s'agit de la construire, d'y associer des objets-référents: c'est ce que font les trois premiers cas; ensuite la centration interprétative va se faire sur les deux derniers cas qu'il s'agit de comprendre comme éléments de la même classe. Le texte fait donc passer le lecteur de la construction de la règle grâce à l'appui de cas connus à la construction de cas inconnus grâce à l'application/projection de la règle. Pour reprendre les termes de Miéville, on pourrait dire qu'il s'agit d'abord de construire la signification de la propriété exemplifiée, de saisir le contenu de la propriété, ensuite, de construire la signification de l'objet exemplifiant, de faire reconnaître qu'il est un cas d'application de la règle, qu'il en a la propriété caractéristique (Miéville, 1983, p.195).

Quoi qu'il en soit de l'analyse du texte de Descartes et des difficultés propres aux analyses mêmes de Perelman, il semble qu'il mette en oeuvre un modèle hiérarchisé des relations entre analogie, exemple et illustration: la question semble être de la plus ou moins grande "distance" de chacun de ses termes à la règle: l'analogie présente la distance maximale puisqu'on doit déduire de la relation proportionnelle (A/B = C/D) le point commun qui justifie l'analogie (cf. la propriété globale de Miéville), ensuite vient l'exemple qui maintient une certaine distance, nécessaire pour assurer la généralisation; enfin, l'illustration peut être dans une telle proximité de la règle qu'elle se contente de la redire. D'où vraisemblablement l'insistance dans le Traité sur le rôle décoratif qui lui est attribué ("frapper l'imagination").

Dans Miéville, on trouve la même analyse du glissement possible de l'analogie à l'exemple, par le biais d'une procédure classificatoire: si les deux objets en cause dans l'analogie apparaissent comme éléments d'une même classe d'objets, déterminée par un ensemble de propriétés communes, voire si les deux objets sont totalement assimilables, alors on n'est plus en présence d'une analogie mais d'un exemple (Miéville 1983, p.167). La formule de Perelman serait: les deux cas particuliers appartiennent au même domaine.

Par ailleurs il donne un aperçu de ces glissements en termes quasi développementaux quand vers la fin de ce passage (p.200) il évoque la façon dont se développe, selon lui, l'apprentissage conceptuel: la comparaison horizontale d'objets serait une première phase de construction de la connaissance, la propriété caractéristique n'étant qu'une propriété globale tant que la connaissance n'est pas formalisée. La propriété n'est alors qu'un nom dont la signification se réduit à celle des objets qui la portent, elle est définie en extension par les objets qu'elle caractérise. C'est le cas de ce qu'on peut appeler "les définitions par l'exemple" du genre "l'associativité, c'est l'addition", "manger, c'est quand je mange ma soupe".

Le passage vers la conceptualisation (et donc l'exemplification) se fait lorsqu'un contrôle des associations analogiques est possible, contrôle qui se développe sous la forme de production de description, puis définition, puis définition associée à une procédure de décision où l'on peut utiliser des critères prouvant l'appartenance de l'objet au champ de la propriété caractéristique.

c. Les apports spécifiques de Miéville

Ce que Miéville apporte à la discussion sur les fonctions de l'exemple vient de la place qu'il fait au destinataire du discours exemplifiant: les fonctions de l'exemple dépendent du degré d'assimilation de la propriété définissant la classe d'objets où s'insère l'exemple. Si le récepteur a un accès direct à la définition conceptuelle, l'exemple est en quelque sorte superflu, il n'est qu'une "instance de la propriété", (témoignage, fonction d'illustration); si l'objet singulier porté par l'exemple contribue à l'appréhension de la définition conceptuelle, l'exemple est un référent pour la propriété qu'il s'agit d'assimiler et l'opération de compréhension permet éventuellement de générer d'autres exemples (exemple support d'induction); il reste un troisième cas où le rattachement d'une propriété à un objet particulier ne génère pas de conceptualisation, la propriété est "un élément du faisceau de l'objet" (1983), elle "ne détermine pas un champ dans lequel l'objet serait classé". La propriété n'est qu'un trait distinctif de l'objet, elle ne permet pas d'inclure l'objet dans un ensemble d'objets partageant le même trait. Dans un telle situation tout n'est qu'exemple, l'exemple ne mène à aucune généralisation.

Ainsi la fonction de l'exemple ne serait pas uniquement textuelle, (voir les questions sur l'ordre évoquées en II a) mais dépendrait de l'interprétation que fait le récepteur de la séquence exemplifiante en fonction de son savoir préalable.

Cependant, conjointement à cette perspective, Miéville propose dès 1979 une analyse des constituants fondamentaux de la séquence de type E, permettant des analyses textuelles. Une telle séquence comporte deux sous- séquences:

- la séquence exemplifiée constituée de l'énoncé de la propriété caractéristique ("être commutatif, c'est, quelque soit l'ordre des facteurs, proposer un résultat invariable") et/ou le nom de cette propriété ("la commutativité")

- la séquence exemplifiante constituée de la liste des éléments qui entrent dans le champ de cette propriété ("l'addition, la multiplication"), l'attribution (ou non) à l'objet exemplifiant du nom de la propriété ("l'addition a la commutativité", "la soustraction n'a pas la commutativité"), la démonstration de l'appartenance (ou non) de l'objet au champ de la propriété ("2+3 = 3+2 = 5" "2:3 ≠ 5"), le nom de l'ensemble déterminé en compréhension par la propriété ou en extension par la liste des objets possédant cette propriété ("les opérations commutatives").

Chacun de ces six constituants n'est pas à chaque fois requis pour former une séquence de type E, mais il faut au moins un élément de chaque sous-séquence et la liste proposée permet de clarifier les critères d'analyse et de décider si telle séquence tire vers la définition conceptuelle (en l'absence de tout exemple) ou vers la liste d'objets (en l'absence de toute formulation de propriété).

On l'aura remarqué, Miéville situe délibérément ses analyses dans le domaine de la construction de connaissances et fait appel à des textes-supports qui peuvent assurer cette construction. Il dit lui-même qu'il a choisi de travailler dans un "univers strict", domaine des sciences, des techniques (domaine qui peut être éventuellement celui d'activités socialement normées comme la cuisine ou la gymnastique) où la propriété caractéristique est applicable et reproductible indépendamment du locuteur. Il reconnaît que les discours ordinaires "donnent forme d'exemple" aussi, construisent des propriétés, même si elles ne sont pas objectivement précises. Il parle alors d'"univers relatif" où la décision d'attribuer une propriété à un objet est relative à l'un des interlocuteurs. Ainsi, Perelman définit la règle comme "tout énoncé général

par rapport à ce qui en est une application" et il précise qu'une caractérisation de personne peut apparaître comme une règle par rapport aux comportements de cette même personne qui en seraient des illustrations. Il est clair qu'avec la dissertation on se trouve dans cet univers relatif dont parle Miéville, même si la relativité en question peut être référée à un certain nombre de constantes (les valeurs, les topoï) qui dépassent largement la subjectivité individuelle.

Mon propos dans la suite de ce travail sera d'analyser quelques textes issus d'"univers relatifs" diversifiés, ce qui obligera à envisager des relations moins formalisées que celles de Miéville et qui permettra d'observer des relations discursives parfois plus ambiguës et certainement beaucoup plus floues.

Cependant l'exemple apparaît comme un élément relativement important et souvent traité aussi bien dans la rhétorique antique que dans les domaines de savoir contemporains que sont l'argumentation et la logique naturelle. Nous aborderons au chapitre 5 les points de vue logiques et cognitifs sur l'exemple, ce qui complétera cette rapide vue d'ensemble sur une notion bien plus diversifiée que ne le laisse entendre la tradition scolaire.

CHAPITRE 4 :

HETEROGENEITE DES ANALYSES LINGUISTIQUES

L'exemplification ne semble pas être une opération discursive qui intéresse beaucoup les linguistes. Peu d'études linguistiques traitent des problèmes textuels liés à cette opération. Cependant, ce n'est pas une opération inconnue: elle est souvent citée, du moins dans le champ des travaux qui s'intéressent aux phénomènes de mise en discours et de production textuelle, mais jamais étudiée globalement ni en tant que telle. Un champ linguistique essentiellement est concerné par l'étude de cette opération: la sémantique pragmatique en tant qu'elle s'occupe de déterminer les relations entre énoncés et les modes de marquage de ces relations, en tant qu'elle a le projet de reconstituer dans une production langagière, et à travers les marques linguistiques, l'interprétation qu'en font les participants à l'interaction, le linguistique étant alors considéré comme une série d'instructions sémantiques et pragmatiques guidant la reconstruction par l'interlocuteur-interprétant de l'intention du locuteur. Il s'agit donc d'une branche de la linguistique qui abandonne le cadre structural de l'analyse de la phrase pour porter son attention aux phénomènes discursifs (dialogiques ou monologiques, cf. Bange 1987, XII) et qui considère les enchaînements d'énoncés marqués par des connecteurs comme traces d'opérations "permettant à l'interprétant de reconstituer ce qu'a voulu dire l'énonciateur ou, plus exactement, ce qu'il a voulu faire en disant ce qu'il a dit" (Charolles 1991,18). Ce sont ces "intentions" et ces opérations qu'il est du ressort du linguiste d'identifier et de caractériser [1].

Dans ce qui suit, je m'attacherai à présenter d'abord quelques études de linguistique pragmatique qui "signalent" l'exemplification comme une opération discursive, qui l'inscrivent aux marges de leurs objets d'analyse sans en faire une description à proprement parler, donc qui l'envisagent de manière très globale. Ensuite, je présenterai des études beaucoup plus précises en ce qu'elles construisent des modèles de l'exemplification, à partir de l'étude soit d'un connecteur ou soit d'un ensemble de connecteurs proches. Pour finir, j'évoquerai un travail qui me paraît relativement solitaire en ce qu'il essaye de construire abstraitement la notion d'exemple à partir de théories de référence (en l'occurrence le système d'analyse métalinguistique des énoncés élaboré par A. Culioli et l'approche logico-mathématique de la notion de variable).

A. L'EXEMPLIFICATION "A TITRE PUREMENT ILLUSTRATIF"

L'exemplification apparaît donc aux marges d'études qui se donnent d'autres objets. Il s'agit essentiellement des analyses de C. Fuchs (1982) sur la paraphrase et de E. Gülich et T. Kotschi (1987) sur les actes de reformulation. Ces derniers évoquent l'exemplification pour construire un système à quatre places qui a pour fonction de rendre plausible la notion d'acte

[1]. peut-être pas du seul linguiste, "la taxinomie et la hiérarchie des intentions est, on s'en doute, bien délicate à fonder, elle relève plus de la compétence des philosophes de l'action ou des psychologues que des linguistes", Charolles 1991, 19

de composition textuelle et de sous-catégoriser l'acte (générique) de reformulation. L'exemplification est ainsi mise en série avec la dénomination, l'explication définitoire et le résumé. Je ne présente pas plus avant ces propositions, ni d'ailleurs les analyses de C. Fuchs que je vais évoquer ci-après, parce qu'elles seront développées au chapitre 6, et utilisées comme outils d'analyse dans ce passage-là de mon travail.

C. Fuchs donc, dans le chapitre central de son livre *La Paraphrase*, décrit les formes que prend en discours le "jugement métalinguistique d'identification" en quoi consiste l'activité de paraphrase. Après une analyse détaillée des formes de définition où sont distinguées les diverses relations définitionnelles qui unissent les signes et les choses (distinction y est faite par exemple entre désignation et dénomination), C. Fuchs évoque beaucoup plus rapidement l'exemplification puis passe à des "zones floues" qui s'écartent de son objet d'étude car le fonctionnement linguistique n'y est plus vraiment autonymique mais renvoie "au fonctionnement ordinaire des termes" (p.110). L'exemplification dont C. Fuchs dresse une liste des manifestations textuelles (de la phrase équative à la comparaison) est ainsi placée entre forme exemplaire et formes marginales de la paraphrase. Même si l'analyse qui en est faite alors est comparativement plus développée que ce qu'on trouve chez Gülich et Kotschi qui ne font que l'évoquer, il se trouve que l'exemplification occupe une place de "faire-valoir" ou plus exactement, si je puis dire, de "faire nombre", elle sert à justifier l'importance d'un phénomène voisin mais n'est pas considéré vraiment comme objet d'étude.

Avant de passer au dernier cas d'apparition fugitive de l'exemplification, il me faut, je crois, faire une rapide mise au point à propos de mon activité de classification des théories linguistiques. Dans l'introduction de ce chapitre, j'annonçais que je présenterais d'abord quelques études de linguistique pragmatique qui évoquent l'exemplification. Autant, je crois, Gülich et Kotschi accepteraient d'être ainsi catégorisés (même si la catégorisation est grossière: il faudrait aussi évoquer en ce qui les concerne la linguistique textuelle, la théorie des actes de langage et l'analyse conversationnelle, cf. la présentation de P. Bange, 1987, XVI), autant cette catégorisation peut sembler éloignée de ce que C. Fuchs décrit elle-même de ses choix théoriques. Elle se situe en effet très explicitement dans une perspective énonciative, critiquant, en ce qui concerne l'analyse de la paraphrase, la notion de "valeurs pragmatiques" (66-72). Cependant, sans vouloir faire une analyse du développement des courants méthodologiques en linguistique depuis 1982, il me semble que la façon dont C. Fuchs décrit ses options théoriques (du moins à cette date-là) ne sont pas fondamentalement éloignées de ce que je décrivais grossièrement au début de ce chapitre. Sa réflexion sur les théories du signe dans une perspective énonciative l'amène par exemple à écrire: "Le linguiste se trouve ainsi amené à s'intéresser, par-delà la seule problématique du "dit" à celle des "modes du dire" (l'asserté et ses degrés, mais aussi le non-dit montré: présupposé, performé, sous-entendu...), et à refuser les tentatives de réduction du langage à la transparence et à l'univocité" (p. 86). L'opposition entre "dit" et "modes du dire" annonce curieusement un certain recueil d'O. Ducrot [2]. Ainsi est-elle amenée également à s'intéresser tout autant à l'"*inscription des sujets* au sein même du système linguistique" (souligné par l'auteur) et en tant que cette inscription se manifeste dans la signification de l'énoncé (ibid., note 24, p.86). Ainsi est-elle amenée pour finir à ouvrir le chapitre 3 par ces interrogations: "Que fait le sujet parlant lorsqu'il établit une relation de paraphrase? Quelle est la nature exacte de l'activité de langage qui est en jeu dans la production ou la reconnaissance de paraphrases?" (p. 87). Ces interrogations me semblent proches de celles qui caractérisent une approche sémantico-pragmatique des phénomènes de production langagière.

---

[2]. dont le titre, certes, date de 1984 mais qui rassemble des articles publiés depuis 1969

Pour en terminer avec ces pérégrinations, je signale une dernière occurrence [3] de l'exemplification "à titre purement illustratif": il s'agit d'un article de M. Charolles (1991) qui, à propos des opérations de contraction de texte nécessitées par la production d'un résumé, fait une typologie rapide des "intentions" qu'un énonciateur peut poursuivre dans la production et l'enchaînement d'énoncés et qu'un interprétant doit reconstruire pour comprendre le discours. Ainsi, il distingue (avec beaucoup de précautions, d'où la formule "à titre purement illustratif" que je lui ai empruntée pour fabriquer le titre de cette section) des opérations directrices et des opérations subordonnées dont feraient partie la justification, la confirmation et l'illustration.

L'exemplification semble donc occuper en tant qu'objet d'analyse dans le champ des études linguistiques et discursives la place même qu'elle occupe dans le discours: rôle secondaire, de roue de secours, d'adjuvant si besoin, un petit bouche-trou pour faire nombre. Un rôle pour tout dire d'illustration.

B. APPROCHES SEMANTICO-PRAGMATIQUES

Deux études retiendront principalement notre attention: il s'agit de l'article de D. Coltier (1988) et du document ronéoté de D. Bourcier et S. Bruxelles [4] sur "notamment". Il faudrait ajouter à cela l'article de N. Briend (1988) paru également dans *Pratiques*: il est dans le prolongement de celui de D. Coltier (même s'il a été publié avant) et sur les mêmes bases. Moins théorisant cependant et plus descriptif quant aux marqueurs de l'illustration, il y sera surtout fait appel lors de nos propres propositions de description de la séquence exemplifiante.

Sur le plan méthodologique, D. Coltier élabore donc une analyse de l'"opération d'exemplification" à partir de "l'usage qui est fait des marqueurs (...) et des contraintes pesant sur leur emploi" (p.24). Les marques linguistiques sont à considérer comme des "directives d'interprétation" (p.25) et la méthode utilisée pour déterminer les sémantismes en jeu est essentiellement la paraphrase d'énoncés comportant ou non tel marqueur afin d'évaluer les "consignes d'interprétation" (p.24) fournies par la présence ou l'absence du marqueur. Cette analyse débouche sur l'observation des relations de sens entre énoncés. Ainsi il s'agit de déterminer ce qui se fait dans le discours quand on "affirme « Xpar exemple Y »" (p.25). C'est autant les valeurs des segments X et Y qui sont travaillées que les sens spécifiques ou dérivés des marqueurs. Si *par exemple* ne sert qu'à élucider la relation d'exemplification entre X et Y et n'est pas travaillé réellement en tant que marqueur, *ainsi* est étudié dans le même article en tant qu'il présente des sens dérivés identifiables par des critères syntaxiques [5].

Cette méthodologie permet de situer ce travail dans le type d'approche dérivationnelle des connecteurs que Luscher et Moeschler (1990, 78) nomment la "pragmatique intégrée".

Par ailleurs, l'analyse menée par D. Coltier se réfère très explicitement au travail de C. Fuchs sur la paraphrase [6]. Mais elle montre que l'exemplification est un type de paraphrase un

---

[3]. Dernière en ce qui concerne ce chapitre, non pas en ce qui concernerait un inventaire exhaustif des écrits linguistiques

[4]. Je remercie particulièrement D. Coltier de m'avoir communiqué ce texte

[5]. Suppression du marqueur, adjonction d'un autre marqueur (*et*), clivage de l'énoncé par *c'est ...que*, déplacement du marqueur à l'intérieur de l'énoncé

[6]. Ce qui renvoie à la mise au point que je faisais plus haut: l'utilisation de l'analyse de C. Fuchs par D. Coltier n'est pas spécifiquement identifiée comme une perspective strictement énonciative, elle sert à des analyses de type pragmatique et sémantique.

peu particulier: "Tout énoncé présenté comme un énoncé-exemple donne à lire que le fragment paraphrasé est le nom générique d'un ensemble, d'une classe", à la différence de la "paraphrase canonique » (qui) spécifie la signification qu'il convient d'attribuer au segment X dans le discours" (p.26).

L'exemplification est donc le résultat d'un jugement opéré par le sujet et non la reconnaissance d'une relation déjà là, dans la langue ou dans le monde. Si X est identifié par ce jugement comme "nom générique de classe", Y est donc identifié comme "liste paradigmatique inachevée des individus composant la classe", ce que Coltier appelle le "sémantisme d'ouverture". Nous discuterons plus loin cette description (chapitre 7).

Cette analyse de l'opération discursive est suivie d'une observation sur les rôles fonctionnels de l'exemple dans le discours où sont distingués un rôle argumentatif de légitimation des arguments et un rôle explicatif de coopération communicationnelle avec le lecteur.

Pour finir [7], deux observations: la description du marqueur *ainsi* qui met en évidence trois valeurs différentes: le *ainsi* de consécution qui est, à l'exclusion des autres valeurs, caractérisé par l'adjonction possible de *et*, le *ainsi* de reprise anaphorique ou cataphorique qui, à l'exclusion des autres valeurs, ne peut être supprimé, le *ainsi* d'exemplification qui n'est réellement marqué par rien sinon par sa possibilité de déplacement à l'intérieur de l'énoncé sauf en toute fin; et quelques propositions que nous reprendrons dans la 3° partie sur les phénomènes qui permettent de "reconnaître qu'un énoncé est un exemple quand aucun marqueur spécifique ne le signale comme tel." (p.38).

Cette étude est la seule, à notre connaissance, qui traite de front et la caractérisation de l'opération d'exemplification et l'analyse de certaines de ses marques et fonctionnements.

L'étude de Bourciez et Bruxelles est également fort intéressante. Bien que moins globale et non centrée explicitement sur l'exemplification, elle apporte des éclairages nouveaux par rapport à l'étude de Coltier.

L'objectif poursuivi est d'analyser le fonctionnement du connecteur *notamment* en discours et d'essayer à partir de là d'"expliquer les processsus cognitifs et argumentatifs à l'oeuvre dans certains modes de raisonnements". Les raisonnements en question sont ceux qui sont tenus dans le domaine juridique et plus particulièrement dans les activités de "construction de classes définies mais non closes, permettant l'intégration d'éléments non prévisibles" dans les jugements de jurisprudence par exemple. Par ailleurs, et c'est un des intérêts du corpus utilisé, le juge s'érige parfois en grammairien, pour justifier telle décision par une analyse métadiscursive des textes antérieurs concernés par son jugement. Les deux auteurs présentent ainsi deux extraits de jugements où l'argument porte sur le sens à accorder à un *notamment* et à un *etc.* L'analyse pragmatique est ici immédiate: l'action est liée à l'interprétation de marques linguistiques ou si on préfère l'interprétation des marques sous-tend une décision d'action. Le jugement explicite la valeur pragmatique du connecteur.

L'analyse de l'opération effectuée par l'insertion de *notamment* dans un texte juridique met en évidence des sémantismes identiques à ceux que D. Coltier a précisés. *Notamment* accompagne des définitions en extension; l'adverbe instaure une relation logique d'inclusion ou

[7]. Je laisse de côté la partie didactique de cet article qui consiste en l'analyse de textes d'élèves, vus sous l'angle des problèmes posés par les stratégies d'exemplification choisies.

d'appartenance: dans la formule *A notamment B*, "le segment B introduit par le connecteur est présenté comme appartenant à l'ensemble ou à la classe A précédemment désigné". Sur le plan sémantique, le connecteur sert d'"ancrage à une présupposition du type: il existe à côté de B_1 d'autres éléments B_2, B_3, B_X appartenant aussi à l'ensemble A" (p.2).

Par ailleurs, les auteurs montrent que le segment B n'est pas un segment autonome (en le différenciant par exemple de *d'ailleurs*): A et B sont de même nature illocutoire. Si A énonce une norme générale, B même s'il concerne un cas d'espèce, énoncera aussi une norme, appliquée au cas d'espèce. Ces caractéristiques sont également celle de la séquence exemplifiante.

L'étude de Bourcier & Bruxelles rend tout à fait clair le sémantisme d'ouverture de l'exemplification, à propos toujours de *notamment*, en opposant ce qu'on pourrait appeler une clôture formelle (comparaison avec *etc.*) et une clôture sémantique (comparaison avec *y compris*).

Dans *A y compris B*, A est donné comme un ensemble fini sans extension possible, et B est présenté comme un élément déjà connu, déjà défini dans A (dans le contexte antérieur par exemple); au contraire, *notamment* "prévoit l'éventualité d'une extension de l'énumération" dans B. C'est le premier exemple de juge-grammairien. Il s'agit d'un arrêt de la cour de Paris qui avait à se prononcer sur l'appartenance d'une marque de parfum à la catégorie des oeuvres de l'esprit. Dans la loi de référence, le juge détermine la propriété caractéristique de la classe d'individus "oeuvres de l'esprit", à savoir que ce sont des "oeuvres perceptibles par les sens (en occurrence la vue et l'ouïe)" et argumente ainsi son arrêt:

> Si l'art. 3 de la loi du 11/3/1957 ne cite comme étant oeuvre de l'esprit que des oeuvres perceptibles par la vue ou par l'ouïe, la présence de l'adverbe notamment ne permet pas d'exclure a priori celles qui pourraient éventuellement l'être par d'autres sens.
>
> Bourciez/Bruxelles, 1983, p.3

Ce raisonnement est rendu possible par le sémantisme de *notamment* qui instaure une détermination progressive, une ouverture potentielle de la classe A.

La comparaison avec *etc.* complète cette analyse: "*Notamment* n'est jamais sanctionné comme générant de l'imprécision" (p.8) à la différence de *etc.* qui "ferme le texte en élidant une partie de l'information supposée bien connue, non ambiguë". Or si la liste fermée formellement par *etc.* ne renvoie pas à "un univers connu ou a des contours imprécis, l'utilisation de etc. pose des difficultés d'interprétation" (ibid.). Il s'agit d'un arrêt jugeant de l'illégalité d'un arrêté municipal donnant délégation du maire à un conseiller municipal pour une partie et une partie seulement de ses fonctions:

> "Que le maire a donné délégation au Sieur G. pour remplir les fonctions d'état civil, délivrer les permissions de bâtir sur les rues, places et autres voies de communication, *etc.*"
> Considérant que cet arrêté ne définit pas avec une précision suffisante les limites de la délégation, qu'il a été pris en violation de l'art. 64 du code...qui autorise la délégation que d'une partie des fonctions du maire.
>
> Bourciez/Bruxelles, 1983, p.8

En revanche l'énonciation de *notamment* "postule l'imprécision et autorise l'interprétation", au point qu'il peut être employé argumentativement en l'absence de tout autre élément appartenant à la même classe soit pour présenter une énumération comme exhaustive soit pour laisser entendre que d'autres éléments de preuve pourraient être avancés qu'il n'est pas nécessaire d'expliciter, qu'il suffit de postuler.

Si je me suis attardée sur ces exemples un peu éloignés de notre propos principal, c'est que l'analyse dite "argumentative" du connecteur *notamment* sera redoublée plus loin par certaines caractéristiques de *par exemple* que j'ai qualifiées d'hésitation énonciative ou de paraphrase éventuelle (cf. chap. 8) et que cet aspect de l'interprétation programmée par le connecteur n'est pas du tout évoquée par D. Coltier. D'autres caractéristiques sont encore présentées par Bourcier et Bruxelles (comme l'emploi de *notamment* sous la portée d'une modalité déontique ou comme instrument de thématisation) mais j'élude ces questions qui tiennent plus à la description du connecteur qu'aux apports de cette étude à une caractérisation de l'opération d'exemplification.

Ces deux études sont donc les analyses sémantico-pragmatiques les plus précises de l'opération d'exemplification (et encore, il faut rappeler que l'étude sur notamment ne se présente pas comme telle; c'est la communauté de ces analyses avec celles de D. Coltier qui autorise à les rapprocher).

C. L'EXEMPLE, LA REFERENCE ET LA VARIABLE

Cette section va s'attacher à présenter le travail déjà ancien d'Antoinette Franc de Ferrière, qu'une banque de données m'a indiqué, et qui porte explicitement sur l'exemple. Elaboré dans le cadre des analyses culioliennes, il m'a semblé devoir figurer dans ce chapitre.

Je le présenterai cependant assez rapidement car il pose plus de questions qu'il n'en résout. Il se trouve en fait très éloigné méthodologiquement de ce que j'ai présenté ci-dessus et n'apporte réellement ni infirmation ni confirmation à l'élaboration d'analyses discursives de l'exemplification.

Le connecteur *par exemple* est posé comme introduisant dans le discours un objet singulier bien que devant être interprété comme "un quelconque", c'est-à-dire l'équivalent de la variable X en logique mathématique (p.93). D'où le souci d'analyser avec l'exemple le phénomène de référenciation. En quoi une théorie de la référence, définie comme "le principe qui sous-tend la distinction entre termes généraux et termes singuliers" (p. 34), permet-elle de clarifier la double relation qu'entretient l'exemple, d'une part en tant qu'élément de discours avec un autre élément de discours antécédent (ce qui le rapprocherait de l'anaphore, conçue, je pense, dans un sens très général): il s'agit alors d'une relation de repérage; d'autre part, en tant qu'élément linguistique, avec des éléments extralinguistiques, dans une relation à proprement parler référentielle ("lien de référence" p 92). Ces deux relations constituent l'opération de référenciation que l'auteur se propose d'étudier.

La "structure d'exemple" apparaît comme "une définition" mais une définition "particulière" car "la seconde partie de la structure ne peut jamais recouvrir à elle seule exactement l'élément à définir" (p. 90). Cette proposition est faite à partir de l'observation d'un exemple unique tiré du petit Robert: "une invention moderne, par exemple la télévision" mais ne mobilise pas l'opposition pourtant classique entre définition en extension et définition en compréhension. Un peu plus bas il est dit également que la structure générale de l'exemple n'est pas de signifier que "l'objet appartient à telle classe" puisque l'objet vient "définir de façon synthétique (par opposition à analytique) cette classe mais les propriétés de cet élément lui permettant d'appartenir à cette classe resteront finalement toujours implicites." (p. 91). S'il est intéressant de voir l'exemplification rapprochée une fois de plus de la définition, tout en en étant distinguée comme un cas particulier (de même D. Coltier faisait de l'exemplification une paraphrase particulière), il est regrettable, de notre point de vue, que les analyses n'inventorient

pas plus d'exemples variés et différents et que certaines affirmations ne soient pas davantage argumentées [8]. Ainsi, il me semble que Miéville, par exemple, montre bien que la séquence d'exemplification comporte, au moins virtuellement comme élément, l'énoncé de la "propriété précise et précisée" qui fonde la relation d'exemple. Mais il est vrai que les articles de Miéville sur la question sont bien postérieurs. De même, on peut s'interroger sur le sens de la "définition synthétique" opérée par l'exemple sur la classe et qui me semble, du moins dans l'interprétation en termes d'"inclusion intensionnelle" que j'en fais, en contradiction avec l'analyse extensionnelle majoritairement dominante dans ce travail. Ou s'agirait-il d'une autre catégorie d'exemples?

Cela dit, on retrouve dans l'analyse de *par exemple* deux traits qui, pour nous, renvoient à des analyses déjà rencontrées et qui peuvent donc être considérées comme une perception assez bien partagée: - il "introduit un élément quelconque de la notion générale posée précédemment" qui est donc à interpréter comme une classe ou la désignation d'un ensemble; - il introduit un élément qui n'est pas de même niveau d'abstraction que le premier, mais qui est plus simple, plus concret et surtout déjà connu (p.90). En germe, se trouve là la dimension communicationnelle de l'exemple signalée aussi bien par Miéville que par Coltier, et avec le premier trait ce que Coltier nomme, de manière bien plus pertinente me semble-t-il, une paraphrase particulière.

L'exemple en tant qu'élément second reçoit une double caractérisation: il est un objet individué, plus concret que la notion qu'il éclaire; il n'est qu'un des différents objets de la notion générale induite, qu'il demande d'interpréter comme une classe d'objets. Ces deux caractères gouvernent deux des investigations théoriques principales de cette étude. Le premier justifie une présentation du système d'analyse métalinguistique élaboré par A. Culioli et se donne comme question directrice de voir comment on peut tenir compte d'un objet individué qui soit en même temps la représentation d'une notion. Le second appelle une présentation de la notion de variable en logique mathématique comme élément quelconque représentant une classe. L'aboutissement de ces investigations théoriques m'est, je dois l'avouer, resté relativement obscur. Du deuxième axe est sortie une étude de l'apparition du symbole de variable en logique mathématique qui apparemment ne modifie rien de l'analyse antérieure de la structure d'exemple; du premier axe, est issue la constatation que le schéma lexis/deixis est gênant dans le cas de l'exemple parce que l'exemple renvoie à l'extralinguistique qui se trouve "insuffisamment pris en charge dans ce schéma où, "avant de retrouver l'extralinguistique", il faut encore "retraverser l'énoncé" pourrait-on dire de façon imagée". (p.87).

Ce problème, que peut-être j'ai mal saisi, nous amène au dernier point concernant ce travail. L'exemple, y est-il dit, est un cas de renvoi à l'extralinguistique "moins contraint que dans l'anaphore et moins aléatoire que dans la métaphore" (p. 62). Il est regrettable que la démonstration de cette caractéristique ne repose que sur des affirmations peu convaincantes du genre de celle-ci: "quand on emploie l'exemple, on fait "comme si" l'objet de l'exemple en question était présent" (p. 32). Cette conviction entraîne un très gros travail sur l'ontogenèse de la référence à partir de Piaget et de Quine qui est justifié par une exigence méthodologique explicitée p. 70. La classification des mises en correspondance entre marques morpho-syntaxiques et opérations (ce qui pourrait être un objectif de travail à propos de l'exemplification et des opérations connexes) doit s'appuyer sur la représentation de l'opération

[8]. il est par exemple posé que "l'exemple ne peut apparaître qu'après la notion conceptuelle plus générale" (p. 54) et que si un cours commence par un exemple, il est de toute façon précédé par le titre de la leçon qui joue le rôle d'énoncé général! La représentation d'une linéarisation mécanique que suppose un telle affirmation surprend pour le moins.

et sur des observations empiriques au rang desquelles on doit placer l'analyse de langues différentes et l'ontogenèse. Cette exigence aboutit ici d'une part à construire une théorie de la notion étudiée indépendamment de toute (ou presque) observation d'énoncés et de marques morphosyntaxiques [9] et à une recherche des "traces résiduelles des premières acquisitions dans la structure de l'exemple" (p. 32). On peut lire ainsi à la page 60: "nous voulons apparenter ce contexte situationnel intra-discursif qui permet de "poser" un objet (l'exemple) à la situation extralinguistique qui pouvait prédisposer l'enfant à nommer la pomme par exemple". La relation faite entre l'exemple et "l'espace prélinguistique de l'enfant" est la conséquence (ou la cause?) d'une conception de l'exemple comme "stimulation à un niveau quasi-sensoriel" (p. 26), formulation assez étonnante malgré tout mais qui se reformule en des termes tout à fait courants lorsqu'on lit un peu plus bas dans la même page "Faire appel à l'exemple, c'est faire appel au vécu de chacun mais aussi vouloir mettre en oeuvre les réactions spontanées de chacun."

Finalement, cette conception de l'exemple manifeste un certain nombre de similitudes avec le discours du sens commun sur l'exemple que D. Coltier reconstitue au début de son article: l'exemple est, dans ce discours, un "fait (événement, chose...) directement prélevé sur le réel; il appartient au domaine du concret, du vérifiable, de l'expérience et, en tant que tel, au domaine du savoir que l'expérience procure sur les choses et le monde. Fragment du réel, l'exemple entretient un rapport avec ce qu'il exemplifie (l'exemplifié) d'un côté, de l'autre avec d'autres fragments du réel: tous les cas, événements...susceptibles d'être comme lui exemples de l'exemplifié."

Avec cette dernière présentation s'achève ce chapitre consacré aux études linguistiques de l'exemplification. Le lecteur aura compris que mes choix théoriques vont plutôt dans le sens de ce que j'ai présenté dans la deuxième section de ce chapitre, à savoir l'étude pragmatico-sémantique de l'opération d'exemplification et notamment celle de certains marqueurs qui la spécifient. Je tenterai très modestement d'ajouter, dans la troisième partie de ce travail, quelques propositions à l'analyse de l'exemplification comme opération discursive.

[9] . il est dit incidemment p. 160 que l'exemple a été un "prétexte à l'étude de la référence"

CHAPITRE 5 :

L'EXEMPLE, DE L'APPROCHE LOGIQUE A L'APPROCHE COGNITIVE

Dans ce chapitre, nous allons examiner quelques questions un peu périphériques à notre propos mais que nous ne pouvons ignorer vu l'incidence qu'elles peuvent avoir sur les phénomènes d'apprentissage et donc sur certains savoirs didactiques, abondamment vulgarisés et sur lesquels il me semble nécessaire de faire quelque clarté.

Ainsi, le rapport d'opposition qui est souvent fait entre induction et déduction, comme opérations mentales ou formes de raisonnement est à questionner. D'une part, il est nécessaire de distinguer les opérations mentales des phénomènes de mise en texte (nous avons déjà au chapitre 3 signalé cette distinction, nous y reviendrons ici); d'autre part, les recherches sur la cognition et notamment sur les formes de raisonnement "naturel", entendons par là, les raisonnements opérés par des sujets non logiciens de profession ou dans des situations de raisonnement non formel, amène à remettre en cause l'opposition entre déduction et induction. L'exemplification étant liée à l'induction, il était inévitable d'étudier cette question.

Par ailleurs, l'exemple (et le contre-exemple) ont des rôles importants dans les situations d'apprentissage discriminatifs et il est intéressant de projeter les conclusions d'expériences nombreuses faites dans ce domaine sur les fonctionnements argumentatifs.

Enfin, un nombre également très important d'expériences sur le rôle des exemples dans la compréhension et l'acquisition de connaissances ont été faites en France par L. Vezin. Même si notre étude laisse de côté et les phénomènes de compréhension et la méthodologie expérimentale, il me semble difficile de ne pas signaler, ne serait-ce que succinctement, ce champ d'études.

A. INDUCTION ET DEDUCTION

Pour aborder le premier point, il nous faudra revenir sur la théorie aristotélicienne de l'exemple et notamment pour expliquer ce qui n'était qu'une assertion allusive, faite à la suite de M. Meyer dans le chapitre 3, à savoir que "la valeur de l'exemple devient une prémisse implicite d'un enthymème". Cette assertion implique que l'exemple producteur d'un raisonnement inductif (l'exemple est mis en relation avec une "valeur", c'est-à-dire une règle, une relation plus générale que lui) se trouve pris comme élément constitutif (prémisse) du raisonnement déductif qu'est l'enthymème. S'il s'agit de traiter des divergences ou intersections entre induction et déduction, l'exemple est, on le voit, au centre du problème.

Après cette explication, nous présenterons rapidement les conclusions auxquelles aboutit J.-F. Richard sur les similitudes de fonctionnement entre induction et déduction dans les raisonnements naturels.

1. L'EXEMPLE COMME INDUCTION RHETORIQUE

La question est ici de différencier ce qu'Aristote nomme l'induction rhétorique par rapport à l'induction démonstrative ou logique (ou encore analytique, si l'on veut faire référence aux *Premiers Analytiques* qui en font la théorie). De même que l'enthymème est un syllogisme rhétorique ou syllogisme incomplet (il n'est pas nécessaire d'en énoncer les deux prémisses) [1], l'exemple est une induction incomplète. Pour traiter cette question, je m'appuierai essentiellement sur Coenen (1992) dont le travail est fort éclairant [2] et qui présente également une typologie des exemples aristotéliciens que j'évoquerai rapidement car elle confirme les premières distinctions que je faisais dans le chapitre 3 d'après l'étude lexicographique.

H. G. Coenen montre que "l'emploi de l'exemple s'appuie sur un raisonnement inductif dont la conclusion sert de prémisse à un syllogisme qui permet de déduire la thèse à prouver". Nous retrouvons ainsi l'assertion allusive dont je parlais plus haut. L'exemple qui va servir de preuve à l'appui d'une thèse permet d'établir une relation générale (partie inductive), laquelle va être utilisée comme élément dans la construction du raisonnement déductif dont la thèse est la conclusion. Je reprends à Coenen la démonstration de cet emboîtement qu'il opère en empruntant à son tour un exemple à Aristote (*Premiers Analytiques*, 2, 24). La thèse à démontrer est la suivante

> La guerre d'Athènes contre Thèbes est un mal
>
> Thèse: R est P [3]

L'exemple invoqué à l'appui de cette thèse est:

> La guerre de Thèbes contre la Phocide était elle aussi un mal.
>
> Exemple: S est P

Le raisonnement inductif va consister à formuler un moyen terme M (une règle générale), implicite dans la relation thèse/exemple, qui va permettre de comparer les deux sujets R et S et d'appliquer à R, dans un raisonnement syllogistique, le prédicat P qui est cela même qu'il faut démontrer. Ce moyen terme M est la notion générale (le générique) de "guerre entre voisins" dont on peut s'accorder à dire que c'est un mal (M est P).

La partie inductive générée par l'exemple se déroule ainsi:

S est M	la guerre Thèbes/Phocide est une guerre entre voisins
S est P **(l'exemple)**	**la guerre Thèbes/Phocide était un mal**
M est P	*une guerre entre voisins est un mal*

[1]. L'autre caractéristique de l'enthymème est que les prémisses y sont vraisemblables (et non vraies, au sens de la logique formelle): mais nous laisserons cette caractéristique de côté ici.

[2]. Merci à D.G. Brassart qui m'a communiqué ce texte.

[3]. La formalisation est celle de Coenen

Le raisonnement inductif construit une relation entre les deux prédicats (M et P) appliqués au même sujet (S) [4].

La partie déductive du raisonnement va utiliser comme prémisses la conclusion de la partie inductive. Elle doit par ailleurs aboutir à la thèse, conclure sur la thèse à démontrer:

R est M	La guerre Athènes/Thèbes est une guerre entre voisins
M est P	*une guerre entre voisins est un mal*
R est P (thèse)	**La guerre Athènes/Thèbes est un mal**

On remarque que l'ordre de présentation du raisonnement ici développé (induction puis déduction [5]) est "progressif": il part de l'exemple pour aboutir à la thèse. La présentation régressive qui était celle de l'argumentation initiale (on part de la conclusion et on l'étaye d'un exemple) ne modifie en rien le raisonnement sous-jacent.

L'enchaînement des deux raisonnements montre le rôle fondamental du moyen terme (ou de la généralisation) dans la relation entre la thèse et l'exemple, moyen terme qu'il n'est cependant pas nécessaire d'exprimer, ce qui fait de l'exemple une induction incomplète.

Coenen ajoute à cette démonstration la constatation qu'une autre spécificité de l'exemple est de reposer sur une relation de partie à partie (ici, deux guerres spécifiques, que l'on peut subsumer sous le général "guerres entre voisins") et non sur une relation partie/tout (comme c'est le cas de l'induction analytique) ou sur une relation du tout à la partie (comme c'est le cas dans le syllogisme). Cette observation est à mettre en relation avec ce qui nous écrivions au chapitre 3 à propos des analyses de Miéville sur l'exemple: l'exemple à la différence de l'analogie, disait-il, instaure une relation "entre des singuliers et du général". L'analyse faite à partir des *Premiers Analytiques* par H.G.Coenen montre que la présence explicite de deux singuliers est nécessaire pour faire de l'exemple un argument, le général pouvant être (étant généralement) implicite [6].

---

[4]. Coenen donne peu avant un exemple en langage naturel de ce raisonnement:
Paris, Bruxelles et Londres sont des capitales européennes = Tout S est M
Paris, Bruxelles et Londres possèdent un jardin zoologique = Tout S est P
Toutes les capitales européennes possèdent un jardin zoologique = Tout M est P
On voit que pour que la conclusion soit vraie (au sens logique du terme) il faut que S représente l'énumération intégrale de tous les éléments admettant M. C'est ce qui caractérise l'induction au sens propre du terme, (non rhétorique).

[5]. On remarque également que le raisonnement syllogistique utilise les mêmes propositions que le raisonnement inductif, mais que ce ne sont pas les mêmes qui jouent le rôle de prémisses et le rôle de conclusion.

[6]. On comprend alors la méfiance constitutive de l'institution didactique que représentent les textes officiels et les manuels de français vis à vis de l'exemple. L'objurgation sans cesse répétée de se dégager de l'exemple pour atteindre au général vient très vraisemblablement de cette possibilité de fonctionnement (rhétorique, langagier, "naturel"?) qui permet de passer d'un cas particulier à un autre cas particulier en implicitant le moyen terme qui les réunit.

Dans *Rhétorique* (2, 20), Aristote présente différents types d'exemples (*paradeigmata*): il s'agit de ce qu'il appelle les "faits antérieurs" (*pragmata progegenemena*), les paraboles (*parabolai*) et les fables (*logoi*). Pour chacun, il donne un exemple à propos duquel Coenen se demande s'ils entrent tous dans la catégorie de l'induction rhétorique en s'étonnant en particulier de ce qu'Aristote accorde à des faits inventés (les fables) une valeur de preuve inductive, et de ce que soient rangées dans le même ensemble d'exemples "inventés" les fables et les paraboles, les secondes étant illustrées dans *Rhétorique* 2, 20 par des faits réels. Pour plus de clarté je cite le texte d'Aristote (dans la traduction choisie par Coenen):

> Il y a deux espèces d'exemples: l'une consiste à citer des faits antérieurs, une autre à inventer soi-même. Dans cette dernière espèce, il faut distinguer d'une part la parabole, de l'autre les fables comme les ésopiques et les libyennes. (Aristote, 2, 20)

Coenen mène une analyse fort détaillée opposant d'abord les deux grandes catégories d'exemples entre elles puis différenciant fables et paraboles. Je résume les conclusions auxquelles il parvient. Les faits historiques correspondent, dit-il, à "notre notion préscientifique d'induction". Ils illustrent le moyen terme M qui est issu directement de la proposition à démontrer. Ils constituent un "sous ensemble plus ou moins représentatif de la totalité des M" présupposée par la proposition-thèse. Cela signifie que le moyen terme M représente une généralisation des sujets R et S, respectivement sujet de l'exemple et sujet de la thèse. Les faits antérieurs qui servent d'exemple forment un échantillon statistiquement représentatif de ce moyen terme. Ainsi, si R est la conquête de l'Egypte par Artaxerxès, différents S seront les autres campagnes d'Egypte menées par Darius, Xerxès et M "toute conquête de l'Egypte par les Perses".

Au contraire, la parabole et la fable n'ont pas besoin d'être en nombre; un seul cas suffit. Ce sont des exemples inventés en ce qu'ils doivent inventer le moyen terme. M se dégage de la comparaison des cas R et S, il en" résume les qualités communes". Ainsi pour prouver que la sélection des magistrats (R) est un cas où le tirage au sort n'est pas indiqué (P), on peut évoquer l'exemple des athlètes (S) ou du timonier (S) où le tirage au sort n'est pas non plus indiqué; le moyen terme, auquel on va appliquer P également, est quelque chose du genre "la sélection du candidat le plus apte à réussir". Cette parabole qui présente des faits réels met en valeur un rapport de contiguïté ou ce que Coenen appelle curieusement "d'affinité logique" entre les sujets. La fable se distingue de la parabole en ce qu'elle met en scène une situation typiquement fictive (cf. les fables animalières d'Esope) mais qui reproduit tous les traits du cas examiné. C'est ainsi qu'Aristote cite la fable du cheval devenu esclave de l'homme pour prix de l'aide que l'homme lui avait apportée pour qu'il se venger d'un cerf qui broutait dans son pré, fable qui fut utilisée par un orateur sicilien pour dissuader ses concitoyens d'accéder à toutes les demandes du général qu'ils avaient choisi pour mener la guerre contre Carthage. "La fable est persuasive dans la mesure où elle introduit un moyen terme insolite, certes, mais auquel il suffit de penser pour reconnaître en lui la solution du problème." (Coenen 334).

Ce qui différencie donc faits historiques et fable-parabole est de même nature que ce qui différencie l'exemple et l'analogie. Dans le premier cas, le moyen terme permet de générer une classe de faits tous dominés par une même notion générale; dans les autres cas, c'est un rapport d'analogie qui est convoqué soit entre faits réels soit entre situation réelle et situation fictive. L'exemple est ainsi partagé entre l'énumération catégorielle et la construction d'un cas analogique. Ce partage est identique à celui que nous évoquions au chapitre 3 entre "exemple" et "paradigme" dans la théorie platonicienne.

Coenen conclut en disant que seuls les faits historiques "méritent l'appellation d'induction rhétorique". Cependant, le rapprochement aristotélicien de ces différents types d'exemples me semble intéressant et nous retrouverons cette distinction entre liste énumérative et cas dans le chapitre 7 ci-après. Que l'un soit essentiellement lié à des procédés de constitution de classe ne fait pas de doute, mais il n'est pas inutile de considérer que ce n'est pas la seule forme d'exemplification. Nous observerons ainsi les formes textuelles que peuvent prendre ces deux catégories différentes d'exemples. Enfin, les frontières entre exemple et analogie se révèlent être minces et notamment dans la relation argumentaire. Il n'est peut-être pas indifférent de mettre cela en relation avec l'ambivalence de l'outil linguistique *comme* qui est généralement réservé à l'expression de rapports analogiques mais dont nous essaierons de montrer dans le chapitre 9 qu'il peut être spécifié comme opérateur d'exemplification.

2. ROLE DE L'EXEMPLE DANS LES RAISONNEMENTS INDUCTIFS ET DEDUCTIFS

Nous quittons pour un temps la problématique des paragraphes précédents pour présenter les recherches menées en psychologie cognitive sur les raisonnements mis en oeuvre par les sujets dans des situations d'identification de règles ou de propriétés définissant une classe. Si le champ théorique est ici tout à fait étranger aux problématiques de la rhétorique, le point commun avec ce qui précède va être de rendre compte des raisonnements inductifs et déductifs dans de telles situations . L'apport de ces études est de montrer que dans ces situations de raisonnement naturel, il n'est guère possible de différencier induction et déduction.

Je m'appuierai pour faire cette rapide synthèse essentiellement sur les textes de J.-F. Richard (1987, 1990) qui fait lui-même une présentation synthétique de multiples travaux en la matière.

Les situations d'apprentissage discriminatif ou d'identification de concepts sont des situations où l'individu, en l'occurrence il s'agit d'enfants, doit formuler et tester une hypothèse sur la règle ou la propriété définissant la classe qu'il doit identifier. Ce sont des situations classiques où l'on présente à l'enfant des "objets qui peuvent être décrits à partir d'un certain nombre d'attributs binaires (forme, couleur, taille, etc.)" (1987, 66) et où l'enfant grâce à l'information reçue doit identifier la règle de classification choisie par l'expérimentateur. Ainsi, on lui présente des objets en lui précisant qu'ils appartiennent ou non à la classe visée. C'est Bruner, Goodnow et Austin (1956) [7] qui ont été les initiateurs de ces recherches, vulgarisées dans le domaine français par les publications de Britt-Mary Barth [8].

Les opérations mentales en jeu sont (a) la formation d'une hypothèse et (b) l'évaluation de cette hypothèse pour l'infirmer ou la confirmer, ou, dans des situations d'expérimentation différentes, la recherche d'information (c) pour tester une hypothèse portant sur une propriété (c'est l'enfant qui choisit le cube bleu pour vérifier si bleu est l'hypothèse correcte) ou (d) pour vérifier une implication. Ces deux dernières situations "correspondent à des situations d'expérimentation, alors que le cas précédent [formation et évaluation d'une hypothèse] correspond aux situations d'observation" (1990, 192). Ces situations mettent toutes en jeu des

[7]. BRUNER J.S., GOODNOW J., AUSTIN G. (1956) *A study of thinking*, New York, Wiley

[8]. BARTH B.-M. (1987) *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz; (1993) *Le savoir en construction*, Retz

raisonnements inductifs: c'est à partir d'"exemples" positifs ou négatifs que l'enfant doit construire la règle ou la propriété choisie par l'expérimentateur.

Ce que relève Richard, et que je résume ici, c'est que l'exemple dit positif (la propriété à identifier est bleue, on présente un objet bleu en donnant à l'enfant l'information OUI) apporte généralement plus d'information que l'exemple négatif (dans le cas précédent, on présente un objet jaune en précisant NON), alors que dans ces situations où les objets sont décrits par des propriétés binaires (bleu ou jaune, rond ou carré, etc.), l'information négative est l'exact symétrique de l'information positive. Dans des situations de test d'hypothèse, l'exemple positif est privilégié pour confirmer une hypothèse aussi bien que pour l'invalider (à 7-8 ans, il y a même un petit pourcentage d'enfants qui maintiennent une hypothèse fausse dans le cas d'une réponse négative (1987, 68)).

Dans les situations (a), l'exemple positif aide plus à former une hypothèse que l'exemple négatif. De même, dans les situations (c) l'enfant cherche à confirmer une hypothèse en recherchant une information positive plutôt qu'une information négative. Dans ces deux cas, le faible intérêt pour les exemples négatifs vient du fait qu'ils ne sont utiles que si on réussit à "tirer le vrai du faux", à raisonner sur la notion complémentaire. "Le vrai ne peut qu'être déduit, il ne peut pas être expérimenté" (1987, 68). Dans la recherche d'information (c), "le degré de conviction qui est attaché à une hypothèse dépend de façon privilégiée du fait que les termes de la relation sur laquelle porte l'hypothèse ont fait l'objet d'une expérience directe" (1987, 69). Il en est de même dans les situations (d) où l'on constate une difficulté à rechercher des cas qui invalident l'hypothèse et qui, s'ils n'existent pas, la confirment indirectement.

Dans ces situations de raisonnement inductif en logique naturelle, il apparaît donc que le "raisonnement sur les relations passe par la construction de situations qui en constituent des exemples", (1987, 79) et qui confirment positivement les hypothèses formulées à partir d'une expérience directe des termes de la relation à découvrir.

Les mécanismes du raisonnement déductif ne diffèrent pas de ceux du raisonnement inductif: "déduire la vérité d'une relation n'est pas autre chose qu'évaluer sa plausibilité à partir des exemples qu'on peut construire à partir des prémisses" (1987, 79). J.-F. Richard discute d'abord la thèse philatélie selon laquelle "la pensée formelle est l'aboutissement de la pensée naturelle" (1990, 202) en analysant toutes les situations précises testées sur des sujets adultes où l'on peut constater des défauts d'application des règles de la logique formelle (raisonnements sur les éventualités qui vérifient un syllogisme conditionnel (1990, 206 sa), par exemple). Il est amené à proposer l'hypothèse explicative selon laquelle il n'y a pas de mécanismes propres au raisonnement déductif, qu'"il n'y a pas lieu donc de parler d'une évolution propre aux règles de déduction" (1990, 203) et qu'au contraire, ce sont les mêmes mécanismes qui interviennent dans la compréhension d'un texte ou d'une situation, dans la résolution d'un problème, dans la production discursive, dans le raisonnement inductif.

Il étudie diverses situations de raisonnement déductif: le raisonnement par exclusion (ou par l'absurde), les inférences faites à partir de l'implication dans les syllogismes conditionnels ("Si p, alors q"), les inférences reposant sur l'inclusion et les syllogismes catégoriques. Il montre que dans la première situation il est tout aussi difficile que dans les raisonnements inductifs de former une hypothèse à partir d'un contre-exemple, tout aussi difficile de déduire le vrai par un raisonnement portant sur le faux (exclusion du faux); dans les raisonnements inférentiels à partir des syllogismes conditionnels, les cas qui vérifient la relation *si p alors q* sont majoritairement les cas où il y a co-présence de p et q (p donc q), puis ceux où il y a co-absence de p et de q (non p donc non q) où l'on retrouve le même primat de l'information

positive sur l'information négative. Il montre également que les inférences faites dans les relations conditionnelles sont basées surtout sur la considération des cas qui vérifient la relation, qui en sont des exemples. Ces inférences dépendent de la facilité avec laquelle les cas sont évoqués. Ce qui amène à constater que les contextes influent sur les raisonnements: dans des contextes familiers, il y a moins d'erreurs "logiques", entre autres parce que les individus sont capables de convoquer davantage d'exemples et de contre-exemples permettant de produire le raisonnement.

L'intérêt de ces recherches est de permettre de prendre des distances par rapport à la tradition philosophique issue d'Aristote qui isole et différencie les deux types de raisonnement, tout autant que de mettre en cause la tradition psychologique "dans laquelle le raisonnement logique est conçu comme le produit d'une activité spécifique et en conséquence est étudié isolément des autres activités psychologiques" (1990, 218).

A la fin de son article de 1987, J.-F. Richard émet l'hypothèse que le primat de l'exemple sur le contre-exemple a des conséquences sur l'activité argumentaire: il transpose sur la situation d'argumentation ("[quel] degré de conviction s'attache à la conclusion d'un raisonnement") les conclusions des études présentées ci-dessus en proposant l'idée que ce degré de conviction tient moins à la "validité logique" de l'argumentation qu'à "la facilité avec laquelle sont évoqués chez l'interlocuteur des exemples de la relation en faveur de laquelle on argumente et de la difficulté qu'a l'interlocuteur pour évoquer des contre-exemples" (1987, 79). Cette analogie me semble discutable dans la mesure où elle fait l'impasse sur le caractère fondamentalement dialogique de l'argumentation qui entraîne la considération constante de la part de l'énonciateur des objections possibles que l'interlocuteur peut formuler, mais elle est tout à fait intéressante en ce qu'elle permet de rompre avec l'idée tellement répandue dans l'institution scolaire que l'argumentation est une activité qui permet de développer, d'évaluer la "logique" des apprenants. Nous savions bien qu'entre logique formelle et logique naturelle les différences sont fondamentales, qu'entre la "logique" d'un texte et la "logique" d'un individu d'autres différences tout aussi fondamentales sont à prendre en compte; les études ci-dessus relatées permettent d'asseoir en peu mieux ces convictions.

La conséquence en ce qui concerne l'usage discursif de l'exemple est que les distinctions aristotéliciennes entre l'exemple-témoin et l'exemple-support d'induction et, parmi ces derniers, entre les faits historiques et les fables/paraboles qui sont, les unes, des distinctions fonctionnelles et les autres, des distinctions logicistes, sont à relayer par une distinction de nature cognitive (et peut-être argumentaire) entre l'exemple positif et l'exemple négatif, entre ce qu'on appelle couramment l'exemple et le contre-exemple.

B. QU'EST-CE QU'UN CONTRE-EXEMPLE?

Les travaux de psychologie cognitive sur la formation d'hypothèse et le raisonnement déductif ont montré l'importance plus grande dans les raisonnements naturels des exemples par rapport aux contre-exemples (ou exemples négatifs). Il nous faut maintenant tenter de clarifier un peu ce qu'on peut entendre par contre-exemple qui est un terme d'usage courant mais qui peut renvoyer à des contextes d'emploi variés .

Dans la théorie aristotélicienne, l'induction rhétorique se différencie de l'induction logique par son caractère d'incomplétude. L'induction logique pour être valide (pour garantir la vérité de sa conclusion) doit présenter l'énumération complète de tous les cas généralisables par le moyen terme M. Pour reprendre l'exemple (cité en note plus haut) des capitales européennes et

de leurs jardins zoologiques, la conclusion de l'induction sera vraie si l'on énumère, dans R et S, toutes les capitales. Dans l'induction rhétorique une telle énumération est considérée comme généralement impossible. L'induction rhétorique est donc acceptable si elle examine un "certain nombre" de cas. Son acceptabilité "dépend de la proportion numérique entre les moyens termes effectivement examinés et la totalité des moyens termes examinables" (Coenen, 1992, 329). Mais elle peut être réfutée par un seul contre-exemple, c'est-à-dire un fait qui établira par exemple qu'un M n'est pas P (qu'une capitale européenne n'a pas de zoo). Dans ce cas le contre exemple change la relation, agit sur une règle, transforme une proposition positive en son contraire, une proposition négative.

Les cas d'apprentissages discriminatifs présentés plus haut d'après J.-F. Richard peuvent sembler faire un usage identique de la notion d'exemple négatif, ou de contre-exemple. L'information apportée par le fait que l'expérimentateur dira NON devant une occurrence de Jaune peut infirmer la règle provisoire élaborée par l'enfant, à savoir que la propriété recherchée est Bleu. "Ce que je cherche n'est pas jaune" paraît équivalent à "X, capitale européenne, n'a pas de zoo". Mais lorsqu'un objet appartenant potentiellement à la catégorie M apparaît comme ne partageant pas la propriété de M, deux solutions sont à envisager: ou l'objet (donc la propriété) ne fait pas partie de la catégorie (l'objet jaune ne peut pas définir la règle) ou la relation définissant la catégorie est déclarée caduque ("il n'est pas vrai que toutes les capitales.."). De sorte que deux conséquences différentes semblent découler de l'émergence d'un contre-exemple: ou l'objet construit par le contre-exemple est déclaré hors catégorie, ou la définition de la catégorie est mise en cause.

Donc, le contre-exemple peut avoir deux champs d'application: l'objet et son appartenance catégorielle ou la règle et ses propriétés définitoires. On retrouve là les fonctionnements de définition en extension ou en compréhension, le contre-exemple agissant d'un côté ou de l'autre.

Nous retrouvons cette distinction dans l'étude de Grize et Piéraut-Le Bonniec (1983) sur la contradiction comme opération de pensée. Dans la typologie des relations d'opposition faite au chapitre II, l'analyse de la relation de contraste distingue ce que les auteurs appellent le contraste proprement dit et le contre-exemple (ils ajoutent dans cette catégorie le paradoxe, mais son fonctionnement est assez différent des deux précédents). Sans entrer dans le détail de la construction théorique qui permet cette typologie, je reprends ici les points communs et les divergences entre contraste et contre-exemple. Ces deux opérations sont caractéristiques de situations où l'on compare des objets, par rapport à un générique ou à une catégorie qui les subsume. L'exemple utilisé par Grize et Piéraut-Le Bonniec compare à partir d'une citation d'Alain, l'adagio et le théâtre musical et les met en regard de l'ART quant à leur possibilité d'expression des sentiments (pour l'adagio, c'est un trait peu important, pour le théâtre musical, c'est un caractère très important). Les auteurs précisent ainsi le point commun entre contraste et contre-exemple, qui se trouve dans la relation d'opposition:

> "Si dans les deux cas, on a raison de comparer les objets, dans le contraste et le contre-exemple, on attend que cette comparaison conduise à une qualification identique (ou à des qualifications compatibles) des deux objets, et ceux-ci sont qualifiés de façon opposée". (p. 70)

Quant à leur différence, elle tient dans ce que le contre-exemple met en cause une qualification attribuée à la classe-objet et le contraste oppose entre eux deux objets de la même classe sans la remettre en cause. C'est exactement ce que nous formulions plus haut sur l'opposition entre la mise en cause de la définition d'une classe et celle de l'appartenance de l'objet à la classe considérée.

Ainsi dans l'exemple choisi par Grize et Piéraut-Le Bonniec, le théâtre musical constitue un contre-exemple de la qualification attribuée à l'Art ("l'expression des émotions dans les arts est peu de chose"), alors qu'il est en relation de contraste avec l'adagio qui fait lui, selon Alain, peu de cas des émotions.

L'intérêt du travail de ces deux auteurs est, en outre, de proposer des règles de résolution des contradictions ainsi identifiées. En ce qui nous concerne, deux possibilités sont ouvertes: ou on résout l'opposition en jouant sur la qualification attribuée aux deux objets donc sur la définition de la classe, en montrant que les deux qualifications ne sont pas incompatibles (résolution faible), voire même peut-être qu'elles peuvent s'impliquer (résolution forte) ou on résout l'opposition en jouant sur les objets initialement présentés comme incompatibles soit en montrant qu'ils sont indépendants (résolution faible) soit en construisant leur incompatibilité, ce qui revient à faire sortir l'un des deux de la classe considérée (résolution forte).

Si l'on reprend notre exemple d'induction "toutes les capitales européennes ont un zoo", un premier contre-exemple serait celui d'une capitale qui n'aurait pas de zoo:

O est M ..... *O est une capitale européenne*
O n'est pas P..... *O n'a pas de zoo*
tous les M ne sont pas P ... *toutes les capitales européennes n'ont pas de zoo*

La résolution de ce contre-exemple pourrait consister en une argumentation qui montrerait que la qualification "avoir/ne pas avoir de zoo" n'est pas une opposition pertinente pour définir la classe des capitales européennes ("neutraliser l'opposition entre qualifications", Grize et Piéraut-Le Bonniec, 69), ou à la "justifier à l'intérieur même du système qui fait mettre les deux objets dans un même univers (ibid.) en montrant par exemple que O a un aquarium, la définition de la classe (le prédicat) serait ainsi élargie à "posséder une institution qui préserve le monde animal", ou en montrant que l'argent que O pourrait consacrer à l'entretien d'un zoo, est consacré à la protection de l'environnement, etc...

La relation de contraste consisterait à considérer l'opposition des deux objets O et R, membres tous deux de M, et qualifiés différemment (ayant/n'ayant pas de zoo). La résolution consisterait à supprimer le couple O/R en rendant les deux objets indépendants, voire incompatibles, sous l'angle de la qualification considérée.

Selon que l'incompatibilité porte sur le sujet ou sur le prédicat, on est en présence d'un contraste qui oppose des objets entre eux en regard d'une classe ou d'un contre-exemple qui modifie une qualification attribuée à une classe.

D'autres formes de contre-exemple peuvent se présenter dans le cadre de raisonnements syllogistiques. J. Caron (1987) présente incidemment dans un article qui ne se donne pas cette question comme objet principal, des cas de raisonnement en situation de dialogue chez des enfants très jeunes qui mettent un oeuvre le modus tollens ou le contre-exemple comme procédé de réfutation. Dans l'un et l'autre cas, ces formes de contradiction sont en relation avec une activité dialogale et avec des prises en charge énonciatives de type polyphonique. Je cite les deux exemples de Caron:

> "Julie (5; 3) observe son frère qui vient de tomber et à qui son père a dit: « Tu aurais pu te casser quelque chose! ». Comme il cesse peu à peu de pleurer, elle remarque: « Si t'aurais quelque chose de cassé, tu pleurerais toujours! »." Caron (1987, 176)

Caron signale que cette intervention réfutative est de type modus tollens. En effet par rapport à la prémisse *si P, Q* ("Si tu as quelque chose de cassé, tu pleures), l'arrêt des pleurs du frère (non Q) amène à conclure qu'il n'y a rien de cassé (non P). L'autre exemple est de nature un peu différente:

> "La même fillette, plus jeune (4;3) a beaucoup remarqué, dans un livre d'images, un « zombie », personnage aux ongles longs et pointus. Comme elle refuse de se laisser couper les ongles, sa mère lui dit: « Si tu as les ongles longs, tu seras un zombie! ». Elle répond aussitôt: « Ben, Annick a les ongles longs, et c'est pas un zombie »" Caron (ibid.)

Caron parle ici du contre-exemple "p et non q" qui est utilisé comme réfutation de la règle "si p, alors q".

Dans ce cas, le contre-exemple est utilisé pour invalider une relation syllogistique, une règle et non pour exclure un objet d'une classe ou modifier la définition d'une catégorie. Cependant, il me semble qu'on parle ici de contre-exemple (et non simplement de réfutation) également à cause de l'occurrence d'un spécifique (Annick) qui s'oppose à un autre spécifique (moi). On retrouve donc le caractère signalé au tout début de ce chapitre sur la relation d'objet à objet instituée par l'exemple. L'objet 2 s'oppose à une règle élaborée à propos de l'objet 1.

Ces dernières observations nous conduirons dans la suite de ce travail à élargir l'emploi de l'expression "contre-exemple" à tout emploi réfutatif d'un exemple. Dans les argumentations menées en dissertation, il apparaît en effet assez fréquemment que l'"exemple", le cas, l'élément spécifique, est souvent utilisé comme mode de réfutation plus facilement qu'un énoncé général, qu'une formulation abstraite. Il semble même que ce soit un des rôles de l'exemple d'aider à la réfutation dans des textes qui ont parfois bien du mal à développer une polyphonie discursive qui oppose les discours les uns aux autres.

C. L'EXEMPLE DANS L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES

J.-F. Richard (1990, 176-177) présente succinctement le rôle premier de l'exemple dans l'acquisition d'un notion nouvelle. "L'exemple n'est pas seulement une illustration d'une notion dont le contenu aurait été transmis par un énoncé général: c'est une particularisation qui permet de construire le contenu abstrait." Cela revient à dire que l'acquisition d'une notion nouvelle se fait par généralisation, par induction, à partir de" contextes qui sont des particularisations de cette notion," à partir d'exemples, donc. Il souligne que cette importance de l'exemple par rapport aux formulations généralisantes est malheureusement souvent ignoré des "théories pédagogiques qui ne lui accordent souvent qu'un rôle auxiliaire." (ibid. 177). Il ajoute que les formulations générales sont importantes mais dans un second temps de l'apprentissage, pour "focaliser l'attention sur les généralisations pertinentes et les fixer en mémoire sous une forme verbalisée".

En présentant, ne serait-ce que rapidement, les travaux de L. Vezin nous allons retrouver cette problématique: est-ce que dans l'acquisition de connaissances, l'exemple est plus efficace que l'énoncé général? est-ce que cet avantage est constant quel que soit le contexte de la tâche ou constate-t-on des effets contrastés selon les opérations d'apprentissage visées?

1. L'EXEMPLE EST-IL TOUJOURS CONCRET ET PARTICULIER?

Nous retrouverons cette question dans la troisième partie où nous en donnerons une définition argumentative et linguistique, mais il m'a paru intéressant de faire état ici d'une investigation de L. Vezin (1972 a) sur cette question qui permet de prendre quelques distances critiques par rapport à l'idée reçue qu'un exemple est un énoncé particulier, plus concret que l'énoncé général auquel il se rapporte.

Le travail a consisté à faire juger par des "experts" (.douze licenciés de psychologie) des mots (verbes, adjectifs, substantifs) extraits de quarante et uncouples d'énoncés constitués pour l'expérience et "dont l'un est un cas particulier de l'autre". Les experts devaient classer les mots hors contexte selon une échelle à cinq échelons, de "très concret" à "très abstrait" en passant par "ni concret ni abstrait". Une fois le classement opéré (qui ne retient que les mots pour lesquels l'accord entre les juges a été jugé significatif et qui considère comme abstrait un mot qui n'a jamais reçu les jugements "très concret" / "concret", et de la même manière mais à l'inverse pour les mots concrets), les cent trois mots retenus et jugés ont été reportés dans leurs contextes d'origine, énoncé général ou exemple. Il s'agit donc de rechercher "les types de mots qui caractérisent les exemples et les énoncés que ces exemples illustrent" (ibid. 31).

Même si on peut discuter la démarche qui consiste à faire juger des mots et non des énoncés, comme si l'exemplification ne tenait pas à une relation entre énoncés, les résultats obtenus sont tout à fait intéressants en ce qu'il permettent justement sur le terrain des représentations langagières de mettre à distance l'idée qu'un exemple est plus concret qu'un énoncé général. L. Vezin montre que sur les trente neuf mots jugés abstraits, vingt huit sont issus des énoncés généraux et onze des exemples, par contre, sur les soixante quatre mots jugés concrets, quarante quatre sont issus des exemples et vingt des énoncés généraux. Cela conforterait donc l'idée communément partagée qu'un exemple est plus concret qu'un énoncé général. Mais, il faut observer que les énoncés généraux se retrouvent composés de vingt huit mots jugés abstraits et vingt mots jugés concrets. Les exemples semblent plus homogènes (quanrante quatre mots concrets et onze mots abstraits seulement). Par ailleurs, après un test de signification, L. Vezin signale que cette répartition des mots concrets/mots abstraits est probablement due au hasard.

Elle conclut qu'il faut distinguer la relation discursive entre un énoncé général et l'énoncé particulier qui lui correspond et l'opposition lexicale entre mot abstrait et mot concret. "L'énoncé particulier ne contient pas toujours plus d'expressions concrètes que l'énoncé général" (ibid. 35). En effet, un énoncé particulier ne comporte pas toujours d'objet ou de phénomène observable. "Les mammifères sont des cas particuliers des vertébrés" mais le terme "mammifère" n'est pas plus concret que celui de "vertébré". A l'inverse, "une expression plus concrète des connaissances ne signifie pas toujours une expression de connaissances plus particulières". Ainsi, un schéma peut donner une image plus concrète de connaissances sans pour autant représenter des connaissances plus particulières, tout en restant donc à un niveau de grande généralité.

On peut donc tout à fait rencontrer des exemples abstraits et des énoncés généraux concrets. Dans une expérience antérieure (Vezin 1970, présentée dans Vezin 1972 b), elle oppose ainsi des exemples abstraits à des exemples concrets: les premiers représentent une catégorie de cas particuliers, les seconds un cas particulier unique; ils s'opposent de plus par l'absence ou la présence de détails superflus, sans rapport avec le concept à travailler.

En fait, et notre critique sur un tel objet d'étude qui consiste à isoler des mots qui seraient des indices bi-univoques de la particularité ou de la généralité d'un énoncé tombe alors, L. Vezin remarque dans un travail postérieur (1979 a, 102) que la "notion de généralité-spécificité des énoncés est une notion relative, un énoncé concret n'est pas un exemple dans l'absolu mais par rapport à un énoncé plus général qu'il illustre". Cette remarque justifie les analyses discursives qui seront faites dans la troisième partie. Je retiens cependant de l'investigation faite dans Vezin (1972 a) la dispersion des jugements d'experts sur la soi-disant abstraction des énoncés généraux.

Dans cette même étude (1972 a), l'analyse porte également sur les "formulations" qui introduisent les exemples, constitutifs des couples d'énoncés extraits de manuels de physique et de chimie des classes de première et de terminale des lycées. L. Vezin remarque là encore une absence de signification du marquage linguistique. Si la moitié des formulations est explicitement un marquage d'exemplification (par exemple, c'est le cas de..., tel que...), l'autre moitié concerne "des formulations qui pourraient très bien introduire d'autres énoncés que des exemples (un point, deux points, ainsi, des parenthèses, comme)". Cette polysémie des formes de marquage n'est pas vraiment pour nous étonner, et nous aurons l'occasion d'y revenir dans les pages qui suivent, mais cette observation renforce, il me semble, la première, à savoir que l'exemplification est d'abord une affaire de relation entre énoncés, relation sémantique que le discours ne marque pas toujours.

2. ROLE DE L'EXEMPLE DANS L'APPRENTISSAGE.

Toute une série d'expérimentations ont été faites par L. Vezin sur le rôle de l'exemple verbal (par opposition au schéma, qui serait un exemple non verbal) dans l'acquisition de connaissances. Je les présente très rapidement en me centrant sur leurs résultats, et sans engager de discussion à ce propos. En effet, les objectifs d'étude sont très éloignés des miens, puisqu'il s'agit d'observer l'efficacité des exemples par comparaison avec celle d'énoncés généraux ou de paraphrases dans la compréhension, la mémorisation ou la restitution, voire le transfert de connaissances acquises suite à l'étude de textes ou de couples d'énoncés. Ces études ne concernent donc pas la production écrite.

Dans une première série d'études, L. Vezin s'attache à montrer l'importance des exemples dans l'acquisition de connaissances. L'exemple adjoint à un énoncé général facilite la compréhension de l'information à acquérir mais gêne la saisie des relations entre concepts (Vezin, 1970, présenté dans Vezin 1972 b et 1979 b, les sujets sont des étudiants de 1° année de psychologie).

Cependant, il faut prendre en considération l'incidence des différents types d'exemple sur des tâches différentes. Ainsi l'exemple concret facilite la saisie des caractéristiques du concept travaillé alors que l'exemple abstrait facilite l'identification successive de deux concepts différents. De même, Vezin, Radiguet (1972) montrent que selon les tâches, des enfants de CM2 ne vont pas être sensibles à l'efficacité d'exemples différents de la même manière. Les exemples relativement éloignés de l'énoncé général, soit parce qu'ils permettent de se représenter la concrétude de l'objet, soit parce qu'ils y font référence explicitement en apportant des détails concrets sur telle ou telle spécificité, (ce que L. Vezin appelle des "transformations par extension": l'exemple ajoute des éléments secondaires par rapport à l'énoncé général), ces exemples donc facilitent les activités de rappel dans des situations d'application. Un autre type d'exemple, plus strictement illustratif, homologue dans sa structure syntaxique à l'énoncé général, facilite au contraire l'activité de transfert; il facilite l'abstraction,

alors que le précédent aide davantage l'élève à tenir compte de la totalité des données à apprendre, ce qu'il doit faire dans une situation d'application où les données sont très "adhérentes" aux données de la situation d'acquisition.

Comparant l'efficacité relative d'exemples et de paraphrases dans des activités de compréhension-mémorisation et de rappel, Vezin (1977) conclut que l'exemple facilite la mémorisation des informations contenues dans l'énoncé général, mais que la paraphrase facilite la restitution de ces mêmes énoncés, des termes généraux et de leurs relations. Elle explique cela par le fait que la proximité sémantique entre énoncé général et paraphrase facilite la recherche en mémoire, sollicitée par une situation de rappel, alors que la relative distance sémantique entre exemple et énoncé général facilite la mise en mémoire (évaluée ici par une mesure du temps mis à étudier librement l'énoncé général après avoir eu connaissance du couple énoncé général + Exemple). Elle conclut de cela qu'exemple et paraphrase sont complémentaires dans l'acquisition de connaissances.

Pour finir, un travail réalisé avec des élèves de seconde (Vezin 1979 a, chapitre 2) montre qu'il leur semble plus facile d'inférer des connaissances générales à partir d'un texte contenant des exemples leur correspondant, que l'inverse et que inférer des exemples (à partir d'un texte ne comportant pas d'énoncés généraux en rapport direct) est une activité qui semble plus facile qu'inférer des énoncés généraux.

Tout cela confirme donc que "les exemples verbaux aident les sujets à construire les structures dont ils ont besoin pour inférer des connaissances sous une forme plus conceptuelle" et d'une manière plus générale confirme le rôle important des exemples dans l'acquisition de connaissances.

Cependant, dans la même étude (1979 a, chapitre 4), L. Vezin montre également l'importance de l'énoncé général comme cadre d'interprétation dans des activités de comparaison sémantique entre énoncés. Le dispositif mis en place simule des situations classique d'enseignement où un premier énoncé est reformulé pour en assurer la compréhension. E1 est reformulé ou par un énoncé de même niveau de généralité, ou par un énoncé de niveau différent. Une autre variable consiste à placer en position E1 soit un énoncé général soit un exemple. Il apparaît que les cas où un énoncé général est premier facilitent la tâche de comparaison sémantique et la détection des erreurs (le repérage des énoncés faux par rapport à E1). Les groupes qui travaillent à identifier la similitude d'énoncés en ayant d'abord un exemple puis un énoncé général, leur correspondant ou non, ont les plus mauvaises réponses, le plus de difficulté à identifier les erreurs. D'une certaine manière, c'est un résultat qui va à l'encontre des résultats de Vezin 1977 qui montraient que la compréhension d'énoncés généraux était facilitée par leur association à des exemples plutôt qu'à des paraphrases. Dans Vezin 1979, la proximité paraphrastique entre énoncés généraux semble faciliter la tâche de comparaison. Il semble que peut-être le temps laissé dans l'expérience de 1977 devrait être modulé pour pouvoir montrer dans le même dispositif l'efficacité des paraphrases pour la compréhension. Quoi qu'il en soit, L. Vezin tire de cette deuxième série d'expériences une deuxième conclusion concernant l'importance de l'inférence des classes conceptuelles dans l'acquisition de connaissances.

Outre donc le fait que le rôle de l'exemple dans les apprentissages intellectuels n'est pas univoque, qu'il varie selon le type de tâche ou d'acquisition visée et la nature ou la structure de l'exemple, il faut considérer que ce rôle n'est pas le seul important. Il faut, dit L. Vezin (1979 a, 107) "apprendre à l'élève à développer une flexibilité sémantique afin de l'amener à saisir qu'une information qui a été inférée peut être exprimée à différents niveaux de généralité".

De l'ensemble de ce chapitre, on peut tirer comme conclusion que l'exemple en tant qu'unité textuelle est l'objet d'opérations de mise en relation avec l'énoncé dont il dépend dans des tâches de compréhension, mais qu'il peut aussi être mis en relation avec une règle, explicite ou non, qu'il est censé vérifier ou non. Il est donc le support d'activités mentales d'induction et support d'inférences, aussi importantes dans l'intégration de connaissances que dans la construction de concepts ou de classes.

CONCLUSION:

PROBLEMATISATION DE L'ETUDE LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE

La dimension cognitive de l'exemplification ne sera pas notre préoccupation principale dans les pages qui suivent, cependant il est difficile de ne pas considérer que de telles opérations sont à l'oeuvre quand on observe dans les textes d'élèves la complexité des relations argumentatives construites autour de certains exemples textuels. Que l'exemple concret soit le support d'une réfutation ou qu'il soit l'origine de la construction d'une réflexion, à chaque fois en tout cas où il n'est pas dans un simple rapport d'illustration, on peut voir reflété, dans la complexité discursivo-argumentative et les embarras linguistiques, un des effets de ces opérations cognitives complexes, qui ne sont guère allégées par les opérations langagières de la production écrite.

Notre hypothèse initiale sur les dysfonctionnements linguistiques en surface de texte, occasionnés par la surcharge cognitive liée à l'opération d'exemplification, se trouve ainsi théoriquement justifiée.

De plus, l'hétérogénéité des analyses linguistiques sur l'opération d'exemplification demande qu'un traitement un peu approfondi soit effectué. Il se peut que, parmi les difficultés rencontrées par les élèves, des phénomènes à proprement parler linguistiques apparaissent comme des difficultés spécifiques. Une clarification de certains fonctionnements pourraient ainsi, sinon supprimer la charge cognitive, du moins alléger les opérations de mise en mots ou faciliter celles de contrôle et de révision.

Il ne faut pas oublier de signaler, pour terminer, que les oppositions que fait le sens commun pédagogique entre induction et déduction sont à revoir à la lumière des observations psychologiques menées dans des situations non formelles telles que celles qui ont été présentées ci-dessus. L'opposition entre logique formelle et logique naturelle est ici de nouveau à convoquer pour ne pas projeter sur des phénomènes langagiers des lois et des règles qui ne leur sont pas appropriées.

Les observations que l'on peut faire sur l'ordre du texte ne sont pas à prendre pour la manifestation d'opérations logiques qui leur seraient concomitantes. Si l'exemple est support d'induction, pour reprendre la formule d'Aristote, ce n'est pas parce qu'il précède la conclusion

(dans un manuel scolaire, on dirait l'argument) mais parce qu'il donne lieu à une inférence (le "moyen terme") qui produit la conclusion (logique) d'un raisonnement inductif. Il serait donc prudent, dans les situations scolaires, du moins, dans le cadre de la production de textes et des analyses qu'on peut faire des écrits d'apprenants, d'abandonner cette distinction qui n'apporte rien sinon l'effet (regrettable) de laisser penser que parce qu'un élève a des difficultés d'écriture, il manque de logique!

3° partie

Définition de l'exemplification et description de sa mise en texte

CHAPITRE 6:

L'OPERATION D'EXEMPLIFICATION

Pour introduire à l'analyse des marqueurs d'illustration, il est sans doute nécessaire préalablement de déterminer quelles sont les fonctions qui caractérisent cette famille de marqueurs (si famille il y a). Dans le cadre de la "logique naturelle", l'exemple apparaît comme une "configuration" (Grize 1981a, 36) au même titre que l'analogie[1] ou la contradiction. Ces configurations ne font pas partie à proprement parler des opérations élémentaires de logique naturelle, mais elles contribuent à l'éclairage des objets de discours, à la modification de leur valeur. L'exemple participe donc à la construction d'une schématisation.

Dans une toute autre perspective, celle des analyses linguistiques et conversationnelles des interactions verbales, il semble que l'exemple puisse être convoqué dans la famille des opérations de reformulation. Ainsi E. Gülich et T. Kotschi (1987) font état, sans en traiter, de l'exemplification comme "opération de composition textuelle" dans le cadre d'un classement des relations d'équivalence sémantique entre énoncés, trait qui caractérise selon eux les relations paraphrastiques. Ils proposent de distinguer cinq "sous-catégories de paraphrases" en croisant les traits expansion/réduction et présence/absence d'un trait définitoire. L'exemplification se trouve ainsi rangée (ibid., 40) avec l'explication définitoire comme engageant une expansion, à la différence de la dénomination et du résumé, (qui produisent une réduction) mais elle ne présente pas comme l'explication définitoire le trait "définition", ce qui la rapproche du résumé.

L'intérêt de ce classement est moins dans les relations entre définition/exemplification/dénomination/résumé et paraphrase que dans la notion de "composition textuelle" que Gülich et Kotschi proposent de rapprocher de celle d'acte illocutoire, tout en en montrant la spécificité. Selon eux en effet, il est nécessaire de distinguer (ibid., 24-25)

> - les actes illocutoires "classiques" (demander, promettre, louer, blâmer),
> - des actes perlocutoires (réjouir, effrayer, irriter)
> - des "actes verbaux qui réalisent une espèce de « superstructure » du texte" (raconter, argumenter, décrire, exposer),
> - des "actes verbaux déterminés par la nature dialogale d'un texte" (répondre, répliquer, réfuter)
> - et, pour finir, des "actes verbaux qui réalisent des formes particulières de composition textuelle" (justifier, expliquer, compléter, répéter, paraphraser, résumer, accentuer) [2].

L'exemplification n'est pas citée ici comme acte de composition textuelle mais si elle fait bien partie de la paraphrase, elle appartiendrait donc à cette liste.

---

[1]. Illustration et analogie sont travaillés en parallèle par Perelman et Miéville, par exemple

[2]. tous les exemples entre parenthèses sont de Gülich et Kotschi. Je ne discuterai pas ces catégories, qui peuvent cependant certainement prêter à discussion. Ainsi en quoi "réfuter" serait-il un acte uniquement dialogal, pourquoi ne pas le faire entrer comme sous-catégorie d'argumenter? Pourquoi expliquer n'apparaîtrait-il pas dans la catégorie des actes "superstructurels"? etc.

Il faut préciser que par "composition textuelle", Gülich et Kotschi n'entendent pas les formes de mise en texte d'une opération ni les processus cognitifs qui président à la production d'un texte. Il s'agit bien dans leur perspective d'un acte de langage d'un type particulier, qui "ne présuppose pas l'existence d'un acte illocutoire de la même manière que le font les actes des autres catégories" (ibid., 26). Ainsi, amuser, raconter, répondre sont des actes qui ne peuvent s'effectuer que sur un/des acte(s) illocutoire(s) préalables: "il est impossible de raconter quoi que ce soit sans effectuer une suite d'actes illocutoires (du type des représentatifs par exemple)". Par contre, lorsqu'on formule une paraphrase d'un énoncé antérieur à l'aide d'un nouvel énoncé, ce n'est pas l'acte illocutoire antérieur que l'on paraphrase mais bien l'énoncé antérieur. "On peut expliquer le sens d'un mot et paraphraser un syntagme ou une autre partie d'une phrase sans qu'un acte illocutoire entre en jeu" (ibid., 26).

Pour finir, Gülich et Kotschi précisent (p.24) que la notion de "composition textuelle" est large et qu'elle dépasse par son caractère de généralité les phénomènes propres à la conversation et aux échanges dialogaux. Ils l'opposent en fait à la notion de constitution textuelle qui rendrait compte des relations interpropositionnelles comme celles assurées par les substituts et les structures présuppositionnelles (p.17). Les relations de composition textuelle mettraient en jeu des relations de type hiérarchique entre unités d'information .

Cette opération est donc décrite ou présentée dans des perspectives linguistico-discursives relativement différentes. Dans la suite, il s'agira après avoir présenté les différentes approches, de se demander si elles sont compatibles et d'observer ce qu'elles peuvent apporter à la description de traits fonctionnels permettant de définir une famille de marqueurs d'exemplification.

A. L'APPROCHE ARGUMENTATIVE

La première approche s'inscrit dans la tradition aristotélicienne qui fait de l'exemple un type d'argument du discours délibératif. Elle est reprise par Grize, dans un texte assez ancien (1981b), où il s'interroge sur la portée démonstrative des exemples en distinguant discours théorique et discours quotidiens. Dans le premier, dit-il, les exemples, pour être probants, "doivent posséder toutes les propriétés caractéristiques du phénomène" exemplifié. Au contraire, dans les discours quotidiens, l'exemple est probant s'il joue localement le rôle de preuve pour l'interlocuteur. Grize propose ainsi de considérer que "le treillis des seize opérations binaires de la logique des opérations constitue un exemple paradigmatique de la structure d'algèbre de Boole", et d'opposer ce type d'exemple à celui-ci, issu d'un discours ordinaire (publicité radiophonique):

1. "- Croyez-vous que Darty tienne parole?
- oui, parce que mon cousin qui..."

Il ajoute que dans ce cas il ne "s'agit nullement d'induction mais de croyance", aucun lien logique ne présidant à la relation exemple/exemplifié.

Dans ce court texte de Grize, ce qu'il m'importe de relever c'est l'insistance du motif de la preuve. Si un exemple a une quelconque raison d'être dans un discours, c'est bien d'apporter une preuve, d'étayer par une raison, d'être un argument à l'appui de l'énoncé dont il dépend. De plus, on retrouve là une tradition rhétorique fort ancienne, dont il est plaisant de penser qu'elle n'est pas obsolète.

Si donc une famille de marqueurs d'illustration peut être identifiée, on peut poser qu'un premier trait serait celui-ci:

Règle 1: E2 sera une exemplification de E1, si E2 est un argument en faveur de E1

Dans l'exemple "Darty" ci-dessus, cette relation d'argument est exprimée par le connecteur argumentatif "parce que" qui introduit un argument appuyant le fait énoncé en E1 (cf. Roulet et al. 1985, 130-132). C'est d'ailleurs la seule relation qui soit explicitement exprimée. Rien ne marque ici qu'il s'agit d'un exemple.

D'où vient alors l'interprétation qui fait de E2 un exemple? Il semble qu'on puisse l'attribuer à la présence dans E2 d'un constituant spécifique "mon cousin", plus spécifique que les constituants de E1. Darty est certes un nom propre, mais qui désigne ici un générique (l'entreprise, la société commerciale, l'ensemble des magasins Darty, un magasin Darty quel qu'il soit, etc..) et non un individu. Cette caractéristique est à rapprocher des énoncés exemplifiants du discours théorique. Si un exemple "possède toutes les propriétés caractéristiques" de ce qu'il exemplifie, il doit pouvoir présenter des éléments plus spécifiques. En voici un exemple (plus facile à commenter pour moi que celui de la logique d'algèbre de Boole):

> 2. les connecteurs argumentatifs peuvent (...) engendrer un changement de statut hiérarchique rétroactivement: un connecteur comme *donc* précédé d'une pause marquée provoquera la conversion d'un acte antécédent présenté comme autonome en un acte subordonné d'argument et un connecteur comme *car* précédé également d'une forte pause provoquera, à l'inverse, la conversion d'un acte antécédent donné comme autonome en un acte principal à fonction de conclusion (extrait emprunté à Rossari 1990)

Ainsi dans cet exemple, le résultat du changement de statut hiérarchique provoqué par les différents connecteurs évoqués est dans un cas "argument", dans l'autre "conclusion", ce qui constitue deux figures spécifiques du changement posé comme règle dans E1. De même, *donc* et *car* constituent deux éléments spécifiques de la classe des connecteurs argumentatifs, etc.. On remarquera par ailleurs le grand parallélisme syntaxique entre E1 et E2

E1	E2
les connecteurs argumentatifs	a/ le connecteur donc
	b/ le connecteur car
peuvent engendrer	provoquera
un changement	la conversion
de statut hiérarchique	d'un acte [...] autonome
	a/ en un acte subordonné
	b/ en un acte principal
rétroactivement	(acte) [antécédent présenté comme autonome]

Chaque "ligne" du tableau ci-dessus peut être analysée en termes de "propriétés caractéristiques" du phénomène observé: la colonne de gauche (séquence exemplifiée) désigne la classe d'objets auxquels s'applique la propriété caractéristique, la colonne de droite (séquence exemplifiante) constitue une liste (incomplète) des éléments qui entrent dans le champ de cette propriété (les deux connecteurs *donc* et *car*) et démontre l'appartenance des objets spécifiques considérés au champ de la propriété par l'application de la propriété générale à chaque cas particulier.

On peut donc vraisemblablement formuler une deuxième condition à la constitution d'une famille de marqueurs illustratifs:

> **Règle 2: E2 sera une exemplification de E1, si E2 présente un constituant (au moins) plus spécifique que les constituants de l'énoncé E1 correspondant.**

B. L'APPROCHE PARAPHRASTIQUE

A l'opposé de l'approche argumentative de Grize, se trouve une théorisation de l'exemplification en termes de relation paraphrastique. Il s'agit de celle de C. Fuchs, reprise par D. Coltier que je présente ci-dessous.

D. Coltier (1988, 26) définit ainsi la relation d'exemplification (je souligne):

> "Tout énoncé présenté comme un énoncé-exemple donne à lire que le fragment paraphrasé est le nom générique d'un ensemble, d'une classe. L'exemplification apparaît donc comme une opération discursive qui consiste à établir l'équivalence de deux énoncés dont l'un est présenté comme une liste paradigmatique inachevée des individus composant la classe et qui sont donnés comme autant de faits ou choses vérifiables."

Nous retrouvons dans cette définition le trait caractéristique élaboré ci-dessus, présenté en termes de marquage sémantico-lexical (relation générique/spécifique, classe/individu).

Mais cette définition ajoute la relation de paraphrase qui repose sur la construction d'une équivalence entre énoncés. Cette "équivalence" est très précisément le noeud de la paraphrase,

elle se joue à des niveaux divers mais on a déjà pu voir avec l'exemple 2 que la reprise sous forme de parallélisme syntaxique peut être un des moyens de marquage de cette équivalence.

D. Coltier fait explicitement référence à C. Fuchs (1982) qui évoque aussi l'exemplification et dont je présente ci-dessous les analyses.

C. Fuchs (ibid., 89) pose l'hypothèse suivante:

> "l'activité de paraphrasage est de nature métalinguistique, elle consiste à identifier les sémantismes respectifs des deux séquences comparées, cette identification constitue un jugement sur les séquences, effectué par le sujet parlant en situation." (je souligne).

Après avoir montré en quoi le fait d'identifier deux séquences comme sémantiquement équivalentes est le résultat d'une activité qui consiste à prendre les deux séquences comme objet, et que cette activité est donc de nature métalinguistique, elle s'attache aux formes linguistiques de la relation d'identification qui sont essentiellement, pour elle, au nombre de trois: les propositions équationnelles (opération de désignation et de dénomination), l'exemplification et d'autres formes plus floues, aux "limites du linguistique et du métalinguistique" comme la citation.

De l'exemplification, elle dit: "la séquence Y qui reformule la séquence X se présente comme une sorte de cas particulier, d'exemple illustratif de X." (107) et elle montre à partir d'un corpus de sermons enregistrés le jour de la Toussaint en 1968-1969, qu'à partir d'un prédicat ("heureux les / ceux qui..) les énoncés-exemples "construisent une classe d'animés vérifiant ces prédicats, l'identification procédant par une succession d'opérations d'"extraction" [3] de membres représentatifs de cette classe":

> "les.../ceux qui..., c'est par exemple/entre autres y1, y2... yn"

Nous retrouvons de nouveau la relation classe/individu associée ici à la notion d'extraction dont nous ferons plus loin un certain usage.

Les formes d'exemplification qu'elle relève sont multiples: formes équatives où "c'est" joue le rôle de "marqueur" si l'on peut dire [4], formes "zéro", sans marquage donc (sinon l'énumération, ce qui est une forme syntaxique de l'exemplification, cf. ci-dessous chapitre 7) [5], formes "actualisantes" [6], formes de comparaison [7] et de citation. Nous travaillerons plus particulièrement ci-dessous au chapitre 8, les liens entre exemplification et définition.

Je signale dans ce relevé des formes de l'exemplification une caractéristique déjà signalée à propos de l'exemple 1: le caractère non obligatoire du marquage par un morphème spécialisé pour établir la relation d'exemplification. Si un "connecteur" d'exemplification n'est pas exprimé, il semble que la reprise exemplifiante peut être prise en charge au niveau lexical (passage d'un générique à un spécifique) ou syntaxique (énumération).

---

[3]. La notion d'extraction est signalée par C. Fuchs comme empruntée à Culioli. Nous reviendrons sur cette notion au chapitre 9 ci-après.

[4]. "Bienheureux les pacifiques: c'est cette grand-mère qui..."

[5]. "Bienheureux les coeurs purs (...) après Jésus, la très sainte vierge immaculée, Louis de Gonzague, .."

[6]. "Heureux ceux qui pleurent: nous connaissons tous des souffrances dans la vie"

[7]. Ceci est un indice des relations de proximité pragmatique entre exemplification et analogie.

Pour terminer cette présentation, deux ajouts. D'abord l'idée que l'exemple peut ne consister qu'en "un seul individu", que la succession des opérations d'extraction peut être potentielle, et qu'elle n'est que théoriquement indéfinie:

> "La succession des extractions se présente comme théoriquement indéfinie - même si l'énumération s'arrête très vite, voire même ne porte que sur un seul individu - c'est-à-dire comme un "parcours" (Culioli) de la totalité de la classe, d'où identification" (Fuchs, ibid., p.108)

C'est donc le sémantisme d'extraction qui importe et non la déclinaison de tous les éléments de la classe appelés par le générique. La liste fondamentalement inachevée (cf. Coltier 1988, ci-dessus p.3 et ci-dessous chapitre 7) peut être réduite à un élément unique. Ainsi l'exemplification peut-elle prendre aussi bien les figures de la condensation [8]

> Pour le moment, les psychologues en sont tout juste à découvrir le fonctionnement de la mémoire en simulant des activités ordinaires, la lecture, par exemple.
>
> Le labyrinthe de la mémoire *Science et avenir*, Oct. 1990

que celles de l'amplification [9]

> "Nous avons plus particulièrement travaillé sur la mémoire de travail, qui a une fonction de traitement et de stockage temporaire", précise Marie-France Ehrlich. Quand on lit, il faut retenir ce qui a été lu dans les phrases précédentes. Donc faire intervenir la mémoire de travail. On s'est aperçu que cette mémoire.
>
> ibid.

Est également à mettre en relation avec ce sémantisme d'extraction un élément de notre deuxième règle: "un constituant (au moins) plus spécifique"; élément que l'on peut revoir et simplifier de cette manière: **un seul constituant plus spécifique suffit pour installer un sémantisme d'extraction.**

Enfin, la dernière chose que souligne Fuchs, et qui me semble très importante, car elle permet d'élargir la relation d'exemplification à d'autres phénomènes que l'extraction, est que "l'identification (du sémantisme de X au sémantisme de Y) est une dynamique effectuée par un sujet en situation et non une relation d'identité donnée *a priori*" (116). La relation paraphrastique est le résultat d'un jugement dont l'effet est de "poser une relation de substituabilité hic et nunc entre X et Y" et non l'expression d'une identité en soi. Ce jugement d'identification permet de construire des paraphrases qui ne sont pas exclusivement sous la domination des structures sémantico-référentielles de l'organisation du lexique, ce que supposent les opérations d'extraction et de parcours évoquées plus haut. En ce qui concerne l'exemplification, cette distinction est importante car elle permet de prendre en compte des énoncés complexes qui sont présentés explicitement comme des exemples sans qu'ils s'appuient sur des phénomènes d'extraction. La relation paraphrastique (non linguistique, non définitionnelle) l'emporte peut-être alors sur la relation exemplifiante énumérative et paradigmatique.

---

[8]. Nous renvoyons dans le chapitre 7, ci-après, au passage qui montre qu'"un seul élément suffit pour constituer une liste exemplifiante".

[9]. Ce trait différencie l'analyse de C.Fuchs, que nous partageons, de celle de Gülich et Kotschi (1984) qui font de l'exemplification une expansion (cf. ci-dessus p. 1).

En voici un exemple, issu de l'introduction méthodologique à l'ouvrage de P. Bourdieu *La misère du monde* (1993, p.8):

> 3. Mais comment expliquer sans épingler? Comment éviter, par exemple, de donner à la transcription de l'entretien, avec son préambule analytique, les allures d'un protocole de cas clinique précédé d'un diagnostic classificatoire?

La relation générique/spécifique semble absente de la relation E1/E2, or c'est bien une relation d'exemplification qui est choisie par le scripteur (voir le choix du marqueur *par exemple*). Cette relation ici est nettement du côté de la paraphrase, entendue ici dans un sens beaucoup plus large que la paraphrase linguistique, définitionnelle. Nous étudierons de manière détaillée ce sémantisme de *par exemple* plus bas au chapitre 8.

Charolles, Coltier (1986) proposent de considérer deux grandes catégories de reformulation paraphrastique, en s'appuyant sur une distinction issue de Martin (1976) [10] entre paraphrase situationnelle-pragmatique et paraphrase linguistique-sémantique. Ils disent en conclusion de leur étude (p.57) qu'"il y a reformulation lorsqu'un locuteur présente une expression comme explicitant la signification d'une autre". Que cette explicitation soit justifiée par référence au lexique (la reformulation est proche alors de la dénomination, *c'est-à-dire/autrement dit = ou*) ou par référence à un lieu commun (topos), la reformulation étant proche alors des opérations de consécution, *autrement dit = donc*, ou de correction, *c'est-à-dire = enfin*).

L'exemple 3, même s'il met en relation des énoncés complexes (les analyses de Charolles, Coltier ne considèrent que des paraphrases intraphrastiques), peut être analysé comme une relation paraphrastique où *par exemple* peut être remplacé par *autrement dit*, dans une signification de consécution.

De ces observations, nous pouvons tirer un troisième trait caractéristique de la séquence exemplifiante:

> **Règle 3. E2 sera une exemplification de E1, si E2 opère une reprise de E1 visant à construire un jugement d'exemplification: les formes linguistiques de cette reprise sont multiples (reprise syntaxique, reprise lexicale cf. règle 2, emploi d'un marqueur spécialisé).**
> **Deux marques de reprise sont nécessaires pour construire le jugement et le distinguer du jugement de paraphrase.**

L'exemplification apparaît donc comme une opération de reformulation du discours antérieur. Nous l'avons jusqu'à présent analysée dans une perspective discursive; l'angle d'attaque que je vais prendre maintenant s'attachera plus précisément au problème des connecteurs reformulatifs. En effet si l'exemplification est une sous-catégorie des opérations de reformulation, la question est de savoir comment la situer par rapport aux autres opérations de reformulation décrites dans les analyses pragmatiques et linguistiques.

C. REFORMULATION ET RETRO-INTERPRETATION

C. Rossari (1990) a proposé une analyse des opérations de reformulation qui aboutit à une classification qui distingue les reformulations paraphrastiques des reformulations non-

[10]. R. Martin (1976) *Inférence, antonymie, paraphrase*, Paris, Klincksieck, chap.IV

paraphrastiques (jusqu'à présent nous nous situions dans le premier cas, même si l'analyse permettait de distinguer déjà différents sous-types de reformulation paraphrastiques-linguistiques ou pragmatiques).

Le premier temps de son travail consiste à présenter ce qui distingue les connecteurs reformulatifs des connecteurs argumentatifs à partir de l'évolution de la description des connecteurs interactifs opérée par Roulet et al. (1985) et Roulet (1987).

Roulet et al. (1985) établissent une catégorie de connecteurs dits interactifs (c'est-à-dire liant les constituants d'une intervention) qui sont argumentatifs au sens général du terme. Ils regroupent en fait quatre sous-catégories: les connecteurs argumentatifs, consécutifs, contre-argumentatifs, et réévaluatifs.

Dans Roulet (1987) la sous-catégorie des connecteurs réévaluatifs est retravaillée et redéfinie comme catégorie de connecteurs reformulatifs (non paraphrastiques) [11]. Ce sont des connecteurs qui opèrent un changement de perspective énonciative émanant d'une rétro-interprétation.

> Nous posons qu'un connecteur reformulatif subordonne rétroactivement un mouvement discursif antérieur, ou un implicite à une nouvelle intervention principale, en indiquant un changement de perspective énonciative. Il intègre les deux constituants qu'il articule dans une intervention de rang supérieur. Le changement de perspective énonciative opéré varie selon le connecteur reformulatif utilisé. (Roulet 1987, 117)

La rétrointerprétation produit donc un changement dans l'interprétation du statut interactif du premier énoncé.

Le connecteur reformulatif a deux propriétés:

- l'effet rétroactif: ses instructions concernent l'énoncé antécédent p (phénomène de portée)

- l'instruction interprétative: p doit être réinterprété comme énoncé subordonné à q, ce qui équivaut à un changement de statut hiérarchique de p.

L'énoncé q, à droite du connecteur C, est alors interprété comme le résultat des instructions de C concernant p. Par exemple, dit Rossari (1990), avec "*en somme*" le locuteur indique qu'il tire une synthèse de p, synthèse qu'il énonce en q.

Les connecteurs argumentatifs au contraire "véhiculent des instructions concernant l'énoncé q: ils permettent d'assigner un statut à q par rapport à p; q pouvant être, suivant le choix du connecteur, soit un argument pour p, soit un contre-argument pour p, soit encore la conclusion de p. De ce fait, les connecteurs argumentatifs n'ont pas d'effet rétroactif" [12].

---

[11]. Roulet (1987, 115) distingue ainsi la reformulation non paraphrastique de la relation paraphrastique décrite par Gülich et Kotschi (1984) "qui lie les deux constituants de même niveau hiérarchique et consiste, comme son nom l'indique, en une simple paraphrase".

[12]. Rossari signale que certains connecteurs argumentatifs peuvent "engendrer un changement de statut hiérarchique rétroactivement", en conversation. Lorsque le connecteur argumentatif est précédé d'une longue pause, l'énoncé 2 peut provoquer une réinterprétation de E1 auquel avait été attribuée une interprétation comme acte autonome. Voir l'extrait issu de cet article que j'ai utilisé comme exemple plus haut.

D'après cette classification, il apparaît donc une scission des connecteurs interactifs (tels que Roulet et al. 1985 les avait déterminés): les argumentatifs d'un côté, les reformulatifs de l'autre, les deux classes étant essentiellement différenciées par la présence/absence du phénomène de rétrointerprétation.

Ce qui distingue aussi les connecteurs argumentatifs et les connecteurs reformulatifs, outre l'absence/présence de rétrointerprétation, c'est l'instruction de reprise ou de reformulation: les connecteurs reformulatifs présentent E2 comme reprenant E1 (sous une forme ou une autre). Les connecteurs argumentatifs présentent E2 comme un enchaînement sur E1, E2 étant un nouvel argument en faveur de E1, et non comme une reprise de E1.

Cependant, dans cette nouvelle catégorie des connecteurs reformulatifs, il faut de nouveau faire certaines distinctions entre les différentes opérations de reformulation (Rossari 1990, 348).

Elles sont donc caractérisées globalement par le phénomène de reprise d'un énoncé 1, antécédent, par un énoncé 2 subséquent. L'ordre entre E1 et E2 est imposé.

Deux sous-catégories sont élaborées: les reformulations paraphrastiques, dont nous avons parlé plus haut à partir des travaux de C. Fuchs et de Charolles/Coltier et des reformulations non-paraphrastiques. Ce qui les différencie:

Dans les reformulations paraphrastiques, la présence d'un marqueur n'est pas obligatoire; lorsque l'équivalence sémantique E1/E2 est assez forte, il n'est pas besoin de la marquer.

Les marqueurs (*c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes*) indiquent une relation d'équivalence entre les deux formulations E1/E2.

L'équivalence E1/E2 est fondamentale, les opérations consistent à compléter, clarifier ou même rectifier E1 grâce à E2. Mais le locuteur doit nécessairement concilier la rectification/clarification avec le maintien d'un lien étroit E1/E2.

L'équivalence peut se situer au niveau de la forme, du contenu ou de l'acte illocutoire inhérent à l'énoncé.

Avec la reformulation non paraphrastique, le marqueur est obligatoire pour indiquer le changement de perspective énonciative. Sans marqueur, l'opération de reformulation n'a pas lieu. L'opération est essentiellement linguistique. Le changement de perspective donne lieu à une prise de distance par rapport à la première formulation. C'est le connecteur qui indique le degré de prise de distance: de la récapitulation (*en somme, en un mot, bref*) à l'invalidation (*enfin*), en passant par la reconsidération (*tout compte fait, finalement*) et la distanciation (*en tout cas, de toute façon*). E2 présente une nouvelle interprétation de E1.

Qu'en est-il de ces analyses si on les rapporte à la séquence exemplifiante?

D. EXEMPLIFICATION ET RETRO-INTERPRETATION

Mon analyse tente de repérer les fonctionnements équivalents et les divergences entre les marqueurs de reformulation non paraphrastique (comme "*bref*") et le marqueur d'exemplification qu'est "*par exemple*".

1 - LES POINTS COMMUNS

Ils sont peu nombreux: il s'agit essentiellement de la nécessité d'une mise en relation entre deux énoncés (l'exemplifié symbolisé dans la suite par **E** et l'exemple - **e**[13]); ce qui signifie que l'exemple ne peut pas exister seul mais uniquement dans la relation avec un énoncé qui permet de l'interpréter (que nous nommerons parfois "énoncé-interprétant"). Cette condition peut être liée au phénomène très général de la connexion. La fonction de tout connecteur est de relier deux énoncés. Mais il y a plus. L'exemple n'est identifié comme exemple que dans la relation qu'il entretient avec un autre énoncé du co-texte, relation qui le désigne comme énoncé second. Hors de ce co-texte, le même énoncé perd son statut d'exemple.

Ainsi, 2 + 3 = 3 + 2 = 5 est un énoncé assertif qui ne devient exemple que lorsqu'il est mis en relation dans le discours avec d'autres énoncés concernant les propriétés de la commutativité. Auquel cas, son statut d'exemple le mettra en série avec d'autres énoncés équivalents, comme 10 + 2 = 2 + 10 = 12 ou 10 x 2 = 2 x 10 = 20 (cf. la règle 2 ci-dessus).

De même, un énoncé comme "La télévision de mon frère a été réparée le jour même" ne devient exemple que s'il est mis en relation avec "On peut avoir toute confiance en Darty". La relation d'étayage argumentatif associée à l'opposition générique/spécifique (règles 1 et 2) fait du premier un exemple pour le second.

2 - LES DIVERGENCES

Ordre: Les énoncés reformulatifs suivent toujours les énoncés qu'ils paraphrasent ou réinterprètent. Ce n'est pas le cas des exemples qui peuvent occuper la première place dans la linéarité du discours sans que cela supprime leur fonction d'exemple. Nous en verrons un exemple plus bas (l'exemple 4). Cette différence peut spécialiser la place seconde dans l'enchaînement des énoncés dans une fonction d'illustration; la place initiale dans la séquence d'exemplification ayant davantage une fonction heuristique.

Présence/absence d'un connecteur: La relation d'exemple peut exister indépendamment de la présence d'un marqueur quelconque, ce qui n'est pas le cas des marqueurs de reformulation non paraphrastiques (Schnedecker (1992 a) montre que la rétro-interprétation, dans le cas de "bref", s'applique systématiquement à partir de la présence du marqueur dans une séquence pour subordonner le segment à gauche au segment à droite du marqueur, et que le marqueur est l'origine de ce mouvement interprétatif). Par contre, cette caractéristique est également celle des marqueurs de reformulation paraphrastique (cf. ci-dessus).

La relation d'exemplification est caractérisée par des phénomènes de reprise lexicale ou sémantique indépendants des phénomènes syntaxiques d'ordre des constituants dans le discours. L'opposition générique/spécifique signalera une relation d'exemplification, quelle que soit l'ordre des constituants et qu'il y ait ou non un marqueur d'exemplification. De même, la relation d'étayage argumentatif est spécifique à l'exemplification, elle ne se rencontre pas dans les reformulations (paraphrastiques ou non). C'est un deuxième élément qui établit les liens sémantiques entre **E** et **e** indépendamment d'un connecteur.

---

[13]. La majuscule E prétend signifier l'importance hiérarchique supérieure de l'énoncé exemplifié, son existence autonome dans un texte, la minuscule e au contraire marque le caractère subordonné, second de l'énoncé exemple.

Subordination hiérarchique: dans la reformulation, la relation entre E1 (énoncé premier dans l'ordre du texte) et E2 (énoncé qui vient en second) produit une "subordination du segment de discours antérieur" (E1) au segment de discours initié par *bref, c'est-à-dire, en somme*, etc. (E2), lequel est donc présenté comme un acte principal. Dans l'exemplification, il n'y a pas en fait de mouvement de rétro-interprétation. Au contraire, c'est E2 - **e** qui est présenté, notamment par le marqueur "par exemple" comme secondaire, hiérarchiquement subordonné. D'où également, en l'absence de marqueur explicite, l'emploi fréquent des parenthèses qui marquent la subordination hiérarchique [14]:

E 1 (**e** 2)

Mais cette relation peut aussi bien prendre la forme

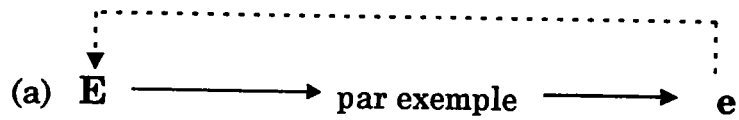
(**e** 1) **E** 2

dans les cas où l'exemple précède l'énoncé qui le régit.

3 - UN ROLE INSTRUCTIONNEL POUR LES MARQUEURS D'EXEMPLIFICATION?

Cela dit, on peut essayer d'observer plus finement le rôle instructionnel des marqueurs d'exemplification *par exemple* et *ainsi* selon l'ordre des constituants dans le discours.

Si l'énoncé-interprétant précède l'exemple



le marqueur annonce le statut discursif de ce qui va suivre. Roulet & al.(1985, p.31) dit de "par exemple" que c'est un "marqueur dénominatif", c'est-à-dire qu'il indique explicitement la fonction illocutoire ou la fonction interactive du constituant qu'il précède (en ce sens il est métadiscursif, comme le dit Schneuwly 1988). S'il y a rétro-interprétation, c'est au niveau sémantico-référentiel, quand on construit la relation sémantique entre **e** et **E**, et non pas au niveau d'une réinterprétation du statut hiérarchique de E1 par rapport à E2.

Si l'exemple précède l'énoncé-interprétant, il faut d'abord constater que "par exemple" devient impossible: ni devant **E**, puisqu'il annonce un exemple, ni devant **e** puisqu'il marque une relation de subordination, et qu'on ne peut guère subordonner un énoncé premier dans le discours (sinon rétroactivement, voir plus bas):

[14]. cf. plus bas, chapitre 7 "le marquage de l'énumération". D. Bessonnat (1991, 43) dit des parenthèses que, comme les tirets, elles "constituent une paire contrastive parfaite: les deux signes visent à intercaler un énoncé second en prise sur l'énoncé principal mais décalé" (je souligne). Il emprunte à J. Anis (1988, *L'écriture: théories et descriptions*, De Boeck-Université) leur qualification en tant que "hiérarchiseurs discursifs" et ajoute que guillemets, parenthèses et tirets ont pour point commun d'"opérer un étagement dans le texte" (ibid., 42).

On ne peut trouver comme marqueur dans ce cas qu'un marqueur anaphorique comme "ainsi" (valeur particulière de *ainsi*, à différencier de la valeur exemplifiante ou consécutive, cf. Coltier 1988)

En voici un exemple:

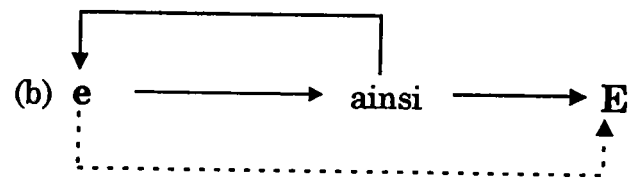
> 4. Quand on pense à littérature, on pense à Proust, donc à une madeleine, donc à la place de la Madeleine, donc aux temples grecs, donc à la Méditerranée, donc aux vacances, et donc aux bouquins qu'on veut lire sur la plage. Le cerveau est ainsi fait: il fonctionne par analogies, associations d'idées.
> Libération 23/01/1991

Le rôle d'exemple de la première phrase ne fait guère de doute; si l'on inverse les deux constituants on retrouve le marqueur "par exemple"

> Le cerveau est ainsi fait: il fonctionne par analogies, associations d'idées. Par exemple, quand on pense à littérature, on pense à Proust, donc à une madeleine, donc à la place de la Madeleine, donc etc...

"ainsi" devenant alors cataphorique.

Le schéma interprétatif dans le cas précédent devient donc



Le mouvement de mise en relation est ici assez semblable à ce que C. Schnedecker, suite à Rossari, présente pour "bref", c'est-à-dire que le marqueur assigne rétrospectivement au fragment de texte antérieur le statut d'exemple: on pouvait penser que c'était (thématiquement par exemple) un énoncé directeur ouvrant un thème "littérature" alors qu'il s'agit de parler de fonctionnement cognitif. Il prépare pour ainsi dire l'accueil sur le plan cognitif d'un concept ou d'une notion abstraite ou le passage à une généralisation (ce qui est le cas dans l'extrait ci-dessus), ou sur le plan fonctionnel, il marque que E1 est un énoncé subordonné à l'énoncé subséquent E2.

Dans les deux cas, le mouvement de va et vient entre **e** et **E** est identique: il y a construction d'une relation sémantique entre deux énoncés. Mais ce qui change c'est l'identification d'un segment de texte comme constituant directeur. Dans a, la subordination est annoncée par le marqueur, programmée, "proactive", donc facilement effaçable pour qui n'aurait pas de difficulté avec le constituant directeur. Dans b, la subordination est rétroactive, elle n'est réalisable qu'a posteriori, le lecteur est ici sous la dépendance de l'ordre du texte et soumis à la disposition discursive qu'on lui propose. De là vient peut-être l'opposition aristotélicienne entre exemple - illustration et exemple - support d'induction et le sentiment que l'on a souvent que le second est davantage constructeur de connaissances que le premier.

Il ressort de tout cela que l'exemplification n'est pas qu'un phénomène linguistique mais aussi cognitif: c'est pourquoi nous avons montré plus haut que la relation d'exemple existe même en l'absence de marqueur (ce qui n'est pas le cas des marqueurs de reformulation non paraphrastique). Nous terminons cette section en récapitulant les règles de définition d'une séquence exemplifiante et en y ajoutant une dernière règle:

1. E2 sera une exemplification de E1, si E2 est un argument en faveur de E1

2. E2 sera une exemplification de E1, si E2 présente (ne serait-ce qu') un seul constituant plus spécifique que les constituants de l'énoncé E1 correspondant.

3. E2 sera une exemplification de E1, si E2 opère une reprise de E1 visant à construire un jugement d'exemplification: les formes linguistiques de cette reprise sont multiples (reprise syntaxique, spécification lexicale - cf. 2, emploi d'un marqueur spécialisé). Deux marques de reprise au moins sont nécessaires pour construire le jugement et le distinguer du jugement de paraphrase.

4. E2 sera une exemplification de E1, si quelque soit sa place, un marqueur ou une reprise discursive lui assigne un rôle d'énoncé subordonné.

CONCLUSION:

LES NIVEAUX D'EXEMPLIFICATION

Pour conclure cette présentation générale, on peut dire que l'opération d'exemplification se situe à la jonction de deux autres opérations de composition textuelle, l'étayage argumentatif et la reformulation paraphrastique. Selon, donc, les contextes d'emploi, telle ou telle caractéristique sera plus accentuée, ce qui permet de décrire l'opération en termes de continuum ou en termes de niveaux différents de signification.

La base de l'opération d'exemplification peut être sémantico-référentielle: la séquence exemplifiante présentera alors une (ou plusieurs) opérations d'extraction d'éléments représentatifs (à des titres divers) de la classe ou du générique présenté par l'énoncé à exemplifier. Ces opérations d'extraction se feront en référence aux structures du lexique et/ou aux structures de connaissance et pourront utiliser des outils de connexion spécialisés dans l'opération d'extraction (*comme*, cf. chapitre 9). C'est essentiellement cette forme d'exemplification qui est analysée dans Coltier (1988) et Briend (1988).

La base de l'exemplification peut être préférentiellement argumentative: cela n'exclut pas le passage générique/spécifique, l'exemple doit bien être marqué par un trait qui le différencie de la paraphrase. Mais ce passage mettra peut-être en jeu plutôt des énoncés généraux et des énoncés particuliers, la construction de classes n'étant pas l'opération prioritaire de cette forme d'exemplification. Ou alors, il s'agirait de classes ad hoc, non forcément partagées au niveau d'un savoir encyclopédique, davantage marquées par les valeurs, les topoï. Elle sera, est-il besoin de le préciser, très souvent présente dans les écrits dissertatifs que nous analyserons.

Enfin, l'exemplification peut recouvrir une opération de paraphrase, ce qui est donné comme exemple étant alors une autre formulation possible pour une notion que l'on tente de cerner ou de faire comprendre. Ce n'est plus le contenu sémantico-référentiel ou la conduite argumentative qui sont ici visés, mais la forme même de l'expression dans une recherche d'approximation qui fait du soi-disant exemple une formulation parmi d'autres et de l'exemplification une forme d'hésitation discursive.

CHAPITRE 7:

FORMES D'ORGANISATIONS TEXTUELLES DE L'OPERATION D'EXEMPLIFICATION

Parmi toutes les formes possibles de textualisation, deux grandes formes textuelles me semblent caractériser la verbalisation de l'opération d'exemplification: l'énumération et l'"anecdote". "Anecdote" n'est pas un terme très satisfaisant car il connote trop une structuration narrative. Les cas que nous verrons plus bas manifestent parfois une telle structure mais non exclusivement. On pourrait aussi parler d'étude de cas ou de cas. Des critères syntaxiques permettront peut-être de différencier ces deux formes: l'énumération est essentiellement intraphrastique, elle porte sur des constituants, le plus souvent inférieurs au niveau de la phrase, insérés en incise. Ce que j'appelle faute de mieux anecdote, se présente comme une micro-séquence textuelle, autonomisable, occupant l'espace d'au moins une phrase complète. D'autres formes peuvent vraisemblablement se rencontrer, mais j'étudierai particulièrement ces deux organisations afin d'observer leur fonctionnement propre et éventuellement leurs différences.

A. L'ENUMERATION

L'énumération ou la liste est une des figures constitutives de l'exemplification, un des supports des relations génériques/spécifiques ou classe/individu (cf. la règle 2). Nous commencerons par préciser la notion de liste et notamment son ampleur puis nous examinerons ce qui fait qu'une liste est exemplifiante.

1. QU'EST-CE QU'UNE LISTE?

Je n'aborderai pas les problèmes sémantiques ni lexicaux de l'établissement d'une relation d'équivalence entre les termes d'une liste mais essentiellement les problèmes formels d'organisation de l'énumération.

Deux problèmes se posent: à partir de quand est-on en présence d'une liste? deux, trois éléments ou plus? ou moins? et surtout, vu notre thème principal d'étude, toutes les listes sont-elles exemplifiantes?

a. Nombre d'occurrences nécessaires pour constituer une liste

A priori, du moins pour le sens commun , une liste à un terme paraît exclue [1] ; la question semble ne se poser qu'à partir de deux éléments: c'est par exemple l'usage de C. Blanche-

[1] . mais nous verrons au chapitre 9 que certaines formules (*un N1 comme le N2*) dont la fonction est aussi d'exemplifier excluent l'énumération et la liste.

Benvéniste qui utilise le concept de liste dans la description du "Français parlé" et utilise une liste à deux termes comme exemple d'"une réalisation en liste de la rection *le, cela*" [2] :

"je lui apprenais à lire à écrire".

J.-M. Adam qui utilise également cette notion comme ouverture à ses analyses du descriptif hésite à propos de la définition de la liste entre deux termes et trois termes: Adam & Revaz (1989), quand ils analysent les marqueurs d'énumération [3] en proposant de distinguer les marquages de l'ouverture, du relais ou de la clôture d'une énumération, signalent incidemment en note (p.68) que "tous les marqueurs de relais peuvent aussi clore une liste de deux éléments".

Par contre Adam (1990, p.151) fait référence à une étude de l'énumération [4] qui se réfère à "un nombre minimum de trois termes"; s'il discute le cadre linguistique de cette étude (syntaxe de l'énoncé) qui ne convient pas à sa perspective d'études textuelles, il ne remet pas en cause la délimitation de la liste ni ne cherche par ses exemples à trouver des listes inférieures à trois termes.

Or l'étude de l'exemplification nous met en présence de ce paradoxe qu'une liste peut être virtuellement convoquée à partir d'un seul élément, ce que le paragraphe suivant va examiner.

b. Liste ouverte: reprise critique de D. Coltier (1988)

La question de la liste est longuement traitée dans D. Coltier (1988) qui envisage les procédés d'exemplification essentiellement sous cette forme. "L'exemplification apparaît donc comme une opération discursive qui consiste à établir l'équivalence de deux énoncés dont l'un est présenté comme un nom générique de classe et l'autre comme une liste paradigmatique inachevée des individus composant la classe et qui sont donnés comme autant de faits ou choses vérifiables" (p.26, je souligne).

Les exemples qu'elle analyse vérifient ces deux qualités (que je différencierais) de "liste d'individus composant une classe" et de "liste paradigmatique inachevée" [5]. Ainsi D. Coltier analyse différemment les deux énoncés suivants:

1. Paul a lu quelques romans de Zola: L'Argent, La Terre, L'Assommoir.

2. Paul a lu certains romans de Zola: L'Argent, La Terre, L'Assommoir, entre autres.

Elle montre, en utilisant une procédure de paraphrase résumante, que 1 et 2 fonctionnent différemment: en effet, l'énoncé suivant

---

[2]. Blanche-Benvéniste (1991), p.43

[3]. Adam & Revaz (1989), pp.59-98

[4]. Damamme Gilbert (1989) définit ainsi ce qu'elle nomme "la série énumérative" (p.37): "toute expression linguistique formée d'un nombre minimum de trois termes (mots, syntagmes, unités d'énoncés) qui appartiennent à des catégories morphologiques ou grammaticales identiques ou équivalentes, qui occupent une fonction identique dans la syntaxe de l'énoncé et qui, placées côte à côte, sont coordonnées ou reliées par un signe de ponctuation".

[5]. par exemple, dans la méthodologie mise en oeuvre pour l'analyse de cas où l'exemplification n'est pas marquée explicitement, elle s'attache à montrer en quoi chaque énoncé-exemple est un cas particulier et en quoi chaque énoncé-exemple est un "énoncé fragmentaire"

3. Paul a lu trois romans de Zola.

est une paraphrase de 1 mais ne développe pas un sémantisme équivalent à celui de 2. Dans 3 il y a absence de la signification "entre autres", absence de la caractéristique "liste inachevée". Elle en conclut que 2 contient un énoncé-exemple à la différence de 1.

La question que l'on peut se poser est la suivante: est-ce que ce trait d'inachèvement, qui est selon D. Coltier caractéristique de l'exemple, ne tient pas précisément à la présence dans l'énoncé 2 de la formule de clôture d'énumération *entre autres*? Formule qui pourrait très bien commuter avec *etc.* ou trois points de suspension. Mais le sémantisme d'inachèvement ne tient-il qu'à des marqueurs comme *entre autres*? La définition qu'elle propose est-elle généralisable à toutes les listes exemplifiantes?

Ainsi, 1, pour moi, fonctionne comme séquence exemplifiante non marquée explicitement:

1. *Paul a lu quelques romans de Zola*: **E**, présence d'une classe "romans de Zola", marques du pluriel, quantificateur [6]

1. ....*L'Argent, La Terre, L'Assommoir*: **e**, liste de termes spécifiques, inclus dans la classe dénotée par le générique, vérifiables en termes d'encyclopédie, liste introduite par le signe de ponctuation "deux-points" qui fonctionne ici comme marqueur potentiel d'exemplification [7].

On pourrait d'ailleurs expliciter ce sémantisme en formant une phrase comme 4

4. Paul a lu quelques romans de Zola, comme (par exemple) L'Argent, La Terre, L'Assommoir.

Le destinataire de cet exemple sait qu'il y a d'autres objets spécifiques qui entrent dans cette classe, la liste est donc potentiellement ouverte; c'est en effet le propre de tout exemple "perçu comme pertinent" de permettre au destinataire d'en générer d'autres, appartenant à la même classe (cf. Miéville 1979).

On considérera donc que le caractère fragmentaire de la liste est caractéristique de cette catégorie d'exemples, mais qu'il est tantôt explicite (grâce à des marqueurs de "clôture/ouverture" comme "entre autres") tantôt implicité.

S'il s'agit de différencier ouverture explicite/implicite, on dira que dans

5. Paul a lu quelques romans de Zola, comme L'Argent, La Terre, L'Assommoir.

le trait "fragmentaire" est implicite, alors que dans

6. Paul a lu quelques romans de Zola: L'Argent, La Terre, L'Assommoir, etc.

7. Paul a lu quelques romans de Zola (L'Argent, La Terre, L'Assommoir, ...).

---

[6]. Dans le contexte d'une liste unissant un générique et des spécifiques, les quantificateurs sont des marqueurs d'exemplification du fait même de l'indétermination qu'ils signifient.

[7]. La dénomination de marqueur potentiel vient de Roulet et al. (1985, 31). Elle désigne un degré de marquage linguistique plutôt faible, "le marqueur laisse place à une certaine ambigüité", c'est le cas des deux-points qui peuvent aussi bien indiquer la consécution que l'exemplification. Seul le contexte et d'autres marqueurs permettent de choisir la signification.

8. Paul a lu quelques romans de Zola, L'Argent, entre autres.

on est en présence de listes où le trait d'ouverture est explicité à des degrés divers (les trois points de suspension l'étant moins que *etc.* ou *entre autres*). On remarquera la puissance de l'expression *entre autres* qui transforme en liste un seul substantif, ce que ne peuvent pas faire *etc.* ni les points de suspension:

* 9. Paul a lu quelques romans de Zola: L'Argent, etc.

* 10. Paul a lu quelques romans de Zola (L'Argent,...).

Dans ce dernier cas, les points de suspension seraient le signe d'une hésitation du locuteur, d'une suspension temporaire de l'énonciation et non l'appel au destinataire pour qu'il complète la liste lui-même à l'aide de son savoir encyclopédique.

c. Un seul élément suffit pour constituer une liste exemplifiante.

On vient de le voir, la liste peut être réduite à sa plus simple expression dans le cas de l'exemple, le sémantisme d'ouverture étant alors porté par le sémantisme du marqueur d'exemplification.

Voici deux autres exemples (dans la même phrase), de "liste" à un terme, associée au marqueur *par exemple* [8]:

> 11. La dernière distinction oppose ainsi une forme de mémoire impliquant un souvenir conscient (mémoire explicite: **rappel classique, par exemple**) à une forme de mémoire où un épisode précédemment encodé s'exprime dans une situation sans souvenir conscient (mémoire implicite: **accès lexical par exemple**).
>
> "La mémoire, forme de la cognition"
> *LE COURRIER DU CNRS*, Oct.1992

L'emploi de *par exemple* avec un seul élément suffit pour produire l'ouverture d'une liste potentielle qu'il n'est pas forcément nécessaire de compléter. Il signifie ici que d'autres formes de mémoire explicite ou implicite existent. Le marqueur *entre autres* aurait la même fonction:

> 12. "...une forme de mémoire où un épisode précédemment encodé s'exprime dans une situation sans souvenir conscient (mémoire implicite: accès lexical **entre autres**). [9]

Autre exemple, d'une liste à un seul élément introduite par *par exemple*:

> 13. Les grandes oppositions sociales objectivées dans l'espace physique (*par exemple* capitale/province) tendent à se reproduire dans les esprits et dans le langage sous la forme des oppositions constitutives d'un principe de vision et de division, c'est à dire en tant que catégories de perception et d'appréciation ou de structures mentales (parisien/provincial, chic/non chic, *etc.*). Ainsi, l'opposition entre la "rive gauche" et la "rive droite" que mettent au jour les cartes et

---

[8] . je laisse de côté l'analyse des listes à deux termes ou plus, qui ne me paraissent poser dans ce cadre que la question de leur fonction, étudiée ci-dessus.

[9] . remarquer la structure complexe de cet énoncé associant paraphrase (**a': mémoire implicite**) et exemple (**b': accès lexical**), tous deux dépendant du GN qui précède mais sans relation de l'un à l'autre. L'usage des deux-points ne relie pas a' et b' mais sépare la paraphrase-dénomination de l'exemple qui ne porte que sur la deuxième partie du GN.

les analyses statistiques des publics (pour les théâtres) ou des caractéristiques des artistes exposés (pour les galeries) ...

(P. Bourdieu, *La misère du monde*, 1993, Seuil, p.160)

Il est bien évident que, pour qu'il y ait effet "liste", la formulation explicite du marqueur prototypique est nécessaire; sans lui, on pourrait hésiter entre une interprétation paraphrastique et une interprétation d'exemplification [10].

La liste exemplifiante peut donc être réduite à un seul élément, grâce au sémantisme d'ouverture potentielle porté par le marqueur "par exemple". Nous analyserons plus loin ce morphème comme un marqueur de légitimité, notamment quand il introduit une phrase; on peut considérer ici, dans le cas des listes, que le même sémantisme est en jeu mais dans un contexte différent. Utiliser ce morphème suffit pour justifier qu'un seul élément d'une liste soit convoqué; à lui seul, il autorise le récepteur à en convoquer d'autres ou à interpréter que d'autres exemples seraient possibles bien que laissés dans l'ombre.

2. QU'EST-CE QU'UNE LISTE EXEMPLIFIANTE?

Le problème se pose essentiellement lorsque les listes ne sont pas marquées comme réalisant spécifiquement telle ou telle opération de composition textuelle. On sera donc souvent en présence d'énoncés ambigus où l'interprétation peut hésiter.

a. Ce n'est pas une définition en extension

Soit les listes suivantes, l'une à trois termes, l'autre à quatre éléments, toutes deux non marquées: elles définissent en extension les ensembles quantifiés à l'aide de numéraux cardinaux

14. L'époque que la science désigne sous le nom de "pleistocène" engendra dans l'ouest de l'Amérique trois espèces de jaguar, le **machairodonte**, félin aux canines supérieures en forme de sabre qui avait la taille d'un lion, des **ours** gigantesques et des **chiens** mangeurs d'ossements.

(T. Hillerman, *Le grand vol de la banque de Taos*, Rivages/noir, p.81)

15. **Grand Huit, Alger la Blanche, Taggers, Les Nuits Fauves**, les quatre films de C. Collard racontent tous cette rencontre brutale entre des vies et des désirs...

(Les Cahiers du cinéma, avril 1993)

Ces deux listes sont des paraphrases définitionnelles où l'opération de spécification peut être mise en évidence par l'emploi du marqueur *à savoir*. *Par exemple* est ici exclu. Les deux extraits présentent des listes achevées, fermées (les quatre films de Cyril Collard (et en avril 1993, il est évident qu'il ne peut y en avoir d'autres) et les trois espèces de jaguar du pleistocène américain). Il se peut que le sémantisme d'achèvement soit également produit par la présence des numéraux "trois" et "quatre", qu'ils soient associés ou non à un article défini: dans le texte d'Hillerman, l'absence de défini ne tient pas à la structure du segment associant générique et spécifique mais au rôle fonctionnel du GN dans le texte (première occurrence). La présence ou l'absence d'un déterminant ne modifie pas la relation.

---

10. remarquer ici le *etc.* qui "ouvre", marque l'inachèvement d'une liste à deux termes

b. Ce n'est pas une progression thématique dérivée

Le deuxième problème est celui des recouvrements entre exemplification et progression thématique dérivée. Il s'agit de distinguer une forme textuelle cohésive qui fait d'une étiquette générique ou généralisante un outil pour empaqueter une énumération subséquente et une organisation sémantico-référentielle qui se construit en tenant compte des contenus informationnels ou des degrés sur l'échelle hyperonymique des génériques/spécifiques concernés.

Ainsi, l'exemple suivant, emprunté à B. Combettes (1983, p.99) réalise une progression thématique dérivée:

> 16. "(... au lieu de ce grand nombre de préceptes dont la logique est composée, je crus que j'aurais assez des quatre suivants)...Le premier était de ne jamais recevoir aucune chose pour vraie...Le second, de diviser chacune de ces difficultés...Le troisième, de conduire par ordre mes pensées...Et le dernier, de faire partout des dénombrements..." (Descartes, *Discours de la Méthode*)

Mais l'énumération ne semble pas fonctionner comme exemple: aucun générique n'est décelable dans l'expression "les quatre (préceptes) suivants", entre autres parce que le substantif "précepte" est présent dans chaque membre de l'énumération. "Les quatre suivants" est une mise en facteur commun permettant des ellipses nominales.

La relation générique/spécifique est bien constitutive de l'exemple: à défaut, on tombe dans des fonctionnements textuels apparemment semblables mais seulement en surface.

c. Ce n'est pas une énumération descriptive

Soit cet extrait d'un tract des Verts pour l'élection régionale de 1992, après le sous-titre, une liste exemplifiant des éléments d'un énoncé subséquent, les deux sous-séquences étant séparés par des deux-points:

> 17.
> **Un nouveau concept d'aménagement du territoire, privilégiant la qualité de la vie**
>
> Améliorer les transports, stopper la folie d'un développement routier anarchique et rendre raisonnable le comportement des automobilistes, privilégier le transport des marchandises par voies ferrées, réhabiliter les voies d'eau, désengorger les villes par un développement réfléchi du transport urbain, redonner de la place aux piétons et aux cyclistes : les exigences écologiques doivent pouvoir s'appliquer progressivement à une nouvelle manière de vivre dans les villes, plus libre et harmonieuse, permettant une meilleure valorisation du temps de loisir.

La première séquence (e), à gauche des deux-points, décline le paradigme des moyens de transport d'une façon particulièrement structurée:

> - développement routier (= collectivité) / comportement des individus : folie et raison
>
> - les transports des marchandises ferroviaires (et) fluviaux
>
> - les transports urbains (motorisés / non motorisés)

Chaque sous-catégorie comporte deux verbes infinitifs; la seule hésitation en termes de structure concerne la place hiérarchique à accorder à la première expression verbale

"Améliorer les transports": chapeaute-t-elle globalement l'ensemble de l'énumération, à la manière d'un thème-titre dans une description ou est-elle à comprendre comme une annonce locale dominant le premier sous-domaine évoqué (les transports routiers)?

La liste semble fermée non seulement par ses effets stylistiques de répétition binaire et de rythme ternaire mais aussi par la récupération généralisante de tous les infinitifs sous l'anaphore conceptuelle "les exigences écologiques" qui ouvre la deuxième sous-séquence et remplit le rôle a posteriori de l'interprétant générique:

> "améliorer..., stopper..., rendre raisonnable..., privilégier..., réhabiliter..., désengorger..., redonner...: les exigences écologiques doivent pouvoir s'appliquer...".

On pourrait expliciter la relation d'exemple entre les deux sous-séquences par une reformulation comme:

> Les exigences écologiques en matière de transport, sont, **par exemple**, d'améliorer..., de stopper..., de rendre raisonnable..., de privilégier..., de réhabiliter..., de désengorger..., de redonner...,

Cette reformulation montre qu'en fait l'interprétant générique de la liste est double: l'un "exigences" reprend les verbes infinitifs, l'autre généralise le domaine évoqué "les transports" (il est implicite dans l'énoncé 2 du texte).

Mais cette phrase-paragraphe est également précédée d'un titre et ne peut pas être interprétée indépendamment de lui:

> "Un nouveau concept d'aménagement du territoire, privilégiant la qualité de la vie" (souligné par moi).

La deuxième relation générique/spécifique (que je disais implicite dans l'énoncé 2) construite à partir de "aménagement du territoire", se fait donc selon un ordre **E/e** si l'on prend en compte le sous-titre.

C'est une relation descriptive qui déroule sous un thème-titre un "frame" complètement vérifiable encyclopédiquement.

Cette relation amène également à interpréter la première expression verbale ("Améliorer les transports") au plan global: elle spécifie un sous-domaine de l'aménagement du territoire.

Enfin, cette double relation générique/spécifique explique aussi peut-être que l'on recherche dans la deuxième partie de l'énoncé 2 sans la trouver une généralisation exacte à cette liste. La fin de l'énoncé (qui serait donc en première analyse la séquence **E** attendue), à part la reprise généralisante des verbes infinitifs par le substantif "exigences", ne développe que le thème "vivre mieux dans les villes", enchaînant sur la fin de l'énumération, "les transports urbains". Cette distorsion disparaît si l'on interprète cette longue phrase comme le développement en deux temps des deux thèmes annoncés par le titre: "aménagement du territoire" et "qualité de la vie".

Le texte apparaît donc avoir de fortes caractéristiques descriptives: un thème-titre ("un nouveau concept d'aménagement du territoire"), double ou si l'on veut argumentativement orienté ("nouveau"); une nomenclature qui expanse le thème-titre en convoquant des savoirs encyclopédiques (les transports routiers, ferroviaires, fluviaux, urbains, collectifs, individuels,

etc..), chaque occurrence de la nomenclature étant associée à un prédicat réalisant l'orientation argumentative de l'ensemble (nouveau: améliorer, stopper, rendre raisonnable, privilégier, réhabiliter, redonner) [11].

En l'absence de marqueur explicite, il est difficile sur le texte source de décider si l'on a affaire à une expansion exemplifiante ou à une expansion descriptive. La paraphrase exemplifiante proposée plus haut n'est pas impossible, mais elle n'est pas retenue par le scripteur; quant à l'analyse structurelle, elle est troublante tant elle montre de similitude avec la structure d'une séquence descriptive.

Cela nous amène à essayer de distinguer les deux organisations textuelles.

Si la description, selon M.-J. Borel, obéit à une logique synecdochique ("une logique des parties et des touts" [12]), il peut bien sembler que l'exemplification aussi: la synecdoque comporte dans les définitions rhétoriques des relations à l'espèce ou au genre [13].

Comme la description, l'exemplification se présente sous forme de liste, d'accumulation. La liste, en tant qu'elle est une "énumération dont l'ordre importe peu" constitue un "cas limite du type descriptif" (Adam, Petitjean, 1989, 157) mais non un cas impossible.

Pour essayer d'élucider ce délicat problème, je proposerais d'observer deux textes que j'emprunte à A. Petitjean (1987) [14]. Son analyse porte sur la fonction mathésique de la description et il constate qu'un certain nombre de glissements peuvent s'opérer lorsque le "savoir" a du mal à s'incorporer au roman, glissements typologiques, du descriptif à l'explicatif ou à l'argumentatif, mais aussi glissements d'un autre genre "lorsque les prédicats spécifiques que [les descriptions] énoncent peuvent être interprétés comme des prédicats de classe" (ibid., 66):

> 18. Cet oiseau appartenait à la plus belle des huit espèces que l'on compte en Papouasie et dans les îles voisines. C'était le paradisier "grand émeraude", l'un des plus rares. Il mesurait trois décimètres de longueur. Sa tête était relativement petite, ses yeux placés près de l'ouverture du bec, et petits aussi. Mais il offrait une admirable réunion de nuances, étant jaune de bec, brun de pieds et d'ongles, noisette aux ailes empourprées à leurs extrémités, jaune pâle à la gorge, brun marron au ventre et à la poitrine. Deux filets cornés et duveteux s'élevaient au-dessus de sa queue, que prolongeaient de longues plumes très légères, d'une finesse admirable, et ils complétaient l'ensemble de ce merveilleux oiseau que les indigènes ont poétiquement appelé "l'oiseau du soleil". Je souhaitais vivement de pouvoir ramener à Paris ce superbe spécimen des paradisiers afin d'en faire don au Jardin des Plantes, qui n'en possède pas un seul vivant." J. Verne, *Vingt mille lieux sous les mers*

---

11. L'analyse de la séquence descriptive est directement calquée sur les travaux de J.-M. Adam et A. Petitjean (1989) par exemple.

12. M.-J. Borel (1984) "Objet, signe, classe-objet" in J.-B. Grize (éd.) *Sémiologie du raisonnement*, P.Lang, cité par Adam, Petitjean (1989, p.114).

13. Du Marsais dans le *Traité des tropes* (1730) définit ainsi les synecdoques: "*créature* est un mot générique, puisqu'il comprend toutes les espèces de choses créées, les arbres, les animaux, les métaux, etc. Ainsi, lorsqu'il ne s'entend que des hommes, c'est une synecdoque du genre (...) Il y a au contraire la synecdoque de l'espèce: c'est lorsqu'un mot, qui, dans le sens propre, ne signifie qu'une espèce particulière, se prend pourle genre; c'est ainsi qu'on appelle quelquefois *voleur* un méchant homme. c'est alors prendre *le moins* pour marquer *le plus*".

14. A. Petitjean (1987) "Fonctions et fonctionnements des descriptions dans l'écriture réaliste: l'exemple des paysages" *Pratiques* n°55, 61-88.

A. Petitjean souligne que l'espèce (cet oiseau (...) paradisier) est désignée à l'ouverture de l'extrait, qu'il reçoit une dénomination (grand émeraude) et que le SN qui le désigne à l'issue de la description prend une valeur générique (ce merveilleux oiseau que les indigènes ont..). Cependant, il est difficile de trouver dans cet extrait un sémantisme d'exemplification. C'est bien d'une description qu'il s'agit, description d'un spécimen typique, mais description. L'interprétation (seconde) en termes de prédicats de classe ne produit pas une séquence exemplifiante.

Soit ce deuxième extrait, toujours de J. Verne, toujours issu du même article:

> 19. Un léger berceau de plantes marines, classées dans cette exubérante famille des algues, dont on connaît plus de deux milles espèces, se croisait à la surface des eaux. Je voyais flotter de longs rubans de fucus, les uns globuleux, les autres tubulés, des laurencies, des cladostèphes, au feuillage si délié, des rhodymènes palmés, semblables à des éventails de cactus. (J. Verne)

L'énumération de l'énoncé 2, ici très nette, avec son ordre aléatoire, exemplifie un segment de l'énoncé 1: "cette exubérante famille des algues". Certes, l'énumération n'est pas exempte de descriptions très localisées (globuleux/tubulés) mais il ne s'agit pas de la description d'un spécimen.

Je propose de considérer qu'une des oppositions entre les deux formes textuelles porte sur le type d'objet considéré: la description considère un objet spécifique, unique (même si en fin de compte le lecteur peut le considérer comme représentatif d'une classe), alors que l'exemplification traite d'un objet général (ou générique), d'une "famille" comme le dit explicitement le deuxième texte de J. Verne présenté ci-dessus. Un sémantisme pluriel est à l'origine d'une séquence exemplifiante, un sémantisme singulier à l'origine d'une description.

Ainsi, décrire un spécimen n'est pas donner un exemple; ce n'est pas parce qu'un spécimen peut être considéré par le lecteur comme exemplaire et représentatif d'une classe que le texte qui en traite (voire qui donne à penser par des marques de généricité qu'une interprétation en termes génériques est possible) réalise une exemplification. Des éléments structurels sont en jeu mais aussi sémantiques: dans la description, on part d'un objet pour aller vers sa décomposition/recomposition en différentes parties; dans l'exemplification, on part d'un ensemble pour aller vers l'accumulation de ses différents éléments. Dans la description, les parties sont différentes du tout; même si les descriptions réalistes visent à décrire les parties comme homologues du tout, il n'en reste par moins qu'une tête, un bec, des plumes, une queue, etc. ne sont pas le même type d'objet qu'un oiseau. Dans une séquence exemplifiante, les éléments manifestent ou ont en partage au moins une propriété caractéristique de la "famille" dont l'exemple pose qu'ils font partie: des laurencies, des cladostèphes, des rhodymènes sont des algues qui flottent à la surface de l'eau [15].

Cette incursion aux frontières de l'exemplification nous permet de préciser deux caractéristiques de l'exemplification: le sémantisme pluriel (ou générique) de l'interprétant (du thème-titre dirait-on dans une description) et cette logique de l'accumulation, de la série non ordonnée / non ordonnable.

---

[15] . la limite de ces quelques propositions tient au genre des textes descriptifs examinés: tous textes fictionnels extraits de romans. ce que je décris ci-dessus est probablement dépendant de caractères génériques. Qu'en serait-il de descriptions issues de textes encyclopédiques ou publicitaires? seraient-elles ainsi soumises à la question de l'unique objet de référence?.

3. RAPIDE APERÇU SUR LE MARQUAGE DE LA LISTE EXEMPLIFIANTE

La liste, on l'a vu, peut-être marquée par des morphèmes spécifiques (*par exemple, entre autres* pouvant instituer le sémantisme de liste à partir d'un seul élément) mais elle peut aussi n'être pas marquée explicitement. Y a-t-il alors d'autres traces linguistiques de l'ouverture d'une liste? Nous en présentons quelques formes en les organisant des plus aux moins explicites.

a. Le marquage spécialisé

La liste peut être marquée à l'ouverture par les morphèmes *comme, comme par exemple, tel que* ou *par exemple, entre autres, notamment, en particulier* qui ont cette particularité d'ouvrir une liste à un seul élément. La clôture peut être marquée par *etc.*, trois points de suspension, ou *par exemple, entre autres*, ... postposés [16].

b. D'autres traces font office de marquage d'ouverture sémantique

Coltier (1988, 39-41) examine "ce à quoi on reconnaît qu'un énoncé est un exemple quand aucun marqueur spécifique ne le signale comme tel". Elle signale le passage d'un générique à un terme particulier, qui peut effectivement concerner la constitution d'une liste. Elle étudie ensuite des exemples-cas non marqués mais interprétés comme exemples à cause ou d'une reprise nominale accompagnée d'une expansion ou de l'emploi conjoint d'un nom propre dans l'exemple et d'un quantificateur dans le groupe exemplifié. Nous travaillerons ci-dessous plus spécifiquement dans le cadre des exemples-listes.

Les marqueurs de relais internes à l'énumération, en l'absence de toute autre trace, portent le sémantisme d'ouverture ou les quantifiants fonctionnent comme des programmateurs d'exemplification.

- la liste présente une coordination par "ou"

J.-M. Adam, inventoriant les marques de l'énumération (1990, 151 sqq.), classe ces marques dans la même catégorie que les marqueurs d'intégration linéaire que Coltier, Turco (1988) définissent ainsi: "ils accompagnent l'énumération sans fournir de précision autre que le fait que le segment discursif qu'ils introduisent est à intégrer de façon linéaire dans la série". Aucune trace de reprise donc interprétative ou de reformulation corrective dans ces marqueurs.

J.-M. Adam propose dans cette catégorie (distincte des organisateurs temporels ou spatiaux) la sous-catégorie des organisateurs additifs dans lesquels se trouve *et, ou, aussi, ainsi que*, etc. sans faire de différence notoire entre *et* et *ou*. Or il me semble que lorsqu'il s'agit d'identifier des listes exemplifiantes, en l'absence d'un autre marquage, l'emploi de l'un ou de l'autre n'est pas équivalent.

---

[16]. On rtrouve les mêmes marqueurs que ceux qu'identifie N. Brien (1988, 46-48) qui travaille cependant globalement sur les marqueurs d'illustration et non spécifiquement sur la liste exemplifiante.

Comparons les exemples 20 et 21:

> 20. Cette décision peut n'être déterminée que par des informations purement visuelles sur les caractéristiques physiques du mot: **sa longueur et la position** (centrée ou décentrée) où le regard l'a abordé. "Le regard et la lecture", *LA RECHERCHE*, juin 89

> 21. Prolongeant les méthodes directes d'étude de la mémoire (rappel et reconnaissance), de nouvelles méthodologies sont apparues dans ce domaine: méthodes indirectes et simulations. "La mémoire, forme de la cognition", *LE COURRIER DU CNRS*, Oct. 1992

Les deux exemples associent un déterminant défini pluriel ("les caractéristiques" "les méthodes directes") en position de **E** à une énumération à deux termes au singulier coordonnées par "et": les deux termes représentent assez clairement des éléments constitutifs de la classe désignée par le syntagme nominal de **E**. Le "et" aurait une fonction d'"empaquetage" pour reprendre Schneuwly, s'il n'utilisait ce terme surtout pour désigner des opérations de connexion interphrastique. C'est un "et" associatif, cumulatif ou encore "et de combinaison" selon Cornullier (1985). Il souligne l'identité de position hiérarchique des deux termes dans la phrase, comme tous les deux spécifiques du générique présent en E.

S'il fallait préciser par un marqueur le lien entre **E** et **e**, "à savoir" s'imposerait contre "par exemple".

Cependant, la relation change un peu dans les cas suivants:

> 21b. de nouvelles méthodologies sont apparues dans ce domaine: méthodes indirectes et simulations.

> 22. Le débat théorique porte ici sur les mécanismes cognitifs susceptibles d'expliquer de telles dissociations (activation, traitement piloté par les données ou les concepts) et sur le caractère unitaire de la mémoire humaine.

Dans le premier cas, le déterminant indéfini dans **E** ouvre une possibilité d'insérer "par exemple" dans **e**:

> 21c. de nouvelles méthodologies sont apparues dans ce domaine: méthodes indirectes et simulations, par exemple.

Dans le second cas, c'est occurrence de "ou" qui opère l'ouverture.

Il ne s'agit pas ici d'un *ou* "exclusif" que l'on peut gloser par le redoublement. Ainsi, dans 20

> la position (centrée *ou* décentrée) où le regard l'a abordé

le choix d'une position exclut l'autre: "ou la position centrée ou la position décentrée". Mais d'un *ou* "d'équivalence" que l'on peut gloser par *ou encore* et qui se trouve d'ailleurs souvent sous cette forme dans des listes explicitement présentées comme des exemples:

> 23. En effet, l'eau bouillante et la glace fondante ne furent pas adoptées d'emblée; on retrouve toute une quirielle de repères, comme les réactions de divers mélanges de glace et de sel, le point de fusion du beurre, ou encore, pour Alence, la référence à sa cave qui, creusée en profondeur, se révélait avoir une température constante.

Il ne s'agit pas non plus du *ou* "d'équivalence sémantique" étudié par Tamba (1987) qui permet une double dénomination dans des formules du genre "Tartuffe ou l'Imposteur". Ni d'un *ou* de rectification que l'on peut gloser par *ou plutôt* et qui est un des marqueurs de reformulation. Ce *ou encore* a une dimension séquentielle ici: il indique le dernier terme de la liste et une dimension énonciative d'"indifférence entre deux éventualités" (Petit Robert) qu'I. Tamba présente ainsi en l'opposant à *et : "OU* signale que l'opération de coordination intervient au niveau des possibles, des validables, des imaginables (...) *ET*, pour sa part, signale que la coordination des termes s'effectue au niveau du validé ou du valide et détermine par là une valeur relationnelle de coexistence, de simultanéité, de cumul." (p.25-26).

La seule présence de *ou* suffit pour ouvrir potentiellement un début de liste. Comparer cet exemple forgé d'après un autre extrait du texte qui a déjà donné l'exemple 20:

24a. les propriétés lexicales d'un mot (structure, fréquence)

24b. les propriétés lexicales d'un mot ([à savoir] structure [et] fréquence)

que l'on peut paraphraser par "les propriétés lexicales d'un mot sont sa structure et sa fréquence", et

24c. les propriétés lexicales d'un mot (structure ou fréquence)

24d. les propriétés lexicales d'un mot ([par exemple] structure ou fréquence)

que l'on peut paraphraser par "les propriétés lexicales d'un mot sont sa structure, sa fréquence, son étymologie, ...". Le *ou* est ici permutable ou associable avec le trois points de suspension et/ou *etc.*

Pour revenir au classement de J.-M. Adam (1990) dont il était fait état plus haut, il ne semble pas indifférent que l'exemple qu'il donne d'une énumération exemplifiante (p.156) soit structuré par des *ou* et non par des *et*: il la décrit comme chapeautée par un sous-thème-titre « chaque détail » fonctionnant comme "déclencheur synecdochique, le connecteur illustratif *ainsi* ouvre la séquence énumérative structurée par deux *ou* , l'énoncé final "on pourrait continuer ainsi et écrire un livre gros comme ça" fonctionnant comme "clôture provisoire de la liste, dépendante des limites matérielles de l'opération descriptive". L'ensemble de cette analyse conforte les hypothèses que nous faisions plus haut sur les limites ténues qui séparent énumération descriptive et énumération illustrative.

- la différence de déterminant

En l'absence de tout autre phénomène linguistique, elle paraît déterminante pour engager vers une interprétation d'ouverture ou d'exhaustivité. Ainsi, on peut comparer deux exemples où, après un syntagme nominal pluriel, une liste de substantifs sans déterminant occupe une fonction d'illustration avec des valeurs opposées:

25. Le premier des stigmates est la disparition de certains neurones, disparition responsable d'un "raccourcissement" du cortex, comme l'a montré le groupe de J.J. Hauw, à la Salpêtrière. Bien que d'intensité variable selon les patients, cette perte neuronale correspond assez bien *aux régions atrophiées* (***cortex, hippocampe, amygdales***).

"La maladie d'Alzheimer", *LA RECHERCHE*, Fév. 90

26. La contribution fonctionnelle de *certaines régions cérébrales* (***cortex frontal, diencéphale, hippocampe***) aux processus mnésiques est explorée dans des protocoles de plus en plus rigoureux.

"La mémoire, forme de la cognition", *LE COURRIER DU CNRS*, Oct.1992

Dans le premier cas, l'insertion de *à savoir* est bien meilleure que celle de *par exemple*, et c'est l'inverse dans le second cas. Le seul trait caractéristique est ici l'opposition des déterminants dans E "les régions atrophiés/certaines régions cérébrales".

J.-M. Adam (1990, 157) signale comme marqueur de relais d'une séquence énumérative les quantifiants, déterminants ou pronoms suivants: *un autre, d'autres, beaucoup, plusieurs, certains, quelques uns, quelques + adj.* Ces morphèmes fonctionnent tous comme des programmateurs d'exemplification.

Les signes de l'ouverture d'une liste, qui la constituent donc en séquence exemplifiante, et non en rappel d'un savoir constitué présenté comme exhaustif, comme c'est le cas avec l'opération de "spécification" marquée par "à savoir", peuvent donc se trouver dans E, et notamment grâce à l'ouverture potentielle portée par les indéfinis ou les quantificateurs. Dans e, ils seront portés par la présence d'un "ou" d'équivalence, paraphrasable par "ou encore", à l'exclusion du "et", ou par des marques explicites d'ouverture que sont les trois points de suspension, le marqueur "etc." ou des formules comme "entre autres". Bien sûr le marqueur "par exemple" porte potentiellement ce sémantisme, mais parfois il faut le redoubler pour signifier que le choix impliqué par "par exemple" ne se fait au niveau d'une formulation sur laquelle on peut hésiter mais dans une liste, qu'on ne veut pas, ou qu'on ne peut pas donner intégralement.

c. Les marques de ponctuation indiquent le rôle hiérarchique second

N. Catach (1980) propose de classer les signes de ponctuation en trois catégories pas vraiment exclusives les unes des autres mais organisées autour de trois fonctions dominantes: fonction syntaxique de séparation et d'organisation, fonction suprasegmentale indiquant les correspondances avec l'oral et le "complément sémantique" qui a pour but de redire, compléter ou suppléer l'information alphabétique. Par ailleurs, trois niveaux sont à distinguer: la ponctuation de mots (blancs de mots, traits d'union, etc.), de phrase et de texte (alinéas, retraits, paragraphe). On peut ainsi distinguer les signes de ponctuation des signes d'énonciation. Dans les premiers, elle range les signes qui "délimitent la phrase ou les parties de la phrase": la virgule, le point, le point d'interrogation et d'exclamation, le trois-points de suspension, le point-virgule. Dans les seconds, se trouvent le deux-points, les guillemets, les tirets doubles, les parenthèses, les crochets. Ils "marquent la distanciation entre les différents plans du discours" (22) et ils jouent sur des "segments autres que les segments de la chaîne syntaxique principale". Tournier (1980) parle d'"interruption de la progression normale de la phrase pour y inclure une partie de phrase ou une phrase entière".

L'exemplification, comme procédé permettant l'insertion d'un énoncé hiérarchiquement second dans, à la suite ou avant un énoncé hiérarchiquement plus important fait un usage important des signes de ponctuation et d'énonciation. Et notamment dans le cas des exemples-listes, qui ne sont pas nécessairement marqués linguistiquement.

Il semble ainsi que les parenthèses soient le moyen le plus économique de marquer l'ouverture et la clôture d'une liste. Cette observation se renforce quand on constate que de

nombreuses occurrences de liste se situent en incise, à l'intérieur d'une phrase souvent longue et complexe. Les parenthèses sont alors un excellent moyen de "réguler des niveaux d'information différents" (Schneuwly 1988 p.89) sans surcharger de connecteur une structure syntaxique fort hiérarchisée. En voici un exemple:

> 27. Le débat théorique porte ici sur les mécanismes cognitifs susceptibles d'expliquer de telles dissociations **(activation, traitement piloté par les données ou les concepts)** et sur le caractère unitaire de la mémoire humaine.
> "La mémoire, forme de la cognition"
> *LE COURRIER DU CNRS*, Oct.1992

Les parenthèses ont ici une fonction d'organisation et de hiérarchisation importante. Bronckart (1985, p.153) souligne le rôle d'"extraction d'unité" qui est dévolu aux parenthèses; il y a rencontre ici entre un "moyen supralangagier" et une fonction sémantico-pragmatique de constitution de classe dont cet exemple est représentatif. De même, Schneuwly (1988) cite les analyses de Fonagy [17] (1980, p.110) selon lesquelles la fonction de la parenthèse est de transformer un "message verbal linéaire en message parallèle tout en appliquant une sourdine au deuxième". En voici un exemple dont l'intérêt réside dans la distance instaurée par la relative déterminative entre l'interprétant et la liste exemplifiante:

> 28. Au plan psychogénétique, [les différents énoncés] peuvent se hiérarchiser en fonction de la complexité des opérations logico-mathématiques que leur compréhension implique **(sériation, réversibilité, raisonnement sur le possible, type de causalité, modélisation...)**
> (J.P. ASTOLFI & M. DEVELAY *Didactique des sciences*, p.54)

Les autres marqueurs de segmentation utilisés pour baliser un exemple-liste sont le deux-points et le trois-points-de-suspension: le deux-points est surtout utilisé comme ouverture de liste mais pas seulement. L'exemple 17 ci-dessus présente une occurrence d'un deux-points comme clôture d'exemple. Il s'agit en fait d'une séquence d'exemplification sans marqueur d'ouverture, où l'exemple précède l'interprétant, et où la fin d'une très longue énumération (sept GV à l'infinitif) est marquée uniquement par ce signe de segmentation. Certes, on peut aussi considérer que l'anaphore conceptuelle "les exigences écologiques" opère une généralisation qui met un terme à l'énumération antécédente, l'équivalent d'un "bref", mais il s'agit d'un autre moyen d'interruption, lexico-syntaxique, qui se surajoute à l'opération de segmentation du deux-points.

Les trois-points-de-suspension fonctionnent comme clôture-ouverture: signe que la liste s'arrête, mais aussi signe qu'elle pourrait continuer, qu'elle est ouverte. Ainsi, on peut trouver des cas où le trois points de suspension intervient en cours de liste:

> 29. En ce qui concerne la mémoire motrice, celle des pianistes, des violonistes... ou des dactylos, ou celle qui permet à M. Tout-Le-Monde de conduire sa voiture, il est évident que des séquences de gestes ont été mémorisées, mais personne n'a encore mis le doigt sur leur support matériel.
> "Le labyrinthe de la mémoire", *SCIENCES ET AVENIR*, Oct.90

Les trois points de suspension ont ici une fonction plus énonciative que démarcative. Ils signalent que la liste est beaucoup plus ouverte qu'on pouvait le penser avec la succession des premiers termes, fort proches catégoriellement; ils gèrent donc, tout en l'annonçant, le caractère hétérogène de l'énumération.

Cela dit, ils ont le plus souvent la fonction démarcative d'indiquer la fin d'une liste. On trouvera le morphème *etc.* dans les exemples-phrase avec exactement la même valeur.

---

[17] . "Structures sémantiques des signes de ponctuation", *Bulletin de la Société de Linguistique*, n°75, 95-129

Il faut d'ailleurs remarquer que la fin de phrase ou la fin de paragraphe est un mode fréquent de clôture de liste. Quand le deux-points ouvre une liste, celle-ci se ferme dans tous les cas par la fin de la phrase et/ou du paragraphe. La liste n'est alors jamais en incise.

L'exemple suivant (même s'il est le seul) utilise l'alinéa comme unique marque de clôture:

> 30. Les graduations étaient déterminées par le constructeur lui-même, selon ses propres idées; elles pouvaient porter à la fois sur la valeur de la partie aliquote du volume initial, sur le nombre de divisions entre deux points fixes servant de repères et même sur le sens de la progressions des degrés (certaines échelles indiquaient le refroidissement, d'autres l'échauffement).
>
> On pourrait penser que, dans tous les cas cités, ce sont les problèmes techniques ou les idées à la mode de l'époque qui ont présidé...
>
> (A. GIORDAN & G. DE VECCHI (1987) *Les origines du savoir*)

Certes, comme on l'a déjà vu, cette marque est redoublée au paragraphe suivant par un énoncé métadiscursif anaphorique "dans tous les cas cités", mais cet énoncé est aussi lié à la structure paragraphique. En effet c'est tout le paragraphe qui présente des énumérations et pas seulement la séquence 29 que l'on observe ici. L'alinéa et l'énoncé métadiscursif qui suit opèrent ensemble une clôture qui dépasse donc l'espace de ce seul dernier exemple. Le niveau de cet enchaînement est de cohérence textuelle et non simplement de cohésion interphrastique.

Cette rapide observation sur la place des listes-exemples dans la macro-séquence exemplifiante permet de cerner encore mieux le rôle fonctionnel des parenthèses: elles seules permettent d'insérer une liste en cours de phrase. Et ce rôle est tel qu'on peut disjoindre alors la liste de son interprétant (voir l'exemple 28 ci-dessus).

d. La simple répétition est un indicateur de liste

Pour terminer cette descente vers les marques impalpables, je propose deux exemples sans marquage linguistique et sans segmentation particulière:

> 31. Mais tous les souvenirs, tous les apprentissages sont-ils de même nature? Un lieu d'enfance, un parfum, un verbe irrégulier, une partie d'échecs et un pas de danse sont-ils mémorisés de la même manière?
>
> "Le labyrinthe de la mémoire"
> *SCIENCES ET AVENIR*, Oct.90

L'énumération seule fonctionne ici comme indicateur de liste. L'ouverture sémantique est réalisée par l'extrême hétérogénéité référentielle des SN constituant la liste, Le rôle exemplifiant étant assuré par la relation entre le prédéterminant "tous" impliquant un sémantisme pluriel nécessaire pour justifier l'exemplification. Cette répétition interne à la liste est redoublée par une répétition des structures syntaxiques entre les deux énoncés: les relations sémantiques entre E1 et E2 sont ainsi assurées par des fonctionnements essentiellement syntaxiques et référentiels.

Autre exemple qui fait sortir l'énumération du cadre de la phrase:

> 32. Le choix d'un mode de transport en commun fait rarement l'unanimité. Il se trouve souvent une frange de la population ou du monde politique pour contester localement un projet, proposant, ou non, une alternative. Les élus imposent leur choix avec plus ou moins de bonheur ou préfèrent battre en retraite. A Strasbourg, le tramway l'emporte sur le métro sur fond de querelle politique. A Reims, le projet de tramway trébuche sous la pression des commerçants. A Rennes, le projet de Val cherche ses marques.
>
> *Le Monde*, 10-11 mai 1992

Une énumération de phrases, non marquée, montre que la répétition syntaxique peut faire office de marquage: la succession, la répétition des trois exemples, leur parallélisme syntaxique rend inutile la signalisation de e par un marqueur. Il s'agit d'une progression thématique dérivée (à Strasbourg, à Reims, à Rennes) mais à rhème constant, reprenant trois fois la même structure sémantique que celle de la phrase initiale

> "Le choix d'un mode de transport en commun/ fait rarement l'unanimité. ...
>
> A Strasbourg, le tramway l'emporte sur le métro/ sur fond de querelle politique.
>
> A Reims, le projet de tramway/ trébuche sous la pression des commerçants.
>
> A Rennes, le projet de Val/ cherche ses marques."

Par ailleurs, l'insertion d'un marqueur serait difficile car il particulariserait un exemple au détriment des autres. Ou alors, il faudrait un énoncé métatextuel comme "en voici trois exemples très significatifs" qui aurait une fonction d'empaquetage de sous-séquences et non de liaison entre phrases.

On le voit, plus les relations sémantiques sont fortes, moins le marquage explicite est nécessaire. La liste semble instituer en tant que procédé d'organisation rhétorique des liens sémantiques et textuels suffisamment clairs pour qu'on n'ait pas recours aux autres formes de marquage. Nous vérifions ainsi dans le cadre de la relation d'exemplification, ce que Gülich et Kotschi (1987, 46) à propos de la relation de paraphrase:

> "Quand la relation sémantique entre les deux termes de la reformulation est nettement reconnaissable, un marqueur morphématique "faible" suffit pour établir une relation de reformulation. Inversement, un marqueur "fort", avec une signification lexicale déterminée, peut compenser une relation sémantique faible".

Ils ajoutent que dans les cas de "rephrasage" (reprise "textuelle" d'un énoncé, répétition mot à mot avec synonymie dénotative) l'équivalence sémantique est évidente et que le marquage de reformulation se contentera d'un "ah, alors" ou d'une simple modification prosodique.

L'exemple ci-dessus n'est pas un cas de rephrasage puisqu'il y a expansion de l'énoncé 1 à l'aide de trois E2 , relations catégorielles (mode de transport en commun/ tramway, métro, VAL) et variations sur le thème de la difficile unanimité. Cependant la répétition syntaxique et lexicale est forte, elle exclut la nécessité d'expliciter l'acte de composition textuelle.

B. LE CAS OU L'ANECDOTE

Les séquences exemplifiantes que nous allons examiner maintenant sont rarement énumératives ou si elles le sont, elles prennent des formes légèrement différentes de ce que nous avons plus haut. Ce qui caractérise les exemples ci-dessous, c'est plutôt le fait qu'ils sont majoritairement organisés en sous-séquences relativement autonomisables parce qu'elles forment un tout sémantique, textuellement cohérent et pouvant être interprétés indépendamment de la structure textuelle d'accueil. Ce sont par ailleurs des séquences qui

occupent l'espace d'une ou plusieurs phrases [18], alors que précédemment nous avions majoritairement affaire à des énumérations de constituants (groupes verbaux ou nominaux).

Ce qui frappe dans cette catégorie d'exemples c'est l'abondance des moyens verbaux (organisateurs textuels et énoncés métadiscursifs) comme marquage de l'exemplification et une forte diminution, par rapport aux exemples-listes, des marques de ponctuation comme signal de l'exemplification. Cependant, l'absence de marquage est assez fréquent, plus en tout cas que dans la catégorie précédente, et cela que ce soit en ouverture ou en clôture, les frontières entre exemple et interprétant étant rendues lisibles par des phénomènes linguistiques non spécifiques à l'exemplification.

Il ne faut d'ailleurs pas s'étonner de cette prédominance des moyens verbaux en ouverture et en clôture de ces sous-séquences: les exemples-phrase sont souvent longs et s'ils produisent comme les exemples-listes un décrochage hiérarchique dans la linéarité de l'argumentation ou de l'exposition, il faut bien régenter les risques de dérive thématique (de hors-sujet, dirait-on dans l'institution scolaire) que cela peut produire.

On peut trouver des marqueurs spécifiques à l'exemplification "par exemple" "ainsi" ou des énoncés métadiscursifs (locutions nominales: "à titre d'illustration", "dans le détail", locutions verbales: "Prenons l'exemple de", énoncés: "Le x en constitue un exemple particulièrement significatif.").

Ce marquage explicite est d'autant plus nécessaire que la relation entre e et E est complexe: il ne s'agit pas comme avec les exemples-listes d'exemplifier une notion ou un concept, d'opérer une extraction de quelques éléments d'une classe, mais d'amplifier un énoncé complet qui a souvent un statut argumentatif. Je présenterai successivement trois cas de figure d'insertion exemplifiante qui produisent soit une rupture typologique dans le déroulement du texte-source soit jouent un rôle argumentatif dans un enchaînement de type *p mais q*.

1. SEQUENCE DESCRIPTIVE: UN EFFET DE CHRONIQUE

Dans l'extrait qui suit, on retrouve le fonctionnement énumératif, déjà observé plus haut, à la fin de la section précédente. Ici l'énumération est introduite par l'énoncé métadiscursif "dans le détail":

> 33. De 1981 à 1988, près de 3,4 milliards de francs - en valeur 88 - ont été apportés par l'Etat" indique le cabinet de P.Bérégovoy pour expliquer qu'un nouvel impôt ne se justifie pas. (2) Dans le détail, les subventions ont été très variables: de 227 millions de francs en 1981, elles ont grimpé à 621 millions en 1983 et 645 millions en 1986 (en francs constants), indique la Direction des transports terrestres. (3) Et en 1988, ces subventions sont tombées à 274 millions. (4) Depuis un effort a été fait: 425 millions en 1991, 480 millions cette année. Ces enveloppes ont tout de même contribué à créer un tramway à Nantes et à Grenoble, un VAL à Lille.
>
> *LIBERATION*, 25 Fév. 1992, "Un levier politique qui désenclave les villes"

[18]. Je ne prends comme critère pour définir la phrase que la marque de surface Point-Majuscule, sans analyser plus finement le nombre de "propositions sémantiques" concernées. Après tout, ces signes de ponctuation sont les marques d'un empaquetage, résultat de l'activité de production écrite à un premier niveau, de surface.

L'exemplification fonctionne ici comme amplification (cf. *dans le détail*), comme énumération organisée chronologiquement: l'ensemble fortement répétitif est similaire à une **séquence descriptive**, développant un thème-titre (*les subventions*) par l'énoncé de ses constituants (*en 1981, en 1983, en 1986, en 1988, depuis, en 1991, cette année*). Cette répétition est assurée par les reprises anaphoriques *ces subventions, ces enveloppes*. Que la description soit ici de nature temporelle, (il s'agit de dérouler les étapes budgétaires de 1981 à, 1988), ne modifie guère la structure typologique de cette séquence: il s'agit d'une description portant sur l'ordre temporel, d'où l'effet de chronique. J.M. Adam (1990, p.161) fait la liste des "organisateurs temporels de l'énumération" (autre catégorie que les Marqueurs d'intégration linéaire, dont nous parlions plus haut) et la notion de description d'actions (donc d'éléments ordonnés temporellement) a été bien définie par F. Revaz (1987) et notamment pour en établir les différences d'avec le récit. Une succession d'actions n'est pas suffisante pour construire un récit, on parle alors de description d'actions.

2. INSERTION D'UNE ANECDOTE NARRATIVE

Mais bien souvent, e n'est pas constitué d'une énumération, elle consiste alors en l'insertion d'une séquence quasi autonome, parfois différente sur le plan typologique et/ou thématique, soit que e réalise une structure typologique conventionnelle (c'est l'exemple narratif ci-dessous), soit qu'elle vienne s'insérer dans un déroulement typologiquement identique pour y jouer un rôle de construction (ce sera le cas des séquences argumentatives plus loin). L'usage d'un marqueur signale l'insertion, assure l'interprétation de ce qui va suivre comme séquence insérée, hiérarchiquement dépendante d'un interprétant, qu'il n'est pas toujours facile d'ailleurs d'identifier.

Pour l'instant, l'exemple apparaît comme un lieu remarquable de l'hétérogénéité typologique.

L'exemple précédent présentait déjà cette caractéristique d'hétérogénéité textuelle; nous ne reviendrons donc pas sur ce cas d'insertion d'une séquence énumérative-descriptive.

> 34. Pour arriver à produire une intelligence supérieure à la nôtre, nous devons commencer par créer des outils. Or, paradoxalement, le seul outil qui puisse nous aider dans cette recherche, c'est l'intelligence artificielle elle-même. Ce paradoxe, connu sous le nom du problème de l'amorçage, constitue évidemment la première difficulté que nous devons résoudre. Prenons l'exemple de gens qui échouent sur une île déserte, comme dans *L'île mystérieuse* de Jules Verne. Ces hommes décident de se lancer dans la fabrication d'un four. Seulement, pour faire un four, il faut des briques, et pour faire des briques, il faut un four. Pour sortir de ce cercle, il se mettent à fabriquer des briques à la main et les mettent au milieu de fagots. Autant vous dire que les briques ne sont pas parfaites! Mais avec ça, ils peuvent faire le premier four. Avec le premier four, ils fabriquent des moules à briques, des briques mieux cuites etc. En informatique, dans une certaine mesure, nous en sommes déjà à ce stade: les ordinateurs actuels n'existeraient pas sans l'ordinateur!
>
> *LIBERATION*, 27 Fév. 91, "La conscience artificielle"

L'exemple repose sur une analogie (on pourrait même dire que c'est une analogie présentée sous forme d'exemple) qu'il est nécessaire de démarquer du reste du texte autant à l'ouverture qu'à la clôture. En effet, cet exemple-analogie installe un autre univers de référence (voir la référence au roman de Jules Verne qui installe un univers de fiction) et opère un changement textuel: il s'agit d'une **anecdote de type narratif**, où les enchaînements sont de nature temporelle-causale; voir également l'effet de résolution de problème (narratif) causé par le micro-épisode " Pour sortir de ce cercle, il se mettent à fabriquer des briques à la main".

Mais, dans cette anecdote exemplaire, il n'y a que les enchaînements qui intéressent l'auteur de l'article, au point de produire un texte dont l'aspect "boule de neige" (voir les répétitions "pour faire, il faut", "avec ça, ils font") assure justement le caractère exemplifiant: c'est sur cette relation que repose l'analogie avec la construction d'ordinateurs experts. Du coup, sur le plan typologique, le début narratif (un univers fictionnel: des naufragés sur une île déserte, des personnages, un but: fabrication d'un four), se trouve relayé par une séquence qui est plus proche de la description d'actions que du texte narratif. L'insertion narrative, on le voit, n'est pas elle-même canonique sur le plan typologique. Ces glissements sont bien évidemment dus à la nécessaire focalisation dans l'exemple lui-même sur ce en quoi il est pertinent pour l'interprétant, à savoir ici la création d'outils et le paradoxe de l'amorçage.

Mais les démarcations propres au texte de la séquence e ne suffisent pas à rendre l'exemple intelligible, il faut également que le sens en soit explicité: c'est le rôle de la dernière phrase de cet extrait où l'on assure l'intelligibilité de l'anecdote. Ainsi la séquence-exemple est marquée par des expressions spécifiques et le texte-matrice qui l'accueille redouble ce marquage par des énoncés d'ouverture et de clôture. Ces emboîtements successifs ressemblent à peu près à ceci:

problème de l'amorçage....

Prenons l'exemple de gens....

(.....)

etc.

En informatique, dans une certaine mesure, nous en sommes déjà à ce stade: les ordinateurs actuels n'existeraient pas sans l'ordinateur!

Ce double encadrement de l'anecdote semble garantir l'unité thématique du texte et contrôler les risques de dérive.

3. INSERTION D'UN EXEMPLE DANS UNE ARGUMENTATION

A l'inverse, l'exemple qui est inséré dans une chaîne argumentative, n'est pas formellement identifiable en tant que séquence textuelle autonome. Il n'y a pas alors hétérogénéité textuelle comme dans les exemples précédents. Ce phénomène pourrait à lui seul justifier le premier trait de l'exemplification que nous élaborions au début de cette 3° partie.

Nous présenterons plusieurs cas d'étayage argumentatif réalisé par des énoncés particuliers ou spécifiques en distinguant les cas où l'exemple a une fonction de reprise et d'ajout par rapport à l'argumentation, et les cas où il joue un rôle d'argument ou de contre-argument par rapport à la conclusion argumentative. Dans les premiers cas, l'exemple et essentiellement illustratif (même si ce qu'il ajoute peut parfois servir à faire avancer le texte); dans les seconds, l'exemple n'est en rien différent d'un argument, il ne se distingue des arguments antérieurs/postérieurs que par des phénomènes sémantico-référentiels (énoncés généraux vs particuliers, génériques/spécifiques).

a. L'exemple opère une reprise de l'argumentation

L'exemple étaye, amplifie une **argumentation**, ici de type **réfutative** (*non pas p mais q*):

35. Il ne faut pas vendre le transport en commun globalement mais se consacrer à une ligne spécifique, explique Joël Lebreton. Par exemple, plutôt que de racheter des bus neufs disséminés sur l'ensemble du réseau, on va mettre tous nos efforts sur une ligne tout en allant chercher la clientèle par du marketing direct, comme la distribution de bons d'essai gratuits. On renouvelle le matériel en améliorant le temps de trajet par l'installation de couloirs réservés ou la priorité aux feux". L'expérience a démarré à Grenoble...

LE MONDE, 10-11 mai 92, "Des transports plus urbains"

L'exemple ne fait qu'amplifier, en ajoutant des détails, la réfutation initiale: il en reprend les deux termes en parallèle.

non p ...

E: Il ne faut pas vendre le transport en commun globalement

e: plutôt que de racheter des bus neufs disséminés sur l'ensemble du réseau

... mais q

E: mais se consacrer à une ligne spécifique

e: on va mettre tous nos efforts sur une ligne tout en allant chercher la clientèle par du marketing direct, comme la distribution de bons d'essai gratuits. On renouvelle le matériel en améliorant le temps de trajet par l'installation de couloirs réservés ou la priorité aux feux."

On remarquera à quel point ce texte de presse est répétitif dans ses structures syntaxiques: une fois qu'un moule de phrase est trouvé, cela produit un enchaînement sur le même modèle qui assure la cohésion du passage mais crée aussi une impression d'un apport d'information limité, qui donne à l'exemple un statut d'illustration le plus banal, à moins que ce ne soit les généralisations qui paraissent formelles et un peu convenues!

b. L'exemple opère une reprise et un ajout

On trouve dans l'exemple qui suit une comparaison "*au lieu d'écrire..., il faut écrire..*" qui est à la base de l'**argumentation comparative** qu'elle exemplifie. L'exemple reprend l'ensemble du mouvement argumentatif *p mais q*. L'extrait suivant vient du même texte que celui qui utilisait l'anecdote narrative analysée ci-dessus, juste à la suite du précédent, et présente un même principe d'encadrement redoublé:

36. Pourtant, nous sommes aujourd'hui capables de fabriquer des systèmes experts, ces logiciels qui imitent le raisonnement humain. Ils représentent un très gros progrès parce qu'ils contiennent des connaissances. Mais ils sont encore très limités: il faut entrer les connaissances sous une forme qui est encore trop procédurale, c'est-à-dire sous la forme d'une série de règles. Par exemple, au lieu d'écrire: "L'article s'accorde en genre et en nombre", il faut écrire: "Si "l", "la" ou "les", regarder quel est le mot qui suit. Si le mot qui suit figure dans le dictionnaire en tant que nom commun, vérifier s'il est au pluriel", etc. Pour que la machine devienne vraiment plus intelligente, il faut passer au stade déclaratif. En clair, au lieu de donner des instructions détaillées, l'utilisateur devrait pouvoir remplacer les règles par des conseils.

LIBERATION, 27 Fév. 91, "La conscience artificielle"

La structure de ce passage, on le voit, est plutôt complexe: l'exemple, marqué en ouverture (*par exemple*) et en clôture (*etc.*), a un interprétant complexe, dans lequel se trouve une paraphrase (*forme ... procédurale, c'est-à-dire sous la forme d'une série de règles*); par ailleurs, il appuie **une visée argumentative de type comparatif** (cf. Brassart/Veevaert 1992 p.13): il s'agit de faire admettre que le fonctionnement actuel des systèmes experts n'est pas encore satisfaisant (***trop procédural***, donc - inférence à effectuer - pas assez déclaratif).

L'ensemble pourrait se schématiser comme suit:

P		E1 mais E2
	(conc: x- -)	*x est réalisable mais limité*
mais Q		E3 (mais E4)
	conc: y ++?	*y est puissant* *(mais irréalisable pour l'instant)*
donc		*y serait meilleur que x*

La disposition linéaire de la séquence peut être ainsi représentée:

P / EX: au lieu de b (=y), il faut faire a (=x) / Q

On voit que l'entrecroisement des exemples et des objets de discours (a est exemple pour x présenté dans l'énoncé 1, b pour y, présenté dans l'énoncé 3, après l'exemple) ne facilite pas la présentation du phénomène.

De plus, si la paraphrase initiale explique ce qu'il faut entendre par *procédural* (= *règles*"), la seconde reformulation, sur l'autre terme de l'opposition (*déclaratif = conseil*), n'est pas faite explicitement par le texte. Le lecteur doit donc l'inférer. Enfin, l'opposition *procédural/déclaratif* n'est pas posée d'entrée de jeu: l'exemple intervient pour éclairer *procédural* alors qu'il développe les deux notions *au lieu de b, il faut* a, le premier membre de phrase (b) référant à *déclaratif* (y), le second (a) à *procédural* (x).

Par ailleurs, les reformulations en langage courant de concepts scientifiques posent des problèmes d'interprétation: la différence règle/conseil est ténue, et notamment perturbée par l'usage commun de "règle d'orthographe" pour désigner ce que l'auteur nomme un conseil: "*L'article s'accorde en genre et en nombre*". Par ailleurs, l'exemple manque d'éclairage: il est adversatif, oppose deux modes (procédural/déclaratif) de formulation des règles orthographiques, sans aider le lecteur à situer lequel est gênant (règle encore trop procédurale) et lequel est souhaitable (il faut passer au stade déclaratif...utiliser des conseils). Ainsi, il faut rétablir dans l'exemple quelque chose comme:

> "Par exemple, au lieu d'écrire: "L'article s'accorde en genre et en nombre", il faut écrire: "Si "l", "la" ou "les", regarder quel est le mot qui suit. Si le mot qui suit figure dans le dictionnaire en tant que nom commun, vérifier s'il est au pluriel", etc."
>
> "Par exemple, **(aujourd'hui il faudrait écrire le conseil)**: "L'article s'accorde en genre et en nombre", **(mais on est obligé d'écrire sous forme de règle)**: "Si "l", "la" ou "les", regarder quel

est le mot qui suit. Si le mot qui suit figure dans le dictionnaire en tant que nom commun, vérifier s'il est au pluriel", etc."

C'est la perception de ce risque interprétatif qui fait multiplier autour de l'exemple les reformulations, et notamment la dernière introduite par "en clair".

c. L'exemple est la justification d'une réfutation

Les exemples dont on va parler ci-dessous peuvent apparaître comme des contre-exemples ou des exemples a contrario. En fait l'analyse révèle des phénomènes complexes d'enchaînement sur des actes illocutoires et pas toujours sur du contenu propositionnel: ce critère fait que l'impression de première lecture doit être révisée, notamment en observant si l'exemple et co-orienté ou anti-orienté par rapport à la conclusion argumentative. Car en toute logique, un contre-exemple devrait fonctionner comme un contre-argument et être anti-orienté par rapport à la conclusion.

Cela dit, à la différence des cas précédents, l'exemple à fonction argumentative, au lieu d'amplifier comme ci-dessus l'ensemble d'un mouvement argumentatif, n'en reprend que l'un des deux termes.

Premier cas: l'exemple porte sur **p** mais dans l'énoncé où s'exprime la position de l'énonciateur, **p** est l'objet d'une négation (et d'une modalisation, que je laisse de côté pour cette analyse). La structure argumentative est donc la suivante: *vouloir non p*, la suite réfutative étant à inférer de la fin de cet extrait (*vouloir q*).

> 37. Nous ne voulons pas de réseaux à deux vitesses dans une même ville avec d'un côté le tramway ou le métro, de l'autre le bus. A Lille, par exemple, il n'y en a que pour le VAL, et la fréquentation s'en ressent. Dans l'agglomération lilloise, on comptait 89 voyages par habitant et par an, en 1990, contre une moyenne nationale de 98, et une moyenne de 122 pour les agglomérations de plus de 250 000 habitants, poursuit J. Lebreton (..) On peut mettre quelques milliards sur un ou deux axes de métro rapide; s'il n'y a pas de politique globale, la fréquentation ne suit pas.
>
> *LE MONDE*, 10-11 mai 92, "Des transports plus urbains"

L'exemple représente la voie que l'on ne veut pas suivre; il développe le présupposé de la phrase négative, soit l'assertion positive "il existe dans une même ville des réseaux à deux vitesses" (par exemple, à Lille). Il développe **p** issu de "*non pas p (mais q)*". **P** semble donc être un exemple a contrario parce qu'il est refusé dans le premier énoncé. L'exemple explicite la raison pour laquelle on pose **non p**. On pourrait résumer l'ensemble par une formule de ce genre:

vouloir non p (car) EX: p → r (et vouloir non r)

L'exemple explicite la conclusion **r** (*la fréquentation s'en ressent*) qu'il faut tirer de **p** (*il y a un réseau à deux vitesses dans une même ville*). De *vouloir non p*, le lecteur doit inférer *vouloir non r* (*nous ne voulons pas une baisse de fréquentation*). Si **q** était explicité, l'exemple qui développe *p donc r* serait anti-orienté.

Deuxième cas: l'exemple est co-orienté avec **q**, il explicite par avance, la conclusion **non r** qu'il faut tirer de **q** pour réfuter **p**.

38. Il existe bien une dimension financière dans le développement des transports collectifs. Mais les élus ne peuvent se retrancher derrière cet argument. Avec une volonté plus affûtée dans la mesure où le maire de Strasbourg a fait des transports en commun son cheval de bataille, Catherine Trautman a pris des mesures pour lesquelles la France est globalement à la traîne. La décongestion des centres-villes est aussi une affaire de volonté politique, qui implique de mettre en place des moyens de substitution permettant de garer les voitures, et de les oublier.
LIBERATION, 25 Fév. 1992, "Un levier politique qui désenclave les villes"

L'argumentation est à peu près la suivante: "c'est cher mais cet argument n'est pas valable car si on a la volonté (comme à Strasbourg), on peut trouver des solutions" ou en condensant "c'est cher mais c'est faisable, la preuve à Strasbourg...". Il s'agit d'une concession (*certes p, mais q*) où l'exemple développe de manière anticipée la conclusion *non r* de *q* et a donc statut de contre-exemple par rapport à la conclusion *r* de l'énoncé concédé-réfuté *p*, d'où la valeur de preuve qu'il endosse, puisqu'il est co-orienté avec la conclusion de ce passage argumentatif.

Schématiquement, cela donne:

1. **certes p** (*c'est cher*)

mais 2. **on ne peut pas dire [p** (donc r *ne faisons rien*)]

3. (car) EX: **q et non r** (*A Strasbourg, on veut donc on fait des choses*)

donc **si q, non r**

L'argumentation présente un enchâssement, où la réfutation de **p** porte sur l'énonciation de **p** (*se retrancher derrière cet argument*) et l'exemple (*C.Trautman à Strasbourg*) vient appuyer cette réfutation en montrant que la conclusion implicite **r** de **p** est une contre vérité, puisque **non r** est avéré. De là découle la dernière proposition implicative, qui clôt le mouvement argumentatif ouvert par *certes p* autant qu'il tire les conclusions de l'exemple intermédiaire.

L'exemple joue ici un rôle fondamental dans le déroulement de l'argumentation, il étaye la réfutation de **p** tout en préparant la conclusion **q**.

CONCLUSION

Nous avons montré que les exemples-listes présentent cette caractéristique de pouvoir constituer une liste potentielle à l'aide de occurrence d'un seul terme. Ils se distinguent cependant des exemples-cas en ce que l'énumération est sémantiquement présente qu'elle soit convoquée par un marqueur spécifique ou marquée par divers phénomènes qui, du type de déterminant à l'emploi de certains signes de ponctuation en passant par l'effet quasi-stylistique de la répétition, installent ce même sémantisme. Nous avons également montré que cette

énumération exemplifiante doit être distinguée d'autres types d'énumération qui peuvent être définitoires, descriptives ou qui peuvent réaliser une progression thématique dérivée.

Les exemples-cas (ou exemples-phrases) produisent souvent à la différence des exemples-listes, une rupture typologique. C'est pourquoi ils sont le plus souvent accompagnés de marques de gestion du lecteur très appuyées, redoublées en ouverture et en clôture: c'est vraisemblablement parce que les risques interprétatifs y sont les plus grands.

Deux exceptions cependant: lorsque l'exemple calque assez fidèlement la structure syntaxique de l'énoncé qu'il exemplifie (comme dans l'exemple 35 ci-dessus, où le seul "par exemple" suffit). On se retrouve alors presque dans le cas de figure de l'"énumération de phrases", vu au début de cette section.

La seconde exception au marquage de l'exemple-cas se trouve dans les contextes où l'exemple joue un rôle argumentatif de premier plan. Le dernier extrait étudié ci-dessus est représentatif de ce phénomène: il n'est guère marqué ni à l'ouverture, ni à la clôture, mais pris dans un développement argumentatif, point n'est besoin d'en rajouter, son statut d'exemple-argument est facile à identifier.

Nous avons ainsi été amenée à étudier la diversité des relations où un exemple peut jouer le rôle d'un argument. L'insertion d'exemples-phrases dans un texte argumentatif vérifie la règle 1 énoncée au chapitre 6: E2 sera une exemplification de E1 si E2 est un argument en faveur de E1. On a vu ci-dessus que la relation "être un argument en faveur de " est loin d'être simple; les cas que nous avons observés (mais il y en a certainement bien d'autres) font de l'exemple ou un étayage de la conclusion **r** à réfuter (on pourrait parler alors de contre-exemple) ou un étayage de la conclusion **non r** vers quoi tend l'ensemble du mouvement argumentatif. Quant à la relation E1/E2, elle ne porte pas toujours sur des énoncés explicites: E2 peut porter sur des conclusions argumentatives à inférer des énoncés qui occupent les places **p** ou **q** dans l'argumentation.

Ces insertions d'exemples-phrases dans une argumentation montrent également très clairement la différence entre exemple-illustration et exemple-preuve, pour reprendre les catégories que J. Chesny (1979) élaborait à propos de l'analogie. Nous dirions plutôt en ce qui concerne notre propos, exemple-illustration et exemple-argument.

CHAPITRE 8:

PAR EXEMPLE, MARQUEUR D'ILLUSTRATION

L'un des problèmes que l'on doit traiter avant d'examiner une telle question est de s'entendre sur la définition de ce qu'est un connecteur ou un marqueur. Je ne ferai pas une revue exhaustive de l'histoire de cette dénomination métalinguistique. Quelques repères cependant: la notion de connecteur permet de regrouper des unités linguistiques appartenant à des catégories différentes ("subordonnants, coordonnants, et d'autres organisateurs comprenant des syntagmes prépositionnels, des locutions et des conjonctions" Schneuwly 1988, 100) mais effectuant dans le discours des fonctions communes. Par exemple chez Schneuwly toujours, ce qu'il appelle "organisateur textuel" (autre appellation pour connecteur) représente la trace linguistique d'une "opération de connexion" qui consiste à la fois en une segmentation du discours et en une mise en relation des unités ainsi découpées.

Caron (1983, 175) analyse longuement les relations complexes entre opérateur logique et expression linguistique ou, selon ses termes, opérateur discursif, catégorie plus large que celle des organisateurs textuels puisque s'y trouvent à côté des connecteurs, la négation et les quantificateurs. Les connecteurs pour lui "marquent les articulations du discours" (ibid. 177) en reliant des propositions (ou des termes). Le problème essentiel qu'il aborde est de répondre à la question de savoir si les connecteurs effectuent une liaison entre contenus propositionnels ou marquent le passage d'une énonciation à une autre. L'analyse qu'il fait de *ainsi, comme* [1], *si, ou* l'amène à poser que le fonctionnement des connecteurs n'est pas "celui d'opérateurs de type logique s'exerçant sur des contenus propositionnels (...) mais celui de régulations infléchissant le déroulement du discours en modifiant le système de relations constituant la situation discursive" (ibid. 223).

Moeschler (1985, 60-64) distingue les opérateurs sémantiques des connecteurs pragmatiques, les uns et les autres étant représentés par des unités linguistiques, à la différence de Caron et Schneuwly ci-dessus pour lesquels la notion d'opérateur/opération est de nature logico-cognitive. L'opérateur sémantique de Moeschler est un relateur propositionnel (*parce que*, par exemple), le connecteur pragmatique est un relateur d'actes illocutoires (*puisque*). Cette opposition se retrouve dans le cadre des faits argumentatifs où il faut alors distinguer opérateurs argumentatifs dont "la portée est interne au contenu de l'énoncé" et qui "transforme(nt) les potentialités argumentatives de ce contenu" (*ne..que*, par exemple) et connecteurs argumentatifs qui "articule(nt) deux énoncés ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique". Chez Moeschler (1985), l'opposition opérateur/connecteur porte sur l'opposition contenu propositionnel/articulation entre énoncés ou actes illocutoires.

---

[1]. le *comme* analysé par Caron n'est pas exemplifiant, mais le connecteur plurifonctionnel de temps/comparaison/cause. Dans les épreuves qu'il a élaborées (Caron 1978), il s'agit de substituer à comme "au moment où, de même que, puisque".

Brassart (1991 a, 84) fait remarquer que cette "définition sémantique pragmatique" n'est pas sans poser problème puisqu'elle exclut *parce que* des connecteurs argumentatifs [2] et que d'autre part "elle ne vaut que pour les connecteurs argumentatifs et non pour les connecteurs temporels, énumératifs...".

Roulet et al. (1985, 85 sq.) utilisent également le terme de connecteur mais en le paraphrasant très souvent, du moins dans l'introduction au chapitre signalé ci-dessus, à l'aide du terme marqueur. Cependant, il semble que le terme connecteur soit réservé à la description des "connecteurs interactifs" autrement dit les connecteurs argumentatifs au sens large (y compris les connecteurs réévaluatifs qui seront revus et corrigés dans Roulet 87). Pour les autres relations entre constituants du discours, c'est le terme de marqueur qui est préféré (par exemple, les marqueurs de structuration de la conversation).

Cette grande variété terminologique correspondant à la prise en compte d'éléments du discours différents ou à la construction de niveaux d'analyse différents produit des effets curieux chez Adam, Revaz (1989, 65) et Adam (1990, 150) par exemple qui, dans la même page, opposent connecteur argumentatif et organisateur reformulatif ou énumératif sans que cette distinction soit réellement justifiée, le terme marqueur apparaissant comme un générique.

On peut, je pense, considérer qu'un relatif accord se fait dans la littérature évoquée ci-dessus pour considérer que la notion de connexion (ou connexité) permet de "décrire l'enchaînement des phrases ou propositions elles-mêmes et non plus seulement de certains de leurs constituants" (Brasssart 1991 a, 69), que les connecteurs qui réalisent la connexité "rempliss(ent) une fonction textuelle (au minimum) inter-propositionnelle" (Brassart 1991 a, 84). Schneuwly (1988, 99-101) décrit assez précisément les traits formels qui permettent globalement de les identifier; ce sont des unités "externes au SN ou au SV (...) qui se surajoutent à des structures déjà formées"; leur position avant le verbe apparaît comme un "critère d'indépendance fonctionnelle" par rapport au SN ou au SV.

En ce qui concerne les traces d'opérations portant sur des constituants à l'intérieur d'un énoncé, on peut retenir le terme d'opérateur dans une perspective très proche de celle de Moeschler (1985) ou celle d'un récent travail sur *et* où les auteurs (Luscher et Moeschler (1990)) proposent de distinguer un *et*-opérateur intrapropositionnel et un *et*-connecteur inter-propositionnel.

Cependant, j'utiliserai souvent le terme marqueur comme générique de connecteur, en me référant par exemple à la définition très générale qu'en donne Culioli (1990, 90 ou 115): les marqueurs sont des "traces matérielles" représentant les "opérations constitutives des représentations à l'oeuvre dans l'activité signifiante des sujets"; ils ne sont pas des "étiquettes" mais des marqueurs d'opération. Ils ne sont pas uniques mais regroupent des catégories linguistiques différentes. En ce sens, on a pu voir au chapitre 6 que les marques de l'exemplification regroupaient aussi bien des phénomènes lexicaux d'hyper/hyponymie, que des morphèmes spécialisés comme ceux que l'on va étudier ci-après, que des phénomènes textuels

[2] . ou du moins, selon moi, parmi les emplois de *parce que*, ceux où le morphème est un relateur propositionnel et non un connecteur pragmatique. Ainsi dans l'énoncé (emprunté à Moeschler 1985) *"Gaston ne bat pas sa femme parce qu'il l'aime"*, *parce que* est un relateur propositionnel dans l'interprétation suivante: *Gaston ne bat pas sa femme parce qu'il l'aime, mais parce qu'il l'adore* (la négation portant sur la relation causale entre p et r); au contraire, *parce que* est un connecteur argumentatif dans l'interprétation: *Gaston ne bat pas sa femme puisqu'il l'aime*, (la négation portant sur p, r justifiant l'énonciation de p).

comme l'énumération ou non verbaux comme certains signes de ponctuation. Un connecteur comme par exemple fait partie donc de l'ensemble complexe des marques d'exemplification.

Les connecteurs ou opérateurs d'exemplification sont nombreux et divers: *par exemple, ainsi, notamment, en particulier, entre autres, comme, etc.* Nous avons présenté dans la 2° partie de ce travail les études qui ont été faites de certains d'entre eux. Dans la suite, je me propose d'observer le connecteur *par exemple* et l'opérateur *comme*.

Nous nous proposons donc dans ce chapitre d'analyser le connecteur *par exemple*, marqueur "exemplaire" d'illustration, ne serait-ce que parce que sa forme lexicale explicite l'opération de "composition textuelle" qu'il contribue à effectuer. Ce qui fait que Roulet et al. (1985) en font un marqueur "dénominatif", que Schneuwly (1988) le classe dans la catégorie des marqueurs d'opérations métadiscursives. Nous essaierons de déterminer d'abord le type d'adverbial que réalise ce marqueur à l'aide d'une série de tests généralement utilisés dans la littérature pour déterminer si un adverbe est de constituant, d'énoncé ou d'énonciation, ce qui nous amènera à examiner, à l'aide des phénomènes de portée, sur quoi repose la fonction métadiscursive du marqueur.

A. *PAR EXEMPLE*: UN ADVERBIAL D'ENONCE OU D'ENONCIATION?

La problématique évoquée ci-dessous est bien différente des analyses syntaxiques traditionnelles portant sur l'adverbe, qui classent les adverbes et locutions adverbiales en fonction de critères sémantiques (adverbes de lieu, de temps, de manière, et degré/quantité). La question de savoir si l'énonciation a ou n'a pas une incidence sur le rôle des adverbes (au sens général de ce terme) dans la "structure sémantique de la phrase" a été d'abord posée par Ducrot (1980, 35 sqq.) puis reprise par, entre autres, Roulet et al (1985, 118 sqq.), Nølke (1990). C'est de ces analyses sémantiques et pragmatiques que nous nous inspirerons pour l'étude de *par exemple*.

a. détachement et déplacement

Soit l'exemple suivant:

> 1. Marie est une mère angoissée. Par exemple, elle ouvre le courrier de son fils, elle range son bureau pour vérifier son travail, etc.

Si l'on suit l'analyse de Ducrot, le seul fait que *par exemple* soit détaché en tête d'énoncé est un indicateur qu'il ne porte pas sur un constituant. En effet, la relation d'exemplification se fait ici entre le premier énoncé et le second pris globalement. C'est le fait d'ouvrir le courrier qui constitue un exemple de l'angoisse de Marie, le fait de vérifier son travail en est un autre, etc..

> 2. Marie a de nombreuses responsabilités. Par exemple, elle ouvre le courrier, répond au téléphone, accueille les clients, etc...

De même la liste des prédicats dans l'énoncé 2 ci-dessus constitue une exemplification du prédicat générique "avoir des responsabilités". *Par exemple* opère la mise en relation de ces éléments, il ne modifie pas chacun des GV "ouvrir le courrier, répondre au téléphone, etc." comme pourrait le faire "régulièrement, avec rapidité, aimablement, etc.".

Par ailleurs, la locution *par exemple* est particulièrement mobile dans l'énoncé:

2a. Marie a de nombreuses responsabilités. Elle ouvre le courrier, par exemple, répond au téléphone, accueille les clients, etc...

2b. Marie a de nombreuses responsabilités. Elle ouvre le courrier, répond au téléphone, accueille les clients, par exemple.

Par exemple occupe en fait toutes les places dans l'énoncé: initiale, intérieure et finale (remarquer cependant qu'en position finale, il se substitue à *etc.*).

b. clivage et négation

Nølke propose deux tests pour distinguer les adverbes de phrase, ou "adverbiaux contextuels" dans sa terminologie, des autres adverbiaux français. Si on les applique à l'exemple 1 ci-dessus, on s'aperçoit que "par exemple" n'occupe pas "la position de focus de la phrase clivée"

Marie est une mère angoissée.

2.c. * c'est par exemple qu'elle ouvre le courrier de son fils,

à la de d'une locution adverbiale de constituant comme "avec plaisir", "en toute honnêteté"

2.d. c'est avec plaisir qu'elle ouvre le courrier

et ne peut pas être "foyer de la négation"

3 a. * elle n'ouvre pas par exemple le courrier de son fils

à la différence de

3 b. elle n'ouvre pas avec plaisir le courrier de son fils

L'énoncé 3a n'est pas à proprement parler impossible; mais l'interprétation convoquée fait alors de *par exemple* une incise, marquées par des virgules, ce que Nølke appelle une position insérée et non une position intégrée. La négation ne "porte" pas sur "*par exemple*" alors qu'elle "porte" sur "*avec plaisir*", l'énoncé signifiant alors que Marie ouvre le courrier de son fils parce qu'il le faut mais avec répugnance.

3 c. elle n'ouvre pas, par exemple, le courrier...

Le test de la phrase clivée ne doit ni considérer l'adverbe en position insérée, ni donner à *que* le sens de *parce que*, comme c'est le cas dans l'exemple suivant (emprunté à Nølke) "S'il l'a dit, c'est sans doute qu'il le pense".

***Par exemple* n'est donc pas un adverbe de constituant;** pour reprendre la définition des adverbes contextuels proposée par Nølke, on peut dire que *par exemple* "n'exerce aucune influence sur les conditions de vérité de la phrase [3].

[3]. Schneuwly (1988, 99), dans une autre perspective, s'appuie sur la définition suivante des "organisateurs textuels": ils ne participent pas organiquement à la construction de constituants de la phrase (SN ou SV), et

c. enchâssement, spécification

Par exemple est-il alors adverbe d'énoncé ou adverbe d'énonciation? la problématique a été initiée par Ducrot (1980) qui distingue trois cas (je reprends ses exemples): l'adverbe concerne un constituant de l'énoncé ("Seul Pierre parlait franchement"), l'ensemble de l'énoncé ("Heureusement, seul Pierre parlait") ou l'énonciation ("Franchement, seul Pierre parlait"). D'autres tests que le déplacement en tête d'énoncé de l'adverbe étudié ou l'intégration en position de focus dans une phrase clivée ont été élaborés. J'emprunte à Schnedecker (1992 a, 68) la manipulation de l'enchâssement:

> 4. Je suis très angoissée. Par exemple, je surveille tous les appels téléphoniques, je vérifie les envois postaux, etc.
>
> 4a. ...elle dit que par exemple elle surveille..elle vérifie

Par exemple s'intègre sans problème dans une proposition enchâssée, ce à quoi résiste un adverbe d'énonciation, comme *bref* étudié par Schnedecker:

> 4b. * elle dit que bref elle surveille

Roulet (1987, 118) signale également l'impossibilité pour les adverbes de phrase, selon sa terminologie, d'être précédés d'un spécificateur:

> 4c. par exemple / * très par exemple elle surveille..

L'ensemble des observations que nous avons menées jusqu'à présent, permet donc de poser que *par exemple* est un adverbe d'énoncé: il n'admet pas de spécificateur, il résiste à la mise en relief dans une phrase clivée, et ne peut pas être placé sous la portée d'une négation à l'intérieur d'un syntagme verbal, (ce qui le distingue des adverbes de constituants) mais il occupe la position détachée et peut être inséré dans une proposition enchâssée (ce qui le distingue des adverbes d'énonciation).

d. adjonction à d'autres adverbes

On peut essayer de "saturer" l'énoncé avec des adverbes de statut différent dans trois positions différentes (test emprunté à Nølke 1990). Ainsi à l'intérieur d'une même phrase clivée, on trouvera en position 1, l'adverbe d'énonciation, en position 2 et 3 les connecteurs (pragmatiques) et les adverbes d'énoncé, les positions 1 et 2-3 étant exclusives l'une de l'autre[4].

> 2e. Marie a de nombreuses responsabilités. *Par exemple*, entre nous , c'est donc certainement elle qui ouvre le courrier, répond au téléphone, accueille les clients, etc...
>
> 2f. Marie a de nombreuses responsabilités. Entre nous, c'est donc certainement elle qui, *par exemple*, ouvre le courrier, répond au téléphone, accueille les clients, etc...
>
> 2g. Marie a de nombreuses responsabilités. Entre nous, c'est donc certainement elle qui ouvre le courrier *par exemple*, répond au téléphone, accueille les clients, etc...

---

se surajoutent à des structures déjà formées. Leur position avant le verbe leur confère une fonction textuelle, indépendante du verbe.

[4]. la formule de Nolke est la suivante: " 1, c'est 2 3 Focus que « S » " et la phrase clivée qu'il utilise : "Entre nous, c'est donc probablement Pierre qui a fait la vaisselle"

Par exemple semble extérieur aux places déterminées par Nølke, il se surajoute aux autres adverbiaux sans trop de difficultés, sinon peut-être la saturation de groupes adverbiaux dans un énoncé court.

Roulet (1985, 118) pose que "les adverbiaux de phrase se trouveront toujours à l'extérieur des adverbes de rang inférieur". Il semble qu'ici par exemple soit plus "extérieur" que l'adverbe de phrase *certainement* et que le connecteur pragmatique *donc*.

Ces phénomènes, associés à l'observation menée plus haut sur le fait que *par exemple* est toujours inséré (et non intégré), nous amène aux considérations qui suivent.

B. FONCTION METADISCURSIVE

Sa capacité de cumul avec d'autres adverbiaux peut faire pencher vers un statut particulier pour *par exemple*. Nølke fait allusion à une sous-catégorie d'adverbiaux d'énonciation qu'il appelle les adverbiaux de présentation "qui portent sur la présentation de l'énonciation", dans lesquels il classe les adverbiaux de forme (*bref, en somme*) et les adverbiaux de choix de présentation (*autrement dit, plus précisément*) qui, dit-il, ont une fonction métalinguistique, laquelle pose des problèmes distincts des autres.

Certes, *par exemple* n'appartient pas à la catégorie des marqueurs de reformulation paraphrastique (comme *c'est-à-dire, autrement dit*), il n'a pas de fonction métalinguistique (comme lorsqu'un énoncé paraphrastique introduit par référence au lexique une autre dénomination d'une expression antérieure, cf. Charolles/Coltier, 1986, 57). Mais il a une **fonction métadiscursive** qui le rapproche des marqueurs de reformulation paraphrastique non linguistique. En effet, certaines reformulations paraphrastiques opèrent une reprise du déjà dit en "reposant sur une identité de signification non forcément linguistique" (Charolles/Coltier, ibid.). Elles ont alors une fonction métadiscursive et non uniquement une fonction métalinguistique. De même *par exemple* opère une mise en relation explicite [5] de deux énoncés, et donne une instruction d'interprétation de type sémantico-référentiel (et/ou argumentatif en l'absence d'un autre connecteur argumentatif).

Si la relation d'exemplification opère un certain type de jugement de paraphrase [6], ce jugement porte sur des relations entre énoncés et non sur l'énonciation elle-même. Je reprendrais volontiers la distinction que fait Ducrot (1980, 38) lorsqu'il oppose "acte illocutoire" et "énonciation" pour montrer que les adverbes énonciatifs ne portent pas sur l'acte illocutoire (on aura difficilement " * Pierre m'a dit sans reproche que...") mais sur l'énonciation elle-même ("sans reproche, il viendra"). *Par exemple* indique une opération de composition textuelle, ce qui pourrait être assimilé à un acte illocutoire, mais ne désigne pas l'énonciation.

Les relations entre énoncés qu'opère *par exemple* se surajoutent, comme on l'a vu plus haut, à d'autres types de relation (argumentatives, par exemple). Je voudrais revenir sur les exemples 4 b-d et 2 c-e ci-dessus, dont l'analyse pose quelques problèmes: en effet si je pose que dans les exemples 4, *par exemple* ne peut prendre aucune des places "adverbiales"

---

[5]. Roulet et al. (1985, 32) dit que *par exemple* est un marqueur dénominatif, qu'il indique explicitement la fonction illocutoire ou interactive du constituant de discours qu'il introduit, et que comme les autres marqueurs dénominatifs (en conclusion, je voudrais vous demander quelque chose) il apparaît dans les énoncés métadiscursifs

[6]. Comme le dit C. Fuchs, cf. ci-dessus, chapitre 6

déterminées par Nølke, cela entre en contradiction avec les tests menés précédemment et montrant que *par exemple* est un adverbe d'énoncé. Si cela est effectif, *par exemple* doit au moins pouvoir occuper la place de l'adverbial d'énoncé. Par ailleurs dans les énoncés 2, *par exemple* est inséré à des places autres que celles déterminées par Nølke. Reprenons d'abord l'exemple 4d où il s'insère à la place de l'adverbe d'énoncé:

Marie est une mère angoissée.
4d. Entre nous c'est donc *par exemple* elle qui ouvre..

Par exemple est nettement moins bon dans ce contexte qu'un adverbe d'énoncé comme *certainement, probablement, évidemment*, etc.. La question est donc peut-être que *par exemple* ne peut pas dans ce contexte trouver de relation (catégorielle ou argumentative) à effectuer entre l'énoncé 1 et l'énoncé 2. Il faut donc changer de contexte pour que 4d puisse trouver une interprétation acceptable? Je propose de supprimer la relation anaphorique entre E1 et E2 et de modifier le contexte antérieur de manière à ce que l'exemple puisse trouver un interprétant:

5. Jean est jalousement surveillé par toutes ses amies; entre nous, c'est donc par exemple Marie qui ouvre son courrier, Marguerite qui écoute ses communications téléphoniques, Martine qui fouille dans ses poches, etc..

En 4d, *par exemple* sélectionne *elle qui* et donne l'instruction de rechercher dans le contexte antérieur de quoi "elle" peut être l'exemple. Or le contexte antérieur "Marie est une mère angoissée" ne permet pas d'opérer cette recherche, puisqu'il ne présente qu'un seul personnage. L'énoncé 5 permet de résoudre cette difficulté.

De même, dans les énoncés 2, la place de *par exemple* opère des relations (légèrement) différentes entre l'énoncé 1 "Marie a de nombreuses responsabilités" et l'énoncé 2 qui présente une liste de syntagmes verbaux. La place antéposée sélectionne l'intégralité de l'énoncé E2 alors que les diverses insertions de *par exemple* après *qui* marquent que ce sont les SV qui constituent les exemples de l'élément de E1 "avoir de nombreuses responsabilités".

C. PORTEE

Sans être un adverbe de constituant, *par exemple* opère un découpage dans la linéarité de l'énoncé pour mettre en relation tantôt des énoncés complets tantôt des éléments d'énoncés [7]. C'est probablement une des raisons pour lesquels il peut s'adjoindre à d'autres types de connexions entre énoncés (contre-argumentatif pour 6, concessif pour 7, argumentatif pour 8): il opère une "connexion" d'un autre ordre que la connexion argumentative.

6. Certains points sont contestables mais le rôle des banques, par exemple, est très bien vu.

7. Ce rapport est satisfaisant même si le rôle des banques, par exemple, est traité légèrement.

[7]. Briend (1988, 46) signale que *par exemple* peut se trouver soit en tête de proposition, soit à l'intérieur d'une proposition en incise, soit à l'intérieur d'un groupe nominal (pour ce dernier cas, il s'agit en fait d'une énumération de GN) et propose d'expliquer ces variations de place par la plus ou moins grande coopération communicationnelle du scripteur envers son lecteur, l'antéposition étant plus coopérative qu'une annonce plus tardive. Sans nier ces effets au niveau de la réception, on peut aussi voir ce problème sous l'angle de la portée de l'adverbial.

8. Ce rapport est court et le rôle des banques, par exemple, n'est même pas évoqué!

C'est l'élément marqué comme exemple (partie d'un tout, élément d'un ensemble) qui remplit la fonction argumentative, marquée par ses connecteurs spécifiques [8].

L'adjonction de *par exemple* à d'autres types d'adverbes ainsi que la liberté de position analysée plus haut conforte l'analyse de ce morphème comme adverbe d'énoncé (ou de phrase, cf. Roulet et al. 1985, 118-120), les phénomènes de déplacement permettant d'approcher la question de la portée de l'adverbe et son caractère métadiscursif, de mise en relation de type catégoriel.

D. UN AUTRE SEMANTISME DE *PAR EXEMPLE*: UNE PARAPHRASE EVENTUELLE

Nous chercherons ici à caractériser *par exemple* en le comparant à *c'est-à-dire*.

D. Coltier (1988, 27) ouvre ainsi son analyse du rôle de l'exemple dans le discours: "Forme particulière de la paraphrase, l'exemple ne fait que dire autrement ce qui est dit par ailleurs; énoncé appartenant à une classe d'énoncés équivalents, l'exemple effectivement présent dans le discours peut être, théoriquement, remplacé par d'autres". Je me propose dans ce qui suit d'examiner une autre modalité paraphrastique que celle des relations de classe, d'envisager comment un énoncé (et non un constituant d'énoncé) peut être envisagé comme "appartenant à une classe d'énoncés équivalents".

Si l'on prend pour représentatif de l'exemplification le marqueur "par exemple", de la paraphrase, le marqueur "c'est-à-dire" et de la définition, des structures comme "X est Y" ou "X désigne Y" ou encore "X signifie "Y"" (Riegel 1987), on peut rencontrer bien des cas d'emploi de l'un ou de l'autre, où l'un est substituable à l'autre, voire aux deux autres.

Je n'en prendrai comme exemple que cet extrait de Bourdieu *La misère du monde* (1993) :

9. "Comment expliquer sans "épingler"? Comment éviter, par exemple, de donner à la transcription de l'entretien, avec son préambule analytique, les allures d'un protocole de cas clinique précédé d'un diagnostic classificatoire?"

Le texte sélectionne l'exemplification:

Comment expliquer sans "épingler"? Comment éviter, **par exemple**, de donner à ...l'entretien ...les allures d'un protocole de cas clinique ...?

On pourrait aussi bien trouver une opération de paraphrase

9 a. Comment expliquer sans "épingler"? C'est-à-dire, comment éviter de donner à ...l'entretien ...les allures d'un protocole de cas clinique ...?

De même, on peut remarquer qu'une structure définitionnelle est présente dans ce couple de phrases:

---

[8]. en même temps, *par exemple* signale que l'argument (ou le contre-argument) n'est qu'un exemple, ce qui ajoute à au caractère métadiscursif de l'adverbe une précaution (énonciative?) dont on reparlera plus loin. En effet, il est d'une certaine manière gênant de n'avoir qu'un exemple pour (contre)argumenter.

9 b. "épingler, *c'est/signifie* (*ce serait/signifierait*) donner à ...l'entretien ...les allures d'un protocole de cas clinique .."

9 c. "le terme "épingler" *désigne* le fait de donner à ...l'entretien ...les allures d'un protocole de cas clinique.."

Mais, le choix de "par exemple" introduit, dans la construction de l'équivalence sémantique entre les deux énoncés concernés, une forme d'ouverture, d'indétermination, absente de la paraphrase ou de l'énoncé définitoire, sauf si on préfère la forme au conditionnel: le choix de cette forme confirme bien d'ailleurs l'hésitation énonciative. Cette ouverture est caractéristique de l'exemplification sous forme de liste; l'exemple met en relation un terme générique, dénomination de classe, avec un certain nombre d'éléments spécifiques constitutifs de cette même classe (voir plus loin les opérations de spécification ou de définition par extension). Or ici, l'énoncé second, si on le confronte aux formules de la paraphrase ou de la définition, ne convoque pas une classe. C'est le cas de tous les exemples-phrases qui n'exemplifient pas un concept ou une notion. Pourquoi alors employer le marqueur spécifique "par exemple"?

Je propose de considérer que le sémantisme d'ouverture repérable ici désigne un choix possible, non pas un choix dans une classe de spécifiques dominés par un générique, mais un choix entre plusieurs formulations, entre plusieurs façons de poser le problème "expliquer sans épingler", plusieurs façons de le reformuler, de l'amplifier pour le rendre compréhensible au lecteur. Signe de l'indétermination du locuteur à donner pour "strictement" équivalents deux énoncés dont il pose une communauté de signification.

On peut comparer l'exemple ci-dessus avec celui-ci issu du même texte, quelque lignes auparavant:

10. "...donner les moyens de comprendre, *c'est-à-dire* de prendre les gens comme ils sont..."

La paraphrase signale la construction par le locuteur d'une équivalence sémantique entre les deux formules, équivalence qui sous-tendrait également un énoncé définitoire:

10 a. Pour P. Bourdieu, comprendre, c'est prendre les gens comme ils sont.

On peut remarquer qu'ici le conditionnel proposé plus haut pour paraphraser l'énoncé avec *par exemple* produirait une (légère) modification de sens, l'éventuel n'étant pas sous-jacent à *c'est à-dire*

10 b. ? Pour P. Bourdieu, comprendre, ce serait prendre les gens comme ils sont.

De même, ce conditionnel serait inattendu dans un énoncé exemplifiant mettant en oeuvre une extraction catégorielle: l'exemple issu de Rossari sur les connecteurs argumentatifs est au futur, un conditionnel serait étrange.

Dans cet emploi "éventuel", le marqueur *par exemple* est paraphrasable par *autrement dit*, marqueur de reformulation paraphrastique reposant sur un "topos" plus que sur une référence au lexique, induisant un sémantisme de consécution (*donc*) plus que correction (Charolles/Coltier 1986) ou par *pour ainsi dire* qui explicite la reprise du dire antérieur avec *ainsi* anaphorique. Murat, Cartier-Bresson (1987, 10) distinguent *autrement dit* de *c'est-à-dire* en posant que le premier opère une reformulation qui "n'est en aucun cas une rectification" (ce qui est le cas de *c'est-à-dire*), qui "postule la conservation d'un invariant de sens" et qui

"n'impose pas de hiérarchie entre les termes, qui sont placés sur le même plan, comme deux formulations également possibles" (je souligne).

Un autre cas d'emploi de *par exemple* s'éloigne encore plus de reformulation paraphrastique pour devenir une sorte d'atténuateur équivalent de "si vous voulez", formes de précaution prise avec le destinataire, façon de "ménager la face" du récepteur

> 11. Réunion de concertation ce samedi de 11h. à 14h. n'importe où, *c'est-à-dire par exemple* chez moi.
>
> (message d'un professeur à ses collègues, avec lesquels il écrit un livre).

Ici le *par exemple* n'est pas paraphrasable par *pour ainsi dire*, il ne s'agit pas de construire une identité entre des manières de dire mais entre des choses (n'importe où = chez moi) pour reprendre la distinction de Murat & Cartier-Bresson, *c'est-à-dire* rectifie le flou peu opérationnel du *n'importe où*, et *par exemple* s'excuse par avance de ce qui peut être senti comme un ordre, on peut le paraphraser par "si vous voulez bien" [9].

La proposition que je fais de considérer *par exemple* dans ce cadre comme la marque d'une retenue de la part du locuteur, d'une atténuation ou d'une hésitation dans la construction d'une équivalence sémantique rapprocherait ce connecteur d'un adverbe énonciatif. L'hésitation ou l'atténuation marquée par *par exemple* est comme un commentaire sur l'énonciation (non pas un acte illocutoire comme on pourrait avoir avec une intervention du genre "ce n'est qu'un exemple" ou avec les demandes d'exemples en situation dialogale). Cependant son caractère métadiscursif le fait échapper aux tests classiques visant à distinguer les adverbes d'énoncés et les adverbes d'énonciation. Il se peut que ce caractère métadiscursif convoque systématiquement dans les tests d'enchâssement et de déplacement l'interprétation en termes d'insertion et non pas d'intégration (cf. Nølke, 1990) et rendent caduques les tests.

Par exemple indiquerait donc une prise en charge hésitante de l'énoncé de reformulation qu'il introduit, et qui serait présenté par le locuteur seulement comme formulation possible ou proposition "entre autres choses". Ce serait, parmi tous ses emplois, l'emploi le plus énonciatif.

E. LES LIENS ENTRE EXEMPLIFICATION ET DEFINITION

Ces liens sont "naturels", vu la proximité entre ces deux opérations textuelles et leur appartenance commune aux phénomènes de paraphrase.

D'après Riegel (1987) il existe une forme de définition qui fait indubitablement penser à l'exemplification: il s'agit de la "définition en extension" qui "consiste à présenter X comme le nom commun à un genre dont Y esquisse l'extension par un choix d'exemples typiques" (p.39). C'est une définition qui met en oeuvre un rapport de désignation entre un "autononyme X" et une "séquence en usage Y" sous les formes suivantes:

---

[9]. Roulet et al. (1985, 88) ont montré que des marqueurs métadiscursifs réalisant une annonce comme "je voudrais te demander quelque chose" peuvent être interprétés comme des "atténuateurs" et que des marqueurs dénominatifs à l'intérieur d'une séquence (et pas seulement dans un acte isolé) ont pour effet de "diluer" des "fonctions illocutoires mettant en danger la propre face du locuteur" (ibid. 92). *Par exemple* fait partie de ces marqueurs dénominatifs, ce n'est pas de ce marqueur qu'il est question à cet endroit-là, cependant on peut voir dans l'exemple ci-dessus un acte illocutoire où seul *par exemple* joue ce rôle d'atténuateur de la "violence" qui consiste à fixer un rendez-vous de travail à cette heure-là, ce jour-là.

X désigne Y

X sert à désigner Y

X est le nom de Y

Le problème posé par ce type de définition est qu'elle "implique une énumération exhaustive" des éléments composant Y, "tâche impossible pour l'immense majorité des mots"; d'où le signalement du caractère inachevé et incomplet de l'énumération par des marqueurs comme "par exemple". Riegel (ibid.) donne cet énoncé comme exemple:

> 12. OISEAU est le nom / *par exemple / entre autres* / des moineaux, des merles, des mésanges, des canaris, / *etc. / et d'autres animaux de ce genre* /.

Sans le commenter, puisque ce n'est pas une question qu'il traite dans cet article, il emploie *par exemple/entre autres* comme marqueur d'inachèvement et il clôt la séquence par *etc./et d'autres N de ce genre* pour renforcer, s'il en était besoin, le même élément de signification.

Une variante de cette définition par extension consiste en la "définition dite ostensive" où Y est un "objet particulier présent dans le contexte énonciatif et que le définisseur désigne comme "occurrence", "spécimen" "exemplaire" de la catégorie référentielle dénotée par X". Je signale cette variante non parce qu'elle m'aiderait à avancer dans mon propos mais parce qu'elle évoque la recherche lexicographique que je faisais au tout début et qui montrait la proximité de "exemple" et d'"exemplaire".

Le rapprochement sémantique entre exemplification et définition se retrouve dans d'autres fonctionnements généraux de la définition, et notamment dans les interprétations génériques convoquées par les énoncés définitoires. Ainsi, en suivant toujours Riegel (1987), on peut voir que dans le cas des énoncés définitoires de désignation du genre "X désigne Y", qu'on évoquait ci-dessus, et indépendamment de leur fonctionnement "en extension", Y "ne renvoie pas à un objet particulier mais à une catégorie générale d'objets" ou "catégorie référentielle". Soit l'exemple suivant que je propose:

> 13. "(le terme de) "clarté cognitive" désigne la conscience qu'a l'enfant des buts et des caractéristiques de la langue écrite"
> d'après G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, Cahiers de l'Education, n°18, p.104.

De même, dans les énoncés définitoires copulatifs que Riegel distingue des précédents pour leur absence de caractéristique métalinguistique (ils correspondent à des formules comme "X est Y"), les deux substantifs N0 (de X) et N1 (de Y) convoquent des interprétations génériques, et cela quel que soit le déterminant (le, les ou un) associé à N0 (ibid. p. 49-50). X réfère à un type d'objet ("le N"), une classe potentiellement infinie ("les N") ou un exemplaire typique ("un N") et Y décrit ce type, cette classe ou cet exemplaire. Ainsi,

> 14 a. "Le phone est un son élémentaire d'une langue"
> b. "les phones sont des sons "
> c. "Un phone est un son...".

Que ce soit en position X (dans le cas des "énoncés copulatifs") ou en position Y (dans celui des "énoncés de désignation"), l'interprétation générique est convoquée, de même que, dans l'exemple, on peut dire qu'il y a convocation d'un générique dans E mis en relation avec des spécifiques dans e. Cela permet peut-être d'expliquer la proximité sémantique entre

définition et exemplification, notamment dans ce cas particulier qu'est la définition en extension où le "définiens" Y n'est pas constitué de la description du "definiendum" X mais de l'énumération des éléments constituant la classe X.

Cependant, ce qui différencie définition en extension et exemplification, c'est la nature de l'opération référentielle. L'exemplification ne concerne pas des opérations métalinguistiques; avec l'exemple, on est plus dans l'usage référentiel où "le signe représente autre chose que lui-même" que dans l'usage autonymique, où le signe, dit "en mention", renvoie à lui-même (Riegel, p.51).

Je reprends l'exemple de la désignation en extension proposé par Riegel:

12. OISEAU est le nom des moineaux, des merles, des mésanges, des canaris.

que je transforme en énoncé de désignation où Y est une description référentielle de l'autonyme X, utilisant un hyperonyme:

12 a. OISEAU est le nom donné aux mammifères ailés

Peut-on dans une telle séquence insérer un exemple?

12 b. ??? OISEAU (par exemple, (un/le/les) moineau(x), (un/le/les) merle(s), (une/la/les) mésange(s), (un/le/les) canari(s)) est le nom donné...

12 c. ??? le mot "OISEAU" (par exemple, (un/le/les) moineau(x), (un/le/les) merle(s), (une/la/les) mésange(s), (un/le/les) canari(s)) est le nom donné...

Il semble que non. Au contraire, si on se donne comme point de départ un énoncé définitoire copulatif qui se distingue des autres énoncés définitoires "par l'emploi référentiel du definiendum nominal" (à savoir X) (Riegel, p. 46), on pourra avoir sans trop de problèmes

12 d. Un OISEAU (par exemple, un moineau, un merle, une mésange, un canari) est un mammifère ailé.

Cette manipulation à partir d'un exemple emprunté à M. Riegel montre, je pense, que la relation d'exemplification exclut la mise en équivalence directe d'un autonyme et d'une série de signes en usage référentiel, comme c'est le cas ici avec l'emploi de la parenthèse. L'association autonyme/mots en usage est cependant possible, on l'a vu plus haut, lorsque l'opération de désignation est explicitée, lexicalisée notamment avec des expressions comme "est le nom de", "désigne/sert à désigner".

Par ailleurs, il est bien évidemment des cas où ce qu'il s'agit d'exemplifier est de nature métalinguistique, l'emploi en mention des exemples est alors surdéterminé par le type même de séquence:

15. Par contre, pour les mots dont l'information essentielle se trouve à la fin **(comme par exemple "antidote" ou "téléphone")** on voit quasiment disparaître l'effet de position optimale.

"Le regard et la lecture" *La Recherche*, n°211, juin 89, p.744-753

Au contraire, si l'interprétant reçoit une dénomination, la relation d'exemplification va être fortement contaminée par un sémantisme de définition par désignation:

16. ...redynamiser l'espace rural par des actions "jeunes agriculteurs" (**information, nouvelles méthodes agronomiques, aides financières**...), des actions "vie du terroir" (**création de nouveaux débouchés de production, aides au logement**...) (tract des Verts aux élections régionales, mars 1992)

Ici, la définition prend la forme d'une liste ouverte, en effet l'opération de définition se fait "par extension" et l'on sait qu'il est généralement impossible de produire une énumération exhaustive de tous les éléments constituant la classe d'objets. La paraphrase suivante montre le sémantisme de définition par désignation

16 a. "L'expression actions "jeunes agriculteurs" sert à désigner l'information, de nouvelles méthodes agronomiques, des aides financières..."

Un dernier cas montre que les frontières entre exemplification et définition sont minces. Il s'agit de l'exemple suivant

17. ...lorsqu'un système en site propre (**métro, VAL, tramway**) est installé.
Libération, 25 Fév. 1992

La parenthèse présente une énumération de trois termes, sans marque d'ouverture comme pour l'exemple 16 ci-dessus et l'ensemble peut être paraphrasé ainsi:

17 a. "ce qu'on appelle "un système en site propre", /c'est à dire/ à savoir/ c'est/ le métro, le Val, le tramway"

On serait dans ce cas très proche d'une définition par extension, de nouveau, avec un énoncé "copulatif", qui installe donc une relation définitionnelle "en usage" et non "en mention". Pour l'emploi ici de "c'est-à-dire, à savoir", voir ci-dessous en c.

Cette paraphrase est par exemple impossible avec l'exemple suivant:

18. La contribution fonctionnelle de certaines régions cérébrales (**cortex frontal, diencéphale, hippocampe**) aux processus mnésiques est explorée dans des protocoles de plus en plus rigoureux.
"La mémoire, forme de la cognition, *Le Courrier du CNRS*, Oct.1992

L'interprétant et l'exemple sont tous les deux "en usage référentiel", aucun des deux n'est en mention, ce que manifeste la paraphrase suivante:

18 a. ?* ce que l'on appelle/l'expression certaines régions, qui désigne le cortex frontal, le diencéphale et l'hippocampe

C'est l'ambiguïté des deux exemples 16 et 17 qui les rend intéressants: l'emploi d'une énumération entre parenthèses sans aucun marquage guidant l'interprétation, permet toutes les hésitations entre une interprétation comme exemple ou comme définition. Les paraphrases proposées, qui explicitent les usages référentiels ou autonymiques des signes, me semblent un test pertinent pour faire pencher le choix interprétatif du côté de la définition désignative plus que du côté de l'exemplification. Pour finir, il faut remarquer que ces deux cas convoquent tous les deux des définitions par extension, qui semblent donc bien être le point d'intersection le plus manifeste entre définition et exemplification.

F. *PAR EXEMPLE/A SAVOIR*, VARIANTES DANS LE SEMANTISME D'ENUMERATION

Dans le même numéro de *Langue Française* n°73 (1987), Murat et Cartier-Bresson analysent, dans la même perspective "pragmatico-énonciative" que C. Fuchs (1982), *c'est-à-dire* comme "reprise interprétative" qui suppose une rectification [10] à la différence de la reformulation (*ou/autrement dit*) qui "conserve un invariant de sens" et distinguent deux types d'emploi différents, l'un comme "reprise définitionnelle" où *c'est-à-dire* permet d'intégrer une définition dans le discours" lorsque "la reprise sert à gloser le sens des mots" (définition en intension);

"*X, c'est-à-dire Y*" équivaut à "*X désigne/signifie/est Y*".

19. Un gallicisme, c'est-à-dire / désigne / est / une construction propre à la langue française....

l'autre cas étant plus proche d'une définition en extension, que les deux auteurs de cet article décrivent comme "le passage direct d'un ensemble à ses éléments constituants". Ils nomment cette opération "spécification" et signalent qu'alors, *c'est-à-dire* peut commuter avec *à savoir*. Aucune mention n'est faite de *par exemple*. Mais il est évident, pour moi, qu'il faudrait clarifier la distribution de ces deux connecteurs.

Murat et Cartier-Bresson signalent une contrainte portant sur les déterminants de l'énoncé-source:

20. Les sept péchés capitaux, c'est-à-dire/à savoir l'orgueil, l'avarice, etc.

Avec un déterminant défini, les deux marqueurs sont interchangeables, le déterminant défini pouvant être repris par *c'(est-à-dire)*. Au contraire, lorsque le déterminant est indéfini ou numéral cardinal

21. La théologie dénombre sept péchés capitaux, à savoir l'orgueil, l'avarice, etc.
* c'est-à-dire l'orgueil, l'avarice, etc.

Selon eux, "c'est-à-dire" serait exclu, l'absence de déterminant défini bloquant la reprise par *c'*. Cette contrainte qui s'appuie essentiellement sur une analyse morphologique du marqueur *c'est-à-dire* comme instituant une reprise énonciative et une coréférence, ne me paraît pas tout à fait suffisante pour différencier les deux marqueurs. *A savoir* paraît lui aussi limite, du moins dans ce contexte d'énumération. En effet ils proposent un autre exemple où la distinction entre les deux marqueurs est beaucoup plus convaincante:

22. La Chine doit faire face à un grand problème, à savoir/ * c'est-à-dire la surpopulation

On peut se demander si le sémantisme d'énumération ne provoque pas un brouillage. Je me propose donc de revoir la question en la centrant sur le "passage d'un ensemble à ses éléments constituants", sur le phénomène de la liste, donc, en introduisant à l'ouverture de cette liste *par exemple*.

[10]. pour Charolles/Coltier (1986), la correction est une des valeurs de *c'est-à-dire*, il équivaut alors à *enfin, ou plutôt*

Ainsi, concernant *par exemple* et ses relations avec *c'est-à-dire, à savoir*, je présente ci-dessous quatre configurations où je croise les phénomènes de liste apparemment fermée/ouverte et le problème des déterminants définis ou quantifiants:

20 a. Les sept péchés capitaux,
* c'est-à-dire l'orgueil, l'avarice,
* à savoir l'orgueil, l'avarice,
par exemple l'orgueil, l'avarice
ont été codifiés en l'an 600 par Grégoire le Grand.

21 a. La théologie dénombre sept péchés capitaux,
* à savoir l'orgueil, l'avarice.
* c'est-à-dire l'orgueil, l'avarice.
par exemple l'orgueil, l'avarice.

L'absence de marquage explicite d'ouverture produit une différenciation nette entre reformulation et exemplification. *Par exemple* est possible car il porte "en lui-même" un sémantisme d'ouverture qui rend de facto la liste potentiellement indéfinie. Ce que ne font ni *à savoir*, ni *c'est-à-dire*. Par ailleurs, en ce qui concerne les deux marqueurs de reformulation, le trait déterminant défini vs quantifiant semble être neutralisé.

Si on marque l'ouverture potentielle à l'aide de *etc.* qu'advient-il de nos marqueurs?

20 b. Les sept péchés capitaux,
c'est-à-dire l'orgueil, l'avarice, etc.
à savoir l'orgueil, l'avarice, etc.
par exemple l'orgueil, l'avarice, etc.
ont été codifiés en l'an 600 par Grégoire le Grand.

21 b. La théologie dénombre sept péchés capitaux,
* c'est-à-dire l'orgueil, l'avarice, etc.
à savoir l'orgueil, l'avarice, etc.
par exemple l'orgueil, l'avarice, etc.

Avec un marquage explicite d'ouverture de liste, la répartition entre les marqueurs semble différente: l'opposition se fait entre la reprise interprétative de *c'est-à-dire* (peu convaincante ici) d'un côté et *par exemple/à savoir* de l'autre, qui spécifient une liste, qui se rejoignent dans des formules proches de la définition en extension, surtout quand il s'agit comme ici d'identité référentielle.

Par ailleurs, les analyses de Murat/Cartier-Bresson concernant les oppositions de déterminant (défini vs quantifiant) semble ici pertinentes: l'explicitation du sémantisme de liste avec *etc.* supporte l'inachèvement après *c'est-à-dire* en 20 b, puisque le SN avec déterminant défini renvoie à un savoir supposé partagé que la reprise avec *c'est-à-dire* se contente d'évoquer. Avec un quantifiant, cela bloque; "Le terme à gauche ne peut être précédé de *un* que lorsque *c'est-à-dire* sert à expliquer les mots et non à identifier les choses" (Murat/Cartier-Bresson, ibid. 12).

La distribution de ces occurrences semble montrer que *à savoir* et *par exemple* indiquent tous deux une spécification au sens de Murat et Cartier-Bresson, ouvrent une liste; mais l'un s'engagerait à inventorier la classe complètement (ce qui ne devrait pas être impossible avec l'exemple choisi ici), l'autre laisserait explicitement ouverte la liste, d'où son emploi possible après un nom accompagné d'un déterminant indéfini, le déterminant défini produisant une sorte

de blocage, et le "confort" discursif apporté par l'ajout du marqueur de clôture *etc.* (comparer les exemples 20 a, 21 a et 20 b, 21 b).

Mais, il faudrait ajouter à ces spéculations les considérations suivantes: la liste prise en exemple est figée, sa composition est, en principe, communément partagée par tous (encore que l'exemple de Murat soit inachevé! par connivence culturelle, je suppose [11]). Si je prends un exemple voisin:

> 23 a. Les sept jours de la semaine, *? c'est-à-dire/à savoir, lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche, ont été fixés par les astrologues babyloniens.

L'exemple exclut *c'est-à-dire* et pourtant le N sujet est bien associé à un déterminant défini; cet exemple exclut en fait l'opération de reprise interprétative: ce savoir encyclopédique est à ce point partagé qu'une reformulation avec *c'est-à-dire* paraît ici tout à fait déplacée. *C'est-à-dire* signale en effet que l'énoncé-source qu'il reformule est une "manière de dire inadéquate" (Murat, Cartier-Bresson, 1987) qui est réinterprétée par l'énoncé reformulant. *A savoir* pourrait donc manifester que la reformulation convoque un savoir disponible, le rappelle sans intervention interprétative du locuteur.

Par exemple est exclu dans cette occurrence, sauf à signaler explicitement que la liste est inachevée puisqu'elle peut être facilement complétable par le destinataire; mais, cela supposerait une certaine absence de familiarité avec le domaine concerné. Ainsi, l'emploi de *par exemple* ici est limite, sauf à envisager que le destinataire est un jeune enfant dont on n'est pas sûr qu'il identifie clairement les données du calendrier:

> 23 b. Les sept jours de la semaine,
> *? *c'est-à-dire* lundi, mardi, ...
> *à savoir* lundi, mardi, mercredi, jeudi,
> vendredi, samedi, dimanche
> *? *par exemple* lundi, mardi, etc.,
> ont été fixés par les astrologues babyloniens.

Dans le premier cas, le destinataire peut se sentir considéré comme un demeuré; dans le second cas, ça va un peu mieux; dans le troisième cas, c'est le locuteur qui se déconsidère: vouloir exemplifier quelque chose d'aussi connu dévalorise l'image qu'il donne de lui comme communicateur. (test fait sur M., 17 ans).

En choisissant le domaine religieux où le savoir est moins partagé, voici ce qu'on trouve:

> 24. Les quatre évangiles, *par exemple* l'évangile selon Saint Jean, l'évangile selon Saint Matthieu, ont été écrits par quatre disciples de Jésus.
>
> Les quatre évangiles, *comme par exemple* l'évangile selon Saint Jean, l'évangile selon Saint Matthieu, ont été écrits par quatre disciples de Jésus.

L'emploi de *par exemple*, ou encore mieux *comme par exemple* (sémantisme d'extraction d'éléments d'une classe) suffit à donner une idée, à convoquer du sens; l'emploi de *à savoir* (employé seul, sans un *etc.* en clôture) supposerait de les énumérer tous les quatre. *C'est-à-*

---

[11] . pour information, en voici la liste complète: l'orgueil, l'avarice, la luxure, l'envie, la colère, la paresse, la gourmandise (du moins telle qu'elle est fixée de nos jours, la codification de Grégoire le Grand était légèrement différente: la tristesse remplaçait la paresse!)

dire serait ici limite pour les mêmes raisons que plus haut, sauf si on interprète *c'est-à-dire* comme "je veux dire" ou *autrement dit*, sans rectification.

Il ne faut bien évidemment pas réifier le sens à donner aux connecteurs. Ainsi, l'emploi de *à savoir* peut véhiculer ce sémantisme de liste exhaustive, même dans un contexte où les référents convoqués sont particulièrement peu partagés; ainsi, de cet extrait d'un article des *Cahiers du Cinéma* sur Cyril Collard

> 25. "Trois jours après, je me souviens du long et passionnant moment de l'entretien aux CAHIERS: confirmation que Cyril ne s'est posé que des questions de cinéma. ***A savoir***: le temps qu'il faut pour partager, avec les acteurs, les techniciens, cette expérience cinématographique où l'on est soi-même objet et sujet, celui qui regarde et celui qui est regardé. ***Ou bien***: le rythme comme manière de se mettre en déséquilibre pour inventer des ruptures, éviter que le matériau ne se fige dans les clichés. ***Ou bien encore***, le refus de respecter les traditionnelles frontières entre ce qui relève de l'espace du jeu et ce qui est réservé à l'espace de la mise en scène... Moment théorique d'une grande vivacité, presque juvénile."

L'emploi de *à savoir* conforte l'interprétation que ce qui le suit représente l'inventaire des "questions de cinéma". Certes, ce sémantisme est en concurrence avec l'ouverture installée par la répétition des *ou bien* et les trois points de suspensions terminaux, ce qui fait qu'un *par exemple* paraîtrait plus cohérent, mais il affaiblirait le propos. Ici le *à savoir* installe une équivalence qui a valeur quasi définitionnelle: "voilà ce que j'entends par de (vraies) questions de cinéma."

A savoir fonctionne donc comme marqueur de reformulation avec une spécification d'énumération exhaustive, "nouvelle formulation (...) d'un premier mouvement discursif" (Roulet 1987, p.115) mais sous forme d'énumération (et non d'équivalence sémantique comme avec *ou* qui met en relation deux syntagmes nominaux; cf. Tamba 1987); dans une opération que l'on peut nommer "spécification" à la suite de Murat (1987), où sont listés tous les éléments constitutifs d'une classe. *A savoir* suppose que la liste est complète, à la différence de *par exemple*: il convoque donc des savoirs stéréotypés, figés, dans une sorte de rappel coopératif d'un savoir déjà constitué, qu'il désigne dans sa forme même, *à savoir*.

Il peut commuter avec *par exemple* à condition que l'ouverture ainsi pratiquée dans une liste figée soit nettement explicitée, en redoublant le marquage avec *etc.* ou d'autres formules et à condition que les connaissances convoquées ne soient pas complètement partagées ni conventionnelles.

On retrouve ici le sémantisme d'hésitation, d'incertitude que porte le marqueur *par exemple* et que l'on avait identifié au début de cette section. D'où également, le succès d'un tel marqueur: point n'est besoin de vérifier l'encyclopédie du savoir pour avancer dans le discours. Il suffit de "donner une idée" et le destinataire complétera éventuellement. De plus, cette capacité d'évocation du marqueur lui confère une certaine valeur communicationnelle. La citation de quelques éléments d'une liste suffit pour donner du locuteur une image de "coopérant communicationnel", pour donner des preuves de sa volonté d'explicitation. Utilisant *par exemple* le locuteur se donne le droit de ne pas citer l'intégralité de la liste, affiche sa légitimité à ne donner que quelques exemples.

CONCLUSION

Nous avons montré que le marqueur (au sens générique du terme) *par exemple* était un adverbe "métadiscursif" et qu'à ce titre, il s'apparente aux adverbes d'énoncé plus qu'aux adverbes d'énonciation. Il signale une opération de composition textuelle, il donne le statut d'exemple à l'énoncé dans lequel il est inséré. Il n'opère pas un commentaire sur l'énonciation.

Cependant, nous avons mis en évidence un sémantisme différent de *par exemple* en travaillant les oppositions entre *par exemple* et *c'est-à-dire*. Il en résulte qu'à la différence de *c'est-à-dire* qui opère une rectification, *par exemple* apparaît comme instituant une paraphrase hésitante, une énonciation peu assurée. Dans cet emploi, *par exemple* est à considérer au contraire comme très proche des adverbes d'énonciation, bien que son caractère métadiscursif semble bloquer les tests classiques que l'on peut utiliser pour mettre en évidence cette caractéristique.

Enfin, nous avons essayé de montrer que la proximité sémantique entre exemplification et définition est grande surtout parce qu'un certain type de définition (les définitions en extension) convoque l'énumération comme procédé définitoire. Cependant, si on oppose *à savoir* à *par exemple*, on constate que le premier marque une énumération exhaustive, et le second une énumération inachevée. Ce qui est tout à fait cohérent avec le sémantisme de l'exemplification vue comme une liste potentielle opérant la déclinaison d'une classe.

CHAPITRE 9:

COMME OPERATEUR

A. *COMME* CONNECTEUR OU OPERATEUR?

La question est d'envergure et dépasse peut-être le cadre de cette étude. Elle renvoie à l'ensemble des questions abordées au début du chapitre 8 sur ce qui peut différencier des dénominations comme marqueur, opérateur, connecteur, organisateur, etc. Dans le cadre de ces analyses, il me semble logique de considérer *comme* comme un opérateur, c'est-à-dire une trace d'opération portant sur des constituants à l'intérieur d'un énoncé, du moins dans les emplois qui nous intéressent [1].

En effet, *comme* est un morphème qui connaît de multiples emplois, certains étant connecteurs, d'autres opérateurs. On pourrait dire que *comme* connecteur est un élément de connexion entre propositions et *comme* opérateur un élément de rection d'un groupe nominal, compris au sens large (avec expansions et substituts). *Comme* serait connecteur dans son emploi comparatif (a, b), exclamatif (c), causal (d), temporel (e)

a. Je ferai comme tu veux
b. Comme on fait son lit, on se couche
c. Tu verras comme c'est difficile
d. Comme il fait froid, je rentre
e. Comme il partait, elle est arrivée

il serait opérateur dans les emplois où sont réalisés des sémantismes d'extraction (f) ou d'inclusion (g) pour reprendre les dénominations de Licitra (1977, 1979) que nous présentons plus bas.

f. un film comme Citizen Kane
g. est considéré comme un chef d'oeuvre du cinéma

Je suis bien consciente de la difficulté théorique d'une analyse qui consiste à faire changer de catégorie un élément de la langue selon les fonctions qu'il occupe. Le Goffic, par exemple, récuserait une telle position. Ainsi il refuse de considérer les connecteurs (ou conjonctions) comme une catégorie spécifique, argumentant que la connexion est une fonction et que les termes qui l'assurent restent pronoms ou adverbes et ne changent pas de catégorie pour autant (Le Goffic, 1993, 21).

Cependant on peut observer en grammaire traditionnelle une grande confusion quant à la nature de l'élément *comme* considéré dans ses emplois d'opérateur. J'en ferai un très bref relevé sans m'attarder à argumenter les positions respectives, les problèmes de catégorisation grammaticale n'étant pas l'objectif de ce travail. Pour Grévisse (1969, 153), *comme*

[1]. Par ailleurs, c'est le terme utilisé, mais sans être justifié, par Licitra (1977, 1979) dont la présentation va ouvrir ce chapitre.

introduisant l'attribut [2] est une conjonction qu'il distingue des prépositions *en, de, pour* [3] et qu'il met ainsi implicitement en série avec les autres emplois conjonctifs de *comme*. Wagner et Pinchon quant à eux (1962, 415-425), ainsi que Le Goffic (op. cit.), font de *comme* un adverbe (de manière, d'exclamation, de comparaison). H. Frei (1929, 153) fait de *comme* sans aucune hésitation une préposition. Il est vrai que pour ce dernier il n'y a pas d'opposition à faire entre préposition et conjonction:

> "Si la préposition, comme la conjonction, condense un verbe transitif, il en résulte qu'il n'y a pas au fond de différence catégorielle entre ces deux sortes de subordinatifs [...] La distinction formelle de la préposition et de la conjonction est d'ailleurs loin de se rencontrer dans toutes les langues [...] C'est au fond un cas de conformisme grammatical: un seul et même signe est obligé de changer de forme et de catégorie grammaticale en fonction de son régime"
>
> Frei (1929, 180)

Comme aurait de plus sur d'autres subordinatifs l'avantage, selon lui, de ne pas changer de forme lorsqu'il change de régime et de catégorie (à la différence de "après, après que", par exemple).

Licitra (1977) remarque à propos de l'emploi analogique "elle est comme une rose" que "*comme* fonctionne ici de la même manière qu'une préposition, du moins en français standard contemporain et en anglais; il ajoute que "quand les deux membres d'un jugement d'analogie sont connectés par la préposition *comme* seulement, on trouve un seul prédicat placé dans le premier membre du jugement d'analogie, mais non moins présent implicitement dans le second membre du même" (ibid. 151).

Cependant A. Licitra qui travaille dans le cadre de la logique naturelle parle le plus souvent de l'"opérateur" *COMME* désignant par ces majuscules la distinction entre une opération logique et les mots de la langue qui en sont les traces de surface. Me situant quant à moi dans une perspective plus modeste, j'utiliserai le terme d'opérateur pour désigner l'emploi intraphrastique de *comme* (en me référant aux définitions de Moeschler (1985) présentées ci-dessus au chapitre 8) mais sans oublier que *comme* peut être considéré comme le prototype de cette relation d'extraction, *tel que* étant la formule alternative la plus fréquente.

Je ne ferai pas de présentation générale de *comme*, cela excédant de beaucoup le propos de ce travail, ni me poserai la question de l'unicité de sa description [4]. Je me contenterai d'analyser ses fonctionnements comme marqueur d'illustration.

---

[2]. "Les soldats le considéraient comme un père", "Il est considéré comme ennemi"; l'opposition entre présence/absence de déterminant après *comme* semble ici devoir relever de l'opposition substantif/adjectif, mais cela n'est pas signalé.

[3]. "agir en roi, choisir pour chef, traiter d'ignorant", etc..

[4]. Je signale simplement l'étude développée qu'en font Damourette et Pichon (paragraphes 722, 3120-3129), dont Le Goffic (1993) reprend l'essentiel de la présentation. J'ai eu l'occasion en mai 1994 d'entendre la communication qu'Henri Portine a faite dans le cadre du séminaire "Actualités de J. Damourette et E. Pichon" (DEA "Théories et Analyses linguistiques" de l'Université de Lille 3), communication intitulée "Représentation de la diversité des sens et des chaînons: le cas de *comme*" et qui m'a introduite aux analyses de Damourette et Pichon, lesquels, malheureusement, ignorent les emplois exemplifiants de *comme*.

B. PRESENTATION DE LICITRA (1977, 1979)

L'opérateur *comme* dans certains de ses emplois peut être considéré comme un marqueur d'exemplification. Ainsi, N. Briend (1988) faisant l'inventaire des marqueurs d'exemplification, reprend l'analyse lexicologique du dictionnaire Robert qui assimile *comme* à *en particulier* sans pousser plus loin l'analyse; de même A. Licitra (1977, 1979) signale que tous les dictionnaires qu'il a consultés annoncent un usage de *comme* servant à introduire un exemple, sans explicitement en faire un opérateur particulier, tantôt l'incluant dans la catégorie de *comme* analogique tantôt en en faisant un *comme* de manière.

Licitra (1977) étudie diverses valeurs de *comme* opérateur: à côté d'un *comme* analogique ("elle est comme une rose") à propos duquel il élabore les caractéristiques du "jugement d'analogie" (que je laisserai de côté), il examine d'autres "propriétés logico-discursives" de *comme* dont voici la liste:

a/ un *comme* "copulatif" où *comme* est l'équivalent du doublet *et...et* dont la valeur comparative n'est pas absente (voir les paraphrases par *ainsi que, aussi bien que*):

h. Les questions comme les réponses sont verbales. [5]

b/ un *comme* extracteur qui permet d'effectuer une relation entre genre et espèce, une détermination en extension de l'objet considéré

i. Dans un pays comme la France, ...

j. ...nationalisation de secteurs entiers comme le secteur du crédit, comme le secteur des assurances, comme le secteur des société de portefeuilles

ou entre un objet et certains de ses aspects, relation qui détermine l'objet de discours en compréhension.

k. J'ai participé, comme lycéen, à la Résistance

Dans ces deux cas l'opérateur *comme* "extrait d'un objet considéré comme genre des objets (ou des aspects d'un objet) qui prennent alors le statut d'espèces". La différence entre les déterminations en extension et en compréhension est simplement posée, elle n'est pas réellement approfondie.

Chez Culioli (1990, par exemple), la notion d'extraction désigne une opération de détermination du nom qui consiste à "extraire à partir d'une collection ou d'un ensemble un individu ou un élément de cet ensemble" comme dans les expressions suivantes: "il y a une vache qui mugit", "un des enfants pleure", "des Français ont gagné" (Vignaux, 1988, 129). Le *comme* extracteur est, on le verra plus loin, indissociablement lié aux déterminants indéfinis et particulièrement à l'indéfini singulier *un*.

Licitra montre que ce *comme* sert à introduire un exemple et que cette fonction peut être explicitée par l'adjonction de *par exemple*: "Alors il se trouve que j'ai eu un certain nombre de formules qui, en effet, ont été connues comme par exemple..."

---

[5]. les exemples sont empruntés à Licitra (1977 ou 1979)

Par ailleurs, il signale que si l'on voit dans cette relation une similitude avec les relations interpropositionnelles que Longacre nomme "paraphrase du genre à l'espèce" [6], une grande différence subsiste en ce que l'opérateur *comme* ne relie pas deux prédications mais "assure une relation entre deux objets" (1977, 165).

Pour finir, il montre que cette relation d'extraction peut être aussi bien le "rappel d'un classement préalable" que la construction d'une classe d'objets par le locuteur lui-même. Nous retrouvons là une dimension paraphrastique déjà abordée avec *par exemple*: la relation entre les deux objets de discours n'est pas la trace d'une identité référentielle mais le résultat d'un jugement.

c/ un *comme* inclusif qui rappelle les constructions syntaxiques d'attribut de l'objet signalées à l'ouverture de ce chapitre; elles impliquent un prédicat [7]:

l. On a souvent présenté la justification comme un type original d'argumentation.

L'opérateur *comme* sert à inclure un objet (la justification) dans un "système de valeurs" (un type original d'argumentation), "un certain préconstruit culturel dont l'objet inclus ne faisait pas forcément partie préalablement"; il sert à le "mettre en perspective". "La relation de l'objet inclus à ce nouveau préconstruit, qui lui était auparavant étranger, est construite par l'opérateur *comme* et par le prédicat qui le précède immédiatement" (1977, 166) [8].

d/ dans l'article de 1979, Licitra ajoute un *comme* opérateur de reprise. Il peut servir à "reprendre un segment de texte immédiatement précédent ou non"

m. je suis conscient du poids de la chose comme vous le dites..

ou à "rappeler un élément du préconstruit culturel"

n. ...un pays industriel qui se trouve , comme on dit dans le langage des coureurs cyclistes, dans le peloton de tête.

Licitra termine donc en disant de *comme* qu'il est un opérateur polyfonctionnel.

C. VUE D'ENSEMBLE SUR LES CONTEXTES D'EMPLOI DE *COMME* EXTRACTEUR

Les analyses présentées ci-dessus laissent penser qu'au delà de l'intuition, *comme*, dans certains de ses emplois, est bien un marqueur d'exemplification. Pour s'en convaincre davantage il suffit d'opérer quelques substitutions avec le marqueur spécifique *par exemple* ou avec *en particulier*:

---

[6]. R.E. Longacre (1976) *An Anatomy of Speech Notions*, Lisse, Peter de Ridder Press, est utilisé par Licitra comme référent théorique dans l'analyse qu'il fait du jugement d'analogie.

[7]. trois groupes différents de prédicats sont constitués par Licitra: "apparaître, se présenter comme", "interpréter, prendre comme", "traiter, juger, admettre, considérer comme"

[8]. Licitra admet ici que sa description est un peu rapide et qu'il faudrait observer si *comme* est encore ici opérateur notamment en caractérisant les prédicats qui l'accompagnent de manière à affiner la description de leurs rapports avec l'opérateur.

Un chat comme le chat siamois est un animal difficile à apprivoiser
Les chats, en particulier les siamois, sont des animaux....
Le chat, par exemple le siamois, est un animal .....

La substitution ne provoque pas de modification sensible de signification. Cependant, on peut constater que le choix des déterminants dans chacun de ces énoncés n'est pas indifférent, même si chacun d'entre eux est susceptible, dans une telle absence de contexte, de recevoir une interprétation générique. Cet aspect de la question va fournir un des axes principaux d'étude de l'opérateur *comme*, en tant qu'il est marqueur d'exemplification.

La formule typique de l'extraction [9] exemplifiante est *un N comme le N*

1. un animal comme le chat

Cependant, on trouve en position 1 à peu près toutes les catégories de déterminants sauf une sur laquelle nous reviendrons plus bas. En position 2, généralement *le/les N* sur lesquels nous reviendrons également.

En position 1 donc, au singulier, peuvent se rencontrer aussi bien l'indéfini traditionnel (cf. ex. 1) que le partitif

2. du marketing direct, comme la distribution de bons d'essai gratuits [10]

deux déterminants que M. Wilmet (1983) range dans une même catégorie, celle des partitifs, qui ont comme caractéristique d'"envisager le substantif comme un élément" et non comme un ensemble, ce qui est au contraire le cas de l'"article extensif *le*". C'est l'extensivité du substantif qui est en jeu ici, notion qui permet à M. Wilmet d'expliquer, à l'intérieur de la catégorie des quantifiants, les différences de sens entre l'indéfini et le défini traditionnels.

Par contre, on ne rencontrera jamais en position 1 l'article défini singulier

3. * l'animal comme le chat
4. * le marketing direct comme la distribution de bons d'essai gratuits

On pourrait objecter que l'énoncé 3 présente en position 1 un hyperonyme, "animal", qui, en tant que tel, supporte difficilement, voire pas du tout, le contexte d'un le générique [11]. Mais, avec un substantif du niveau de base, le problème est identique

5. * le chat comme le chat siamois

alors qu'on trouve sans problème un déterminant le générique avec un substantif "de base" dans une définition comme

6. le chat est un félin

---

[9]. Je reprends ce terme à Licitra pour désigner toute une série d'emplois de *comme* dans le cadre de l'exemplification. Nous aurons plus loin l'occasion de questionner le sens de cette dénomination.

[10]. Extrait d'un article du *Monde* (10-11 mai 1992) "Des transports plus urbains". Contexte de la phrase: "Par exemple, plutôt que de racheter des bus neufs disséminés sur l'ensemble du réseau, on va mettre tous nos efforts sur une ligne, tout en allant chercher la clientèle par du marketing direct, comme la distribution de bons d'essai gratuits." Il s'agit d'un extrait d'interview utilisé dans cet article.

[11]. voir Kleiber (1989) p.98

C'est cette exception que l'on propose d'envisager plus loin: pourquoi, lorsqu'on relie deux substantifs par comme, la double référence définie et générique est-elle impossible?

En ce qui concerne le pluriel, on rencontre bien sûr le pluriel du "partitif" accompagné ou non d'un adjoint nominal

7. des animaux comme le chat
8. de brillantes opérations comme le massacre des Halles [12]

mais aussi le pluriel du défini traditionnel (extensif selon Wilmet)

9. les animaux comme le chat

et d'autres quantifiants, indéfinis simples ou composés, associés ou non à des modificateurs

10. quelques touches non fonctionnelles, comme le petit tortillon de crème pâtissière sur chacun des milliers de petits pains au lait synthétique produits en masse. [13]
11. En effet, l'eau bouillante et la glace fondante ne furent pas adoptées d'emblée; on retrouve toute une quirielle de repères, comme les réactions de divers mélanges de glace et de sel, le point de fusion du beurre, ou encore, pour Alence, la référence à sa cave qui, creusée en profondeur, se révélait avoir une température constante. [14]
12. Ce type de résultat a été trouvé en français mais aussi dans d'autres langues comme le catalan et l'espagnol. [15]

On rencontre également des "caractérisants" selon la terminologie de Wilmet, associés à des indéfinis; voir l'exemple 6 ci-dessus, où le caractérisant est un adjectif qualificatif, ou l'exemple 7, où le caractérisant est un indéfini traditionnel avec valeur contrastive.

Un travail fort intéressant de M. Delabre (1984) aborde la structure que nous étudions sous la forme un peu plus générale *Dét. N1 comme (Dét.) N2* et montre que cette formule recouvre en fait deux constructions différentes qu'il isole ainsi: un premier groupe composé d'expressions où le déterminant initial est un indéfini (singulier ou pluriel) ("un homme comme Chomsky s'oppose au structuralisme") et un second groupe d'énoncés dont le déterminant initial est, selon ses termes, un quantitatif ("d'autres catégories comme les professions libérales", "certains concours comme..", "plusieurs résultats comme..."). Le premier groupe est caractérisé par le fait que *comme (Dét.) N2* est indissociable de *N1* à la différence du deuxième

---

[12]. exemple emprunté à N. Briend (1988). Contexte de la phrase: "Le drame est que la réussite architecturale passe pour imprévisible. Des ratages comme celui du manifeste contre Eiffel (il y eut d'autres exemples), l'inculture architecturale notoire des Français, mais aussi leur sentiment d'impuissance devant les forces "telluriques" de l'urbanisme contemporain, de brillantes opérations comme le massacre des Halles..., autant d'éléments disparates qui laissent l'impression que tout se vaut, qu'il n'y a rien à faire, sinon à ronchonner au café du coin."

[13]. Voici le contexte de cet exemple issu de R. Hoggart, *33 Newport Street* (trad. française 1991) Gallimard, Le Seuil, p.33; l'auteur parle de l'hôpital St James de Leeds. "Le Service national de santé a mis de l'argent dans les locaux, dans les installations et dans des tentatives "d'humanisation". Quel mot d'époque, un brin manipulateur; il présuppose que les gens doivent être pris en main, qu'on doit leur donner quelque imitation de ce qui leur est familier pour qu'ils continuent à être heureux et qu'ils se tiennent tranquilles. Construisez quelque vaste machin consacré à votre but technocratique, rappelez-vous qu'il doit être "humanisé" et rajoutez en conséquence quelques touches non fonctionnelles, comme le petit tortillon de crème pâtissière sur chacun des milliers de petits pains au lait synthétique produits en masse."

[14]. A. Giordan & G. De Vecchi (1987) *Les origines du savoir,* Delachaux & Niestlé, p. 139

[15]. *Le Courrier du CNRS*, n°79, Oct.1992, E. Dupoux & J. Mehler "La segmentation de la parole", (p.10).

groupe. Sa démonstration s'appuie sur les tests suivants: les deux groupes n'ont en commun qu'une seule caractéristique, celle de pouvoir substituer *tel que* à *comme*. Ils s'opposent pour toutes les autres manipulations: l'effacement de *comme (dét.) N2*, son détachement entre virgules, l'effacement de *comme*, sa substitution par *par exemple*, l'insertion d'un groupe en incise entre *N1* et *comme (dét.) N2*, tous ces tests auxquels le deuxième groupe répond positivement manifestent que dans ce groupe, *Det. N1* peut exister seul dans l'énoncé, que le constituant *comme (dét.) N2* en est dissociable. Au contraire les constructions *un N1 comme (dét.) N2* sont des structures indissociables dont le terme principal est *(dét.) N2* sur lequel porte l'assertion. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces analyses par la suite; je me contente pour l'instant d'observer que la première catégorie d'énoncés qui intéresse Delabre est également celle qui m'intéresse. Le fait que la seconde semble plus directement concernée par la problématique de l'exemplification (voir la substitution possible de *par exemple* à *comme*, impossible pour la première catégorie), n'exclut pas que la première soit aussi un élément de marquage de l'exemplification. Delabre se contente d'identifier le premier groupe comme caractéristique de ce qu'il appelle l'inclusion référentielle [16], mais ne s'attache nullement à caractériser le second qu'il exclut simplement de sa réflexion. Certes, il montre qu'on a là affaire à deux fonctionnements syntaxiques différents, l'un soudé, l'autre dissocié, mais s'il laisse entendre que le second serait proche de l'exemplification, il ne démontre pas que le premier pourrait lui aussi, malgré (ou peut-être même à cause de son sémantisme d'inclusion référentielle), être proche d'un usage d'exemplification. En fait le propos de Delabre est essentiellement d'isoler ce *comme* d'inclusion référentielle du *comme* intensif. La question de l'exemplification est pour lui un simple repoussoir.

La question qui me paraît essentielle du point de vue de l'exemplification est d'analyser pourquoi *le N1 comme le N2* est une formule impossible, ce que n'évoquent pas du tout le travaux de Delabre. De plus, je m'attacherai à montrer qu'il faut distinguer la formule ***un** N1 comme* de la formule ***des** N1 comme*, ce que ne fait pas non plus Delabre qui traite simultanément *un/des N comme*, en les opposant à *d'autres/plusieurs/certains N comme*.

L'ensemble de ces observations faites plus haut montre que l'extraction exemplifiante avec *comme* (en considérant comme un seul type les deux groupes dégagés par Delabre) se place du côté des quantifiants, qui, selon la description de Wilmet, sont des indicateurs d'extensité [17]: au singulier il s'agit exclusivement des partitifs, au pluriel, de toutes les catégories confondues. Mais le pluriel est, toujours selon Wilmet [18], une "quantification d'un nouveau type [qui] interfère avec les déterminants spécialisés". L'opposition sensible au singulier entre partitif (*un/du*) et extensif (*le*) est neutralisée au pluriel, de telle sorte que si on ne trouve pas **le N comme le N* on peut tout à fait rencontrer *les N comme le/les N*. Ainsi, si l'opposition *un/le* est neutralisée au pluriel, on peut considérer que le traitement de *des N* soit légitimement dissocié de celui de *un N*: c'est, semble-t-il, une raison supplémentaire de se détacher de la partition opérée par Delabre.

---

[16]. Nous aurons à revenir sur la terminologie: quel ménage le terme "inclusion" peut-il faire avec celui d'"extraction"?

[17]. "l'extensité désigne la quantité d'êtres ou d'objets auxquels le discours applique momentanément un substantif", à la différence de l'extension qui désigne "l'ensemble potentiel" des êtres ou objets dénotés par un substantif et qui est marquée par les caractérisants (adjectifs qualificatifs, par exemple) qui "restreignent l'extension du noyau par l'apport d'une 'différence spécifique' qui en accroît l'intension". Wilmet 1983 p.18, 23.

[18]. Ibid. p.29

Remarque: Le *comme* extracteur établit une relation entre deux objets de discours et non entre deux propositions (cf. Licitra (1977) cité ci-dessus). Cette observation permet de comprendre que la position du groupe nominal dans la phrase n'est pas un phénomène affectant l'interprétation de *comme* extracteur. En effet, il suffit de se reporter aux exemples ci-dessus pour vérifier cette assertion: dans l'exemple 8, le syntagme nominal est en position sujet, dans les exemples 2, 10, 11 et 12, il est en position objet.

Si on reprend l'exemple 1 de cette section, on peut faire varier la position du syntagme dans la phrase sans que l'interprétation en termes d'exemplification de la relation opérée par *comme* en soit affectée [19]:

> Un animal comme le chat est intéressant à observer au printemps.
> Observez au printemps un animal comme le chat

Pour cette raison l'étude qui suit se cantonnera à l'examen des déterminants dans les groupes nominaux reliés par *comme* et ceci dans le cas de l'opération de détermination en extension.

D. L'EXTRACTION PAR *COMME* ET L'INTERPRETATION GENERIQUE

L'observation faite ci-dessus sur les liens entre cette forme d'exemplification et les quantifiants semble s'opposer à ce que l'on peut lire dans certains travaux qui considèrent comme génériques les syntagmes dont le déterminant est exclusivement *un/le/les*. Or, l'intuition pousse à considérer les rapports entre l'énonce **E** et l'énoncé **e** comme équivalents ou proches des rapports entre énoncé générique et énoncé spécifique. Ainsi *comme* serait un des marqueurs d'exemplification (N. Briend 88) qui permettrait d'établir une relation entre genre et espèce (A. Licitra 1977). C'est ce problème que je vais d'abord poser avant d'envisager une proposition d'interprétation.

Les énoncés génériques sont caractérisés, par exemple dans Galmiche 1985, par l'emploi des déterminants *un/le/les* à l'exclusion des autres quantifiants et des caractérisants. Je reprends les exemples de Galmiche, dans la transformation par détachement qu'il utilise comme test de l'interprétation générique et en associant deux types de prédicats différents: le premier établit une caractérisation d'individu (propriété contingente), le second, une caractérisation d'espèce (propriété essentielle) [20]: ces deux prédicats ne guident pas en effet vers une même lecture générique, différence mise en évidence par Galmiche (1985) mais dont je n'userai pas ici de manière discriminante.

13. A. Un platane, c'est décoratif, mais ça pousse lentement
Le platane, ...
Les platanes, ...

[19]. Delabre (1984, 31) montre que le GV peut avoir une influence sur l'interprétation de *comme* dans des structures de phrases équivalentes à celles que nous étudions, mais pour différencier un *comme* de comparaison d'un *comme* d'inclusion référentielle.

[20]. Galmiche 1985, p.13-14

B. * Beaucoup de platanes, ...
* Quelques platanes, ...
* Plusieurs platanes, ...
* Certains .....
* Deux .....
* mon .....
* Ce .....

Si l'on considère des énoncés équivalents avec un *comme* d'extraction, on observe les faits suivants:

C. Un arbre comme le platane, ça souffre de maladies multiples
* L'arbre comme le platane .....
Les arbres comme le platane, ...

Pour ce premier ensemble d'énoncés à interprétation générique, on retrouve les observations faites plus haut: *le N comme le N* est non naturel.

D. 1. Beaucoup d'arbres comme le platane sont atteints de maladies multiples
2. Certains arbres .....
3. Quelques .....
4. ? Plusieurs arbres.....
5. * Deux arbres .....

Tout d'abord, les énoncés D [21], sans donner lieu pour autant à une interprétation spécifique, résistent au détachement par *c'est* que les phrases C acceptent sans problème (sauf C2 qui est notre cas particulier).

D5 pour être acceptable comme énoncé générique nécessiterait d'abord une extraction épuisant l'extensité précise du "cardinal"

14. Deux arbres comme le platane et l'orme sont atteints...

Cet énoncé montre que l'irrecevabilité de D5 ne tient pas au quantifiant numéral mais à la contrainte sémantique qu'il impose à *comme + SN* [22]. Par ailleurs, l'interprétation de D5 ainsi complétée semble bien générique, en effet une interprétation spécifique de l'énoncé D5 amènerait à le modifier et à supprimer *comme*

15. Chez Grand-mère, deux arbres, (à savoir) l'orme et le platane, sont atteints de maladies

Pour rendre D5 acceptable, il faudrait ensuite l'interpréter en termes de "types, espèces ou genres" (entendus au sens courant de ces termes). En fait, derrière "deux arbres" il faut lire "deux types d'arbres" ou "deux espèces d'arbres", interprétation qui est sous-jacente à toutes les phrases D, si elles sont lues comme génériques:

E. 1. beaucoup d'espèces d'arbres comme le platane, l'orme, etc...sont atteints de maladies
2. certaines espèces d'arbres .....

[21]. Les énoncés D reprennent les mêmes quantifiants que ceux que Delabre (1984) utilisait pour identifier des énoncés à structure dissociée, qu'il différencie des énoncés où *comme (dét.) N2* est indissociable de *Dét. N1*

[22]. Galmiche 1985, p.4, note 3, fait observer que dans un autre contexte syntaxique "Deux N" peut recevoir une interprétation générique: il s'agit de phrases comme "Deux postes de télé, c'est indispensable quand on a des enfants" transformée de "il est indispensable d'avoir deux postes de télé quand..."

3. quelques espèces .....
4. plusieurs espèces .....

Cette paraphrase rend d'ailleurs l'ancien énoncé D4, devenu E4, tout à fait acceptable. En l'absence de cette interprétation, D4 semblait flotter entre une lecture générique et une lecture spécifique.

Toutefois, ces énoncés E résistent au détachement, sauf peut-être E2 qui peut, à la limite, se présenter ainsi:

16. Certaines espèces d'arbres comme le platane, ça souffre de maladies multiples

Cette différence est à rapprocher du comportement de *certains* dans des énoncés événementiels (donc spécifiques): ce déterminant sert en effet à mettre en évidence la notion de "délimitation" proposée par Galmiche (1986) qui est proche de celle de prélèvement ou d'extraction.

Pour en finir avec ces premières observations, il faut remarquer qu'il est rare de trouver des considérations sur *des* générique. Seul Danon-Boileau (1989, p.62) aborde la question, d'abord pour proposer des exemples d'énoncés génériques en *des:*

a. Des augures ne se regardent jamais sans rire
b. Chaque jour, des piétons se font accidenter.

qui s'opposent à un énoncé comme

c. * Des ébénistes construisent des meubles

ensuite, pour fournir une explication en terme d'itération d'une situation déjà plurielle dans a et b (pluriel synchronique: existence de n individus rapportés à un instant unique), itération qui produit l'interprétation générique; dans c au contraire , le pluriel diachronique (n occurrences pour n instants distincts) bloque l'interprétation générique, explication qu'il développe ensuite en faisant référence à la formation de *des* associant *de+les.*

Dans le cas qui nous occupe, une telle distinction peut sembler trop fine, dans la mesure où, par ailleurs, Danon-Boileau précise que l'interprétation générique des SN en *des N* n'existe qu'en position sujet (Danon-Boileau, 1989, p.62); or de nombreux exemples de la formule *des N comme le/les N* s'observent en position objet où l'opposition spécifique pluriel/générique disparaît.

J'aurais donc tendance à ranger la plupart des occurrences de *des N comme le/les N* dans la lignée de la pluralisation de *un N comme le N,* considérant qu'on a affaire à des SN "comptables" pour emprunter cette notion à G. Kleiber (1989). Quand "les castors" (N comptable) reçoit une interprétation générique, *les* amène à envisager la classe des N concernés comme une totalité; de même que "le castor" amène à considérer l'individu comme une totalité (notion d'individu générique). Or, envisager une classe de N comme une totalité, ce n'est pas envisager la collection des "occurrences qui exemplifient N" (ibid., pp. 78-82). Le déterminant *des* renforce l'aspect distinct des occurrences de N, aspect dès l'abord "impliqué par la comptabilité de N" (ibid., p.92).

Si l'on examine l'exemple suivant

> 17. Des lieux comme "les cités" ou les "grands ensembles" et aussi nombre d'établissements scolaires rapprochent des gens que tout sépare
>
> P. Bourdieu, *La Misère du monde*

on peut dire que l'énoncé 17 apparaît comme générique aussi à cause de son prédicat au présent: possibilité d'insérer "en général, généralement", marqueurs de quantification universelle affaiblie (cf. Kleiber, 1985), possibilité de cliver l'énoncé et d'opérer une reprise par "ça" (Galmiche 1985).

> 18. Des lieux comme "les cités" ou les "grands ensembles" et aussi nombre d'établissements scolaires rapprochent généralement des gens que tout sépare
>
> 19. Des lieux comme "les cités" ou les "grands ensembles" et aussi nombre d'établissements scolaires, ça rapproche des gens que tout sépare

Mais on peut aussi transformer l'énoncé avec *il y a*, ce qui est un test pour l'interprétation spécifique (Galmiche 1985).

> 20. Il y a des lieux comme "les cités" ou les "grands ensembles" et aussi nombre d'établissements scolaires, qui rapprochent des gens que tout sépare

L'énoncé 17 ne semble pas de manière claire pouvoir donner lieu à une interprétation générique distincte d'une interprétation simplement plurielle.

Peut-être faut-il parler pour de tels énoncés de pluralité ou de généralité plutôt que de généricité, en ce sens que ce n'est pas le genre, la classe qui est visée dans l'expression *des N* mais une pluralité de N, limitée par la sélection opérée par *des* et qui ne peut en arriver à la généricité qui exprimerait une "extension non limitée jusqu'à la classe entière des N" (Kleiber 1989, p.75, à propos de l'interprétation de *un N*) [23].

Ces quelques observations tendent à montrer que, en dehors des énoncés avec *des N comme...* qui sont probablement des "faux génériques" [24], il existe des énoncés dont l'interprétation tend vers le générique sans être un générique pur, sans être non plus passibles d'une interprétation spécifique. Galmiche 1985 aborde cette question sous la forme d'"exception d'exception", l'emploi générique de certains déterminants étant lui-même déjà considéré comme une exception dans les études sur la référence nominale. "Exception" que Kleiber (1989) formule d'un autre point de vue en posant la question de savoir si l'interprétation générique n'est pas une interprétation "par défaut", c'est-à-dire "seulement si le contexte ou la situation spécifique n'imposent pas une interprétation non générique" (p.80).

Ces génériques intermédiaires mettent en jeu la notion de sous-classe ou sous-espèces, que nous présentons ci-après.

---

[23]. ainsi, la transformation par "il y a" paraît nettement moins naturelle si on supprime le pluriel: "? Il y a un lieu comme "la cité" qui rapproche des gens que tout sépare"

[24]. Cette analyse qui interprète la formule *des N comme* en termes de "faux générique" est un argument supplémentaire pour distinguer, à la différence de Delabre, les formules *un N comme* et *des N comme*.

E. LA QUESTION DES SOUS-ESPECES

C'est essentiellement Galmiche (1985) qui va guider notre analyse ici.

Présentant la notion de généricité et les propriétés syntaxiques qui permettent de la mettre en évidence dans des énoncés où le syntagme sujet est en *un/le/les*, il est amené à plusieurs reprises à signaler des cas limites. Dans le premier, on observe un SN spécifique qui admet la procédure de détachement et de reprise avec *c'est/ça*

21 a. L'affaire des bijoux, c'est passionnant

énoncé qui se paraphrase en

b. L'affaire des bijoux, c'est quelque chose de passionnant

et que l'on peut transformer en

c. il est passionnant de suivre une affaire comme celle des bijoux [25]

La finalité de cette opération est d'examiner à quelle condition un SN spécifique peut entrer dans un énoncé à interprétation générique: le type d'adjectif semble ici déterminant ("rouge", à la place de "passionnant" bloquerait l'ensemble des manipulations). Ce qu'il advient en cours de route au SN est pour nous intéressant: "il perd son caractère spécifique, il ne réfère plus à une entité particulière mais à un type d'entité" (p.5 - je souligne), et surtout la construction syntaxique utilisée par Galmiche (mais non commentée): "une affaire comme celle des bijoux", qu'il associe à "une affaire du genre de celle des bijoux" [26] .

Les deux autres cas concernent des SN du type *un N* qui se comportent différemment des autres SN génériques en *le/les*; d'abord, ils sont "incompatibles avec les prédicats collectifs sauf s'il y a référence à une sous-espèce" (p.6)

22 a Un lapin est en voie d'extinction (le lapin albinos)
b. Un lapin se reproduit rapidement: le lapin des Flandres [27]

ensuite, dans la transformation avec *il y a* qui manifeste une interprétation spécifique du SN, *un N* conserve à côté de l'interprétation spécifique une interprétation générique en terme de "sous-classe"

23. Il y a un lapin/un type de lapin qui mange des carottes

L'exemple choisi par Galmiche n'est guère satisfaisant car le prédicat convoque une propriété d'espèce et l'énoncé en terme de sous-classe laisse penser que d'autres types de lapins

---

[25] . Les exemples sont de Galmiche

[26] . Troublante est par contre la troisième paraphrase proposée par Galmiche, "une affaire pareille", qui associe comparaison et extraction. On peut à ce propos signaler que dès 1977, Licitra signale que les diverses propriétés de *comme* peuvent être co-présentes. Il montre ainsi que *comme* copulatif ("sur la terre comme au ciel") peut commuter avec *et... et* mais aussi avec *ainsi que, aussi bien que* où l'on retrouve "sous-jacente une certaine valeur comparative". La paraphrase proposée par Galmiche est probablement à mettre au compte de ce même phénomène.

[27] . les procédés de marquage de la référence à des sous-espèces, à savoir le deux-points et les parenthèses, sont de Galmiche

ne mangent pas de carottes, ce qui est difficile à accepter vu les représentations que l'on a des lapins. Si le prédicat convoque une propriété d'individu, l'interprétation en termes de sous-classe me paraît plus acceptable:

24. Il y a un lapin/un type de lapin qui pèse 10 kilos

Ces deux derniers cas sont évoqués aussi par Kleiber (1989, p.79) qui ne prend pas en compte cependant la possibilité d'interprétation en termes de sous-classe. Il pose que cette opposition entre *Un* générique et *Les/Le* génériques est un effet de la présupposition existentielle d'unicité attachée à l'article défini, qui donne aux SN définis une autonomie par rapport aux prédicats et permet leur association avec les prédicats d'espèce et les prédicats événementiels [28], ce qui n'est pas le cas de *Un* générique, exclu de ces constructions. Par ailleurs, à deux reprises dans le même texte, il parle de sous-classes (pp. 75,79) mais jamais comme support d'une interprétation générique. Il prend même un exemple qui est aux marges de notre problème "un oiseau à savoir une cigogne", mais pour signifier que, pas plus qu'un exemplaire, une sous-classe ne peut avoir une signification générique qui suppose une "extension non limitée" de la référence "[s'étendant] jusqu'à la classe entière des N".

Pour en revenir à Galmiche (1985), il montre que les SN désignant des sous-espèces forment une catégorie hybride: à la fois ils se comportent comme des SN spécifiques, acceptant une grande variété de déterminants, entrant dans la construction *il y a* et prenant même parfois leur référence dans la deixis ("Ces fleurs, c'est du plastique, ça se lave") et en même temps comme des SN génériques, recevant des prédicats de classe.

Cette catégorie des sous-espèces semble mettre en péril celle de la généricité [29] mais elle rencontre certaines caractéristiques de l'exemplification. Comme il est dit en introduction, cela n'a rien d'étonnant, vu les relations entre l'exemplification et l'organisation catégorielle en genres, espèces, classes. Mais, le problème posé par une formule comme *un N comme le N* est qu'elle semble intermédiaire entre spécifique et générique, comme s'il y avait non une opposition binaire mais un continuum entre ces modes de référence.

F. *COMME*, UN MARQUEUR DE CONSTRUCTION DE CLASSE? OU VERS UN GENERIQUE MOU

L'analyse que je voudrais développer est celle de ce "no man's land" entre l'interprétation générique et l'interprétation spécifique que l'on découvre dès que l'on veut insérer un *comme* extracteur dans un énoncé.

---

[28] . par ailleurs les catégories de prédicats utilisées par Kleiber 1989 sont plus précises que celles de Galmiche 1985: il différencie en effet prédicat collectif (référent générique et spécifique "être nombreux, se diviser en") et prédicat d'espèce (référent générique "être rare, abonder"), ainsi que prédicat événementiel et prédicat individuel non événementiel comme notre exemple "peser 10 kilos".

[29] . D'où la conclusion fuyante apportée par M. Galmiche à cette partie de son article: "On ne s'étonnera pas, au vu de ces particularités, que les observations relatives aux sous-espèces n'aient guère fait l'objet que de quelques remarques; il est naturel que les linguistes de la généricité, conscients d'aborder une exception, aient, pour des raisons de simplicité, écarté provisoirement les exceptions d'exceptions. C'est l'attitude que l'on suivra ici." (p.10)

Je partirai de nouveau de Galmiche (1985, p.32) qui pose que si la forme *Un N SV* garantit le jugement générique [30], cette constatation n'est pas réversible: toute phrase *Un N SV* ne requiert pas uniquement une lecture générique. En effet, en les contextualisant, on peut faire une lecture spécifique d'énoncés comme:

25. a. Un voyageur de commerce a une vie perturbée
b. Un enfant n'éprouve pas le sentiment de la mort
c. Un enseignant a un métier difficile
d. Un éléphant a beaucoup de mémoire.[31]

si "ces phrases sont suivies de deux-points, puis d'un terme destiné à identifier un individu (ce qui est le rôle du nom propre)"(ibid.). Cela donnerait pour l'énoncé a

a 1. Un voyageur de commerce a une vie perturbée: M. Marcel est absent de chez lui six jours sur sept.

La solution proposée par Galmiche ne semble pas garantir la lecture spécifique de (a). On est plutôt en présence d'une succession d'énoncés, le premier générique, le second spécifique, illustrant le premier, où l'on retrouve la structure de la séquence exemplifiante.

Pour rendre (a) spécifique, il faut insérer le nom propre à l'intérieur de l'énoncé

a 2. Un voyageur de commerce, (à savoir) M. Marcel, a une vie perturbée.

Cependant, si l'insertion se fait par l'intermédiaire de *comme*, on se trouve en présence d'une sous-classe:

a 3. Un voyageur de commerce comme/du genre de M. Marcel a une vie perturbée. [32]

et, me semble-t-il, d'une interprétation plus proche d'un générique que d'un spécifique. Comparer

a 4. Un voyageur de commerce comme M. Marcel, ça a une vie perturbée.
A 5. * Un voyageur de commerce comme M. Marcel, il a une vie perturbée.

Ce qui est troublant avec cette sorte de construction, c'est qu'on a affaire à une interprétation générique, référant donc à une classe (selon les termes de Galmiche) ou à un "individu" N (selon les termes de Kleiber), ici construite à partir d'un référent spécifique, classe ou individu générique dont les contours sont particulièrement flous, dont les propriétés sont implicites, partagées uniquement par ceux qui peuvent opérer une même référence à partir du nom propre. On peut dire que c'est d'un générique mou qu'il s'agit.

Le fait que ce générique mou soit construit à partir du spécifique par excellence, le nom propre, n'invalide pas l'analyse. Certes, dans la formule *un N comme le N* que nous allons étudier, *le N* peut s'interpréter comme un générique, mais il peut tout aussi bien recevoir un modificateur et avoir une référence définie; comparer

---

30. ce que Kleiber (1989, p.74) ne reprend pas, considérant plutôt "le SN *les N* [...comme] une sorte de passe-partout pour la généricité"

31. les exemples sont repris de Galmiche

32. Galmiche (1990, 36) signale que "genre" (son ex.: "ce genre de siège est très inconfortable") "connaît un emploi très courant qui vise tout simplement à créer une catégorie (ou une sous-catégorie) sur la base de certaines propriétés - sans qu'il soit nécessaire de la nommer".

26. un chat comme le chat siamois *(le* générique)
27. un chat comme le chat de ma tante *(le* spécifique)

Dans les deux cas, l'usage de la formule *un N comme* génère une interprétation en termes de classe. D'où, cette appellation de "générique mou" qui permet de rendre compte d'un effet de généricité en quelque sorte extérieur au SN de base (Det. + N2), surimposé à un SN quel qu'il soit.

Je reprends ici les analyses de Delabre (1984, 24) qui dit que "*N2* impose sa sous-catégorisation à *N1*, que *Dét. N1* se présente comme l'un des constituants génériques de la définition de *N2* qui, bien qu'il soit "doté d'une référence "actuelle", est alors "présenté par le biais de l'un quelconque de ses sèmes génériques" (je souligne).

G. POURQUOI *Un N1 comme le N2* EST-IL LE MODULE CARACTERISTIQUE DE CE GENERIQUE MOU?

28. Un chanteur comme Johnny, c'est une grande réussite
29. ----------ton fils,----------

La formule sert à présenter un N spécifique (voire un nom propre) comme une sous-classe, un type. Comme nous le disions plus haut, le N2 peut aussi avoir une référence générique

30. Un produit comme la pâte à papier, ça se vend facilement
31. Un animal comme le tigre, ça ne s'apprivoise pas

Elle permet de présenter une espèce comme élément d'un genre, de manifester des hiérarchies hyper/hyponymiques. D'où vraisemblablement l'appellation de "*comme* extracteur" utilisée par A. Licitra (1977); elle évoque directement une définition comme celle qui suit et qui concerne le déterminant *un*:

"L'indéfini *un* présuppose l'existence d'un ensemble d'objets X sur lequel a lieu l'extraction d'un élément" (Martin 1983, p.35, je souligne).

La formule qui nous intéresse manifeste et une extraction et un ensemble. Mais curieusement l'extraction semble le fait de *comme* et non pas de *un* et l'ensemble est signifié au niveau de *un N* et non pas de l'article *le* [33] ! De ce fait, nous proposerons de revoir l'appellation de "comme extracteur".

Mais pour répondre à la question initiale, il me faudra d'abord envisager pourquoi la formule * *Le N comme le N* est exclue, non seulement d'une interprétation générique mais d'une simple acceptabilité linguistique. Ensuite je proposerai une analyse de la formule *Un N comme le N* et envisagerai son emploi en discours.

[33] . Ce que laisserait penser une définition du déterminant *le* comme celle que donne Wilmet (1983, p.26): "un élément vu comme un ensemble"

1. COMMENT EXPLIQUER *le N1 comme le N2?

Si l'on compare différentes définitions du déterminant *le*, issues par exemple de la même livraison de la revue *Langages* (n°94, 1989), on rencontre un certain nombre de convergences, malgré des divergences théoriques globales manifestes. Pour L. Danon-Boileau (ibid., p.66) "*le* définit a priori une valeur de type « occurrence archétypale »". M. Galmiche (ibid., p.22) pose qu'"un syntagme défini indique qu'il y a un - et un seul objet - qui correspond à la définition utilisée" et (p.25) que "la description [définie] sélectionne l'(es) élément(s) seul(s) à pouvoir être appelés N, c'est-à-dire seul(s)s de son (leur) espèce". Quant à G. Kleiber (ibid., p.77), il postule que "*Le* présuppose l'existence d'un et d'un seul individu qui est N, ou N + modificateur, s'il y a un modificateur".

J'ai été amenée par intuition à me demander si ces définitions de *le* n'expliquaient pas le problème posé par **le N comme le N* par un phénomène d'incompatibilité: c'est comme si deux SN définis ne pouvaient être associés dans la construction d'une même référence. Le SN complexe dont on parle vise bien un objet et non deux objets distincts, mais cet objet, générique, est désigné par une formule où cohabitent deux N différents, subordonnés l'un à l'autre non seulement par des liens hyperonymiques mais par *comme*. C'est comme si on ne pouvait employer *le* que dans une seule des deux positions.

Cette observation est à rapprocher de ce que l'on peut aussi observer dans les énoncés définitoires:

32. la baleine est un mammifère
33. *la baleine est le mammifère

L'énoncé 33 n'est acceptable que lorsqu'il reçoit l'interprétation suivante (qui est limite, vu que précisément la baleine n'est pas un mammifère prototypique)

33 b. la baleine est le mammifère par excellence

Les énoncés 33, 33 b montrent que la prédication porte sur les liens "essentiels" entre niveau de base et hyperonyme, l'association des deux déterminants *le* dans l'énoncé définitoire signifie la relation de prototype à désignation d'espèce. Cette signification n'est pas présente dans les énoncés avec *comme*, ni le sens, exprimé dans 33, de relation exclusive, le sens de "meilleur exemplaire de". Au contraire dans les énoncés 34 à 37, la relation prédicative sous-jacente

34. Johnny est un chanteur
35. Ton fils ----------
36. La pâte à papier est un produit
37. Le tigre est un animal

laisse ouverte la possibilité de trouver d'autres exemplaires de chanteurs, de produits, d'animaux [34].

Pour revenir à l'intuition présentée ci-dessus concernant l'incompatibilité de deux SN en *le* pour exprimer ce que je continue à appeler pour l'instant une relation d'extraction, je présenterais l'argument suivant: une formule *le N comme le N* peut être acceptable et recevoir

[34]. Remarquer que 34 et 35 sont devenus dans la transformation, des énoncés non génériques et que 36-37 restent à cause du SN sujet des énoncés à interprétation générique

un sens si *comme* n'est plus extracteur mais comparatif ou plutôt "copulatif" pour reprendre la dénomination de A. Licitra (1977).

38. Aujourd'hui, une MST comme l'hépatite B se soigne grâce au vaccin.

Dans 38, il est présupposé que l'hépatite B est une MST. L'énoncé ne réfère qu'à un seul objet. *Comme* est l'équivalent de *tel que*.

39. * Aujourd'hui, la MST comme l'hépatite B se soigne grâce au vaccin
40. Aujourd'hui, la tuberculose comme l'hépatite B se soignent grâce au vaccin.

Dans 40, *comme* est l'équivalent de *ainsi que, aussi bien que, de même que, et* et il y est question de deux objets distincts. Par hypothèse, au cas où on ne saurait pas que l'hépatite B est une maladie sexuellement transmissible, on peut interpréter l'énoncé 39 de la même manière.

Ces premières observations nous amènent donc à considérer *un N comme le N* comme un SN complexe mais référant à un seul objet [35], lequel est vu selon deux points de vue différents, espèce et genre simultanément et hiérarchiquement articulés (mais différemment selon les niveaux considérés), *un N* étant superordonné par rapport à *le N* [36] mais *le N* étant le terme principal sur lequel porte l'assertion [37]. Cette définition explique l'impossibilité de la co-présence de deux déterminants définis singuliers dans une telle formule, qui réfèrent alors à deux objets distincts, "seuls à pouvoir être appelés N".

2. POURQUOI *un N1 comme le N2*?

a. Deux théorisations différentes

On peut analyser la formule ci-dessus en se situant dans le cadre de théories qui traitent différemment du problème de la référence.

La première que j'utiliserai est celle que Galmiche (1985) représente et qui s'appuie sur la notion de classe. Dans ce cadre, on peut dire que l'extraction opérée par *comme* suppose la constitution préalable d'une classe (la classe des N dont *N1* n'est qu'un élément) que *le N2* va restreindre à une sous-classe considérée comme un ensemble (à cause de *le*).

La constitution de cette classe préalable explique que *les N1* soit possible à côté de *un N*. "L'article pluriel *les* additionne ad libitum des *le/la* « monériques » [38] " (Wilmet, 1983, p.29, je souligne). Mais *les N* renvoie à la constitution d'une collection d'individus ou d'ensembles et

---

35. Cadiot (1988) qui travaille sur les différences entre *pour* et *comme* dans des expressions verbales (N1 avoir pour/comme N2, N3/de+Infinitif: "ce travail a pour objectif/comme principe de..") ou dans des constructions adjectivales ("c'est dur comme fauteuil/ c'est dur pour un fauteuil"), montre que *comme* instaure une relation d'inhérence descriptive, "introduit un argument conforme aux propriétés caractéristiques du nom-thème" alors que *pour* "effectue une prédication non prédictible" (ibid., 101). Les mécanismes référentiels analysés ci-dessus vont dans le sens de cette inhérence descriptive, repérée dans un autre contexte.

36. Pour cette question, voir ci-après "*Un N comme le N*, un syntagme massif"

37. cf. Delabre 1984, 26

38. **Erreur! Source du renvoi introuvable.** pour M. Wilmet s'oppose à **Erreur! Source du renvoi introuvable.** dans le même type d'opposition qu'entre spécifique et générique

non à une classe au sens générique du terme. C'est ce qui fait qu'après *les N1 comme* l'énoncé est meilleur s'il y a énumération des individus ou ensembles "contenus" dans *les N*:

41. Les maladies comme l'hépatite B sont des maladies virales
42. Les maladies comme l'hépatite B, la grippe, etc. sont des maladies virales

Avec *un N comme le N*, le syntagme serait considéré du point de vue d'une propriété représentative du "genus". Galmiche (1985, p.14) définit ainsi ce qu'il nomme "l'intuition générique": "Faire une phrase générique, c'est énoncer une propriété qui appartient à un genre donné". Et c'est ainsi qu'il explique la différence d'acceptabilité des deux énoncés suivants:

43. Un lave-vaisselle consomme de l'eau
44. Un lave-vaisselle est pratique

Pour lui, 44 est plus douteux comme énoncé générique que 43 car la propriété énoncée ("être pratique") est non essentielle, contingente [39]; en 43 au contraire, "consommer de l'eau" apparaît comme une propriété inhérente, essentielle, qui "appartient de plein droit au *genus* du lave-vaisselle" (ibid.)

Je pense que la "propriété représentative du *genus*" qui serait évoquée par la formule *un N comme le N* aurait quelque chose à voir avec la relation genre/espèce dont on a vu plus haut qu'elle était constitutive de ce syntagme complexe. Dire

45. Un félin comme le chat

c'est poser que le chat, comme espèce, appartient à la classe des félins, qu'il reçoit comme caractéristique générique celles de la classe des félins.

La seconde approche théorique que je vais utiliser est celle de G. Kleiber telle qu'elle est présentée par exemple dans Kleiber (1989). Elle présente, en ce qui concerne l'analyse sémantique des déterminants *le/les/un* des points communs avec la présentation précédente mais apporte des concepts nouveaux comme ceux d'hétérogénéité/homogénéité référentielle qui nous intéressent tout particulièrement. De plus, l'analyse de G. Kleiber associe les phénomènes de généricité liés au déterminant à des phénomènes propres au sémantisme des substantifs (massif/comptable et hyperonymes), ce qui nous aide à aborder la formule qui nous intéresse de manière plus complète.

Formulé en son langage, le problème qui nous occupe pourrait se décrire ainsi: le déterminant *un* "n'engage pas, comme le fait, *le*, l'unicité" (p.75). Il ne se peut pas qu'il signifie "un et un seulement". C'est ce qui fait qu'un SN comme *un N* peut avoir une signification générique et "concerner (...) une pluralité de N qui, dans le cas de la situation générique, où rien ne vient limiter une telle extension, s'étend jusqu'à la classe entière des N" (ibid.). Le "sens non restrictif" de *un* permet cette extension du singulier au pluriel. G. Kleiber ajoute que *un*

---

[39] . alors que les énoncés en "le N/les N" ne posent pas ce problème d'interprétation générique:
le lave-vaisselle est pratique
les lave-vaisselle sont pratiques
Galmiche ne travaille dans ce passage que la différence propriété contingente/essentielle et ne propose pas, sur ces différences d'interprétation, d'explication qui prendrait en compte la variation des déterminants; mais on peut dire que *le* générique considérant N comme un ensemble, *les* comme une collection, *le N/les N*, s'ils rencontrent dans la suite de l'énoncé des conditions suffisantes pour empêcher une lecture spécifique, suffiront pour garantir une lecture générique de l'ensemble de l'énoncé, même avec un prédicat qui présenterait une propriété non essentielle.

peut être classé ainsi que *les* comme "déterminant comptable", observation qui conforte nos observations sur l'exclusion de **le* en position 1 et sur le sémantisme d'extension attribué à N1.

Au contraire, "*le* impose la restriction (...); [son] contenu sémantique (...) comporte en effet, sous une forme ou sous une autre, l'idée d'une singularité limitée, c'est-à-dire l'idée de « un et un seulement », unicité qui résulte de la combinaison du caractère défini de l'article et du nombre singulier" (ibid.).

Dans ces deux approches théoriques, les termes employés pour désigner les contenus sémantiques des syntagmes génériques n'orientent pas vers la même représentation de la construction du sens dans l'énoncé: j'opposerais ainsi le terme d'extraction chez Galmiche à celui de restriction chez Kleiber. "Extraction" présuppose que N2 est contenu dans N1, "restriction" suggère que N2 fait une opération sur N1. Observation tout à fait secondaire (ce n'est pas cela qui peut permettre de choisir telle théorie) mais qui est, je pense, assez représentative de choix théoriques divergents. Le fait que grâce à Kleiber nous soyons amenés à considérer la relation entre N1 et N2 comme une opération de N2 sur N1 est à rapprocher d'une observation sur *comme* extracteur faite par A. Licitra (1977, 165): il soulignait que l'opération d'extraction est autant à considérer comme le "rappel d'un classement préalable" que comme la "construction d'une classe d'objets étendue", non forcément prévisible, dépendante en tout cas de la schématisation élaborée par le discours.

De même, il nous faut revenir sur les analyses de Delabre (1984, 27) et sur la notion d'inclusion référentielle. De l'analyse qu'il fait de la construction *Dét. N1 comme (Dét.) N2* il tire la définition suivante: "*comme* peut être analysé comme un opérateur d'inclusion référentielle. En effet, sa seule fonction est de permettre l'inclusion de *(Dét.) N2*, qui réfère à un être ou à un objet particulier, dont l'existence est présupposée, dans la référence de *Dét. N1* qui est lui-même la réalisation d'un (ou de plusieurs) sèmes génériques de *(Dét.) N2*.". Mais il précisait peu auparavant (p. 25) que *Dét. N1* "ne peut avoir en lui-même une référence spécifique indépendante de celle de *(Dét.) N2*". Certes, la détermination d'une fonction d'inclusion référentielle pour *comme* permet efficacement de distinguer les emplois comparatifs des autres emplois, ce qui est l'objectif principal de ce travail de M. Delabre. Cependant, en ce qui concerne les emplois exemplifiants de *comme*, la notion d'inclusion référentielle me parait moins satisfaisante que celle d'extraction ou de restriction présentées ci-dessus. Le terme semble dénier en effet les relations hiérarchiques très particulières à la formule observée: ce n'est pas N2 qui est inclus dans la référence de N1 (et Delabre le montre d'ailleurs très clairement) mais N1 qui se superpose en tant que sème générique à N2, N1 n'ayant pas de référence indépendamment de N2.

Ces considérations terminologiques permettent en tout cas de prendre quelque distance critique par rapport à l'appellation "comme extracteur" qui pourrait se transformer en "comme restricteur". Mais cette révision terminologique ne s'arrête pas là.

b. *un N comme le N*, un syntagme massif?

En effet, développant la thèse principale de cet article sur l'interprétation générique de *le N*, Kleiber (1989) pose que "la combinaison (Le + N comptable) générique aboutit à un SN massif" (ibid. p.87). "L'idée fondamentale est que l'utilisation de *Le* générique avec un N comptable a pour conséquence de présenter un référent homogène, qui n'est plus constitué occurrences discernables, différentes. *Le* a pour effet d'homogénéiser une extension a priori

hétérogène" d'où la notion de N "individu générique" dans *le* + N générique, notion qui est à distinguer de celle de classe, dans *les* + N générique.

L'opposition proposée entre "extension hétérogène de N comptable" et "homogénéisation produite par *le*" permet de rendre compte de la formule "un N comme le N" et notamment de l'effet de lecture générique de cette formule que je présentais plus haut en parlant de "générique mou". S'il y a homogénéisation du référent unique, le syntagme complexe devrait se comporter comme un SN massif, et non comme un SN comptable. Ce que je vais tenter de montrer.

Le syntagme complexe *un N comme le N* se comporte comme un SN massif. G. Kleiber (ibid. pp. 93-96) montre que des SN génériques en *le + N comptable* (le tigre) acceptent et rejettent les mêmes types de prédicats que les SN en *le + N massif* (le sable). D'où il tire argument pour la "massivité" des SN génériques en *le + N comptable*.

Nous allons reprendre les mêmes catégories prédicatives pour vérifier. qu'avec notre formule la distribution est équivalente. Dans chaque cas inventorié, le troisième énoncé constitue le test par rapport auquel on évaluera la "massivité" de l'énoncé en *comme*, étant donné que Kleiber a fait la démonstration de la "massivité" de ces énoncés en *le N*.

- ils se combinent avec des prédicats d'espèce

46 a. Un animal comme le tigre abonde dans cette région
46 b. * un tigre abonde dans cette région
46 c. Le tigre abonde dans cette région

- avec des prédicats événementiels (le SN gardant cependant son sens générique)

47 a. Un animal comme le tigre a été sauvagement traqué dans les années 30 pour sa fourrure.

47 b. * un tigre a été sauvagement traqué dans les années 30 pour sa fourrure
47 c. Le tigre a été sauvagement traqué dans les années 30 pour sa fourrure

Les énoncés 46b et 47 b montrent que ce qui permet l'interprétation générique de 46a et 47a n'est pas l'hyperonyme *un N1* mais plutôt la restriction homogénéisante opérée par *le N2*. Les énoncés a se comportent donc comme les énoncés c dont Kleiber dirait qu'ils sont des SN massifs.

- avec des prédicats non événementiels individuels

48a. Un animal comme le tigre est vif/paresseux, etc..
48 b? Un tigre est vif/paresseux, etc..
48 c. Le tigre est vif/paresseux, etc..

A la différence des précédents, les énoncés 48 sont tous possibles. Cela est dû au fait que "un tigre" peut recevoir une interprétation générique et que ce contexte semble moins discriminant que les deux précédents; il faut cependant remarquer que le type de prédicat retenu ici est moins satisfaisant avec *un N* qu'un prédicat exprimant une propriété essentielle comme

48 d. Un tigre est carnivore

dont l'interprétation générique n'est pas contestable.

En 48b il y a hésitation entre interprétation générique et interprétation non générique. Mais cela n'invalide pas le parallélisme entre 48a et 48c.

- ils sont incompatibles avec des prédicats collectifs à pluralité explicite, qui, à la différence des prédicats d'espèce, supposent un sujet composé occurrences distinguables: *le N* n'est possible que si N est collectif (par exemple, "la famille"), sinon seuls les syntagmes pluriels sont acceptés

49 a. * Un animal comme le tigre est nombreux dans cette région
49 b. * un tigre est nombreux dans cette région
49 c.Les tigres sont nombreux dans cette région.

- ils sont incompatibles avec des prédicats comme "se rassembler, former un groupe/une classe"

50 a. * Un animal comme le tigre forme un groupe composite
50 b. * Un tigre forme un groupe composite
50 c. Les tigres forment un groupe composite

- avec les verbes réciproques

51 a. * Un animal comme le tigre s'entre-tue facilement
51 b. * Un tigre s'entre-tue facilement
51 c. Les tigres s'entre-tuent facilement

Ces trois derniers cas supposent que le SN sujet soit caractérisé par la "pluralité sémantique de son référent" (ibid., p. 94), soit pluriel syntaxique, *les N*, soit pluriel sémantique dans le cas de noms collectifs ("la famille"). Ce trait "comptable" du SN sujet exclut, comme on le voit dans les trois exemples précédents un SN avec *comme*, ce qui confirme l'hypothèse que ce dernier se comporte comme un SN massif.

- ils refusent des expressions comme "pris un par un, pris ensemble" et le quantificateur "la plupart de"

52 a. * Un animal comme le tigre, pris un par un, est attachant
52 b. * Un tigre, pris un par un, ...
52 c. Les tigres, pris un par un, sont attachants.

- mais acceptent "pris individuellement/séparément"

53 a. Un animal comme le tigre, pris individuellement, est attachant
53 b. Un tigre, pris individuellement, est attachant
53 c. Le tigre, pris individuellement, est attachant

Les énoncés 53 manifestent le même comportement que les énoncés 48, mais pour des raisons légèrement différentes. En effet, l'expression "pris individuellement" "se limite, dit Kleiber, à envisager au sein d'un ensemble la saisie d'une entité individuelle" au contraire de "pris un par un" qui suppose "un défilement des occurrences différentes du N auquel elle s'applique". C'est pourquoi les énoncés 52 requièrent exclusivement le pluriel alors que les énoncés 53 s'accommodent du singulier, à condition que le N soit comptable, ce que permet bien évidemment *un N* mais aussi *le N* parce que, souligne G. Kleiber, "même avec *le*, N reste comptable malgré la massivité du SN tout entier" (ibid., p.95). Ainsi un contexte comme celui des énoncés 53 exclut un SN où N est massif: * Le sable, pris individuellement, ...

- ils refusent les expressions d'exception

54 a. * Un animal comme le tigre, sauf le tigre du Bengale,....
54 b. * Un tigre, sauf le tigre du Bengale, ...
54 c. Les tigres, sauf le tigre du Bengale, ...

Les prépositions d'exception supposent la saisie des différences marquant les occurrences du référent, elles s'opposent à l'homogénéisation du référent instaurée par *le + N*; de là vient la nécessité du pluriel comptable, qui exclut donc lui aussi *Un N comme le N.*

Cette analyse montre que *un N comme le N* se comporte le plus souvent comme un SN massif, ou exclut généralement des contextes prédicatifs qui imposent des SN comptables.

c. Le sémantisme catégoriel

L'autre apport de G. Kleiber est d'associer à l'analyse de la généricité des SN via le sémantisme des déterminants, des observations sur le sémantisme propre des substantifs et notamment les hiérarchies catégorielles.

Je vais d'abord présenter la problématique de G. Kleiber qui met en évidence les concepts d'hétérogénéité/homogénéité des occurrences pour ensuite étudier l'incidence de ces observations sur la formule *Un N comme le N* et notamment expliquer l'impossibilité de **Le N comme le N.*

G. Kleiber (1989, p.98) observe que l'emploi de *le* interfère avec le niveau catégoriel du nom qu'il accompagne. Ainsi, *le* sera difficile avec un hyperonyme, alors que *un* et *les* seront acceptés:

55 ? Le mammifère est un animal
56 ? Le bipède est un animal
57. Un mammifère est un animal
58. Les mammifères sont des animaux

Par contre, au niveau de base et au niveau subordonné l'article *le* retrouve son emploi générique:

59. L'oiseau est un bipède
60. Le chêne est un grand arbre.[40]

G. Kleiber fait observer qu'une explication en termes d'espèces (faire ou non de *le* générique un désignateur d'espèces) ne serait pas pertinente ici car les hyperonymes acceptent *le* dans des "contextes contrastifs" comme

61. Le quadrupède est plus rapide que le bipède

ou avec certains modificateurs (*l'animal qui a peur*).

Il propose d'expliquer cette curieuse distribution de l'article *le* par le fait suivant: les hyperonymes ("animal, fruit, plante, bipède, mammifère, etc.") présentent une hétérogénéité forte des référents qu'ils rassemblent. Les référents concernés par "animal" ont peu de traits en

[40]. Je reprends les exemples de G. Kleiber

commun et ces traits sont particulièrement abstraits. Au contraire, les niveaux de base ("chien, chat, homme, arbre, fleur, etc.") et les niveaux subordonnés ("bouledogue, fox terrier, labrador, etc." "tulipe, rose, marguerite, etc.") présentent une homogénéité de leurs référents de plus en plus en forte.

Cette différence de présentation des référents explique la difficulté d'employer avec les hyperonymes *le* générique qui a un effet d'homogénéisation des référents. Les hyperonymes ont un référent trop hétérogène pour accepter sans raison spéciale une homogénéisation des occurrences auxquelles ils renvoient.

Si l'on transfère une telle analyse à la formule qui nous intéresse, on peut observer les phénomènes suivants:

62 a. * l'animal comme le bipède
62 b. un animal comme le bipède

63 a. * le bipède comme l'oiseau
63 b. un bipède comme l'oiseau

64 a. * l'oiseau comme l'hirondelle
64 b. un oiseau comme l'hirondelle

Quel que soit le rang hiérarchique du nom qui occupe la place N1 (62: hyperonyme, 63: niveau de base, 64: niveau subordonné), l'article *le* générique est impossible. Cette impossibilité ne tient donc pas à la catégorie lexicale de N1. Il faut au contraire poser que c'est le phénomène homogénéisation produit par *le N2* qui impose une hétérogénéité référentielle en première position. Cette contrainte est bien sûr dépendante des relations de subordination de N2 à N1, comme on a pu le voir plus haut.

Par ailleurs, l'ordre N1 - N2 n'est pas indifférent quant au rang catégoriel. En effet on trouvera 64b mais pas

64 c. * une hirondelle comme l'oiseau

Il y a contradiction entre l'ouverture catégorielle présupposée par *un N* et le rang subordonné de "hirondelle" par rapport à "oiseau".

Il semble donc que l'on arrive au terme de ces analyses à percevoir un fonctionnement relativement autonome de la formule *Un N comme le N*, qui met en jeu une référence à un seul objet, par l'intermédiaire de deux substantifs subordonnés l'un à l'autre par *comme*, liés par une relation catégorielle qui fait de N1 un nom de rang supérieur à N2 et par l'ordre imposé d'un déterminant indéfini garantissant pour N1 une ouverture du champ des occurrences possibles suivi d'un déterminant défini produisant pour N2 une homogénéisation et une restriction référentielle. Ce double mouvement permet des effets de généralisation, y compris à partir occurrences spécifiques. C'est vraisemblablement ce qui explique le rendement discursif d'une telle formule et son usage dans les stratégies d'exemplification [41].

[41]. Même si Delabre montre que dans *un N comme le N* on ne peut pas substituer *par exemple* à *comme*, il semble que l'analyse menée dans ces lignes montre assez clairement le rôle qu'une telle formule peut jouer dans les relations d'exemplification.

H. CHOIX DE N1 ET CONTRAINTES DISCURSIVES

L'idée que je vais défendre est qu'en dehors d'exemples qui s'appuient sur des catégories naturelles, particulièrement bien construites, la formule *un N comme le N* est utilisée pour produire dans le discours des effets de généricité ou de généralisation (*des N comme le N*) qui permettent d'insérer des SN spécifiques à l'intérieur d'énoncés de portée générale tout en assurant une homogénéité lexicale. Le choix de N1 paraît ainsi dépendre plus du contexte global de l'énoncé où s'insère la formule que de catégories lexicales définies indépendamment du déroulement du texte.

Je commencerai par proposer une analyse d'exemples que j'emprunte à D. Coltier (1988) et à N. Briend (1988), puis présenterai quelques exemples personnels.

D. Coltier (1988, p. 29) analyse un exemple introduit par *tel* (*tel/tel que* fonctionnent pour moi de la même manière que *comme* dans les contextes d'exemplification) pour illustrer la catégorie fonctionnelle des "exemples explicatifs" qu'elle oppose aux "exemples argumentatifs". Voici l'extrait qu'elle propose:

> 65. La dégradation des forêts et l'inquiétante pénurie de bois ont provoqué ces dernières années un regain d'intérêt pour les végétaux, les arbres en général, les résineux en particulier. Il en est ainsi des conifères (...) qui représentent un atout non négligeable pour la fabrication industrielle de produits tels que pâte à papier, mobilier de bois blanc, bois d'oeuvre...

Elle voit dans cet exemple la trace d'une intention communicationnelle de l'émetteur: "le scripteur précise ce qu'il faut entendre par « produits » (...) le recours à l'exemple a comme fonction d'éviter à l'interprétant de s'interroger sur le sens d'un terme dont le scripteur pense que, dans ce contexte précis, il poserait problème". Ainsi cet exemple serait explicatif parce qu'il "fournir[ait] des explications sur le code".

Il me semble qu'il ne s'agit pas ici d'une exemplification sur le code (quel problème d'interprétation poserait le mot "produits"?), mais d'un procédé d'empaquetage par un terme pluriel ("produits" avec article 0) d'éléments différents ("pâte à papier, mobilier de bois blanc, bois d'oeuvre") mais présentant un point commun qui les homogénéise (ce sont tous des dérivés du bois). L'absence d'article dans la liste introduite par *comme* est à mettre au compte d'un trait stylistique propre à l'énumération et non d'un fonctionnement particulier de la formule, ici au pluriel, *des N comme le N*.

> 66. ..des produits comme la pâte à papier, le mobilier de bois blanc, le bois d'oeuvre....

Cet empaquetage opéré par un N hyperonyme assure un égal régime lexical à tous les substantifs de cette phrase: la dégradation des forêts, la pénurie de bois, la fabrication industrielle. Il s'agit d'installer et de maintenir une portée générale au problème abordé: la pénurie de bois et l'intérêt porté aux conifères ne peut concerner exclusivement la fabrication de pâte à papier et de meubles en bois blanc, ce que signifieraient la phrase suivante:

> 67. La dégradation des forêts et l'inquiétante pénurie de bois ont provoqué ces dernières années un regain d'intérêt pour les végétaux, les arbres en général, les résineux en particulier. Il en est ainsi des conifères(...) qui représentent un atout non négligeable pour la fabrication industrielle de la pâte à papier, du mobilier de bois blanc et du bois d'oeuvre....

L'expression "pour la fabrication industrielle de produits tels que pâte à papier, mobilier de bois blanc, bois d'oeuvre..." invite à ne prendre les éléments de la liste qui suit que comme

des exemples parmi d'autres, ce qu'indiquent aussi les points de suspension (s'ils proviennent bien du texte original, et non de la recomposition de cet exemple dans l'article étudié), donc invite à généraliser le champ d'application du problème à d'autres secteurs d'activité, ce qui va de pair avec l'amplitude des problèmes évoqués au début de la phrase. Peu importe que cette généralisation soit exacte ou non; l'effet rétroactif de *comme* restricteur est de donner une image du locuteur non prisonnier de problèmes spécifiques mais capable d'envisager une question dans une extension maximale.

Ainsi *comme* sert à instaurer un régime équivalent de généralisation dans certaines énumérations qui associent idées générales et cas particuliers; l'exemple suivant est repris à N. Briend (1988, p.68):

> 68. Le drame est que la réussite architecturale passe pour imprévisible. Des ratages comme celui du manifeste contre Eiffel (il y eut d'autres exemples), l'inculture architecturale notoire des Français, mais aussi leur sentiment d'impuissance devant les forces "telluriques" de l'urbanisme contemporain, de brillantes opérations comme le massacre des Halles..., autant d'éléments disparates qui laissent l'impression que tout se vaut, qu'il n'y a rien à faire, sinon à ronchonner au café du coin.

Une liste qui associerait, surtout à des fins argumentatives, des éléments aussi hétérogènes dans leur portée référentielle que

> - le ratage du manifeste contre Eiffel
> - l'inculture architecturale notoire des Français
> - leur sentiment d'impuissance devant les forces "telluriques" de l'urbanisme contemporain
> - le massacre des Halles,

une telle liste se disqualifie elle-même: elle associe faits spécifiques (le massacre des Halles et le manifeste contre Eiffel) et propriétés génériques ("l'inculture des Français" "leur sentiment d'impuissance..."). Cette disqualification discursive est comme pressentie par le rédacteur de ce texte qui prend la précaution d'ajouter après le premier SN avec *comme* "(il y eut d'autres exemples)". Il anticipe ainsi une contre-argumentation qui annulerait ce premier élément au nom du fait qu'il est unique, et ne constitue donc pas une preuve suffisante à l'appui de la conclusion visée.

L'usage de *comme* permettant de subordonner les cas particuliers à des substantifs pluriels généralisables garantit une homogénéité du régime lexical. Il permet d'insérer dans un énoncé des exemples qui prennent rang d'élément général ou générique. Il permet au moindre coût de transformer un élément spécifique en élément général ou générique.

Ainsi, la formule *Un N comme le N* occupe en discours une fonction de régulation lexicale; d'où parfois l'impression que l'on a affaire à de pseudo-généralisations, à des facilités de parole où N1 n'apporte pas sur le plan informationnel un contenu nouveau ni indispensable (cf. "des produits comme"). Le deuxième exemple montre que la formule peut être aussi le lieu d'un jugement évaluatif, le lieu d'une axiologisation utile dans le discours argumentatif en ce qu'elle permet simultanément et la référence spécifique et l'attribution par le biais de N1 d'un qualifiant dans une structure prédicative. "Des ratages comme celui du manifeste contre Eiffel" équivaut en effet à quelque chose comme

> - le manifeste contre Eiffel a été un ratage;

"de brillantes opérations comme le massacre des Halles" présente le même phénomène à un double niveau, à cause de la structure de SN2:

- les Halles, ça a été un massacre
- ce massacre passe pour une brillante opération

Quand on quitte le domaine des catégories naturelles, ce phénomène de double référence (générique (ou plurielle) et spécifique) concernant le même objet de discours permet des choix qui sont vraisemblablement un élément de cohésion discursive. Déjà dans le domaine des catégories naturelles le choix de N1 peut être soumis à une contrainte venant du reste de l'énoncé. L'énoncé 69 semble tout à fait ordinaire

69. un félidé comme le tigre est un féroce carnassier

mais on évitera 70 à cause de la redondance qui, hors contexte, rend cet énoncé quasi analytique sans justification apparente, d'où l'étrangeté.

70. un carnivore comme le tigre est un féroce carnassier

De même 71 paraît étrange à cause du caractère non nécessaire du lien entre N1 "quadrupède" et le prédicat "être un féroce carnassier"

71. un quadrupède comme le tigre est un féroce carnassier

Galmiche (1989, p.34) aborde cette question à propos de *le N* générique. Il fait remarquer que *le N* présuppose un ensemble d'éléments (dont N fait partie) qui est constitué comme ensemble par une "propriété commune" ou "condition d'agrégat". Ainsi *le tigre* (...) tire son individualité de par son appartenance à l'ensemble des animaux". Mais, ajoute-t-il, et c'est cela qui nous intéresse, "rien n'interdit de promouvoir des entités comme *le boucher, l'avion, la moquette*, etc. au niveau de l'espèce. Il suffit en effet que locuteur et interlocuteur soient à même d'inscrire l'« individu générique » au sein d'un ensemble pertinent". Il prend comme exemple "le boucher" qui peut appartenir à l'ensemble des "humains-adultes-mâles" mais aussi à un ensemble de professions (boucher, dentiste, éboueur, professeur, etc..) ou à un ensemble plus restreint encore, celui des petits commerces (boucher, épicier, boulanger, poissonnier, etc.), etc..

Il me semble que la formule *un N comme le N* a cette particularité de préciser dans quel ensemble *le N* est considéré et que ce phénomène entraîne l'observation vers des espaces bien plus larges que celui du seul syntagme nominal. Galmiche déjà constate que "le prédicat de l'énoncé générique est parfois, à lui seul, responsable de la propriété d'agrégat nécessaire à la constitution de l'ensemble" (ibid., p.35). C'est le cas d'énoncés comme

72. la moquette est décorative
73. la moquette est confortable [42]

72 range la moquette dans l'ensemble des éléments de décor, 73 dans les éléments de confort.

On dira plutôt que les énoncés qui contiennent *un N comme le N* imposent une contrainte de cohérence sémantique entre la formule et le reste de l'énoncé. Quelques exemples pour finir:

74. Un chanteur comme Johnny, c'est un modèle de longévité artistique
75. Un guitariste comme Johnny, ça n'est pas un modèle à donner en exemple
76. Un homme d'affaire comme Johnny, c'est le roi de la combine

[42] . exemples empruntés à Galmiche

77. Un mari comme Johnny, ça n'est pas à conseiller
78. Un homme comme Johnny, c'est une bonne affaire
79. Un tocard comme Johnny, c'est la risée des rockers
80. un travailleur comme Johnny, c'est une assurance-chômage.
81. un travailleur comme Johnny, c'est l'angoisse du patron
82. Un motard comme Johnny, c'est de la frime

I. *COMME/EN TANT QUE* : L'EXTRACTION, UNE AUTRE FIGURE DE L'INCLUSION

Arrivés au terme de cette étude, on peut constater que la quasi totalité de ces énoncés sont réversibles, qu'alors *comme* est paraphrasable par *en tant que* et que le déterminant devant *N1* disparaît:

83. Johnny comme/en tant que chanteur, c'est un modèle de longévité artistique
84. Johnny comme/en tant que guitariste, ça n'est pas un modèle à donner en exemple
85. Johnny comme/en tant qu'homme d'affaire, c'est le roi de la combine
etc..

Seul 79 résiste à cette permutation:

86? Johnny en tant que tocard...

En effet, *tocard* est un évaluatif et non un hyperonyme: il ne peut pas servir à constituer un point de vue générique sur Johnny, comme le font les autres termes qui dominent des classes potentielles.

Cette réversibilité est probablement à mettre en relation avec ce que A. Licitra (1977, 164) observait à propos de *comme* extracteur, à savoir le fait qu'il détermine des objets aussi bien en extension qu'en compréhension: dans un cas Johnny est un élément de la classe des chanteurs, des guitaristes, etc..; dans l'autre Johnny est vu sous un de ces aspects, le terme générique permettant de préciser le point de vue selon lequel le discours va traiter de Johnny.

Cette réversibilité de la formule *un N1 comme le N2* en *le N2 comme/en tant que N1* permet peut-être de rassembler en une seule fonction les deux *comme*, extracteur et inclusif (dans les constructions "considérer comme"), distingués par Licitra. En effet la formule avec le premier *comme* extracteur (relation entre genre et espèces, détermination en extension), pour revenir à nos analyses initiales, exclut une paraphrase avec *en tant que*

87. un pays comme la France
87 b. * un pays en tant que la France

alors qu'avec le deuxième *comme* extracteur (relation entre un objet et certains de ses aspects, détermination en compréhension, selon les termes de Licitra), on aura

88. le chat comme félin
88 b. le chat en tant que félin

Ces deux formules ont toutes les deux pour soubassement les énoncés copulatifs suivants:

87 c. La France est un pays
88 c. Le chat est un félin

On voit qu'ils ne sont pas strictement équivalents: le comme extracteur 1 fait porter l'assertion sur le deuxième terme, le comme extracteur 2 la fait porter sur le premier; cependant, l'une et l'autre formule sont réversibles de l'une à l'autre:

87 a. un pays comme la France
87 d. La France en tant que pays

88 a. le chat comme/en tant que félin
88 d. un félin comme le chat

La perspective selon laquelle on considère la sous-catégorie change: dans les énoncés 87a et 88d (*un N1 comme le N2*) l'extraction avec *comme* ouvre une série où sous l'énoncé générique "pays" ou "félin" (*un N1*) d'autres espèces peuvent être convoquées; ce qui est le propre de la détermination en extension. Au contraire, les énoncés 87d et 88a (*le N2 comme/en tant que N1*) ouvrent grâce à *comme* une série d'autres aspects pouvant caractériser le substantif considéré; ce qui est le propre de la détermination en compréhension. On retrouve là l'opposition extension/compréhension qui sert à Licitra pour opposer ces deux formes d'extraction différentes. Il me semble cependant que l'extraction en compréhension est très proche de ce que Licitra nomme le *comme* inclusif ("considérer comme"). Ainsi, l'énoncé 88a peut être paraphrasé à l'aide des prédicats suivants:

88 a. le chat comme félin
88 e. le chat vu comme (un?) félin
considéré en tant que félin

La définition que donne Licitra de l'opération d'inclusion "construire une relation où un objet peut être inclus dans un préconstruit", "mettre en perspective un objet", montrer un objet sous tel ou tel aspect" (1979, 177) n'est guère différente de ce qui est dit de l'extraction "en compréhension". La différence ne tiendrait qu'à l'opposition syntaxique entre un *comme* reliant entre deux substantifs ou passant par l'intermédiaire d'un prédicat.

Les deux formes de l'extraction avec *comme* apparaissent donc comme deux mises en discours de la relation d'hyper/hyponymie: dans le premier cas, on tend vers une inclusion extensionnelle où selon la définition de Kleiber (1990, 8), "la classe des référents d'un terme est incluse dans la classe des référents de l'autre". C'est le cas de l'inclusion référentielle selon les termes de Delabre. Dans l'autre cas, on tend vers une inclusion intensionnelle où l'inclusion est une inclusion de propriétés sémantiques et non de référents: "les traits qui composent le sens d'un terme sont inclus dans les traits qui forment le sens de l'autre". Cette différence n'est cependant à prendre ici qu'à titre quasi-métaphorique et simplement pour faire une analogie, car on l'a vu plus haut, les expressions "un pays comme la France", "un rocker comme Johnny", etc., à cause de la relation hiérarchique particulière instaurée par *comme* entre les deux substantifs, mettent en jeu des relations des classes un peu particulières.

CONCLUSION

Nous avons ici observé *comme* dans ses emplois d'opérateur (outil de connexité intraphrastique - notamment à l'intérieur du groupe nominal où il pourrait apparaître quasi comme une préposition) et dans sa fonction d'opérateur d'exemplification, à l'exclusion de tous ses autres emplois.

Il nous est très vite apparu que dans cette fonction, la formule *un N1 comme le N2* joue un rôle central et que, dans cette formule, la répartition des déterminants obéit à une contrainte qui exclut l'emploi d'un défini en première position.

Convoquant certaines des théories de la généricité, nous nous sommes donc attachée à élucider pourquoi on ne peut pas trouver **le N1 comme le N2* dans ces emplois exemplifiants.

Nous avons d'abord montré qu'il faut dans cette formule différencier singulier et pluriel. *Des N1 comme le/les N2* sont de faux génériques qu'il vaut mieux analyser comme instituant des sémantismes de pluralité ou de généralité plutôt que de généricité.

La formule *Un N1 comme le N2* nous est apparue comme produisant un objet de discours qui a un référent unique (malgré les deux substantifs distincts), la référence en étant simultanément générique et spécifique. Nous avons attribué à ce phénomène le nom de "générique mou" pour signifier l'association dans une même expression de ces deux procédés de référence nominale. Nous avons ensuite montré que cet "objet de discours *bifrons*" se comporte comme un SN massif (pour reprendre ce concept à G. Kleiber) ce qui vérifie que la formule produit une "homogénéisation des référents".

Ce monstre référentiel est donc tout à fait utile en discours pour opérer des régulations de régime lexical et permettre que, grâce à *un N1*, les énumérations de substantifs, qui seraient hétérogènes à cause de leur appartenance à des niveaux catégoriels différents, soient facilement homogénéisées.

D'autre part, puisque N1 représente un sème générique quelconque de N2, on peut observer une grande variabilité, selon les contextes, dans le choix du substantif qui occupera cette place. Le choix de N1 est moins guidé par l'organisation de la chaîne hyper/hyponymique que par des phénomènes isotopiques issus du contexte.

L'ensemble de ces phénomènes fait de la formule *un N1 comme le N2* un outil idéal d'exemplification, souple, peu coûteux, réglant à l'économie les exigences discursives de généralisation ou de généricité. On comprend pourquoi *comme* est si fréquent dans les copies d'élèves, lorsqu'il s'agit de répondre à un impératif d'exemplification. Nous retrouverons donc cet opérateur de multiples fois dans les quatrième et cinquième parties où, grâce aux hésitations linguistiques des élèves, nous pourrons compléter la description syntaxique de cet opérateur.

4° partie

Premières analyses des procédés d'exemplification dans les texte d'élèves

QUATRIEME PARTIE:

INTRODUCTION

Le lecteur trouvera ci-après les analyses faites sur le corpus que j'ai recueilli lorsque j'étais professeur de lycée. Je n'ai retenu qu'un paquet de copies, produit vers la fin d'année, qui m'a servi de premier objet de travail et où l'on verra se constituer des démarches et des outils d'analyse qui seront réutilisés dans la dernière partie.

Par ailleurs, le fait que je reprenne ces copies plusieurs années après le moment de leur production présente l'intérêt de pouvoir dissocier deux regards, deux comportements tout à fait opposés: celui du professeur-correcteur et celui du professeur-lecteur [1]. Cette dissociation est passionnante pour l'acteur lui-même qui a été correcteur et qui "se relit" quelque temps après et découvre qu'un autre regard est possible et qu'il modifie ou invalide parfois le premier [2]. A tout le moins, il permet de comprendre que le premier jugement incluait peut-être des critères autres que strictement textuels. Nous ne ferons que très incidemment état de ces questions, l'évaluation étant hors de notre champ d'étude. Mais il sera intéressant d'utiliser comme étalon, une fois ou l'autre, la note qu'en "situation réelle" telle copie avait reçue.

Dans un premier temps, nous ferons de ces textes une lecture essentiellement focalisée sur les phénomènes de planification globale. Nous tenterons de donner une image des problèmes d'argumentation rencontrés et des mises en oeuvre du schéma polémique. L'analyse tantôt portera sur un texte unique (ce sera le cas pour les problèmes d'argumentation où une copie nous occupera presque dix pages), tantôt donnera une vision globale sur les stratégies de traitement que ces élèves ont pu faire à partir de ce qu'ils avaient compris du schéma polémique. Ainsi nous nous attacherons à examiner comment, à partir de la question du sujet, ils démarrent leurs textes. De même, nous ferons une rapide typologie des formes que prennent, dans ce corpus, la résolution de l'opposition entre les deux positions initiales.

Ces deux perspectives différentes permettent ainsi, pour la première, d'éprouver les notions et les outils de l'analyse argumentative élaborés au chapitre 1 et, pour la seconde, de prolonger la présentation du schéma polémique, faite au chapitre 2, comme modèle possible pour la production d'un certain type de dissertation. Si les analyses du premier type sont nettement applicationnistes, les autres permettent d'approfondir et de complexifier le modèle proposé par B. Delforce qui laisse relativement dans l'ombre la question de savoir comment dépasser le débat polémique.

Ensuite, nous nous poserons la question de l'exemplification dans ces vingt-sept textes. Après une rapide étude quantitative où nous nous poserons la question des rapports entre longueur de texte, nombre d'exemples et évaluation (c'est là que nous utiliserons la notation dont il était question plus haut), nous ferons un inventaire des modes de connexion spécifiques

---

[1]. Cf Delcambre (1987) qui met en oeuvre ce double regard sur une copie de rédaction d'un élève de 6°

[2]. Il peut même arriver qu'une troisième lecture modifie encore la configuration. Voir Delcambre (1992, 132-133)

à l'exemplification qui permettra d'avoir un aperçu sur la diversité des moyens linguistiques utilisés par les élèves. Et nous terminerons cette revue par l'observation des relations entre l'exemplification et les compétences rédactionnelles, ce qui nous permettra d'isoler un certain nombre de niveaux d'analyse selon la nature de ces relations.

Pour terminer cette quatrième partie, un chapitre sera consacré aux difficultés linguistiques rencontrées par les élèves dans les zones d'exemplification. On y verra la langue en train de s'écrire, avec toutes les hésitations, les chevauchements, les ruptures, propres aux apprentis scripteurs que sont les élèves de seconde. C'est à partir de telles observations que s'est construite l'idée que l'exemple devait être pour eux un noeud de problèmes et que cela pouvait être intéressant d'essayer de clarifier cette question.

Répondant à cette introduction, le lecteur trouvera à la fin de cette partie une conclusion récapitulative qui tentera de mettre en évidence les premières observations sur les productions des élèves, mais, à part les conclusions partielles nécessitées par le mouvement de l'écriture, il n'y aura pas régulièrement de conclusion à la fin de chacun de ces trois chapitres.

CHAPITRE 10

UNE CLASSE DE 2° BIEN ORDINAIRE

A. LE CONTEXTE SCOLAIRE

1. Les élèves

La classe de seconde dont on va observer les productions plus loin était une classe tout à fait ordinaire, 2°12, d'un grand lycée d'enseignement général et technologique de la banlieue lilloise, banlieue relativement hétérogène sur le plan social. Elle regroupait 34 élèves dont seuls 27 étaient présents lors du devoir sur table qui constitue notre corpus. Les indications qui suivent ne tiennent compte que de ces 27 élèves-là.

Cette classe comportait un peu plus de filles que de garçons (16 filles pour 11 garçons), mais surtout un nombre plus important d'élèves en retard (13 avaient un an de retard, 3 deux ans) que d'élèves "à l'heure" (11 seulement n'avaient jamais redoublé dans leur scolarité - 7 filles et 4 garçons). L'écart des âges en ce mois de Mars 1990 allait de 15 ans et demi à dix huit ans. Filles et garçons se partageaient équitablement la distribution selon les critères de retard scolaire (7 filles/6 garçons en retard d'un an; 2 filles/1 garçon en retard de deux ans):

	FILLES: 16	GARÇONS: 11	TOTAL: 27
RETARD 0 AN:	7	4	TOTAL: 11
RETARD 1 AN:	7	6	TOTAL: 13
RETARD 2 ANS:	2	1	TOTAL: 3

Tableau 3

Donc une présomption de classe moyenne, pas particulièrement brillante. Parmi les 16 élèves en retard, cinq redoublaient leur classe de 2°, dont deux seulement avaient déjà doublé une autre fois. Pour les trois autres, le doublement en 2° était le premier accroc scolaire: le passage au lycée ne s'était pas fait facilement.

L'orientation proposée en fin d'année par le conseil de classe a confirmé cette présomption: 6 élèves ont été proposés pour le redoublement, les autres étant orientés en 1°S (6 élèves), en 1° B (9 élèves) et en 1°G (6 élèves). Il faut remarquer que parmi les six nouveaux doublants, 5 n'avaient jamais redoublé au cours de leur scolarité: de nouveau on peut voir dans ce phénomène une forme de résistance de l'institution Lycée à ces "nouveaux élèves de 2°" poussés vers un baccalauréat général par l'objectif national "80% d'une classe d'âge au niveau du Bac" mais peu adaptés aux exigences culturelles de ce niveau d'enseignement et pour lesquels l'institution scolaire n'était guère prête, en cette année 89-90, à promouvoir de nouvelles formes d'apprentissage.

Ces quelques indications n'ont pour toute prétention que de donner un aperçu sommaire des élèves dont on va lire les textes ci-après; il n'est pas dans mon intention de procéder à une étude qui mettrait en relation les compétences linguistico-scripturales de ces élèves avec leur origine socio-culturelle. Qu'il suffise de savoir qu'on trouve dans cette classe seulement deux pères ingénieurs, un comptable, un professeur, un entrepreneur dans le bâtiment, un artisan décorateur et un menuisier ébéniste, un commerçant; pour les autres, il s'agit d'ouvriers du bâtiment ou de la métallurgie (tourneur), d'agents EDF, SNCF, d'employés de banque ou programmeur informatique, moniteur d'auto-école, enquêteur de police, instituteur ou aide-soignant. Chez les mères, se trouvent une comptable, un professeur, une commerçante, une technicienne de publicité, cinq femmes d'entretien ou gardienne d'enfants, deux secrétaires, une piqueuse en confection et une lingère-couturière, cinq sont à la maison. Ceci n'est qu'indicatif, car l'enquête sur les professions des parents n'a pas été systématique et certains élèves ont évité de (ou n'ont pas voulu voire su) donner les précisions attendues.

Une fille d'origine maghrébine vivait dans une famille de 14 enfants (père ouvrier, mère gardienne d'enfants); sept élèves vivaient dans des familles monoparentales (divorce ou parent décédé) et les fratries se répartissaient comme suit: 5 enfants uniques, 11 familles de 2 enfants, 8 de trois, 2 de quatre et cinq.

Une classe très ordinaire, donc.

2. La séquence d'apprentissage [1]

L'organisation de cette séquence repose sur la question de savoir si un travail sur le texte dissertatif ne peut pas être clarifié par un apprentissage préalable du texte argumentatif.

Certes, l'analyse du dispositif communicationnel de la dissertation montre ses différences d'avec le discours argumentatif. Mais, il ne faut pas méconnaître les rapports entre ces deux discours, du moins au niveau séquentiel: la gestion de contre-arguments dans un texte argumentatif ressemble fortement, ne serait-ce que sur le plan linguistique, à l'insertion dans un texte dissertatif d'opinions que l'on va annuler car non-valides ou non pertinentes en utilisant des procédés de réfutation, voire de concession.

La description du cycle didactique [2] faite ci-après ne repose pas sur une progression du simple au complexe.

Si un enchaînement peut apparaître dans les propositions qui suivent ce serait plutôt celui qui permet de passer du connu au moins connu. Une des questions qui se posent en effet, selon moi, dans l'enseignement/apprentissage de la dissertation en seconde, est de savoir comment construire pour les élèves une représentation de l'objet à produire, sans passer par une pratique d'imposition de normes. L'hypothèse que j'ai suivie est que le fonctionnement du texte argumentatif, si on n'entre dans des analyses détaillées, était moins éloigné pour les élèves de certaines pratiques langagières que la dissertation. Qu'un des objectifs que l'on pouvait poursuivre avec des élèves était donc de consolider la représentation du texte argumentatif afin de pouvoir s'en servir par un jeu de ressemblances/dissemblances dans l'appropriation des mécanismes dissertatifs.

---

1 . Je reprends en le condensant mon article paru dans *Pratiques* n°68 (Delcambre 1990)

2 . pour la notion de cycle didactique voir Brassart, Delcambre 1988

a. Lecture/Ecriture de textes argumentatifs

La construction ou consolidation du texte argumentatif s'est faite d'abord par une série d'exercices de lecture et d'écriture qui se donnait comme objectif d'élaborer, dans des séquences essentiellement métalangagières, une représentation de l'argumentation comme orientée vers une conclusion visant un destinataire que l'argumentateur essaie de convaincre ou de persuader. Cette définition est centrée sur le contrat de communication argumentatif, sur le discours argumentatif donc, mais mon objectif a été aussi de travailler une stratégie langagière précise, un certain type d'enchaînement textuel argumentatif; ainsi, il n'a été question à ce moment dans la classe que de textes typiquement argumentatifs, d'actes de discours directs, donc, et de textes homogènes sur le plan typologique.

Les élèves ont eu par exemple à produire deux textes dont la conclusion argumentative leur était imposée; ils avaient également à disposition un certain nombre de propositions (arguments, contre-arguments, non-arguments, exemples) qu'ils pouvaient utiliser pour écrire. La consigne d'écriture demandait d'insérer le maximum de propositions, quelques-unes (contre-arguments, exemples) étant imposées et parfois la production étant contextualisée (obligation était faite au scripteur de cibler un destinataire possible dans son écriture).

Dans ces premières démarches, se perçoit une intention d'allégement de la tâche pour les élèves qui n'est pas à mettre sur le compte d'une volonté de simplification. Le fait de proposer aux élèves des corpus de phrases (de paragraphes ou de textes, voire des corpus mixtes) dans lesquels ils puisent, à leur gré ou selon une contrainte liée à l'objectif assigné à l'exercice, procède de la volonté de dissocier les tâches en situation d'apprentissage, par exemple ici de ne pas inclure la recherche d'idées dans les premiers apprentissages.

Cet allégement de la tâche rédactionnelle ne signifie pas simplification de la production écrite. En effet, le travail rédactionnel à partir de tels corpus pose des problèmes d'analyse et de traitement de l'information (repérage, sélection, reformulation, analyse de la valeur argumentative, hiérarchisation, etc...) qui peut rendre éventuellement l'opération trop complexe au regard de l'objectif poursuivi. Il ne suffit donc pas de donner des informations sur le thème pour supprimer le problème de l'"inventio" (voir ce qu'en disent les élèves, dans Darras, Delcambre, 1989, 41-46).

En fait, ces aides thématiques ont surtout pour fonction de minorer la charge de l'"inventio" dans l'activité rédactionnelle. Ils sont à considérer comme des aides à l'"inventio"; ils ne la suppriment pas. Ainsi, certains énoncés peuvent fonctionner comme des déclencheurs de recherche en mémoire; de même, la présentation en liste des énoncés propose, qu'on le veuille ou non, une organisation du contenu .

Cela signifie aussi pour les élèves que la recherche d'idées (l'"inventio") est hors du champ sur lequel va porter l'apprentissage et l'évaluation. Que, pour faire un bon texte, point n'est besoin d'avoir des idées originales , ou des idées qui plaisent au professeur, ce qui constitue un réel soulagement pour les élèves (baisse de l'angoisse bien connue des lycéens: "je n'ai pas les mêmes idées que le prof. Comment voulez-vous que j'aie de bonnes notes?", cf. Delforce 1986). Cela veut dire aussi que le professeur va devoir faire avec des lieux communs, va devoir peut-être mettre entre parenthèses ses propres opinions, ses propres valeurs pour centrer son jugement sur d'autres éléments...plus textuels.

Entre les productions écrites ci-dessus évoquées avait eu lieu en classe toute série de lectures de textes (textes d'élèves, textes de professeurs écrits en stage "Argumentation" sur un protocole de gestion de contre-arguments (cf. Delcambre et al., 1988), textes divers issus de

manuels). L'objectif de cette phase de travail était de sensibiliser les élèves aux phénomènes d'énonciation (quel est le destinataire visé? à quels indices peut-on le reconstruire? Y a-t-il des énonciateurs distincts du locuteur? par quelles marques peut-on repérer ces discours cités?) et les entraîner à des analyses argumentatives (repérage des arguments, des contre-arguments et des stratégies de réfutation).

Un autre exercice d'écriture de forme différente fut aussi proposé: il s'agit d'un exercice "alpha-oméga" emprunté à D.G. Brassart (1988a et 1990b). Il s'agit d'écrire un texte qui commence par une phrase imposée (alpha) et se termine par une autre phrase imposée (oméga):

> Alpha: La voiture, c'est pratique pour se déplacer:
>
> Oméga: Vous voyez bien qu'aujourd'hui il n'y a pas mieux que le train pour voyager sur de longues distances.

Ce type d'exercice oblige les élèves à planifier leurs textes de manière globale, envisageant la fin dès le début et mettant en oeuvre une stratégie de planification dans les deux sens, de l'alpha vers l'oméga, de l'oméga vers l'alpha. Par ailleurs, dans cet exemple, au contenu thématique (voiture/train) s'ajoute un contenu argumentatif: "Ces bornes textuelles sont en effet potentiellement anti-orientées: oméga est en principe linguistiquement marqué pour jouer le rôle de conclusion générale finale de l'ensemble du texte, conclusion favorable au train, alors qu'alpha est favorable à la voiture. Coq à l'âne, donc, mais coq à l'âne essentiellement argumentatif dans la mesure où "voiture" et "train" sont thématiquement subsumables sous le même hyperthème générique « moyens de transport »" (Brassart 1988 a).

La consigne de travail demandait de plus, comme précédemment, de s'adresser à un destinataire que le lecteur puisse facilement identifier, sans qu'il soit forcément nommé.

b. Approche de la dissertation

J'ai tout d'abord interrogé les élèves sur leurs représentations de l'exercice, avec cette hypothèse que le mot ne leur était pas inconnu, qu'il faisait partie des attentes face à cette nouvelle institution scolaire qu'est le lycée [3], qu'il allait forcément rencontrer dans sa définition plus ou moins improvisée d'autres écrits scolaires (issus du champ "français" ou d'autres champs disciplinaires). On peut penser aussi que cette formulation, préalable à tout apprentissage, est un biais pour commencer à construire une image mentale des buts de l'apprentissage (quel objet à produire? quels processus à mettre en oeuvre pour le produire?) par d'autres moyens que par l'imposition extérieure de normes de savoirs et de savoir-faire.

Je me suis ensuite attachée à leur présenter le modèle de schéma polémique tel que B. Delforce (1985) l'a établi. Pour ce faire, j'ai pris appui sur le sujet suivant "Les mathématiques sont-elles nécessaires pour réussir dans la vie?". Plusieurs séquences horaires ont été consacrées à un travail relativement décomposé (élaboré d'après Coltier et al. (1987) 47-49):

- formulation d'un avis individuel sur la question

---

[3]. Le présupposé ici sous-jacent est que la dissertation n'est qu'un écrit scolaire. C'est dans ce cadre que j'ai travaillé avec les élèves. Mais on pourrait élargir le questionnement aux pratiques sociales de référence (cf Delforce 1990) avec une question comme "En dehors de l'école, qui, à votre avis, écrit des textes du genre de la dissertation?".

• recherche d'arguments à l'appui de l'une et l'autre question polémique sous-jacentes au sujet ("les maths sont-elles nécessaires ou sont-elles inutiles?")

• élaboration d'annulations pour chacune de ces positions.

Puis, j'ai présenté sous forme magistrale l'organisation générale du schéma polémique, en utilisant les productions partielles réalisées dans le travail précédent et en insistant sur la polyphonie énonciative (les deux opinions polémiques sont à mettre au compte de corps sociaux que l'on va essayer d'identifier: "les professeurs", "les artistes et les créatifs", "les parents" ou "les grands-parents", etc..., et non à prendre en charge par le locuteur). J'ai également développé ce que M. Charolles appelle la "narrativisation" de la dissertation (cf. Charolles 1986): pour la dynamique de la dissertation, il est important d'aboutir, après examen des deux positions polémiques, à une absence de réponse satisfaisante. Ainsi, l'une et l'autre position ayant été annulées, le lecteur reste dans une situation d'aporie, ce qui va rendre nécessaire de rebondir sur une nouvelle question ("Qu'entend-on par « réussir dans la vie »"? par exemple, ou "Quel usage peut-on faire des maths?"). Les élèves munis de tous ces éléments ont eu à mettre en texte l'ensemble de la dissertation.

C'est après cette phase-là que les élèves ont eu à produire le texte dont il sera question dans la suite de cette partie.

De même leur a été donné à lire le texte polémique analysé au chapitre 2 "Espace: L'homme est-il de trop?" présenté accompagné d'un plan incomplet qui faisait intervenir autant les aspects thématiques que les aspects superstructurels: la lecture du texte devait permettre de compléter les manques du plan, le tout débouchant sur la constatation des divergences et des convergences entre "plan de texte" et "schéma polémique". L'objectif était de mettre en question la régularité du schéma polémique et d'ouvrir la réflexion des élèves sur des possibilités d'organisation textuelle plus souples et moins stéréotypées.

Le cycle didactique s'est achevé par un bilan des apprentissages qui a consisté à demander aux élèves de faire la différence entre un texte argumentatif et une dissertation.

Il s'agit alors d'amener les élèves à un travail méta-textuel et méta-discursif consistant à prendre conscience des structures textuelles et des intentions discursives, à prendre conscience des modèles textuels constants sous-jacents à des réalisations apparemment fort dissemblables.

J'ai proposé aux élèves, tout à la fin de la période où nous avions travaillé la dissertation, un des textes argumentatifs produits au début avec la consigne suivante: "que faudrait-il faire pour transformer ce texte en dissertation?"

Ce fut un moyen pour moi d'évaluer leurs apprentissages, et un moyen pour les élèves de mesurer le chemin parcouru et, éventuellement de consolider différences et ressemblances.

3. Le contexte de la tâche

La production écrite s'est faite en classe sous forme de devoir surveillé, en deux heures, sans préparation ni discussion collective préalable [4]. Au vu des ratures sur les copies et des quelques

[4]. Les répétitions thématiques que l'on peut observer d'une copie à une autre viennent entre autres de la culture collective de la classe, notamment de la présence d'un élève "curiste" (fan du groupe rock The Cure) et d'un exposé sur l'anarchisme qui avait eu lieu peu auparavant.

brouillons que j'ai pu récupérer, on peut dire que l'implication personnelle des élèves dans cette tâche a été bonne.

Les élèves disposaient d'un texte-support "Vêtements d'un jour" de F. Gaussen (*Annabac 90*, p.48, Hatier 1989) dont ils devaient faire le plan, en prenant en compte tant l'organisation textuelle que les éléments de contenu: le plan était conçu comme une forme de résumé moins coûteux en temps que le résumé traditionnellement attendu dans l'épreuve 1 du baccalauréat, notamment parce que la reformulation linguistique n'était pas demandée. L'énoncé du sujet de discussion était le suivant: "« La vie est un carnaval » dit F. Gaussen à propos des habitudes vestimentaires des Français. Pensez-vous qu'actuellement, il est important de se distinguer des autres par son apparence?".

Quelles étaient les tâches de planification que les élèves avaient à effectuer à partir de cet énoncé pour examiner le problème qu'il pose en fonction du schéma polémique?

Ils devaient tout d'abord identifier comme élément X le groupe "se distinguer des autres par son apparence vestimentaire" à propos duquel était posée explicitement une des deux questions polémiques: "X est-il important?" soit "X est-il P++?".

Cela fait, il leur restait à formuler l'autre question polémique et l'on a vu plus haut la difficulté de cette activité. "X est-il N--?" peut prendre en effet ici la forme de "X est-il secondaire, accessoire?" ou "futile, dérisoire?". Cette hésitation marque la différence entre deux points de vue portés sur X: un point de vue topologique (X occupe une place importante/secondaire - par rapport à d'autres façons de se distinguer) ou un point de vue moral (X représente une valeur positive/négative - l'accent étant mis surtout sur la distinction ou sur l'apparence et moins sur le côté vestimentaire); le premier repose sur un constat (de fait on voit dans notre société des gens qui passent beaucoup de temps et dépensent beaucoup d'argent, d'énergie pour s'habiller) et oriente vers une question quantitative "faut-il augmenter/diminuer l'importance accordée à X?"; le second repose sur un jugement de valeur ("c'est bien/c'est mal") et oriente vers une question morale "faut-il approuver/condamner X?". De toute évidence les deux points de vue sont liés; on ne pourra guère préconiser une augmentation/diminution de l'importance accordée à X que si on l'on a répondu à la question portant sur la valeur de X, mais la distinction de ces deux angles d'attaque permet de construire le deuxième temps du schéma polémique.

La construction des deux positions issues de la question polémique suppose ainsi que l'on explicite des domaines d'application pour X: X sera vu <u>en tant que</u> "activité ordinaire, quotidienne" ou "comportement social" ou "valeur morale". Cette définition de champs est l'équivalent de la définition de sous-thèmes ou d'aspects, elle n'intervient guère au niveau de la formulation des deux positions polémiques, mais elle peut être une aide pour la gestion discursive du schéma polémique.

La polarisation de la polémique est ici "moyenne", elle pourrait être plus prononcée (dans une perspective de facilitation de la tâche pour les élèves). On peut ainsi reformuler l'énoncé sous cette première forme:

"X est-il un comportement important dans notre monde actuel ou une attitude ordinaire, banale?"

ou sous cette deuxième forme, plus extrémiste:

"X est-il un comportement des plus valorisés dans notre monde actuel ou une attitude des plus futiles?"

Pour finir, les élèves devaient repérer que le premier énoncé du sujet (la citation extraite du texte-support, "La vie est un carnaval") pouvait servir d'argument à l'appui d'une des deux positions, l'une ou l'autre d'ailleurs, selon le sens que l'on donne à "carnaval" (valorisation du jeu, du plaisir, de la fête, dévalorisation associée au manque de sérieux, à la tromperie du déguisement, etc.).

B. OBSERVATIONS GLOBALES SUR LE CORPUS

Je commencerai par donner quelques indications sur des caractéristiques générales des textes (leur longueur, le traitement de la consigne d'écriture qu'ils effectuent) avant d'aborder plus précisément la façon dont les élèves utilisent le schéma polémique pour répondre à la question posée dans le sujet.

1. Longueur

En termes de longueur, les textes vont du simple au double. Sans faire un compte du nombre exact de mots, je me suis appuyée sur le comptage automatique de mon traitement de texte (qui opère par tranches de 512 mots). Voici ce que cela donne (les copies sont désignées par leur nom de code):

catégorie A:	a/ 6144 mots, 3 textes: AL, GREG, STE
	b/ 5632 mots, 2 textes: CHR, NE
	c/ 5120 mots, 1 texte : NAT
catégorie B:	d/ 4608 mots, 8 textes: COR, DE, DEL, FRE, LAU, NI, SAN, SO
catégorie C:	e/ 4096 mots, 4 textes: HE, OL, NAD, VI
	f/ 3584 mots, 6 textes: DA, FLO, LO, SA, VIN, VIR
catégorie D:	g/ 3072 mots, 2 textes: JAC, SYL
	h/ 2560 mots, 1 texte : ISA [5]

Cela n'est guère intéressant en soi sauf en ce que cela révèle de la disparité des productions dans une même classe. En soi, la longueur d'un texte d'apprenant n'est indicateur peut-être que du degré de familiarité du scripteur avec l'écrit [6], en aucun cas de son degré d'expertise (AL en est

[5]. Les groupes qui sont ici constitués serviront de fait pour quelques analyses quantitatives au chapitre 11.

[6]. Le comptage du nombre de mots peut permettre d'évaluer par un calcul de pourcentage la fréquence de certaines formes selon diverses variables (type de texte observé et développement en fonction de l'âge par exemple) comme le fait Schneuwly (1984) à propos des organisateurs textuels. Dans D.G.Brassart (1987), l'étude du nombre moyen de mots, croisé avec le nombre moyen de propositions en BTE (propositions explicites de la BTI et propositions implicites) permet d'observer un allongement en longueur et une densification en termes de contenus d'information du CE2 à la 5° pour tous les groupes étudiés - sauf pour les productions du groupe expérimental après l'entrainement didactique. D.G. Brassart pose la question de savoir si ces évolutions contrastées proviendraient d'une prise de conscience (ou à l'inverse, d'une absence de prise de conscience) des caractéristiques communicationnelles de la situation de production de texte argumentatif, puis montre par l'analyse notamment des marques personnelles d'une part et des contre-arguments d'autre part (les premières sans évolution du CE2 à la 5°, les seconds très peu nombreux) que ce n'est pas par cette hypothèse communicationnelle que l'on peut rendre compte des phénomènes d'allongement/stagnation des textes évoqués plus haut.

un bon exemple, dont le texte, parmi les plus longs, pose de très nombreux problèmes). Un grand scripteur n'est pas forcément un bon producteur de textes [7].

A l'inverse, dans cet échantillon, il semble qu'il y ait une relative relation entre la brièveté du texte et certaines difficultés d'écriture: les trois derniers textes (JAC, SYL, ISA) ne sont pas parmi les mieux construits (ISA, SYL) ou les plus faciles à lire (JAC).

On est peut-être là devant un phénomène équivalent à celui que l'on connaît bien en lecture: un lecteur non débutant en difficulté présente des stratégies de lecture proches de celle d'un débutant beaucoup plus jeune. Parmi ces élèves de seconde, ceux qui écrivent le moins longuement, comme le feraient des élèves plus jeunes, sont également ceux qui maîtrisent moins bien les processus de la production écrite. L'inverse, je le répète, n'étant pas vrai.

Comme nous ne ferons pas d'analyse quantitative très poussée de ces textes, nous arrêtons-là ces considérations forcément très parcellaires et superficielles.

2. Redéfinition thématique du sujet

J'évoque tout de suite pour mémoire, car je n'en ferai pas un objet d'étude spécifique, les copies qui opèrent une redéfinition du thème proposé à leur réflexion. "Se distinguer par son apparence" devient chez trois élèves (COR, AL, NAD) "être distingué" par opposition à "être négligé, sale". Ce glissement de sens est perceptible notamment à partir des exemples. Lorsque COR utilise à l'appui de la position suivante "Moi, je prétends qu'il faut se distinguer des autres par son apparence" trois exemples qui évoquent une conduite sociale normée (le directeur de banque, l'invitation à un mariage et le présentateur de journal télévisé), l'ambiguïté n'est pas loin et cela est confirmé par la présence d'expressions comme "s'habiller / se vêtir correctement" dans les parages.

De tels glissements thématiques peuvent ne s'effectuer que dans un passage du devoir: c'est le cas d'ISA dans la troisième partie de son texte, et de DE que l'on étudiera plus loin.

Le glissement constaté ici entre "se distinguer" et "être distingué" peut s'expliquer par l'équivalence en langue entre la forme passive et la forme pronominale, du type "L'eau s'infiltre/est infiltrée" ou "Il s'entête/est entêté", etc. [8]. J. Dubois signale que "la forme pronominale joue le rôle d'un non-accompli en regard de la transformation passive avec *être* et le participe, qui joue le rôle d'un accompli". Cette différence sémantique, même ténue, est cependant non nulle, et elle produit des différences sensibles dans les textes des élèves notamment en ce que le choix de l'accompli empêche l'élève de concevoir que l'on puisse se distinguer par une tenue extravagante, non distinguée, et simplifie singulièrement le registre des exemples et des argumentations qu'il peut convoquer. Notamment, la discussion ou l'examen polémique n'a alors plus lieu d'être: si "il est important de se distinguer" et que "être distingué" est une valeur marquée positivement, le sujet est réduit à une tautologie: "X (investi d'une valeur positive, P^{++}) est important»; comment discuter une telle évidence ? Et de fait, la seconde position ne peut alors que développer une

---

[7]. Le problème évoqué ici se retrouve presque à l'identique dans d'autres productions textuelles: quand il s'agit de produire des textes descriptifs par exemple ou des dialogues, les élèves, dans leur souhait de fidélité au "réel" supposé et de restitution intégrale, sont amenés à produire des textes inflationnistes, peu pertinents et de faible textualité. Voir par exemple D.Bessonnat & D.Coltier (1989) "Apprendre à rédiger des paroles de personnages" *Pratiques* n°64, 5-38.

[8]. cf Dubois (1967) p.113

position contraire Y/N¯: il est inconcevable, incompréhensible d'être en haillons ou grunge, ce qui revient au même. COR est particulièrement représentatif de ce raisonnement [9] .

Trois autres élèves (FLO, FRE, SAN) sélectionnent dans le thème un sous thème en fonction duquel va être produit l'essentiel de la réflexion. En l'occurrence il s'agit du thème "l'habit, s'habiller" qui est vraisemblablement issu du texte d'appui servant au résumé (cf. "distinction vestimentaire"). La difficulté pour ces élèves consiste à généraliser à d'autres comportements sociaux ce qui est dit de l'apparence vestimentaire ou à prendre en compte de manière générique l'expression "se distinguer des autres". Voici comment FLO amorce sa troisième partie: "Si ce n'est par l'habillement, quels autres moyens avons-nous [de nous différencier des autres]? Aucun, si ce n'est par la coiffure, mais c'est très réduit..". Effectivement! Ainsi, SAN thématise toute son introduction sur les habits et formule la question polémique suivante "l'habit est-il important pour se distinguer des autres gens? Ou faut-il que les gens s'abillent au jour le jour sans prêter attention à leur tenue vestimentaire?"

Pour finir, deux autres élèves (DA, JAC) opèrent une redéfinition des termes du sujet suffisamment puissante pour offrir à leur texte un développement cohérent. Le premier pose en introduction une question "pourquoi s'habille-t-on?" qui va l'engager dans une recherche des causes ou des significations de ce comportement. Le second, assez proche, pose une question en termes d'effet: "à quoi ça sert, de se distinguer des autres? quelles conséquences sur notre vie?"

Ces reformulations du sujet ne mettent pas forcément en danger la mise en oeuvre d'un plan polémique: ainsi JAC réussit à opposer de manière suffisamment contrastée le couple notionnel apparence/réalité pour donner à son texte une allure de plan polémique: "l'apparence vestimentaire passe pour un bon indicateur du statut social" vs "l'apparence extérieure ne peut pas être prise comme le reflet de l'être profond". Elles ne l'entraînent pas non plus de manière automatique. Ainsi DA organise sa "matière" de manière thématique et non polémique. Il semble que la définition du champ thématique ou notionnel soit, à ce niveau, relativement indépendante du type d'organisation textuelle choisie.

C. APPROPRIATION DU SCHEMA POLEMIQUE

1. De quelques difficultés à réaliser un schéma polémique

a. quatre textes non polémiques

Sur vingt sept copies, vingt trois réalisent plus ou moins clairement un schéma polémique, deux optent pour un schéma thématique [10] : DA, CHR (nous analyserons CHR au chapitre 3,

---

[9] . Son texte (voir en annexe) peut s'analyser en référence à une "logique déontique" (cf Grize & Piéraut-Le Bonniec p.123): 1° partie: il est obligatoire d'être bien mis; 2° partie: ça devrait être interdit d'être en haillons; 3° partie: retour à la 1°. Les 1° et 2° parties sont de parfaits équivalents: P est obligatoire, non P est interdit. Ce texte illustre parfaitement la tautologie signalée plus haut.

[10] . Selon B.Delforce (1991, 463-4), on l'a vu, le modèle thématique "repose sur l'examen successif de plusieurs thèmes (ou aspects, problèmes...) qui résultent du découpage en thèmes, en aspects, problèmes... de l'objet ou du phénomène qu'on propose à la réflexion. [...] ce schéma n'est donc plus vraiment un schéma: il s'apparente plus à un plan". B.Delforce montre que le plan thématique peut être dérivé des schémas polémiques et problématiques, chacun des temps de ces schémas pouvant donner lieu à des répétitions thématiques qui peuvent devenir dans le plan thématique les points d'appui de l'organisation globale.

p.16); et deux autres, SO et HE, ne présentent pas, du moins pour moi, une organisation globale suffisamment lisible pour être identifiée en tant qu'organisation textuelle polémique, ce qui ne veut pas dire qu'ils soient des non-textes; en effet HE présente une partie centrale dont la logique énumérative est très évidente mais qui n'est relayée argumentativement ni en amont ni en aval. Des problèmes notionnels semblent particulièrement brouiller l'organisation textuelle. Quant à SO, (que nous reverrons au chapitre 11) l'"organisation" de son texte manifeste assez bien ce que M. Scardamalia et C. Bereiter nomment la stratégie du "What next?" [11] , ce qui est malgré tout une stratégie d'écriture, pilotée par les données et non par une représentation d'une cohérence globale de texte.

b. produire un texte mono-argumentatif

Au niveau de la gestion globale du texte, on constate par rapport au schéma canonique, quelques variations tout à fait intéressantes qui révèlent des difficultés d'appropriation de ce plan de texte.

La première variation consiste à faire semblant d'écrire un texte polémique opposant des discours; mais le texte produit en fin de compte est mono-argumentatif: aucune des deux positions n'est suffisamment mise à distance pour être examinée de manière autonome. Le texte est tout entier régi par une thèse sous-jacente qui tantôt sert à réfuter une position non partagée, tantôt sert de support à une position soi-disant référée à d'autres mais en fait prise en charge par le locuteur principal.

- **DEL schéma de texte**

Est-il important de se distinguer des autres par son apparence aujourd'hui? Certains vous diront oui, d'autres que non, et nous verrons le cas d'autres personnes et nous terminerons par un conseils aux jeunes à venir.

1° position	P1	**Certains vous diront que** oui, il est important de se distinguer des autres,
annulation/position 1 annulation 1	A-/P1 ex = A	**je ne suis pas tout à fait d'accord, je pense que** ce sont des gens qui veulent qu'on les regarde et les remarque. Des fois nous voyons des punks ou des hippies avec des vêtements noirs et une crête sur la tête...
annulation 2		**je trouve qu'**ils se distinguent des autres, ça oui mais négativement. Pour se distinguer négativement, autant ne pas se distinguer du
argument/position 1	CA (= A+/P1)	tout. **Certains** adoptent des habits très différents qu'à leur habitude pour pouvoir adhérer à un groupe. Ces personnes **à mon**
annulation 3	A-/P1	**avis** n'ont pas de personnalité.

[11] . voir l'usage de cette notion par D.G.Brassart et al. (1986) par exemple dans l'analyse de textes produits au C.P.

2° position	P2	Pour d'autres, ça n'est pas important, de se
argu 1/position 2	A+/P2	distinguer. Chacun a son niveau de vie et de pensée,
("mais certains se disent")		mais rien ne sert de se dire: "Regarde, moi je
ex B = CA/Position 2		suis plus riche que toi, j'ai une veste en
	(= P1)	fourrure". Peut être se sera-t-il privé de manger pour l'avoir mais dans sa tête il sera
réfutation	A-/P1	mieux. Par contre à l'extérieur, il sera
("ce qui ne sert à rien")		toujours considéré comme avant ou il sera rejeté par les autres qui le traiteront de "bourgeois".
argu 2/position 2	P2	**Je crois qu'**il vaut mieux se distinguer des autres par son intelligence et sa culture. Les
argu 3/position 2	A+/P2	gens intelligents et cultivés, nous les voyons à leur **vraie** hauteur, nous les estimons comme il se doit et les respectons.
reprise ex B	A-/P1	Alors que les "parvenus" qui se privent d'autre chose pour se distinguer par leurs apparences sont par la suite laissés tombés.
reformulation ex B	A-/P1	Lorsque leur entourage s'apperçoit que ce ne sont que des apparences et donc du **mensonge**, ils les laissent tomber.

Je ne retiens de ce texte que les deux premières parties, la fin du texte posant un autre type de problème que j'évoquerai plus loin (chapitre 11).

- Les mouvements argumentatifs

On voit que la première position (P1) est immédiatement annulée (A-/P1) sans être examinée en tant que telle sinon par un argument présenté dans un second temps (A+/P1: "adhérer à un groupe"), lui aussi annulé.

P1 ; A-/P1 ; CA (= A+/P1) ; A-/P1

La formalisation utilisée essaie de rendre compte du mouvement argumentatif global du texte. Elle s'organise autour de ce qui apparaît comme l'orientation argumentative et qui apparaît vers la fin du texte "**Je crois qu'**il vaut mieux se distinguer des autres par son intelligence et sa culture.", orientation qui est très proche de la position 2. On considérera alors P1 comme anti-orientée par rapport à cette conclusion, d'où l'emploi de CA pour signaler un argument qui appuierait cette position 1. La formule A-/P1 désigne donc un argument co-orienté avec P2, d'où A pour argument, mais qui n'appuie P2 que négativement, d'où A-: c'est parce qu'il annule P1 que l'on peut dire que cet A étaye P2 [12].

La deuxième position est, elle au contraire, beaucoup plus argumentée, du moins en longueur de texte sinon en variété. En effet la fin de cet extrait reprend le contre-exemple (marqué EX B sur le schéma du texte), en le généralisant ("parvenus"), voire en le conceptualisant ("vraie

[12]. Cette formalisation doit beaucoup à Brassart (1988) 56-58

hauteur" vs "mensonge") [13] . Cet exemple B est un contre-exemple dans la mesure où il développe un argument qui va contre la position en cours dans ce passage, c'est-à-dire la deuxième position qui dit à peu près que l'apparence de chacun doit correspondre à son être. L'exemple B développe l'idée contraire. Ce contre-exemple sera réfuté à la fin du paragraphe.

P2 (= Oméga) ; A+/P2 ; CA/P2 (= P1) ; A-/P1

P2 (= Oméga) ; A+/P2 ; A-/P1 ; A-/P1

Comme la position 2 est la négation de la position 1, l'annulation de P1 risque fort de coïncider avec l'étayage de P2, mais en creux, a contrario. D'où, l'effet de texte mono-argumentatif.

- L'énonciation dialogique

Un autre aspect des problèmes dissertatifs posés par ce texte est la gestion l'énonciation dialogique. En effet la première partie démarre sur une position explicitement posée (même si elle n'est guère argumentée) et non prise en charge par le locuteur-énonciateur principal: "Certains vous diront que oui". Mais la première annulation qui suit, "je ne suis pas tout à fait d'accord", conteste ce premier discours non en l'examinant de manière rationnelle pour éprouver sa validité mais en faisant intervenir l'énonciateur principal "je" qui le réfute par cette prise de position. De ce fait, on glisse imperceptiblement du texte dissertatif au texte argumentatif: ce ne sont pas des discours ou des positions qui sont traités mais des comportements "ils veulent qu'on les regarde" ou des caractéristiques psychologiques "ils n'ont pas de personnalité". Ce sont ces faits qui étayent la réfutation.

Dans la suite du texte, ce phénomène est toujours observable: ce ne sont pas toujours des discours ou des argumentations qui sont examinés mais des comportements, des états de fait: "dans sa tête il sera mieux", "il sera rejeté". D'où vraisemblablement la problématique vérité/mensonge ou plutôt apparence/réalité [14] qui apparaît dans la suite.

De plus, autant les énoncés pris en charge par le locuteur sont explicitement marqués ("je crois que", "je pense que", "je ne suis pas d'accord"), autant la position 2 est présentée sans expliciter le changement d'énonciateur. Seule l'expression "Pour d'autres" qui ouvre la deuxième partie ouvre également un espace énonciatif différent du précédent, qui ne sera modifié que par le "mais rien ne sert de se dire" introduisant (et modalisant) le discours direct du contre-exemple. Or cette deuxième partie ne présente pas une position qui serait mise à distance par le locuteur principal; au contraire, puisqu'elle est reprise et assumée explicitement ("je crois que") juste après. Ce qui fait que globalement le texte semble organisé sur le plan dialogique comme un enchâssement:

---

[13] . Mais le point de vue change: il ne s'agit plus d'une position extérieure mais de celle du locuteur ("je crois que") qui rappellent les "je pense que, je crois que, à mon avis" de la première partie. Ce qui fait que le texte pourrait très bien s'arrêter là: il déroulerait trois temps de réflexion et se terminerait par une proposition référée au locuteur. Le contrat discursif de la dissertation polémique serait ainsi réalisé.

[14] . en effet "mensonge" ici n'est pas envisagé comme comportement langagier mais dénote les "apparences trompeuses".

A. E1 / L locuteur-énonciateur principal

B. E2 énonciateur second, non pris en charge

A'. L locuteur-énonciateur principal, prenant en charge E2

Cette dominance du locuteur-énonciateur principal renforce l'aspect mono-argumentatif du texte.

- Stratégies argumentatives

Enfin on peut voir dans la répétition des mouvements contre-argumentatifs essentiellement "argument/contre-argument" (A/CA) une stratégie de composition plutôt rudimentaire: le texte se déroule en réaction contre plutôt qu'en affirmation, même modulée, du type concession ou considération de points de vue différents [15]. En quantité de texte la copie déroule davantage d'exemples ou de jugements sur les conduites réprouvées que sur les valeurs assumées. Voir les trois annulations en 1° partie et la réfutation en 2° partie qui doit réinstaller la position 2 après l'avoir pour ainsi dire mise en danger avec l'exemple B. Le schéma argumentatif du texte est à peu près celui-ci:

1° partie: "CA"/A-, CA/A-

2° partie: "A"/"CA"/(A-); (A) / A / A- / A-

Je mets entre parenthèses les moments où l'argumentation est implicite et entre guillemets ceux qui ne sont pas pris en charge par le locuteur.

On peut considérer que le changement de stratégie argumentative dans la deuxième partie indique la difficulté pour cette élève à admettre que la position qu'elle assume (position 2 = P2, marqué aussi A ci-dessus) puisse être annulée par un exemple contradictoire ("CA"): après la contradiction, elle doit longuement réinstaller la position dominante.

De même, quand elle aborde avec cet exemple B une position opposée à la sienne, elle produit un énoncé à mon sens très complexe si l'on veut bien prendre en compte tous ses éléments dans une sorte de "lectio difficilior". "Mais rien ne sert de se dire" ouvre l'exemple B. Cet énoncé

---

[15] . Scardamalia (1981) analyse ainsi des essais argumentatifs produits par des élèves de 10 à 14 ans et détermine quatre niveaux de traitement ou d'intégration d'unités d'information (en fait il s'agit des catégories argumentatives suivantes: thèse ou position, argument à l'appui de la thèse, contre-argument ou objection à la thèse, solution apportée à l'objection ou nouvelle thèse). Le premier niveau est caractérisé par des textes très courts répondant simplement à la question posée "les collégiens devraient-ils pouvoir choisir les matières qu'ils vont étudier à l'école?". Le niveau 2 est représenté par une position étayée par un argument; au niveau 3, on envisage une opposition à la thèse d'abord énoncée (et éventuellement étayée) et réussit à trouver une solution à cette contradiction (par un changement de thèse, par exemple); le niveau 4, très proche du schéma polémique, aborde un même thème selon deux points de vue différents, chacune des deux positions donnant matière à objection, les quatre éléments ainsi assemblés ne peuvent être résolus que par l'élaboration d'une synthèse dépassant la double opposition. Le texte ici étudié, bien qu'il soit beaucoup plus long que les textes étudiés par M. Scardamalia, semble pouvoir être rangé dans la troisième catégorie mais sans pouvoir changer ou modifier la position choisie pour s'accommoder avec les objections ou sans pouvoir envisager le thème discuté sous un autre angle que celui qui est ici dominant. Selon les termes de M.Scardamalia on peut dire que cet élève s'est engagée dans une tâche d'écriture (de niveau 3) qu'elle ne réussit pas à accomplir intégralement: il y a distorsion entre le niveau de complexité de la tâche d'écriture imposée et la capacité de cette élève à la réaliser de manière satisfaisante.

a en fait une double fonction: il est composé de l'annonce métatextuelle d'un contre-discours "mais il y en a qui se disent" et simultanément d'une dévalorisation argumentative "dire cela ne sert à rien". Ainsi cet énoncé oriente la lecture qui va être faite de l'exemple contradictoire par un jugement incorporé à l'annonce discursive qui introduit ce nouveau mouvement textuel. De même, plus loin, lorsqu'elle reprend le même exemple, elle le place sous la portée d'un "alors que" adversatif qui oriente d'emblée la lecture qui peut être faite de ce passage.

L'exemple anti-orienté est ici producteur d'une réflexion pas toujours très explicite à cause de ces condensés d'actes langagiers (faire une annonce métatextuelle et simultanément réfuter par anticipation le segment de texte annoncé) mais dont la complexité est peut-être l'indice que justement une réflexion se fait dans l'écriture.

- Difficultés argumentatives

- **Gestion pas à pas**

Pour en finir avec les difficultés argumentatives de ce texte, il faut également revenir sur la 2° partie: le passage du contre-exemple (marqué "Ex B" dans le schéma du texte) à sa réfutation révèle une gestion "pas à pas" de l'argumentation.

(a) pour avoir ce manteau de fourrure, il s'est privé de manger

P (donc non R = "il ne va pas bien")

mais (b) dans sa tête il va mieux

mais Q (donc R = "il va bien")

par contre (c) à l'extérieur, il est rejeté par les autres

mais S (donc non R = "il ne va pas bien")

Ces glissements argumentatifs sont sous-tendus par des glissements thématiques: la première opposition (a mais b) repose sur le couple *manger (= dans son corps)/dans sa tête*, la seconde (b par contre c) sur le couple *dans sa tête (= à l'intérieur)/à l'extérieur*. Le changement de thématisation n'étant pas explicité redouble l'effet d'absence de cohérence de ce passage.

Dans cette gestion textuelle pas à pas, "a mais b par contre c" on pourrait logiquement croire que a = c mais on voit bien qu'ici b n'est pas supprimable puisqu'il joue un rôle de pivot thématique entre a et c. Si a dénote le corporel et b le mental, a + b dénotent l'intérieur auquel est opposé l'extérieur en c.

Une réécriture du passage incriminé montrerait également que cette gestion pas à pas est peut-être plus le fait d'une implicitation que d'une non gestion textuelle: "je suis plus riche que toi, j'ai une veste en fourrure"; cela ne veut rien dire en termes de richesse réelle car il s'est peut-être privé de manger pour l'avoir mais plutôt en termes d'ambition (en effet dans sa tête il va mieux); si c'est le cas, alors c'est condamnable et à l'extérieur il sera toujours considéré comme avant..."

- **Un problème de connecteur**

Ainsi le "mais" qui introduit le contre exemple ("mais rien ne sert de se dire") est assez curieux. Il est à proprement parler incompréhensible si on lui accorde un rôle argumentatif, du genre "P mais Q"

**? chacun est à sa place mais rien ne sert de se dire qu'on est plus riche que les autres*

On attendrait plutôt un "en effet, c'est pourquoi..", un connecteur opérant une confirmation de l'énoncé précédent -[16] . C'est cette difficulté d'interprétation qui m'a amenée à distinguer dans le schéma de ce texte l'annonce textuelle de l'exemple ("certains se disent") et la réfutation de ce comportement ("ce qui ne sert à rien"). En effet, le "mais" peut alors joindre l'énoncé d'une position et l'exemple qui va apporter la contradiction:

chacun est à sa place mais il y en a qui se disent....

qui sera de nouveau suivi d'un "mais" de réfutation

mais cela ne sert à rien

Une autre solution interprétative est de considérer que la formule de l'élève est de nature concessive

certes il y en a qui se disent...mais cela ne sert à rien

les deux temps de la concession étant condensés en un seul

mais cela ne sert à rien de se dire

Cette interprétation est cependant éloignée de ce que l'élève semble capable de produire, elle manifeste aussi bien dans l'organisation argumentative de chacune des parties que dans la gestion de ses "idées" une certaine préférence pour la réfutation qui rend cette dernière lecture peut vraisemblable. Voir de plus la reprise de ce passage dans la fin du texte où l'exemple est bien reformulé sous l'angle d'une opposition non concessive ("alors que").

Ces quelques analyses confortent donc le fait que ce texte est mono-argumentatif: envisager des positions adverses, les examiner en se décentrant de l'une et de l'autre est une conduite argumentative que cette élève est loin de maîtriser. Elle préfère poser les arguments à l'appui de la position qu'elle assume pour envisager dans un second temps des contre-exemples ou des oppositions qu'elle ne peut alors que dévaloriser énonciativement pour échapper au risque de contradiction. Le mouvement de décentration que suppose le schéma polémique ou des mouvements argumentatifs comme la concession sont bien éloignés de sa compétence scripturale/argumentative.

---

[16] . Danjou-Flaux (1980) dit de *en effet* qu'il a ce rôle de confirmation après un énoncé qui est une demande d'assentiment, même implicite; ainsi en est-il des "prédications subjectives" du genre de *à mon avis, je trouve que*. Dans le texte étudié, on trouve deux phrases auparavant la formule "pour d'autres" qui est l'équivalent d'une prédication "d'autres pensent que".
Elle précise plus loin que *en effet* exprime également un lien de consécution et est paraphrasable par *c'est pourquoi*; la relation "a, en effet b" étant à son tour paraphrasée par "la preuve que a, c'est que b". Ce deuxième sens serait également tout à fait acceptable dans le contexte de la copie: "la preuve qu'il n'est pas important de se distinguer, c'est que rien ne sert de se dire...". L'aspect dialogique de l'énoncé disparaît cependant dans cette deuxième paraphrase.

c. Répéter pour mieux formuler

Une deuxième variante du plan polémique se traduit dans deux textes (DE, SYL) qui procèdent à une curieuse duplication des deux positions contraires. Je n'analyserai que l'un des deux pour alléger la description [17].

On voit dans SYL un texte qui argumente plus qu'un texte qui polémique: il se déroule entièrement selon une modalité *de re* en n'examinant jamais des discours mais essentiellement des comportements ou des valeurs.

Par ailleurs, chaque position, si elle est bien argumentée, n'est pas annulée, sauf P1 qui, au moment du passage à la 2° partie, est réfutée ("cependant") sur le mode du vrai ("ce n'est pas infaillible"). Mais réfutation et annonce métatextuelle sont ici confondues.

Ensuite, la reprise curieuse de la position 1 après le développement de la position 2, reprise qui motive la détermination de la catégorie de textes que j'examine là, peut s'expliquer par un phénomène d'enchaînement 1+1.

• SYL schéma de texte

L'individu cherche aujourd'hui à se distinguer des autres soit par fantaisie, soit pour se montrer supérieur aux autres. Mais l'apparence est-elle vraiment importante au plus profond de nous?

Position 1	
argument? ex? 1/P1	1. Certaines personnes sont tenues à se distinguer des autres par leurs tenues vestimentaires pour de nombreuses raisons. En effet les hommes importants tels les ministres, les hommes d'affaire sont tenus à soigner leur image de marque par rapport à leurs concurrents.
argument 2/P1	2. De même pour un homme qui se présente à un emploi, ses chances pour être employé seront meilleures, s'il arrive bien habillé car son patron aura une bonne impression sur lui.
argument 3/P1	3. Certaines personnes quand à elles étalent leurs richesses, elles veulent que tout le monde voit bien qu'elles sont riches, les bijoux, les habits coûteux les distinguent selon elles des gens pauvres.

[17]. DE procède ainsi: exemplification de la position 1 ("ne pas tenir compte de la mode"); exemplification de la position 2 ("suivre la mode"); inconvénients de la position 1; inconvénients de la position 2; goûts personnels. Le schéma ainsi réalisé peut se comprendre comme un mixte du schéma polémique et d'un schéma en pour/contre. La faiblesse de ce texte tient surtout à la posture prise en dernière partie (voir ci-après p.13) qui ne résoud en rien les oppositions levées dans les quatre paragraphes précédents.

Position 2:	**Cependant** = annulation P1 = annonce P2 **car** argument 1/P2	**4. Cependant** l'habit n'est pas vraiment une manière infaillible pour se distinguer des autres **car** beaucoup de personnes sans soigner leur apparence parviennent à se distinguer par leur forte personnalité.
	argument 2/P2	5. On peut éblouir les gens par notre intelligence, par notre respect des autres sans pour autant être habillé à la dernière mode.
Position 1	argument 4/P1 ex/P1	6. Certaines personnes s'habillent de façon extravagante pour affirmer leur personnalité, leur croyance comme les punks, les skined. Ils cherchent à s'imposer dans la société dans leur façon de s'habillet et pour eux l'apparence compte énormément.
Position 2 -	reprise argument 3/P1 **mais** argument 2/P2 argument 3/P2	7. Dans notre société l'apparence distingue les classes sociales **mais** cela ne prouve pas que les gens pauvres sont moins intelligents que les riches, et, il vaut mieux éblouir par la générosité et la bonté qui sont au fond de nous que par des choses superficielles tels que les bijoux, les habits.
Conclusion	P1 mais P2 quand même	8. L'apparence joue actuellement un rôle important pour se distinguer des autres sur le plan social **mais** le plus important est **quand même** à l'intérieur de nous et les habits, les coiffures ne changeront pas les défauts et les qualités des gens.

Je ne marque pas dans l'analyse schématique de la colonne de gauche les exemples (qui sont en fait des micro-exemples), parfois difficiles à distinguer des arguments (cf. paragraphe 1). Je ne considère pour l'instant que la cohérence argumentative globale et laisse pour après l'étude des exemples en tant que tels. Seul cependant un exemple est marqué (paragraphe 6) car il me semble jouer un rôle argumentatif.

La reprise du mot "personnalité" (paragraphe 4 et 6) peut laisser penser qu'il y a eu surgissement d'un exemple pour P1 (6: "les punks et les skined") au cours du traitement de P2 dans le paragraphe 4 (P2 étant plutôt anti-orienté par rapport à P1). Ce serait un exemple généré par le thème "personnalité" qui fonctionnerait alors comme CA par rapport à P2, contre-exemple (voir un fonctionnement identique chez DEL, plus haut). Cependant il est relativement bien intégré vu que la position 1 est réaffirmée au début du paragraphe 6 ("certaines personnes s'habillent de façon extravagante pour .."). Mais ce retour à la case départ n'est pas simple répétition puisque la position 1 va être articulée argumentativement par "mais" à la position 2 au début du paragraphe 7, laquelle va être de nouveau réassertée à la fin de ce paragraphe. La conclusion reprend le même dispositif contre-argumentatif "P1 mais P2 quand même".

Le texte apparaît donc comme fortement répétitif mais cette répétition semble être nécessaire pour aider l'élève à formuler dans l'espace d'une phrase en conclusion ce qu'elle posait dans l'espace de deux paragraphes au début de son texte. La reprise est une façon de gérer la dissonance argumentative provoquée textuellement par l'émergence d'un contre argument.

Ces répétitions sont également une aide à la généralisation: voir le passage des trois arguments/P1 en 1° partie (non thématisés sinon par la formule métatextuelle vide de sens "pour de nombreuses raisons") à la phrase d'ouverture du 7° paragraphe "dans notre société, l'apparence distingue les classes sociales", enfin à celle du 8° paragraphe "L'apparence joue actuellement un rôle important pour se distinguer des autres sur le plan social". Le même effort de généralisation n'est pas réalisé sur la position 2 dont la formulation est plus hésitante (cf. "le plus important est quand même à l'intérieur de nous" en conclusion).

Le schéma polémique engage donc à une argumentation comparative: il s'agit d'examiner le bien fondé et les limites de deux positions adverses et le locuteur, du moins dans le premier temps du schéma, n'est censé endosser ni l'une ni l'autre. D'où pour les apprenants, un certain nombre de difficultés: difficulté, pour DEL par exemple, à examiner chacune des deux positions qui se résout par un essai d'harmonisation argumentative et des effets de compactage énonciatif qui tire le texte vers le manifeste plus que vers la dissertation. Cette difficulté peut être ponctuellement contournée par des stratégies d'écriture, comme celle de SYL, où la reprise, la reformulation permet de construire l'argumentation dans le passage d'une juxtaposition à une articulation.

Les exemples jouent dans ce contexte discursif un rôle de détonateur: les contre-exemples (ou exemples contre-argumentatifs) accentuent la difficulté de gestion globale, en produisant dans le temps de l'écriture une impression de contradiction, que DEL essaie de résoudre avant même de la poser (d'où les compactages énonciatifs), que SYL pose pour mieux la résoudre dans l'enchaînement argumentatif.

Peut-être ces difficultés tiennent-elles aussi au fait que le discours argumentatif de ces textes se place au niveau des valeurs et non au niveau des discours. Pour ces deux élèves, il s'agit de dire le vrai, le bien et non d'examiner les conditions de validité de tel ou tel discours. La mise à distance est alors plus difficile à envisager. A l'inverse, la maîtrise des procédés de la polyphonie énonciative est nécessaire pour présenter et discuter des points de vue qu'on ne partage pas.

2. Comment commencer?

Il s'agit ici de voir comment les élèves s'y prennent pour organiser leur propos, pour faire un plan, donc, au sens traditionnel du terme, comment ils commencent, comment ils terminent. Le schéma polémique offre un guidage certain pour l'organisation du démarrage du texte. A partir du repérage (ou de la reformulation) des questions polémiques posées par le sujet, les deux premières parties opèrent le déploiement des deux positions représentatives du débat. Cependant, le choix est nécessaire entre les deux positions polémiques suggérées par l'énoncé. Comment ces élèves commencent-ils donc l'exposé du débat.

a. commencer par une réponse positive à la question du sujet

Dans leur grande majorité les élèves (20/23) ont commencé leur développement par une première position qui envisage la question du sujet sous forme positive, qui pose donc que "pour certains, il est très important de distinguer des autres par son apparence"; la seconde partie traite

alors de la même question sous forme négative: "ce n'est pas important" avec quelques variantes comme "ce n'est pas important et c'est même inutile" (NAT, AL, GREG) "c'est inutile, voire dangereux" (NE) "c'est ridicule" (FLO). Pour analyser la pertinence de ces choix, il faudrait observer l'association de ces formulations avec celles de la première partie, et notamment les modalités ou polarisations diverses sous-jacentes aux formules réempruntées à l'énoncé du sujet. Derrière "important" on peut en effet lire "il faut/on est obligé", modalité déontique, ou "il est bien de", polarisation positive. Et on peut faire l'hypothèse que ces couples de "contraires" ne s'associent pas tout à fait au hasard [18]. Mais aucun travail explicite n'avait été mené dans ce sens avec ces élèves, et nous laisserons ces considérations de côté.

b. commencer par une réponse négative

Cependant, deux élèves commencent leur texte sur une réponse négative à la question du sujet: il s'agit de DE (cf. note 11) évoqué plus haut et de VIN. Il est difficile de savoir pourquoi ce choix chez ces deux élèves. L'hypothèse la plus forte serait de vérifier au niveau de la cohérence globale de leurs textes s'il y a une corrélation avec une stratégie d'exposition particulière. Et en effet, on constate que ces deux textes, s'ils ont en commun le même démarrage, ne mettent pas en oeuvre la même planification argumentative.

DE commence par poser la position négative, car il l'assume en tant que locuteur. Voici sa conclusion:

> **Pour ma part, il n'est pas indispensable de se vêtir avec des habits de luxe.** Je l'utiliserai quand même pour la qualité des produits mais certaines choses ont des prix trop excessifs voir inaccessibles. Je préfère m'habiller "jean's" et basket qu'en pantalon de soie et veston assorti. **Il ne faut pas se sentir dépendant des changements de la mode.** Il vous en coutera très cher si vous décidiez d'appliquer cette méthode. **Un habillement trop typé me dérangerai quand même.** Si on a choisi un mode d'habillement, il ne faudrait pas en changer subitement. La Mode "Crado" n'est pas pour moi.

Le problème de ce texte considéré comme fin de dissertation polémique est de se rabattre sur la seule affirmation d'un goût personnel, qui plus est avec une redéfinition du thème (l'opposition "habits de luxe/mode Crado" laisse penser que l'élève est ici passé au thème "être distingué"). Cette façon d'envisager le deuxième temps du schéma polémique montre la non-compréhension de son fonctionnement [19].

Quant à lui, VIN pose d'abord la position négative comme pour mieux la mettre à distance: elle est beaucoup moins développée que la deuxième position et surtout, la conclusion reprend dans le même ordre les objets de discours évoqués dans le texte "ceux qui ne se distinguent pas" / "ceux qui se font remarquer" en les soumettant à la même observation "l'identification par différenciation est un phénomène qui touche tout le monde".

Voici ces deux passages, la première partie et le début de la seconde ainsi que la conclusion:

---

[18]. voir Delcambre/Darras (1992)

[19]. Sur l'analyse des stratégies choisies par les élèves pour dépasser le débat polémique, voir plus loin, chap.3

- **VIN schéma de texte**

(Position 1 implicite)		Certains et ils deviennent de moins en moins nombreux achètent ce qu'ils leur plaisent et
	(argument 1)	cela dans n'importe quelles marques et de n'importe quelles couleurs car pour eux ce
	argument 2 (+ argu 1)	qui comptent, c'est d'avoir chaux et que ça
	annulation	leur plaisent. **Mais**, d'ici l'an deux milles, on ne risque plus de trouver ce genre d'individu car ils sont en voie de disparition bien qu'ils soit encore majoritaire.
		C'est ainsi que des groupes se sont formés même si parfois un seul individu représente un groupe (c'est rare mais ça existe) Car de
Position 2		plus en plus de monde se distingue par les
	argument 1	vêtements pour ressembler à leur idole, pour
	argument 2	se faire remarquer,...
[...]		[...]
conclusion	même P1 = P2	En tout cas, je trouve que même **ce qui ne**
	(= argument/P2)	**se distingue pas** commence a se faire remarquer car ils sont moins nombreux qu'il y a vingt ans. Par contre **je trouve très bien**
	Par contre	**que les jeunes se fassent remarquer** pour
	argument 3/P2	exprimer à leur façon car on peut donner un
	ex (argument) 4/P2	avi. De plus, si je rencontre un crépé, habillé en noir et chaussé NIKE, je suis sur que c'est un curiste. Pour finir, je pense que la
	conclusion	distinction, c'est une autre sorte de mode qui
	argument 5/P2	plait beaucoup plus que l'ancienne.

VIN, on le voit, est plus astucieux que DE, la mise à distance de la position qu'il ne partage pas va jusqu'à la formulation d'un paradoxe: "même ceux qui ne se distinguent pas commencent à se faire remarquer", paradoxe qui est à l'appui de la position que le locuteur prend en charge. Et ici l'ordre négatif/positif est délibérément choisi semble-t-il, et peut manifester, vu la reprise qui en est faite en conclusion, un mécanisme rhétorique maîtrisé par VIN.

Cela dit, les stratégies de composition textuelle et argumentative de ces deux élèves montrent à l'évidence l'impasse méthodologique qui consisterait à opérer une description de phénomènes textuels relativement circonscrits, comme c'est le cas avec la question que je traite ici "comment commencer?" sans référer à la globalité du texte. Une telle question n'a de sens que dans une stratégie d'ensemble et l'on a vu qu'une même façon d'aborder le démarrage prend deux valeurs différentes selon la gestion de l'ensemble du texte.

c. commencer par l'affirmation d'une position personnelle

Pour terminer cette section, il faut évoquer le cas d'un élève, NI, qui, contre tout le travail d'apprentissage fait en classe, commence son texte par l'assertion d'une opinion personnelle.

- **NI schéma de texte**

introduction (fin)		...pensez-vous qu'actuellement il est important de se distinguer par son apparence des personnes avec qui l'on vit?
Position 1		. **Je pense qu'**il est préférable de se distinguer des autres cela nous donne
	argument 1	d'abord un look différent qui peut renseigner sur nos idées, nos façons de penser. Je pense
	ex 2	notamment au mouvement hippie dans les années soixante, aux punks et aux autres différentes bandes pouvant exister qui avaient et ont tous une manière vestimentaire qu'ils leur ~~étaient~~ est bien appropriée.
	ex 3	Mais il y a aussi les badges acides, houses, paix et amours, ou d'un divers chanteur ou groupe qui contribu à la façon de s'habiller et renseigne aussi sur nos goûts et idées.
rappel position 1 (aussi)		**Je pense qu'**il est **aussi** important de s'habiller différement car ~~sinon la vie deviendrait monotone~~ si tout le monde se
	argument 2	ressemblerait la vie deviendrait monotone et plus difficile à vivre.
Position 2		Certaines personnes se moquent de leur aspect vestimentaire car il pense que l'habit
	argument 1	ne fait pas le moine ...

En soi, ce choix d'écriture ne pose pas de problème, on peut tout à fait imaginer de poser d'abord son opinion personnelle et de consacrer le reste du texte à la justifier ou à montrer en quoi des opinions inverses sont inacceptables ou moins pertinentes [20]. Ce qui pose problème ici n'est pas dans le démarrage mais dans la disjonction que l'on peut constater entre ce démarrage et le point d'arrivée de la réflexion, que voici:

> En faite posons nous une autre question: Est ce qu'aujourd'hui la tenue vestimentaire change vraiment comme nous l'expliques se texte?
> Je pense au contraire que de plus en plus de monde s'habille de façon identique d'une part parce que les filles ne portent plus de jupes et s'habille quasiment comme les garçons et d'autre part il n'y a quasiment plus de différence vestimentaire entre les différentes classe sociale riches et pauvres a part la marque qui n'est pas la même. Cependant la mode ne fait que de changer on est évidemment plus habillé comme nous l'étions il y a une dizaine d'année il y a même deux ans. En faite le problème est que nous changeons avec la mode donc tout les trois ou quatre ans tout le

[20]. Un petit manuel récent évoque les frontières entre dissertation et essai: F. Mikolajczak-Thirion (1990, p.13sq) et donne un exemple d'un texte plus proche de l'essai que de la dissertation notamment par une forte présence du locuteur-énonciateur principal dans un discours de type éthique, qui développe, sans le mettre à l'épreuve des faits et d'une analyse "rigoureuse", le problème posé par le sujet en amplifiant le point de vue de la citation.

monde change sa garde-robe. ~~Il n'y a~~ en même temps. Il n'y a donc quasiment aucune différence vestimentaire a part les exceptions.

Ou l'on considère que l'élève se contredit, qu'il ne gère pas l'opposition entre le début ("**Je pense qu'**il est préférable de se distinguer des autres") et la fin de son texte ("Il n'y a donc quasiment aucune différence vestimentaire a part les exceptions"), ou l'on admet que l'écriture a provoqué une réflexion qui amène le locuteur à un endroit qu'il n'anticipait pas en commençant à écrire [21]. Notamment, il faut souligner la pertinence de la question posée au début de la 3° partie: c'est un des rares exemples dans ce corpus de redéfinition de la question initiale qui s'appuie sur la mise en cause du présupposé de l'énoncé: "se distinguer des autres" suppose que les comportements vestimentaires sont soumis à des changements constants [22]. Cette redéfinition produit une réorganisation globale du texte que l'on peut paraphraser en "Il faut se distinguer mais on n'arrive pas à le faire". Une réécriture possible consisterait à modaliser le premier temps: "il faudrait se distinguer mais on n'arrive pas à le faire." [23].

Ces trois textes montrent à la fois des écarts par rapport au plan conventionnel (NI) et la relation entre disposition argumentative et décentrement du sujet scripteur (VIN vs DE). Cela ne signife pas, loin de là, que tous les autres textes, commençant, de manière plus prévisible, à examiner comme première position une réponse positive à la question posée, déroulent sans problème jusqu'au bout une argumentation totalement cohérente. Comme je le disais plus haut, la troisième partie conventionnelle du schéma est très ouverte et les élèves ont à inventer une stratégie pour la développer.

3. Comment déplacer le débat polémique?

Le deuxième temps du schéma polémique, qui prend souvent la place d'une troisième partie dans les textes des élèves, est le moment où l'écriture argumentative est la moins dirigée par un modèle de texte à l'inverse de ce qui est analysé ci-dessus. Le changement de question requis par le passage à la troisième partie est ouvert et demande à l'élève de trouver une solution pour déplacer la problématique. Aucun guide n'est là proposé, c'est à l'élève à inventer sa réponse. On pourra donc inventorier les différentes réponses trouvées par ces élèves-là, ce qui a pour avantage de permettre de compléter la description du schéma par des guides éventuellement plus précis que la seule injonction de "changer de question". J'ai pu regrouper les vingt trois textes polémiques (je rappelle que quatre textes jugés non polémiques ont été laissés de côté) en six catégories différentes ne concernant donc que la façon de traiter la seconde partie du schéma polémique:

1 - une simple réponse sans nouvelle question "voilà ce que j'aime": DE. Il s'agit d'une déviation du texte dissertatif ou délibératif vers un genre de texte plus proche du sondage d'opinion ou de l'enquête de consommation.

2 - deux questions ouvertes proches de la question initiale (je rappelle ici la question du sujet: "Est-il important de se distinguer des autres par son apparence?")

SAN: "Les gens prêtent-ils attention à l'achat de leurs habits de nos jours?"

---

[21]. Le problème serait alors de l'améliorer en assurant par la réécriture une gestion métatextuelle qui permettrait de réduire les écarts entre assertions, de gérer l'effet apparent de contradiction.

[22]. Le présupposé est par ailleurs posé explicitement et métaphoriquement dans la citation qui précède: "la vie est un carnaval".

[23]. Merci à D.G.Brassart qui m'a proposé cette lecture finale.

AL: "Est-ce qu'il faut plaire aux gens qui nous entourent?".

En tant qu'énoncés ces deux questions sont sensiblement différentes de la question initiale, surtout celle de AL qui peut s'orienter vers une question du genre "que faut-il faire?", et peuvent apparaître un support possible pour déplacer le débat polémique. La reformulation de SAN est moins délibérative puisqu'elle sous-entend un constat, une observation de la réalité de certains comportements: elle s'orienterait vers un schéma de type problématique dont B. Delforce dit (1991, 456) qu'ils "n'invitent pas à prendre parti entre des discours polémiquement adverses, mais à procéder à un examen qui porte directement sur la réalité".

Cependant, comme elles sont toutes les deux des questions ouvertes, elles engagent de nouveau un examen en oui/non qui n'oriente pas vers une clôture. AL de ce point de vue est remarquable: son texte ouvre un nouveau débat à partir de cette nouvelle question: "Tout le monde a son avis, des gens pensent que oui, d'autres que non!".

NI pose également une question ouverte mais pour déplacer le problème: "est-ce qu'aujourd'hui la tenue vestimentaire change vraiment comme nous l'explique ce texte?" (il faut comprendre "est-ce qu'elle change selon les moments de la journée ou les humeurs ou les groupes sociaux.."). Mais il réfute en fait la question posée par le texte comme une question sans objet "je pense au contraire que de plus en plus de monde s'habille de façon identique...". Il met en cause la plausibilité des arguments présentés par le texte-support. Texte argumentatif, donc, à classer dans la catégorie 6 ci-dessous.

3 - un texte s'oriente vers une question en *pourquoi*

NAD: "pourquoi le vêtement prend-il de plus en plus d'importance dans la vie de l'homme?" mais ce texte présente trop de problèmes globaux et n'arrive pas à quelque chose de satisfaisant (cf. plus haut "redéfinition du sujet"): il reprend en les juxtaposant les deux positions précédentes sans parvenir à une réponse globale.

NE/LAU et COR utilisent aussi une question en *pourquoi (faut-il) se distinguer (pourquoi X) ou pourquoi (faut-il) travailler son apparence (pourquoi Y) ?* Malgré les éléments de surface linguistique, ce sont des textes argumentatifs (catégorie 6):

NE: quelles sont les raisons pour lesquelles on a besoin ou non de X?

LAU: pourquoi Y est-elle si importante?

COR: pourquoi sommes-nous obligés de nous habiller correctement? [24]

4 - deux textes s'orientent vers des questions en *comment se distinguer (comment X) ?:* JAC, ISA

ISA, JAC: qu'est-ce que X? suivi de conseils pratiques (JAC) ou propositions de moyens pour X. Mais ISA pose problème car son texte change de thématique et glisse vers "être distingué".

[24] . COR a trop de problèmes globaux pour arriver à quelque chose de satisfaisant (cf plus haut "redéfinition du sujet"): elle ne donne que trois exemples de personnes distinguées qui sont obligées d'être bien habillées, sans justifier la chûte de son texte "P1 mais sans plus".

GREG utilise cette formule syntaxique pour introduire son raisonnement argumentatif mais ne produit pas un texte explicatif en comment?. Texte argumentatif, donc: "comment est-il préférable de X?" (catégorie 6).

5 - sept essais de définition

Je reprends la proposition de classements des définitions proposées par C. Fuchs (1982, p.97):

• définition par l'usage (selon C. Fuchs, du type "une cuiller, c'est pour manger":

VIN: "se distinguer des autres par son apparence, c'est pour (embêter ses parents, avoir l'air intello, etc.)"

FRE: "l'habillement, c'est un moyen pour (séduire)"

FLO: "l'habillement, c'est un moyen pour (se divertir)"

OL pourrait s'apparenter à une définition par l'usage ou l'emploi: "se distinguer, c'est quand (on met un blouson noir...ou un costume)". Ce dernier texte sera étudié plus loin (chap. 3 p.13) et je montre qu'en fait cette définition maladroite aboutit à "une implicite mise en cause de la notion avancée par le sujet", ce qui le rapproche de NI ci-dessous.

• définition en compréhension de X, Y, XY:

LO implicitement aboutit à une définition du type "qu'est-ce que c'est?" par toute une série de reformulations de X; on pourrait dire qu'il s'agit d'une définition paraphrastique (mais cette catégorie n'est pas évoquée par C. Fuchs):

> "se distinguer des autres - montrer à son entourage qu'on n'est pas du même avis - se distinguer d'un groupe - ne pas se fondre dans la masse - s'exprimer"

• définition en extension:

DEL: la question de l'apparence en Angleterre, en Espagne

NAT: la question de l'apparence chez les Américains, ou en hiver en montagne / dans le sud de la France

Ces tentatives, plutôt maladroites textuellement car elles n'aident pas à répondre à la question posée, peuvent cependant être vues comme une façon de répondre à l'exigence de changer de question posée par le schéma polémique; "comment cela se passe-t-il dans d'autres pays?" est une façon de parler d'autre chose, changement thématique et non problématologique.

6 - dix mouvements argumentatifs (réfutatifs ou concessifs) que je résume brièvement en utilisant P1 et P2 comme abréviation des positions développées dans les deux premières parties des textes, quelles que soient leurs orientations argumentatives respectives:

• COR: P1 mais sans plus (= oui mais...)

• VIR, SYL: (certes) P1 mais P2

• GREG: si P1 c'est que R, donc P2

- SA, LAU: (certes) P2 mais P1

- VI: P1 mais il est vrai P2 (cf. analyse chap. 3, pp. 23-27)
  NE: P2 mais il se peut que P1 parfois

- STE: enchâssement argumentatif (cf. analyse chap. 3, pp. 31-33)

- NI (ainsi que OL dont on parlait plus haut): la question posée par le sujet est une fausse question

Cette typologie est bien sûr le résultat de ma lecture interprétative. Elle ne tient pas exclusivement compte des formules linguistiques utilisées par les élèves; mais elle essaie d'associer type de question posée explicitement (question ouverte/fermée, type de marqueur interrogatif, etc.) et déroulement textuel qui s'ensuit. L'idée est qu'une forme linguistique est insuffisante pour programmer un texte qui la réalise fidèlement. Ainsi dans la catégorie "questions en comment" on peut voir des élèves utiliser explicitement une question de type définitoire "qu'est-ce que se distinguer?" mais s'engager dans un texte qui répondrait plutôt à une question "comment faire pour se distinguer?" et dérouler des conseils pratiques pour se distinguer (voire être distingué) de manière acceptable, vu le débat engagé dans ce qui précède. Par ailleurs, on peut contester la distinction faite entre ces deux catégories: certains types de définitions dites "par l'usage" étant proches de textes explicatifs en "pourquoi" (la cause pouvant ici rejoindre le but ou le but exprimer la cause).

Cependant aucune de ces stratégies discursives ne rencontre vraiment les propositions faites par B. Delforce pour traiter le deuxième temps du schéma polémique (cf. ci-dessus chap. 1, p.39). Seul COR ("P1 mais sans plus") pourrait être assimilé au modèle "X oui mais pas tout de X" et les textes qui posent une question en comment ou essaient de faire une définition par l'usage ou l'emploi peuvent, éventuellement, être rapprochés du modèle "X oui mais pas n'importe comment".

Il faut remarquer que des stratégies typiquement argumentatives, et notamment celles qui utilisent la concession, sont tout à fait possibles et aboutissent à des résolutions où l'énonciateur principal, après l'examen des positions en présence, choisit l'une des deux en opérant une pesée argumentative. De même, les copies qui réussissent (plus ou moins bien) à mettre en cause l'évidence de la notion avancée par le sujet correspondent aux attentes scolaires maximales (et très distinctives) à propos de la dissertation.

CHAPITRE 11 :

L'EXEMPLIFICATION DANS LE CORPUS

Cette présentation s'efforcera de dresser un tableau des problèmes suivants: une rapide analyse quantitative permettra de donner un aperçu des rapports entre le nombre des exemples, la longueur des textes et leur "réussite" (considérée ici sous l'angle de la note obtenue). On fera ensuite une description quantitative des formes linguistiques et des modes de connection que l'on rencontre dans ce corpus de vingt sept textes. Une seconde analyse tentera de faire le point des fonctions textuelles et argumentatives des exemples, analyse donc des modes de composition liés à l'insertion d'exemples.

A. PRESENTATION GENERALE DES PROCEDES D'EXEMPLIFICATION

1. ANALYSES QUANTITATIVES: RAPPORTS NOMBRE D'EXEMPLES/LONGUEUR DE TEXTE/EVALUATION NOTEE

Ces 27 vingt sept copies présentent un nombre élevé d'exemples: 139 au total, ce qui représente une moyenne de 5 exemples par copie. Ce nombre est probablement à mettre au compte de l'enseignement dispensé qui mettait un certain accent sur l'exigence d'exemplification (voir le schéma polémique, présenté dans le chap. 2).

La dispersion selon les copies (cf. Tableau 4 [1]) montre que les deux tiers des copies (20/27) ont entre 3 et 7 exemples, les extrêmes ne regroupant que des exceptions (3 copies avec 1 ou 2 exemples ou trois autres avec 10 ou 11 exemples)

NBRE D'EXEMPLAIRES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
NBRE COPIES	1	2	4	6	4	3	3	1	0	2	1

TABLEAU 4: nombre d'exemples/nombre de copies

Cela ne veut pas dire grand chose (sinon le degré d'intériorisation par les élèves de la norme dissertative et/ou leur difficulté à écrire autrement qu'en convoquant des exemples); il faut aussi rapporter cette observation à la longueur des textes: il semble plus justifié qu'un texte court ait moins d'exemples qu'un texte long.

Selon le descriptif effectué au chapitre 10, il semble possible de constituer quatre catégories de longueur de textes:

---

[1]. Ces analyses sont faites au jugé, sans méthodologie statistique. La cinquième partie essaye sur un autre corpus d'appliquer une méthodologie plus rigoureuse (mais qui n'a pas forcément grand sens vu le petit nombre d'exemplaires considérés).

A. 6 textes très longs (5 à 6000 mots environ),
B. 8 textes longs (4500 mots environ),
C. 10 textes moyennement longs (3500 à 4000 mots environ)
D. 3 textes courts (2500 à 3000 mots environ).

Le rapport avec le nombre d'exemples est l'objet du tableau 2 (je constitue trois catégories à partir des régularités observées plus haut quant à la dispersion du nombre des exemples/copies):

nbre d'ex / longueur	1-2	3-7	8-11	TOTAL
A (LONG)		3	3	6
B		7	1	8
C	2	8		10
D (COURT)	1	2		3
TOTAL	3	20	4	27

TABLEAU 5: nombre d'exemples / longueur de texte

Il apparaît bien que plus le texte est long plus il y a de chance d'y trouver de nombreux exemples, et vice versa. Mais ces catégories sont grossières et ne rendent pas compte de phénomènes curieux comme le fait qu'une copie très courte de ce corpus contient 6 exemples (SYL) et qu'une copie très longue n'en contient que 4 (NAT). On peut faire l'hypothèse que ce qui est en jeu alors, ce sont des qualités rédactionnelles particulières, et notamment des capacités/incapacités à généraliser ou à argumenter.

Il reste une dernière observation à mener sur ces questions très générales, c'est le rapport entre le nombre des exemples et la qualité du texte ici mesurée à la note reçue. Cette mesure est tout à fait contestable, vu le caractère très particulier des processus de notation scolaire [2]; elle n'est donc utilisée ici qu'à titre indicatif et "pour voir"...

Je ne retiendrai que deux catégories de notes:

A. 14 copies ayant reçu une note supérieure à la moyenne de classe
B. 13 copies ayant reçu une note inférieure ou égale à la moyenne de classe

NBRE D'EXEMPLES / NOTES	1-2	3-7	8-11
> MOYENNE	2	10	2
= OU < MOYENNE	1	10	2

TABLEAU 6: rapport nombre d'exemples / notes

[2]. voir Y.Chevallard (1986) qui montre comment la note est plus l'objet d'une transaction entre le maître et les élèves que le résultat d'une mesure.

On le voit, il n'y a apparemment aucune relation entre le nombre d'exemples dans une copie et le "rendement scolaire", du moins pour ce correcteur-là à ce moment-là des apprentissages.

Qu'en est-il par contre des rapports entre longueur et note?

LONGUEUR / NOTE	A a	A b	A c	B d	B e	B f	D g	D h (court)
11	STE			FRE				
10		NE		LAU		LO VIN		
9		CHR			VI	VIR		
8	GREG		NAT	NI	OL	SA		
7 (moy:7.66)						DA	JAC	ISA
6	AL			COR, DE SAN, SO		FLO	SYL	
5				DEL	HE NAD			

TABLEAU 7: rapport longueur de texte/note (sur 14)

Concernant les longueurs de texte j'utilise ici les huit catégories déterminées au chapitre 10 par tranches d'environ 500 mots. Elles sont regroupées selon les quatre groupes utilisés plus haut dans le tableau 2. Quant aux notes, la moyenne de classe se situe à 7,66; ce texte n'étant que la deuxième partie d'une épreuve de type 1, la "dissertation" était notée sur 14.

Le tableau 7 montre très clairement que plus une copie est longue, plus elle a de chance d'être bien notée (5 des 6 copies de la catégorie A sont notées au-dessus de la moyenne). Symétriquement, aucune copie très courte (catég. D, entre 2500 et 2000 mots) n'a de note supérieure à la moyenne.

Mais d'autres facteurs interviennent bien évidemment pour moduler ce déterminisme bien partagé par les élèves [3] . Ainsi, ce ne sont pas les copies les plus courtes qui reçoivent les notes les plus basses: les dix copies qui ont les deux plus mauvaises notes (5 et 6) se répartissent pour la longueur entre 6000 et 3000 mots. De même les trois copies les plus courtes (JAC, ISA et SYL) n'ont certes pas de bonnes notes mais se situent plutôt autour de la moyenne. Quant aux trois copies les plus mauvaises (DEL, HE, NAD) elles ont une longueur honorable (4000 à 4500 mots). Il faudrait prendre en compte ces observations et les rapporter à d'autres facteurs (vraisemblablement de nature variée, autant relationnels que textuels et discursifs) pour tenter une explication.

Pour l'instant, si l'on se contente de croiser ce tableau 7 avec le tableau 6 développé (rapport nombre d'exemples/note) présenté dans le tableau 8 ci-dessous,

[3] . cf B. Delforce, 1986.

NBRE D'EX / NOTE	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01
11		STE			FRE						
10						VIN	NE		LAU	LO	
09		CHR						VI VIR			
08							GREG OL	NAT NI		SA	
07								DA	ISA		JAC
06	AL			SO	SAN	COR DE SYL	FLO				
05					HE			DEL	NAD		

TABLEAU 8: rapport nombre d'exemples / note

on constate qu'à longueur presque égale (4000-4500 mots) deux copies présentant le même nombre d'exemples peuvent se classer aux antipodes de l'échelle de notes: ainsi FRE et HE ont tous les deux 7 exemples et LAU et NAD, chacun trois exemples, alors que FRE et LAU ont une bonne note et HE et NAD une mauvaise. La capacité à exemplifier n'est pas un indicateur de réussite. Ce que l'on sait, par ailleurs, et qui confirme si besoin était, la nature secondaire, le rôle d'étayage de l'exemple dans un texte argumentatif.

Cela dit, les relations mises en évidence entre le nombre d'exemples et la longueur du texte produit permettent de comprendre d'une certaine manière l'exigence académique d'insérer des exemples dans une dissertation. C'est un des moyens de faire long, et sans tomber dans la caricature d'une évaluation qui ne prendrait comme critère que la quantité de texte, il est sûr que savoir maîtriser un texte long et riche en exemples est l'indice d'une capacité textuelle et scripturale qui peut se traduire tout à fait trivialement par de bonnes notes.

Voici un tableau de synthèse prenant en compte les trois critères précédemment utilisés: la longueur des textes (quatre catégories: de A, long, à D, court), le nombre des exemples par texte (trois catégories: de 11 à 8, de 7 à 3, 1 ou 2) et les notes reçues par ces devoirs (de 11 à 5, moyenne 7,66):

LONGUEUR / nbre d'ex / NOTES	A			B			C			D		
	11-8	7-3	1-2	11-8	7-3	1-2	11-8	7-3	1-2	11-8	7-3	1-2
11	STE				FRE							
10		NE			LAU			VIN	LO			
09	CHR							VI VIR				
08		GREG NAT			NI			OL	SA			
07								DA			ISA	JAC
06	AL			SO	COR DE SAN			FLO			SYL	
05					DEL			HE NAD				

TABLEAU 9: SYNTHESE

Ainsi, les textes longs (catégories A et B) ont tous, qu'ils soient bons ou mauvais, au moins trois exemples. A l'inverse les textes courts (catégories C et D) n'ont pas plus de sept exemples, qu'ils soient bons ou mauvais. Le nombre d'exemples est facteur de la longueur et non de la "qualité".

Par ailleurs, les bons textes (notes 11 à 8) ne sont jamais courts (exclusion de la catégorie D), mais l'inverse n'est pas vrai: les textes moyens ou mauvais ne sont pas exclusivement courts, certains peuvent être longs, voire très longs. La longueur d'un texte dissertatif n'est pas une garantie de réussite, mais la brièveté ne "paye" pas.

2. DESCRIPTION LINGUISTIQUE: STRUCTURE DES EXEMPLES ET MODES DE CONNEXION

a. les modes de connexion diffèrent selon la structure syntaxique de l'exemple

Les exemples-phrases représentent la catégorie la plus fréquente dans ce corpus (environ 70% des cas); les exemples-listes ne constituent que 26% des 139 exemples recensés; les 4% restants concernent ce que j'appelle des micro-exemples, qui sont représentés par des insertions d'éléments spécifiques à l'intérieur d'un contexte-phrase plutôt généralisant. Je parle de micro-exemples car l'insertion est très localisée et non marquée comme exemple. En voici une illustration:

> Des personnes racontent, que **quand, ils vont à une soirée**, les gens sont aussi bien habillés les uns que les autres et qu'ils ne voient aucune différences selon leurs apparences. (SAN)

Le marquage spécifique de l'exemplification est plutôt moins fréquent que le non-marquage: seuls 42,5% des exemples sont marqués; ils se répartissent comme suit: 24,5% sont des exemples phrases et 18% des exemples-listes. Cela peut s'expliquer par le fait que dans la catégorie dominante des exemples-phrases, seule une minorité de cas (35%) est marquée

spécifiquement. Il semble donc que ces copies manifestent la tendance généralement observée à la baisse du nombre des connecteurs que l'on observe chez les adultes (cf. Schneuwly 1984 ou Brassart 1987).

Il faut cependant remarquer que les exemples-listes présentent un fonctionnement inverse: étant donné leur faible nombre total, il est intéressant de signaler qu'ils représentent presque la moitié des exemples marqués, toutes catégories confondues, et 70% des exemples-listes. Ainsi, plus un exemple est une liste, plus il y a des chances qu'il soit marqué, et à l'inverse, plus un exemple est une phrase, moins il y a de nécessité qu'il le soit. Ce phénomène permet peut-être d'expliquer pourquoi dans les rares études de l'exemplification, ce sont en priorité les exemples-listes qui forment le matériau d'analyse (Coltier 1988): c'est comme si l'exemple-liste étant le plus fréquemment marqué (par "comme, par exemple, comme par exemple, tel que" ou même "ex.:") était considéré comme prototypique de l'exemplification.

EXEMPLES	139		100%
EX-PHRASE	97		69.78%
EX-LISTE	36		25.89%
MICRO-EX	6		4.31%
EX MARQUES	59		42.44%
EX-P MARQUES	34	24.46%	(35.05% / EX-P)
EX-LISTE MARQUES	25	17.98%	(69.44% / EX-LISTE)

TABLEAU 10: REPARTITION DES TYPES D'EXEMPLES

b. inventaire des modes de connexion.

- Connexion métadiscursive

Les exemples-phrases, quand ils sont spécifiquement marqués, sont introduits par "*par exemple*" (13 cas), ou démarrent avec un énoncé métadiscursif comme "*prendre l'exemple de*" (16 cas). Les variantes de ces énoncés métadiscursifs sont nombreuses, en voici la liste:

prenons l'exemple de:
NE: prenons le cas de, reprenons le cas de, mettons-nous à la place de
FRE: Si l'on prend l'exemple de, L'exemple de ... est semblable à
SO: par exemple, prenons un centre commercial
NAT: prenez, par exemple, une jeune fille
DEL: Je prends l'Angleterre

Les trois dernières formules, dans leur raccourci, ne sont pas loin de ce qu'on appelle "hypothèse" dans les démonstrations mathématiques: "Soit ABCD un parallélogramme de centre O..." = "soit une jeune fille", "soit un centre commercial", "soit (un pays comme) l'Angleterre".

Par exemple est associé à *comme* (*comme par exemple* suivi d'un groupe nominal expansé par une relative) mais dans un cadre phrastique ce fonctionnement pose parfois problème: curieusement certains "*comme, tel que*" introduisant des exemples-phrase (5 cas)

peuvent en fait être analysés comme des équivalents de "*ainsi*" ou de "*par exemple*". Ces derniers cas seront repris et analysés dans le dernier chapitre de cette partie "les difficultés linguistiques".

- Connexion d'évocation

Un nombre important de phrases-exemples commencent par une subordonnée introduite par *quand* ou *si* (au total 15 cas). Nous n'en faisons pas une analyse exhaustive, mais signalons qu'un petit nombre d'entre eux sont associés à un verbe de type VOIR. Le *si* est alors un *si* habituel, paraphrasable par *chaque fois que* [4], ce qui fait de ces deux subordonnées pratiquement un seul et même cas, auquel on peut ajouter des expressions nominales temporelles ou même l'emploi du verbe REGARDER construit absolument:

VIN: si vous rencontrez, si vous avez le malheur de croiser, si je rencontre
AL: si vous apercevez
NE: Lorsque vous apercevez
ISA: Quand une personne voit
FLO: dans les défilés de mode, on voit...; des fois nous voyons
DEL: Regarde
HE: Regardez

Sans entrer dans les détails d'une analyse fort complexe (*si* à soi seul ferait l'objet d'une thèse complète), on peut rapprocher ce fonctionnement de ce que Ducrot (1972) a mis en évidence à propos de *si* dans la relation *si p, q*.

> "Sa valeur fondamentale est de permettre la réalisation successive de deux actes illocutoires: 1° demander à l'auditeur d'imaginer "p", 2° une fois le dialogue introduit dans cette situation imaginaire, y affirmer "q"" (1972, 168).

On peut considérer que la valeur du premier acte illocutoire effectué par *si* le commet presque d'office à la fonction d'opérateur d'exemplification. Si l'on reste à un certain niveau de généralité, cette fonction s'appliquerait également aux formules signalées plus haut "prenons X" ou "soit X". On y retrouve la fonction d'évocation que remplit souvent l'exemple.

- Connexion et point de vue

Les exemples-phrases peuvent aussi être introduits par un groupe nominal prépositionnel introduit par "pour, dans, chez" (11 cas):

SYL: pour un homme qui
STE: pour ces jeunes filles, dans un lycée, pour chaque lycéen
SAN: pour de jeunes lycéens, dans une agence pour la recherche d'un emploi
NAD: pour un employé de banque
ISA: pour une jeune personne
CHR: chez les adultes, chez les personnes agées, chez les femmes, chez l'homme

Il semble que transparaisse ici la superposition de deux fonctionnements discursifs: l'exemple est indissociable de l'annonce d'un nouveau point de vue.

---

[4]. J.Caron (1979) fait allusion à ce type de *si* dont il emprunte la description à une étude menée par M. Coyaud (1972) *Linguistique et documentation*, Paris, Larousse.

- Association de connecteurs

Par exemple peut se trouver dans quasiment tous les couplages: je signalais plus haut qu'une des associations les plus fréquentes est *comme par exemple*; mais on trouve aussi *par exemple, à une rentrée scolaire* (SO) ou *si l'on prend l'exemple de* (FRE). De même, *comme* ou *tel que* sont sujets à des associations, ainsi *pour certains comme*. Certains mixages sont plus difficiles: "certaines obligations *telles que pour* un serveur *dans* un hôtel [...] ou *comme pour* un PDG qui [...]" (SO).

Enfin, les phrases non marquées explicitement comme exemples sont parfois introduites par des connecteurs argumentatifs et non argumentatifs: "et" (1), "pourtant" (1), "en effet" (2), "mais aussi" (1), "aussi" (1) ou des copules telles que: "il y a " (2) "et je pense que, je pense notamment à" (2); mais, on le voit, ces phénomènes restent tout à fait ponctuels par rapport aux 26 phrases-exemples absolument non marquées. Auxquelles il faut ajouter 12 listes-énumérations et 6 micro-exemples non marqués eux aussi.

- Marquage des exemples-listes

Sur les 36 exemples-listes recensés, 25 sont introduits exclusivement par *comme par exemple, comme, tel ou tel que* ou encore *exemple suivi de deux-points*. On le voit, la diversité n'est pas de règle ici, et cela peut renforcer l'explication que je faisais plus haut du rôle prototypique joué par l'exemple-liste dans les études récentes de l'exemplification (cf. Coltier 1988, par exemple). Restent des exemples-listes qui ne sont pas marqués: ils se repèrent à l'énumération; par exemple, cet extrait de NE où les trois points de suspension sont la marque de la liste:

> Les chanteurs sont presques obligé de se servir de la distinction vestimentaire. dans le seul but de choquer ou, pourquoi pas, lancer "une nouvelle vague": en bref, d'attirer l'attention sur eux. Croyez-vous que **Cure, Boy George, Indochine ...** aurait le même succès si ils étaient habillés à la façon de "Mr tout le monde".

Dans cet autre extrait (STE) c'est *et tout ça* qui clôt l'énumération:

> Il y a 100 ans, on ne parlait pas de **curistes**, des **skins et tous ça**. Mais aujourd'hui ils se montrent.

Certains exemples-listes cependant sont parfois encadrés de marqueurs que l'on peut penser spécialisés dans l'énumération (d'exemples ou d'arguments): il s'agit de *quelque que soit* (SO, DE), le *ou* d'énumération [5] (SO), *suivant* associé à *ou* (SAN), *en passant par* (FLO). Mais ces cas sont rares et nous aurons l'occasion de revenir sur quelques-uns d'entre eux dans le chapitre suivant, vu les problèmes de construction qu'ils posent aux élèves.

B. EXEMPLES ET COMPETENCES REDACTIONNELLES

Je me propose maintenant de présenter les mécanismes d'exemplification dans les vingt-sept textes de ce corpus. Cette présentation synthétique nous fera parfois reprendre des éléments abordés ça et là dans le chapitre dix qui n'avait cependant pas comme objectif de traiter frontalement le problème de l'exemplification mais plutôt de présenter le cadre discursif

[5] . Caron (1983, 222) évoque cet usage de *ou* parmi bien d'autres

et didactique général dans lequel ont été produits les textes analysés. Il est en effet difficile d'observer les difficultés des élèves à insérer des exemples dans des dissertations sans observer, ne serait-ce qu'un peu, les productions textuelles dans leur globalité. Dans cette section nous nous centrerons donc plus particulièrement sur les problèmes posées par l'insertion d'exemples dans une production textuelle de nature dissertative.

Cinq plans d'analyse me semblent pouvoir être mis en évidence pour nous dégager des analyses précédentes plus tournées vers des considérations textuelles ou dissertatives générales. Les trois premiers ont trait à ce qu'on pourrait appeler des compétences rédactionnelles transversales (généralisation et planification), les deux suivants sont liés plus spécifiquement à l'argumentation comme type de texte (et de raisonnement) spécifique. Si l'on reprend les distinctions faites à la fin du chapitre 6 sur les différents niveaux d'exemplification, on peut dire que les plans linguistique et cognitif ici utilisés renvoient aux opérations sémantico-référentielles, alors que plans rhétorique et argumentatif sont plutôt du côté du niveau argumentatif tel qu'il était définit dans ce passage. Le plan textuel n'apparaissait pas alors, ce qui est normal vu que nous traitions alors de l'opération d'exemplification dans le cadre d'une relation entre énoncés et non d'un point de vue textuel global. Ces distinctions de niveaux ou de plans ne doivent cependant être considérés que comme des théorisations différentes qui peuvent éclairer un même texte sous différents aspects. Il est parfois difficile de classer tel extrait dans telle catégorie quand il faut le reprendre plus loin pour illustrer une autre catégorie de problèmes. Nous en verrons un exemple frappant dans le chapitre 13.

1. AU PLAN LINGUISTIQUE: L'EXEMPLE REVELE UNE DIFFICULTE A GENERALISER

Cette observation n'a rien de nouveau; c'est même ce que les professeurs relèvent en général le plus vite et le plus souvent (et qui produit la méfiance souvent exprimée dans les manuels scolaires vis à vis des exemples).

Dans les copies examinées dans le chapitre 10, c'est le cas de VIN qui utilise un exemple dans sa conclusion. Comme l'analyse de ce problème n'avait pas été menée à ce moment-là, je reprends maintenant cette copie pour fournir un appui à ma démonstration.

Un extrait de VIN

conclusion	En tout cas, je trouve que même ce qui ne
même P1 = P2	se distingue pas commence a se faire remarquer
(= argument/P2)	car ils sont moins nombreux qu'il y a vingt ans.
Par contre	Par contre je trouve très bien que les jeunes se
argument 3/P2	fassent remarquer pour exprimer à leur façon
de plus	car on peut donner un avi. **De plus, si je**
ex? argument? 4/P2	**rencontre un crépé, habillé en noir et chaussé NIKE, je suis sur que c'est un**
pour finir	**curiste.** Pour finir, je pense que la distinction,
argument 5/P2	c'est une autre sorte de mode qui plait beaucoup plus que l'ancienne.

Je considère l'énoncé signalé par "4/P2" comme un argument, même s'il se présente comme un énoncé spécifique, car il est mis sur le même plan discursif que les autres par l'emploi de "de plus".

Cette conclusion est marquée par une abondance de connecteurs: outre le "en tout cas" initial [6], chacun des trois "arguments" présentés à l'appui de la position 2 sont annoncés par un connecteur ou un organisateur textuel: "par contre", "de plus" et "pour finir". L'organisation textuelle est clairement maîtrisée par le rédacteur qui énumère les ultimes arguments à l'appui de la position endossée par l'énonciateur **"je trouve très bien que les jeunes se fassent remarquer"**. Le problème est que ces trois arguments sont de "niveau différent": le premier et le troisième se situent à un niveau de généralisation lexicale et de neutralité énonciative qui par contraste marque fort la spécificité du deuxième "argument": "De plus, si je rencontre un crépé, habillé en noir et chaussé NIKE, je suis sûr que c'est un curiste. Pour finir,..." L'argument (la fonction sémiotique du costume) est ici avancé dans un énoncé à la première personne et avec une référence quasi anecdotique au phénomène social des groupes de jeunes ("un crépé, habillé en noir et chaussé NIKE") qui fonctionne dans tout ce corpus comme l'exemple-type, un des prototypes du marquage vestimentaire. Manquent à cet élève les moyens conceptuels et/ou linguistiques pour produire l'énoncé généralisant [7] de même niveau que ceux qui l'encadrent.

Un autre texte, non .analysé antérieurement, OL, présente également dans sa dernière partie-conclusion une difficulté de même ordre. Voici ce texte que je présente dans son intégralité pour le lecteur qui risque d'être rebuté et par les problèmes orthographiques et par la "formulation obscure" comme l'avait noté en marge l'annotatrice que j'étais, puisse cependant se faire une idée du raisonnement tenu (les énoncés exemplifiants sont en gras)

> En fait, posons nous une autre question qu'est ce que de distinguer son apparence.
> Est ce que ce distinguer c'est **d'être avec un blouson noir, des clous...**
> Comme on ce distingue en classe en faisant l'imbécile Où bien que **toutes les catégories** sont représentée **comme les riches, les pauvres, les cadres...**
> Car si c'est le cas on ne pourait pas vraiment ce distinguer car tout le monde est deja distingué des autres par l'apparence qu'il le veuille ou non, il est "répertorié", **type intello (lunettes rondes), cadres (costume)**
> Car si on voies de ce point de vu, il faudrait poser le problème d'une autre façon.

Le raisonnement, on le voit, est tout à fait intéressant: OL se demande si se distinguer c'est se comporter comme un individu en marge qui veut se faire remarquer (ainsi que le précise la comparaison avec le comportement scolaire qui consiste à "faire l'imbécile") ou signifier son appartenance à un groupe social caractérisé par des signes vestimentaires codés. Ce raisonnement débouche d'ailleurs sur une implication "si c'est le cas [c-à-d "se distinguer 2"], on ne pourrait pas vraiment se distinguer [au sens de "se distinguer 1"] car..". Cette implication est une forme implicite de mise en cause de la notion avancée par le sujet 8 : OL

---

[6]. Roulet (1987, 121-123) dit de *en tout cas*, connecteur reformulatif proche de *de toute manière, de toute façon*, qu'"il subordonne rétroactivement un mouvement discursif impliquant une incertitude et présente l'intervention principale qu'il introduit comme indépendante de celle-ci; en d'autres termes, il annule rétroactivement une perspective énonciative évoquant une interrogation en *si*", ce qui est le cas du schéma polémique dont le premier temps est gouverné par une interrogation totale du genre "il faut se demander si..ou si..".

[7]. quelque chose du genre "le look sert à renseigner sur l'appartenance à un groupe de jeunes".

[8]. sur son brouillon, il est noté au début du passage correspondant "qu'est-ce que l'apparence? de quelle apparence parle-t-on?".

pose que "se distinguer" peut avoir des sens différents selon le référent visé (individu ou groupe). Je n'irai pas plus loin dans cette analyse qui n'a pour but ici que de poser la rencontre dans un même ensemble de paragraphes d'un raisonnement complexe et d'une difficulté de verbalisation: en effet c'est par l'opposition de deux énoncés-exemples qu'OL pose les termes du problème "être avec un blouson noir, des clous" pour se distinguer 1 et "toutes les catégories sont représentées comme les riches, les pauvres, les cadres..." pour se distinguer 2. Le problème ici semble être celui d'une non disponibilité de concepts-mots pour formaliser le raisonnement plutôt que d'une difficulté à penser.

2. AU PLAN COGNITIF: LE CHOIX DES EXEMPLES MANIFESTE L'ACTIVITE DE GENERATION DES CONTENUS

Cette constatation est là aussi assez banale, l'activité de planification étant, entre autres, caractérisée dans les analyses du processus rédactionnel (Hayes et Flower) par une recherche en mémoire des éléments de contenu pertinents pour résoudre la tâche d'écriture. Les exemples font partie à l'évidence de ces éléments qui sont l'objet d'une recherche consciente ou non en mémoire à long terme.

Ce que je veux évoquer ici, c'est le fait que le choix des exemples permet au lecteur d'identifier des choix rédactionnels que le scripteur ne rend pas explicites, parce qu'ils lui échappent en partie. C'est le cas des redéfinitions thématiques opérées par les élèves à partir du sujet imposé. J'ai évoqué dans le chapitre 10 le cas de ces élèves qui donnent au thème explicite du sujet "se distinguer par son apparence" le sens de "être distingué (ou non)". Cette redéfinition n'est jamais explicite, elle se fait à l'insu du rédacteur [9]. Les exemples choisis sont par contre la trace de cette redéfinition thématique: prendre les exemples du directeur de banque, des invités à un mariage et du présentateur de télévision pour illustrer la position "il faut se distinguer des autres par son apparence" présente tous les risques de dérive thématique (vers le thème "être distingué"); si, de plus, dans la même zone de texte, l'élève emploie les expressions "s'habiller/se vêtir correctement" alors le risque est réalisé (cf. COR, ci-après).

3. AU PLAN TEXTUEL: L'EXEMPLE EST UN ELEMENT STRUCTUREL

L'exemple est le plus souvent utilisé dans sa fonction d'étayage d'arguments. Cependant, il arrive qu'on puisse lui accorder une fonction déterminante dans l'organisation globale du texte. Deux cas se présentent alors: cette fonction est centrale ou périphérique.

a. l'exemple a une valeur d'accroche

C'est l'emploi d'un exemple dans l'introduction qui est visé ici. Seuls deux textes de ce corpus présentent ce phénomène. NI produit une assez longue énumération d'exemples dès le premier paragraphe:

---

[9]. et c'est d'ailleurs pourquoi l'annotation "hors sujet" que risquent de recevoir de tels textes ou fragments de textes est si invalidante: le "hors sujet" est la lecture que renvoie aux élèves le lecteur compétent qui repère de tels glissements de sens non contrôlés. C'est invalidant parce que non contrôlé. Il suffirait que la dérive thématique soit signalée pour que le risque de hors sujet disparaisse. Il suffirait que les élèves soient capables de tels contrôles métatextuels...

> Jusqu'alors l'homme s'habiller toujours en fonction du climat ou il vivait et le pays ou la tribu à laquelle il appartenait. **En effet on a toujours connu tout les écossais avec un kilt, tout les indiens avec des plumes, tout les cowboys avec des chapeaux, tout les hawaïens avec des colliers et des couronnes de fleurs etc...** mais pensez-vous qu'actuellement il est important de se distinguer par son apparence des personnes avec qui l'on vit?

Ces exemples qui citent des stéréotypes culturels ont un rôle d'étayage du premier énoncé (voir le "en effet") et l'énumération peut s'interpréter comme une progression à thèmes dérivés qui développerait le "toujours" de ce même premier énoncé auquel on peut adjoindre un "et partout" sans trop tordre, il me semble, l'intention du rédacteur (voir le thème "géographique" issu de climat/pays/tribu). Par ailleurs, leur fonction discursive est justement de poser des stéréotypes par rapport auxquels il peut devenir intéressant de poser une question.

LO présente un phénomène comparable mais plus remarquable en ce que son texte ne présente que deux exemples, l'un en ouverture l'autre en clôture (NI au contraire continuait à utiliser des exemples dans le corps de son devoir).

> L'apparence est un élément de la vie à ne pas négliger. On dit souvent que l'apparence vestimentaire montre le caractère de la personne. **Une personne d'apparence vulgaire n'aura normalement pas un caractère distingué et vice versa.** Mais est-ce important aujourd'hui de se distinguer des autres par son apparence? Les avis sont partagés, et les arguments convaincants.
>
> [...]
>
> Il est important aussi de se distinguer des autres dans le travail. **On remarquera plus facilement une personne autonome et prenant des initiatives plutôt qu'une personne qui se contente de travailler sans goût aucun.**
>
> Donc, se distinguer des autres est une façon importante de s'exprimer, sans pour autant exagérer. En cas d'exagération, on pourrait mal vous juger, et cela se retournerait contre vous.

On remarquera que ces deux exemples ont un caractère de généralité qui hors contexte ne les signalerait pas comme exemples. Cela dit, l'usage du futur ainsi que la relation de dépendance d'avec un énoncé antérieur marquée par des reprises lexicales (caractère dans l'introduction et travail/travailler dans la conclusion) confirme qu'il s'agit bien là d'exemples. Le futur présente le contenu posé des deux énoncés comme un fait inéluctable, ce qui le distingue énonciativement des énoncés cotextuels qui se présentent comme des opinions discutables/discutées [10].

b. l'énumération d'exemples comme structure textuelle

A l'inverse du cas de LO, qui révèle une certaine maîtrise de l'écriture, ce que nous allons observer maintenant est l'un des pièges les plus fréquents de l'exemplification. L'élève ne se soumet qu'à la consigne d'exemplifier et se trouve pris dans une logique énumérative qui lui fait perdre de vue l'objet dissertation et ses modes de fonctionnement. C'est le cas de HE qui développe dans une progression à thèmes dérivés les spécifications du groupe "tout le monde":

---

[10] . futur de répétition ou d'anticipation, disent Wagner et Pinchon (1962, 356) grâce auquel "on exprime une chose qui a l'habitude de se produire et dont on suppose selon toute vraisemblance qu'elle se produira encore" - n'y a-t-il pas une référence un peu plus chic? - en tout cas analyse diamétralement opposée à celle que fait D.Coltier dans Pratiques 58 p. 38, pour qui le futur supprime la valeur d'exemplification de *ainsi* pour la remplacer par une valeur de consécution.

En fait, tout le monde a "sa" mode spécial

Regardez; un chef d'entreprise par rapport à un ouvrier. **Le chef d'entreprise doit avoir une apparence parfaite. Il doit montrer l'exemple: costume bien coupé, chemise cravatte assortis et tout cela, changés tous les jours. L'ouvrier, lui, ne fait qu'obéir aux ordres de Monsieur le directeur! Pourquoi devrait-il porter ceci alors qu'il se salit à longueur de journée (lui!). Le chirurgien, le médecin ou tout autre corps de médecine ont leur mode: blouse blanche impecable.**

Les militaires ne portent que des treillis et même certains qui ne font pas leur service portent l'équipement para-militaire. Pourquoi? et bien pour avoir leur personnalité!

Par contre, les jeunes aiment et veulent toujours être à la dernière mode. Mais malheureusement pour eux, elle "change d'avis comme de chemise" et parfois ils ont du mal a la suivre. **Vous remarquerez rarement un élève sortant du lycée portant autre chose qu'un jeans,** et bien, c'est qu'il n'aime pas ou alors qu'il n'en porte pas ce jour là.

De toutes façons, chacun a sa mode

La reprise de l'énoncé initial à la fin de cette énumération en garantit mal la cohérence argumentative. La structure textuelle n'est plus guère argumentative, elle devient descriptive. C'est le déroulement encyclopédique des connaissances du monde qui génère la production textuelle et non plus la délibération sur une question.

CHR est pris dans une même logique d'écriture, encore plus marquée comme énumération par l'usage de tirets qui balisent les différents cas présentés. Je présente cette partie de son texte qui en représente environ les deux tiers

Les modes vestimentaires sont maintenant beaucoup liées à des styles de musiques bien précis ou à des opinions politiques bien précises. **Beaucoup d'exemples** d'apparence vestimentaire (ou de "look") sont à cités, **comme**:

- les Skinheads qui ont une apparence vestimentaire bien définie et des opinions politiques bien définies: ils ont le crâne rasé, portent des "bombers" verts (blouson d'aviateur anglais), des jeans serrés et des chaussures "Doc Martens" montantes coquées (noires) (munies d'un bout de fer). Ils sont fascistes au plus haut degré, et beaucoup sont hitlériens (nazis)

- les Punks: cheveux le plus souvent en crête et colorés, des boucles d'oreilles (parfois même dans les narines), un blouson en cuir "Perfecto" peint à la bombe de toutes les couleurs, des jeans troués de partout, et des rangers.

- les Curistes: toujours habillés en noir, boucles d'oreilles, baskets non lacées, la chemise ~~qui dépasse~~ non rentrée dans le pantalon, coiffé en brosse ou en pétard, quelquefois maquillés, "bombers" noirs, imperméable noir, veste noire, des Rangers, ou des "Crepers" (chassures en daim, le plus souvent noires).

Les deux styles Punks et Curistes sont deux grands styles représentants l'anarchie: un Punk sera obligatoirement anarchiste. Un Curiste n'est pas obligatoiremnet anarchiste, cette apparence vestimentaire est surtout liée au groupe "The Cure".

- les Red Skins, ils sont communistes, l'habillement étant proche de celui des skins mais avec beaucoup de rouge

- les "minets": les minets sont des jeunes sans personnalités, dès qu'une mode est lancée ils la suivent, ils changent d'habits tous les trois mois.

> Les apparences vestimentaires traduisent donc beaucoup les opinions, chez les skins le fascisme, chez les redskins le communisme, chez les Punks l'Anarchisme. Mais tous ces styles, toutes ces apparences vestimentaires entraînent beaucoup trop de conflits chez les jeunes. Chaque apparence vestimentaire est égale à un clan, et à des bagarres avec des autres clans. Tout ceci entraîne beaucoup trop de haine.

Le changement typologique se vérifie non seulement au niveau global mais également localement: chaque catégorie est longuement décrite. Cependant CHR à la différence de HE n'oublie pas tout à fait la thèse posée initialement "Les modes vestimentaires sont maintenant beaucoup liées à des styles de musiques bien précis ou à des opinions politiques bien précises". Il la reprend non seulement en conclusion mais aussi en cours de route, comme pour signifier qu'il ne l'oublie pas. Cependant, il ne réalise pas un texte susceptible d'une analyse en termes de schéma polémique (cf. chapitre 10 "Quatre textes non polémiques"), il se peut que la connaissance de ce monde, qu'il avait fort grande (c'était un "curiste", le seul de la classe et presque le seul de toutes les secondes) ait bloqué l'appréhension du sujet comme sujet à discuter et l'ait plutôt engagé dans une stratégie de "knowledge telling", de présentation des informations « dans l'ordre de récupération en mémoire » plutôt que dans une stratégie de « knowledge transforming » où il s'agit de transformer ces informations selon les contraintes du discours (Fayol, 1990).

Ici, l'exemple semble au niveau structurel poser davantage de problèmes par ce qu'il provoque de descriptif que de narratif, du moins dans ce corpus où seul une élève (DEL, dernière partie, voir le texte en annexe) se laisse prendre à l'écriture d'une anecdote personnelle, ce qui la fait changer de stratégie discursive (cf. chapitre 10).

4. AU PLAN RHETORIQUE: EXEMPLE ILLUSTRATIF OU HEURISTIQUE? LA QUESTION DE L'ORDRE

Aristote posait une différence entre l'exemple-support d'induction et l'exemple-témoignage (illustration chez Perelman), différence fonctionnelle qui repose sur l'inversion de l'ordre entre l'énoncé général de la règle ou de la thèse et l'énoncé-exemple (cf. chapitre 3). Qu'en est-il dans ces textes d'apprenants? Dans leur usage relativement novice de l'écriture argumentative, usent-ils d'un ordre préférentiel? les changements d'ordre éventuels entraînent-ils un changement de fonction discursive? C'est ce que je voudrais observer dans cette section.

Dans leur très grande majorité, lorsque un exemple est associé à un argument, c'est l'ordre argument-exemple qui est choisi, l'ordre illustratif donc, c'est-à-dire que l'exemple suit l'argument pour l'appuyer, en donner une version figurative.

De rares cas d'ordre inverse peuvent être relevés, que je vais analyser ci-après. Mais la question de la fonction demeure: est-ce que, dans ces écritures tâtonnantes, il suffit de commencer par l'exemple pour qu'on considère l'exemple comme support d'induction? et si réellement il n'est pas illustratif, quelle sera sa fonction? J'ai critiqué plus haut la notion d'induction, trop prise dans des références à la logique formelle pour nous être réellement utile. Je proposerai pour analyser ces quelques extraits, de parler d'exemple heuristique, c'est-à-dire d'un exemple à partir duquel s'organise si peu que ce soit un raisonnement, un argumentation. Ce sont des cas où le lecteur peut suivre à partir d'un exemple la progression de la réflexion et l'enchaînement textuel. d'une manière un pompeuse, ce sont des cas où il semble que l'on voie (ou que l'on entende) l'élève penser.

a. exemples illustratifs

On peut donc se demander si l'ordre exemple-argument installe systématiquement une fonction heuristique? Il ne le semble pas. Comme nous voyions plus haut, le recours à des exemples dans une dissertation peut faire dérailler de l'écriture argumentative vers une écriture énumérative davantage marquée par le fonctionnement descriptif. L'exemple provoque, plus que l'argument, une mobilisation des connaissances du monde, une posture de "knowledge telling" qui l'emporte sur une posture plus réflexive. C'est le cas par exemple de DE et SYL qui enchaînent deux exemples suivis d'arguments:

DE

Des gens pensent, au contraire qu'il faut suivre la mode. (...) La Mode "branché" envahit peu à peu la société. (...) **On mettrait tout son argent dans un pull qui est la mode et qui couterait quatre cent francs.** Cela ferait ressentir aux autres une richesse concrète. **Quand on va dans une soirée, on s'habille le mieux qu'on peut** en voulant faire ressortir un bon goût pour les belles choses communément avec d'autres individus. La Notion "branché" importe beaucoup.

SYL

Certaines personnes sont tenues à se distinguer des autres par leurs tenues vestimentaires pour de nombreuses raisons. En effet **les hommes importants tels les ministres, les hommes d'affaire** sont tenus à soigner leur image de marque par rapport à leurs concurrents.

De même **pour un homme qui se présente à un emploi**, ses chances pour être employé seront meilleures, s'il arrive bien habillé car son patron aura une bonne impression sur lui.

Ces deux extraits montrent que les exemples accompagnés de leurs arguments ont pour fonction de développer un thème initialement posé ("la mode « branché »" pour DE et "de nombreuses raisons" pour SYL), que ces deux exemples sont sur le même plan (voir le connecteur "de même" employé par SYL) mais n'ont de rapport entre eux que par le thème initial qu'ils développent. Ils sont comparables aux parties de l'objet décrit identifiable au thème-titre qui le nomme.

COR enchaîne ainsi trois exemples, ce qui provoque dans son texte un déplacement possible vers une structure descriptive:

Posons-nous une autre question. Pourquoi de nos jours sommes-nous obliger de s'habiller correctement pour se montrer?

Moi, je prétends qu'il faut se distinguer des autres par son apparence mais pas de trop non plus car celui qui est haut placé a besoin de se vêtir correctement car lorsqu'il reçoit quelqu'un d'une haute société, il faut qu'il n'est pas l'air d'un moins que rien. **Prenons l'exemple d'un directeur de banque, d'une entreprise, d'un ingénieur.** Tous ces gens-là sont obligés de s'habiller non pas comme ils veulent mais surtout de façon à ce qu'ils soient présentables. D'autre part, **si on est invité à un mariage ou à une communion**, il faut que l'on soit habillé non pas en robe de soirée mais correctement pour ne pas être déguisé par rapport aux autres. **Les présentateurs de journal**, lorsqu'ils passent à la télévision, ils sont obligés d'avoir un costume en plus d'une cravate même si ça les ennuyent car qu'est ce que diront les spectateurs s'ils sont habillés d'une façon négligeable.

Voilà pourquoi, je pense que c'est bien de se distinguer des autres par son apparence mais sans plus.

Il faut remarquer que cependant COR ne perd pas de vue sa conclusion argumentative, qui, je le rappelle (cf. chapitre 10), est en décalage par rapport au sujet proposé: elle répond à la question de savoir s'il faut être distingué et non à celle de savoir s'il faut se distinguer des autres. Chaque exemple reprend le thème "être habillé correctement" en empilant différents secteurs de la vie sociale, illustratifs de cet impératif. C'est dans cet empilement que je vois le risque descriptif, dans une structure qui est en fait une progression à thèmes dérivés, chaque exemple n'étant qu'une variation du thème initial "(lorsqu'on est sous le regard des autres), il vaut mieux ne pas avoir l'air d'un moins que rien" et ne provoquant pas de progression, d'enchaînement argumentatif.

b. exemples heuristiques

A l'opposé, un exemple paraîtra heuristique lorsqu'il est l'occasion d'un tel enchaînement, soit qu'il est repris, examiné sous différents angles comme dans le texte de NAT, soit que servant de transition, sa valeur argumentative est particulièrement travaillée comme chez FRE.

NAT

1. [d'autres personnes] (...) pensent que 2. la distinction vestimentaire n'est pas du tout importante de nos jours. 3. Elles disent même qu'4. elle est inutile. 5. Qu'on peut très bien vivre 6. en étant vêtue de la même façon, 7. pour aller à l'école. **8. Par exemple, les Anglais ont un habit de classe**. 9. Ce qui est très bien 10. puisqu'il n'y a pas de rivalité vestimentaire. **11. Un élève n'a pas de vêtement plus cher que d'autre, ou plus beau, 12. puisqu'ils ont tous les mêmes**. 13. Et puis cela coute moins cher aux parents 14. puisque l'enfant use ces vêtements de classe à l'école et pas ces vêtements de ville. 15. La distinction est donc pas importante de nos jours.

La position (énoncés 1-4) est clairement reprise en conclusion (énoncé 15) dans un effet de cohérence évident. L'exemple 8 (l'uniforme scolaire anglais) amène l'argument 10 (absence de rivalité vestimentaire) qui lui-même est illustré par une reprise, un développement (11-12) de l'exemple 8. En 13, par contre, on passe à un nouvel argument (moindre coût), marqué comme tel par le connecteur "et puis", portant toujours sur le même exemple mais envisageant un autre point de vue, après celui des jeunes, celui des parents.

Très modestement, on a l'impression ici d'une activité discursive qui joue plus la carte de l'enchaînement que celle de l'énumération. Cela est dû probablement à l'abondance des justifications (trois *puisque* dans ces quelques lignes) ainsi qu'à des enchaînements thématiques comme la reprise d'un même thème (souligné ci-après par les caractères gras) "**Un élève n'a pas de vêtement plus cher** que d'autre, ou plus beau, 12. puisqu'ils ont tous les mêmes. 13. Et puis **cela coute moins cher aux parents**." vu sous deux angles différents.

FRE

Il existe aussi les personnes âgées qui certaines ne font plus attention à leur habillement sachant qu'elles ne peuvent plus séduire.

Car l'habillement, c'est avant tout un moyen de séduction qui appartient à une certaine tranche d'âge.

C'est pour ma part ce que je pense car l'habit qui est beau séduira plus qu'un habit moche et démodé.

Ce passage qui est situé entre la deuxième et la troisième partie mais qui n'achève pas le devoir, montre un autre aspect de la fonction heuristique de l'exemple: FRE passe de l'exemple

à une définition justificative ("car...c'est avant tout...") pour aboutir sur l'assertion de sa position. Son texte n'est pas exempt de problèmes d'enchaînements mais ici la reprise de "séduire/séduction" assure une cohésion à ces trois petits paragraphes et annonce d'une manière acceptable la conclusion de son texte "la vie serait-elle concevable si tout le monde s'habillait pareil?".

STE donne d'autres exemples de cette capacité de passer d'un cas concret à une généralisation qui permet d'envisager l'examen d'une position issue du sujet:

> STE
>
> Pour certains, l'apparence qu'ils donnent d'eux aux yeux des autres est primordial.
>
> **Prenons l'exemple d'un enfant dont les parents sont plutôt du genre costumes-cravates, dont le père est PDG de X, et dont la mère passe tout son temps dans les boutiques de prêt-à-porter de grandes marques. Il est peu probable que cet enfant viennent à l'école habillé comme ses parents souhaiterait qu'il le soit. Il sera plutôt jean-blouson, baskets, et ça pas forcément parce que ça lui plait, mais plutôt pour pouvoir dire à ses parents "Vous êtes ce que vous êtes, je suis ce que je suis".**
>
> Il voudra passer aux yeux de ses camarades pour ce qu'il est réellement lui, et pas être le reflet même de ses parents. Pour lui, l'apparence joue un rôle important.

Ce texte, malgré l'exemple initial longuement développé qui peut faire craindre un dérapage vers du narratif, montre une généralisation par degré: d'abord avec la notion de "reflet" et la thématique de l'être et de l'apparence, puis avec la dernière phrase qui assure la mise en relation de l'exemple généralisé avec la problématique du sujet et la position initiale.

Ces quelques analyses montrent donc à quel prix un exemple peut devenir support de réflexion dans une dissertation: le changement de point de vue sur un même cas, le passage justifié d'un exemple à une définition ou à une position sont des éléments de cette écriture heuristique.

5. AU PLAN ARGUMENTATIF: L'EXEMPLE REPRESENTE UN DANGER POUR L'ARGUMENTATION

a. difficulté du dialogisme et de la concession/réfutation

Je vais analyser ci-dessous des extraits de deux copies, VI et SO, qui dérapent en cours d'écriture à cause d'un exemple. Le même passage de VI donnera lieu à deux observations consécutives. L'une portera sur la concession (voir le paragraphe "Un paradoxe: concéder à droite de *mais*"), l'autre sur les difficultés du dialogisme (voir "L'exemple quasi dialogal"). C'est la raison pour laquelle j'enchaîne les deux sous-parties ci-après. Puis j'analyserai deux passages différents de la même copie (SO) qui présentent séparément des problèmes analogues ("Un dérapage polyphonique", Une réfutation répétitive").

VI, dont je résume ici la conclusion, part d'une assertion tranquille (début de 3° partie)

> "Personnellement, je pense que l'apparence ne signifie rien"

rencontre en cours d'écriture un exemple:

> **"il est vrai que** l'apparence fait beaucoup à première vue **par exemple** je n'irai jamais parler à un gitan même s'il est très gentil"

qui fait trébucher son argumentation et la fait passer à un énoncé réfutatif (dernière phrase du devoir)

> "je pense que l'apparence n'est pas la seule chose pour se distinguer **mais** elle y contribut".

L'assertion initiale et la réfutation finale apparaissent en décalage l'une par rapport à l'autre, décalage d'autant plus sensible qu'il se produit dans un espace textuel très étroit et semble produit par ce *par exemple* qui nous intéresse.

Il nous faut donc analyser les caractéristiques de ce fragment de texte où l'exemple semble jouer un rôle important dans la composition textuelle.

Au début de son devoir, VI développe une thèse 1 appuyée d'un argument (car) et la réfute/concède par une thèse 2 appuyée également d'un exemple à valeur d'argument. Le tout est repris dans la conclusion présentée ci-dessous dans un mouvement apparemment équivalent:

1 2 3 : énoncé métatextuel	1 En fait, posons-nous une autre question: 2 est-ce qu'il n'y a que l'apparence 3 pour se distinguer des autres? 4 Personnellement, je pense que 5 l'apparence ne signifie rien 6 **car** nous pouvons nous distinguer autrement qu'avec l'aspect vestimentaire mais plutôt avec l'intelligence, la gentillesse, la synpathie ect....7 **Mais il est vrai que** l'apparence fait beaucoup à première vue **8 par exemple** je n'irai jamais parler à un gitan 9 même s'il est très gentil. 10 Pour conclure, 11 je pense que 12 l'apparence n'est pas la seule chose 13 pour se distinguer 14 **mais** elle y contribut.
4 5 : thèse 1	
6: *car* argument	
7 : *mais il est vrai que* = thèse 2	
8 9 : *par exemple* = argument	
10: énoncé métatextuel	
11 12 13 : Thèse 1 bis	
14: *mais* Thèse 2 bis	

Les derniers énoncés (11-14) peuvent être interprétés comme une réfutation: le thème (l'apparence) est commun aux deux énoncés de part de d'autre de *mais*; à gauche l'énoncé est négatif ("n'est pas la seule chose pour se distinguer"), à droite il est positif ("elle y contribue"). Mais cette relative clarté est le résultat d'une construction, d'une écriture.

- Un paradoxe: concéder à droite de "mais"

L'opposition initiale (4-9) qui consiste à dire *"je pense que l'apparence ne signifie rien mais il est vrai qu'elle fait beaucoup à première vue"* est ambiguë car elle semble affaiblir le second terme de la relation *P mais Q* avec l'expression *il est vrai* généralement utilisée comme *certes* pour annoncer un mouvement concessif, et donc présenter une assertion P comme

devant être mise à distance par une assertion Q plus forte (*il est vrai P mais Q*; ici nous avons *P mais il est vrai Q*).

La dernière phrase est comparativement plus claire: *"je pense que l'apparence n'est pas la seule chose pour se distinguer mais elle y contribut*". La réfutation mise en oeuvre ici (14 "mais elle y contribut") est partielle, elle ne s'appuie pas sur une contestation totale de P du genre "*P n'est pas vrai*" [11] La réfutation est donc du genre *le moyen Y n'est pas unique mais important* où l'on retrouve le fonctionnement classique du **mais de rectification** qui relie deux éléments nominaux dans la même proposition, le second invalidant le premier *"non pas SN1 mais SN2"* [12].

L'emploi du *il est vrai que* pour introduire Q est peut-être à mettre au compte d'une difficulté argumentative: le locuteur pose d'abord la thèse qu'il assume ("Personnellement je pense") puis lui oppose une objection simultanément concédée [13] . Ce qui ne simplifie pas la lecture (réaliser deux actes différents dans le même énoncé) et constitue un paradoxe argumentatif: mettre en position de force argumentative ce qui est présenté comme minoré, comme concédé.

- L'exemple quasi dialogal

Il est vraisemblable que l'exemple contre-argumentatif joue un rôle non négligeable dans ce processus. De fait, il semble que l'argumentation produite ici soit quasi dialogale. L'ensemble se concevrait bien dans un échange conversationnel, qu'il soit oral ou écrit:

P "- personnellement, je pense que l'apparence ne signifie rien
Mais Q - mais tu oublies que l'apparence fait beaucoup
- c'est vrai que je n'irais jamais parler à un gitan!"

C'est la gestion monologale de ce "dialogue" qui fait problème car elle oblige l'élève à la gymnastique dialogique inhérente à l'argumentation, qui consisterait ici à conjuguer linéarité des énoncés et minoration argumentative.

Ainsi, le locuteur/scripteur semble pris dans le jeu des significations argumentatives de *P mais Q*, découvrant implicitement que Q est plus fort que P et essayant de l'affaiblir [14] . On s'y retrouverait peut-être mieux dans un mouvement concessif *Q mais P* comme *"Certes l'apparence est importante mais ce n'est pas le seul moyen de se distinguer*". Ce qui me fait dire que la position du locuteur serait plutôt celle-là est l'ampleur accordée au *"personnellement je pense que"* (proposition 4) repris en 11 et le fait que aucune des deux rectifications (7 et 14) n'est reprise sous la portée du verbe déclaratif "*je pense que*". Par ailleurs, cette copie n'est pas exempte de problèmes linguistico-argumentatifs: dans ce même passage le *mais plutôt* (prop. 6) enchaîne sur *autrement que* comme si cet adverbe pouvait être paraphrasé par *"non pas de cette manière..mais plutôt"*. Plus haut c'est aussi autour de la

---

[11] . ce qui serait difficile vu que P est sous la portée d'un verbe déclaratif dont le sujet est le locuteur ; *je pense que P mais (je dis que) P n'est pas vrai* romprait le contrat de communication.

[12] . selon la présentation que fait J.M.Adam (1990) des analyses de O.Ducrot

[13] . ce mouvement est très proche de *P mais quand même Q* que j'analyse juste après.

[14] . sur l'interversion de *p mais q* voir Ducrot (1980) Communications 32, 16-17

négation que se pose un problème enchaînement [15]. Bref, on peut penser qu'il y a là ambiguïté argumentative et que le schéma de ce petit texte pourrait se réduire à *P (mais Q)* [16], l'emploi de ces parenthèses essayant de représenter le conflit rencontré par cette élève entre l'ordre argumentatif de la réfutation (où P à gauche de *mais* est en principe plus faible que Q alors que l'intention de signification est ici de majorer P par rapport à Q) et l'ordre linéaire dans la succession de l'énoncé (où l'élève pose d'abord l'assertion principale, la plus fortement prise en charge) [17].

Par ailleurs le passage de ce premier temps marqué par *je pense que* au deuxième marqué de la même manière fait également problème. Je le résume:

P1	Je pense que Y ne signifie rien
mais il est vrai Q1	Mais il est vrai que Y fait beaucoup à première vue (...)
P2	Je pense que Y n'est pas la seule chose pour..
mais Q2	mais Y contribue à..

L'enchaînement des deux cellules *P1 mais Q1 / P2 mais Q2* se fait vraisemblablement par un nouveau *mais* (implicite) rectifiant ce qui vient d'être écrit juste auparavant. On se trouverait donc devant un enchaînement de rectifications successives au coup par coup, typique des difficultés de l'écriture argumentative.

Ce qui se manifeste donc ici, c'est une gestion pas à pas de l'argumentation où la position se construit au fur et à mesure de l'écriture et où les accidents de la pensée, les rencontres inopinées posent des problèmes qui se résolvent au cours de la production écrite sans qu'une révision d'ensemble gomme après coup ces aspérités discursives. C'est le lecteur (et particulièrement le lecteur que je suis, qui prend tout son temps) qui produit une vue d'ensemble où apparaissent ces potentielles incohérences argumentatives. Pour le rédacteur, l'important vraisemblablement est d'arriver à formuler une fin après toutes ces errances textuelles, et on peut dire que l'écriture elle-même est pour ces jeunes scripteurs à la fois source de problèmes et moyen de les résoudre.

Un autre passage de cette même copie sera utilisé comme matériel didactique et proposé à d'autres élèves de seconde dans une tâche de révision de texte (cf. le chapitre 14).

---

[15]. j'ai montré dans Delcambre (1991) que ce passage difficile opérait un enchaînement sur le présupposé d'une phrase négative et non sur le posé

[16]. NE présenté très rapidement au chapitre précédent conclut à peu près de la même manière avec une formule *P2 mais il se peut que P1 parfois,* où *mais Q* atténue la force assertorique de *P*.

[17]. D.G.Brassart (1993) signale une rédaction argumentative d'un étudiant de licence en production d'une note de synthèse qui me semble très proche de ce que j'essaie d'analyser ici. L'étudiant inverse dans sa rédaction l'enchaînement argumentatif d'un texte du dossier qui présentait un argument E2 comme décisif dans un enchaînement *E1 mais E2 donc C.* Dans le texte de l'étudiant cela devient *E2 mais E1 donc non C.* On peut se demander si cette inversion n'est pas explicable par ce phénomène de disposition linéaire qui pose d'abord ce qui est perçu comme principal pour ajouter ensuite une restriction, perçue comme secondaire (ce qu'est bien un énoncé concédé) mais en se trouvant pris au piège de l'enchaînement argumentatif.

- Un dérapage polyphonique

SO présente à deux reprises le même type de problème avec l'insertion d'exemples trop longs, trop complexes peut-être qui mettent en danger son argumentation. Cela dit, il faut tempérer cette interprétation par le fait que le texte de SO ne présente guère de planification argumentative globale; bien plus que chez VI, l'argumentation se déroule ici pas à pas par une alternance de *P1 mais P2 mais P1 mais P2 etc.*. (P1 et P2 représentant les positions abordées) qui vraisemblablement facilite les glissements dont on va rendre compte ci après. Je présente d'abord le quatrième paragraphe de ce texte:

> Il est sur qu'en se présentant quelque part; rien que pour se faire des amis, la tenue joue un rôle important. **Par exemple, à une rentrée scolaire, vous voyez bien que ceux qui se distinguent se regroupent et ne parlent pas aux autres élèves qu'ils califient comme "inférieurs" à eux, car ils sont moins bien habillés donc pas du même rang social.** Certains ne fréquentent jamais leurs "inférieurs" (soit-disant) car eux se sentent supérieurs.

Le point d'arrivée du paragraphe "Certains ne fréquentent jamais leurs "inférieurs" (soit-disant)" est curieusement antinomique de son point de départ "pour se faire des amis, la tenue joue un rôle important". Le problème est ici un problème de polyphonie énonciative marquée par "soi-disant" et les guillemets qui manifestent le désaccord du locuteur-énonciateur E1 avec un énonciateur E2, présent déjà dans l'énoncé précédent avec l'emploi du verbe "qualifier", les guillemets déjà autour de "inférieurs" et la suite dont on peut penser qu'elle est sous la portée d'un verbe locutoire [18] de type DIRE qui serait à inférer de "qualifier". Cette superposition d'une distance énonciative à l'énoncé exemplifiant en transforme la valeur: l'exemple devient (à l'insu du rédacteur) un contre-exemple ou un exemple a contrario, d'où l'effet de contradiction que je soulignais plus haut entre l'ouverture du paragraphe et la clôture métatextuelle de l'exemple.

- Une réfutation en chaîne: p (mais) q mais p

Dans le paragraphe précédent, SO est en butte à un autre problème, plus spécifiquement argumentatif, et vraisemblablement lié aux difficultés de la concession.

> ...rien ne sert de s'habiller correctement **pour aller faire une course de cinq minutes ou pour sortir dans un centre commercial**, l'important c'est plutôt ce qu'on fait et non pas l'apparence. **Par exemple, prenons un centre commercial: la plupart des gens sont habillés comme couramment, par rapport à une minorité qui se distingue; mais qui en fait sont peut-être du même rang, point de vue travail que ceux qui ne se distinguent pas.**

Le problème que j'identifie se situe à la dernière phrase. On peut caractériser le raisonnement de SO de la manière suivante: elle présente une position "l'important c'est plutôt ce qu'on fait et non pas l'apparence" qu'elle annonce par une phrase quasi-exemplifiante et qu'elle poursuit avec un exemple explicite. Or développant cet exemple ("dans un centre commercial, les gens sont habillés comme tous les jours"), elle opère une comparaison "par rapport à une minorité qui se distingue" qui met en danger dans sa formulation la position qu'elle est en train de développer ("l'important c'est plutôt ce qu'on fait et non pas l'apparence"), d'où le "mais qui en fait sont peut-être du même rang, point de vue travail que ceux qui ne se distinguent pas" qui rétablit l'équilibre de l'argumentation in extremis. L'ensemble produit l'impression curieuse d'un raisonnement du genre *P .... mais P*, puisque la

[18] . j'emprunte cette dénomination à C.Kerbrat-Orecchioni (1980 103-112)

chute du paragraphe est en concordance avec l'ouverture, il n'y pas ici de contradiction comme dans le cas précédent. Le "mais en fait" serait plus facile à interpréter s'il résolvait une concession antérieure: "...par rapport à une minorité qui **certes** se distingue; mais qui en fait sont peut-être du même rang, point de vue travail que ceux qui ne se distinguent pas". C'est une fois de plus une gestion textuelle pas à pas, comme nous le formulions en titre *P (mais) q mais p*, où le premier *mais* est implicité, éventuellement porté par la comparaison ("par rapport à") qui présuppose une opposition.

- Une réfutation anticipée

Comme VI (cf. ci-dessus), DEL que nous avons étudié dans le chapitre 10, présente un passage difficile à cause de la densité argumentative, et principalement de l'association dans un même énoncé de deux actes distincts, la formulation d'un contre-exemple et sa réfutation simultanée. Sans reprendre l'analyse détaillée du chapitre 10, je me contente ici d'en rappeler les conclusions: le contre-exemple met en danger l'orientation argumentative dans un texte qui est essentiellement mono-argumentatif. Dans la perspective du rédacteur, il doit donc être neutralisé. Et la forme de neutralisation choisie ici consiste à énoncer le contre-exemple en le plaçant "sous la portée" d'une négation qui l'annule donc par avance: "rien ne sert de se dire...". La stratégie concessive qui permettrait de poser une thèse tout en annonçant qu'elle va être réfutée est ici compactée sous forme de réfutation anticipée. Le contre-exemple est à la fois énoncé et simultanément réfuté. Ce phénomène ne poserait pas problème si l'exemple était court mais comme il se développe, et notamment avec des changements de points de vue (le point de vue du contre-argumentateur et celui de l'argumentateur) et des glissements thématiques, la cohérence discursive devient impossible: le texte semble produit pas à pas accumulant des énoncés reliés par "mais" sans que les changements de points de vue soient énoncés.

b. des exemples au statut de contre-argument

Contrairement aux cas traités ci-dessus, les problèmes abordés ici ne proviennent pas d'accidents provoqués en cours d'écriture par l'utilisation d'exemples qui s'opposent à la position examinée. L'énoncé exemple reçoit d'emblée un statut contre-argumentatif que les scripteur et le lecteur peuvent identifier sans trop de difficulté, car l'énoncé n'est pas pris comme dans les textes analysés ci-dessus dans un maillage argumentatif inextricable. Le problème est plutôt de savoir comment le locuteur-énonciateur peut résoudre cette contre-argumentation.

Deux textes présentent ce phénomène qui consiste à faire jouer à un exemple un rôle contre-argumentatif qui va désorienter le déroulement textuel: SYL et DA montrent que l'apparition d'un contre-exemple dans une argumentation peut produire des déséquilibres importants mais que des solutions textuelles et argumentatives sont possibles.

SYL analysé plus haut (ce chapitre) présente les mêmes caractéristiques que DEL mais trouve une autre solution textuelle au problème posé par l'insertion d'un contre-exemple: la répétition. La reprise de la position 1, après avoir examiné déjà les deux positions, est nécessitée par l'irruption d'un contre-exemple par rapport à la position 2. Cette reprise de P1 entraîne donc une reprise de P2 également, mais cette reformulation amène à la construction d'une conclusion qui s'appuie sur une concession (P1 mais P2 quand même). C'est l'amplification textuelle (et peut-être l'opération mentale de re-formulation) qui permet à SYL

de résoudre le problème que DEL essayait d'esquiver en présentant simultanément le contre-exemple et son annulation. La répétition , en même temps qu'elle aide à la gestion de la dissonance argumentative produite par le contre-exemple, aide aussi dans ce cas à la généralisation (cf. les analyses ci-dessus p.25).

On trouve chez DA, un phénomène à peu près équivalent de résolution par la répétition d'un problème de cohérence posé par l'utilisation d'un exemple contre-argumentatif. Voici son texte:

> D'autre pensent que s'habiller est une chose qui est normal mais qui ne faut pas exagérer. **Il y a des BCBG** (Bon chique Beau genre) qui sont dans le vent, mais qui montrent qui ont de l'argent et que, de s'abiller comme cela vont les rendrent mieux, qu'ils sont déjas. Pourquoi s'abiller comme celon son rang, voudrait il pas mieux de s'habillé comme tous le monde.

L'exemple "des BCBG qui exagèrent car ils en font trop" pourrait être relié à l'énoncé précédent par *pourtant*. L'absence de marquage de l'opposition fait prendre un risque à la cohérence de l'ensemble, risque qui est contrôlé par la réaffirmation en fin de paragraphe de l'orientation argumentative de ce passage. Ainsi l'exemple est-il encadré par des énoncés clairement argumentatifs ("il ne faut pas exagérer", "il vaut mieux s'habiller comme tout le monde") et le problème posé par l'absence de marquage de l'opposition est ainsi résolu.

Comme je le disais dans le chapitre 10, les exemples jouent, dans le contexte discursif du schéma polémique, un rôle de détonateur: les exemples accentuent la difficulté de gestion globale, soit qu'ils produisent dans le temps de l'écriture une impression de contradiction, que le rédacteur doit résoudre par des moyens textuels - et s'il ne le peut pas, il se trouve alors confronté à des difficultés argumentatives presque insurmontables [19], soit qu'ils jouent pour le lecteur un rôle contre-argumentatif insuffisamment marqué métatextuellement, exigeant donc une coopération forte dans la lecture.

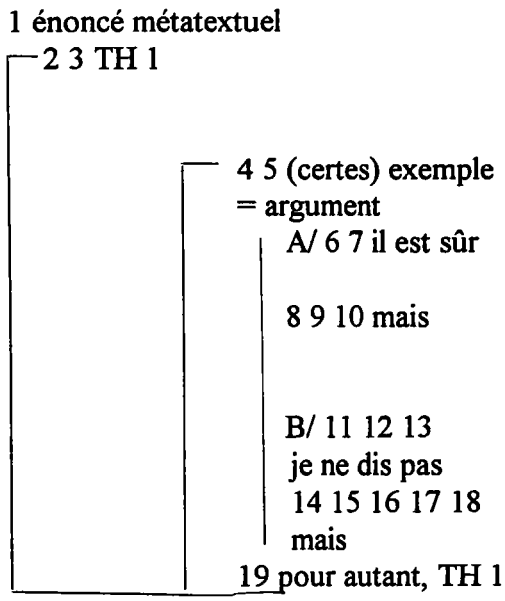
6. CAS PARTICULIER: SE PRENDRE COMME EXEMPLE, SIGNE D'UNE MAITRISE ENONCIATIVE, TEXTUELLE ET DISCURSIVE

C'est le cas de STE qui se prend elle-même comme exemple. Le décentrement et l'auto-analyse que cela présuppose sont ici remarquables. L'exemple personnel n'apparaît que dans la dernière partie du texte, après que le rédacteur a fait la preuve de ses capacités à argumenter à partir de nombreux autres exemples: son texte comporte dix exemples assez facilement identifiables et présente la caractéristique de l'ordre exemple/argument ou thèse qui fait donc passer du particulier au général et nécessite des capacités à généraliser voire à conceptualiser que cette élève manifestement possède.

STE déroule un raisonnement argumentatif enchâssé mais bien maîtrisé, même s'il faut une certaine implication du lecteur pour en voir la cohérence:

---

[19] . Ceci justifierait tout à fait un apprentissage en production qui consisterait à développer, à isoler les actes discursifs comme assertion, concession, réfutation, donc à travailler sur dialogisme et polyphonie énonciative.



1 Donc, une nouvelle question se pose 2 "A notre époque qui peut dire qu' 3 il ne se distingue pas des autres?"

4 Moi-même, je ne peux pas dire que 5 je me distinguent des autres.
6 **Il est sûre**, je ne suis pas habillé 7 comme ma grand-mère l'est, 8 **mais** dans le lycée, je ne pense pas 9 être la seule 10 à avoir le même jean, la même chemise, les mêmes chaussures.
11 **Je ne dis pas que** 12 j'aime 13 me confondre avec tous le monde 14 **mais** je n'aimerai pas 15 être la seule habillé d'une autre façon 16 ça ne me plairait pas qu' 17 on se retourne sur moi 18 pour "examiner ma tenue" / 19 Je ne suis pas **pour autant** la copie conforme de ma voisine.
20 Je pense que 21 "l'habit ne fait pas le moine" et que 22 chacun est libre 23 de s'habiller 24 comme il le veut, 25 comme il l'aime, 26 non?

La thèse 1 pose que "de nos jours tout le monde se distingue des autres" (double négation - la question "qui peut dire que? équivaut à un énoncé négatif "personne ne peut dire qu'il ne se distingue pas"). Cette thèse va être étayée par un exemple-argument, auto-analyse de "moi-même" (prop. 4 - 19) qui met en oeuvre une concession dont les noeuds sont

(certes) je ne peux dire que je me distingue (4 - 5)

(mais) je ne suis pas pour autant la copie conforme de ma voisine (19)

Le premier terme du raisonnement, le contre-argument concédé, étant lui-même étayé par deux micro-concessions qui fonctionnent comme preuves:

A/ preuve "objective" (6 - 10)

B/ preuve "subjective" (11 - 18)

Soit en résumé:

thèse 1: "de nos jours tout le monde se distingue des autres"
* exemple: moi-même
- (certes) je ne peux pas dire que je me distingue (4 - 5)
A/ preuve "objective" (6 - 10)
B/ preuve "subjective" (11 - 18)
- (mais) je ne suis pas pour autant la copie conforme de ma voisine (19)

* je ne suis pas la copie conforme de ma voisine (19)

L'énoncé 19 vaut pour deux clôtures de niveau différent: clôture du mouvement ouvert par (certes) et fermé par *pour autant*, clôture de l'exemple apporté comme preuve à la thèse, qu'il faudrait alors libérer de ses connecteurs.

La fin du texte est moins aisé à saisir, il semble qu'il y ait trace d'un certain énervement (cf le "non?") légitime quand on sait la complexité de ce qui a été là effectué, et dont on voit des traces dans une guidance du lecteur pour le moins légère (le *certes* et le *mais* que je rajoute sont nécessaires pour avoir une idée claire de l'ensemble).

On peut se demander si STE n'opère pas une redéfinition des exigences traditionnelles (non présentées dans le contexte de cette classe) qui définissent la dernière partie d'une dissertation comme le lieu de la formulation de l'opinion personnelle. Ici, en guise d'opinion personnelle, elle s'auto-analyse, elle se prend comme exemple. Cette auto-analyse est réalisé notamment par le fait que la solution textuelle choisie pour cette troisième partie est de nature argumentative (et non définitionnelle, par exemple): le fait d'argumenter (et de contre-argumenter) à propos de son propre cas est, semble-t-il, particulièrement producteur de cet effet de décentrement, de distance énonciative qu'un lecteur de dissertation peut considérer comme une suprême habileté.

CHAPITRE 12:

PROBLEMES LINGUISTIQUES AUTOUR DE L'EXEMPLIFICATION

L'insertion d'exemples dans une dissertation (ou dans un écrit argumentatif en général), par la modification de la posture d'écriture que cela suppose (passage du générique au spécifique, du général au particulier), par le contrôle nécessaire de la relation d'étayage entre l'argument et ce qui l'exemplifie, par le risque que fait courir à l'argumentation le choix et le développement de tel ou tel exemple, est une source de problèmes linguistiques. La difficulté cognitivo-discursive de l'exemplification mobilise une charge d'attention qui rend le jeune scripteur moins vigilant aux problèmes de construction syntaxique, de choix des connecteurs d'exemplification, d'ambiguïté référentielle. C'est ce que je vais étudier dans ce chapitre, en proposant à l'analyse un certain nombre de problèmes linguistiques qui apparaissent dans les zones d'exemplification des textes du corpus [1].

Une rapide investigation quantitative justifie la problématique énoncée ci-dessus. Le tableau ci-dessous présente la répartition de ces problèmes dans les copies:

	TOTAL PB LINGU	PB lingu./Exemples	Total Nombre Exemples
VIR	2	2	4
VI	3	1	4
STE	3	2	10
SO	3	2	7
SAN	6	3	7
NI	1	1	4
NE	7	1	5
NAT	3	2	4
GREG	6	3	5
FRE	5	5	6
FLO	4	2	5
DA	5	2	4
AL	4	2	11
	TOTAL: 52	TOTAL: 28	TOTAL: 76
		54% des pb lingu	
		36% des exemples	

TABLEAU 11

[1]. Ce chapitre est la reprise partielle, revue et corrigée de Delcambre 1991.

On voit que treize copies (soit presque la moitié du corpus) rencontrent des problèmes linguistiques lorsqu'il s'agit d'exemplifier. Certes, ces problèmes ne sont pas spécifiques aux zones d'exemplification (encore que pour trois d'entre elles, VIR, NI et FRE, ce soit précisément le cas). Mais si on liste toutes les difficultés linguistiques rencontrés dans ces treize copies, celles qui apparaissent lors de l'écriture d'un exemple représentent plus de 50% du total. Bien évidemment tous les exemples ne sont pas non plus sujets à difficultés; seuls un bon tiers d'entre eux posent problème. Ces proportions montrent que l'interrogation initiale qui sous-tend ce chapitre n'est pas tout à fait déplacée.

Il me faut également préciser que je n'ai pas pris en compte un certain nombre de problèmes linguistiques que je considère comme relativement mineurs: ainsi l'absence de *ne* dans les structures négatives ou restrictives (ne...pas, ne...que), l'emploi du subjonctif après *bien que,* la confusion *qui / qu'il,* problèmes que l'on peut supposer liés à l'évolution de la langue orale et qui sont peu contrôlés par les élèves en production d'écrit. Je range dans la même catégorie l'emploi adverbial de certains adjectifs ("s'habiller correct") voire l'emploi non marqué de certains substantifs ("Je préfère m'habiller "jeans" et basket" DE) en fonction de circonstanciels. On pourra accuser d'un coupable laxisme cette attitude qui ne retient pas de telles déviances par rapport aux canons de la langue écrite ou de la langue orale standard, mais les copies d'élèves manifestent de si nombreux dysfonctionnements (et je n'évoque rien ici des problèmes orthographiques ni de ponctuation) qu'il faut bien choisir les niveaux auxquels il est le plus pertinent d'intervenir. Et il me semble qu'en l'occurrence, une confusion entre *comme* et *ainsi,* entre *tel que* consécutif et *tel que* analogique, une non-maîtrise des relations anaphoriques sont des problèmes plus globaux et surtout plus fondamentalement liés à notre objet d'étude que le subjonctif après *bien que*. Par ailleurs, il ne nous appartient pas de clarifier les problèmes de relation entre norme et enseignement du français (ce n'était pas notre objectif en situation d'enseignement, ce n'est pas non plus l'objet principal de ce travail) pour lesquels je ne peux que renvoyer à l'ouvrage collectif "La langue française est-elle gouvernable?" (Schoeni et al., 1988) qui a été ma référence dans ces quelques lignes.

Les points que je vais aborder sont les suivants: relations anaphoriques et cataphoriques, absence de marquage des relations syntaxiques dans des structures en parallèle, confusion de connecteurs exemplifiants qui produit des télescopages syntaxiques, rethématisation.

A. ANAPHORE ET CATAPHORE: A LA RECHERCHE D'UN CONTROLEUR

Les relations anaphoriques ont été longuement étudiées par de nombreux chercheurs; ne construisant pas une théorie de l'anaphore, je me contente ici de me référer aux travaux de M.-J. Reichler-Béguelin cités en bibliographie.

1. CONFLIT DANS LA RECHERCHE D'UN CONTROLEUR ENTRE *COMME* ET CERTAINS PRONOMS

Un premier passage d'une copie nous met en présence de ce double mouvement dans deux phrases qui s'enchaînent:

1. Pour certains métiers, l'apparence tient un assez grand rôle, comme par exemple les représentants, les mannequins, les présentateurs télé ou autres... En se distingant des autres *ils* disent échapper à la banalité et la monotonie de la vie, cela *leur* permet d'affirmer leurs idées et leurs positions sociales comme par exemples les punks, les skins... (VIR1)

Ils est anaphorique, renvoyant à l'énumération exemplifiante qui précède, elle-même référant à "certains métiers". C'est ainsi également que le lecteur interprète *leur* dans la phrase qui suit, or le deuxième *comme* extracteur vient préciser que *leur* est à interpréter autrement, par relation cataphorique avec la dernière énumération. Les deux *comme* extracteurs servent à contrôler l'interprétation des pronoms mais comme ils sont placés en position seconde dans chacune des phrases, l'enchaînement des deux phrases provoque une ambiguïté, certes, mineure, dans l'interprétation du second pronom, qui se trouve pris entre deux références, une référence anaphorique et une référence cataphorique, car il faut bien que le segment "**comme par exemples les punks, les skins...**" soit mis en relation avec un interprétant, et le seul disponible se trouve ce *leur* déjà pourvu d'une référence par l'enchaînement transphrastique. Ainsi, le problème est celui d'un double mouvement de recherche d'un interprétant: celui que commande le pronom personnel et celui que commande le *comme* exemplifiant dont l'interprétant doit pouvoir être identifié, et *leur* ne peut guère assurer les deux simultanément, il y a concurrence de référents.

Comme le fait remarquer M.-J. Reichler-Béguelin (1988, 31) le problème est plus du côté de l'encodeur que du décodeur, qui peut bien évidemment par coopération interprétative rétablir les antécédents qui conviennent. En effet, la tâche de l'encodeur est ici soit de "maintenir dans la mémoire discursive un thème privilégié, ou saillant, comme contrôleur des anaphores, [soit] de changer de thème". Dans l'exemple précédent, un changement de thème supposerait d'expliciter un changement de point de vue du genre "pour d'autres personnes...". Nous verrons plus loin les problèmes que pose l'emploi de *pour* dans la gestion thématique. Mais ici, la coopération interprétative suppose que le lecteur extraie du deuxième *comme* exemplifiant un autre thème que celui qui ouvre ces deux phrases.

D'autres distorsions syntaxiques peuvent provenir de la non disponibilité de la reprise par le pronom démonstratif *celui de /celle de* :

2. ...il y a certaines obligations telles que pour un serveur dans un hotel, il est obligé de s'habiller "chic" où comme pour un PDG qui doit toujours être en costume. (SO2, 3)

3. L'exemple de ce pays est semblable à beaucoup d'autres pays pauvres comme l'Ethiopie où l'habillement y ait encore plus négligé. (FRE5)

FRE 5 présente un problème relativement simple: l'environnement métatextuel de la première anaphore ("l'exemple de ce pays") imposerait une reprise du genre

L'exemple de ce pays est semblable à celui de beaucoup d'autres pays pauvres

Nous verrons plus bas que pour ce même élève, les problèmes anaphoriques sont liés à des expressions métatextuelles qui ne sont pas gérées de manière constante sur tout l'énoncé [2].

SO au contraire produit un énoncé dont plusieurs lectures peuvent rendre compte, ce qui le fait entrer dans la catégorie des télescopages syntaxiques que nous verrons plus bas.

---

[2]. Dans cet exemple on peut également remarquer un problème classique de redondance anaphorique (cf. Reichler-Béguelin 1988a, 202) à l'intérieur de la relative "où l'habillement y est..".

Cependant je le traite dès maintenant car une "réparation" anaphorique est une des solutions possibles:

> **...il y a certaines obligations telles que/comme celles, pour un serveur dans un hotel,** de s'habiller **"chic" ou comme celles, pour un PDG, d'être toujours en costume.**

Ces anaphores démonstratives pronominalisées semblent ici faire défaut en tant que moyen linguistique à ces deux élèves, du moins dans des structures de phrase un peu complexes où entrent en jeu des phénomènes de parallélisme ou de reprise imposée, comme c'est le cas avec la structure analogique *semblable à* ou avec le *comme* extracteur (parallélisme entre l'exemplifiant et l'exemplifié).

2. CHANGEMENT DE CONTROLEUR

Une ambiguïté anaphorique peut provenir de la multiplication des reprises dans la même phrase

> **4. Il faut suivre le rythme de la mode et ne pas s'habiller en personne irresponsable de son physique, il faut acquérir une notoriété vestimentaire par le goût et le style de l'habillement** suivant le but, qu'il soit au travail, à la maison, ou qu'il soit de plaire à des personnes biens précises comme votre petit(e) ami(e), mari ou femme, etc... **(SAN3)** [3]

L'énumération structurée par "suivant le but, qu'il soit ...qu'il soit" impose que les deux *il* réfèrent au même substantif, à savoir ici *but*. C'est le cas du deuxième, mais le premier manifestement réfère à autre chose, qu'il est difficile d'identifier clairement d'ailleurs. La remontée anaphorique est bloquée car ce premier *il* ne peut référer à *but* ni même à *habillement*: on interprétera sans problème "le but est de plaire", par contre que faire avec "l'habillement est au travail, à la maison"? Par rétrointerprétation à partir du deuxième *il*, on peut alors faire l'hypothèse qu'il s'agirait plutôt d'une ellipse ou d'un oubli, que ce premier membre de d'énumération serait à référer à *but* dans une formule du genre "que ce soit [d'aller] au travail, [de rester] à la maison".

Ambiguïté provient ici d'un changement de contrôleur de l'anaphore dans une structure qui en impose l'identité.

3. CONTROLE ANAPHORIQUE ET MODALITES ENONCIATIVES: EXEMPLE ET POINT DE VUE

Les deux exemples qui suivent sont inverses en quelque sorte: l'anaphorisation proposée par le texte est clairement identifiable mais semble maladroite car elle fait changer de niveau énonciatif l'interprétant désigné, elle produit une dénivellation énonciative:

> **5. Individuellement,** pour chaque lycéen, **son apparence est importante, mais sinon,** il **n'est pas soucieux de se distinguer des autres. (STE7)**

> 6. ...pour de jeunes lycéens, ils **ne vont pas aller à l'école en tenus stricte, mais, ils vont y aller en tenue décontractée. (SAN7)**

---

[3] . Nous traiterons plus loin la bizarrerie de cette fin d'exemple.

L'emploi de *pour* dans ces deux exemples les rapproche tout particulièrement. *Pour + N* sert ici à thématiser sur de nouveaux points de vue (voir chez STE la récurrence de cet emploi "pour ces jeunes filles", "pour certains comme..."). Dans les deux cas, l'anaphore possessive ou pronominale réfère sans ambiguïté d'interprétation au groupe thématisé [4]. Mais dans le premier exemple, l'anaphore possessive semble superflue:

pour chaque lycéen, **l'apparence est importante.**

Il s'agit ici du phénomène classique de la "prohibition des redondances": "la norme de l'écrit proscrit comme « pléonasmes grammaticaux » les anaphores sur un constituant détaché à l'intérieur de ce qu'elle considère (sûrement à tort du point de vue de l'encodeur) comme une seule et même « phrase »" (Reichler-Béguelin 1988a, 202).

Cependant le problème posé par *il/ils* dans les deux exemples semble différent, on préférera une absence d'anaphore

Pour un (chaque?) lycéen, il n'est pas important de se distinguer des autres

...pour de jeunes lycéens, il est préférable de ne pas aller à l'école en tenue stricte,

ou un détachement non marqué en tête de phrase qui évoque les segmentations de la langue orale

un lycéen, il **n'est pas soucieux de se distinguer des autres**

les jeunes lycéens, ils **ne vont pas aller à l'école en tenus stricte,**

Cette dernière interprétation fait perdre cependant l'aspect polyphonique de *pour* qui évoque un point de vue, un discours. Le problème anaphorique ici vient peut-être de cela: deux univers énonciatifs sont en présence qui ne peuvent directement coréférer l'un à l'autre, l'univers de l'énonciation et celui de l'énoncé, du moins si les frontières énonciatives sont implicites. Comparer avec:

un/chaque lycéen dira qu'il n'est pas soucieux de...
un lycéen accepte de ne pas se distinguer des autres

les jeunes lycéens disent qu'ils ne vont pas aller...
les jeunes lycéens n'accepteront pas d'aller à l'école en tenue stricte.

L'emploi de *selon, d'après,* (plus explicitement polyphoniques?) rend ces énoncés plus acceptables, du moins le second:

D'après/selon de jeunes lycéens, ils ne vont pas aller à l'école en tenue stricte..

Il semble que le singulier de *chaque* bloque une telle transformation

? d'après chaque lycéen,
? selon chaque lycéen, son apparence est importante mais sinon, il n'est pas soucieux de se distinguer des autres

---

[4]. De plus dans le premier exemple, la présence du connecteur argumentatif *mais* renforce la chaîne anaphorique. Voir Reichler-Béguelin (1988b, 31): "il semble que la présence d'un connecteur argumentatif soit particulièrement apte à assurer le maintien d'un thème fixe".

Quant au recours à l'indéfini, il fait changer l'interprétation de l'énoncé en imposant un sens spécifique

d'après un lycéen, selon un lycéen

ce qui n'est pas le cas avec *pour*

pour un lycéen...

Le problème (je rappelle qu'il est mineur et n'empêche en rien l'interprétation) provient peut-être de ce que le groupe recteur et l'anaphore pronominale ne se situent pas au même niveau énonciatif: le groupe recteur est *de dicto* [5], il annonce une prise de position, l'anaphore est *de re*, elle renvoie au même substantif, mais en tant qu'il est vu sous l'angle d'un énoncé où il est acteur, sujet syntaxique et non comme énonciateur.

Je ne peux pour l'instant que rester sur la frange de ces problèmes que je me contente de pointer, les problèmes de référence et d'anaphore n'étant pas centraux dans ma perspective. Cependant quiconque aborderait les phénomènes énonciatifs dans la dissertation ne pourrait que s'y trouver confronté. Cela dit, l'analyse qui précède permet d'aborder les relations entre exemple et point de vue, sous un angle des difficultés linguistiques alors qu'ils ont été signalés ailleurs, comme une des potentialités de l'exemplification dans la dissertation polémique.

4. SYLLEPSES METADISCURSIVES

Pour terminer ce premier point, deux dernières observations beaucoup plus simples; pour commencer, des anaphores avec syllepse du nombre qui sont fréquemment pointées dans les textes d'apprenants (cf. Reichler-Béguelin 1988a, 198-202 et 1988b, 29-30, Reichler-Béguelin et al 1988, 78):

> **7. Par exemple, prenons un centre commercial: la plupart des gens sont habillés comme couramment, par rapport à** une minorité qui se distingue; mais qui en fait sont **peut-être du même rang, point de vue travail que ceux qui ne se distinguent pas. SO5**

> **8. Si l'on prend l'exemple des pays de l'Est comme** la Pologne **où les vêtements se ressemblent tous par leur pauvreté. Dans** leur **misère quotidienne, la façon de s'habiller n'est pas du tout importante** pour les Polonais **qui pensent avant tout à manger pour survivre. FRE4**

Les substantifs dits collectifs sont fréquemment sujets à des hésitations sur le nombre, "une même entité peut apparaître tour à tour comme singulière et plurielle, comptable et non comptable" (Reichler-Béguelin 1988a, 200). C'est tout à fait visible chez FRE4 qui fait cette syllepse du nombre au niveau du pronom *leur* qui va être suivi à la fin de la phrase pas le GN pluriel explicite. Ce qui fait que l'on peut rétrospectivement se demander si *leur* n'est pas plutôt à interpréter comme une cataphore du groupe "pour les polonais". Mais la question n'est pas ici très intéressante.

Par contre, je souscrirais volontiers à la position de M.-J. Reichler-Béguelin qui souligne (1988a, 201) que "les « erreurs » de reprise qui apparaissent dans les textes ne font que révéler de manière privilégiée certaines stratégies spontanées de production de ce qu'il est convenu d'appeler les phénomènes anaphoriques: ils tendent à se fonder sur une référence directe aux

---

[5]. Reichler-Béguelin (1988b, 26) évoque un cas d'anaphore de dicto, bien plus clair que celui-ci.

contenus de pensée de l'énonciateur, eux-mêmes pris dans la mouvance des associations paradigmatiques".

Ainsi, on peut remarquer dans FRE4 une distorsion textuelle analogue à celle que nous observions plus haut à propos de l'énonciation. Sa première "phrase" (incomplète au regard de la norme) est marquée métadiscursivement dans une fonction exemplifiante ("si l'on prend l'exemple de.."); la phrase suivante où se pose le problème de l'anaphore sur syllepse du nombre, développe l'exemple sans reprendre ou relayer l'annonce métadiscursive par une formule comme "on peut constater que". Une telle formule améliore sensiblement l'ensemble en gommant quasiment la rupture provoquée par la syllepse:

> Si l'on prend l'exemple des **pays de l'Est comme la Pologne où les vêtements se ressemblent tous par leur pauvreté,** on peut constater que **dans leur misère quotidienne, la façon de s'habiller n'est pas du tout importante pour les Polonais qui pensent avant tout à manger pour survivre.**

La suppression de la subordination en *si* produit un effet semblable:

> prenons l'exemple des **pays de l'Est comme la Pologne où les vêtements se ressemblent tous par leur pauvreté. Dans leur misère quotidienne, la façon de s'habiller n'est pas du tout importante pour les Polonais qui pensent avant tout à manger pour survivre.**

Dans ce cas précis, c'est l'association d'un double problème syntaxique qui est frappant; peut-être faut-il envisager l'hypothèse aussi d'une surcharge dans l'acte d'écriture qui fait se multiplier les difficultés (et il faut d'ailleurs souligner qu'un tel exemple est unique dans ce corpus: l'effort pour trouver un exemple inédit, ou personnel, peut être mis en relation avec ces difficultés linguistiques).

5. ABSENCES D'ANAPHORES

Je terminerai cette section avec quelques exemples assez frappants de ces associations, ici moins paradigmatiques que discursives ou textuelles: il s'agit de fragments de copies où ce qui choque la norme est l'absence d'anaphores:

> **9. Certe l'habit ne fait pas le moine, mais mettons nous la place de** Mr Durand, très bon dentiste cherche une secrétaire embauchera **plus volontière une jeune femme style "bon chic bon genre" plus tôt que du style "motard" les cheveux en "hérisson". (NE5)**

> **10. Chacun vie pour lui-même et se faire distinguer des autres parce qu'on porte de belles choses est essensielle**
> exemple: une commerçante dans un magasin de vêtements: être soigné! **(AL10)**

> **11. En effais des gens pensent que de s'habiller chique ou typé ressort de leur imagination ils veulent se donner un look par rapport a se qu'ils sont ou font.** prenons l'exemple du Punk **habillé d'un jean craqué, rangers et Bombers** trouvent cela normale, **mais se n'est pas lui pourtant que vient se style, il triche en quelque sorte. (DA1)**

Les deux premiers extraits semblent contaminés par l'écriture télégraphique des petites annonces ou de la prise de note; chez AL, cela va même jusqu'à ne pas conjuguer le verbe.

DA est plus curieux dans la mesure où une telle référence interdiscursive n'est pas perceptible: l'absence de pronom sujet semble entraîné par l'absence de déterminant dans l'énumération qui précède ("habillé d'un jean craqué, rangers et Bombers"). C'est comme si le

groupe "prenons l'exemple de" était senti non comme un groupe verbal mais comme un marqueur adverbial introduisant une énumération. Le même phénomène se trouve également dans NE5 qui utilise "mettons-nous à la place de". Il se peut aussi plus modestement que ces ratés d'écriture proviennent d'une absence de contrôle postérieur à la production même au cours de laquelle des oublis peuvent tout à fait normalement se produire, voire à une mauvaise recopie d'après le brouillon. Seul DA permet de le vérifier: il avait écrit au brouillon:

> 11 bis. **En effais des gens pensent que de s'habiller chique ou typé ressort de leur imagination ils veulent se donner un look par rapport a se qu'ils sont ou font.** Comme des Punk étant anarchistes ils trouvent normale de se vêtir avec des rangers et Bombers, **mais d'où vient se style**

Le brouillon pose d'autres problèmes (cf. ci-dessous l'analyse de *comme* chez ce même élève) mais du moins on y trouve le pronom sujet!

B. LIENS SYNTAXIQUES SANS CHAINES

J'emprunte en la parodiant cette dénomination à M. Charolles (1988, 8) qui l'utilise la notion de "chaîne" pour désigner les "suites d'expressions coréférentielles". Il me semble que les problèmes que j'aborde ci-dessous peuvent également faire partie de phénomènes de chaînage assurant la cohésion syntaxique d'un énoncé long.

Ces phénomènes assez peu nombreux sont observables dès qu'une structure un peu complexe oblige à réitérer les marques de hiérarchisation syntaxique afin que le lecteur les garde en mémoire. En voici trois exemples:

> **12. Il faut quand même bien s'habiller, quoique certaines personnes se trouvent mieux** en s'habillant **d'une façon décontractée,** c'est à dire, porter **le "jean's" et des baskets quelles que soit les circonstances. DE1**

> **13. C'est sûr que** plus d'avantages **s'offrent à vous quand vous vous présenter pour un emploie** en costume cravate, qu'en blouse d'ouvrier. **SO6**

> **14. Prenez par exemple une jeune fille calme, pausée, elle ne se vétira sûrement pas** d'un jeans craqué, un tee-shirt et d'un blouson noir **qui n'attire pas confiance. NAT1**

NAT1 est très proche des "oublis" signalés à la fin de la section précédente, et notamment de DA1. Le lecteur attend que la dépendance syntaxique marquée par *de* soit reprise à chaque nouveau segment de phrase. C'est la raison pour laquelle DE1 fait problème: la paraphrase par *c'est-à-dire* ne détruit pas (en principe) le lien syntaxique instauré par le gérondif "en s'habillant" qu'on s'attend à retrouver à droite du marqueur paraphrastique. SO6, de la même manière procède à une curieuse découpe des groupes de mots par la mise en parallèle qu'opère le comparatif "plus d'avantages...que". La norme écrite attendrait quelque chose comme

> **plus d'avantages s'offrent à vous quand vous vous présenter pour un emploie en costume cravate,** que lorsque vous êtes en blouse d'ouvrier.

Une reprise de la subordination est attendue de part et d'autre de l'outil de comparaison, puisque à droite de *que* on trouve un élément extrait d'une subordonnée, le lien de subordination est en principe rappelé à gauche de *que*.

Absence de parallélisme syntaxique, oubli d'un marquage dans une liste, découpe asymétrique dans une analogie, autant de petits problèmes qui ne font, à vrai dire, que manifester une relative absence de familiarité avec l'écrit et non une incompétence.

C. HESITATION SUR LES CONNECTEURS: PROBLEMES POSES PAR *COMME* ET *TEL QUE*

Les problèmes que je vais aborder maintenant me semblent être spécifiquement liés à la mise en mots d'exemples dans la mesure où ils posent au lecteur des problèmes d'interprétation liés au choix des connecteurs et aux contraintes syntaxiques instaurées par tel ou tel connecteur.

1. PROBLEME DE PORTEE DE L'EXEMPLE: LE PROBLEME EST EN AMONT

Les trois premiers extraits ci-dessous manifestent certaines imprécisions d'interprétation qui tiennent vraisemblablement au fait que les connecteurs choisis (*tel que, comme*) sont de la catégorie des extracteurs mais qu'ils ne trouvent pas dans le cotexte antérieur un référent nominal, un interprétant générique qui puisse être la base nominale pour l'extraction. L'exemple ci-dessous est particulièrement éclairant puisque, dans le même énoncé, se trouvent et une extraction qui fonctionne bien ("des moments occasionnels comme les mariages, les réceptions") et une extraction bancale puisqu'on ne peut trouver à gauche de *tel que* un syntagme nominal qui fasse office de support ou de correspondant pour l'exemple "dans des moments occasionnels"

> **15. Certaines personnes pensent qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence,** tel que dans des moments occasionnels **comme les mariages, les réceptions, mais aussi dans les [comités]. GREG1**

Les deux exemples qui suivent présentent la même discordance: à gauche du connecteur un énoncé phrase, et à droite, un groupe nominal (prépositionnel ou non) expansé par une relative sans support direct pour la relation d'extraction:

> **16. ...certains pensent que se distinguer par son apparence n'est pas important. Ils disent que pour eux l'apparence n'est pas ce qu'il y a de plus important, c'est ce qui est en eux qui comptent. ils pensent qu'il vaut mieux se distinguer par son intelligence que par son apparence,** comme par exemple des vedettes qui **ont un bel aspect mais quelquefois n'ont rien dans la tête. VIR3**

> **17. Certains disent qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence. Il est vrai car en effet chaque personne doit avoir sa propre personnalité. C'est à dire tout le monde ne doit pas ressembler à tout le monde.** Comme par exemple dans certaine pension où **chaque fille est habillée d'une jupe noire, d'un chemisier blanc, d'une veste noire, et chaque garçon d'un pantalon à pince noir, d'une chemise blanche décorée par une cravate et d'un veston noir. VI1**

Dans ces deux cas, il semble qu'on soit face à un problème de portée de l'exemple: à quel élément de signification, voire à quel segment antérieur renvoie l'exemple? De nouveau, j'emprunte à M.Charolles (1988, 9) la notion de portée qu'il utilise pour désigner "le cadre (ou l'espace) de véridiction" dans lequel doit être interprété un énoncé attribué à un autre énonciateur (particulièrement avec "pour A...", "selon A.;" "A dit que..."). On le voit, nous ne

sommes pas ici dans des discours rapportés, l'emprunt est donc métaphorique. Dans ces deux extraits, il semble que l'exemple "porte" précisément sur le présupposé de l'énoncé situé à gauche de *comme* :

> **il vaut mieux se distinguer par son intelligence que par son apparence:**
> **présupposés: certains se distinguent par leur intelligence, d'autres se distinguent par leur apparence**
> exemple: comme par exemple des vedettes qui **ont un bel aspect mais quelquefois n'ont rien dans la tête.**

> **Certains disent qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence. Il est vrai car en effet chaque personne doit avoir sa propre personnalité. C'est à dire tout le monde ne doit pas ressembler à tout le monde.** Par exemple **dans certaine pension chaque fille est habillée d'une jupe noire, d'un chemisier blanc, d'une veste noire, et chaque garçon d'un pantalon à pince noir, d'une chemise blanche décorée par une cravate et d'un veston noir.**

Il semble que, dans cette mise en relation *P ainsi P* ou *P par exemple P,* il soit plus facile pour le décodeur de suppléer les liens et les enchaînements sur les présupposés. En fait, cela peut tenir à ce que, par rapport à la production d'origine, il n'y a pas en plus à rechercher dans le cotexte antérieur un interprétant pour le GN introduit par *comme* ou *tel que*.

Ces extraits ont montré que la difficulté ici tient aux hésitations que peut avoir le lecteur pour identifier dans le contexte antérieur ce à quoi réfère l'extraction opérée par *comme* ou *tel que*. Si l'on se rappelle la formule de l'extraction exemplifiante, *un N1 comme le N2*, la difficulté concerne N1. Ce serait une difficulté identifiée à posteriori comme une difficulté à construire la relation d'inclusion: quel sème générique choisir pour chapeauter le N2 qui nous intéresse?

2. PROBLEME DE PORTEE DE L'EXEMPLIFIE: LE PROBLEME EST EN AVAL

A l'inverse, le problème peut être pour le lecteur d'avoir trop à attendre ou à chercher pour identifier le terme qui est censé être extrait de la classe constituée par N1. Le problème est ici en aval, non plus en amont, il concerne la difficulté à construire la relation d'extraction.

Les trois exemples qui suivent illustrent ce type de problème: dans les deux premiers, *tel que* met bien en relation un interprétant générique et un exemple spécifique:

> **18. Evidemment, ce n'est pas ce qui compte quand on emploie quelqu'un, mais il y a** certaines obligations telles que pour un serveur dans un hotel, il est obligé de s'habiller "chic" **où comme pour un PDG qui doit toujours être en costume. SO2**

> **19. si il existe des différences, il y aussi des ressemblances: ceux qui sont habillés de la même façon, montrent qu'ils ont les mêmes goûts pas seulement pour les habits mais aussi dans la vie** tel que Cure, un groupe de chanteur, leurs fans essayeront de leur ressembler **en portant un pantalon et un pull noir avec une chemise blanche qui sort du pantalon. FLO2**

"certaines obligations telles que ... il est obligé", "ceux qui sont habillés de la même façon....**tel que Cure, un groupe de chanteur, leurs fans**": en dehors des maladresses de

surface on peut lire dans ces extraits une relation d'extraction: "certaines obligations comme celle de..." [6] ou "ceux qui sont habillés de la même façon comme les fans de Cure...".

Cependant, la relation d'extraction suppose de cibler l'élément nominal pertinent pour l'instaurer, soit l'anaphore démonstrative pronominalisée "celle de", soit le nom déterminé par un complément. Or on voit dans FLO2 combien cette opération est délicate, puisqu'elle pose un premier thème (Cure) qu'elle paraphrase (un groupe de chanteurs) avant d'aboutir au groupe nominal cible (leurs fans). Je ne reviens pas sur SO2 analysé plus haut mais qui présente un même mécanisme de présentation linéarisée et non articulée (sinon par des anaphores (leurs fans) des objets de discours. Ici encore la substitution de l'extracteur par un connecteur interphrastique simplifierait les enchaînements:

> **Evidemment,ce n'est pas ce qui compte quand on emploie quelqu'un, mais il y a certaines obligations.** Ainsi, **pour un serveur dans un hotel, il est obligé de s'habiller "chic"**
>
> **si il existe des différences, il y aussi des ressemblances: ceux qui sont habillés de la même façon, montrent qu'ils ont les mêmes goûts pas seulement pour les habits mais aussi dans la vie.** Ainsi, **Cure, un groupe de chanteur, leurs fans essayeront de leur ressembler en portant un pantalon et un pull noir avec une chemise blanche qui sort du pantalon.**

3. *COMME* EXEMPLIFIANT PEUT-IL DEVENIR UN CONNECTEUR INTERPHRASTIQUE?

Le dernier exemple présente le cas le plus typique de ces confusions entre classes de connecteurs: *comme* est ici bien évidemment exemplifiant et non analogique, l'exemple-phrase porte sur l'ensemble de la phrase située à gauche de *comme*, malheureusement *comme* exemplifiant n'est pas compatible avec une subordination; si on lui substitue *ainsi* ou *par exemple* introducteurs de phrase, la difficulté disparaît.

> **20. En fin ~~il~~ le reste et moi même pensont que s'habiller et naturelle, on peut porter se que l'on veut sans trop exagérer.** Comme les curistes habillés exclusivements de noir, chaussant des doc martinss pensent que **c'est leur look le look de seux qui aiment the Cure ~~et ger~~ un groupe de chanteur anglais s'habillant comme cela. DA4**
>
> **En fin le reste et moi même pensont que s'habiller et naturelle, on peut porter se que l'on veut sans trop exagérer.** Ainsi **les curistes habillés exclusivements de noir, chaussant des doc martinss pensent que c'est leur look le look de seux qui aiment the Cure un groupe de chanteur anglais s'habillant comme cela.**

DA a bien signifié une exemplification en utilisant *comme* mais sans contrôler les contraintes syntaxiques. Si dans cet emploi *comme* n'accepte qu'un GN, une autre solution de réparation est une construction du genre *comme + GN qui* qui est très souvent utilisée par les élèves:

> **En fin le reste et moi même pensont que s'habiller et naturelle, on peut porter se que l'on veut sans trop exagérer,** comme les curistes **habillés exclusivements de noir, chaussant des doc martinss qui pensent que c'est leur look le look de seux qui aiment the Cure un groupe de chanteur anglais s'habillant comme cela.**

[6] . voir notre analyse de cet exemple plus haut dans ce chapitre.

D. TELESCOPAGES

Les cas examinés ci-dessus sont proches de ceux que je présente maintenant: en effet avec DA4 on a pu voir se superposer deux fonctionnements sémantico-syntaxiques différents: un sémantisme d'exemplification et une construction phrastique, les deux étant portés par *comme* avec une confusion entre le *comme* exemplifiant et le *comme* analogique. Les télescopages que présentent les extraits ci-dessous concernent plutôt, via la formule *tel que*, une erreur d'aiguillage entre consécution et exemplification/analogie. J'emprunte la notion de télescopage à J. Boutet et P. Fiala (1986), notion reprise et développée dans P. Fiala et J. Boutet (1991). "Nous pouvons, disent-ils, caractériser le télescopage comme un enchevêtrement d'énoncés dans lequel deux structures syntaxiques distinctes sont présentes simultanément dans la surface linguistique, ce qui a pour conséquence de mettre en circulation dans l'interaction plus d'une valeur interprétative" (1986, 112). les exemples de 1986 sont issus de corpus oraux (ce qui explique un terme comme « interaction ») mais il est précisé dans l'article de 1991 que ce phénomène se rencontre aussi bien en français parlé qu'en français écrit: "ce n'est donc pas le "support" de la communication qui est pertinent mais bien plutôt un type de pratique du français que nous pouvons caractériser comme vernaculaire ou peu standard" (1991, 82). Et les auteurs citent des lettres de lecteurs à leurs journaux, des lettres d'embauche, des entretiens non formels auprès d'ouvriers et d'ouvrières. Je pense que l'on peut sans difficulté faire figurer à côté de ce corpus les écrits scolaires que sont les dissertations.

Comme illustration de ce phénomène, je reprends S02 que nous avons déjà travaillé deux fois (exemple 2 et 18), il se peut que cette dernière analyse nous permette d'y voir enfin clair!

> **21. Evidemment, ce n'est pas ce qui compte quand on emploie quelqu'un, mais il y a** certaines obligations telles que pour un serveur dans un hotel, il est obligé de s'habiller "chic" où comme pour un PDG qui doit toujours être en costume. **SO2, 3**

Boutet et Fiala (1986) signalent que le télescopage syntaxique est une rupture de construction; ce que nous pouvons identifier dans cet exemple au niveau de l'enchaînement après *telles que* (et que j'essayais de "réparer" en proposant d'ajouter une anaphore démonstrative pronominalisée "*celle de*" (ex 2) ou de remplacer *telle que* par *ainsi* (ex. 18)). Par ailleurs Boutet et Fiala montrent que "le télescopage n'est pas seulement une interruption d'un schéma syntaxique: il est aussi une imbrication de deux constructions syntaxiques" (1986, 117). Je pense que nous pouvons ici hésiter entre une interprétation exemplifiante et une interprétation consécutive. L'interprétation exemplifiante est portée par

> **certaines obligations telles que**

l'interprétation consécutive est lisible dans

> **(des) obligations telles que, pour un serveur, il est obligé/obligatoire de ...**

Dans le premier cas, on interprète quasi automatiquement "il est obligé" comme coréférent avec "un serveur", dans le deuxième cas, peut se construire une interprétation impersonnelle de "il est obligé", construction qui n'est pas impossible sous la plume d'un élève. Dans ce cas il faudrait néanmoins substituer le déterminant *des* à *certaines*, qui fonctionne souvent comme ouverture d'exemple, comme support d'extraction.

Un autre exemple de télescopage se trouve dans ce corpus, pas directement dans une zone d'exemple, mais chez une élève que nous avons déjà rencontrée:

22. Mais la différence est tel que l'on ne l'aurait imaginé, il y a 20 ans! FLO

On peut lire dans cet énoncé une construction comparative sans négation

Mais la différence est telle qu'on l'aurait imaginée, il y a 20 ans!

ou une interprétation consécutive, avec rétablissement d'une négation complète

Mais la différence est telle qu'on ne l'aurait pas imaginée, il y a 20 ans!

Un dernier exemple pour terminer, portant sur une superposition identique:

23. d'autre persones penseront qu'il est biens de se distinguer pour se faire apprécier et se faire aimer dans un sens, une personne soignesement accoutumée et d'autant plus présentable qu'une personne négligé et mal vêtu et se fera admettre nettement plus facilement. GREG4

Cependant il n'y a pas ici télescopage syntaxique: deux interprétations ne sont lisibles simultanément. On voit bien que la signification visée est comparative

dans un sens, une personne soignesement accoutumée et bien plus **présentable** qu'**une personne négligé et mal vêtu et se fera admettre nettement plus facilement.**

Le rédacteur s'est fait piéger ici par la formule "d'autant plus que" dont le sémantisme consécutif ne correspondait pas aux significations envisagées. Ce dernier cas est plus à rapprocher des confusions dans le choix des mots-outils que nous évoquions ci-dessus.

E. ERREURS D'AIGUILLAGE: LA RETHEMATISATION

Les trois cas par lesquels nous allons terminer cet inventaire présentent comme dans la catégorie précédente des ruptures de construction directement liées à l'intrusion d'un exemple à l'intérieur d'une structure syntaxique, cependant il n'y a pas ici de superposition d'interprétation, plutôt une réorientation syntaxique. L'incise que l'exemple produit n'est pas gérée comme un élément parenthétique mais devient dans le cours de l'énoncé nouveau thème et sujet syntaxique simultanément:

24. Des chanteurs tel que Rita Mitsouko **dont le style n'est pas commun,** est tout à fait remarquable elle **a choisi, ce mode de vie, et elle le respecte! Mais ceci est très bien! AL6**

25. ~~par~~ l'identification des couleurs par exemple, le noir, est très souvent attribué **au courant fasciste, et le kaki au courant militaire. GREG2**

26. Pour certains, comme christophe Lhuillier, on ne lui **fera pas porter des couleurs fluo. Se serait presque une honte pour lui. Et les hippis, ils avaient une façon bien à eux de se vêtir c'était pour montrer leur idées, non? STE5**

Dans chacun de ces cas l'insertion de l'exemple produit une rethématisation qui se vérifie à des phénomènes d'accord verbal ou de reprise anaphorique (24: des chanteurs comme....**est** tout à fait remarquable, **elle**...; 26: Pour certains comme...on ne lui fera pas porter...). Dans 25, c'est la construction elliptique de l'énoncé qui confirme que l'incise "le noir" est bien le sujet syntaxique de la phrase; d'ailleurs le premier groupe nominal peut-il jouer un rôle dans cette structure? la rature initiale semble prouver qu'il y a eu réorientation syntaxique. Dans 24, on ne peut comprendre la reprise anaphorique par *elle* que si l'on convoque des savoirs extratextuels

sur le groupe nommé Rita Mitsouko: c'est une femme, une chanteuse, qui en est l'égérie. On serait ici en présence d'une anaphore par syllepse du genre et du nombre.

L'essentiel de ces difficultés syntaxiques se trouve donc dans des phénomènes d'enchaînements et de reprise: c'est la cohésion du discours qui est menacée par l'insertion de ce qui est senti comme important alors que la hiérarchisation syntaxique lui accorde un statut secondaire; c'est l'enchaînement du discours qui crée les nouveaux cadres d'interprétation en laissant dans l'oubli ce qui avait d'abord été posé, ou qui laisse s'installer des superpositions de sens pas vraiment incompatibles, pas vraiment claires non plus,; c'est la confusion encore entre forme et sens ou l'installation de relations anaphoriques plutôt aléatoires. J'ai laissé de côté des erreurs qui me paraissent être des apax ou des phénomènes périphériques pour me concentrer sur ce qui me paraissait plus directement lié à l'insertion d'exemples. Nous, verrons dans la partie suivante le parti que l'on peut tirer des quelques unes des ces observations, notamment à propos du connecteur *comme*.

QUATRIEME PARTIE :

CONCLUSION

Le bilan de cette première investigation se fera en plusieurs points. Nous reviendrons d'abord rapidement sur le problème de la note, abordé en introduction, pour observer la "rentabilité" scolaire de l'insertion d'exemples dans une dissertation. Puis nous synthétiserons les observations faites autour de trois grandes questions: quelles sont les difficultés argumentatives que les élèves rencontrent quand ils ont à produire un texte selon le schéma polémique et quel rôle les exemples jouent-ils dans ces difficultés? quels sont les problèmes textuels et discursifs qu'ils rencontrent dans ce contexte? et pour finir, quels sont les problèmes linguistiques de mise en mots qui nous apparaissent dominants?

En ce qui concerne la note, il apparaît très nettement que le correcteur que j'étais ne notait pas au nombre d'exemples, mais bien plus en fonction de la longueur du texte produit. Les bonnes notes vont aux textes longs (ce qui ne signifie pas que les textes courts soient tous mal notés). Le nombre d'exemples, dans ce cas précis en tout cas, n'était pas l'indicateur d'une possible réussite textuelle. Cependant, il faut bien voir que si un texte long séduit le correcteur, l'exemple, pour qui sait le maîtriser, est certainement d'un bon rapport: il permet d'allonger tout en explicitant ce que l'on veut dire.

Ce constat permet de comprendre la prescription scolaire de "mettre des exemples"; mais cette exigence est peut-être dangereuse s'il ne suffit pas d'en mettre pour avoir une bonne note. Cette question alimentera une part de la cinquième partie: suffit-il de prescrire (et même de clarifier un fonctionnement langagier) pour améliorer les productions des élèves?

Le lecteur se sera peut-être demandé l'intérêt qu'il peut y avoir à passer autant de temps sur une copie comme celle de Delphine (DEL) analysée au chapitre 10 (et reprise plus rapidement au chapitre 11). Il me semble que cela permet d'observer sur un même texte la façon dont peuvent se croiser les points de vue différents d'analyse et de lecture. Ainsi, le type de mouvement argumentatif dominant ici (la réfutation) est complètement lié à la difficulté de mettre en oeuvre une polyphonie énonciative qui permettrait de présenter des discours autres que celui qu'on tient (ou celui auquel on tient). Cette prédominance réfutative produit une orientation discursive plus argumentative (argumenter sur des comportements, des faits) que dissertative (examiner des discours) qui révèle une conception frontale de l'argumentation: discuter, c'est s'affirmer contre, plutôt qu'exposer les arguments qui permettent d'étayer sa propre position. Ainsi, il est remarquable de voir comment, en termes de contenu argumentatif, il y a, dans ce texte, davantage d'exemples ou de jugements sur les conduites réfutées que sur les valeurs partagées ou assumées par le locuteur. Et cela va de pair, il me semble, avec une dominance forte du locuteur-énonciateur principal, excluant la mise en scène d'autres énonciateurs, ce qui produit un texte mono-argumentatif et non polémique: une seule thèse est réellement présentée, tantôt pour réfuter tantôt pour argumenter. Dans ce contexte, un exemple anti-orienté par rapport à cette thèse omni-présente produit des effets de désorganisation très visibles: au niveau argumentatif, la réfutation s'accélère en enchaînant *mais* sur *mais*, en se superposant, par une annulation anticipée, à l'assertion, ce qui bloque tout

processus polyphonique et perd le lecteur qui voudrait suivre de près le raisonnement. La contre-argumentation est perçue par le scripteur comme un risque de contradiction qu'il faut annuler dans le moment même où on la pose. La seule chose que Delphine réussisse assez bien, c'est au niveau lexical la généralisation qu'elle opère sur ce contre-exemple qui l'a tellement mise en difficulté. La répétition de ce contre-exemple produit au cours de l'écriture une généralisation-conceptualisation tout à fait intéressante à observer.

Ces difficultés semblent largement partagées par d'autres élèves: dans l'analyse faite au chapitre 11 des disjonctions argumentatives provoquées par les exemples (ou concomitantes), nous avons retrouvé les mêmes problèmes autour de la polyphonie énonciative, du dialogisme et des réfutations en chaîne. Il semble que le contre-exemple (ou exemple anti-orienté) joue un rôle important dans ces difficultés. Nous avons également observé comment un mouvement concessif qui demande de gérer globalement la relation entre deux énoncés, pour présenter en premier non ce que l'on veut poser mais ce que l'on concède, comment ce mouvement donc peut perturber l'écriture d'apprentis-scripteurs.

Sur le plan discursif, les choix opérés par ces élèves pour ouvrir leur texte ou pour déplacer le débat donnent une bonne image des canons du genre dissertatif: l'ouverture est très majoritairement centrée sur l'examen d'une position qui reprend positivement la question du sujet. A-t-on ici un écho de la prédominance des "exemples positifs" sur les "exemples négatifs" que nous présentions à propos des apprentissages discriminatifs dans le chapitre 5?

Quant à la délicate question du dépassement du débat polémique, les solutions inventoriées par les élèves sont largement différenciées. De l'impasse qui consiste à poser une nouvelle question ouverte (ce qui relance vers une deuxième dissertation) aux argumentations concessives ou aux interrogations qui contestent la question du sujet, on trouve toutes sortes d'autres réponses possibles: les définitions dont certaines (définitions par extension) paraissent ici peu pertinentes, les textes prescriptifs (vu le sujet posé, cette manière de dépasser le débat risque de faire un peu "midinette") ou ceux qui tentent de trouver une explication causale ou finale au comportement vestimentaire ciblé dans le sujet. Un développement de type réfutatif n'apporte guère, dans ce dernier temps du schéma: il donne l'impression de recommencer la pesée argumentative et tombe facilement dans le "normandisme" du "ça dépend" ou du "un petit peu mais pas trop", etc.

Le rôle des exemples au niveau discursif et textuel apparaît surtout dans la tentation de l'énumération. Rares sont les textes qui jouent avec un exemple en introduction pour accrocher le lecteur (encore moins en conclusion, mais l'exemple aurait alors une autre fonction). Rares sont les moments aussi où l'exemple est l'objet d'une réflexion, est le support permettant de construire une position ou une argumentation (ce que nous avons appelé le rôle heuristique de l'exemple).

Sur le plan linguistique, nous avons pu observer, dans les passages d'exemplification, de nombreux problèmes autour des anaphores, des ruptures thématiques et des télescopages syntaxiques. Rien qui soit cependant scandaleux par rapport à la norme linguistique, rien qui ne soit explicable, rien qui empêche la compréhension du lecteur. Je dirais plutôt que ces difficultés sont l'indice d'une non-familiarité avec l'écrit, ou d'un rapport à la langue un peu flou. La non-familiarité se voit surtout dans les fluctuations syntaxiques au cours de l'écriture; comme si le scripteur perdait la mémoire de son début de phrase. Ces "écrits de l'urgence" que sont les devoirs faits en classe, en temps contraint, sans aide pour répondre aux questions possibles sur l'acceptabilité de telle ou telle formule, constituent une mine de renseignements sur la langue en train de s'écrire, sur les interférences entre planification et mise en mots.

Les problèmes anaphoriques sont nombreux et de différentes sortes; cependant notre intuition initiale sur les difficultés que peut poser *comme* exemplifiant se vérifie complètement. Ces élèves-là montrent sous toutes ses facettes la complexité de la formule *un N1 comme le N2*; ainsi c'est tantôt *un N1*, tantôt *le N2*, tantôt encore *comme*, qui produit la difficulté linguistique.

Pour terminer cette conclusion, que j'ai voulu un peu longue, je voudrais signaler que l'exemple apparaît dans ces analyses (et surtout peut-être dans celles qui le mettent en relation avec des compétences rédactionnelles, cf. le chapitre 11) comme un lieu de clivage entre les rédacteurs en difficulté et ceux qui maîtrisent la production écrite. Sur cette question des exemples, on voit ainsi se creuser les écarts entre élèves: ou les exemples sont le lieu du problème (argumentatif et/ou linguistique) ou ils sont la manifestation d'une réussite textuelle et discursive. L'exigence institutionnelle d'exemplification rejoindrait-elle, à l'insu de l'institution scolaire elle-même, le grand mouvement de sélection dont elle est porteuse? En tout cas, cela justifierait, si besoin en était, de construire des savoirs explicites sur cette question.