



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 2

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

BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE LETTRES - METZ -	
N° Inv.	1994064L
Cote	L1M3 94/11
Loc.	Magasin

Décembre 1994

5° partie

Argumentation et exemplification en production : une séquence didactique

CINQUIEME PARTIE:

INTRODUCTION

Le projet de cette cinquième partie pourra paraître un peu redondant par rapport à la précédente: il s'agit de nouvelles études de corpus, d'une nouvelle classe de seconde. Il tient cependant au souhait qui était le nôtre d'opérationnaliser les observations menées sur le premier corpus. Le travail essentiellement descriptif que nous avons mené sur ces documents déjà anciens, qui permettait de préciser le type de problèmes que l'on peut observer dans les écrits scolaires concernant les relations entre l'argumentation dissertative et l'exemplification, débouchait quasi "naturellement" sur la construction d'outils d'apprentissage spécifiques ou, du moins, que l'on peut espérer spécifiques. Il nous semblait difficile qu'un travail de didactique se contente d'essayer d'impliquer (pour reprendre ce concept à J.-F. Halté, 1992) certains domaines des sciences du langage dans l'analyse a posteriori de productions écrites, sans tenter de produire des outils d'apprentissage et d'en éprouver le bien fondé en les soumettant à une nouvelle classe.

Le noyau dur de cette 5^e partie sera donc son second chapitre où je présente et analyse des "exercices", visant la clarification des fonctionnements de l'exemplification dans la dissertation, les productions des élèves me permettant d'évaluer la pertinence ou le niveau de difficulté de mes élaborations. En ce sens, je ne fais dans ce chapitre que théoriser une pratique d'enseignement.

Cela dit, cette nouvelle situation didactique est productrice de nouveaux savoirs: les chapitres premier et troisième s'attacheront à reprendre, autant que possible, la même démarche d'analyse sur les corpus de textes recueillis au cours des évaluations que dans la partie précédente, mais de nouvelles observations seront faites, notamment sur le fait linguistique qui nous a le plus occupé dans la 3^e partie, le *comme* d'extraction-inclusion. Soit que de nouvelles productions écrites révèlent de nouveaux fonctionnements soit qu'elles manifestent plus clairement ce que je ne faisais qu'entrevoir dans mes premières études. En ce sens, je ne peux pas prétendre avoir mené jusqu'au bout l'étude de cet opérateur.

Les évaluations, initiale et "terminale", analysées dans ces deux chapitres ne sont pas à prendre comme des éléments de preuve du bien-fondé de mon dispositif. Il aurait fallu pour cela que je mette en place un dispositif différent, avec une classe-témoin par exemple. Il est évident que les élèves ont appris "quelque chose" de ces quelques séances de travail, mais il n'est guère possible dans la perspective qui fut la mienne, de distinguer finement ce qu'ils ont appris de cette séquence et ce qu'ils ont appris de l'enseignement reçu par ailleurs. C'est pourquoi je focalise les analyses du chapitre 2 sur cet aspect de l'ingénierie didactique qu'on appelle "les exercices". La rationalisation des outils d'apprentissage et des objets d'enseignement est un des aspects d'une réflexion sur la didactique comme intervention. C'est, je crois, le point de vue dominant des pages qui suivent. Pour citer de nouveau Halté (1992, 16-17), ma démarche est illustrative de ce qu'il nomme la dominante praxéologique de la didactique: "la pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée".

Le dernier chapitre permettra d'évaluer, même grossièrement, les formes d'apprentissage menées par les élèves de cette classe, ce qui nous amènera à faire en conclusion quelques propositions sur les formes d'enseignement/apprentissage qui nous paraissent les plus adaptées au problème de l'exemplification.

CHAPITRE 13 :

EVALUATION D'ENTREE EN 2^o. EXAMEN DES DIFFICULTES

La nouvelle classe de 2^o avec laquelle j'ai travaillé est sensiblement identique, quant à sa composition, à celle qui a été présentée dans la partie précédente. Vingt-six élèves d'un grand lycée polyvalent d'une banlieue de Lille: la cité scolaire, comprenant lycée, collège et L.P., est située en impasse, au bout d'un immense parking, qu'on ne découvre qu'en y arrivant, le tissu urbain des alentours étant constitué de rues étroites, de petites maisons ouvrières typiques du Nord (une fenêtre, une porte, deux fenêtres à l'étage, et ainsi de suite). Venant du centre de la ville, après avoir suivi une interminable avenue commerçante et traversé un incroyable enchevêtrement de voies ferrées, on tombe sur une usine, cheminées fumantes, bloc compact, horizon d'attente de tout le secteur urbain. Vient ensuite le lycée comme décrit ci-dessus.

Ces vingt-six élèves-là sont surtout des filles (21) qui ont entre 18 et 15 ans en ce Février 1994, au moment où se déroulent les séances de travail qui seront présentées plus loin. Cinq d'entre elles redoublent la seconde (de même dans la précédente classe, on trouvait cinq élèves redoublant leur 2^o), et parmi elles, deux ont deux ans de retard. Sinon l'ensemble de la classe est moins en retard que la précédente: onze seulement ont un ou deux ans de retard contre seize, dans l'autre classe.

La composition des familles est remarquablement stable: à part le fait que la seule élève d'origine maghrébine de cette classe n'a que trois frères et soeurs (dans l'autre classe, l'élève qui lui correspondrait en avait treize), on trouve quasiment le même nombre de familles à un, deux, trois, quatre enfants (l'investigation ne permet pas, par contre, d'évoquer les familles monoparentales).

Mais, les mères au foyer sont un peu plus nombreuses (huit contre cinq), dans des familles où le père est tourneur, chauffeur de chaudière, carrossier, conducteur d'engin, chaudronnier, artisan maçon, agent technique ou technicien supérieur.

Aucun membre de l'enseignement ni du corps médical parmi les pères et mères, un cadre, un géologue et deux comptables, des ouvriers de la métallurgie et des ouvrières du textile, des artisans, des agents d'administration et des agents de maîtrise.

Bref, pour une deuxième fois, une classe tout à fait ordinaire.

Elle a donc été soumise à l'évaluation nationale en début d'année et j'utilise une des deux épreuves d'expression écrite comme évaluation initiale: le sujet proposé présentait l'avantage d'être marqué par une organisation diaphonique proche de ce que l'apprentissage de la dissertation polémique allait mettre en place. Le sujet est le suivant:

"Un téléspectateur écrit à un journal : "Ne cédon pas à la fascination d'être exposés aux caméras de la télévision, au prestige d'avoir été interrogés devant la France entière dans un bulletin d'information, à l'ivresse d'être passés à la télé

dans une émission publique".

En réfléchissant aux réactions de ce téléspectateur, dites s'il vous semble intéressant ou non de passer à la télévision.

Votre réponse devra s'appuyer sur au moins deux arguments illustrés d'exemples précis."

J'analyserai ci-après les orientations discursives qu'il imposait aux rédacteurs. Pour l'instant, on peut remarquer la prescription qui leur était faite d'illustrer les arguments par des exemples, prescription peu originale dans ce contexte, mais qui devrait permettre d'identifier comment les élèves en début d'année, avant tout apprentissage, vont s'y prendre pour exemplifier.

Nous allons donc proposer une analyse de ce deuxième corpus selon les mêmes principes que dans la 4^e partie. Nous examinerons d'abord les productions globalement en tant qu'organisations textuelles et en tant que réponse dissertative à un sujet, puis nous évaluerons les stratégies d'exemplification que révèlent ces textes et nous terminerons par quelques observations sur les problèmes linguistiques rencontrés dans les zones d'exemplification.

Les questions auxquelles nous essayerons de répondre sont les suivantes: y a-t-il une relation entre compétences textuelles et compétences à exemplifier? quels sont les savoir-faire identifiables que ces élèves maîtrisent déjà? quels sont ceux qui posent problème et sur lesquels on pourrait intervenir dans une séquence didactique?

A. PROBLEMES DE PLANIFICATION GLOBALE

Les observations que nous allons mener dans cette première section vont porter sur des problèmes globaux et non sur la question de l'exemplification. Mais ce détour est nécessaire si l'on veut se donner les moyens de rapporter les difficultés de l'exemplification aux stratégies de production textuelle. En effet, comme nous l'avons montré dans la quatrième partie, la dissertation est caractérisée par une contrainte, celle de devoir répondre à la question posée dans l'énoncé; cette contrainte distingue la dissertation des textes argumentatifs que l'on pourrait nommer "autonomes", notamment en ce qu'elle impose de concevoir une argumentation dans un cadre notionnel ou référentiel imposé. A la source d'une dissertation, il y a donc un processus de compréhension qui n'est pas sans poser problème aux élèves. Ils doivent en effet opérer un traitement de l'énoncé non seulement en y repérant les domaines, les thèmes et sous-thèmes, mais en sélectionnant dans leurs connaissances du monde, les référents adéquats. Il s'agit souvent d'une "simple" opération de catégorisation qui, par discrimination, permet d'éliminer ce qui pourrait être concerné par le thème dominant du sujet (la télévision, la pollution, la science, le progrès, etc...). Voir les classement thématiques des annales d'examen) mais qui se trouve exclu par la question telle qu'elle est posée. En outre, un sujet polémique présente (explicitement ou non) des voix énonciatives distinctes; le repérage des énonciateurs et des positions qui les représentent (le plus souvent très fragmentaires dans les énoncés) est un autre problème de compréhension que les élèves doivent résoudre pour produire une réponse textuellement (et scolairement) cohérente. On conçoit que devant l'ampleur de la tâche, les problèmes soulevés par l'exemplification soient secondaires, soit qu'ils soient secondairement traités par le rédacteur, soit qu'ils soient placés au second rang par le lecteur ou l'évaluateur qui ne verra l'exemple que lorsqu'il pose un problème ou lorsqu'il révèle une suprême habileté, mais qui n'attend pas de la capacité à exemplifier qu'elle soit le vecteur principal de l'habileté à produire des textes. Nous nous conformerons donc à ce dispositif et n'évoquerons les stratégies d'exemplification que dans la section suivante. Pour l'instant, nous observerons donc

les problèmes globaux de compréhension-redéfinition du sujet et nous analyserons les structures textuelles mises en oeuvre dans ce corpus en proposant une échelle d'évaluation qui essaie de prendre en compte les analyses argumentatives présentées dans la 4^e partie.

1. DEFINITION/REDEFINITION DU SUJET

Le sujet proposé était complexe malgré le thème "télévision" que l'on peut penser connu des élèves. Il demandait d'examiner l'intérêt de passer à la télé. Le caractère elliptique de la formule qui présente le verbe sans sujet pose un premier problème d'interprétation: quel est le domaine de référence visé? Qui est censé "passer à la télé"? un simple citoyen, habituellement téléspectateur? un présentateur ou un animateur d'émission? un homme célèbre?

Le deuxième problème de compréhension est de nature énonciative et argumentative. Le sujet commence par une citation, que nous identifions comme émanant d'un téléspectateur anonyme qui est elle-même polyphonique en ce qu'elle fait allusion à des discours (non partagés par l'énonciateur) ou à des comportements (réprouvés par lui) montrant la possible "fascination" (ou "ivresse") que peut provoquer un tel événement. La position de l'énonciateur n'est pas explicitée, elle est simplement évoquée par un "Ne cédon pas à la fascination.." qui place le débat sur le terrain des jugements moraux (résister à la tentation) plus que sur celui du débat d'idées. Si l'on emprunte à Dispaux (1984) la typologie des jugements qu'il propose, on peut dire que l'objurgation du téléspectateur "Ne cédon pas.." est un jugement de prescripteur qui se fonde sur des jugement d'évaluateurs: "être exposé aux caméras de télévision est fascinant", "il y a du prestige à avoir été interrogé devant la France entière.. «passer à la télévision procure une forme d'ivresse". Ces jugements d'évaluateur ne sont pas explicites, puisqu'ils dépendent d'un prédicat négatif "Ne cédon pas" qui les présuppose, qui les laisse entendre, selon la théorie de la négation polyphonique (Ducrot et al. 1980, 49 sqq.)¹.

La tâche est donc de formuler la position du téléspectateur résistant autant que de trouver les arguments qui l'appuient. Il s'agit de formuler la norme fondatrice, la valeur supérieure qui sous-tend le jugement de prescripteur. "Un jugement de prescripteur de norme particulière peut en effet toujours être fondé par *plusieurs* jugements de prescripteur de norme universelle, ou si l'on préfère par des *valeurs morales* différentes" (Dispaux, 1984, 54, souligné par lui). Ainsi, il faudra décider si pour le téléspectateur, auteur de la citation, passer à la télé est stupide, dégradant, ennuyeux, puénil, futile, etc..., décider au nom de quoi il condamne la fascination de la célébrité que donne la télévision.

Ces deux champs de problèmes d'interprétation peuvent être la source d'un certain nombre de redéfinitions thématiques ou de transformation de la question posée.

Neuf copies présentent des traitements du sujet non directement programmés par l'énoncé que je vais analyser brièvement ci-dessous. Un premier groupe peut être constitué sur des critères de glissement thématique ou si l'on préfère de sélection d'un thème périphérique, associé dans la connaissance du monde à tel ou tel élément de l'énoncé mais non ciblé comme thème principal dans le sujet. Il s'agit essentiellement de textes qui n'ont pas compris "passer à la télé" comme un événement occasionnel mais comme la pratique d'un professionnel, qui ont donc donné au verbe un sujet non désigné par l'énoncé.

¹ . Nous reviendrons sur cette question au chapitre suivant

Parmi ces neuf copies, une seule (LAU) fait partie de la catégorie précédente des textes courts.

a. Glissements thématiques

- passer à la télé = travailler à la télé

Ainsi, AUR, MA et SYL traitent essentiellement des difficultés du travail professionnel à la télévision. AUR notamment évoque les bonnes raisons qu'ont les journalistes d'interroger les gens: le glissement thématique s'opère à partir d'un changement de point de vue (le journaliste et non plus le simple citoyen) qui est articulé avec un passage du passif ("être interrogé", terme de l'énoncé) à l'actif "interroger". De même, dans le corpus 1, on se souvient qu'un certain nombre de copies redéfinissaient le sujet en comprenant "se distinguer" comme "être distingué".

- passer à la télé = être célèbre

Trois autres textes présentent une réflexion essentiellement centrée autour de la célébrité. KAR et NI en évoquent les inconvénients. Ce pourrait être une façon de traiter indirectement le sujet ("la célébrité est tellement difficile à vivre qu'il vaut mieux ne pas chercher à passer à la télévision") mais on voit que c'est donner à la notion une extension qui n'est pas celle induite par le sujet (qui n'évoque que des célébrités d'un jour). AM est particulièrement intéressant à analyser: l'essentiel de la réflexion porte sur "comment faire pour passer à la télévision?" et montre que c'est presque impossible à qui n'est pas célèbre! Son texte énumère toutes les conditions requises (et inaccessibles au commun des mortels) pour passer à la télé et a une allure de remise en cause implicite du sujet, une façon de prouver qu'il n'est pas traitable. Le texte d'Amélie sera retravaillé ci-dessous.

b. Ambiguïtés ou erreurs énonciatives

Ces problèmes se rencontrent dans trois textes que l'on peut regrouper comme ayant des difficultés d'interprétation soit de la polyphonie interne à la citation, soit de compréhension du statut discursif (institutionnel) du téléspectateur, auteur de la citation.

Dans deux des trois textes étudiés ci-dessous (LAU et PAT) se trouvent également des ambiguïtés thématiques qui les rapprocheraient de la catégorie précédente. Cependant il est plus intéressant de traiter les problèmes énonciatifs en tant que tels, j'ai donc regroupé ces trois textes.

Laurie et Patricia semblent considérer cet énonciateur comme l'origine d'une parole personnelle et non comme porte-parole d'un discours sur un fait de société. "Un" est ici interprété comme particulier ("un certain") et non comme général ("n'importe lequel"). Cela produit des énoncés très étranges dans les copies considérées qui placent "le téléspectateur" en position d'énonciateur spécifique dont les discours vont être l'objet de commentaires et non simplement la source d'une réflexion générale:

"Le téléspectateur trouve qu'il ne faut pas forcément passer à la télé sous prétexte que l'on a répondu à un sondage.

Si l'on répond à des questions seulement pour passer à la télé dans une émission publique pour

être vu de million de personnes cela ne sert à rien et ça "pousse" les gens à attraper la grosse tête." (LAU).

Il s'agit de la première phrase du texte en même temps que du premier paragraphe. On peut donc considérer cet énoncé comme une possible introduction qui s'efforcerait de reformuler le sujet, en l'occurrence l'opinion de l'énonciateur "téléspectateur". Le déterminant défini "Le téléspectateur" est vraisemblablement à comprendre comme une anaphore de l'indéfini "un téléspectateur" qui ouvre l'énoncé du sujet. Cependant, le contexte de la tâche d'écriture (écrire à partir d'un sujet reproduisant les termes d'un débat) est ici tout à fait implicite. On peut comparer avec la copie de Ludivine qui s'ouvre ainsi:

Comme nous fait part ce téléspectateur, la fascination d'être exposé aux caméras de la télévision n'est pas aussi formidable qu'on le pense. (LU)

La reprise de l'énoncé entre guillemets, la référence à un texte antérieur sont ici explicites.

De plus dans le texte de Laurie, la reformulation de la citation est faite sous forme d'opinion ("trouve que") et le débat qui sous-tend cette énonciation doit être reconstruit à partir de l'expression "sous prétexte" qui laisse entendre qu'il y a, à l'intérieur même de la citation, plusieurs voix énonciatives. Encore une fois, la comparaison avec l'ouverture de Ludivine est éclairante:

"... pas aussi formidable qu'on le pense"

L'expression semble bien plus efficace comme reformulation de la polyphonie énonciative.

Bref, le texte de Laurie, même s'il montre que le débat énonciatif est perçu, constitue une ouverture abrupte qui permet de s'interroger sur le statut accordé par cette élève à l'énoncé du sujet et à l'énonciateur qui y est présenté.

De même, dans le texte PAT, "le téléspectateur" ne commute pas, ou très difficilement, avec "on":

"C'est pour ces raisons là, qu'il faut se méfier de ce que le téléspectateur dit ou fait quand on passe à la télévision surtout à l'heure des grandes écoutes ou que c'est une émission télévisée très regardée." (PAT).

A ces difficultés s'ajoutent des ambiguïtés référentielles, comme chez Laurie (cf. ci-dessus) qui interprète tout au long de son texte "être interrogé" comme "répondre à un sondage", ou des ambiguïtés de perspective comme dans PAT dont le deuxième paragraphe traite le problème du manque d'intérêt non pas du point de vue de celui qui est invité sur un plateau mais du point de vue du public des émissions télévisées.

Quant à Isabelle, son texte montre à deux reprises qu'elle n'a pas compris la polyphonie interne à la citation, puisque la position rejetée par l'énonciateur lui est attribuée; en effet dans la citation, la fascination de certains est implicite, elle est à inférer de la réfutation explicite, énoncée par le téléspectateur ("Ne cédon pas à la fascination..."). Cette implication d'une des sources énonciatives de l'énoncé mis entre guillemets nécessite une reconstruction des voix énonciatives qui faisait la difficulté de ce sujet. ISA ne les distingue pas:

"Le téléspectateur nous dit qu'il est intéressant, fascinant d'être exposé aux caméras mais ce n'est que son avis personnel, il ne peut pas forcer les gens à passer à la télévision sous prétexte qu'il trouve ça fascinant, ... Quand le spectateur nous dit "l'ivresse" de passer dans une émission de télé cela m'intéresse pas non plus tout le monde". (ISA)

De plus des formules comme "il ne peut pas forcer les gens à passer à la télévision", outre qu'elles révèlent une représentation de l'argumentation comme persuasion, laissent penser que la réflexion risque de se focaliser sur un commentaire de la citation, comme si cet énonciateur anonyme était promu au rang d'auteur dont on discute les positions. Plus loin dans le texte, on trouve un autre signe de cette interprétation:

"A mon avis le téléspectateur qui a écrit au journal a exagéré sur ses pensées à propos de la télévision mais d'après moi il doit surement avoir vécu cette expérience et veut la faire partager à son entourage, aux gens qui n'ont pas eu la chance où qui ne veulent pas passer à la télévision." (ISA)

La posture d'écriture est celle d'un commentaire explicatif sur les raisons d'une telle prise de position et non d'une discussion, de l'examen d'une question.

Ces dernières observations sont tout à fait intéressantes en ce qu'elles permettent de situer les difficultés d'apprentissage à des niveaux autrement plus complexes que les traditionnels hors-sujets, qui seraient plutôt illustrés par la première difficulté ("glissements thématiques"). Les erreurs énonciatives se situent comme on l'a vu à deux niveaux que l'analyse peut aisément distinguer, même si la production écrite les mêle fortement: un premier niveau est celui de l'identification des voix énonciatives et des prises en charge des discours. Le second niveau s'inscrirait dans le cadre de ce que Foucault nomme une "pratique discursive", qu'il définit comme "un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique donnée, les conditions d'exercice de la fonction énonciative" (1969, 153-154). Très modestement ici ², on peut considérer que les problèmes rencontrés par ces trois "énoncés", comme dirait Foucault, qui entend par ce terme non pas une "structure" mais ce qui détermine les conditions d'existence d'un ensemble de signes en tant qu'ils "font sens" (ibid. 115), sont de nature institutionnelle: il s'agit de savoir identifier le statut d'un énonciateur cité dans un libellé de dissertation; est-il "auteur" (au sens où une sociologie de la littérature peut définir ce terme, auteur légitime, faisant partie du champ littéraire) ou porte-parole anonyme, est-il responsable d'un discours ou simple représentant d'une position largement diffusée? Doit-on le prendre pour un "je" ou pour un "on"? Que doit-on faire de l'énoncé qui lui est attribué? Le commenter, l'intégrer comme une des positions possibles, l'ignorer, s'en servir comme aide à la formulation de la question? Les trois copies rapidement examinées ci-dessus permettent ainsi de comprendre une des difficultés d'apprentissage de la dissertation en début de seconde, difficultés pragmatiques tout autant que linguistiques.

² . encore qu'il n'est pas impossible de considérer la dissertation comme un "discours", c'est-à-dire un "ensemble d'énoncés relevant de la même formation discursive" (Foucault 1969, 153). Une telle perspective d'analyse renverrait aux études historiques qui montrent que la dissertation comme pratique d'écriture scolaire est historiquement datée, que ses déterminations sont socialement réglées et signifiantes. Voir la table ronde relatée dans *Pratiques* 1990, n°68 "La dissertation: naissance et évolution del'exercice scolaire".

2. STRUCTURES TEXTUELLES

Laissant toujours de côté la question de l'exemplification, nous abordons maintenant l'analyse des productions écrites sous l'angle de la structure textuelle. Quel est le modèle de texte convoqué? ou à tout le moins, quelle régularité structurelle peut-on lire à travers ces vingt-six textes? Des textes manifestent-ils des problèmes de cohérence globale ou locale?

Dans la première analyse de corpus faite précédemment, nous avons proposé d'analyser les textes d'élèves selon les catégories suivantes: les textes "polémiques", développant deux positions, et les textes mono-argumentatifs n'en développant qu'une. Des variantes pouvaient apparaître notamment avec des textes répétitifs, développant deux fois de suite chacune des deux positions, que l'on peut considérer comme proches de textes faiblement argumentatifs dans la mesure où la cohérence globale ne semble réglée que par une loi de succession pas à pas d'énoncés réfutatifs mais sans dépendance hiérarchique à une orientation argumentative dominante. Apparaissaient également dans ce corpus des textes obéissant à un plan thématique, c'est-à-dire développant une énumération de thèmes (obéissant à une logique du "knowlegde telling", du "tout dire sur le sujet"), liés au sujet mais n'aboutissant pas à un examen de positions argumentatives.

Les deux premières catégories présentées ci-dessous regroupent des productions textuelles cohérentes et en elles-mêmes et avec la demande scolaire, même si les textes de la seconde catégorie semblent "incomplets", les deux suivantes rassemblent des textes qui sont davantage distants d'un seuil de réussite, du moins si on ne retient que les critères canoniques.

a. Douze textes quasi-polémiques

Les textes de ce corpus initial présentent des points communs avec cette première description: douze textes ³ peuvent être analysés comme quasi "polémiques", c'est-à-dire apportant à la question posée par le sujet une réponse qui passe par l'examen de deux points de vue différents. Cependant, ils s'organisent plus selon le mode du pour/contre, avantages/inconvénients que selon les modalités d'examen de positions contraires.

Voici comment Christophe (CHR) organise son texte:

Le fait de passer à la télévision peut engendrer des conséquences positives ou négatives, [...] Certes il doit être très amusant de voir sa "bouille" dans cette boîte appelée télévision ; [...] Pourtant le fait de passer derrière la caméra d'une chaîne publique peut donner à réfléchir.[...] L'idée de passer à la télévision peut provoquer biens des polémiques, d'un côté les partisans du non opposés à ceux du oui, certes il est important de s'exprimer publiquement, ci cela n'ennuie pas son voisin.

On voit clairement les limites d'une telle organisation: autant la concession qui gère l'opposition entre "avantages" et "inconvénients" peut apparaître puissante, surtout au niveau macrostructurel, comme indice d'une planification sur de larges tranches de texte, autant la chute est décevante: s'y retrouve en guise de résumé le balancement entre deux positions

³ . AR, AU, CHR, EM, GREG, KA, LAU, LU, MA, MAR, SE, SYL. Parmi ces douze textes, deux ont déjà été signalées plus haut comme ayant redéfini le thème de l'énoncé sous la forme "travailler à la télé": il s'agit de SYL et MA. De son côté, LAU a été évoqué comme reformulant maladroitement l'énoncé du sujet. Ces facteurs ne sont pas pris en compte ici, notre propos est de ne pas globaliser l'analyse mais d'observer les textes selon des angles différents.

indécidables et une timide proposition maladroitement empaquetée dans des connecteurs flous (faut-il comprendre "certes il est important de s'exprimer publiquement, mais il ne faut pas que cela ennuie le voisin"? ou "certes il est important de s'exprimer publiquement, ci cela n'ennuie pas son voisin, mais....", proposition inachevée?). La représentation que se fait Christophe de ce qu'il doit écrire ne dépasse pas l'opposition d'un pour et d'un contre; elle ne peut vraisemblablement pas le faire; comment prendre parti pour ou contre des faits? n'est-ce pas courir le risque intellectuel de se montrer partisan? d'ignorer sciemment une partie de la réalité, etc... Dans le cadre de la dissertation, seuls des discours sur la réalité peuvent être réellement pesés, évalués, être l'objet d'un choix argumenté.

Les douze textes que je rassemble dans cette catégorie n'ont pas tous la qualité de celui-là, mais il me suffit, pour les retenir, que d'une manière ou d'une autre, un décentrement soit montré entre deux phénomènes opposés. Ainsi, l'essentiel de la réflexion d'Audrey (AU, texte repris plus loin) porte sur l'opposition de deux exemples, un ouvrier gréviste et un "brigand corrompu" dont le "passage à la télé" ne peuvent avoir la même signification.

Cependant, trois parmi ces douze textes me semblent présenter des embryons de traitement polémique ou polyphonique assez intéressants: il s'agit de Séverine (SE) qui envisage un grand nombre de points de vue différents ("il y a d'abord ceux qui n'aimerai pas parlé devant une caméra....et deuxièmement se que ça n'intéresse pas....il y a aussi pour certain le plaisir de passer à la télévision...") pour terminer par un point de vue marqué comme personnel. Son texte est l'un des plus courts mais cette brièveté n'est pas, ici du moins, un signe d'une inexpertise textuelle.

Emilie (EM) et Ludivine (LU) ont des moments polyphoniques ou diaphoniques tout à fait nets:

Le téléspectateur parle de "fascination", ici il ne s'agit pas du tout de fascination mais le moyen d'informer la France et même le monde entier. (EM)

Comme nous fait part ici ce téléspectateur, la fascination d'être exposés aux caméras de la télévision, n'est pas aussi formidable qu'on le pense. [...]

Soit, c'est une façon de ce faire connaître, entendre et même pour certains, d'être apprécié.

Ce n'est pas un point négatif si cette personne souhaite faire partis du monde de la télévision. Mais, il ne faut pas non plu se dire que dès une apparition devant la France entière, on fera bientôt partis du monde du "show biz". (LU)

Les guillemets utilisés par Emilie, ainsi que la réfutation qu'elle opère sur l'élément "fascination" (même si sa formulation laisse ambiguë l'origine de ce discours - qui n'est en fait pas pris en charge par le téléspectateur, ce que sa formule ne permet pas de comprendre) me semblent être un indicateur qu'elle fait porter sa réflexion sur des discours autant que sur des phénomènes. De même, Ludivine ouvre son texte par l'annonce qu'elle va mettre en examen la position contestée par le téléspectateur et dans son analyse, elle montre qu'elle peut reconstituer les raisons, sinon les discours, de ceux auxquels elle s'oppose ("Soit, c'est une façon de...Ce n'est pas un point négatif si cette personne souhaite...").

b. Neuf textes mono-argumentatifs

Ce sont des textes qui répondent à la question du sujet comme s'il s'agissait d'une interrogation écrite ou d'un sondage. Ils manifestent une non-lecture de la double interrogation de l'énoncé ("dites s'il vous semble intéressant ou non de passer à la télévision") ou simplement

une représentation à l'économie de ce genre de réponse. Trois textes répondent "non" ⁴, et six répondent "oui" ⁵. Un des ces textes, MAX, a été utilisé par le professeur de la classe, en guise de retour sur l'évaluation, pour débiter le travail sur la polyphonie et la construction du schéma polémique: il s'agissait de complexifier le texte mono-argumentatif de Maxime en y insérant deux extraits, l'un présentant la position adverse et l'autre dépassant l'opposition "fascinant/pas fascinant" en posant le problème d'une autre manière ("à quelles conditions est-il intéressant de passer à la télévision?"). Ces extraits devaient être choisis parmi d'autres dans un corpus de sept passages sélectionnés dans les textes produits par les autres élèves. Sans être aboutis, ce sont des textes intéressants; ils font la moitié du chemin. L'apprentissage doit pouvoir complexifier la représentation de l'objet à atteindre, ne serait-ce qu'en mettant en confrontation un exemplaire des textes "non" et un exemplaire des textes "oui".

c. Trois textes indirectement argumentatifs

Les textes qui suivent sont beaucoup plus difficiles à interpréter, ils semblent à première lecture a-typiques, non dissertatifs, ils ne peuvent être rangés ni dans l'une ni dans l'autre des catégories précédentes. Ce sont des textes qui demandent une lecture particulièrement coopérative, qui postule du sens, qui cherche donc à reconstruire un sens plutôt qu'à exclure comme non pertinent. La lecture que je propose est guidée par la question suivante: et si ces textes étaient quand même des réponses à la question posée? Comment les identifier si on ne postule pas que ce sont des réponses dont le mode de fabrication reste caché, non lisible?

Il s'agit d'abord d'Amélie (AM) et d'Aurélie (AUR) dont les productions ont été évoquées plus haut (2, a "Glissements thématiques").

AM énumère toutes les conditions qu'il faudrait remplir pour passer à la télé

Pour passer à la télévision, le plus souvent, il faut être connu. Ce doit être intéressant d'être exposés aux caméras de télévision, mais pour cela il faut soit être candidat d'un jeu, mais il y a un tirage au sort avant donc encore moins de chances de participer, soit être le présentateur d'une émission, mais ce métier n'est pas donné à tout le monde, pour être interrogés devant la France entière dans un bulletin d'information, il faut être soit une personne haut placé dans la politique comme le président de la République, les premiers ministres, soit quand il se passe quelque chose dans une ville, être le maire de cette ville, soit pour y passer il faut connaître quelqu'un qui y travaille et qui pourrait vous faire entrer. (AM)

conditions impossibles à remplir et qui font la question ne peut pas être traitée par Amélie. Prenant très au sérieux la question qu'on lui pose et ne sachant la considérer comme une question spéculative sur laquelle on peut réfléchir, même si on n'a pas d'expérience directe de ce dont il s'agit, elle examine sérieusement toutes ces conditions qui au total constituent une réponse mono-argumentative de type "oui" à la question posée. Comme un acte dérivé laisse implicite le sens de l'énoncé, le texte d'Amélie laisse entendre qu'il n'y a rien de mieux que de passer à la télévision, ce que sa conclusion pose timidement in fine:

La télévision est un prestige qui n'est pas réservé à tout le monde. Mais ce doit être intéressant d'y passer. C'est une expérience à vivre si on peut la vivre. (AM)

⁴ . KAR, NI, PAT. Les deux premiers ont traité le sujet sous l'angle de la célébrité (qui passe à la télé est forcément célèbre), donc en ayant eu du mal à identifier la personne sociale désignée implicitement par le sujet. Le troisième a rencontré des problèmes dans l'identification des voix énonciatives.

⁵ . CE, LAE, MAT, MAX, TA, VI. MAX et TA sont des textes courts.

Le texte d'Aurélié (AUR) développe, dans un texte qu'on pourrait croire explicatif, un point de vue de journaliste "pourquoi faire des interviewees?"; nous avons souligné plus haut le passage du passif "être interrogé" à l'actif "interroger" qui caractérise le glissement thématique de ce texte. Comme le texte AM, il représente un acte indirect d'argumentation en faveur d'une réponse "oui" à la question de l'énoncé.

Gaëlle (GAE, copie non évoquée encore) développe un texte qui n'est pas un traitement direct de la question posée, mais il pourrait dans un schéma polémique être placé en deuxième partie, pour déplacer l'opposition polémique et proposer une réflexion sur les conditions auxquelles le problème posé doit répondre pour être l'objet d'un discours rationnel. A ce titre, un extrait de ce texte se trouvait dans le mini-corpus de textes sélectionnés par le professeur de la classe lors de la démarche de construction de savoirs qui a suivi l'évaluation nationale. Le voici:

Passer à la télévision est comme un privilège, un luxe qui doit être utiliser à des fins utiles et non futiles. Elle ne doit pas servir à la gloire, quand on vous voit à la télévision on vous reconnaît dans la rue. Il faut y passer quand on a quelque chose à dire, d'intéressant et non pour crier sur les toits qu'on est passé à la télévision. (GAE)

Ce texte est comme les deux précédents une réponse positive indirecte à la question posée, même s'il fait l'impasse sur l'examen des positions évoquées par la citation du sujet. Mais la capacité qui est ici réalisée de déplacer un débat en maintenant tout du long la même orientation argumentative est l'indice d'une compétence textuelle (et peut-être même générique) bien plus grande que les deux textes précédemment analysés.

d. Deux textes faiblement cohérents

On a souligné plus haut (2,b "Erreurs énonciatives") que Isabelle n'avait pas repéré la polyphonie de la citation initiale et qu'elle produisait un texte plus commentatif que dissertatif; j'en souligne ici les grandes étapes:

Le téléspectateur nous dit qu'il est intéressant, fascinant d'être exposé aux caméras mais ce n'est que son avis personnel, il ne peut pas forcer les gens à passer à la télévision sous prétexte qu'il trouve ça fascinant, certaines personnes n'aimeraient pas être interrogées pendant un bulletin d'information sur leur vie alors que certains ne se sentent pas gênés d'exposer la leur. Quand le spectateur nous dit "l'ivresse" de passer dans une émission de télé cela n'intéresse pas non plus tout le monde, alors que d'autres personnes vont participer à différents jeux télévisés tandis que d'autres préfèrent les débats ou encore participer à une émission de variétés.

Bien sûr les gens qui passent à la télévision le font car ils en ont envie sauf ceux qui y passent car ils ont commis un crime ou autre chose.

A mon avis le téléspectateur qui a écrit au journal a exagéré sur ses pensées à propos de la télévision mais d'après moi il doit surement avoir vécu cette expérience et veut la faire partager à son entourage, aux gens qui n'ont pas eu la chance où qui ne veulent pas passer à la télévision.

la réaction de ce téléspectateur est personnelle, on peut aussi bien la critiqué que l'approuver.

Personnellement, passer dans une émission télévisées ou au journal ne m'intéresserai pas. (ISA)

On voit la fréquence de ces expressions de commentaire à propos de la citation qui font de la dernière phrase une fin en queue de poisson que rien ne vient préparer. L'orientation argumentative du texte est globalement réfutative (réponse "non") mais la réfutation s'articule à une erreur de compréhension: le téléspectateur est crédité d'une position qu'il ne prend pas en charge. Si je considère que ce texte est faiblement cohérent, c'est essentiellement à cause de la

difficulté rencontrée à contre-argumenter: l'évocation d'une position adverse se fait en douce, en position seconde dans la phrase, et génère des incohérences locales ou pour le moins une gestion pas à pas de l'argumentation qui n'est rattrapée que par une retour à la posture de commentaire de la citation:

ARGUMENT A	...certaines personnes n'aimeraient pas être interrogées pendant un bulletin d'information sur leur vie <u>alors que certains</u> ne se sentent pas gênés d'exposer la leur. Quand le spectateur nous dit "l'ivresse" de passer dans une émission de télé cela n'intéresse pas non plus tout le monde, <u>alors que d'autres personnes</u> vont participer à différents jeux télévisés <u>tandis que d'autres</u> préfèrent les débats ou encore participer à une émission de variétés.
CONTRE-ARGUMENT B	
ARGUMENT A	
CONTRE-ARGUMENT B	
CONTRE-ARGUMENT B (?)	
POSITION B CONCEDEE	<u>Bien sûr</u> les gens qui passent à la télévision le font car ils en ont envie <u>sauf ceux qui</u> y passent car ils ont commis un crime ou autre chose.(ISA)
RESTRICTION A	

J'identifie par A et B les deux positions adverses construites par le texte (A: certains ne veulent pas passer à la télé; B: d'autres le font volontiers). On voit que "alors que" est le connecteur adversatif préférentiel, que les contre-argumentations ne sont pas posées comme telles mais placées en position seconde, comme secondaires. Je considère que "tandis que" ne marque pas l'opposition mais fonctionne quasiment comme un marqueur d'énumération ("les uns...les autres"), sinon il faudrait interpréter ce membre de phrase comme un contre-argument (!). Le marqueur de concession qui pour la première fois accompagne la position B est immédiatement corrigé par une restriction qui implicitement replace le lecteur dans la perspective de la position A. Ces difficultés ne se rencontrent pas lorsqu'Isabelle réfute la position qu'elle prête au téléspectateur. Serait-elle plus à l'aise dans une argumentation dialogale que dans l'examen non impliqué de positions spéculatives? La posture de commentaire qu'elle prend serait alors mise en cohérence avec une maîtrise de la réfutation orale, qui prend ici la forme d'une constante diaphonie.

Le texte de Zéna est un des plus courts (169 mots) et présente des ruptures ou des collages argumentatifs très étonnants qui m'ont fait le ranger dans cette catégorie. Je n'en donne qu'un exemple:

Je ne trouve pas intéressant de passer à ce petit écran, qui parfois nous donne de fausses idées sur les gens ; quelqu'un qui est très content de lui et satisfait aimerait beaucoup passer à la télévision.

L'absence de marquage de l'opposition entre les deux énoncés est assez surprenante et suppose du lecteur une coopération maximale.

D'autres endroits dans cette copie présentent le même type de phénomène: il s'agit de la dernière phrase, isolée du reste comme le serait une conclusion mais qui n'entretient aucun lien direct (à part l'hyperthème "télévision") avec ce qui précède: il peut s'interpréter comme une

réfutation du thème "prestige" présenté dans l'énoncé, mais absent de la surface explicite du texte de l'élève.

De même, le premier paragraphe, lui aussi marqué typographiquement, présente d'abord, sous forme d'une quasi-réponse à la question du sujet, deux énoncés anti-orientés reliés par *mais* avant de reprendre sous forme de question la première phrase affirmative: hésitation rhétorique, dira-t-on, maladresse de débutant.

Le problème argumentatif signalé plus haut est à corriger par le fait qu'à d'autres endroits de la production de cette élève, les connecteurs d'opposition sont manifestement bien utilisés; il se peut donc que les problèmes essentiels de cette élève soient de nature rhétorique, soient une difficulté à contrôler certaines des spécificités des textes écrits (et notamment les contraintes imposées par la communication différée) et les particularités de l'écriture dissertative (voir les zones de problème à l'ouverture et en fermeture du texte).

Je souhaiterais étayer cette hypothèse d'une autre lecture de cette même copie qui m'a été proposée par le professeur de cette classe, et notamment à propos du passage que je citais plus haut. Cette lecture présuppose une coopération maximale avec le texte et établit notamment des relations entre les segments du texte non lisibles en lecture linéaire mais irréfutables si l'on prend une certaine hauteur de vue. Elle s'appuie sur la mise en relation des énoncés incriminés plus haut et les exemples qui les suivent:

Je ne trouve pas intéressant de passer à ce petit écran, qui parfois nous donne de fausses idées sur les gens ; quelqu'un qui est très content de lui et satisfait aimerait beaucoup passer à la télévision.

Par exemple : un joueur qui a emporté une coupe pour la France, il sait que tout le monde va le féliciter, alors il se montre.

Mais quelqu'un qu'on accuse d'avoir fait un crime n'apprécierait pas que toute la France le regarde, il serai humilié, personne ne le laisserai plus entrer chez lui. (ZE)

Les deux exemples sont en fait construits en chiasme par rapport aux deux énoncés paratactiques qui précèdent. La relation d'opposition explicite qui les relie est donc un soutien pour suppléer cette même relation absente des énoncés généraux et qui me posaient problème.

L'intérêt de cette deuxième lecture est qu'elle se superpose sans problème à la première. Il est aussi de montrer que ce type de texte d'élève peut donc être l'objet de deux lectures qualitativement aussi différentes: une lecture qui s'attache aux enchaînements linéaires et qui calcule, sans les trouver toujours, les inférences argumentatives et thématiques à opérer d'un énoncé sur l'autre; une lecture qui perçoit des relations non linéaires entre blocs de texte et qui reconstruit ou postule une cohérence indéniable ... à partir du moment où elle a été vue!

Cela revient à dire que le problème de cette élève n'est vraisemblablement ni argumentatif, ni cognitif, ni même peut-être textuel et que l'essentiel des apprentissages qu'elle aura à mener est de manifester à la surface du texte les relations que l'on peut établir entre les moments de son écriture⁶. Donc des apprentissages essentiellement métadiscursifs de gestion et de contrôle des lectures possibles.

⁶ Je ne traiterai pas des autres passages problématiques que je signalais plus haut: une fois qu'une telle lecture est opérée, que le postulat de la cohérence est installé, on trouve facilement raison à toutes les autres

CONCLUSION

En termes de bilan de cette première investigation portant sur l'organisation globale du propos et des textes, on peut dire que cinq élèves ont été examinées deux ou trois fois, pour des raisons différentes: AUR et AM développent des "argumentations indirectes" et ont redéfini le sujet, LAU produit un texte court (176 mots) et identifie mal le statut de la citation, ZE produit un texte à la fois court (169 mots) et par endroits faiblement cohérent, ISA cumule une cohérence faible, des problèmes de compréhension de la polyphonie énonciative et une erreur sur le genre de texte à produire.

On peut penser que le fait d'avoir eu une difficulté pour identifier le champ dans lequel le sujet plaçait la réflexion (AUR et AM) a entraîné une stratégie argumentative qui apparaît au lecteur comme dérivée. Il est possible qu'il y ait un lien entre les deux phénomènes, que la redéfinition du champ de la question entraîne une nouvelle question, comme chez AUR où la question "est-ce intéressant de..?" devient "pourquoi faire...?". Cependant les huit copies qui redéfinissent le sujet ne sont pas toutes dans ce cas: deux sont des textes mono-argumentatifs (KAR, PAT), trois sont quasi-polémiques (LAU, MA, SYL): le lien entre argumentation dérivée et redéfinition du sujet n'est donc pas mécanique.

Nous avons montré que dans le cas d'Isabelle, le cumul de problèmes formait une nouvelle configuration, comment le texte produit s'oriente vers un commentaire réfutatif d'une citation, dont le caractère polyphonique est mal compris, par "préférence" (ou plus grande maîtrise "spontanée"?) d'une réfutation quasi dialogale que d'une argumentation essentiellement monologique: c'est peut-être, si on peut se risquer à un pronostic, l'élève qui aura le plus de problèmes à entrer dans l'apprentissage...

Laurie et Zéna quant à elles devraient bénéficier d'une clarification sur le genre de texte attendu essentiellement au niveau des normes rhétoriques, mais aussi peut-être au niveau du fonctionnement polyphonique. De même, tous les textes mono-argumentatifs; de même une élève comme Gaëlle qui, d'emblée, trouve une posture d'écriture qui s'inscrit dans le deuxième temps du schéma polémique. Dans l'ensemble, on peut dire que ces premières productions sont plutôt satisfaisantes, qu'elles ne révèlent pas de gros ni de nombreux problèmes au niveau de la compétence textuelle. L'apprentissage devrait donc pouvoir mobiliser des savoirs en constitution, et notamment modifier la représentation de la dissertation comme un texte en pour/contre en approfondissant, entre autres, l'analyse de la polyphonie.

Concernant l'insertion d'exemples, nous pourrions dans la suite de ce chapitre essayer de voir s'il existe une relation entre les modes d'exemplification (choix des exemples, longueur ou brièveté, développement ou énumération, rôle fonctionnel d'illustration ou d'argumentation) et d'une part la compréhension du sujet vue ici sous l'angle d'une redéfinition thématique et d'autre part les problèmes de cohérence textuelle.

obscurités. Ainsi, on peut lire dans l'introduction une présentation des deux positions polémiques assortie d'une question ouvrant le débat, dans la dernière phrase, un thème issu du "développement" et investi d'un statut hiérarchiquement dominant, une sorte d'hyperthème synthétique, dans l'avant-dernière phrase l'amorce d'un deuxième temps du schéma polémique, etc...

B. STRATEGIES D'EXEMPLIFICATION: ETUDE QUANTITATIVE

Nous abordons avec cette section les problèmes spécifiques de l'exemplification dans ce corpus. Dans un premier temps, nous ferons le compte de ce que les élèves ont essayé de faire pour répondre à la consigne "au moins deux arguments illustrés d'exemples précis". Ont-ils tous obtempéré? Ceux qui s'y sont efforcés, l'ont-ils tous fait avec la même énergie? Quelles disparités peut-on constater entre les textes à propos du nombre d'exemples? Une fois cette observation menée, nous essayerons de la rapporter aux catégories textuelles dégagées ci-dessus: y a-t-il un rapport entre le nombre d'exemples identifiables dans les textes et les critères de maîtrise ou non-maîtrise textuelle observée ci-dessus? Nous aborderons dans les autres sections de ce chapitre, la question du rôle fonctionnel de l'exemple dans l'argumentation et les problèmes linguistiques particuliers.

1. NOMBRE ET LONGUEUR DES EXEMPLES

Les exemples répertoriés dans le corpus (soulignés en gras dans les annexes) permettent quelques rapides observations quantitatives.

Quatre copies ne présentent aucun exemple: GAE, CE, SYL et PAT. Ce ne sont pas les plus courtes: elles ont entre 201 et 249 mots. On peut supposer que l'absence d'exemples est donc compensée par un plus grand développement de l'étayage argumentatif.

Qu'en est-il des structures textuelles de ces quatre copies? Une a été analysée comme "argumentation indirecte" et présentant une certaine réussite dissertative (GAE), deux comme mono-argumentatives (CE et PAT), et une comme quasi-polémique (SYL). La diversité textuelle est plutôt grande et aucune régularité ne se voit à ce niveau. Parmi ces quatre textes, deux posent d'autres problèmes que structurels: PAT, présente des erreurs énonciatives et SYL redéfinit le sujet (en développant les inconvénients de la "célébrité") dans au moins une partie de son devoir.

Seul le texte de CE donc nous est pour l'instant inconnu. Bien que mono-argumentatif, il n'est pas mal formé et manifeste même une certaine maîtrise des marqueurs d'intégration linéaire ("d'abord, puis, ensuite, enfin") qui peut être interprétée comme un signe de la connaissance du genre. De même le texte de GAE, bien qu'indirect, montre des qualités dans la prise de distance par rapport à la polarisation de la question polémique tout à fait intéressantes à signaler. Le fait donc qu'un texte dissertatif ne comporte pas d'exemples ne semble pas être un critère discriminant quant à sa cohérence en tant que texte. Ce qui est plus intéressant probablement, c'est de repérer des faisceaux de problèmes concomitants mais sur des plans relativement différents, comme on commence à le voir avec les textes de PAT et de SYL.

Les vingt deux copies restantes totalisent cinquante et un exemples, ce qui fait une moyenne d'un peu plus de deux exemples par copie (2,3 exactement). Cependant les écarts entre copies en fonction du nombre d'exemples sont importants comme le montre le tableau ci-dessous qui met en relation pour chaque copie la longueur des textes (en nombre de mots)⁷ et le nombre d'exemples⁸:

⁷ . présentée selon une répartition en quartiles réalisée à partir de l'échelle ordinale des textes rangés selon leur longueur. Les codes en caractères gras représentent les rangs qui permettent de déterminer les quartiles. Ce travail a été fait à partir de B. Bonhivers et J.M. De Ketele (1986) *Pratique de la statistique*, De Boeck

longueur EXTES \ nbre EX	0	1	2	3	4	5	6	TOTAL
167		TA MAR, <u>SE</u> ₇ MAX	ZE LAU					6
190	GAE	<u>AM</u> ₇ LU, MAT			LAE, GREG			6
213	<u>CE</u> ₁₃	ISA	AUR	EM				
239		<u>VI</u> ₁₃	AU, <u>MA</u> ₂₀			KA		8
303	SYL, PAT		KAR <u>NI</u> ₂₀				CHR	6
TOTAL	4	9	7	1	2	1	2	26

TABLEAU 12

CE est la copie médiane si l'on considère la longueur, VI si l'on considère le nombre d'exemples⁹. Les traits épais matérialisent sur le tableau les deux espaces interquartiles déterminés à partir de l'échelle des longueurs de texte et à partir du nombre des exemples.

On constate donc une grande homogénéité de la distribution de ces textes: 50% des copies comportent un ou deux exemples (ce qui représente peu de modalités de la variable "nombre d'exemples") et 50% des textes ont une longueur comprise entre 190 et 239 mots, ce qui représente là aussi un écart très faible (50 mots), alors que si l'on considère l'ensemble des 26 textes, l'écart entre le plus court (TA, 167 mots) et le plus long (AR, 303 mots) est pratiquement du simple au double (pas loin de 150 mots).

Cette première constatation est à mettre en relation avec le caractère initial de cette évaluation: la prescription d'exemplification présente initialement dans l'énoncé ("au moins deux arguments illustrés d'exemples précis") ne produit pas d'effet massif sur les productions textuelles. Si une grosse moitié d'entre elles se regroupent autour de l'axe médian (16 copies comportent un ou deux exemples), il faut aussi remarquer que 13 copies, soit la moitié du paquet, ne comportent pas qu'un ou pas du tout d'exemple.

Cela dit, à l'extérieur de ces zones déterminées par les espaces interquartiles, on peut observer des particularités qui se situent dans les extrêmes: depuis deux longues copies sans aucun exemple (SYL et PAT) jusqu'aux monstres que peuvent représenter des copies qui n'ont

Université. Je suis bien consciente cependant de l'impossibilité de prendre au sérieux de tels calculs portant sur des quantités aussi faibles. Les tableaux qui sont ici présentés ne sont donc à prendre qu'à titre métaphorique.

⁸ de même que pour la longueur des textes, une répartition en quartiles a été faite concernant le nombre d'exemples. Les codes soulignés représentent les bornes de ces quartiles.

⁹ dans les tableaux les codes ou les chiffres en gras représentent les rangs d'ordre en fonction la longueur des textes, les codes en italiques ceux en fonction du nombre d'exemples.

quand même que 250-300 mots et qui comportent 5 à 6 exemples (les copies des deux garçons, AR et CHR). Apax? Cas particulier? ou indice de difficulté?

On peut également constater une absence de relation systématique entre longueur de texte et nombre d'exemples. Nous l'avons déjà dit plus haut, ce ne sont pas les copies les plus courtes qui manquent d'exemples; de même, des copies de longueur moyenne (2^e groupe) peuvent présenter jusqu'à quatre ou cinq exemples. A l'inverse, des copies plus longues (3^e groupe) peuvent ne comporter aucun ou très peu d'exemples. Il semble que les élèves en ce début d'apprentissage n'aient pas utilisé l'exemple comme élément structurel fort. Ils ont ou non développé, mais indépendamment de l'insertion d'exemples. La logique de production semble indépendante du nombre d'exemples.

En définitive, le nombre d'exemple ne semble pas être un critère très intéressant, sinon en ce qu'il traduit une prise de conscience chez l'élève des exigences rhétoriques du genre dissertatif. Ne peut-on se demander si les copies pléthoriques en exemples ne sont pas le fait d'élèves qui veulent manifester une bonne volonté culturelle, i.e. d'élèves qui veulent montrer qu'ils ont compris et respectent les consignes données, qu'ils savent qu'une dissertation se caractérise aussi par la présence d'exemples, d'élèves qui veulent bien se positionner par rapport à l'apprentissage à venir? En tout cas, ce ne sont pas des copies que nous avons jusqu'à présent identifiées comme ayant des problèmes de nature textuelle. Il faudra leur accorder une certaine place dans l'analyse des fonctions discursives de l'exemplification car une autre hypothèse possible est que leurs textes soient dominés par des exemples et présentent une structure énumérative.

Si l'on observe non plus le nombre d'exemples mais leur longueur, on constate là encore une très grande disproportion entre les textes: une copie présente un exemple unique qui occupe 4% du texte total (MAR), une autre présente également un exemple unique mais qui occupe quasiment 24% du texte (TA). C'est dans cette catégorie de l'exemple unique que les différences sont les plus fortes¹⁰. Il est surprenant de constater que les copies à deux exemples présentent toutes des exemples longs, d'un minimum de 30% du texte; est-ce un indice d'un traitement intentionnel de la consigne? et/ou d'une production textuelle de type polémique? Enfin, les exemples les plus nombreux ne sont pas forcément les plus longs: seul le texte de EM se distingue avec trois exemples occupant 52% du texte. Mais qu'en est-il des autres (LAE, GREG, KA, CHR) qui ont entre quatre et six exemples n'occupant que peu de texte (entre 20% et 38%)? Là encore ces observations ne sont que très superficielles, il faudra mettre en relation ces observations sur la longueur des exemples avec leur fonction discursive.

Pour résumer, le tableau 13 présente les chiffres que nous avons utilisés dans ces commentaires. Les copies sont rangées par nombre d'exemples (mais en indice est précisé le rang qu'elles occupent dans une échelle qui tiendrait compte de la longueur des textes), et dans chaque catégorie ainsi déterminée, selon la longueur totale du texte en nombre de mots; la troisième colonne précise la longueur des exemples en nombre de mots et la dernière propose le rapport de cette longueur au nombre total de mots en pourcentages:

¹⁰ . 1 exemple: de MAR, 4,1% à TA, 22,7%
 2 exemples: de KAR, 29,9% à AUR, 46,3%
 3 exemples: un seul cas, EM, 52%
 4 exemples: de LAE, 21% à GREG 38,7%
 5 exemples: un seul cas, KA, 33,7%
 6 exemples: de CHR, 36,2% à AR, 49,8%

Codes	Nbre EX	Longueur de Texte	MOTS/EX	%
GAE	9	0	201	0
CE	13	0	213	0
SYL	21	0	243	0
PAT	22	0	249	0
TA	1	1	167	38
MAR	3	1	170	7
SE	5	1	177	9
MAX	6	1	185	11
AM	7	1	190	9
LU	8	1	200	24
MAT	11	1	206	16
ISA	15	1	218	24
VI	19	1	236	21
ZE	2	2	169	53
LAU	4	2	176	57
AUR	16	2	218	101
AU	18	2	231	87
MA	20	2	239	98
KAR	23	2	257	76
NI	25	2	271	92
EM	14	3	217	113
LAE	10	4	205	43
GREG	12	4	209	81
KA	17	5	222	75
CHR	24	6	259	94
AR	26	6	303	151

TABLEAU 13

2. NOMBRE D'EXEMPLES ET STRUCTURE TEXTUELLE

La question qui se pose maintenant est d'observer si la capacité à exemplifier (mesurée pour l'instant en termes de nombre/longueur d'exemples) peut être mise en relation avec des indicateurs de maîtrise textuelle. Nous analyserons au point suivant les fonctions discursives de ces exemples de manière qualitative donc, cette fois.

Je présente dans le tableau 14 ci-dessous la répartition des copies selon deux critères, le nombre d'exemples et la catégorie textuelle dans laquelle ils ont été classés au début de ce chapitre (A, 2 "Structures textuelles"). Quand ils sont plusieurs dans une même case, les textes sont classés par ordre croissant de longueur.

nbre EX struct. TEXTE	0 (4 textes)	1 (9 textes)	2 (7 textes)	+ de 2 (6 textes)
« polémiques » (12)	<i>SYL</i>	MAR, SE, LU	<i>LAU</i> , AU, MA	GREG, EM KA, CHR, AR
« oui » (6)	CE	TA, MAX, MAT VI		LAE
mono-argu (9)				
« non » (3)	<i>PAT</i>		<i>KAR</i> , NI	
« indirects » (3)	GAE	<i>AM</i>	<i>AUR</i>	
peu cohérent (2)		ISA	ZE	

TABLEAU 14

Sont reportés dans ce tableau quelques unes des analyses faites précédemment sur les difficultés des élèves: sont reportées en italiques les copies qui opèrent des redéfinitions thématiques; en gras, celles qui ont commis des erreurs de compréhension sur la polyphonie énonciative ou sur le statut discursif de l'énonciateur présenté dans l'énoncé du sujet. Quant aux difficultés textuelles, elles sont représentées essentiellement dans les deux dernières lignes du tableau.

Le croisement de ces deux critères est faiblement indicatif, d'autant que la multiplication des entrées évaluatives commence à saturer l'analyse. Cependant, je me risquerai à faire deux observations: certaines catégories constituées dans le tableau 14 semblent beaucoup plus homogènes que d'autres; il s'agit des textes qui n'ont qu'un exemple (je rappelle que ce sont en général des exemples courts, sauf celui de TA) et de ceux qui ont plus de deux exemples (qui sont de longueur variable). Ils se groupent tous (si l'on exclut les "cas particuliers" ISA et AM, longuement analysé ci-dessus) en haut du tableau sur les lignes qui représentent de relatives réussites textuelles. Mais est-ce le nombre d'exemples qui fait homogénéité de ces deux regroupements?

Les colonnes des zéro/deux exemples par contre me semblent très hétérogènes par rapport au critère de réussite textuelle. Je ne reviendrai pas sur les textes sans exemples déjà traités plus haut à propos desquels nous avons vu que l'absence d'exemples ne semble pas spécifiquement en relation avec des difficultés de planification textuelle.

Par contre les textes à deux exemples plutôt longs, dont on se demandait si ce caractère traduisait une gestion textuelle polémique ou du moins en pour/contre, apparaissent dans le

tableau 14 comme très également partagés entre textes quasi-polémiques et textes autres, dont celui de Zéna identifié comme faiblement cohérent. On peut aussi remarquer que les hésitations thématiques sont nombreuses dans cette catégorie. En conséquence on peut se demander si l'insertion d'exemples relativement conséquents en longueur, comme c'est le cas de ces copies à deux exemples, peut être à l'origine ou du moins en relation avec des hésitations thématiques? si elle peut être génératrice de problèmes de cohérence?

Dernière observation: rien ne prédispose les textes mono-argumentatifs qui développent une réponse négative à la question de l'énoncé à poser plus de problèmes que les autres. Or il faut bien constater que les trois textes qui sont dans ce cas présentent soit une redéfinition thématique soit une erreur énonciative. Cette observation permet de renforcer par contraste la "puissance" du texte de Gaëlle déjà signalée plus haut, qui est le seul texte de ce bas du tableau à ne pas manifester de problèmes autres que sa brièveté et l'absence d'exemples.

En conclusion, on peut dire que l'exemple au vu de ces observations quantitatives apparaît comme un phénomène textuel relativement mineur sinon secondaire. Le prescrire ne produit pas d'effet massif, ce qui n'a rien pour étonner, quand on sait la distance entre le dire et le faire et qui laisse, de par ce fait même, un certain espace pour l'enseignement/apprentissage. De plus il n'apparaît pas que les élèves utilisent des exemples pour allonger leur production dissertative; le traitement de l'exemple semble lié à d'autres impératifs que ce rôle purement fonctionnel. Mais le plus important, à mes yeux, est que le nombre d'exemples ne semble pas être un indice de réussite textuelle. Cette dernière constatation devrait avoir comme conséquence un assouplissement des exigences académiques en matière de production dissertative. Notamment en ce qui concerne l'évaluation initiale de début de 2^e, on peut se demander si le critère 12 "Fournir des exemples adaptés" est un critère réellement pertinent s'il s'agit d'évaluer une compétence à produire un texte dissertatif cohérent.

C. EXEMPLES ET COMPETENCES REDACTIONNELLES

Cette section qui se donne comme objet une étude des fonctions discursives des exemples va nous permettre de proposer quelques réponses aux questions posées ci-dessus et que je reprends maintenant pour les résumer:

1/ L'abondance d'exemples crée-t-elle un risque structurel? met-elle en danger la visée réflexive du texte dissertatif?

2/ Peut-on repérer une différence de fonction discursive entre des exemples longs et des exemples courts?

3/ Certaines catégories mises en évidence par le tableau 14 trouvent-elles leur homogénéité grâce au nombre d'exemples qui les caractérise? ou grâce à leur fonction discursive? ou encore grâce à d'autres facteurs?

4/ Y a-t-il une relation entre un traitement long, développé des exemples et un dérapage thématique dans l'identification des domaines de référence implicites du sujet?

L'étude qui suit reprend les mêmes catégories d'analyse que ce que j'avais utilisé sur le corpus précédent dans la section "Compétences rédactionnelles" (4^e partie). Je vais donc passer en revue les différents niveaux auxquels on peut observer l'insertion d'exemples dans des

textes dissertatifs en essayant de mettre en relation les observations faites et les questions rappelées ci-dessus.

1. LE NIVEAU LINGUISTICO-COGNITIF

Il ne s'agit pas ici des procédés linguistiques d'insertion que nous observerons dans la section suivante mais de compétences à généraliser/particulariser que suppose la relation argument/exemple, compétence également cognitive mais qui peut s'observer dans les textes quand interviennent des changements de régime lexical. Nous évoquerons aussi un problème curieux d'ambiguïté énonciative dans la gestion des pronoms, qui n'a guère de rapport avec la question précédente mais qui se trouve posé par un texte qui rencontre également une difficulté à particulariser. Nous quittons donc pour un temps la question des compétences textuelles.

Dans ce corpus nous trouvons ce problème sous ces deux faces: à la fois, difficulté à généraliser et difficulté à particulariser. La difficulté à généraliser se trouve dans deux textes (AR et GREG) et se repère dans les deux cas à des enchaînements d'exemples non énumératifs mais étroitement reliés, le second exemplifiant le premier, le tout étant dominé par une expression d'une très grande généralité.

Mais il y a des choses qu'il ne devrait jamais passer a la télévision, comme dans certains débat, où il y a deux religions ou sectes qui se parle et finissent a en arriver au langage des mains. Comme par exemples une des émissions de C. Dechavanne ou un néo-nazi avait demander une minute de silence pour les allemands morts durant la seconde guerre mondial et deux secondes après cette phrase fut dite, un juifs est surgis du public puis est venus frapper le néo-nazis, et les caméras nous montrez en gros plan d'autre skin-heads avec des talki-walki en train d'en appeller d'autre (AR)

Le mot "chose" en première phrase, même déterminé par la relative qui suit, est d'un assez grand niveau de généralité; il est exemplifié grâce à une expression plus spécifique "certains débats", de même déterminée par une relative, qui reste générale et qui est à son tour exemplifié par le groupe "une des émissions de C. Dechavanne", où l'on arrive à un très grand niveau de spécificité et qui sera développé dans tout le paragraphe.

Cet emboîtement d'exemples se trouve également chez GREG (et curieusement à propos d'un argument similaire):

Mais il y a aussi des inconvénients mais beaucoup moins que les avantages comme montrer des choses qui ne devrrent pas passer à la télévision du genre quelque fois priver pour les personnes politiques ou d'autres personnes quelque soit leur âge ou leur métier. (GREG)

Une telle formulation ("des choses...du genre ...privé pour les personnes politiques") ne manifeste pas une grande aisance lexicale. Il manque à GREG le troisième niveau d'AR (l'exemple spécifique) mais l'emboîtement semble équivalent.

La deuxième face du problème, la difficulté à particulariser se rencontre chez MA, au début de son texte:

Il est très intéressant de passer à la télévision et d'être interrogé devant la France entière.
- En premier lieu, nous pouvons nous faire connaître par tout le monde. Par exemple : Tout le monde ne nous connaît pas, si l'on passe à la télévision pour la première fois, cela permet à certaines personnes de mieux nous connaître et de mieux nous apprécier. (MA)

L'exemple n'en est pas un: il reformule quasiment en répétant les énoncés qui précèdent. Seul le connecteur peut faire croire à un exemple, mais c'est un leurre. Cette répétition qui ne fait guère avancer le texte est peut-être à comprendre comme un essai, une tentative pour trouver un exemple mais qui avorte. En fait, ce que cet énoncé apporte, c'est l'idée de "la première fois" qui va être reprise et développée par la suite, ce que nous verrons juste ci-dessous.

2. LE NIVEAU SEMANTICO-REFERENTIEL ¹¹

Il s'agit ici d'analyser les phénomènes de gestion du contenu, tels qu'ils peuvent se traduire dans les stratégies de sélection d'exemples en fonction de l'énoncé du sujet. Quel traitement de ses connaissances est effectué par le scripteur? Comment met-il en relation les connaissances engrangées dans la mémoire à long terme avec le domaine ciblé par l'énoncé? C'est le niveau peut-être où peuvent s'analyser le plus facilement les relations lecture/écriture dans l'activité de production de dissertation: il s'agit en effet d'élaborer une compréhension du sujet telle qu'elle devienne un cadre pour la planification textuelle.

Comme nous l'avons vu dans le corpus 1, nous retrouvons ici une liaison forte entre le choix des exemples et les problèmes de redéfinition du sujet auxquels s'ajoutent des ambiguïtés énonciatives.

Dans la copie MA analysée ci-dessus, se rencontre avec le deuxième exemple un autre problème linguistique, énonciatif: le texte est écrit à la première personne du pluriel; ce "nous" qui est censé inclure le locuteur ne peut pas être dans ce contexte de production écrite, un "nous" inclusif (je + tu), il est obligatoirement exclusif (je + ils). Or le "ils" n'étant pas défini par un contexte antérieur ¹², en toute bonne fois le récepteur du texte identifie le "je" au producteur du texte, c-à-d l'élève, et interprète le "nous" comme "nous les jeunes de 15 ans", ou "nous, les simples particuliers, appartenant à la même catégorie que le téléspectateur de l'énoncé". Or avec le deuxième exemple apparaît un antécédent à ce "nous" bien surprenant, puisqu'il s'agit d'un animateur de télévision débutant:

- En second lieu, malgré notre trac et notre angoisse d'être devant les caméras et d'être vu et écouté par la France entière, nous pouvons devenir célèbres dans les années à venir grâce à cette intervention.

Par exemple, un animateur de télévision faisant ses débuts a obligatoirement le trac et est victime de grandes angoisses, en pensant que des millions de personnes le regardent. Mais après plusieurs années ou même après plusieurs mois, il s'habitu et n'a plus du tout peur d'être devant les caméras. De plus, il peut devenir très célèbre grâce à sa peur qu'il a surmonté ! (MA)

D'ailleurs, la fin de ce texte abandonne le "nous", l'exemple, fort long il est vrai, a modifié la distance énonciative, pour reprendre ce terme à C. Kerbrat. L'origine de cette ambiguïté énonciative peut se trouver aussi bien au niveau d'une généralisation insoupçonnable pour le récepteur ordinaire de tels textes (il faudrait interpréter le "nous" comme "nous, les humains du

¹¹ . J'emprunte la dénomination de ce niveau à J.M Adam qui en donne la définition suivante: "construction d'une représentation dans un espace sémantique donné" (1989, 66).

¹² . Kerbrat-Orecchioni (1980, 41): "lorsqu'il comporte un élément de troisième personne, le pronom doit être accompagné d'un syntagme nominal fonctionnant comme un antécédant de l'élément « il » inclus dans le « nous » "

XX^e siècle", ce qui serait bien curieux), donc au niveau de la gestion du lecteur, ou être rapportée à une bifurcation inopinée de la référence au moment de l'insertion de l'exemple.

Or il faut se souvenir que ce texte avait été classé avec une série d'autres qui redéfinissent le thème du sujet. Il traite "passer à la télé" comme "travailler à la télé"; c'est un de ces textes qui ne comportent que deux exemples, longs, dont le premier, nous venons de le constater, n'en n'est pas un. Le seul passage que l'on puisse donc identifier comme exemple est effectivement tout à fait en relation avec le thème redéfini par MA (l'animateur qui fait une carrière à la télévision), et, simultanément, il est l'occasion d'une rupture dans le système énonciatif. Il me semble que la conjonction de ces deux éléments, le dysfonctionnement de nature linguistique et le problème de gestion du contenu, peut être rapportée à une difficulté spécifique à exemplifier. Il est certes difficile de dire si le choix de l'exemple est cause ou conséquence de ces deux problèmes simultanés, mais on ne peut guère ignorer que tout cela se concentre autour de la zone textuelle de l'exemplification.

Ce cas assez exemplaire de difficultés conjointes à l'exemplification annonce tout à fait les difficultés que nous examinons ci-après.

Outre MA dont le texte vient d'être analysé, AUR, NI et KAR peuvent être rangés dans cette catégorie. En effet, AUR développe longuement un exemple qui semble lié à une expérience personnelle de sondage à propos des transports en commun dans sa commune, et son texte a été identifié plus haut comme opérant une réflexion sur les pratiques d'interview des journalistes (il redéfinit le thème du sujet comme "interroger" à la place de "être interrogé"). Quant à NI, dont le texte glisse vers les problèmes posés par la célébrité, il choisit deux "exemples" très spécifiques (un personnage de film, un acteur) pour illustrer sa réflexion. Ces exemples sont en fait des analogies, que nous analyserons plus loin. KAR présente également deux exemples qui développent des cas de personnes célèbres (les chefs d'état et Monica Selles) qui ont eu à souffrir de la célébrité, à la télévision ou sur un cours de tennis; ce dernier exemple montre assez bien le type de glissement thématique qu'un exemple peut provoquer.

Ces quatre textes qui appartiennent à la catégorie des textes à deux exemples, plutôt longs, et qui sont tous les quatre caractérisés par des glissements thématiques vérifient donc tout à fait l'hypothèse 4/ que nous formulons plus haut, à savoir que des dérives textuelles peuvent être articulées au choix des exemples, ou que l'exemple révèle une réinterprétation de l'énoncé du sujet.

En effet, devant ces quatre cas, nous sommes dans l'incapacité de dire si c'est le choix des exemples qui a orienté le traitement de la question et a gauchi l'interprétation de la consigne ou si c'est l'inverse. L'analyse du texte seul ne permet pas d'aller plus loin.

3. LE NIVEAU TEXTUEL

Nous avons déterminé au chapitre 11 deux fonctions textuelles de l'exemple, la fonction d'accroche, lorsque l'exemple ouvre le texte et la fonction de structuration globale lorsque le texte déroule une énumération d'exemples. Nous ne retrouvons maintenant que cette deuxième fonction. Elle caractérise un groupe très homogène de quatre copies qui ont été identifiées comme ayant de très nombreux exemples tout en réalisant un texte cohérent. Il s'agit de AR, KA, CHR et GREG. Il semble qu'on ait là une réponse aux questions que l'on posait en B: est-ce que l'abondance d'exemples génère une organisation énumérative? est-ce qu'on peut trouver

une raison au regroupement de certaines copies dans des catégories définies par le nombre des exemples qu'elles présentent?

Ces quatre copies font partie des six qui ont plus de deux exemples, qui sont des copies moyennement longues ou longues et qui suivent un plan ou quasi polémique, ou du moins en pour/contre. L'énumération d'exemples, généralement empaquetée par un énoncé général annonçant la "valeur argumentative" du lot, assure la longueur du texte, sans mettre en danger l'organisation textuelle. D'ailleurs l'énumération ne concerne qu'une partie du devoir (1^o partie chez AR, KA, GREG et 2^o chez CHR). L'énumération d'exemples marqués comme tels, en position d'illustration d'arguments, s'achève dans deux cas (AR, KA) par une énumération de syntagmes nominaux parachevée par un énoncé métatextuel (KA). CHR structure l'énumération par des marqueurs d'énumération ou d'intégration linéaire ("Les problèmes sportifs en sont un bon exemple...Un autre point très important...Il est également important...")¹³ qui signalent que les trois exemples, pourtant issus de domaine différents, ont la même fonction illustrative du même argument.

Si l'énumération est un moyen sûr de faire long et de répondre à la consigne, elle pose cependant (ou risque de poser) des problèmes à la mise en oeuvre d'apprentissages plus complexes: elle fait illusion en quelque sorte mais peut être un obstacle à la compréhension de structures textuelles ou enchaînements argumentatifs plus élaborés.

4. LE NIVEAU RHETORIQUE

Il s'agit ici essentiellement de la question de l'ordre argument/exemple. Nous avons qualifié cet ordre d'illustratif, lorsqu'il s'inverse il nous semble pouvoir être l'appui d'une réflexion et nous l'avons appelé heuristique.

Un grand nombre de copies (AUR, CHR, KAR, LAE, LU, MAR, MAX, SE, TA) utilisent l'exemple comme illustration d'un argument antérieur. Cinq d'entre elles (LU, MAR, MAX, SE, TA) n'ont qu'un seul exemple, tous courts sauf TA. Dans la même catégorie des copies à un exemple, il reste quatre textes dont deux sont assez marginaux car ils ne présentent que des micro-exemples (AM et ISA) et deux derniers (MAT et VI) que nous analyserons plus bas et dont le seul exemple remplit la fonction d'une contre-argumentation.

Que sept textes présentent un seul exemple à fonction illustrative ou en fonction de contre-argument est un fait, pour nous, suffisamment régulier pour envisager comme vraisemblable l'hypothèse 3, à savoir que le nombre d'exemples ayant une même fonction est un facteur de regroupement de copies qui ne sont pas par ailleurs trop distantes sur le plan de l'organisation textuelle.

Par ailleurs, dans les cinq premiers textes cités, la différence de longueur entre l'exemple long de TA et les autres courts ne produit pas de différence de fonction: l'hypothèse 2 semble donc infirmée du moins en ce qui concerne les exemples illustratifs, car si l'on envisage le cas

¹³ . Adam (1989, 66 sq) considère certains marqueurs d'énumération comme des marqueurs d'intégration linéaire, d'autres comme des organisateurs temporels ou spatiaux. Dans cet exemple, "un autre point" serait un marqueur de relais dans l'énumération, "également" un marqueur d'addition.

des exemples heuristiques ¹⁴, il semble difficile qu'ils soient courts: la fonction ici risque d'avoir une influence directe sur la longueur.

Un seul texte, celui de CE, qui a été jusqu'à présent rangé dans la catégorie des "sans exemples" offrirait un fonctionnement de ce genre. En effet, ou on le considère comme n'ayant aucun exemple ou on le considère comme un gigantesque exemple, interrompu d'argumentations, traces d'une activité de réflexion. L'exemple pris réfère à un "je" qu'il est difficile de ne pas identifier à la personne même de l'élève qui écrit ce texte. La structure est de type mono-argumentatif (réponse "oui"), la stratégie d'écriture passe en revue les avantages tant pour la personne que pour la collectivité qu'il y aurait à passer à la télévision (vaincre sa timidité, parler audiblement, diffuser des renseignements, avoir le droit d'exprimer son point de vue, inciter les autres à en faire autant); on peut voir dans ce résumé un ordre croissant des arguments qui conforte l'hypothèse d'une planification textuelle.

5. LE NIVEAU ARGUMENTATIF

Nous n'avons pas observé dans ces textes des dysfonctionnements argumentatifs aussi lourds que ceux que nous avons étudiés dans le premier corpus, d'exemples qui produisent une concession à la droite de "mais" ou de réfutation anticipée où le contre-argument et la réfutation sont mêlés dans le même énoncé. Cependant on peut signaler que six textes (AU, ISA, LAU, MAT, VI, ZE) utilisent au moins une fois un exemple pour réfuter ou contre-argumenter.

a. exemples et contre-argumentation

D'abord trois textes où deux exemples sont enchaînés mais opposés quant à l'orientation argumentative. Tout d'abord AU analysé ci-dessus comme un texte quasi-polémique, mais "à l'économie":

Comme dit précédemment dans l'introduction, Un simple téléspectateur peut se laisser aller devant une caméra surtout si il cède au prestige d'avoir été interrogé devant des millions de personnes. En effet, **Prenons un simple ouvrier d'une usine en faillite, Il essayra de répondre aux questions par de longues et belles phrases même au détriment de son travail, Uniquement sous le fait de la caméra, de savoir qu'une france entière le regardera le soir même à la télévision.** En Conséquence, Un simple ouvrier cède devant le prestige de la caméra ce qui amène l'intéré de passer à la télévision.

Dans un autre conteste celui d'un brigant corrompu, du passage au journal ne l'intéressera. Peut être pour quelques explications. Mais pas pour le prestige du bulletin d'informations de la gloire du fait que lui sur une centaine de personnes soit interrogé.

En conclusion, le fait d'être interrogé peut amener la gloire d'avoir eu la chance devant les amis d'y être passé ou l'inintéressante expérience par défaut de raisons...(AU)

Il est clairement visible ici que l'exemple 2 est le seul point d'appui d'un embryon de schéma polémique où les points de vue qui s'opposent sont portés par des personnages sociaux radicalement différents. La réfutation est marquée métatextuellement par l'ouverture du paragraphe "Dans un autre conteste" et linguistiquement "Mais pas pour le prestige". L'exemple, parce qu'il permet de convoquer des types sociaux emblématiques est ici le support

¹⁴ . notion définie ci-dessus, chapitre 11.

de l'argumentation. Il s'agit d'ailleurs de ce concret général ¹⁵ ou exemple abstrait fréquent dans les dissertations.

LAU et ZE sont de même deux textes polémiques; brefs, LAU a été évoqué comme faisant une erreur sur le statut du téléspectateur, ZE comme ayant des problèmes de cohérence textuelle:

Parfois le fait de dire ce que l'on pense peut poser des problèmes par exemple si l'on donne son avis sur un parti politique, que le reportage est retrencemis à la télé, il suffit que son patron le voit et ne partage pas les même opinions pour que le téléspectateur perde son travail.

D'un autre "point de vue" ça peut être le contraire, que de nouvelles portes s'ouvrent devant lui.

Il peut se faire respecter ou se faire montrer du doigt par tout le monde. (LAU)

Par exemple : un joueur qui a emporté une coupe pour la France, il sait que tout le monde va le féliciter, alors il se montre.

Mais quelqu'un qu'on accuse d'avoir fait un crime n'apprécierait pas que toute la France le regarde, il serai humilié, personne ne le laisserai plus entrer chez lui. (ZE)

ISA utilise ce que j'appelle des micro-exemples, qui ne sont en fait que des unités lexicales référant à des objets sur lesquels le lecteur peut projeter un certain concret ("jeux télévisés, débats, émission de variétés"), pour opérer quelques restrictions à l'argumentation principale qu'elle tient, sans que ce soit à proprement parler une contre-argumentation (cf. ci-dessus ...)

Pour finir, MAT et VI ne présentent qu'un seul exemple, et il a une fonction de réfutation. Chez MAT il sert particulièrement à appuyer à l'intérieur d'un mouvement concessif une position peut-être sentie comme plutôt faible:

Même si le fait de passer à la télévision est intéressant on peut quand même se faire écouter en dehors de ça par exemple dans une conférence avec un certain nombre de personnes nous pouvons exprimer nos idées, (MAT)

VI s'utilise elle-même comme exemple pour clore son argumentation et "emporter le morceau":

Enfin moi, si on me proposera de passer à la télé pour faire la promotion d'une marque de lessive, je refuserai. Car pour moi, si je devrai y aller à la télé ce serait pour parler de choses sérieuses. (VI)

Dans ces deux cas donc l'exemple semble intervenir comme adjuvant (étayage psychologique?) dans des moments où il est besoin d'une plus grande force argumentative, soit qu'on veuille montrer l'ineptie d'une position qu'on ne partage pas, soit qu'on veuille malgré tout penser une position autre.

Dans tous les cas, les textes donnant à un exemple un statut de contre-argument révèlent des difficultés de planification dissertative. La contre-argumentation est pilotée par l'exemple

¹⁵ L. Veizin (1972a) signale qu'il n'y a pas forcément correspondance entre la dimension général - particulier et la dimension abstrait - concret. On peut trouver du "particulier abstrait" et du "général concret". Pour le premier, elle donne l'exemple des relations catégorielles (un mammifère est un cas particulier de la classe des vertébrés, sans être un exemple concret); pour le second elle s'appuie sur des différences sémiotiques (un schéma peut être l'expression concrète d'un concept général sans être une connaissance particulière).

plus que par l'argument, ce qui risque d'entraîner des problèmes au niveau de la généralisation ainsi qu'au niveau de la réfutation, en provoquant une gestion contre-argumentative locale et en chaîne (pas à pas). cependant il faut aussi reconnaître que ces essais de contre-argumentation manifestent une tentative de réponse polémique à la question posée, et qu'ils peuvent être des appuis puissants pour la mise en place d'apprentissages.

b. clôtures argumentatives

Au contraire, deux textes présentent une grande capacité à encadrer l'exemple, qui est dans ce cas développé, par des énoncés d'annonce et de récapitulation donnant la valeur argumentative de l'exemple. Il s'agit d'AU déjà cité ci-dessus et de EM. Je m'attarderai surtout sur EM qui se distingue ainsi des autres élèves évoqués plus haut à propos de l'énumération. Dans le tableau 14, elle fait partie de la même catégorie de textes longs, cohérents et très abondants en exemples. Or loin de choisir une stratégie d'énumération elle dispose ses trois exemples de manière avec une maîtrise de la gestion métatextuelle assez rare dans ce corpus :

La télévision est un moyen de communication qui peut servir à tout le monde. Passer à la télévision me semble intéressant car on peut dire ce que l'on pense. **[Comme par exemple, ...]** Ce système peut servir à n'importe quelles autres manifestations. **[Ainsi ...]** Le téléspectateur "parle de fascination", ici il ne s'agit pas du tout de fascination mais le moyen d'informer la France et même le monde entier.

Néanmoins il y a des moments où la caméra est peut-être trop indiscreète. **[Par exemple ...]** Cette situation évoque bien le vers d'une chanson : "le malheur des uns fait le bonheur des autres". Voilà pourquoi, la télévision a des aspects positifs et négatifs. (EM)

L'architecture d'ensemble est tout à fait visible et résiste très bien à l'extraction des exemples. Le squelette ainsi dégagé compte 115 mots, les exemples en font presque autant (113) : c'est la copie qui a la plus forte proportion de texte occupée par les exemples (52%) ; mais on voit que cela ne fait en rien déraiser l'organisation générale du texte. Par ailleurs, on peut remarquer que c'est dans les moments de clôture que s'opère la gestion polyphonique : une première fois en réfutant la position (mal comprise) du téléspectateur, une deuxième fois en utilisant un proverbe, de telle sorte que la morale de l'exemple est doublement assurée. Ce ne sont donc pas des moments formels (on ne peut pas en dire autant des ouvertures qui, elles, semblent bien pilotées par l'opposition pour/contre, que l'on retrouve en conclusion). Malgré ces dernières réticences, ce texte montre des qualités rédactionnelles intéressantes pour un début de 2^e.

A l'issue de cette analyse, on peut hasarder une réponse à l'hypothèse 1 : si les exemples sont nombreux et courts, il y a de grandes chances pour que le texte, ou une partie du texte soit régi par une structure énumérative, la gestion métatextuelle n'intervenant que dans le cas d'exemples moins nombreux et plus longs.

CONCLUSION

Je soulignerais quatre points qui me paraissent émerger de cette analyse comme mettant en lumière des difficultés ou des réussites qui pourraient orienter l'intervention didactique.

Le premier concerne la gestion du contenu: l'exemple semble être un lieu textuel où les problèmes de compréhension du sujet de dissertation sont particulièrement visibles. Sans que l'on puisse, pour des raisons de méthodologie d'analyse de corpus, avancer des hypothèses sur les relations causales entre ces deux ordres de phénomènes, on peut au moins constater que l'exemple, surtout lorsqu'il est longuement développé, est en relation directe avec des redéfinitions thématiques qui pourraient être taxées de hors sujet par bien des correcteurs.

La deuxième observation que permet cette analyse confirme le risque textuel que font courir les exemples à un texte dissertatif, risque d'imposer une structuration énumérative surtout lorsqu'ils sont nombreux. Ce risque me paraît plus important que le risque narratif souvent allégué dans le discours didactique sur l'exemplification. En effet l'erreur typologique si elle est massive dans le cas d'un exemple-anecdote qui occuperait un espace textuel important sans être argumentativement intégré dans une réflexion, est rare, du moins dans les deux corpus que j'ai analysés ¹⁶. Par contre le risque énumératif est insidieux: il n'empêche pas une structure globalement polémique, puisque les listes d'exemples peuvent être empaquetées par des énoncés argumentatifs ou contre-argumentatifs réalisant un traitement polémique global, mais il peut être un obstacle, parce qu'il permet une réponse au moindre coût, à l'apprentissage de productions textuelles plus élaborées.

En troisième lieu, l'exemple, lorsqu'il est unique, est un bon révélateur des deux fonctions principales de l'exemple dans un texte dissertatif: ou il est illustratif et il répond alors à l'exigence institutionnelle d'exemplification, ou il est argumentatif et il répond à l'exigence discursive en ce qu'il est le support d'un contre-argument qui peut réaliser une amorce de développement polémique de la question posée. Ce type d'exemple, support non pas d'induction comme le disait Aristote, mais de contre-argumentation, est de type heuristique (ce que laisse entendre aussi la définition aristotélicienne): il est de même niveau hiérarchique qu'un argument, il est un élément moteur de l'avancée de la réflexion, il aide à penser. Si, de plus, c'est un exemple personnel, il peut devenir le support du texte entier, la séquence exemplifiante dominant la séquence argumentative à proprement parler. Mais ce cas est rare.

D'une manière générale, l'exemple en fonction de contre-argument est le signe d'un apprentissage déjà amorcé, qui s'efforce de construire un développement polémique avec les moyens du bord. Même si les risques de dérapage vers une gestion argumentative au coup par coup sont grands (car comment empêcher un exemple d'évoquer un autre contre-exemple?) il faut reconnaître l'appui pour l'enseignement d'un tel fonctionnement. Par ailleurs, si s'ajoute à cela un empaquetage métatextuel, voire argumentatif, alors on peut penser que les choses sont en très bonne voie.

Au niveau des objectifs de production textuelle, donc, l'intervention didactique pourra privilégier les domaines suivants:

- la relation exemple / contre-argument
- la question de la structure énumérative
- le rôle des exemples dans la compréhension du sujet
- le rôle de l'exemple heuristique dans la planification textuelle.

¹⁶ . et qui sont le fait ou d'élèves en fin de 2^e ou d'élèves d'un assez bon niveau scolaire, comme ceux qui ont produit le deuxième corpus. Cette affirmation devrait être étayée par une étude de grande envergure sur des élèves de collège abondant pour la première fois une production textuelle non narrative

D. LES SEQUENCES EXEMPLIFIANTES: PROBLEMES LINGUISTIQUES

Quittant les problématiques textuelles (locales avec les fonctions textuelles des exemples ou globales avec l'analyse des structures de textes), nous revenons dans cette section à de nouvelles observations sur des difficultés linguistiques concomitantes avec l'opération d'exemplification ou liées à l'emploi des outils de connexion. La perspective est ici d'essayer de cerner ce que l'opération d'exemplification produit comme distorsion dans l'écriture ou comme problèmes d'expression. Ne sont donc observées que les difficultés qui apparaissent dans les zones textuelles d'exemplification. Nous retrouverons essentiellement des problèmes autour de l'opérateur *comme* employé dans des structures partiellement non nominales (ce qui est nouveau par rapport à l'étude de la troisième partie). Il nous apparaîtra comme générateur d'une certaine désintégration des liens syntaxiques, comme une cheville lâche permettant d'associer des segments en se passant d'un marquage syntaxique fort. D'autres observations sur la dilution de liens syntaxiques ou sémantiques clôtureront ce chapitre.

1. LE CAS DE "COMME"

La première observation portera sur un cas assez intéressant de frontière ambiguë entre l'exemplification et l'analogie. Ce problème ayant très peu été analysé dans les pages qui précèdent, je profite de l'occasion qui m'est donnée pour y regarder d'un peu plus près.

Ensuite je pointerai trois cas d'emplois de *comme* qui permettront d'une part de constater la permanence des structures mises en évidence dans la troisième partie, même lorsque les catégories syntaxiques ainsi reliées s'éloignent des catégories nominales que nous avons exclusivement considérées. D'autre part, à partir d'une analyse des textes d'élèves, je m'efforcerai de proposer des pistes pour comprendre des difficultés d'expression parfois ténues, peu claires, simplement "pas très correctes" mais dont on a du mal à identifier la nature, qui me semblent extrêmement fréquentes dans les productions écrites des lycéens et qui peuvent renforcer l'idée commune qu'"ils parlent comme ils écrivent". L'objectif de cette section est en quelque sorte à double détente: élargir, mais sans l'approfondir, l'étude linguistique de *comme* de la 3^e partie, proposer des cadres d'analyse permettant d'identifier(voire de traiter) les problèmes de maîtrise du code écrit.

a. exemple ou analogie?

Un élève (NI) nous propose à deux reprises des "exemples" dont on ne sait pas très bien si ce ne sont pas aussi, ou plutôt, des analogies. Ce sont des séquences assez longues ayant une fonction générale d'exemplification: ce sont les seules dans le texte, et elles évoquent très clairement des cas à la fois concrets et particuliers, en l'occurrence le résumé d'un film dont un des personnages est censé illustrer un énoncé général antérieur, et l'évocation d'un acteur de cinéma. Ces deux séquences sont introduites par "*c'est comme*". Vu la distance culturelle entre les référents de l'exemplifié et ceux de l'exemplifiant, on est porté à croire qu'il s'agit d'une analogie; il y a bien deux "objets" distincts que le discours met en relation, non pas parce qu'ils appartiendraient à la même classe (ce qui serait l'opération effectuée par un *comme* extracteur) mais parce qu'ils présentent une homologie de fonctionnement. Ainsi dans le texte de NI dont voici l'extrait qui nous intéresse et qui constitue le premier paragraphe de son texte:

Pour moi, il n'est pas important de passer à la télé car c'est le moyen pour ce faire remarquer par les camarades. On a vite fait d'avoir la grosse tête, de se croire supérieur parce que nous sommes passés à la télé. On se prend pour un as mais en fait on n'est toujours le même, mais pour quelqu'un de fort influençable, c'est une catastrophe. Pour peu qu'il rencontre une personnalité, il se ventera et c'est telle réaction qui le perdra. C'est comme dans un film "Le silence des agneaux", le docteur qui s'était occupé d'un pascient qui avait perdu la raison connaissait tous les éléments du meurtre, car c'était un déséquilibré. le médecin donnait un à un un indice mais il comprit trop tard qu'il avait perdu sa fierté. (NI)

Voici comment on peut schématiser l'analogie:

<i>objet 1</i>	<i>"c'est comme"</i>	<i>objet 2</i>
quelqu'un de fort influençable rencontre une personnalité		le docteur s'est occupé d'un patient fou
il se vante (d'être passé à la TV) il sera perdu		il donne les indices il a perdu sa fierté

Certes l'analogie est obscure, pour le moins; mais elle est reconstruite à partir du seul texte de NI, sans faire appel à des connaissances extérieures (comme la connaissance du film "Le Silence des Agneaux" que NI résume plutôt maladroitement), dont on aurait peut-être besoin pour comprendre ce qu'il veut dire, comment il construit son objet 1. Cette mise en parallèle n'a pour fonction que de montrer que c'est bien une analogie, qu'elle est bien construite par Nicolas, puisqu'on peut la démonter terme à terme.

La deuxième séquence s'apparente à la première: elle est introduite par "c'est comme" et met en relation la suite d'énoncés posant que "le stress peut conduire au suicide" avec l'exemple (le cas?) d'un acteur de cinéma qui s'est suicidé:

Si il est retenu dans un rôle et subir une masse d'ennui autour il préférera tout arrêter mais cela ne suffira pas. C'est comme cet acteur qui a mis fin à ses jours, un homme qui avait tout pour être heureux. C'est de l'acteur qui jouait dans "l'île fantastique", le nain Tadoo. Suite à des contraintes, il en a eut marre, il en ait mort. (NI)

L'analogie est beaucoup plus simple, elle porte sur la confrontation de deux éléments simples (un cas abstrait, hypothétique et un cas concret vérifiant l'hypothèse) qui rend les frontières entre exemple et analogie encore plus floues. Il faut accepter, je crois, ces ambiguïtés discursives; après tout, il n'est pas impossible pour certains que tous les emplois de *comme* soient subsumés dans un seul sémantisme de base; nous avons une trace ici de ces zones de recouvrement; le "c'est comme" pourrait être sans problème remplacé par "ainsi par exemple" qui marquerait plus nettement l'exemplification. La mise en parallèle porte non sur des enchaînements ou des proportionnalités mais sur des cas illustrant une relation unique (stress suicide). De plus les mondes évoqués ne sont pas distants: l'objet 1 comme l'objet 2 appartiennent au même univers référentiel (l'audio-visuel), ce qui n'est pas le cas pour la première analogie où NI comparait un *on/nous*, assimilable par le lecteur au locuteur-énonciateur lycéen, à un adulte, médecin, personnage de fiction, fiction fantastique de surcroît. Ces deux critères, non linguistiques, permettent peut-être de différencier

pragmatiquement l'exemple de l'analogie, mais au niveau des traces de surface le "c'est comme" est acceptable dans les deux cas.

b. élargissement de la relation d'extraction par *comme* à des segments non nominaux : *comme*, une cheville lâche.

Les trois cas qui suivent d'emploi de *comme* exemplifiant, s'ils ne posent pas à proprement parler de problèmes ni linguistiques ni pragmatiques, sont cependant intéressants à signaler; ils nous semblent entrer dans une catégorie de problèmes liés à des questions de normes de l'écrit, normes mal maîtrisées par les élèves dont les productions semblent alors calquées sur des fonctionnements de l'oral, paratactiques plus que syntaxiquement hiérarchisés. Or il se trouve que *comme* exemplifiant peut jouer un rôle de cheville relativement lâche qui favorise ou justifie des enchaînements cohésifs qui peuvent paraître un peu limites au regard des normes de l'écrit, mais qui sont apparemment fréquents et vraisemblablement productifs. Ces observations peuvent conduire à une complexification de l'analyse de ce morphème que je ne mènerai pas à son point d'aboutissement puisque nous sommes ici dans une section d'analyse de copies; je me contenterai donc de signaler ces emplois de *comme* exemplifiant qui me semblent découler des fonctions d'extraction du morphème que nous analysons en troisième partie.

Je rappelle que le cadre d'analyse que nous avons adopté à la suite de Licitra fait de *comme* un morphème qui a dans sa fonction d'extraction exemplifiante une portée essentiellement intra-propositionnelle, qui permet d'accrocher un SN à un autre SN dans la formule prototypique *un N1 comme le N2*. Cependant les possibilités de substitution d'une proposition au substantif ou d'emploi substantival de l'infinitif sont nombreuses, y compris avec *comme* exemplifiant qui instaure alors une relation classificatoire entre un SN et une expression qui se présente comme une proposition syntaxique. Nous en verrons deux exemples ci-dessous avec une proposition temporelle et une interrogative; je commencerai avec les deux textes d'élèves qui présentent des infinitifs après *comme*, ce qui est le plus proche de la formule prototypique, si l'on considère l'infinitif non comme un mode mais comme une catégorie syntaxique proche des substantifs.

- des N1 comme + infinitif

En voici le premier, dont l'analyse montrera que malgré la présence d'un infinitif à droite de *comme*, n'est peut-être pas à ranger dans cette catégorie:

Mais il y a quand même des choses intéressante à dire si on ne vous y force pas comme par exemple lors d'une manifestation ou autre chose, dire pourquoi on les fait et les réflexions.
(SE)

Ici, l'infinitif après *comme* est une reprise d'un infinitif antécédent ("dire"), l'extraction mettant en relation le pluriel *des choses* et l'interrogative *pourquoi on les fait* (*les manifestations*). Pour retrouver notre formule type, on pourrait recomposer le texte de l'élève sous cette forme:

Il est intéressant de dire des choses comme (dire) pourquoi on fait des manifestations

On voit que la reprise de l'infinitif est essentiellement due à l'insertion entre *comme* et N2 d'une incise temporelle ("lors d'une manifestation ou autre chose") et qu'elle assure un minimum de cohésion dans cette phrase. Ce qui signifie que l'extraction met en jeu ici comme catégorie syntaxique non pas un infinitif mais les différents types de "compléments" du verbe *dire*, groupe nominal (aussi bien *choses* que *réflexions* qui apparaît en fin de phrase de manière assez étrange) ou proposition interrogative. Nous verrons plus bas un autre exemple de cette construction avec une interrogative après *comme*. Cela dit, la formule choisie par l'élève est difficilement amendable, dans la structure avec "il y a", mais elle semble présenter des ruptures et juxtapositions un peu limite dans une production écrite.

Le deuxième cas de *comme* + *Inf* exclut une interrogative sous-jacente:

Mais il y a aussi des inconvénients mais beaucoup moins que les avantages comme montrer des choses qui ne devraient pas passer à la télévision du genre quelque fois priver pour les personnes politiques ou d'autres personnes quelque soit leur âge ou leur métier. (GREG)

L'infinitif est ici directement relié au substantif "inconvenient" qui n'a aucun lien avec un verbe de communication ou de parole. On est en présence de l'infinitif non comme mode mais comme catégorie syntaxique qui fonctionne comme l'équivalent d'un nom (Le Goffic, 1993, 36). De plus, on ne peut pas reprendre "inconvenients" par un pronom anaphorique. Il semble que l'énoncé

Mais il y a aussi des inconvénients ... comme ceux de montrer des choses qui ne devraient pas passer à la télévision

soit moins naturel que le suivant ¹⁷

Mais il y a aussi des inconvénients ... de montrer des choses qui ne devraient pas passer à la télévision

"de" étant ici le déterminant de l'infinitif produisant un "effet de prélèvement" équivalent au partitif (Le Goffic 1993, 171-172). Ce "déterminant de l'infinitif" renforce l'analyse de l'infinitif comme une catégorie syntaxique proche de celle des noms. On le retrouve dans les paraphrases qui suivent.

Dans les deux cas, *comme* instaure une relation d'inhérence entre les expressions qu'il associe:

montrer est un inconvénient
(dire) pourquoi.... est une chose intéressante (à dire)

c'est un inconvénient de montrer...
Il est intéressant de dire pourquoi...

un des inconvénients est de montrer...
une des choses intéressantes (à dire) est (de dire) pourquoi...

La dissymétrie entre les deux énoncés est visible dans la dernière reformulation

il y a des inconvénients (comme) de montrer...
il y a (des choses) à dire (comme) (dire) pourquoi...

¹⁷ . Cette formule me semblerait la solution la plus économique pour améliorer l'écrit de Grégory (dont l'extrait présenté pose également d'autres problèmes que je n'aborde pas)

Elle tient à la présence ou à l'absence d'un verbe de parole qui fait que la relation d'extraction ne joue pas entre un substantif et un infinitif (c'est le cas de l'expression "des inconvénients comme") mais entre un substantif et une interrogative (ou une complétive, dans une autre structure).

- des NI comme + interrogative

Le cas suivant est tout à fait proche de celui que nous présentions plus haut et qui s'articulait autour du verbe *dire*:

Puis après l'émission, lorsque l'on revient dans son village, on est populaire, tous le monde vient à notre rencontre pour nous demander des renseignements comme : **quelles impressions cela fait d'être devant les caméras,...** Et on signe des autographes. (MAX)

L'origine de l'extraction est facilement identifiable "des renseignements comme"; ce que présente d'inédit cet extrait, c'est la construction non nominale après l'opérateur *comme* qui nécessite une pause marquée par le signe de ponctuation. Ou, à l'inverse, on peut se demander si l'ouverture d'une liste potentielle opérée par *comme*, associée à l'empaquetage générique réalisé par le substantif NI, n'autorise pas que n'importe quoi, syntaxiquement parlant, puisse se trouver à droite de *comme*, les deux points de Maxime étant la marque de contrôle de cette hétérogénéité des catégories syntaxiques mises en relation par *comme*. De là, est issue l'hypothèse que je formulais en introduction que comme une cheville qui accompagne-favorise des phénomènes de micro-ruptures dans la hiérarchisation syntaxique.

La formule de Maxime met en relation non pas deux GN, ce qu'on aurait dans la formule
des renseignements comme l'horaire du départ, le prix du billet, etc...

ni un GN et une complétive, ce qu'on aurait dans un exemple comme celui-ci ¹⁸

- Quel renseignement? A qui? Qu'est-ce que vous me racontez, bordel de Dieu!
- **Le renseignement**, dit patiemment le chef de cabinet, **comme quoi** la fraction Grabeliau de SDECE aurait eu un type en planque en face du Club, etc...

J.P.Manchette, *Nada*, p.78

La construction utilisée par Maxime met en relation un GN et une interrogative illustrant l'acte de langage désigné par l'expression "demander des renseignements". La construction est ici strictement l'homologue de celle que nous observions au début de ce sous-chapitre:

demander des renseignements comme + interrogative

dire des choses comme + interrogative.

Dans les deux cas, l'extraction exemplifiante "des choses comme", "des renseignements comme" peut se supprimer sans mettre en danger la structure syntaxique. Comme le montrait Delabre (1984) à propos de constructions où la formule était en position sujet ¹⁹, c'est

¹⁸ . Une étude srait à faire sur la productivité de *comme quoi*, introducteur de complétive après un substantif issu des verbes de communication.

¹⁹ . Il dit que dans la construction *Det. NI comme (Det.) N2*, toujours observée en position sujet, c'est (*Det.*) *N2* qui est le terme principal sur lequel porte l'assertion, qui est "l'origine de la séquence" (1984, p.26). Dans le

l'interrogative, qui remplit ici le rôle N2, qui est le terme principal, complément du verbe et non N1, qui semble surajouté et non porteur du sens.

- comme quand, outil de spécification temporelle

Voici un dernier extrait de copie qui présente essentiellement la particularité de faire porter l'exemplification sur le temps, sur certains moments du temps. L'énoncé général est présenté comme a-temporel puis il est spécifié dans une occurrence temporelle précise.

La télévision est un moyen de communication qui peut servir à tout le monde. Passer à la télévision me semble intéressant car on peut dire ce que l'on pense. Comme par exemple, lorsqu'il y a eu les manifestations pour l'agriculture, les caméras étaient là et les agriculteurs disaient ce qu'ils voulaient. C'est un moyen rapide pour faire part de leurs problème au ministre de l'agriculture. Ce système ...(EM)

Dans ce cas, il s'agit bien d'une exemplification. Je n'en veux pour preuve que le texte même d'Emilie où les parallélismes sont nombreux entre les énoncés généraux qui précèdent et l'exemple (moyen de communication / faire part, dire ce que l'on pense / disaient ce qu'ils voulaient), dans une relation de reprise spécifique où le "on" de l'exemplifié est spécifié par "les agriculteurs (lors des récentes manifestations)" de l'exemple. Mais cette séquence exemplifiante est longue et occupe l'espace d'une phrase complexe "lorsqu'il y a eu les manifestations pour l'agriculture, les caméras étaient là et les agriculteurs disaient ce qu'ils voulaient"; elle est introduite par l'opérateur *comme* redoublé de *par exemple*. La question est alors de rechercher dans le cotexte antérieur le groupe nominal de quoi dépend l'exemple et *comme*. Force est de reconnaître qu'il est difficile à identifier en tant qu'expression linguistique. C'est "l'idée" de l'énoncé précédent, ou plutôt la relation causale qu'il exprime, qui est exemplifiée. Par analogie avec les mécanismes anaphoriques, on pourrait dire qu'il s'agit ici d'une exemplification conceptuelle. Et il faut bien reconnaître que si *par exemple* ne pose aucun problème syntaxique dans cet enchaînement, *comme* employé seul serait beaucoup moins naturel, comme on peut le constater en comparant les deux énoncés ci-dessous où j'ai disjoints les deux "connecteurs":

Passer à la télévision me semble intéressant car on peut dire ce que l'on pense. Par exemple, lorsqu'il y a eu les manifestations pour l'agriculture, les caméras étaient là et les agriculteurs disaient ce qu'ils voulaient.

Passer à la télévision me semble intéressant car on peut dire ce que l'on pense. Comme, lorsqu'il y a eu les manifestations pour l'agriculture, les caméras étaient là et les agriculteurs disaient ce qu'ils voulaient.

Il est possible que l'association des deux connecteurs masque ce phénomène en ne laissant dans la mémoire du lecteur que le dernier: *comme* est ici la marque de l'extraction, *par exemple* celle de l'exemplification. Si l'on substitue *ainsi* à *comme*, l'expression devient tout à fait normée.

Une forme normée de cet extrait de copie pourrait être la suivante:

Passer à la télévision me semble intéressant car on peut dire ce que l'on pense. Comme, lors des manifestations pour l'agriculture, quand les caméras étaient là et que les agriculteurs disaient ce qu'ils voulaient.

La spécification temporelle est marquée et reprise tout au long de l'exemple, ce qui lui donne une cohésion syntaxique qui me semble absente de l'écriture de l'élève.

On peut comparer cette construction avec l'extrait donné en exemple ci-après où la construction syntaxique après *comme* reste dans le domaine du prépositionnel-circonstanciel "des anecdotes...comme lors de...quand..". Il s'agit d'un article de la presse télévisuelle sur la cantatrice Montserrat Caballe dont le journaliste souligne la simplicité et la bonne humeur:

Les lyricomanes ne se lassent pas de raconter quelques anecdotes qui sont entrées dans les annales. Comme lors d'un récital à Orange, un 13 juillet, quand elle fut interrompue par le bruit des avions de l'armée qui passaient au-dessus d'elle. Alors que d'autres seraient parties, furieuses, déchirant les partitions, elle se contenta de dire: "Eux aussi, il faut bien qu'ils répètent!"

Télécable, n°206, juin 1994, p.79

La structure des deux passages, celui d'Emilie et celui de Télécable, est étonnamment proche: après l'énoncé général a-temporel, une spécification temporelle ouverte par une formule dont le prototype serait *comme quand* ou *comme lors de* et l'anecdote exemplifiante à proprement parler. On voit dans la ponctuation de l'article de presse combien la spécification temporelle peut être facilement isolée en tant qu'unité syntaxique autonome.

Ce cas de figure me semble reprendre et illustrer la grande partition que j'ai faite dans la troisième partie entre l'exemple-liste et l'exemple-cas: avec *comme quand*, nous sommes en présence d'exemples-cas qui ne sont pas dépendants d'un groupe nominal dans une "construction contiguë" pour reprendre cette formule à Delabre (1984), à la différence des constructions analysées ci-avant (dire des choses comme, demander des renseignements comme, des inconvénients comme)²⁰.

2. AUTRES PROBLEMES LINGUISTIQUES

Les problèmes que l'on peut évoquer ici sont d'une autre nature que ceux que l'on vient de passer en revue avec *comme*.

Nous les évoquerons brièvement pour clore ce chapitre.

a. Liens lexicaux vagues entre l'exemple et son générique

Cette question nous intéresse dans la mesure où elle touche les liens catégoriels entre exemplifié et exemplifiant. En voici une illustration:

Il y a de bonnes idées comme les oeuvres humanitaires par exemples des personnes qui font des aventures pour récolter de l'argent pour la croix rouge, médecin du monde, le secour populaire, les restos du coeur et bien d'autre. (AR)

L'interprétant de l'exemple "des personnes qui font des aventures pour récolter de l'argent" est laissé au choix du lecteur: soit "de bonnes idées", soit "les oeuvres humanitaires",

²⁰ . Certes dans l'extrait de Télécable, on trouve le groupe "quelques anecdotes" qui annonce l'exemple mais le deuxième terme qui joue le rôle de *comme* N2 est ici tout à fait isolable, autonome, au point même d'être isolé du groupe nominal par un point.

soit encore, et même vraisemblablement, le SN formé par les deux expressions liées par *comme*. Dans aucun des cas la relation générique/spécifique n'est vraiment satisfaisante. Comme dans certains procédés anaphoriques, la reprise nominale, qui est en principe soumise à des contraintes lexicales, est ici floue, elle fait partie du même domaine référentiel mais avec changement de traits sémantiques (passage par exemple de l'inanimé "oeuvres humanitaires" à l'animé "des personnes qui"). Ce problème lexical est peut-être aussi à mettre en relation avec des structures de connaissances ou de représentations de l'élève: qu'est-ce que, pour lui, une oeuvre humanitaire? est-ce une structure institutionnelle comme celles dont il fait la liste dans la suite de son texte? ou est-ce une action, une activité spécifique (récouter de l'argent, lancer une campagne, organiser un téléthon...)?

De nouveau, la formule exemplifiante nous met en présence de relations vagues, mal définies, même si "en gros" le lecteur voit bien de quoi il s'agit.

b. Dilution de la cohésion syntaxique

On retrouve ici un phénomène abordé plus haut dans certains cas d'emploi de *comme*. Dans les extraits qui suivent, ce n'est pas *comme* qui est directement en cause, même s'il s'en trouve dans les parages.

Trois fois chez le même élève, ce qui est considérable, vu le caractère relativement bref de ces écrits à l'entrée en classe de seconde, on trouve des passages fortement paratactiques. A chaque apparition du signe ** correspond, selon moi, un "oubli" d'un élément syntaxique: je le rétablis entre parenthèses.

1. Cela se passe dans des émissions a grandes écoutes, ce qui permet a beaucoup de personnes de voir cet exploit, il y a comme émission Fort Boyart, *** aussi (il y a / et aussi) des émissions qui sont organisées dans plusieurs pays et part des gens connus ou inconnus mais qui se spécialise dans les fonds pour la recherche, c'est le Téléthon qui durant 24 heures amassent une certaines somme donc pour une grande cause. (AR)
2. Comme par exemples une des émissions de C. Dechavanne ou un néo-nazi avait demander une minute de silence pour les allemands morts durant la seconde guerre mondial et ** (et où) deux secondes après** (après que) cette phrase fut dite, un juifs est surgis du public puis est venus frapper le néo-nazis, et ** (et où) les caméras nous montrez en gros plan d'autre skin-heads avec des talki-walki en train d'en appeller d'autre (AR)
3. En fait que se soit des émissions pour, la bonne cause, le divertissement, ... ou bien des émissions d'inverstigation, qui sont toute publiques, ** (elles) sont mal aimées, parfois, par les téléspectateurs qui en font parties. (AR)

Certes, dira-t-on, les phrases dans lesquelles se lance Arnaud sont redoutables de longueur et de complexité (surtout la deuxième). On peut aussi avancer l'hypothèse que l'écriture est prise dans l'urgence, que la surcharge cognitive fait que ces phénomènes de cohésion et de hiérarchisation syntaxique ne sont pas traités, mais, ce sont quand même cinq occurrences du même phénomène en quelques lignes. Ici c'est la concentration du problème qui m'a fait le retenir.

D'autres problèmes peuvent être relevés comme des constructions verbales à deux compléments où le choix des prépositions est inexact:

KA: "renseigner les gens des événements importants"

où "renseigner" est construit comme "informer";

GREG: "faire rendre compte à toutes les personnes tous les malheurs dans le monde"

où "faire rendre compte" est construit comme "faire découvrir, montrer"

Ou bien, il s'agit .d' emplois de déterminants un peu déviants

KA: "pour se faire connaître comme par exemple des nouveaux chanteurs"

qu'il faut interpréter ainsi: "comme c'est le cas pour de nouveaux chanteurs (ou "les nouveaux chanteurs") qui veulent se faire connaître". Le déterminant *des* est ici tout à fait ambigu.

GREG: "Il y a aussi des inconvénients mais moins que les avantages"

Le parallélisme instauré par la comparaison rend "curieuse" l'absence de parallélisme au niveau des déterminants. On attendrait "mais moins que d'avantages".

On le voit, ce sont toujours les trois mêmes élèves qui sont cités. Il faut rappeler aussi la forte présence de GREG dans la section précédente ("des inconvénients comme montrer.."). On peut donc légitimement se demander si ces élèves ne présentent pas d'autres problèmes que ces problèmes linguistico-discursifs. Il apparaît que ce sont des élèves qui ont beaucoup d'exemples dans leurs textes (plus de deux) et des exemples longs (cf. ci-dessus, Arnaud); il peut donc sembler normal que les difficultés abondent. Mais n'apparaissent-elles que lors de l'exemplification? Il semble que ce soit le cas pour AR et KA, pas trop pour GREG qui présente au moins cinq autres problèmes dispersés dans le reste du texte. En ce qui concerne AR, l'omniprésence des problèmes en zones d'exemplification se justifie par le fait que presque la moitié de son texte est consacré aux exemples; si chez KA les problèmes sont bien mieux circonscrits, ils sont aussi moins importants.

Il faut également croiser ces observations avec la structure textuelle qui, pour eux, est globalement de nature polémique sans problème de redéfinition du sujet ni de polyphonie énonciative. Si l'on reprend le tableau 14 ci-dessus, on peut donc voir cette répartition tout à fait nette des types de problèmes d'écriture: ou les élèves ont des problèmes de compréhension ou ils ont des problèmes linguistiques (et notamment avec l'exemplification). Il n'y en pas (du moins dans ce corpus) qui cumulent les deux.

CHAPITRE 14:

ANALYSE D'UNE SEQUENCE DIDACTIQUE

La séquence didactique que je vais présenter ci-dessous a des objectifs très modestes. Il ne s'agit pas d'une expérimentation contrôlée "scientifiquement" ni traitée statistiquement. Il s'agit plutôt de l'élaboration de quelques exercices et démarches de travail qui se donnent comme objectifs l'exemplification sous ses aspects discursifs et linguistiques. Les séquences de classe ont donc servi essentiellement de test pour la faisabilité et l'intérêt de ces exercices et démarches plutôt que de construction de compétences nouvelles pour les élèves. Je ne veux pas dire par là qu'ils n'ont rien appris à ces quelques séquences de travail, mais l'angle sous lequel sera menée cette description ne sera pas frontalement de mesurer les apprentissages réalisés. Ce sera plutôt, et le chapitre 15 qui suit en est une illustration, l'occasion de pointer les nouveaux problèmes qui peuvent surgir des problématiques envisagées et des démarches mises en place. En quelque sorte, une séquence qui est très proche des démarches quotidiennes d'enseignement/apprentissage, où le professeur ajuste ses objectifs aux élèves avec lesquels il travaille, qui observe leurs réactions et leurs productions pour relancer de nouvelles activités et de nouveaux questionnements, dont les objectifs, même précis et bien ciblés, peuvent prendre dans la séquence même des résonances imprévues à cause des associations d'idées ou des transferts que font les élèves d'un apprentissage sur l'autre.

Ainsi, cette séquence didactique se veut plus du côté de l'action que de la construction de savoirs didactiques théoriques sur la production d'écrits en situation scolaire. Non que je récuse l'intérêt de tels savoirs mais dans l'économie générale de mon travail qui est essentiellement descriptif et "diagnostique" l'élaboration d'une séquence en classe a pris la forme d'un diagnostic portant sur des outils d'apprentissage et d'appropriation de quelques éléments de savoir et de savoir-faire concernant l'exemplification. Cette conception de la didactique comme "une discipline d'action" (Perrenoud, 1993, 35) n'exclut ni réflexion critique ni propositions, ce qui fait qu'un aspect de cette démarche aura aussi comme objectif l'élaboration d'une réflexion sur de micro-faits didactiques où s'entrecroisent à la fois des éléments de transposition didactique de "savoirs" (théoriques sinon savants), de mise en forme et de construction d'outils d'enseignement/apprentissage et d'évaluation ou de régulation de ces mêmes apprentissages.

Les objectifs principaux de cette séquence sont les stratégies d'exemplification en production de texte (dissertatif) et les problèmes linguistiques posés par l'insertion des exemples dans de tels textes. Les problèmes posés par les exemples en lecture/compréhension ne seront donc pas abordés. Les rapports lecture/écriture ne sont certes pas à ignorer mais le choix est fait ici de centrer l'étude sur les problèmes de production textuelle. Des textes ont été donnés à lire dans le cadre de telle ou telle démarche mais ils font partie du contexte didactique général au même titre, en quelque sorte, que les activités d'apprentissage antérieures à la séquence, et ils ne seront pas l'occasion d'une évaluation systématique de la compréhension. Au minimum, nous signalerons les erreurs de compréhension faites majoritairement sur tel texte ou

tel passage mais plus comme régulation de l'action didactique que comme évaluation des compétences mises en oeuvre.

A. DESCRIPTION DU CADRE DE TRAVAIL

La séquence didactique s'est déroulée sur un temps bref: deux heures de travail par semaine, en ma présence, pendant trois semaines, suivies de quelques heures où le professeur de la classe a utilisé quelques-uns des exercices prévus; tout ceci, indépendamment du temps nécessaire aux évaluations. Elle s'est située quelques mois après le début de l'année (en février). En effet, les stratégies d'exemplification ne font pas partie des problèmes centraux d'apprentissage de la dissertation, ils ne peuvent être posés en termes clairs pour les élèves que lorsque cet apprentissage a déjà bien démarré. Le choix opéré ici est celui d'une organisation des apprentissages qui privilégie les apprentissages textuels globaux sur les apprentissages de phénomènes micro-structurels et concernant des enchaînements locaux.

Elle n'a pas été précédée, comme le chapitre précédent l'a montré, par une évaluation diagnostique spécifique, puisque j'ai utilisé l'épreuve d'évaluation nationale, mais elle s'est terminée par une évaluation élaborée pour l'occasion et qui devait permettre d'évaluer les résultats des élèves et la pertinence du dispositif d'apprentissage. On verra en fait que cette évaluation finale comporte des éléments nouveaux par rapport à l'évaluation initiale (c'est pourquoi, entre autres choses, je ne prétends guère ici faire de la didactique scientifique) qui révèlent de nouveaux problèmes (mais n'empêchent pas quand même de mesurer quelques apprentissages particuliers). Cette séquence a présenté aux élèves un certain nombre d'activités répondant aux objectifs fixés ci-dessus, activités auxquelles ont été associés de manière prévisionnelle des exercices d'aide au cas où les élèves rencontreraient des problèmes d'apprentissage. Mais il se trouve qu'aucune des ces aides n'a été utilisée. Cependant, le fait que le professeur de la classe et moi-même étions en co-présence pendant ces séances ont transformé les aides prévues par anticipation en aides improvisées sur le moment selon les questions posées par les élèves. On le voit, le cadre de référence didactique de cette séquence est ce que Perrenoud appelle "une didactique tout terrain" (op. cit., p.37).

Le cadre pédagogique de référence est celui d'un apprentissage programmé par l'enseignant au vu des objectifs qu'il se donne et régulé par lui au vu des réactions et des problèmes (ou des réussites) qu'il identifie. Un cadre très traditionnel, donc, où, cependant, l'apprentissage est explicitement formulé (et cela d'autant plus que ma présence en classe signifiait de facto quels étaient les objectifs de travail) et où l'enseignant gère le temps et les activités en fonction de sa perception des choses. L'apprentissage visé est ainsi programmatiquement postulé en fonction des exercices et des démarches pensés par l'enseignant et réalisés par les élèves.

Il faut cependant atténuer ce tableau par deux observations: d'une part les travaux de groupes ont été importants (pratiquement deux séances sur trois). Le choix didactique opéré ici est de favoriser les interactions entre élèves dans des réalisations de tâches complexes de sorte que s'opèrent des régulations d'apprentissages entre pairs et notamment au niveau métacognitif. La situation didactique pensée par l'enseignant essaie ainsi d'une part de favoriser "l'autorégulation de l'individu en la situant dans une dynamique sociocognitive" (Allal, 1993, 86) et d'autre part de proposer aux élèves des tâches complexes, en l'occurrence tâches d'écriture ou de réécriture, où des choix sont à opérer, des discussions sont à mener, des répartitions de rôles sont à faire, des décisions d'écriture sont à prendre, bref, tout ce qui fait de

la production de texte une "résolution de problème mal définie" est ainsi mis sur la table et devient objet d'interactions entre les élèves et de régulations métacognitives.

D'autre part, chaque activité donnait lieu à des mises en commun où les élèves étaient placés en situation d'évaluateurs des solutions trouvées par tels ou tels groupes aux problèmes posés. L'évaluation consistait essentiellement à formuler les observations que l'on pouvait faire sur les textes produits et à élaborer ainsi des méta-connaissances sur les phénomènes textuels ou linguistiques concernés. Cela est resté, faute de temps, une évaluation orale qui ne s'est pas transformée en liste critériée mais cela pourrait dans un contexte de classe ordinaire le devenir. L'essentiel des objectifs poursuivis étaient en fait de placer les élèves en situation de métacognition sur des phénomènes textuels et linguistiques.

Pour contextualiser cet apprentissage spécifique des fonctionnements de l'exemplification dans la dissertation nous aurons aussi à décrire sommairement le travail fait en classe avant la séquence didactique, qui, par chance (mais c'est également une des raisons pour lesquelles j'ai choisi de travailler dans cette classe-là) utilise la référence théorique au schéma polémique pour fonder l'apprentissage de la dissertation. La communauté de références théoriques a probablement permis aux élèves de se mobiliser assez vite sur l'objet ponctuel que j'abordais avec eux sans avoir à modifier leurs représentations et leurs savoirs en construction sur l'écriture dissertative.

B. QUESTIONNER LES REPRESENTATIONS DES ELEVES

Une des premières activités proposées aux élèves a été de répondre à un questionnaire écrit visant à recueillir quelques unes de leurs représentations sur le procédé d'exemplification. Avant de le présenter, je propose quelques réflexions sur la notion de représentation.

1. La notion de représentation

Avec la notion de représentation, nous entendons quelque chose qui s'apparente aux connaissances déclaratives (cf. George, 1988, 105)) sur les objets-textes. Il ne s'agit ni de représentations cognitives stricto sensu (ou d'images mentales) ni de cette forme de représentation qui constitue l'expression langagière (représentation arbitraire d'éléments du monde) mais bien de représentations de l'activité langagière elle-même, de ses déterminants, tant sociaux au sens très large du terme que structurels (les "paramètres de l'interaction sociale", dirait Bronckart dont nous avons utilisé l'article de 1987 pour écrire le début de ce paragraphe). Dans le champ didactique, la notion de représentation, très utilisée par les didacticiens des sciences (cf. par exemple Giordan, De Vecchi 1987 qui préfèrent le terme de conception à celui de représentation, trop flou selon eux car utilisé dans des domaines trop différents, cf. p.79), renvoie au fait que les apprenants utilisent "pour raisonner face à des situations-problèmes, un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives", ensemble qui "traduit une structure mentale sous-jacente" entrant comme "élément moteur dans la construction d'un savoir" (ibid.). Dans le domaine des apprentissages langagiers et notamment de la production écrite, les savoirs sont largement concurrencés par les savoir-faire : "le savoir écrire est plutôt du côté du *savoir comment* que du *savoir que*" (Halté 1989, 4). Si conception (ou représentation) il y a, elles porteront donc tout autant sur le comment faire pour écrire (une dissertation, en insérant des exemples) que sur le texte idéal que l'on est censé atteindre (ce que c'est qu'une bonne dissertation, un bon exemple, etc.). La représentation porte tout autant sur les processus que sur les produits. Mais dans les deux cas, il s'agit

toujours de connaissances déclaratives: "les connaissances déclaratives traduisent sous forme d'énoncés verbaux aussi bien des faits, des propriétés des objets que des règles d'action" (George, op. cit., 105); ce qui les distingue des connaissances procédurales, c'est leur mode de manifestation et non leur contenu.

La notion de représentation sociale élaborée par Moscovici et retravaillée par Jodelet ¹, est issue de la psychologie sociale et si je l'utilise ici parfois et très sommairement c'est pour l'avoir fréquentée à travailler avec B. Delforce qui en fait un pôle important de son travail sur les apprentissages langagiers (voir le sous-titre de sa thèse "Images, usages et apprentissages de la communication écrite ou Delforce, Hédoux 1990). Parler de représentation sociale et non simplement de représentation, c'est signifier que ces représentations sont construites "à partir de l'expérience sociale", qu'elles rencontrent des discours socialement constitués (et notamment dans le monde scolaire, discours des manuels, des instructions officielles repris et relayés par les discours professoraux, mais aussi par les discours de l'entourage concernant les apprentissages menés), reposant eux-mêmes sur un certain nombre de représentations organisées en système (Delforce, Hédoux, 1990, 53).

Travailler sur les représentations sociales de l'écriture est surtout utilisé, semble-t-il, en formation d'adultes (Delforce, lui-même, travaille avec des adultes et non avec des scolaires; mais aussi Guibert 1993, 101 ou Bourgain 1990, 47); il semble en effet que des adultes ayant suivi un quelconque cursus professionnel, long ou court, et devant se remettre à des pratiques identifiées comme typiquement scolaires ou réservées à une élite intellectuelle, aient besoin de travailler sur eux-mêmes pour identifier ce que Guibert appelle leurs identités rédactionnelle et énonciative (Guibert, 1990, 1993) afin de rendre possible l'apprentissage visé. Il n'en est pas de même pour des élèves de 2^o qui sont plongés dans l'apprentissage de l'écriture depuis de nombreuses années. Cependant, de telles enquêtes menées en classe, si elles ne peuvent se multiplier à chaque nouvel apprentissage, ont plusieurs intérêts que je vais essayer de présenter. D'une part, elles sont un moyen d'information tout à fait intéressant pour le professeur qui peut percevoir assez vite des bribes de système représentationnel dont il peut faire l'hypothèse qu'elles ne favoriseront pas la "clarté cognitive" (Downing et Fijalkow, 1984). Ainsi, un élève qui aborde la dissertation en se demandant combien de mots sa copie doit comporter est manifestement dans un état de confusion qui rend même inutile l'effort de se mettre à écrire. "L'important de la conception, disent Giordan et de Vecchi (op. cit. p.81), n'est pas ce qui est directement exprimé, ce sont les inférences que nous pouvons faire sur le fonctionnement mental de l'apprenant". Cette dimension d'information de l'enseignant me semble donc important, d'autant plus que bien souvent, à moins d'avoir une très grande et très longue expérience, ce genre de représentations est impossible à anticiper: elle ne correspond à rien de ce que lui-même, en tant qu'"expert", peut avoir comme représentations de l'activité ou du résultat visé.

Par ailleurs, le fait d'interroger les élèves sur ce qu'ils croient qu'il faut faire ou sur ce qu'ils croient que doit être le résultat de leur activité est une façon de les mobiliser sur l'apprentissage en cours. C'est une façon indirecte de leur signifier que l'on compte bien qu'ils apprennent ce que c'est qu'un bon exemple (connaissances déclaratives portant sur une caractéristique du produit) mais que l'on compte aussi qu'ils réfléchissent sur comment on peut faire pour choisir un bon exemple et l'insérer pertinemment dans un texte: il s'agit alors de "méta connaissances", "connaissances d'ordre supérieur qui permettent d'évaluer quels sont les

¹. Moscovici S. (1961) *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, Jodelet D. (1989) *Les représentations sociales*, PUF

éléments de connaissances qui seront vraisemblablement utiles parmi ceux qui sont disponibles et comment il faut les intégrer pour constituer une nouvelle procédure" (George, op. cit., p.116). La demande indirecte qui leur est faite là est de consacrer une part de leur activité d'apprentissage à des démarches métacognitives, dans une perspective de développement de leurs capacités de contrôle et d'autorégulation.

Enfin, un des objectifs que l'on peut aussi poursuivre avec de telles enquêtes est de rendre problématique ce qui peut apparaître à certains comme une évidence. C'est d'amener le groupe-classe à observer la diversité des réponses fournies, à prendre conscience de la diversité des procédures et de la complexité des phénomènes langagiers, de telle sorte que l'individu puisse ne pas se sentir prisonnier d'une seule façon de faire ou de voir, prisonnier donc d'une représentation, mais envisager d'expérimenter sur lui-même d'autres organisations de travail, d'autres façons de gérer la tâche, etc.. C'est donc éventuellement aussi un moyen pour faire bouger des représentations.

2. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Il se présentait sous la forme d'un petit livret, de manière à ce que les élèves découvrent les questions les unes après les autres et pour éviter des effets d'aplatissement de leurs réponses suite à une lecture d'ensemble des questions.

Les deux premières questions étaient fort proches l'une de l'autre:

1) Pour vous, un exemple, ça sert à quoi ?

2) Dans quels cas a-t-on besoin d'employer un exemple ?

Elles visaient toutes les deux l'aspect fonctionnel et le rôle discursif de l'exemplification, la seconde formulant la question sous un angle plus concret afin d'aider (ou de pousser) les élèves qui auraient donné une réponse convenue à la question 1, à rechercher d'autres cas d'emplois.

3) Essayez de définir ce qu'est un exemple.

La demande de définition permet de synthétiser les réponses aux deux questions antérieures en même temps qu'elle met les élèves en situation explicitement métadiscursive (formuler par écrit une définition du phénomène envisagé).

4) Sélectionnez dans vos dissertations antérieures

- un exemple réussi

- un exemple qui a posé problème.

Dites pourquoi, selon vous, le 1^o est réussi et le 2^o ne l'est pas.

Vous donnerez une référence utilisable en précisant le n^o ou le thème de la dissertation (TV, héros, livre, etc..) et l'endroit où se trouve l'exemple que vous sélectionnez (n^o page, numéro de ligne ou de paragraphe). Eventuellement vous surlignez dans votre texte l'exemple choisi.

La question 4 quitte le domaine des connaissances déclaratives portant sur l'objet-exemple pour mettre les élèves en situation d'évaluation rétrospective sur les quatre

dissertations réalisées d'octobre à janvier. Je dis bien évaluation rétrospective et non auto-évaluation car ces dissertations avaient été déjà rendues et corrigées par le professeur. Ce qu'on peut espérer obtenir ici, c'est d'une part un repérage de problèmes et de réussites effectué par l'élève lui-même sur quelques-uns de ses écrits, repérage qui peut produire une mobilisation sur l'apprentissage à venir; d'autre part, l'idée qui sous-tend la question est celle de la continuité des apprentissages: la séquence ne concerne pas une nouvelle question, un nouvel objet, une nouvelle compétence, mais elle va servir à jeter un nouveau regard sur des processus rédactionnels déjà largement travaillés. Elle sert en quelque sorte à signifier qu'on va aborder l'exemple dans la dissertation, que l'exemple n'est qu'un élément de la dissertation, etc...

5) *Les deux exemples que vous venez de sélectionner, vous souvenez-vous comment vous avez fait pour les trouver ?*

5 bis) *A quel moment du travail, les avez-vous choisis? (avant d'écrire, en écrivant, autre)*

On aborde ici l'aspect métaprocédural du questionnaire (ou si l'on veut les connaissances déclaratives portant sur "les règles d'action" (cf. George, ci-dessus). La difficulté de ces deux questions vient surtout de la distance temporelle entre le moment d'interrogation et le moment de la production écrite. On peut donc s'attendre à des non-réponses ou à des réponses convenues. L'objectif encore une fois n'est pas de reconstituer les opérations cognitives de la production d'exemples (il faudrait pour cela au moins mettre en oeuvre une observation beaucoup plus fine avec des protocoles d'interrogation "on line") mais de faire comprendre aux élèves que l'on porte un intérêt (et que cela fait partie du processus d'apprentissage) à l'organisation de leur travail et à la gestion des problèmes qui leur sont posés dans les tâches d'écriture. Cette question abordait également la question de l'inventio, alors que les deux premières se situaient plutôt, bien que non explicitement, du côté de la dispositio.

6) *Souhaitez-vous apprendre quelque chose de précis dans ces trois séquences consacrées à l'exemple ?*

Cette dernière question changeait de perspective en abordant plutôt la nature communicationnelle de la situation pédagogique, une forme de "contrat pédagogique" qui demande à l'élève d'avoir un certain contrôle sur son investissement dans les tâches ou l'organisation de travail en fonction de ce qu'il perçoit des relations entre tâches et contextes didactiques, (cf. Allal, 1993, 92); elle signifiait, du moins pour moi, que je reconnaissais aux élèves le droit de dire (ou de penser) que cet apprentissage leur semblait parachuté - ce que j'étais prête d'ailleurs à reconnaître avec eux. Espace de différence individuelle nécessaire, il me semble, pour rendre acceptable une telle intervention dans leur classe.

3. QUELQUES APERÇUS SUR LES REPONSES

Vu la perspective qui est la mienne dans ce chapitre, je ne ferai pas d'analyse exhaustive des réponses au questionnaire. Je me contenterai de quelques cas, qui paraissent intéressants, soit par la concordance soit par la discordance entre compétences déclaratives et réussites textuelles.

a. une représentation-obstacle

La notion d'obstacle d'apprentissage a été particulièrement travaillée par les didacticiens des sciences et notamment J.-L. Martinand qui l'associe à celle d'objectif. Astolfi & Develay (1989, 58) montrent qu'elle "fournit un « modèle en creux » de l'apprentissage, en éclairant les structures d'accueil de l'élève, structures qui devront faire l'objet d'un dépassement; mais elle dit peu de choses sur les modalités de ce dépassement". D'où la proposition d'associer la définition des objectifs d'enseignement non au seul découpage de la matière enseignée mais aux obstacles rencontrés par le sujet. "Il s'agit d'utiliser la caractérisation des obstacles comme un mode de sélection des objectifs" (ibid.). On parlera alors d'"objectifs-obstacles". J'analyse ci-dessous ce qui me paraît être un obstacle à l'apprentissage de la dissertation, obstacle qui passe par une verbalisation) propos du rôle fonctionnel des exemples mais qui ne concerne pas exclusivement les exemples. J'essaierai également de proposer des pistes de travail permettant d'aider à dépasser ce genre d'obstacle.

Les réponses d'Isabelle (ISA) présentent une intéressante opposition, voire contradiction dans ses réponses aux trois premières questions et à la dernière. Au début du questionnaire, elle utilise ce qu'on peut appeler le discours commun, la doxa, sur la fonction des exemples:

- 1) ça sert à argumenter et à dire pourquoi on a écrit cette phrase;
- 2) Lors d'une affirmation.
- 3) Un exemple sert à expliquer une phrase ou un mot. (ISA)

La demande de définition dans la question 3 pousse Isabelle à trouver une deuxième fonction à l'exemple, qui n'est pas ici une fonction textuelle mais qui est vraisemblablement à comprendre comme une allusion à ou une réminiscence de l'usage de l'exemple dans les questions de vocabulaire du Brevet des Collèges ("une phrase de votre composition") ou du sujet 1 de l'EAF², voire de l'exemple grammatical. Une fonction d'explication métalinguistique donc.

A la question 6, elle répond d'une manière développée et avec une relative implication personnelle (cf. la forme interrogative et clivée, proche d'une forme orale):

- 6) Qu'est-ce que ça nous apporte de mettre des exemples dans les dissertations si on sait que ce que l'on affirme est vrai. (ISA)

Cette demande de clarification sur la fonction des exemples dans une dissertation montre, il me semble, que les réponses antérieures sont données sans qu'Isabelle y attache du sens. Selon son raisonnement, si l'on est sûr de la vérité de ce qu'on affirme, l'exemple qui, paraît-il "sert à argumenter et à dire pourquoi on a écrit cette phrase", en fait ne sert à rien. La vérité se soutient toute seule. La représentation qui est ici mobilisée concerne aussi l'argumentation, considérée comme un discours sur le vrai et non sur le vraisemblable, voire la dissertation, discours de la sincérité et non discours de la raison. D'après cette dernière réponse en forme de question, on peut comprendre que l'exemple serait superflu, "cela n'apporte rien", alors qu'il est dit à la question 1 qu'il sert à justifier une assertion. On entrevoit ici que ce qui est mobilisé, c'est une représentation de la dissertation comme bavardage, comme délayage, comme usage "intello" du langage qui consiste à "parler pour ne rien dire", à "couper les cheveux en quatre",

² . Isabelle redouble sa seconde, il se peut qu'elle ait donc, l'année antérieure, travaillé des sujets canoniques

etc.³. Sa formule est d'ailleurs précisément "Qu'est-ce que ça nous apporte". La justification évoquée à la question 1 ("dire pourquoi...") ne semble pas d'un bon rapport à Isabelle. Différence forte ici entre les apprentissages textuels et langagiers visés au lycée et les représentations des activités langagières partagées par l'élève. Je rappelle qu'il s'agit d'une redoublante, et qu'elle a produit à l'évaluation initiale un des textes qui pose le plus de problèmes (dans l'identification des voix énonciatives du sujet de dissertation et dans le choix d'une structure textuelle).

Partage peut-être un même rapport à la vérité Audrey (AU) qui juge de la qualité de ses exemples (question 4) non en fonction de critères textuels ou discursifs mais selon qu'ils sont vrais ou faux:

Le 1er exemple est réussi parce qu'il est à l'époque du texte choisi c'est à dire les années 60-70.

Le second ne l'est pas car c'est totalement faux. Les héros datent de l'antiquité. (AU)

La valeur de vérité de l'énoncé-exemple ou sa valeur référentielle est constitué en critère permettant de juger de la pertinence d'un exemple.

Le travail à effectuer avec ces deux élèves serait essentiellement de travailler sur le dialogisme argumentatif. Déplacer la représentation d'Isabelle sur la dissertation suppose de lui faire comprendre qu'une dissertation (ou une argumentation) est d'autant plus probante qu'elle anticipe les réactions de son destinataire. Travailler la réfutation ce serait l'amener à percevoir qu'il ne suffit pas toujours de dire ce qu'on pense, qu'il faut le plus souvent dire ce que l'autre pense pour pouvoir énoncer ce que soit on en pense. Situer donc l'écriture dissertative dans le champ des opinions, dans le domaine des discours avec/contre les autres discours et non dans l'espace de la "vérité" rapportée à l'individu⁴.

A l'opposé d'Isabelle, les réponses de Zéna, dont le texte, on s'en souvient, avait donné lieu à deux lectures évaluatives assez contrastées au chapitre 13 dont l'une soulignait notamment dans ce texte des incohérences argumentatives qui le rapprochaient d'ISA, montrent un système très cohérent. Elle développe longuement ses réponses aux trois premières questions et réussit à proposer quatre fonctions différentes de l'exemple:

argumenter: "Un exemple ça sert à démontrer quelque chose"

contre-argumenter: "ou à démontrer le contraire d'un fait", "on en a aussi besoin quand on veut faire changer d'avis"

expliquer: "Ça sert à faire comprendre une notion", "On a besoin d'employer un exemple pour expliquer quelque chose"

faire réfléchir: "Un exemple peut être (...) une idée qui fait réfléchir à un problème" (ZE)

Quand il s'agit d'analyser ses propres productions antérieures, elle sélectionne deux exemples et les commente de manière congruente avec les définitions proposées antérieurement:

C'est réussi parce que (...) la phrase qui le précède colle bien avec l'exemple et puis cet exemple peut mieux faire comprendre le sens de la phrase.

³ Je renvoie pour des analyses convergentes sur ce type de représentations à Delforce (1991, 356-357).

⁴ La question de l'exemple "faux" me paraît également importante à travailler avec les élèves. Si l'argumentation repose sur des opinions vraisemblables plus que sur le discours de la vérité, le problème essentiel est de faire passer pour vrai un fait qui ne l'est peut-être pas. Voir à ce propos la réflexion que j'ai menée dans Delcambre 1990, 73 sq.

Ce n'est pas réussi parce que ça vient trop brusque, on dirait que je l'ai mis pour seulement avoir un exemple. (...) (ZE)

La relation sémantique entre l'exemple et ce qu'il exemplifie est dans les deux cas bien vue ("ça colle bien" ou "c'est trop brusque"), et le commentaire stigmatise un usage purement formel de l'exemple ("on dirait que je l'ai mis pour seulement avoir un exemple") qui laisse deviner une réflexion sur les phénomènes textuels et discursifs assez fine.

Isabelle, au contraire, ne sélectionnait que l'exemple réussi sans dire autre chose que "réussi car bon exemple". La capacité à auto-analyser ses productions me semble être un signe de maîtrise textuelle, surtout quand cela se fait en usant de critères homogènes comme le fait Zéna⁵. Les deux élèves semblent avoir fait un cheminement très différent en ces quelques mois d'apprentissage.

b. difficultés à répondre aux questions sur les procédures: indices de difficultés?

Par "questions sur les procédures", j'entends les questions 5 mais je regroupe avec elles la question 4 (rétro-évaluation) qui demande d'appliquer des procédures (d'évaluation) sur des textes et non de tenir un discours sur les procédures de travail. Ce regroupement, un peu forcé peut-être, est justifié par le fait qu'il y a trois élèves sur 26 qui ne répondent pas ou presque pas à ces deux questions. Il s'agit d'AM, AUR et CHR. Or les deux premières avaient été repérées comme produisant des "textes argumentatifs indirects" lors de l'évaluation initiale, c'est à dire des textes assez éloignés dans leur structure de textes argumentatifs.

AM ne répond plus du tout à partir de la question 4 sauf pour dire "non" à la dernière question et son traitement des trois premières est extrêmement bref et pour tout dire minimal:

- 1) A nous aider à faire la dissertation.
- 2) Pour appuyer un argument.
- 3) C'est quelque chose en plus, pour nous aider à comprendre. (AM)

AUR donne des réponses plus développées mais très répétitives: une seule fonction semble réellement importer, le "renforcement", ce qui est vraisemblablement une façon de désigner l'étaillage argumentatif; elle se retrouve à quatre reprises (questions 1, 2, 4):

- 1) Les exemples (...) renforcent nos idées, ils prouvent ce que l'on dit.
- 2) Dans une dissertation, on emploie beaucoup d'exemples afin de renforcer nos idées dominatrices.
- 4) [exemple réussi]: Cet exemple renforce l'idée que ..
- [exemple raté]: ça ne renforce pas l'idée principale .. (AUR)

Cependant, il faut remarquer qu'elles font toutes les deux référence au contexte "dissertation" dans l'une de ces trois questions, ce qui est relativement rare⁶ avant la question 4 qui y faisait explicitement référence. Mais on voit que dans la réponse 1 de AM, cet "objectif

⁵ . Les réponses qu'elle donne aux questions 5 sont aussi très intéressantes, en ce qu'elles laissent présupposer une construction par Zéna de modalités d'apprentissage qui élaborent des relations entre les diverses activités scolaires: "Le deuxième exemple je n'arrivais pas vraiment à trouver je me suis aidée de ma dissertation sur la télévision."

⁶ . C'est le cas de seulement six élèves: AM, AUR, LAU, MAR, MAT, PAT. Pour les autres, le contexte didactique était peut-être implicite...

d'apprentissage" devient un objectif formel qui tourne à vide. G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau (1991, 105) interrogeant des enfants de 6 ans sur leurs représentations de la lecture/écriture met ainsi en évidence ce qu'il appelle des "réponses circulaires: "apprendre à lire ça sert à lire, à savoir les lettres, etc.". Que l'exemple "aide pour faire une dissertation" n'est une marque de grande clarté cognitive. AUR, malgré ses répétitions, fait preuve dans la question 1 d'une capacité à envisager deux points de vue différents successivement: l'exemple a une visée communicationnelle ("Les exemples servent à éclairer le lecteur sur ce que l'on a affirmé précédemment.") et une visée plutôt textuelle/argumentative ("Ils renforcent nos idées, ils prouvent ce que l'on dit").

On voit dans ces deux questionnaires, ce qu'on pourrait nommer une forme de rigidité cognitive; signe d'un apprentissage à peine entamé? Par ailleurs, on peut mettre en relation la difficulté à faire état de connaissances déclaratives portant sur les procédures et le peu de réussite textuelle au début de l'année. Si "les connaissances métalinguistiques déclaratives précèdent le contrôle métalinguistique de l'application de ces connaissances" (Gombert, 1990, 247) on comprend pourquoi ces deux élèves ont bien du mal à auto-évaluer leurs productions écrites.

Le questionnaire malgré toutes ses limites méthodologiques (par exemple, le fait qu'il soit écrit et donc soumis à des problèmes d'écriture qui rendent parfois douteuse l'interprétation de certaines formules, le fait qu'il ne renseigne en rien sur les procédures employées, etc...) permet quand même d'avoir un aperçu sur quelques problèmes touchant l'écriture des élèves, à condition, seulement, que l'on puisse croiser les réponses entre elles, les considérer comme un système signifiant, les rapporter aux productions écrites, et considérer les informations recueillies avec une extrême modestie.

c. décalage entre connaissances déclaratives et production textuelle

Nous examinerons ici le cas de Christophe que j'évoquais plus haut comme l'un des trois élèves qui n'ont pas répondu aux questions "procédurales". Je le traite à part car pour comprendre l'intérêt de ses réponses, il nous faudra anticiper sur le chapitre suivant qui fait état de sa production terminale. Pour les autres élèves examinés, la confrontation avec l'évaluation initiale suffisait pour interpréter les réponses au questionnaire (je reprendrai cependant brièvement ces réponses au cours du chapitre 15). Pour Christophe, le questionnaire fort bien traité en ce qui concerne les trois premières réponses devient muet pour la suite: pas de citation d'exemple raté, pas de commentaire sur l'exemple réussi, rien concernant les procédures d'inventio ni pour la dernière question. Son évaluation initiale était intéressante, fortement structurée, tendant vers un modèle pour/contre mais bien géré au niveau global, avec un très grand nombre d'exemples pour un texte plus long que la moyenne. Ces non-réponses au questionnaire sont donc curieuses et je ne le soupçonne pas de négligence ni de désintérêt.

Ces non-réponses sont d'autant plus curieuses qu'il développe en réponse aux trois premières questions un discours très complet sur les différentes fonctions de l'exemple. Je les résume:

argumenter: "Un exemple sert à argumenter un sujet, ou un avis", "Un exemple sert à apporter un soutien à une idée, et pour la confirmer"

compléter: "Il sert à compléter une donnée qui serait imprécise", "pour approfondir une idée"

répondre au sujet: "On a besoin d'employer un exemple si il est demandé dans le sujet"

faire comprendre: "On donne aussi un exemple pour favoriser la compréhension du lecteur"

(correcteur)."

évoquer: "Un exemple est même utilisé dans la vie active : on dit à quelqu'un : "imagine..." c'en est un. Il sert à se mettre dans une situation adéquate au sujet évoqué." (CHR)

Non seulement il diversifie les fonctions des exemples, mais il change de point de vue: argumenter/compléter sont des fonctions textuelles de l'exemple, répondre au sujet est une fonction institutionnelle, faire comprendre/évoquer sont des fonctions communicationnelles qui montrent la perception de CHR des phénomènes de décontextualisation de l'écriture. on retrouve aussi avec la parenthèse "lecteur (correcteur)" la perception de l'aspect institutionnel de l'écriture scolaire, qu'il oppose à "la vie active". Tout cela est fort complexe et montre des capacités de transfert ou de réflexion analogique (la comparaison entre les usages scolaires et non scolaires) tout à fait intéressantes.

Lors de son évaluation terminale, Christophe produit un texte (cf. corpus 3) très cohérent argumentativement qui développe en deux parties le mouvement concessif suivant qui est résumé à la jointure entre la première et la deuxième partie: "L'identification est certainement importante quant au développement des plus jeunes, mais elle peut causer des ruptures avec le monde extérieur", concession reprise en conclusion "le faux et le mensonge aident bien des gens à surmonter des obstacles mais ce côté néfaste qui déplaît aux gens leur hante l'esprit". Cela dit, ces qualités textuelles vont de pair avec une grande difficulté concernant l'exemplification. La structure de la consigne produit chez Christophe un flottement entre une stratégie d'exemplification et une stratégie citationnelle qui rend ses "exemples" (je ne sais si on peut les appeler ainsi) illisibles, incompréhensibles. Il n'utilise en rien (sauf pour son exemple 4) les connaissances déclaratives dont il fait montre dans ses réponses au questionnaire. On peut faire l'hypothèse que le nouveau problème posé par une consigne accompagnée de documents a empêché la mobilisation de compétences déjà en place (dans l'évaluation initiale, les exemples ne posaient pas ce problème d'intelligibilité).

d. qu'est-ce qu'un bon et un mauvais exemple?

Ce sera la seule investigation globale sur le questionnaire que j'effectuerai. Il s'agit d'analyser les réponses des élèves à la question 4 que je rappelle ici:

4) Sélectionnez dans vos dissertations antérieures

- un exemple réussi

- un exemple qui a posé problème.

Dites pourquoi, selon vous, le 1^o est réussi et le 2^o ne l'est pas.

Les élèves considèrent qu'un exemple est bon lorsqu'il a

- une valeur communicationnelle: l'exemple est bon parce qu'il dit tout (PAT); parce qu'il est connu de tous (EM)⁷, parce qu'il fait comprendre (ZE)
- valeur textuelle et discursive: il renforce une affirmation (AUR, GAE); il approfondit (LAU); il est bien introduit (LU); il explique une opinion (MAR); il marque une position (TA); il est pertinent par rapport à l'énoncé précédent (ZE);
- valeur expérientielle: il est bon parce que je l'ai trouvé (KAR)

⁷. La réponse de PAT à la question 3 laisse entendre qu'un exemple doit aussi être "original": "Un exemple c'est quelque chose que l'on connaît mais que les autres personnes ne connaissent pas"

L'exemple est mauvais pour toutes les raisons présentées ci-dessus négativées, plus pour quelques autres, essentiellement du domaine textuel, mis à part le cas de l'exemple faux (AU, cf. ci-dessus):

- il est artificiel, pas suffisamment exploité (ZE)
- il peut servir un autre argument (EM)
- il amène à déraper (GAE)
- on n'a pas montré ses limites (LAE)
- il est trop long, on n'a pas suffisamment sélectionné les éléments qui le rendaient pertinent (c-à-d, on a tout dit) (MAT)

Les observations du professeur en marge des copies sont ici déterminantes. C'est le plus souvent la reprise de son discours que l'on retrouve dans ces réponses à la question 4, parfois textuellement (c'est le cas de GAE) parfois reformulé. Il arrive ainsi souvent qu'un commentaire écrit en marge, ne portant pas sur l'exemple mais sur l'argumentation ou le contenu soit repris dans le questionnaire et attribué à l'exemple. Solution de facilité ou difficulté à isoler l'exemple de son contexte et à le traiter en tant que tel? Nous ne pouvons en juger d'après ce seul recueil de réponses écrites.

Quoi qu'il en soit, seuls 15 élèves sur 26 (58%) tentent de traiter la question 4. Les autres ou ne répondent pas (dont ISA et AM vues plus haut), ou sélectionnent un passage sans du tout le commenter. Il faut aussi souligner que neuf élèves ont plus de difficulté à sélectionner un exemple non réussi qu'un bon exemple. Difficulté à utiliser des procédures de révision de textes et à opérer une comparaison entre un état donné et un état virtuel qui serait meilleur. Difficulté donc à diagnostiquer une difficulté, un écart entre deux états de texte et à se représenter mentalement une solution possible d'amélioration. L'ensemble de ces observations tend à faire penser que cette question était particulièrement difficile.

4. LE TRAITEMENT EN CLASSE DES REPONSES

Comme je le disais plus haut, un des intérêts d'une telle enquête est dans le retour que l'on fait aux élèves de leurs réponses. L'objectif peut être alors de problématiser l'objet d'étude, d'en montrer la complexité, de mettre en commun les réponses et de faire prendre conscience de leur diversité. Cette activité s'est déroulée à partir d'une sélection de réponses que j'avais effectuée et qui ont été commentées collectivement. Voici le document utilisé:

*** UN ECHANTILLON DE VOS REPONSES AU QUESTIONNAIRE
SUR LES EXEMPLES..**

1/ Pour vous un exemple, ça sert à quoi?

a - ça sert à illustrer un argument

b - ça sert à argumenter une opinion que l'on doit défendre.

c - un exemple, ça sert à démontrer quelque chose ou à démontrer le contraire d'un fait.

d - ça sert à mieux comprendre le texte.

e - un exemple sert à expliquer la signification d'un mot

f - un exemple sert à expliquer ce que l'on veut dire. En donnant un exemple tout peut être compris. En fait un exemple sert un peu comme une argumentation.

2/ Dans quels cas a-t-on besoin d'employer un exemple?

a - lorsque l'on n'est pas sûr que le lecteur va comprendre on utilise des exemples; ou lorsque nous-mêmes on n'arrive pas à s'exprimer clairement, on s'aide d'exemples.

3/ essayez de définir ce qu'est un exemple

a - Ca peut être une personne qui "montre l'exemple"

b - un exemple est une sorte d'argumentation qui montre que l'on a compris ce que l'on veut dire

c - c'est quelque chose en plus pour nous aider à comprendre

d - un exemple c'est une circonstance, un objet ... qui permet de mieux comprendre notre argument. Pour que le lecteur comprenne mieux notre avis.

e - une sorte de schéma à suivre, il nous fait développer un paragraphe

f - un exemple est un fait qui peut être vécu dans la vie courante par n'importe qui.

Le document est constitué d'une douzaine de réponses aux trois premières questions, sélectionnées ⁸ à cause de leur divergences et de la variété des représentations qu'elles présentent. L'objectif est de faire nommer les oppositions suivantes décelables dans le document:

- le destinataire de l'exemple est l'élève ou le lecteur, le récepteur ou le producteur.

Un exemple est utile pour l'élève dans son activité de compréhension, qu'il soit récepteur ou producteur. Ainsi en situation de production, l'exemple est une aide à l'écriture (2a, KAR); quand il est en situation de réception, l'exemple est prévu pour aider sa compréhension (1d, MA; 3c, AM).

Mais du point de vue de l'élève qui répond à ces questions, l'exemple est utile pour son lecteur, pour qu'il comprenne (1f, KAR; 2a, KAR) ou pour lui montrer qu'on a compris (3b, KAR): c'est le cas du lecteur-correcteur institutionnel qui place l'élève dans une situation méta communicationnelle.

- les fonctions de l'exemple:

• fonctions textuelles: illustrer / argumenter ou démontrer / contre-argumenter / expliquer un mot

⁸ et parfois toillettées pour effacer des aspérités d'expression qui ne sont pas un objectif de travail pour cette séance

Pour cette dernière fonction, il y a confusion avec la notion de paraphrase (explication métalinguistique), peut-être issue des questions de vocabulaire "Quel est le sens de X? Vous emploieriez ce mot dans une phrase de votre invention" ou de l'usage grammatical de l'exemple. Cette confusion a été pointée en classe et a bien mobilisé les élèves qui avaient entendu parler de paraphrase depuis longtemps, vu le traitement fait par le professeur des "banques de textes" associées à chaque sujet de dissertation.

On remarquera la perception de la fonction contre-argumentative de l'exemple (1c, ZE) qui complexifie le discours commun: il suffit en effet d'un contre-exemple pour annuler une position ou une argumentation.

- fonctions discursives: développer un paragraphe

L'exemple est d'emblée perçu comme une astuce textuelle ("une sorte de schéma à suivre") pour produire un effet de longueur qu'on sait bien être constitutif de la dissertation.

- la nature de l'exemple: un objet / une circonstance / un fait vécu / une personne

La polysémie du mot "exemple" compris comme modèle (3a, KA), cas ou exemplaire d'une série (3f, EM) est présente dans le document. L'aspect spécifique de l'exemple est lisible dans 3d (TA)⁹: "un objet, une circonstance...qui permet de mieux comprendre notre argument"; mais "fait vécu" (3f, EM) peut poser problème: l'exemple dans la dissertation est de nature générale, le fait vécu s'il n'est pas généralisé peut produire un exemple qui paraîtra illégitime ou non pertinent. B. Delforce fait remarquer qu'une des questions que se posent les apprenants est de savoir s'ils peuvent "prendre des faits réels comme exemple" (1991, 354) signifiant par là la crainte qu'ils ont d'être sanctionnés s'ils "s'expriment franchement". Il semble qu'ici (en l'absence de toute autre précision) cela puisse être mis au compte de ce que nous avons souligné plus haut: le souhait de présenter des exemples vrais. Aucune référence n'est faite aux exemples issus des lectures, des films, des émissions télévisées, qui apparaissent abondamment dans les réponses aux questions 5 du questionnaire.

C. LES RELATIONS ARGUMENTATIVES ENTRE UN ARGUMENT ET UN EXEMPLE

L'objectif est de travailler sur la fonction argumentative de l'exemple. Illustration d'un argument, il est en position de dépendance, hiérarchiquement second, facilement effaçable, il n'apporte pas grand chose au déroulement discursif, sinon de permettre à l'élève producteur de dissertation de montrer qu'il sait exemplifier, qu'il a des exemples à sa disposition (transformation classique des rôles communicationnels en rôles métacommunicationnels dans un contexte scolaire: il s'agit rarement, avec l'exemple, de faciliter la compréhension du récepteur par des exemples évocateurs, mais bien de montrer que l'on sait exemplifier; de même, avec le texte explicatif, il ne s'agit pas de permettre au destinataire-professeur de comprendre, mais bien de montrer que l'on sait expliquer ou que l'on a compris). Mais l'exemple peut être aussi un moyen d'argumenter ou de contre-argumenter, un type d'argument, pour reprendre les catégories aristotéliennes: l'exemple permet de valider une règle ou un topos. L'autre fonction argumentative est celle qui consiste à infirmer une règle: un seul

⁹ . AU présente une autre formulation encore plus claire: "Un exemple est une phrase définissant précisément le cas précis où l'on fait référence dans un cas"

(contre)exemple suffit pour montrer qu'une règle n'est pas générale (universelle), ou qu'une opinion est contestable.

Les élèves qui démarrent l'apprentissage de la dissertation ont souvent du mal à maîtriser les fonctions argumentatives de l'exemple. Nous avons vu, dans l'étude du corpus 1 surtout mais aussi dans le corpus 2, comment un exemple réfutatif faisait déraiper la planification d'ensemble. L'objectif est ici de proposer des démarches qui n'invalident pas une de leurs stratégies spontanées d'écriture que l'on pourrait nommer la "pensée par exemples", mais qui favorise une prise de conscience de la diversité des relations argument/exemple et du rapport non naturel entre un exemple et l'argument qu'il étaye.

Une démarche possible consisterait à proposer d'insérer dans un texte d'idées, pour servir d'argument ou de contre-argument, un énoncé à choisir dans une liste qui ne présenterait que des énoncés spécifiques en relation thématique avec le texte-source et qui pourraient devenir des "exemples" ou des "contre-exemples" après l'opération d'insertion et selon le traitement qui en serait fait.

1. PRESENTATION DE L'EXERCICE

La démarche que j'ai choisie s'inspire de celle-là mais c'est une démarche d'écriture accompagnée d'une consigne relativement contraignante et de textes d'appui pouvant servir d'exemples. Je l'intitule la démarche "Jeux vidéo".

Son objectif général est de produire, dans un travail de groupe, un texte de nature (partiellement) dissertative (examen d'une position) à l'aide de documents et d'une consigne.

Chaque groupe reçoit une consigne d'écriture en fonction de laquelle il va devoir écrire un texte qui pourrait correspondre à un premier temps d'examen dans un schéma polémique. La consigne en formule les bornes en partant d'une position "alpha", non prise en charge par le locuteur et qui va faire l'objet de l'examen, pour aboutir à une position inverse qui joue le rôle de but à atteindre, d'"oméga" et qui fait le bilan de l'examen précédent ¹⁰.

Deux positions contradictoires seront proposées simultanément à l'ensemble de la classe mais réparties selon les groupes, chaque groupe ne travaillant que sur l'une d'elles (et ignorant qu'une autre consigne est mise en jeu dans la classe). Mais à elles deux, elles représentent les deux moments de la phase d'examen d'une question polémique devant aboutir à une aporie permettant de passer à la formulation d'une autre question.

¹⁰ . Le principe de l'exercice alpha-oméga est issu des travaux de D.G.Brassart (par exemple, 1987, 379 sqq). Il souligne le rôle de "facilitation procédurale" d'une consigne d'écriture qui oriente vers un but et contraint à avoir une planification globale de l'écriture. L'imposition d'un démarrage permet de "baliser quasi intégralement le parcours de l'écriture".

*** DEMARCHE "JEUX VIDEO": ALPHA-OMEGA**

GROUPES A:

Vous allez écrire un texte qui commence par l'énoncé suivant:

Il y a toutes sortes de raisons de penser que les jeux vidéo sont à proscrire. Entre autres, ils seraient une véritable drogue.

et qui se termine par:

A l'issue de cette réflexion, on peut donc constater que les jeux vidéo ne représentent pas le danger que disent certains.

GROUPES B:

Vous allez écrire un texte qui commence par l'énoncé suivant:

Certains pensent que les jeux vidéo sont une merveilleuse invention, qu'ils constituent entre autres une nouvelle forme d'apprentissage.

et qui se termine par:

On voit donc que les jeux vidéo ne sont pas la merveilleuse invention que l'on peut croire.

Ces deux consignes d'écriture présentent donc chacune une organisation semblable: l'alpha présente une position sur les jeux vidéo nettement polarisée ("à proscrire, ou "merveilleuse invention") et accompagnée d'un début d'argumentation ("entre autres.."). L'oméga présente une forme conclusive ("donc") anti-orientée par rapport à l'alpha ("ne représentent pas le danger", "ne sont pas la merveilleuse invention"). L'ensemble est marquée énonciativement comme non pris en charge par un énonciateur principal potentiel, auquel pourraient s'identifier les scripteurs-élèves ("*que disent certains*"; "*Certains pensent que*"; "*que l'on peut croire*"). La consigne se présente donc comme un problème à résoudre de nature argumentative: il s'agit de réfuter la position initiale de manière à montrer qu'elle n'est pas générale ni universellement partagée.

Pour réaliser cette écriture, chaque groupe reçoit deux textes, issus d'un dossier de Télérama sur les jeux vidéo (3 novembre 1993) qui sont deux études de cas: un adolescent, Julien, et une jeune femme, Flore. Tous les groupes, quelque soit leur consigne d'écriture reçoivent les mêmes deux textes. Le dispositif devrait ainsi contraindre les élèves, sans qu'ils s'en aperçoivent dans un premier temps, à utiliser les mêmes exemples dans des orientations argumentatives différentes. Du moins, on peut espérer que ce soit le cas. Je présente ci-dessous les deux textes en question. Ils sont tous les deux écrits à la 1^o personne et de construction relativement lâche, comme un interview dont on aurait ôté les questions. Ce qui fait qu'ils ne paraissent pas argumentativement orientés de manière explicite. Ils accumulent les petits faits, les petites observations, certains sont très positifs, d'autres nettement moins ou simplement ambigus. Ils ont donc une structure quasi-énumérative de propos sur les jeux vidéo qui en fait de parfaits réservoirs d'exemples.

Comme la masse de documents à lire et à traiter est néanmoins importante, je propose d'effectuer la lecture individuelle des textes en se partageant les tâches: dans chaque groupe deux élèves lisent un premier texte, les deux autres lisent le deuxième. Avant d'écrire, les

groupes sont conviés à une tâche de planification : quels exemples vont-ils retenir pour écrire d'après la consigne? Ils sont invités à négocier le choix des exemples qui leur semblent les plus pertinents, chaque lecteur "défendant" le texte qu'il a lu et devant reformuler l'exemple qu'il retient pour en montrer l'intérêt par rapport à l'argumentation à construire. Ce dispositif permet également d'obliger les élèves à reformuler l'exemple qu'ils retiennent, ce qui devrait permettre dans l'écriture d'éviter que l'exemple ne devienne une simple allusion à un document connu de tous.

Pour faciliter cette lecture et aider à la généralisation, les élèves sont invités à faire un repérage d'arguments-pour et d'arguments-contre ¹¹ les jeux vidéo à l'aide d'une liste d'items, communs aux deux textes, qui leur permet d'indexer en marge les textes-source et qui devrait aider l'identification et la généralisation des exemples, opération nécessaire lors de la négociation pour le choix des exemples. Voici cette liste:

Soulignez les éléments qui pourraient illustrer des arguments-pour ou des arguments-contre les jeux vidéo. Vous résumerez dans la marge le contenu de l'argument à l'aide d'un groupe nominal ou d'un groupe verbal.

Pour vous aider, vous pouvez utiliser la liste ci-dessous:

*apprendre par la répétition
avoir mal
avoir des difficultés
chercher la solution
dépenser de l'argent
développer la communication
développer ses capacités d'attention
donner beaucoup de son temps
esthétique
faire des compétitions
faire partie d'un groupe
gagner
loisir collectif
loisir individuel
ne pas trouver
passion du jeu
perdre
plaisir
pratiquer une langue étrangère
réaliser des missions imaginaires
résoudre des problèmes
savoir se contrôler
se documenter
s'évader du monde social
s'identifier à un personnage
trouver sans chercher*

¹¹ . Ce critère de repérage n'est valable ici que parce que les textes choisis ne sont pas des plaidoyers globalement orientés pour ou contre les jeux vidéo, mais une mosaïque de points de vue organisée comme un collage. On ne saurait pas clairement dire quelle est la position de chaque interviewé. Si on fait le total, plutôt pour, vraisemblablement? Ce sont des textes en définitive très proches de certains textes scolaires en pour/contre, sauf que les points de vue sont ici mélangés et non bien rangés en deux tas antagonistes!

Game boy Julien, 14 ans, joue depuis l'âge de 4 ans. Les jeux, c'est son monde : il le maîtrise, il l'aime. Mais il garde la tête froide.

Julien, vidéo kid

Je me suis acheté une console à 1 500 francs avec un jeu parce que mes parents m'empêchaient de jouer sur leur ordinateur. J'ai choisi la SuperNintendo après avoir bien regardé la presse spécialisée. C'est un loisir comme un autre, je joue pour me détendre. Quand j'essaie de nouveaux jeux, j'appuie où il faut et je sais ce qu'il faut faire ; question d'habitude. J'ai commencé quand j'avais 4 ans.

J'aime aussi les jeux de sport et les jeux de baston. Ça défoule et c'est plus agréable à jouer avec les copains. Les jeux d'aventure, on ne peut pas jouer à deux.

J'essaie les jeux chez les copains. On a tous la même console et on peut faire des échanges, il y a intérêt, ça vaut 500 francs la cartouche. Chez Sega, ils ont décidé de baisser les prix, mais chez Nintendo, ils refusent. On a fait des pétitions, enfin, on a signé des pétitions organisées par les journaux. Rien à faire. Chez Sega, ils font énormément de pub, ça influence les jeunes, je vois l'effet sur mes petits cousins.

Ma console, je l'aime bien. Elle est performante, il y a une palette de 256 couleurs. Quand on joue, on voit les dégradés. C'est agréable, de beaux décors, mais ça ne suffit pas.

La plupart des jeux intéressants sont en anglais. Je me débrouille, et c'est mieux que les versions françaises, avec des phrases traduites n'importe comment ; souvent même, il manque des indications, comme dans *Zelda* : à un moment, on trouve un champignon. La version originale indique qu'on ferait mieux de ne pas y toucher, la version française dit naïvement « oh le joli champignon ». Quant aux jeux en japonais, c'est très dur, on ne connaît pas du tout le scénario, mais on imagine, et ça, c'est agréable. J'ai des copains qui achètent en Import pour avoir ces versions-là.

J'achète tous les mois *Player one* et *Joypad* pour comparer. Ils sont trop gentils, ils racontent n'importe quoi. On raconte que les jeux ça rend épileptique. Mais c'est les gens photosensibles seulement qui risquent quelque chose. Ils ont fait passer une loi, et j'ai vu ça sur les nouvelles cartouches, il y a un avertissement. Il y a aussi des gens qui ont fait un procès parce qu'à force de manier le « joystick » ils ont eu mal au pouce. Comme si les joueurs de tennis attaquaient les fabricants de raquette à chaque fois qu'ils ont mal au poignet...

Un jour, je passerai à autre chose, mais je continuerai à suivre les jeux parce que c'est un monde que je connais bien et qui évolue. J'aime trouver tout seul. Quand je suis bloqué, j'essaie de revenir en arrière pour voir si je n'ai pas oublié un ►

► détail. Je me mets à penser sérieusement au jeu, je fais des plans avec un crayon à papier. Je n'appelle pas les « hotlines ». Les solutions par téléphone, je trouve ça idiot. Mais tous les jeux, je les finis assez vite. J'ai acheté un jeu 550 francs et, en un après-midi, je l'avais fini. Et ça, ça m'énerve.

C'est assez répétitif. Dans chaque jeu de plateau, il y a des pics qui descendent, tu apprends à passer avant qu'ils ferment le passage, et quand tu as compris, ça sert pour tous les jeux. Il y a des docs, des notices, mais ceux qui les écrivent ne savent pas de quoi ils parlent. Dans un jeu, une fois, ils donnaient un code qui permettait d'arriver directement à la fin...

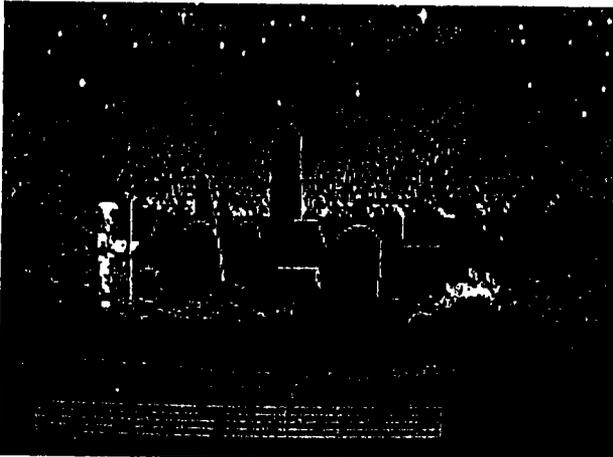
J'ai changé d'école. Là où j'étais avant, il y avait des tas de discussions à propos des jeux, on échangeait. Ici, les gens s'y intéressent moins. Les filles, très peu. J'ai des copines qui ont des consoles pour voir, comme ça, elles jouent un peu et laissent tomber.

Avec mon père, on fait des tournois avec *Docteur Mario*, c'est un peu comme *Tetris*, mais avec des virus, des capsules de vitamine qui tombent. Il faut détruire le virus. Ma mère aussi joue parfois, mais elle s'agrippe tellement au « joystick » qu'une fois elle a attrapé une crampe au poignet, pendant deux jours, elle ne pouvait plus rien faire. Même ma sœur, au bout d'un moment, elle a les mains qui tremblent. Moi, je sais qu'il faut à peine effleurer la machine, ça ne sert à rien de s'énerver ●

Propos recueillis par
Dominique Louise Pélegrin

Game girl Flore, 28 ans, est journaliste. Elle joue à des jeux d'aventure sur ordinateur. Sur console, elle se fait battre par son neveu de 10 ans.

TerminaFlore



- S'arrêter de jouer est un déchirement. -

Récemment, je suis restée coincée trois semaines sur une barque, dans un jeu américain. Loom : une tornade fonçait sur moi, c'était très énervant, je n'arrivais pas à la détourner. J'ai mis une bonne dizaine d'heures à trouver l'astuce qui commandait la possibilité de passer à la suite du jeu : jouer dans le désordre les quatre notes annonçant cette fameuse tornade...

Chaque fois que je me fais tuer dans un jeu, je suis très en colère, je n'existe plus, c'est la fin de ma vie. Quand je réussis, c'est magique. Il y a l'idée d'une lutte, d'un combat mené à bien. A la fin du jeu, tu as grandi, tu as passé un cap. C'est positif. Mais ça n'a pas d'effet sur ce qu'il est convenu d'appeler la "vraie" vie.

Si je suis dans le jeu, je suis dans le jeu. En dehors, c'est en dehors.

Quand tu passes beaucoup de temps à jouer, ça te poursuit encore quand tu te couches. Mais je n'en rêve pas. Quand j'éteins mon ordinateur, je le couvre. C'est symbolique. Le matin, il est éteint, recouvert, je ne suis pas tentée de jouer... Enfin, c'est dur de se freiner.

Ça happe beaucoup plus qu'un bouquin. Dans un livre, on n'a pas d'autre mission que de suivre l'histoire. L'écrivain dévoile un univers, on entre dedans en s'identifiant au héros, ou simplement en aimant l'ambiance, le style. Dans le jeu, tu acceptes d'être tel personnage d'entrée. Tu sais quelle est ta mission, et tu es obligé de l'accepter, sinon tu ne peux pas jouer.

Lorsque tu joues, tu te mets hors du temps. Moi, je joue un quart d'heure, et j'ai les yeux de Roger Rabbit. Je me dis "allez, rien qu'une petite heure". Et j'y reste toute la nuit. Tu te retrouves projeté dans une autre dimension. Une fois dedans, s'arrêter est un véritable déchirement. Pourquoi s'arrêter ? Les jeux de rôle demandent une grande concentration : on est seul, confronté à soi-même.

Quand je joue avec des amis au tarot ou à des jeux de rôle, la confrontation se fait avec d'autres. On est hors conventions sociales, on s'amuse. Il y a une chaîne des joueurs. Entre nous se créent des liens, des sentiments impalpables, qui dépassent de beaucoup le jeu. C'est une caste, un monde parallèle où n'importe qui peut entrer quand il veut ●

Propos recueillis par
Dominique Louise Pélegrin

Pour terminer cette présentation et revenir à la tâche d'écriture, les consignes présentées plus haut se terminaient par cette consigne générale suivante:

Mettez-vous d'accord sur deux ou trois exemples, issus des deux textes que vous venez de lire, qui vous paraîtraient intéressants pour écrire un tel texte.

Avant de rédiger, vous les noterez rapidement sur votre feuille avec leurs références précises, puis vous rédigerez le texte en les intégrant dans votre réflexion.

2. ANALYSE DE QUELQUES RESULTATS

Les six textes produits manifestent de grands écarts de réussite. Je me propose de les observer essentiellement en rapport avec l'enregistrement que j'ai pu faire des groupes en train de travailler¹², que j'utiliserai uniquement pour caractériser leurs modes de planification de la tâche, du texte à produire, et leur gestion de la consigne. Il apparaît en effet que presque tous les textes "manifestent" l'organisation du travail, comme s'il n'y avait pas de distance entre la façon de discuter des textes lus, des exemples sélectionnés, de la consigne et le produit textuel final. Je présente les travaux par ordre décroissant de réussite textuelle et résumerai rapidement à chaque fois les principes qui ont organisé le travail de groupe¹³.

Deux textes me paraissent excellents (groupes 4 et 6): le passage de l'alpha à l'oméga est marqué dans les deux cas par un énoncé métatextuel réfutatif ("Cependant,...) et cette cohérence argumentative s'accompagne d'une cohérence thématique. Tous les deux ont des consignes B dont l'alpha se termine par "...une nouvelle forme d'apprentissage", thème qui sous-tend en filigrane les deux moments opposés argumentativement de leur texte. Par ailleurs, cette cohérence thématique assure un enchaînement sur l'alpha sans rupture. Je présente les deux textes ci-dessous en soulignant ces marques d'organisation:

Groupe 4: Audrey, Mathilde, Emilie, Tatiana, Virginie

Certains pensent que les jeux sont une merveilleuse invention, qu'ils constituent entre autres une nouvelle forme d'apprentissage.

En effet les jeux vidéos développent l'esprit car nous essayons de trouver les solutions, cela nous force donc à réfléchir tout en passant plusieurs heures devant l'écran. Comme le dit une lectrice de Télérama: "J'ai mis une bonne dizaine d'heures à trouver l'astuce qui commandait la possibilité de passer à la suite du jeu". Ceci entraîne une perte de temps considérable et une fixation sur le jeu. Cependant, la majorité des jeux vidéos étant de langue étrangère permettent d'accroître le vocabulaire de celle-ci. Ainsi la plupart des adolescents pensent que la traduction n'est pas assez courante comparé à la version originale. Cependant la communication ne se fait qu'avec l'écran et pas avec le monde extérieur.

Les jeux vidéos ne valent pas les jeux de sociétés car les jeux vidéos ne développent pas les contacts humains. En effet dans une partie de jeux de sociétés se créent des liens, des sentiments impalpables qui dépassent de beaucoup (l)es jeux.

On voit donc que les jeux vidéos ne sont pas la merveilleuse invention que l'on peut croire.

¹² . Ils sont malheureusement de très mauvaise qualité, les six groupes travaillant ensemble dans la même salle; l'exploitation extensive des six enregistrements serait donc délicate. Je me suis contentée de sélectionner les passages relativement audibles. J'ai choisi d'observer surtout le début du travail, au cours de la première demi-heure environ.

¹³ . Les six textes ne seront étudiés intégralement; ceux que je ne cite pas se trouvent en annexe à la fin de ce chapitre.

Groupe 6: Karine (KA), Zena, Sèverine, Sylvie

Certains pensent que les jeux vidéo sont une merveilleuse invention, qu'ils constituent entre autres une nouvelle forme d'apprentissage.

En effet, certains adolescents d'à peu près 14 ans, prétendent qu'en un minimum de temps, ils sont capables de franchir toutes les étapes de leur jeu sans les avoir manipulés auparavant, question d'habitude.

Cependant, cet exemple diverge selon les personnes, adolescents comme adultes. La pratique de ce loisir peut entraîner une certaine crispation causée par la fatigue caractérisée par faute de réussite et de compréhension.

On voit donc que les jeux vidéo ne sont pas la merveilleuse invention que l'on peut croire.

Ce qui différencie ces deux textes, c'est l'absence complète d'exemples dans le second qui se caractérise au contraire par un haut niveau d'abstraction lexicale et de complexité syntaxique (par ex. "La pratique de ce loisir peut entraîner une certaine crispation causée par la fatigue caractérisée par faute de réussite et de compréhension").

Ce qui assure leur réussite est autant du côté du traitement qu'elles ont opéré des textes documentaires que du côté des modes de planification textuelle: ces deux groupes ont en effet de la même manière démarré leur travail collectif (après le temps de lecture, surlignage et indexation individuelle) par un travail de confrontation des exemples issus des deux textes qui pouvaient être subsumés par le même item. Cette confrontation amène à une double travail: est-on bien d'accord pour dire que ces exemples correspondent à l'item choisi? (travail de généralisation) et ces exemples ont-ils une valeur positive ou négative? (travail sur l'orientation argumentative).

Extrait de la discussion du groupe 6 (elles ont déjà travaillé sur un premier item, "savoir se contrôler")

- on peut déjà faire "savoir se contrôler"
- ouais, non, "qu'ils constituent entre autres une nouvelle forme d'apprentissage", donc il faut parler de l'apprentissage
- ouais, donc il faut parler de l'apprentissage mais comment?
- moi j'ai "apprendre par répétition", c'est à dire il joue tout le temps tout le temps tout le temps alors à la fin, ça lui arrive
- lui ça fait des années qu'il joue et il comprend, il joue [inaudible] depuis quatre ans et c'est une question d'habitude pour lui "j'appuie où il faut et je sais ce qu'il faut faire" et puis aussi il dit que "j'achète un jeu à 550 F. et en une après-midi je l'ai fini"
- par contre [inaudible] "j'ai mis une douzaine d'heures pour trouver l'astuce qui commandait la possibilité de passer à la suite du jeu"
- lui, il trouve tout de suite, c'est ça?
- oui, c'est une sorte d'apprentissage
- elle a juste mis combien de temps, votre fille, là?
- nous ça fait depuis l'âge de quatre ans
- non, il est pas marqué ... elle a vingt huit ans
- elle a vingt huit ans ??
- ben oui, elle est journaliste
- ah ouais
- et elle....qu'est-ce qu'elle dit sur les jeux, qu'ils sont bien ou qu'ils sont pas bien?
- elle dit que c'est bien, elle adore ça, mais [inaudible]
- alors on va marquer
- "en effet les jeux apportent .. un certain .. bien être .. pour ..."

- mais, si on parle d'apprentissage
- ah oui, c'est pas vraiment...

On voit comment la discussion sur les deux exemples est fortement liée à la planification à partir de l'alpha: dans la deuxième intervention de l'extrait, une élève relit la consigne, en souligne le thème "apprentissage" et oriente ainsi le travail de reformulation des exemples. De même, la recherche de comparaison entre les deux textes s'accompagne d'une recherche de critère explicatif ("depuis combien de temps joue-t-on?") qui permette d'expliquer la différence entre Julien et Flore et débouche sur une demande de reformulation d'une position argumentative (celle de Flore). La proposition d'écriture est tout de suite discutée et elles mettront un très long temps à trouver la première phrase écrite (on en reparlera plus loin). Mais dès que l'item "apprendre par répétition" se voit implicitement expliqué, illustré par la longue reformulation du texte Julien et contrasté par la citation du texte Flore, les élèves se sentent prêtes à passer à l'écriture, vu la solide planification opérée au début du passage et qui sera reprise dans la phase d'essai d'écriture qui suit immédiatement.

Extrait de la discussion du groupe 4 (elles sont en train de sélectionner les exemples pour l'item "passion du jeu"; elles écrivent au fur et à mesure la liste des items qu'elles retiennent)

- j'ai un truc "un jour je passerai à autre chose mais je continuerai à suivre les jeux parce que c'est un monde que je connais bien et qui évolue. J'aime trouver tout seul" (extrait du texte Julien)
- aussi [inaudible] c'est bien parce que si tu restes des heures collé sur l'écran, après ..
- être collé devant le jeu, c'est une perte de temps
- on peut le mettre dans le temps
- si y a rien d'autre...
- c'est la passion du jeu aussi, à 14 ans ...
- c'est parce qu'il aime ça, qu'il joue pendant des heures sinon il le ferait pas
- on peut mettre dans la passion du jeu pour les dix heures mais après on met "mais cependant c'est une perte de temps"
- on le met dans les positifs ou négatifs?
- ben c'est négatif
- oui, mais c'est positif aussi
- c'est positif pour lui, c'est négatif pour [inaudible]
- y a des conséquences quoi, on les mettra après
- bon alors on va mettre....
- "dix heures devant l'écran"

On voit de nouveau comment la discussion sur les génériques "passion du jeu" ou "perte de temps" est associée à une polarisation argumentative et comment la solution de la réfutation qui reprend localement sur un exemple le mouvement d'ensemble du texte à écrire ("mais cependant c'est une perte de temps") est oralisée avant de donner lieu à une mise en texte. Cette bipartition argumentative sur le même exemple explique peut-être une maladresse d'écriture dans le texte. Il est en effet écrit: "En effet les jeux vidéos développent l'esprit car nous essayons de trouver les solutions, cela nous force donc à réfléchir tout en passant plusieurs heures devant l'écran. Comme le dit une lectrice de Télérama...". Le gérondif accompagné de "tout en" est une forme de concession, ce qui donne à cet énoncé initial un statut argumentatif ambigu: tout en posant dans la suite de l'alpha l'intérêt intellectuel des Jeux vidéo, il opère une quasi restriction avec la perte de temps 14. Les choses sont beaucoup plus

¹⁴ . Comparer avec une formule comme "cela nous force donc à réfléchir en passant plusieurs heures devant l'écran, en y consacrant beaucoup de temps". Il se peut aussi que la gêne ressentie devant cette formule provienne des topoï négatifs associés à une expression comme "être longtemps devant un écran (de

claires après la citation de la "lectrice de Télérama" à qui est rendue l'exemple de la "dizaine d'heures" ¹⁵.

La confrontation, au début du travail, des deux textes-supports sous l'angle générique autant qu'argumentatif est associée à une formulation très explicite de l'organisation textuelle à respecter. Par exemple pour le groupe 4, peu de temps avant l'extrait présenté ci-dessus, l'une des élèves précise qu'"il faut trouver des arguments pour et des arguments contre, vu la fin"; dans le groupe 6, du moins au début du travail, c'est la planification thématique qui gouverne le travail, comme l'extrait présenté ci-dessus le montre bien, mais quand le premier paragraphe est rédigé et relu une nouvelle phase de planification prévoit qu'après avoir "marqué un truc bien" l'on va passer à du négatif: "les idées on les élimine" ¹⁶ ... on peut marquer cependant... on va changer d'opinion".

La raison pour laquelle ce groupe écrit un texte aussi abstrait tient à la difficulté qu'elles ont à faire allusion ou à citer les personnages des textes-supports qui ne sont pas des personnages "citables". Cela tient à un travail fait avec le professeur de la classe sur la citation et la reprise paraphrastique reposant notamment sur l'opposition entre le texte d'auteur qu'il vaut mieux citer explicitement vu sa notoriété et les textes quasi anonymes issus de la presse, des courriers de lecteurs, de copies d'autres élèves que l'on peut s'approprier en les reformulant voire en les paraphrasant. Or, selon ces critères, ni Julien ni Flore ne sont "citables", les élèves sont tellement pris dans cette exigence qu'elles vont chercher tous les moyens pour éviter même de nommer ces personnages.

Extrait de la discussions du groupe 6 (Elles commencent à écrire leur premier paragraphe)

- "en effet .. Julien dit que"
- mais on peut pas dire ...
- mais Julien [inaudible]
- on peut citer des noms que seulement quand c'est des personnes super connues
- "un élève", enfin... "un.."
- "un garçon de quatorze ans", voilà
- ils disent ici "certains pensent" ... "en effet les jeunes comme..."
- non, on dit pas comme
- non parce qu'y a qu'un jeune, c'est l'opinion d'un jeune
- les jeunes de 14 ans à peu près, par exemple
- et oui, les adolescents, "en effet, les adolescents de 14 ans"
- non, mais pas les adolescents, ils pensent pas tous ça
- mais aussi, on peut pas marquer Julien
- mais non, tu marques "un adolescent de 15 ans"
- les adolescents en général
- oui mais ils savent pas que on a ça [i.e. le texte-support]
- alors, "certains adolescents"
- ben voilà, ... ce que j'disais faut pas qu'on aille nous...
- ouais

télévision)". La seconde paraphrase proposée efface le topos mais non l'impression de maladresse qui reste attachée à "tout en + gérondif" dans ce contexte: "cela nous force donc à réfléchir, tout en y consacrant beaucoup de temps". Maladresse qui ressemble aux formes de concession à la droite de *mais* que nous avons observées dans le corpus 1, et notamment de concession portant sur des valeurs qui ne sont pas opposées.

¹⁵ . Dans la discussion, l'exemple extrait du texte Flore est attribué à Julien

¹⁶ . pour "on les annule"

¹⁷ . Remarquer ce refus d'un *comme* extracteur qui ramènerait automatiquement à Julien!

- comme Julien il est pas connu dans le monde entier...
- allez, marque.. "certains adolescents"

Parties de ce pied, on comprend qu'elles cherchent au maximum à effacer les marques de spécificité, d'individualité. L'effort de généralisation, qui est induit non seulement par l'hyperconsigne héritée du professeur mais aussi par le rappel de la phrase initiale issue de la consigne d'écriture ("certains pensent")¹⁸ va occasionner une reformulation abstraite des textes-supports qui leur étaient proposés.

Ces deux groupes ont donc réussi à fonctionner en gérant simultanément un travail au niveau local et une planification globale: le choix des exemples, régulé par une mise en commun des items généralisants qui étaient proposés, est sans arrêt mis en perspective avec des orientations argumentatives cadrées par la consigne d'écriture. Ce qui différencie les deux groupes, c'est le type de planification: elle se fait essentiellement à partir de l'alpha dans le groupe 6, mais il faut bien voir que ce qui est dit dans les interactions ne peut rien révéler de ce que telle ou telle élève a compris de l'ensemble de la tâche. Ce n'est pas parce que rien n'est dit, que une planification à partir aussi de l'oméga ne se fait pas. Et effectivement lors au deuxième paragraphe, le groupe 6 réorganise l'ensemble de l'écrit de manière très explicite vers l'oméga.

Trois groupes (1, 5, 2) produisent un texte que l'on peut identifier comme étant un texte en pour/contre. Leur organisation de travail est caractérisée par de nombreuses occurrences d'activités de classement antagoniste des items, sans qu'il ait de manière dominante de recherche d'exemples. Ainsi, après la lecture individuelle des textes-supports, l'activité principale consiste à faire la liste des items communs (voire, à ne retenir que ceux-là, parce que, dit un élève du groupe 5, "sinon, pourquoi on aurait deux textes différents?") en les classant comme contre-arguments (c'est-à-dire, dans le contexte de la discussion, arguments-contre) et arguments-pour. La répétition fréquente de l'oralisation de ces listes, voire la discussion sur le fait de savoir si tel item est positif ou négatif, et non pour chercher à évaluer la valeur de tel exemple, renforce une planification de type tabulaire, énumérative, dont le texte du groupe 1 (JV- / JV) est bien représentatif.

Groupe 1: Aurélie, Karine (Kar) Céline, Nadège

Il y a toutes sortes de raisons de penser que les jeux vidéo sont à proscrire. Entre autres, ils seraient une véritable drogue. Tout d'abord, les jeux vidéo coûtent cher. En effet, comme nous le prouve le texte Julien Vidéo Kid, de Télérama: Acheter une console à 1500 frs et une cartouche à 500 frs revient très cher. Ensuite, on consacre beaucoup de son temps aux jeux vidéos. En effet, comme nous le dit TerminaFlore, de Télérama: la jeune femme reste coincée trois semaines à chercher à trouver la solution; Elle va jusqu'à passer ses nuits devant son ordinateur. Enfin, le maniement répétitif des jeux vidéos causent chez certaines personnes quelques ennuis de santé: dans Julien Vidéo Kid, il nous montre qu'à force de manier le "Joystick", on finit par avoir mal au pouce, au poignet et chez les personnes photosensibles, ils peuvent même provoquer des crises d'épilepsie. Dans Terminaflore, ils disent même que ça provoque des troubles de la vue.

Mais on ne peut pas vraiment dire que les jeux vidéos soient nocifs car ils présentent quelques avantages. En effet, ils permettent de s'évader, de se détendre, de s'amuser entre amis, de se défouler... Et si chaque personne apprend à se contrôler, les jeux-vidéos peuvent paraître comme des avantages.

(A l'issue de cette réflexion on peut donc constater que les jeux vidéo ne représentent pas le danger que disent certains.)

¹⁸ . Ce qui constitue une deuxième trace, de planification à partir de l'alpha, d'une nature plus linguistique et discursive que thématique et référentielle.

L'enchaînement thématique avec l'alpha n'est pas géré (de même dans les deux autres textes). Par contre, l'enchaînement entre le deuxième et le premier paragraphe se fait ici localement ("on ne peut pas vraiment dire que les jeux vidéo soient nocifs" réfute la liste des dommages physiques occasionnés par les jeux vidéo qui clôt le premier paragraphe). Un tel enchaînement n'est même pas présent dans le texte du groupe 2 qui articule les deux moments argumentatifs par un "d'autre part" plutôt mal venu sans qu'aucun autre lien ne soit construit entre les deux positions. Le groupe 5 n'a pas géré collectivement l'écriture mais ils se sont réparti les tâches, deux élèves écrivant "le pour" et deux autres "le contre", ce qui produit (peut-être) une articulation dans le mouvement réfutatif plus cohérente thématiquement (1^o paragraphe: "les jeux vidéo procurent à son utilisateur un certain plaisir..."; 2^o paragraphe: "Mais pour pouvoir se procurer ce plaisir...").

Ainsi, le dispositif de travail trouve ici ses limites: d'une part la liste d'items prévue pour faciliter le travail de lecture des textes-supports et notamment l'identification des exemples est utilisée à la place des exemples eux-mêmes. Cela produit dans les discussions préparatoires une focalisation sur des énoncés généralisants plutôt que sur les cas particuliers ou les exemples que l'on peut extraire des deux textes. Certes, cela facilite les discussions grâce à la proposition "tout faite" de catégories d'analyse: il suffit de voir avec quelle fréquence les élèves utilisent ces expressions ("pratiquer une langue étrangère - je l'ai pas"; "on peut faire "savoir se contrôler", etc.). Elles fonctionnent comme des blocs permettant d'identifier rapidement des unités de sens. Elles facilitent la mise en commun des lectures et les choix d'écriture. Mais dans ce contexte de production argumentative contrainte par les bornes alpha-oméga, la liste d'items induit des stratégies de classement polarisé qui vont intervenir comme une nouvelle consigne d'écriture masquant et faisant oublier la première. Ainsi, le groupe 1 a des moments de planification par rapport à l'alpha-oméga très clairs mais qui ne servent à rien:

Extrait des discussions du groupe 1 qui a reçu une consigne "JV-/JV+". L'extrait suivant se situe après une intervention de ma part sur la gestion du temps sur l'urgence de passer à la mise en commun et à la sélection des exemples. Ce sont deux élèves seulement qui parlent.

- là je comprends pas bien leur truc, en fait c'est, ils disent que les jeux vidéo c'est pas bien quoi, donc i faut trouver des.. des..
- des contre-arguments.
- oui, des contre-arguments .. des jeux vidéo mais aussi il y a il y a, on fait que ça comme paragraphe? mais si on fait que ça, ça finira pas sur ça [l'oméga]
- mais si parce que tu dis, en fait tu dois dire que les jeux vidéo c'est bien quoi c'est pas vraiment une drogue
- oui, les jeux vidéo c'est pas bien et trouver des contre-arguments et les jeux vidéo c'est bien et trouver des [inaudible]
- oui donc, et après ils te disent en conclusion qu'il y a pas le danger que disent certains ... puisque tu as réussi à prouver que c'était pas.. si mauvais que ça

Ce moment de planification est resté inefficace au moment du passage à l'écriture (qui s'est fait, il est vrai, dans une grande urgence vu le retard pris par ce groupe; retard imputable à un travail extrêmement fouillé sur les textes-support qui s'est enlisé dans des discussions fort longues pour savoir par exemple si tel passage devait être généralisé sous la forme "savoir se contrôler" ou "apprendre à se contrôler"). La reformulation du thème initial ("drogue") que l'on constate ans cet extrait, n'a pas aidé à ajuster l'enchaînement sur l'alpha et l'on a vu plus

haut que le passage à la réfutation se faisait plus par rapport aux phrases immédiatement antérieures que par rapport au bloc de texte tout entier¹⁹.

Le dernier groupe (groupe 3: "JV-/JV+") propose un texte qui obéit à une organisation inédite, mais très peu efficace: les deux paragraphes sont à interpréter comme deux compte-rendus successifs des deux textes-supports. Comme on l'a vu plus haut ces deux textes n'étant pas des modèles de textes argumentatifs, cette stratégie d'écriture produit des enchaînement de phrases "pas à pas" avec une abondance de *mais* qui traduit bien l'absence de gestion globale de l'ensemble. La planification se fait non à partir de l'alpha-oméga mais comme un compte-rendu quasi-dialogique de deux cas qui ne sont même pas vraiment constitués en cas exemplaires. Cette organisation de l'écrit reflète étrangement l'organisation du travail du groupe qui a consisté en des reformulations successives du texte Julien de manière intégrales et linéaire. Le texte Flore, faute de temps, étant traité beaucoup plus rapidement (une élève lit les items qu'elle a choisis sans citer les passages de texte qu'elle a sélectionnés et on demande simplement à l'autre lectrice si elle est d'accord). Cette différence de travail peut peut-être expliquer a posteriori que le paragraphe 1 traitant le texte Julien soit quand même plus satisfaisant que le paragraphe 2. Les deux reformulations successives ont au moins produit ce qu'on pourrait appeler une "vue d'ensemble" sur le texte, qui fait défaut pour le second. Ce traitement des textes-support fait que le rapport à l'exemplification est quasiment nul; ou alors on considère que les deux cas sont des maxi-exemples, mais ils ne sont pas textuellement constitués en tant que tels. Le résultat final est donc tout à fait flou.

3. Compte-rendu en classe de ce travail

Les textes des groupes 1 (JV-/JV+) et 4 (JV+/JV-) ont été lus et commentés collectivement avec deux objectifs différents. Le premier est d'ordre textuel; il s'agissait de révéler à l'ensemble du groupe la manipulation ayant présidé à l'élaboration des deux consignes d'écriture et de mettre en relation cette tâche avec ce qu'ils avaient déjà appris à propos de la dissertation et notamment à l'aide du schéma polémique. Des références fréquentes lors du travail de groupes étaient faites aux dissertations antérieures, qui montraient qu'un bon nombre de ces élèves étaient capables d'opérer des transferts entre diverses tâches d'écriture. Mais il fallait rendre ces transferts explicites pour tous et clarifier le cadre de travail dans lequel je me situais. Ainsi, après avoir repéré que les consignes A et les consignes B pouvaient servir d'examen de positions adverses dans un premier temps, les élèves ont dit qu'"il manquait l'avis final et la conclusion", ce qui est une façon de traduire l'image mentale qu'ils s'étaient faite de ce que peut être une dissertation "polémique" (mais aucun n'a évoqué le fait qu'il manque un sujet!). Ils perçoivent moins la dissertation comme réponse à une question, comme construction d'un enchaînement de questions/réponses que comme formulation d'une opinion.

Le deuxième objectif de cette confrontation était de travailler sur la relation argument/exemple et notamment sur le caractère "non-naturel" de cette relation, c'est-à-dire sur le fait qu'un exemple peut se trouver généralisé par des énoncés différents, le fait qu'un exemple peut fonctionner en tant qu'argument ou contre-argument, peut appuyer un argument ou une réfutation/concession selon le contexte d'emploi.

¹⁹ . On remarquera aussi la disproportion de la gestion des exemples dans leur texte: cinq exemples dans la première partie, aucun dans la suite. Elles ont considéré qu'elles avaient accompli la consigne et que cela suffisait. La question de savoir si un exemple pourrait être pertinent pour illustrer ou appuyer la réfutation ne s'est pas posée. Je vois également dans cette décision expéditive l'indication d'une surcharge de travail.

Cela peut s'observer dans les textes choisis à partir de ce que devient le thème "chercher, réfléchir", issu du texte "Terminaflore":

- Texte du groupe 4: "En effet les jeux vidéo développent l'esprit car nous essayons de trouver les solutions, cela nous force donc à réfléchir tout en passant plusieurs heures devant l'écran."

- Texte du groupe 1: "on consacre beaucoup de son temps aux jeux vidéo. En effet, comme nous le dit TerminaFlore de Télérama, la jeune femme reste coincée trois semaines à chercher, à trouver la solution. Elle va jusqu'à passer ses nuits devant son ordinateur."

On voit donc que le thème, et les exemples afférents, est présenté différemment dans les deux textes, cela dépend du contexte de l'alpha initial. Analyse a été faite ensuite des mécanismes argumentatifs qui polarisent différemment les deux énoncés et notamment dans le texte du groupe 1 la valeur axiologisée des termes "elle reste coincée (trois semaines à chercher)" et l'intensif "Elle va jusqu'à passer ses nuits".

L'ensemble de cette démarche nous a amenés à finalement plus nous focaliser sur des problèmes de cohérence textuelle et argumentative que sur la gestion des exemples, qui devient dans le contexte d'une telle consigne, un matériel, une question parmi d'autres. Cela confirme le rôle secondaire de l'exemple au niveau de la planification textuelle et de la mise en mots à l'opposé du rôle important qu'il peut avoir en liaison avec l'inventio. Mais l'ensemble de cette démarche induisait fortement la mise en oeuvre de telles procédures, puisque les éléments donnés comme documentation avait le statut de cas particulier exemplaires et puisque la consigne de travail supposait de s'aider de ce matériel pour produire un texte qui cependant l'excédait et l'englobait dans un propos plus large. Par ailleurs, le matériel était trop complexe, trop long et d'une certaine manière trop riche et d'autre par la consigne d'écriture était malgré tout trop ouverte pour donner lieu à des observations régulières sur tous les groupes concernant l'analyse et la gestion des exemples. Et il est vrai qu'à l'écoute des enregistrements, certains groupes ne donnent jamais l'impression de se préoccuper d'exemples mais bien plus d'arguments ou de contre-arguments.

D'autres exercices, engageant moins la résolution de problèmes d'écriture, pourraient être élaborés pour observer plus finement la relation argument/exemple dans un contexte argumentatif global. Sur cette question, je peux proposer l'ensemble de démarches qui suivent, élaborées à partir d'un texte de vulgarisation scientifique pour la jeunesse, mais je n'ai pas eu le temps de faire travailler les élèves de cette classe de seconde sur ces documents. Je les présente donc à titre de documentation complémentaire et avec des variantes dans l'agencement des tâches et des consignes qui correspondent à un état encore virtuel de ce matériel didactique.

4. UNE DEMARCHE A EXPLORER

Le texte est un extrait d'un volume de la collection Découvertes / Gallimard portant sur l'éternelle question des dinosaures: *Le monde perdu des dinosaures* par Jean-Guy Michard (p.14). Je présenterai d'abord le texte choisi et l'analyserai pour tenter d'en montrer les mécanismes argumentatifs, puis je présenterai trois démarches possibles sur ce support.

Petits ou gigantesques, bipèdes ou quadrupèdes, carnivores ou herbivores, la variété a de quoi surprendre...

Si les plus gros animaux à avoir jamais foulé le sol de notre planète sont effectivement des dinosaures, tous n'étaient pas des géants. *Compsognathus*, un petit dinosaure bipède de la fin du jurassique, était de la taille d'un coq. De la pointe du museau à l'extrémité de la queue, qu'il avait fort longue, ce petit carnivore ne dépassait pas 90 cm, pour un poids estimé à quelques kilos. A l'opposé, les gros herbivores quadrupèdes, tels que *Brachiosaurus*, représentent mieux l'idée classique que l'on se fait d'un dinosaure: 25 mètres de long pour 60 tonnes. Mais ce poids lourd n'est pas encore le détenteur du record en ce domaine. "Supersaurus" et surtout "Ultrasaurus" respectivement découverts en 1972 et en 1979, pulvériseraient tout ce qui était imaginable en matière de gigantisme. Bien qu'"Ultrasaurus" ne soit connu que par un membre antérieur, sa taille dépassait vraisemblablement 30 mètres et son poids est estimé à 135 tonnes. De quoi faire trembler le sol et l'imagination lorsqu'on sait qu'un éléphant adulte pèse en moyenne 5 tonnes. Entre ces deux extrêmes, les dinosaures ont développé une gamme incroyable de morphologies, depuis de lestes coureurs bipèdes, herbivores ou carnivores, de moins de 100 kilos, jusqu'à de lourds marcheurs quadrupèdes de plusieurs tonnes au corps hérissé de pointes osseuses ou d'autres à la face ornée de cornes redoutables. Une succession de formes qui s'échelonna durant la quasi-totalité de l'ère secondaire.

Jean-Guy Michard, LE MONDE PERDU DES DINOSAURES
Découvertes/Gallimard, p.14

Le texte peut se lire comme une argumentation scientifique où la question est de savoir comment définir la classe des dinosaures; il présente une réfutation qui porte sur la définition de cette classe, les exemples servant à la constituer. La structure réfutative et grossièrement la suivante: "les plus gros animaux terrestres sont les dinosaures, mais tous les dinosaures ne sont pas des géants."

Cela dit, si le texte est argumentatif, vers quelles conclusions est orientée cette réfutation?

Le texte semble à la frontière entre argumentation et explication: il utilise un raisonnement réfutatif pour modifier une représentation de l'ordre du savoir. IL est représentatif de l'argumentation scientifique où sont en jeu non pas des valeurs, des topoï, mais des savoirs, des connaissances ou des topoï portant sur des savoirs.

Ainsi, il est question de mettre en cause "l'idée classique que l'on se fait d'un dinosaure": est formulé ici ce sur quoi porte l'argumentation. Le discours argumentatif va tenter de modifier une représentation, classique mais erronée. De même, on peut lire derrière l'allusion à l'imagination ("faire trembler (le sol) et l'imagination") un effort (ambivalent) pour se démarquer de représentations qui privilégient le sensationnel.

La réfutation porte sur la définition de la catégorie étudiée et utilise la réversibilité des énoncés définitoires:

"les plus X sont les Y mais tous les Y ne sont pas des X".

(x = "gros animaux terrestres", y = dinosaures)

L'énoncé p "les plus X sont les Y" met en oeuvre une définition de classe en extension (voir le passage du genre "animaux terrestres" à l'espèce "dinosaures", voir aussi l'allusion aux

éléphants pour effectuer une comparaison), par contre l'énoncé q "tous les Y ne sont pas des X" met en oeuvre une définition de classe en compréhension (quelles sont les caractéristiques de la classe des dinosaures? voir le passage de "gros animaux" à "géant" qui est aussi un qualificatif).

Ce renversement dans le type de définition me paraît être l'appui de la réfutation. Il vérifie le fait que ce texte est argumentatif: la représentation qu'il s'agit de réfuter mobilise une définition en compréhension et en extension de la classe "dinosaures" qui est restreinte à quelques exemplaires "prototypiques" (le brachiosaure) et qui réaliserait l'énoncé "tous les Y sont les plus X "; l'objectif de la réfutation est d'invalider cette représentation en modifiant la classe et en extension et en compréhension (voir les exemples, le titre et la liste finale). Les caractéristiques retenues pour définir la classe sont la taille et le poids, le régime alimentaire et la locomotion. D'où "les deux extrêmes": petit, bipède, carnivore (exemple 1) et gigantesque, quadrupède, herbivore (exemple 2). Cette bi-polarisation de la classe se retrouve dans le titre et l'énumération finale de manière presque équivalente.

Curieusement, le seul "mais" du texte (l.10) est un "mais" de renchérissement (Adam (1990) p.193) qui introduit un "argument de plus de poids" ("mais il y a plus fort, plus gros...") et non un "mais" réfutatif. Adam ajoute que ce type de "mais" est probablement lié aussi à la dynamique communicationnelle, articulant du connu à du nouveau, ce qui semble être le cas ici (voir plus bas l'analyse de l'exemple 3).

L'insertion des exemples présente quatre fonctionnements différents:

exemple 1:

Compsognathus, un petit dinosaure bipède de la fin du jurassique, était de la taille d'un coq. De la pointe du museau à l'extrémité de la queue, qu'il avait fort longue, ce petit carnivore ne dépassait pas 90 cm, pour un poids estimé à quelques kilos.

C'est une insertion descriptive autonomisable, non balisée; le lien sémantique se fait par inférence, mobilisant une connaissance référentielle: "tous les Dinosaures n'étaient pas des géants. (ainsi), D1 était de la taille d'un coq." C'est avec cet exemple que se fait à l'ouverture du texte la réfutation de l'idée reçue.

exemple 2:

A l'opposé, les gros herbivores quadrupèdes, tels que *Brachiosaurus*, représentent mieux l'idée classique que l'on se fait d'un dinosaure: 25 mètres de long pour 60 tonnes.

C'est une description minimale (thème-titre + deux propriétés) disjointe: le nom est introduit par le marqueur d'extraction d'un élément d'une classe "tel que" et les propriétés sont ajoutées en fin de phrase après deux-points.

En fait, on a ici deux exemples: le premier exemplifiant une catégorie par le nom d'un de ses éléments (exemplifier en dénommant), le second continue d'exemplifier la catégorie "gros herbivores quadrupèdes" par deux de ses propriétés (taille et poids) mais il a de plus une fonction d'illustration de l'argument à réfuter:

"croire que tous les Y sont des X (comme le brachiosaure qui mesurait 25 mètres et pesait 60 tonnes), c'est une erreur parce que/puisque...).

La fonction d'illustration peut être ici analysée plus précisément sous l'angle d'une justification

"les gens qui croient que tous les Y sont des X, n'ont pas tort puisque le brachiosaure, par exemple, mesurait 25 mètres et pesait 60 tonnes".

L'exemple a pour fonction de justifier une position, une énonciation ²⁰.

exemple 3:

Mais ce poids lourd n'est pas encore le détenteur du record en ce domaine. "Supersaurus" et surtout "Ultrasaurus" respectivement découverts en 1972 et en 1979, pulvériseraient tout ce qui était imaginable en matière de gigantisme. Bien qu'"Ultrasaurus" ne soit connu que par un membre antérieur, sa taille dépassait vraisemblablement 30 mètres et son poids est estimé à 135 tonnes. De quoi faire trembler le sol et l'imagination lorsqu'on sait qu'un éléphant adulte pèse en moyenne 5 tonnes.

Cet exemple est très long, très fortement balisé et commenté. Il semble moins valoir comme exemple typique que pour son caractère d'exception. Une relation anaphorique et hiérarchique (dans le sensationnel) le lie à l'exemple 3: il est introduit par un "mais" de renchérissement. On pourrait croire à une maladresse du rédacteur de ce texte: si l'on veut modifier une représentation jugée partielle (et partielle), pourquoi la renforcer par ce 3^e exemple qui va dans le même sens? Deux justifications à cela: d'une part, il est plus intéressant discursivement, selon les maximes conversationnelles de Grice, de développer un élément d'information que l'on juge vraisemblablement méconnu du lecteur (d'où les précisions sur les dates récentes de découverte) que d'amplifier l'exemple jugé prototypique. D'autre part, l'argumentation scientifique va tenter de modifier la représentation erronée non en l'annulant mais en la déplaçant. Il s'agit non pas de construire "aucun Y n'est X" (ce qui serait une contre-vérité) mais "tous les Y ne sont pas X", ce qui va prendre la forme d'un inventaire des cas possibles: «certains Y sont X", "certains Y ne sont pas X" ²¹, d'où le thème de la variété des morphologies qui rhétoriquement, ouvre et ferme le texte. L'exemple 3 va donc servir à augmenter l'écart entre représentants de l'espèce. (cf. "Entre ces deux extrêmes", énoncé métatextuel qui clôt la série des trois exemples, ouvre la conclusion et a donc une fonction de balisage macrostructurel). La représentation dominante est donc bousculée dans deux directions, elle est amenée à concevoir qu'il existe et plus petit et beaucoup plus gros. D'où les énoncés de balisage très insistants sur le gigantisme exceptionnel: "le détenteur du record en ce domaine", "pulvériseraient tout ce qui était imaginable en matière de gigantisme", "De quoi faire trembler le sol et l'imagination lorsqu'on sait qu'un éléphant adulte pèse en moyenne 5 tonnes".

"Un éléphant adulte pèse en moyenne 5 tonnes": cet énoncé descriptif, malgré ses caractéristiques linguistiques de spécificité, n'est pas à considérer ici comme un exemple: c'est une information à fonction argumentative, il renforce par comparaison (implicite) l'effet d'exception produit par l'exemple qui précède et appuie l'énoncé conclusif "de quoi faire trembler le sol et l'imagination" dans un raisonnement du genre "déjà un éléphant de 5 tonnes

²⁰ . ou plus exactement (cf l'étude polyphonique de "puisque" Ducrot, 1984, p. 165), "ce qui est montré après *puisque*, c'est une assertion dont l'énonciateur est différent de L" (le locuteur) mais dont L tire une conclusion "dont il se fait lui même l'énonciateur (bien qu'il ne soit pas l'énonciateur de l'argument)".

²¹ . Ducrot (1972, 247 sq) montre qu'un énoncé où *tous les X* est accompagné d'un prédicat négatif reçoit l'interprétation "certains X P et certains X non P" en vertu du fait que *tous les X* "présuppose que le prédicat vaut pour certains X" et que "ce présupposé est conservé dans la négation".

fait trembler... alors un dinosaure de 135 tonnes!". L'argumentation prend appui sur une hiérarchie quantitative (Perelman, p.108).

L'enchaînement des trois exemples est organisé selon un ordre croissant "ex1<ex2<ex3" qui chute sur cet énoncé, en contraste manifeste par rapport à ce qui précède, mais qui tire sa force de son caractère référentiel, de l'absence de toute modalité du probable qui caractérise l'exemple 3. "Effet de réel", effet de vérité.

exemple 4:

depuis de lestes coureurs bipèdes, herbivores ou carnivores, de moins de 100 kilos, jusqu'à de lourds marcheurs quadrupèdes de plusieurs tonnes au corps hérissé de pointes osseuses ou d'autres à la face ornée de cornes redoutables

Il apparaît sous forme de liste énumérative dans la conclusion, à l'appui donc de l'argumentation principale concernant la variété des espèces de dinosaures. L'énumération est structurée par les marqueurs "depuis...jusqu'à" qui reprennent le sémantisme de disparité maximale. On y retrouve les propriétés descriptives annoncées par le titre et regroupées ici en deux nouveaux prototypes fortement contrastés, qui représentent deux nouvelles sous-classes dans l'espèce dinosaure (voir l'interprétation générique que l'on peut faire du pluriel et l'absence de dénomination). La liste est encadrée de manière très explicite et redondante par les expressions "gamme incroyable de morphologies" et "une succession de formes".

Pour résumer, ce texte argumentatif présente quatre types d'exemples: une séquence "texte descriptif", une séquence nominale, descriptive, quasi non rédigée, une séquence "discours argumentatif", une séquence "liste énumérative".

Les objectifs didactiques que ce texte permettrait de poursuivre concerneraient l'exemple à fonction argumentative et essentiellement le traitement du premier exemple qui étaye la réfutation.

Il s'agit de faire travailler non pas l'exemple-illustration en relation de dépendance par rapport à l'énoncé interprétant, mais l'exemple qui porte le sens, qui est un élément de la stratégie discursive d'argumentation.

Un des problèmes à résoudre va porter également sur les énoncés métatextuels et métadiscursifs qui manifestent le plus ces rôles argumentatifs de l'exemple.

Je présente ci-dessous trois démarches assez complexes puisqu'elles comportent chacune plusieurs étapes de travail. Elles associent des activités de lecture et d'écriture mais sous une forme beaucoup plus contrainte que la démarche "Jeux vidéo".

*** DINOSAURES: DEMARCHE 1
UN PUZZLE D'ECRITURE A EMBOITEMENTS SUCCESSIFS**

Cette première démarche comporte quatre phases successives: trois temps d'écriture et de réécriture suivi d'un résumé. Le principe de cet exercice s'inspire de celui présenté par N. Briend (1988) qui demandait, à partir d'énoncés entièrement pré-rédigés, de produire un texte puis d'y insérer des définitions, enfin des exemples.

a/ Ecrire un texte cohérent argumentativement (qu'on appellera texte A) avec les quatre énoncés généraux (doc.1) constituant l'armature démonstrative du texte. Ils sont présentés dans l'ordre du texte mais sans aucune marque de lien cohésif. Ils ont été partiellement réécrits de manière à les présenter comme des unités de sens autonomes; d'où les répétitions du terme "dinosaures" de l'un à l'autre.

Document 1

1/ les plus gros animaux à avoir jamais foulé le sol de notre planète sont des dinosaures

2/ tous les dinosaures n'étaient pas des géants

3/ les gros herbivores quadrupèdes représentent l'idée classique que l'on se fait d'un dinosaure

4/ les dinosaures ont développé une gamme incroyable de morphologies. Une succession de formes qui s'échelonna durant la quasi-totalité de l'ère secondaire.

Consigne: fabriquer un texte avec ces quatre énoncés en trouvant un ordre satisfaisant; ajouter si nécessaire des liaisons.

Le problème que les élèves auraient à résoudre ici est de comprendre et de formuler la réfutation. Pour ce faire, il faut que la consigne leur demande d'ajouter des connecteurs et d'opérer les modifications de détail (anaphorisation du terme dinosaures, par exemple) qu'ils jugeront bon. Pour faciliter le travail il n'est pas nécessaire non plus d'imposer de respecter l'ordre des énoncés tel qu'il est représenté dans le document 1. On le voit l'écriture ici est minimale: elle consiste en un arrangement des énoncés et en l'explicitation des liens de cohérence argumentative. C'est une forme de puzzle, mais à géométrie variable: de très nombreuses solutions sont envisageables (cf. la note 21 ci-dessous).

REMARQUE:

Deux options se présentent pour la présentation du matériel:

- donner les quatre énoncés prédécoupés en vrac pour éviter qu'un ordre de lecture imposé n'oriente la construction du sens. Mais chaque élève de toute façon se donnera un ordre de lecture, même s'il est au vu de l'ensemble du groupe aléatoire. Pour traiter ce problème, il faudrait donc pouvoir avoir des informations sur l'ordre de lecture de chaque élève.

- les donner avec un ordre identique pour tous, c'est se donner la possibilité d'observer les modifications éventuelles dans la construction de l'argumentation ²².

b/ Produire un texte B en insérant les cinq exemples (doc.2) dans le texte A. Les séquences-exemples sont présentées ici dans un ordre "référentiel" et non textuel (ordre de grandeur des animaux!). On peut choisir un ordre alphabétique, mais cet ordre a aussi pour

²² . le document 1 est par ailleurs intéressant pour travailler en classe les connecteurs argumentatifs. En effet selon l'ordre des quatre propositions ce sont des connecteurs différents qui vont être choisis. Ainsi on peut avoir

si 1, 2. Certes 3 mais 4.

3. Effectivement 1. Mais 2. En fait 4.

2 même si 1 et si 3. En fait, 4.

4. Ainsi 2 même si 1 et si 3.

1 mais 4 de fait 2 même si 3

etc.

fonction éventuellement de faire confronter un ordre linéaire fondé sur des catégories "mondaines" à l'ordre argumentatif du texte A, qui ne varient guère, sinon par la place finale de B et C en fonction de conclusion-récapitulation..

Document 2

A. *Compsognathus*, un petit dinosaure bipède de la fin du jurassique, était de la taille d'un coq. De la pointe du museau à l'extrémité de la queue, qu'il avait fort longue, ce petit carnivore ne dépassait pas 90 cm, pour un poids estimé à quelques kilos.

B. de lestes coureurs bipèdes, herbivores ou carnivores, de moins de 100 kilos,

C. de lourds marcheurs quadrupèdes de plusieurs tonnes au corps hérissé de pointes osseuses ou à la face ornée de cornes redoutables

D. *Brachiosaurus* - 25 mètres de long pour 60 tonnes

E. *Ultrasaurus* - découvert en 1979: bien qu'*Ultrasaurus* ne soit connu que par un membre antérieur, sa taille dépassait vraisemblablement 30 mètres et son poids est estimé à 135 tonnes

Consigne: insérer dans le texte précédent ces cinq énoncés en ajoutant si besoin des liaisons (mot, groupe de mots, phrase).

Les problèmes à résoudre sont les suivants:

- repérer les exemples généraux (B et C) et les regrouper pour les distinguer des autres et obtenir ainsi quatre énoncés-exemples pouvant correspondre aux quatre énoncés arguments du document 1

- faire du texte cohésif avec les "séquences-GN" (D surtout et E au début): quels moyens linguistiques d'insertion, quelle place dans l'énoncé?

- et surtout donner à l'exemple A le statut d'étayage à l'énoncé 2 réfutatif.

- par ailleurs, les problèmes de cohésion sont vraisemblablement plus importants que dans la phase précédente.

c/ produire un texte C en insérant dans le texte B les énoncés métatextuels et métadiscursifs (doc.3)

Document 3

a. à l'opposé

b. entre ces deux extrêmes

d. mais ce poids lourd n'est pas encore le détenteur du record en ce domaine

e. il pulvérisait tout ce qui était imaginable en matière de gigantisme

f. de quoi faire trembler le sol et l'imagination lorsqu'on sait qu'un éléphant adulte pèse en moyenne 5 tonnes

g. depuis ...jusqu'à

Consigne: insérer ces énoncés dans le texte précédent. Vous pouvez être amenés à le modifier en conséquence.

La nature de la tâche est de réorganiser éventuellement le texte B pour regrouper autour de l'exemple E les énoncés d, e, f. L'énoncé d a une fonction de lien cohésif entre les exemples D et E. La difficulté ici est de concevoir que trois énoncés métadiscursifs peuvent assurer le traitement d'un seul exemple.

Ce type d'exercice reposant sur une dissection d'un texte naturel qui n'a pas été écrit en vue d'un exercice de lecture/écriture, pose des problèmes de réalisation de matériel didactique. Ainsi, que peut-on faire d'un conditionnel, que l'on devrait garder en toute fidélité au texte-source, dans l'énoncé e? Il a du sens dans le texte, où il est repris un peu plus bas par "vraisemblablement", mais dans la liste que constitue le document 3, il est difficile à interpréter. Est-ce intéressant de poser aux élèves ce problème supplémentaire, qui est secondaire ici? La modalisation de l'énoncé qui le transforme en une description hypothétique a-t-elle une incidence sur le rôle argumentatif de l'exemple? Je pense qu'elle a surtout une fonction institutionnelle (prendre des précautions avec l'assertion), secondaire ici donc. De plus, elle risque de gêner la réalisation de la tâche, par la nécessité d'interpréter une "information" non principalement utile. Je l'ai donc supprimé dans le document 3.

d/ après tout cela, faire produire un "résumé interprétatif"

Consigne : "d'après vous, qu'est-ce que l'auteur de ce texte cherche à faire penser?"

L'objectif poursuivi est ici la formulation de l'intention argumentative (modifier les représentations dominantes sur la classe des dinosaures). Je formule l'hypothèse que la prise de conscience que ce texte a une visée argumentative peut aider les élèves à comprendre le statut de c, d, e dans la tâche précédente. Il peut être possible de leur donner l'occasion, s'ils le souhaitent, de modifier le texte C après la production de ce résumé.

*** DINOSAURES: DEMARCHE 2 TRANSPOSITION TYPOLOGIQUE**

La démarche suivante utilise les mêmes documents 1, 2, 3 mais les fait travailler dans un ordre différent. Les productions d'écriture n'étant pas initialement pilotées par un cadre argumentatif, les élèves auront peut-être dans cette démarche des activités de réécriture beaucoup plus importantes.

1/ faire classer par ordre "référentiel" croissant les cinq exemples du document 2 (du plus petit au plus gros dinosaure)

L'objectif est ici seulement de faire repérer le thème dominant et de faire découvrir la diversité des représentants de cette classe, directement en quelque sorte, "par l'expérience", indépendamment d'un discours organisateur. On peut penser que la représentation que ce texte veut battre en brèche va être dans ce premier temps à la fois mobilisée et peut-être implicitement interrogée. Tout ceci bien sûr, à supposer que les élèves n'aient pas de savoirs précis sur les dinosaures.

2/ ajouter les énoncés métatextuels et discursifs du document 3: il s'agit alors d'écrire un texte A en utilisant les énoncés des deux documents. On ajoutera à cette liste le titre du passage: "Petits ou gigantesques, bipèdes ou quadrupèdes, carnivores ou herbivores, la variété des dinosaures a de quoi surprendre".

L'objectif est de mettre en texte la hiérarchie précédemment construite, mais ici sans qu'elle soit orientée argumentativement autrement que par un classement hiérarchisé. Elle est simplement illustrative de l'hyperthème "variété" issue du titre. On peut faire l'hypothèse que les élèves vont produire des textes plutôt énumératifs-descriptifs. L'ajout du titre a pour fonction de garantir cette organisation globale.

3/ donner les quatre énoncés généraux du document 1. La consigne se déroule en plusieurs temps:

- écrire un texte cohérent à l'aide de ces quatre énoncés seuls. On l'appellera texte B.
- repérer les énoncés du document 1 ou du texte B qui semblent équivalents à des énoncés du texte A ou qui les évoquent.
- réécrire le texte A en y intégrant les énoncés du document 1 ou du texte B qui ne s'y trouvent pas déjà.

L'objectif est de passer d'un texte globalement descriptif à un texte argumentatif: d'où la consigne qui demande de produire un texte indépendant avec les énoncés du document 1 donné à la dernière phase du travail. C'est à partir des deux textes indépendants produits par l'élève que l'on peut ensuite faire travailler au mixage des deux ²³. C'est dans cette confrontation que se fait le changement typologique. Il se peut que des aides soient nécessaires, car c'est vraisemblablement une démarche très coûteuse: il faudrait alors demander ou proposer des reformulations de l'intention argumentative globale permettant d'identifier le type de réfutation mise en oeuvre dans cette troisième phase de travail.

*** DINOSAURES: DEMARCHE 3
"B DANS A"**

Une dernière démarche consiste à utiliser le même matériel sans mettre les élèves à l'écriture. C'est une démarche de type "puzzle" mais où certaines pièces sont déjà en place. Ici je propose de placer les énoncés exemples dans l'ordre (et quasiment dans la forme) qu'ils reçoivent dans le texte-source. Cet ordre préformé est signifié dans la dénomination de l'exercice par le grand A, à l'intérieur duquel vont venir prendre place les énoncés B présentés en vrac. L'exercice active donc un va et vient constant entre éléments fixes et éléments mobiles, éléments macro-structurels et éléments micro-structurels ²⁴. Contrairement à ce qu'on pourrait penser et qui se fait le plus souvent (cf. Delcambre, Darras 1993), je choisis ici de placer dans la structure fixe A les exemples, éléments seconds qu'il est généralement facile d'insérer dans un cadre textuel global. Comme je souhaite travailler sur le statut argumentatif des exemples, je focalise donc l'attention des élèves sur des relations qui partent des exemples pour aller à la recherche des énoncés généralisants qui peuvent les encadrer. Le cadre de référence A est donc le suivant:

²³ . Une version allégée de ce dispositif consisterait à donner le texte B tout rédigé à l'élève selon l'une des formules proposées à la note 21

²⁴ . J'ai présenté ailleurs (Delcambre 1989) un exercice semblable pour travailler un texte littéraire; voir également Brassart, Delcambre (1988) qui, entre autres, inaugure la fortune didactique des dinosaures.

DINOSAURES

(...)

Compsognathus, un petit dinosaure bipède de la fin du jurassique, était de la taille d'un coq. De la pointe du museau à l'extrémité de la queue, qu'il avait fort longue, ce petit carnivore ne dépassait pas 90 cm, pour un poids estimé à quelques kilos.

(...)

Brachiosaurus mesurait environ 25 mètres de long pour 60 tonnes.

(...)

Supersaurus et surtout *Ultrasaurus* furent respectivement découverts en 1972 et en 1979. Bien qu'*Ultrasaurus* ne soit connu que par un membre antérieur, sa taille dépassait vraisemblablement 30 mètres et son poids est estimé à 135 tonnes.

(...)

---- de lestes coureurs bipèdes, herbivores ou carnivores, de moins de 100 kilos, ---- de lourds marcheurs quadrupèdes de plusieurs tonnes au corps hérissé de pointes osseuses ou d'autres à la face ornée de cornes redoutables.

Consigne: Le document ci-dessus présente une série d'énoncés dans l'ordre où ils apparaissent dans le texte d'origine (A) . Vous complétez les quatre trous du texte marqués par (...) à l'aide de la liste ci-jointe.

Liste B:

- 1/ Certes, on considère généralement que ...
- 2/ En fait il faut accepter l'idée que ...
- 3/ Mais il ne faut pas oublier que ...
- 4/ Tout le monde sait que ...
- 5/ D'autres pulvérisent tout ce qui est imaginable en matière de gigantisme.
- 6/ De quoi faire trembler le sol et l'imagination lorsqu'on sait qu'un éléphant adulte pèse en moyenne cinq tonnes.
- 7/ Les dinosaures ont développé une gamme incroyable de morphologies. Une succession de formes qui s'échelonna durant la quasi-totalité de l'ère secondaire.
- 8/ Les dinosaures sont de gros herbivores quadrupèdes.
- 9/ Les plus gros animaux à avoir jamais foulé le sol de notre planète sont les dinosaures.
- 10/ Mais ce poids lourd n'est pas encore le détenteur du record en ce domaine.
- 11/ Tous les dinosaures n'étaient pas des géants.

Consigne: insérer tous les énoncés de la liste B dans les "trous" du texte A "Dinosaures" marqués par (...). Vous reporterez les numéros des énoncés dans l'ordre que vous jugerez le meilleur. Vous aurez à modifier des majuscules en minuscules.

La liste B présente, ainsi d'ailleurs que le texte A des modifications de plus ou moins grande importance par rapport au texte-source. Dans le texte A il a fallu donner une autonomie syntaxique aux énoncés-exemples D et E du document 2. Ce n'était guère possible avec l'énumération finale que j'ai donc laissée comme énumération. Les tirets qui s'y trouvent seront traités avec une liste de mots-outils que l'on peut donner aux élèves en sus:

Liste C:

ainsi
 comme, tel que (...qui)
 de ... à
 depuis ... jusqu'à
 d'un côté ... de l'autre
 effectivement
 entre ces deux extrêmes
 et ... et

Consigne: cette deuxième liste peut vous permettre de rendre certains passages plus clairs mais tout n'est pas à utiliser; ce que vous choisirez, vous le recopierez là vous vous souhaitez l'insérer.

Pour revenir à la liste B, on voit qu'elle regroupe les énoncés des documents 1 (les énoncés généraux) et 3 (les énoncés métatextuels et discursifs) des démarches précédentes, auxquels j'ai ajouté quatre débuts de phrase permettant d'explicitier le circuit argumentatif. Placés en début de liste, ils ont pour fonction de proposer aux élèves un cadre de traitement de la tâche, un horizon d'attente où la réfutation est explicite ("Tout le monde sait que ... Mais il ne faut pas oublier que ...") voire redoublée d'une concession ("Certes, on considère généralement que ... En fait il faut accepter l'idée que ..."). Les réponses sont les suivantes:

DINOSAURES: les réponses

4+9.

3+11

Compsognathus, un petit dinosaure bipède de la fin du jurassique, était de la taille d'un coq. De la pointe du museau à l'extrémité de la queue, qu'il avait fort longue, ce petit carnivore ne dépassait pas 90 cm, pour un poids estimé à quelques kilos.

1+8

Brachiosaurus mesurait environ 25 mètres de long pour 60 tonnes.

10+5

Supersaurus et surtout *Ultrasaurus* furent respectivement découverts en 1972 et en 1979. Bien qu'*Ultrasaurus* ne soit connu que par un membre antérieur, sa taille dépassait vraisemblablement 30 mètres et son poids est estimé à 135 tonnes.

6.

2+7

---- de lestes coureurs bipèdes, herbivores ou carnivores, de moins de 100 kilos, ---- de lourds marcheurs quadrupèdes de plusieurs tonnes au corps hérissé de pointes osseuses ou d'autres à la face ornée de cornes redoutables.

La mise en page essaie de traduire la hiérarchisation des énoncés. On voit ainsi que l'énoncé 6 clôt l'exemple qui précède et n'ouvre pas celui qui suit. Cet exemple est ainsi encadré par les deux énoncés 5 et 6. On voit de même que l'ouverture du texte demande un certain nombre d'énoncés qui assurent la planification générale, tout le sens finalement étant concentré dans ces trois énoncés initiaux; on voit aussi que le texte se termine par une énumération (qui

en fait fait écho au titre, lui aussi énumératif). Et ainsi de suite. L'essentiel de ce matériel est de ne pas confronter les élèves à une résolution de tâche mécanique: quatre espaces à combler à l'aide de onze énoncés, cela empêche que des solutions de facilité soient utilisées.

En conclusion, on peut dire que ces trois démarches de lecture-"écriture" travaillent toutes à partir de la mise en évidence de niveaux différents dans le texte utilisé, niveaux discursifs, textuels et linguistiques qui, en ce qui concerne ce type de texte, sont représentés par les énoncés "méta", les énoncés argumentatifs et les exemples, les connecteurs et les marqueurs. Dans un texte littéraire comme l'extrait de Zola que j'avais travaillé en 1989, les niveaux mis en évidence par la démarche "B dans A" étaient les énoncés à fonction narrative, les énoncés descriptifs et ceux qui représentaient les commentaires et interventions du narrateur.

Cependant les deux dernières démarches sont à distinguer de la première: elles obligent en effet à construire cognitivement la réfutation à partir de l'exemple et non à partir de la formulation des arguments; elle obligent en quelque sorte à donner un statut argumentatif à l'exemple et notamment à l'exemple 1. Au contraire, le premier exercice construit d'abord enchaînement argumentatif puis l'exemplifie et l'encadre avec des énoncés métatextuels ou métadiscursifs. Il est beaucoup plus "traditionnel" en ce sens qu'il met l'exemple dans une place seconde et secondaire à la fois.

Pour finir, on peut dire que malgré le fait que ces exercices peuvent être réalisés pratiquement sans tenir un crayon, avec des ciseaux et de la colle, ce sont des exercices d'écriture: ils activent en effet des opérations de planification, organisation globale du texte et enchaînements locaux à l'exclusion cependant des opérations de recherche en mémoire ("inventio"); ils demandent également d'opérer quelques retouches au niveau de la mise en mots (marquage des relations entre énoncés et procédures d'anaphorisation) et surtout ils demandent une intense activité de révision: c'est la structure même d'un exercice en trois ou quatre étapes qui l'impose, mais même dans la démarche 3, ou une seule étape de travail est proposée, le matériel induit une gestion de la tâche par interaction de procédures de "bas en haut" et "de haut en bas" ainsi que la formulation d'hypothèses successives et la mise en oeuvre de tâtonnements multiples.

5. Démarches de révision de textes

Les deux exercices qui suivent ont été proposés aux élèves de la seconde où je suis intervenue: il s'agit d'extraits de textes produits par l'autre classe de seconde et qui ont été regroupés dans le corpus 1. Ces deux extraits présentaient des problèmes d'exemplification, j'ai donc choisi d'en faire des supports d'observation et d'intervention d'écriture afin de leur proposer des objets-textes qui permettent de transposer à des dissertations quelques uns des apprentissages en cours.

a. La révision de textes

Cette démarche repose sur l'idée que travailler sur des textes que l'on a pas soi-même produits facilite l'activité de détection des problèmes textuels (Fayol 1987, 233 pour une présentation et Brassart 1989, 100 sqq. pour une discussion). Pour des élèves plus jeunes que ceux que j'observe ici, il s'avère que c'est peut-être la seule activité qui soit réellement facilitée par ce rapport distancié à l'écrit. En effet "la sélection et la mise en oeuvre d'une stratégie de

correction abouti[ssent] souvent à un échec, les sujets ne parvenant pas à une reformulation plus acceptable que l'original" (Fayol 1987, 233), se contentant le plus souvent de révisions locales, de changement de mots.

Brassart (1991 c) propose de distinguer, à la suite de Scardamalia et Bereiter ²⁵ entre révision et retraitement: la deuxième opération ne laissant pas forcément des traces visibles, observables sous forme de ratures, par exemple, et s'effectuant vraisemblablement tout au long de l'activité d'écriture et pas seulement à l'issue de l'activité de production. Reprenant le schéma des processus rédactionnels de Hayes et Flower, il montre que le processus de révision en ce qu'il est lié à des "prises de décision en fonction de critères d'évaluation" est activé tout au long de la tâche: "Les critères ne s'appliquent pas seulement "ultérieurement", quasi "off line», après coup sur du texte déjà écrit, sur un premier jet partiel. Ils s'appliquent aussi "on line", "à l'intérieur" même du processus de Planification et peuvent donner lieu à des révisions invisibles ("dans la tête du rédacteur")..." (ibid. 101). Il est ainsi amené à prendre quelques distances avec les activités scolaires de réécriture de texte qui, selon lui, ne peuvent être qu'"une stratégie didactique voulue par le maître et qui vise à développer, à terme, la compétence rédactionnelle" et non un objectif d'apprentissage en tant que tel. Il s'agirait plus d'apprendre aux élèves à produire des textes (en activant le processus de révision comme contrôle de leur production) que de leur apprendre à les réviser après coup. L'objectif terminal est qu'ils soient contents dès le premier jet d'écriture, ce qui signifierait qu'ils ont intériorisé les critères d'évaluation et qu'ils savent les utiliser à bon escient.

Les deux activités que je propose ci-dessous se situent dans cette "stratégie didactique voulue par le maître" pour mettre à l'épreuve les critères d'évaluation que les élèves ont à leur disposition sur des textes plus ou moins bien formés. L'objectif visé est essentiellement de mobiliser leurs représentations mentales de la dissertation polémique en tant qu'organisation textuelle et gestion de la contre-argumentation. Le fait de travailler sur des textes d'autres élèves permet de mettre en veilleuse deux des composantes du processus rédactionnel: la génération des contenus et la mise en mots. En effet, les textes sont présentés dactylographiés et tous les problèmes orthographiques ou linguistiques ont été effacés. Par ailleurs, comme ils sont relativement longs (sans être des textes complets), ils permettent d'identifier la stratégie d'écriture adoptée pour répondre au sujet, donc de mobiliser des catégories textuelles, des normes discursives, des critères d'évaluation qui, vu le type de problème sélectionné par le professeur, ont toutes chances de porter essentiellement sur l'organisation, le "plan de texte". Le type d'exercice sélectionne donc le type de problème à détecter/réviser, étant entendu qu'il s'agit d'opérations de révision portant sur des niveaux macro-structurels.

Le cadrage effectué sur les textes-sources constitue une mise en problème de la tâche d'écriture visée. Le moment où cet exercice intervient dans un apprentissage peut le transformer en évaluation initiale, de type procédural ou en faire une activité terminale, où les élèves peuvent mettre à l'épreuve les critères qu'ils se sont constitué au cours de l'apprentissage. En ce qui nous concerne, c'est plutôt ce cas de figure, bien que ce travail réalisé en groupes n'ait été explicitement annoncé comme une évaluation.

²⁵ Scardamalia M., Bereiter C. (1986) "Research on written composition" in M.C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching* (3^e édition, 778-803), New York, Mac Milan

b. Présentation des textes à réviser

Le premier texte retenu est celui de Virginie (corpus 1), que j'ai rebaptisée Vanessa pour éviter des identifications fâcheuses. Il se présente comme une introduction suivie d'une 1^o partie et il s'agit d'y insérer un exemple anti-orienté.

TEXTE DE VANESSA

Soit le sujet suivant de discussion:

« 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?

Introduction et première partie:

Actuellement est-il important de ne pas être comme tout le monde, en se distinguant des autres par l'apparence ou au contraire faut-il ne pas se distinguer et être comme tout le monde?

Certains disent qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence pour afficher sa propre personnalité. C'est à dire tout le monde ne doit pas ressembler à tout le monde. Lorsque chaque personne est habillé différemment, c'est beaucoup moins triste, beaucoup moins monotone et également quelque fois beaucoup plus marrant, par exemple lorsque l'on voit une personne avec un chapeau sur la tête, un long manteau noir, et avec des cheveux rouges, cela fait sourire. Les gens peuvent grâce à la tenue vestimentaire se différencier des autres et même quelque fois faire apparaître leurs points de vue, comme par exemple les punks qui sont reconnaissables à leur cheveux colorés dressés sur leur tête; eux, ils sont différents de la foule, en les voyant on sait que ce sont des anarchistes. Chacun s'habille à sa façon, à son goût comme il le souhaite et sans se soucier de l'avis des autres.

exemple:

Par exemple dans certaines pensions, chaque fille est habillée d'une jupe noire, d'un chemisier blanc, d'une veste noire, et chaque garçon d'un pantalon à pinces noir, d'une chemise blanche décorée par une cravate et d'un veston noir.

Consigne: de quelle manière et à quel endroit pouvez-vous insérer cet exemple dans la première partie?

Le texte dit de Quentin (en fait de CHR, corpus 1, cf. chap. 12) présente une énumération d'exemples non thématés ni reliés argumentativement à la position traitée dans cette première partie. Une aide est prévue en cas de difficulté.

TEXTE DE QUENTIN

Soit le sujet suivant de discussion:

« 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?

Consigne: Voici une première partie de dissertation écrite par un élève de 2^o. Que faudrait-il faire pour l'améliorer?

Pour les jeunes, se distinguer des autres est une chose très importante, surtout chez les adolescents. Vers quatorze-quinze ans, on commence à s'intéresser à la vie (ou dans certains cas on commence vraiment à se désintéresser de la vie, à la détester).

Donc chez les jeunes, beaucoup d'exemples d'apparence vestimentaire (ou de "look") sont à citer, comme:

- les Skinheads qui ont une apparence vestimentaire bien définie : ils ont le crâne rasé, portent des "bombers" verts (blouson d'aviateur anglais), des jeans serrés et des chaussures "Doc Martens" montantes, coquées, noires et 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. Un Punk sera obligatoirement anarchiste.

- les Curistes: toujours habillés en noir, avec des boucles d'oreilles, des baskets non lacées, la chemise qui dépasse du pantalon, coiffés en brosse ou en pétard, quelquefois maquillés, portant des "bombers" noirs ou un imperméable noir ou une veste noire, des Rangers ou des "Crepers" (chaussures en daim, le plus souvent noires). Un Curiste n'est pas obligatoirement 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 personnalité, dès qu'une mode est lancée ils la suivent, ils changent d'habits tous les trois mois.

Mais tous ces styles, toutes ces apparences vestimentaires signifient beaucoup trop de conflits chez les jeunes. Tout ceci entraîne beaucoup trop de haine.

On le voit, les deux tâches sont très différentes: dans le premier texte la tâche est de nature argumentative. Il s'agit de décider de l'orientation argumentative du texte et de celle de l'exemple (qui est clairement anti-orienté), d'attribuer à l'exemple un statut de contre-argument par rapport à la conclusion temporaire de cette partie de texte puis à l'insérer en position de contre-argument (*p*) ou de réfutation (*mais q*) dans le paragraphe. C'est un des textes que j'avais étudié dans la quatrième partie (chap. 12) mais pour d'autres passages qui posaient également des problèmes argumentatifs. Je reviendrai sur cette copie plus loin, lors de l'analyse des réponses à l'exercice.

Le second texte pose des problèmes essentiellement structurels: que faire d'une énumération d'exemples dans une dissertation? Est-ce une réponse possible? A quelle condition? ou faut-il tout changer?

Le niveau de difficulté n'est donc pas le même dans les deux exercices: le premier peut être résolu par une opération d'insertion locale tout autant que par une révision macrostructurelle, le second ne peut être considéré que sous l'angle macrostructurel.

c. analyse des révisions sur le texte "Vanessa": de l'exemple comme réfutation à l'exemple comme négation polyphonique

Le texte de Vanessa a été travaillé par quatre groupes: trois d'entre eux font des propositions d'insertion locale, un seul formule une consigne de réécriture globale. Cependant nous verrons que cette opposition en termes de stratégie globale doit être croisée, pour évaluer les textes, avec une stratégie où la mise en mots donne à l'exemple statut argumentatif (de réfutation) ou non.

Nous présentons d'abord le travail du groupe qui a adopté une stratégie globale. Voilà ce qu'il écrit (il s'agit d'un écrit métatextuel et non d'une réécriture effective):

on met l'exemple après "anarchiste" [juste avant la dernière phrase] en mettant "dans d'autres cas une contrainte vestimentaire est imposée": ex. - on le développe.

Ce paragraphe parlerait de la "mode" austère et monotone qui apporterait un monde sans gaieté.

Conclusion: par rapport au 1^o paragraphe et au second qui devrait être développé.

LU, LAE, ISA, AR

L'exemple est compris comme opposé au paragraphe déjà rédigé (voir "austère, monotone, sans gaieté" qui reprend "moins triste, moins monotone, plus marrant" du texte-source) et il devient le support d'un nouveau paragraphe de statut identique puisqu'il serait chapeauté à égalité par la conclusion.

La solution envisagée consiste donc à opposer deux cas, la mode marrante et la mode austère (mais peut-on parler de mode dans ce cas?); le tout ne fait pas forcément un texte très cohérent ni très clairement orienté, mais ce qu'il faut souligner ici c'est la formulation d'un projet d'amplification textuelle qui s'appuie sur l'opposition liberté/contrainte (cf. l'énoncé métatextuel qui est proposé par le groupe "dans d'autres cas une contrainte vestimentaire est imposée" pour annoncer le deuxième paragraphe).

Les trois autres cas insèrent l'"exemple" à l'intérieur du texte proposé selon deux modes différents. Deux groupes effacent le connecteur *par exemple* pour le remplacer par un marqueur d'opposition "par contre" ou "contrairement à", et même le reformulent pour en faire un énoncé plus abstrait. Je présente ci-dessous en marge du texte-source ces deux insertions:

Certains disent qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence pour afficher sa propre personnalité. C'est à dire tout le monde ne doit pas ressembler à tout le monde. Lorsque chaque personne est habillé différemment, c'est beaucoup moins triste, beaucoup moins monotone et également quelque fois beaucoup plus marrant, par exemple lorsque l'on voit une personne avec un chapeau sur la tête, un long manteau noir, et avec des cheveux rouges, cela fait sourire. ----

1^o insertion:

---Contrairement à
certaines pensions où
chaque fille (...) veston
noir. Par contre, ----

C'est la solution du groupe GAE, AM, MAR, CHR, qui ne modifie rien au texte proposé mais encadre simplement "l'exemple" de deux marqueurs; ils ont inscrits en marge de leur brouillon "rôle du contre-exemple".

---- Les gens peuvent grâce à la tenue vestimentaire se différencier des autres et même quelque fois faire apparaître leurs points de vue, comme par exemple les punks qui sont reconnaissables à leur cheveux colorés dressés sur leur tête; eux, ils sont différents de la foule, en les voyant on sait que ce sont des anarchistes. XXXX Chacun s'habille à sa façon, à son goût comme il le souhaite et sans se soucier de l'avis des autres.

2^o insertion:
XXXX par contre dans certaines pensions, filles et garçons ont une tenue vestimentaire stricte. Mais on ne peut pas juger une personne sur sa façon de s'habiller comme dit le dicton: "L'habit ne fait pas le moine"

La solution du groupe MA, PAT, LAU propose une condensation et une reformulation de l'exemple qui devient énoncé général après lequel on peut enchaîner par une nouvelle opposition "mais on ne peut pas juger.." qui fait rejoindre la dernière phrase du texte. Ils ont rédigé un commentaire que voici:

[depuis le début] jusqu'à "anarchiste" on ne peut pas inclure l'exemple car dans cette partie du développement de cette dissertation, on cite des exemples qui différencient la personnalité de chacun (de la façon dont ils s'habillent). On peut insérer l'exemple, en le modifiant, [avant la dernière phrase] car c'est la conclusion de cette partie du développement.

Ces deux solutions donnent un statut de réfutation partielle à l'énoncé-exemple, partielle car la réfutation est immédiatement à son tour réfutée de manière à ce que le texte puisse aboutir à la conclusion proposée. Ces deux stratégies sont analogues aux stratégies dites "pas à pas" où le traitement est essentiellement local; l'insertion ne provoque de révision macrostructurelle du texte proposé. Mais argumentativement, la solution de ces deux groupes est identique à celle du premier.

Le dernier groupe qui a travaillé sur ce texte (CE, AUR, KAR) maintient le statut d'exemple de l'énoncé proposé et l'insère à l'aide de *comme* au début du texte après la proposition négative "tout le monde ne doit pas ressembler à tout le monde" en modifiant très habilement cet énoncé négatif:

Texte de Vanessa

Certains disent qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence pour afficher sa propre personnalité. C'est à dire tout le monde ne doit pas ressembler à tout le monde. Lorsque chaque personne est habillé différemment, c'est beaucoup moins triste, ...

Texte réécrit:

Certains disent qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence pour afficher sa propre personnalité. Et ne pas ressembler à tout le monde **comme** dans certaines pensions où veston noir. En effet, quand chaque personne est habillé différemment, c'est beaucoup moins triste, ...

L'exemple trouve donc son correspondant en l'énoncé négatif "ne pas ressembler à tout le monde", il exemplifie en fait le prédicat positif présupposé, il prend donc un rôle d'exemple "négatif" sans avoir ici de rôle contre-argumentatif. L'exemple est inséré en position seconde à l'intérieur d'un énoncé piloté par un prédicat négatif (non P), il exemplifie l'affirmation P sous-jacente. Si l'on adopte la version polyphonique de la négation telle qu'elle est proposée par Ducrot et al (1980, 49 sq.) on peut dire que l'exemple réalise ici une voix énonciative rejetée par l'énonciation de non P. Cette réalisation textuelle nous met en présence d'une fonction de l'exemple plus polyphonique qu'argumentative.

Brassart (1991 b) montre, dans une analyse qui croise des phénomènes textuels de production contre-argumentative avec des phénomènes de mise en mots, que "les élèves (CE2-5^e) comme les adultes préfèrent nettement la mise en mots affirmative aux formes négatives". Une des deux hypothèses explicatives proposées en conclusion de cette étude se réfère à la version polyphonique de la négation et avance que le risque d'ambiguïté argumentative lié à l'usage d'énoncés négatifs (faire entendre deux voix distinctes et contraires) pourraient expliquer la faible fréquence des énoncés négatifs dans la production d'écrits contre-argumentatifs.

Tout ceci n'a guère pour fonction que de souligner l'habileté rédactionnelle du groupe qui a produit cette réécriture. Habileté d'autant renforcée si on la compare avec le texte de Virginie (Corpus 1) qui est à la source de cet outil didactique

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.** Lorsque chaque personne est habillé différemment, c'est beaucoup moins triste, beaucoup moins monotone (Vi, corpus 1)

Dans ce texte, la pause syntaxique entre l'énoncé introduit par *comme* et le précédent qui se présente comme une phrase complète (sujet + prédicat) me paraît produire une autre interprétation. Notamment l'interprétant générique de l'énoncé "Comme par exemple dans certaines pensions..." apparaît être la proposition entière, c'est-à-dire la relation sujet/prédicat, qui est de plus modalisé. Or cette relation négative "ne doit pas" est en contradiction avec le sens de l'exemple, et il faut une grande coopération du lecteur pour comprendre que l'énoncé e exemplifie le présupposé du prédicat négatif "ne pas ressembler à". La présence de la modalité *devoir*, de plus négativée, semble faire obstacle à la construction directe d'une référence entre l'énoncé-exemple et le présupposé du prédicat négatif. La formule trouvée par le groupe dont on analysait ci-dessus la réécriture supprime la modalité et isole la négation devant le verbe "pour ne pas ressembler": cette modification très simple rend possible l'articulation entre l'exemple et son interprétant-présupposé sans aucune hésitation.

Le type d'exercice qui était ici proposé, présente donc de multiples résolutions possibles: prendre l'exemple comme un prétexte soit pour écrire une réfutation qui annulerait l'ensemble

du texte-source, soit pour l'insérer sous forme d'énoncé général en position de réfutation locale à l'intérieur du bloc de texte proposé. Soit le considérer comme exemple et trouver la solution de dernier groupe observé (qui peut bien évidemment recevoir bien d'autres réalisations linguistiques).

d. analyse des révisions sur le texte "Quentin": difficultés d'une révision globale

Nous prévoyions plus haut que ce texte-support ne pouvait qu'engager un "retraitement" global, vu la distance qu'il présente par rapport au modèle de l'examen polémique. Il est en ce sens très différent comme type d'exercice de révision du précédent: il pose un problème beaucoup plus ouvert que le précédent. Les réponses des élèves sont de ce fait beaucoup plus diversifiées: un groupe réécrit entièrement le texte en l'accompagnant de quelques commentaires; un groupe ne produit qu'une analyse des dysfonctionnements sans produire de nouvelle écriture (opération de détection sans opération de changement textuel); le dernier groupe a travaillé avec l'aide qui leur était proposée.

Je ne commenterai pas en détail leurs productions qui se trouvent en annexe de ce chapitre. Je me contenterai de quelques commentaires.

Deux groupes repèrent que le texte de Quentin est énumératif: "il dresse simplement la liste des différents "looks" (Groupe 1)", "catalogue, étalage" (groupe 3). Mais ils ne proposent pas de solution pour modifier cette énumération. Mis à part le groupe 3 mais il ne fait que reformuler l'aide prévue et qui leur a été donnée: elle se contentait de proposer un empaquetage métatextuel pour organiser et thématiser l'énumération initiale: "Certains disent que la fonction de l'habillement chez les jeunes est de...Mais cette liste d'exemples ne rend pas compte de tous les cas de figures. Ainsi... On voit donc que l'habillement (du moins chez les jeunes) n'a pas qu'une fonction de...". Le groupe 3 reprend ces phrases-annonces sous la forme suivante: "Selon l'avis politique des jeunes, leur tenue vestimentaire change". Et il faut bien reconnaître que cette solution n'en est pas vraiment une. L'empaquetage métatextuel d'une énumération ne mène guère vers une organisation textuelle argumentative.

La réécriture intégrale du groupe 2 est en fait une révision microstructurelle qui a vraisemblablement pour but d'appliquer une de leurs deux observations: "on ne doit pas dans une dissertation citer des arguments avec des tirets" ²⁶. ON se trouve ici dans le cas fréquemment analysé à propos des réécritures d'élèves plus jeunes.

Le groupe 1 commente largement ce texte, essentiellement dans son rapport au sujet ("il n'y a pas besoin de marquer les avis politiques des gens, là n'est la question") et en termes de contenu. Il semble en effet que le texte-support ait été perçu comme partial par ce groupe ainsi que le précédent: "on ne doit pas juger d'une personne selon son apparence" (groupe 2), "les Skinheads, les Punks, les Red Skins ne représentent pas la majorité des gens, ce sont des cas particuliers. De plus la majorité n'est pas beaucoup détaillée, elle est plutôt composée de "minets" et de personnes chics. Ce dernier exemple n'est pas du tout formulé dans son texte" (groupe 1).

²⁶ . on retrouve ici la confusion très fréquente chez les élèves entre les dénominations métalinguistiques "argument" et "exemple"

On peut donc observer une différence importante dans les performances des élèves à ces deux exercices; lorsqu'il est besoin d'intervenir au niveau global, les difficultés sont bien plus importantes que lorsqu'il s'agit d'opérer une insertion, même si l'élément à insérer peut apparaître comme anti-orienté. Le travail n'a pas été poussé plus avant pour essayer de comprendre d'où vient ce relatif échec: manque d'assurance et de maîtrise du schéma polémique? hésitation à entreprendre une réécriture lourde? manque d'habitude par rapport à ce type d'exercice? lassitude par rapport à la séquence didactique? Un peu de tout cela probablement.

D. EXEMPLE ET GENRE DISSERTATIF

Ce problème, un peu particulier, pas vraiment central dans l'apprentissage de la dissertation ni de l'exemplification, peut prendre en production écrite la forme d'exemples non pertinents parce que non généralisés ou d'exemples qui semblent trop empiriques au lecteur de la dissertation. Le problème serait ici de clarifier le contexte discursif et institutionnel de la dissertation qui admet l'exemple empirique jusqu'à un certain point, du moins pas en deçà d'un certain seuil de particularité. L'exemple est en quelque sorte contaminé par l'exigence de discours rationnel, par l'effacement des marques personnelles ou plus exactement par transformation du destinataire en "auditoire universel", c'est-à-dire par la considération de ce destinataire en tant qu'il peut être un être de raison, considération qui rejaillit sur le locuteur en le transformant en un énonciateur non individuel, un énonciateur représentant un discours partagé (ou partageable) sur le monde, en tout cas, pas marqué par une revendication d'individualité ou de particularismes irréductibles.

Le problème est tout à fait perceptible lorsque le scripteur emploie des exemples personnels, comme le montre cet exemple issu d'une copie d'un élève de 2° (issu d'une autre classe que celles que nous avons rencontrées):

Tout d'abord, le sport demande beaucoup d'entraînement de la part de la personne. En effet, mon frère s'entraîne comme un fou pour être le plus fort. Il veut toujours vaincre les autres jusqu'à haïr ses adversaires.

Cet exemple trop spécifique est peut-être généralisable, mais de la façon où il est ici accolé à l'énoncé général qui précède il est tout à fait "illégitime".

La question est de savoir comment amener les élèves à généraliser.

G. Vigner (1990) propose des exercices de transposition des niveaux de formulation (empirique → généralisante → conceptualisante) qui s'appuient sur les chaînes hyperonymiques et les déterminants. Un autre axe serait de travailler sur l'énonciation dans l'exemple: pourquoi l'exemple ci-dessus est-il moins recevable que l'exemple suivant?

Je pense que le sport devrait être simplement un loisir, avec des compétitions amicales car l'esprit sportif dégénère de plus en plus. Il y a toujours de la haine. Moi-même, j'ai haï mes adversaires parce qu'ils gagnaient.

La mise au passé de l'expérience dans l'exemple 2 semble être un facteur de prise de distance énonciative qui accompagne la fonction d'anti-exemple allouée à l'expérience personnelle, garantissant ainsi une analyse de bon aloi du cas personnel. Ce que fait si peu le texte de l'exemple 1 qu'il tombe dans le travers bien connu du glissement de sens (en quoi la

haine de l'adversaire est-elle un exemple pour l'exigence d'entraînement?). Au total l'exemple apparaît pour au moins deux raisons non pertinentes.

Ces phénomènes de légitimité institutionnelle des exemples devraient être abordés, au moins discutés avec des élèves en apprentissage. La question n'est pas d'interdire l'exemple personnel, mais plus d'étudier à quelles conditions un exemple personnel peut devenir un bon exemple dans une dissertation.

Ainsi, l'accumulation d'exemples personnels (ou pseudo-personnels) permet la généralisation; c'est le cas d'un texte de Sartre donné en commentaire au bac philo (bac C, D, E) en 1993 (cf. Annexe de ce chapitre): il utilise trois exemples en 1^o personne ne référant pas au locuteur-énonciateur mais à des énonciateurs distincts; seule l'accumulation d'exemples appartenant à des mondes différents permet de repérer qu'il s'agit d'énonciateurs distincts et donc d'exemples.

La distance temporelle et énonciative garantit une généralisation possible de l'exemple. Eventuellement le changement de pronom; mais jusqu'où le remplacement du "je" par un "on" permet-il le même effet? Il risque au contraire de tomber dans une pseudo-généralisation dommageable pour la relation générique/spécifique²⁷.

J'ai élaboré un exercice pour tenter de traiter ces problèmes; il fait partie de ces exercices prévus mais non encore opérationnalisés. Il se présente comme une liste d'exemples mis en relation avec un sujet de dissertation (celui du corpus 1; les exemples de cette liste sont d'ailleurs issus de ce même corpus); la tâche consiste à éliminer les exemples qui ne "conviendraient" pas.

L'EXEMPLE PERSONNEL

Soit le sujet suivant de discussion:

« 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?

Voici une liste d'exemples concernant ce sujet. Lesquels ne choisiriez-vous pas et pourquoi?

1. Il est arrivé au début de l'année scolaire que des jeunes se soient faits attraper à la sortie du lycée, insulter et même gifler pour la seule raison qu'ils étaient habillés comme le groupe The Cure.
2. Je n'irai jamais parler à un gitan même s'il est très gentil
3. Certains comme Christophe ne porteront jamais de couleurs fluo. Ce serait presque une honte pour lui.
4. Moi-même, je ne peux pas dire que je me distingue des autres. J'ai le même jean, la même chemise, les mêmes chaussures que tout le monde.
5. Si vous rencontrez un jeune, qui s'est fait teinter les cheveux en rouge ou vert, qui porte des rangers et un pack de bière sous le bras, vous pouvez être sûr de tomber sur un punk.

²⁷ . voir les cas d'"exemples généralisants" présentés dans Delcambre, Darras (1992, 40)

Mais si vous avez le malheur de croiser un rasé avec un bombers, des docs plus une batte de baseball dans les mains, là c'est un skin.

6. 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 considèrent comme "inférieurs" à eux, car ils sont moins bien habillés.

7. Un homme d'affaires ne doit pas aller travailler avec un jeans tout délabré, un simple sweat et une paire de baskets.

8. On a toujours connu tous les écossais avec un kilt, tous les indiens avec des plumes, tous les cowboys avec des chapeaux, tous les hawaïens avec des colliers et des couronnes de fleurs, etc...

9. Prenez par exemple une jeune fille calme, posée, elle ne se vêtira sûrement pas d'un jeans craqué, un tee-shirt et d'un blouson noir qui n'attire pas confiance. Au contraire, elle sera sûrement vêtue d'une jupe bleu marine, avec un joli petit chemisier blanc, quelque chose qui donne confiance.

10. Par exemple les Américains. Ils ne s'habillent pas du tout de la même façon que nous. Chez eux, c'est plutôt survêtement et baskettes.

11. Croyez-vous que The Cure, Boy George, Indochine, etc. auraient le même succès s'ils étaient habillés à la façon de "Mr tout le monde"?

12. Mettons-nous à la place de Mr Durand, très bon dentiste. S'il cherche une secrétaire, il embauchera plus volontiers une jeune femme style "bon chic bon genre" plutôt que du style "motard" les cheveux en "hérisson".

13. Certains adolescents se mettent les cheveux en brosse et font dépasser leur chemise pour ressembler à Robert Smith (THE CURE).

14. Quand la période des jeans déchirés est apparue, la plupart des jeunes ont mis en pièces leur jeans!

15. Quand une personne voit quelqu'un vêtu d'un vieux pantalon et d'une chemise à carreaux démodée elle ne lui adresse pas la parole ou alors difficilement.

16. Les chirurgiens, les médecins ou tout autre corps de médecine ont leur mode: blouse blanche impeccable.

17. Si l'on prend l'exemple des pays de l'Est comme la Pologne, les vêtements se ressemblent tous par leur pauvreté. Dans leur misère quotidienne, les Polonais pensent avant tout à manger pour survivre.

18. Je préfère m'habiller en jean's et baskets qu'en pantalon de soie et veston assorti.

19. La Mode "Crado" n'est pas pour moi.

20. Si dans la rue, pleine de monde, un clochard porte des haillons, on s'écartera de lui, on n'aura pas envie de lui répondre.²⁸

L'objectif n'est pas du tout de produire un écrit mais seulement de faire verbaliser par les élèves les critères discursifs qui font que les énoncés 1, 3 et 19 risquent de ne pas être à leur

28 . les références de ces extraits sont les suivantes: 1. NE brouillon; 2. VI; 3. STE; 4. STE; 5. VIN; 6. SO; 7. SAN; 8. NI; 9. NAT; 10. NAT; 11. NE; 12. NE; 13. LAU; 14. LAU; 16. HE; 17. FRE; 18. DE; 19. DE; 20. SAL

place dans une dissertation. Et cela pour des raisons différentes, d'ailleurs: l'énoncé 3 est invalidé car Christophe n'est pas un référent partagé par "l'auditoire universel" (on retrouve là une problématique très proche de celle que j'évoquais dans le point 3 ci-dessus à propos de la citation: quelle est la notoriété du nom propre? si elle est nulle, il vaut mieux alors généraliser l'exemple personnel comme le fait l'exemple 5 ou utiliser un patronyme générique comme le fait l'exemple 12 "M. Durand"). L'exemple 1, de la même manière, fait référence à un fait particulier, dont la référence n'est pas partageable. Il vaut mieux donc effacer l'interprétation spécifique véhiculée par les expressions "à la sortie du lycée", "au début de l'année" comme le fait d'ailleurs l'exemple 6 ("à une rentrée scolaire").

Quant à l'énoncé 19, il est à mettre en relation avec l'exemple 4: ce dernier opère une objectivation du "moi" par la description, objectivation infiniment "meilleure" que l'utilisation du "moi je" comme raison argumentative. L'énoncé 19 est d'ailleurs plus un argument qu'un exemple, mais cette petite entorse théorique devrait avoir des vertus didactiques en amenant les élèves à percevoir comment (c'est-à-dire avec quels moyens discursifs et linguistiques) on peut se prendre soi-même comme exemple sans tomber en dehors de l'univers de discours de la dissertation.

D'autres observations seraient vraisemblablement à faire sur ce corpus mais je préfère laisser ce document dans son état de relatif inachèvement, la problématique qu'il permet d'aborder étant tout compte fait assez éloignée de celles que j'ai suivies.

E. PROBLEMES LINGUISTIQUES DE L'EXEMPLIFICATION

Je me suis essentiellement focalisée sur deux questions connexes: d'une part, la question des connecteurs et celle de l'interprétation générique. On le voit, c'est *comme* qui sera au centre de cette sous-séquence, qui, cependant, est très brève. Comme précédemment donc, je présenterai des exercices complémentaires qui n'ont pas été soumis à l'épreuve des élèves mais qui peuvent compléter le dispositif.

1. les frontières entre exemplification et paraphrase

Le travail a commencé par une première observation sur le fonctionnement linguistique des connecteurs: "c'est-à-dire, comme, par exemple, à savoir". Cette question avait deux objectifs: d'une part, il s'agissait de faire découvrir aux élèves un ensemble de connecteurs proches sémantiquement que cependant on peut différencier par des sémantismes et des fonctionnements différents. D'autre part, il s'agissait de revenir sur l'opposition entre exemple et explication de mots (paraphrase) qui avait émergé de l'enquête initiale sur les représentations.

L'exercice se présente comme une suite de neuf extraits de textes où le connecteur observé a été effacé: il s'agit donc de combler le vide. Ce travail s'effectue par couples de connecteurs de manière à mieux focaliser les comparaisons. Je présente l'ensemble de l'exercice:

LES CONNECTEURS

Comme / C'est-à-dire

1. Un autodidacte ----- le personnage du roman de Sartre qui s'appelle La Nausée est capable de lire tous les livres d'une bibliothèque en suivant l'ordre alphabétique des noms d'auteur.
2. Certains jeunes reprochent à l'école de ne pas leur donner suffisamment de culture scientifique et technique. Ils sont inquiets pour leur avenir et la pratique de l'informatique leur paraît un gage d'insertion sociale. Cela peut être à la source de nombreuses pratiques d'autodidaxie ----- de pratiques où l'individu se forme par lui-même, telles celles que l'on peut observer chez les jeunes de 15-16 ans.
3. Le 15 décembre dernier, la France a obtenu que les Etats-Unis reconnaissent l'exception culturelle ----- la non application des lois de la concurrence commerciale concernant exclusivement les produits culturels ----- les films, les productions TV ou la musique.

Par exemple / à savoir

4. Qu'est-ce que la mémoire? Comment fonctionne-t-elle? Tous les souvenirs 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?
5. Les courts métrages et les films de Cyril Collard ----- Grand huit, Alger la blanche, Taggers, Les nuits fauves, racontent tous une rencontre brutale entre des vies et des désirs.
6. Les sept péchés capitaux ----- l'orgueil, l'avarice, la luxure, l'envie, la colère, la paresse, la gourmandise, ont été inscrits au catéchisme par le pape Grégoire le Grand (qui a, par ailleurs, donné son nom au chant "grégorien"), mais à cette époque-là, en l'an 600, la liste en était un peu différente: la paresse n'existait pas mais c'était un péché que d'être triste!

C'est-à-dire / par exemple

Voici trois extraits d'un article du Monde sur les transports urbains; on y fait l'interview du directeur général du second groupe français de transports publics de voyageurs, groupe qui travaille généralement pour les municipalités. Le directeur s'appelle Joël Lebreton

7. "Le maire doit être au clair sur ce qu'il veut faire de sa ville, ce qui nécessite un travail de réflexion qui dépasse largement le problème des transports. -----, à Nantes, le tramway aura été l'occasion de renouveler le centre-ville.
8. "D'après nous, il ne faut pas vendre le transport en commun globalement mais se consacrer à une action spécifique, explique Joël Lebreton. -----, 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 en distribuant des 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..
9. "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. -----, à Lille, 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 250000 habitants, poursuit J. Lebreton en égratignant au passage la concurrence.

Je me propose de montrer aux élèves la distinction entre la paraphrase lexicale (*c'est-à-dire*) et l'exemplification (*comme*) en utilisant l'opposition suivante: dans l'explication de mots (a cād b) a et b désignent les sens d'une même notion, alors que dans l'extraction (un a comme b), a et b désignent une seule et même chose vue sous deux angles différents. D'un côté ce dont on parle, c'est le sens des mots, de l'autre, c'est une chose désignée par deux mots qui est en cause. Cette transposition didactique de mes études sur *comme* peut paraître obscure, mais il a été assez vite évident pour les élèves que *c'est-à-dire* permettait de donner une explication de mot alors que *comme* a été perçu comme présentant une "partie" de l'objet, une "filiale" de l'élément qui se trouve à sa gauche (comme dira une élève). Dans "a comme b", b fait partie de a, alors que dans "a cād b", b est un autre sens de a.

La deuxième partie de l'exercice consiste à différencier l'exemple comme ouverture d'une liste potentielle de cas spécifiques (*par exemple*) de l'énumération exhaustive des éléments d'une liste fermée (*à savoir*). Dans les deux cas, cependant, on a une expression générique ou généralisante et une liste de termes. Dans le premier, on peut y ajouter *etc.* au contraire du second.

L'énoncé 5 parlant de Cyril Collard partage les réponses: une majorité avait choisi *à savoir*, une minorité (active) avait choisi *par exemple*; ils argumentent en disant que C. Collard aurait pu faire d'autres films qui parlent d'autre chose que de la vie et du désir et qu'ils ne connaîtraient pas. Cette verbalisation montre en tout cas que les sémantismes d'ouverture vs exhaustivité sont tout à fait perçus.

Cette discussion fait suite à des observations quasiment unanimes sur l'opposition entre *à savoir* - liste fermée (ex. 6: les sept pêchés capitaux) et *par exemple* - liste ouverte (ex. 4: les souvenirs). Finalement, je souligne le fait que le choix du connecteur ne tient pas à la réalité des choses mais au choix du rédacteur d'orienter le lecteur vers la signification "liste fermée" ou la signification "liste ouverte".

Pour en finir avec ce premier exercice, la distinction entre la paraphrase comme reprise correctrice (*c'est-à-dire*) et l'exemplification (*par exemple*) reprend des observations proches du premier cas (*c'est-à-dire/comme*) mais dans un cadre interphrastique. On peut ainsi observer la mobilité de "par exemple" à l'inverse de "c'est-à-dire".

La confrontation des réponses en classe aboutit à repérer que certains énoncés (les ex. 7 et 9) ne peuvent accepter que *par exemple* par opposition à l'énoncé 8 qui peut accepter les deux (ex.) et où *par exemple* est proche de *c'est-à-dire* avec un sémantisme d'explication (en fait un sémantisme d'hésitation).

2. COMME extracteur

L'exercice suivant s'intitule "Johnny", il a été construit à partir des observations faites à la fin de l'étude sur *comme*. L'objectif est ici de faire prendre conscience aux élèves que le GN à la droite de *comme* peut être très différent selon les contextes phrastiques. Il s'agit en quelque sorte de casser l'illusion naturaliste produite par les mécanismes d'inclusion référentielle de la formule *un N comme N propre*. L'objectif qui sous-tend cet objectif est d'amener les élèves à contrôler le type de substantif qu'ils peuvent placer à gauche de *comme*, à travailler donc sur les termes génériques qu'ils peuvent utiliser dans cette place. De manière éventuellement à éviter les hyperonymes trop généraux qui font de cette formule un passe-partout vague et flou.

"JOHNNY"**Consigne: Compléter les énoncés suivants**

1. Un ---- comme Johnny, c'est un modèle de longévité artistique.
2. Un ---- comme Johnny, ça n'est pas un modèle à donner en exemple aux jeunes.
3. Un ---- comme Johnny, c'est le roi de la combine.
4. Un ---- comme Johnny est à surveiller de près.
5. Un ---- comme Johnny, c'est une bonne affaire pour la presse à sensation.
6. Un ---- comme Johnny, c'est la risée des rockers, il ne fait même pas de solos!.
7. Un ---- comme Johnny, c'est une vraie assurance-chômage.
8. Un ---- comme Johnny, c'est l'angoisse du producteur.
9. Un ---- comme Johnny, c'est de la frime, histoire de soigner le look!.

Aide: Voici une liste dans laquelle vous pouvez choisir:

artiste	mari
chanteur	motard
coureur de jupons	père
guitariste	tocard
homme à femmes	travailleur
homme d'affaires	etc.
homme	

L'exercice est réalisé sans difficultés et sans mise en commun collective. Sinon la valorisation de certaines réponses non présentes dans la liste comme "casse-cou, mec, frimeur, crâneur".

L'exercice a frappé les élèves. Certains, en aparté, en ont tiré des conclusions concernant l'apprentissage du commentaire composé qui était juste en train de débiter à cette époque. Ce fut par exemple la question de Nicolas posée au professeur de la classe: "est-ce que je peux utiliser *comme* dans le commentaire composé pour éviter la paraphrase?". Si la réponse ne saurait être simplement une confirmation, la question révèle, il me semble, une certaine perception de la fonction d'outil de généralisation de *comme*.

L'exercice suivant est de même facture que le précédent mais convoque davantage les connaissances du monde. Les problèmes posés par les énoncés excèdent le fonctionnement linguistique, voire peut-être l'exemplification et se focalisent plutôt sur la construction d'objets de discours. Le contexte postérieur induit le choix d'un générique plutôt que d'un autre par construction d'une isotopie sémantico-référentielle²⁹. Il s'agit donc d'observer les phénomènes de congruence entre l'exemple et l'objet de discours. Il ne s'agit guère ici de phénomènes lexicaux; vu du côté des élèves, les problèmes de disponibilité lexicale ne sont pas ici concernés, mais bien plus si l'on veut l'aspect "documentaire" ou la dominante cognitive de l'exemplification.

²⁹ . Il serait souhaitable d'élaborer également des exercices semblables portant sur des contextes antérieurs.

JOHNNY, EDDY ET LES AUTRES

Consigne: Compléter les énoncés suivants; vous pouvez sélectionner l'expression que vous jugez la plus satisfaisante dans les propositions qui vous sont faites.

1/ un ----- comme Johnny ne monte pas seulement sur scène pour jouer de la musique mais pour réaliser un spectacle total.

a: un chanteur, une bête de scène

2/ un ----- comme le Johnny des années 60 a réussi à se maintenir parce qu'il s'est métamorphosé.

b: une idole yéyé, un yéyé de la première heure

3/ un ----- comme Eddy Mitchell non seulement décide des arrangements musicaux, des enchaînements pour ses spectacles, mais aussi chouchoute toute sa troupe!

c: un patron, un rocker

4/ un ----- comme Eddy Mitchell ne se prosterne pas pour autant devant la culture américaine. "J'ai horreur du Coca Cola et Mickey m'emmerde" a-t-il déclaré à Télérama.

d: un amateur de séries B, un cinéphile

5/ un ----- comme Eddy Mitchell n'a pas besoin de savoir la musique, il suffit qu'il ait de l'oreille.

e: un musicien, un crooner, un chanteur

6/un ----- comme le rap est historiquement et par essence le témoignage d'un engagement contre le malaise des cités.

f: un phénomène social, un mouvement musical

7/ un ----- comme Claude Sicre, membre des Fabulous Trobadors, s'inspire des joutes poétiques des troubadours occitans pour composer les chansons de son groupe.

g: un théoricien du rap, un universitaire autodidacte

8/ un ----- comme le pantalon à pattes d'eph, à la mode aujourd'hui, était déjà prisé par les élégants des années 1870.

h: un vêtement, une antiquité, un revenant

9/ Le pantalon est le fruit d'un ----- comme celui qui opposa en 1789 les aristocrates (qui portaient des culottes) et les "sans culottes" (qui portaient des pantalons)

i: un combat révolutionnaire, un débat idéologique

10/ Un ----- comme le complet-veston était profondément méprisé au début du siècle par les riches qui pouvaient se payer un tailleur.

j: un produit de la confection de masse, un uniforme bureaucratique et petit-bourgeois, un modèle du bon ton d'aujourd'hui³⁰

Le cadre syntaxique de cet exercice utilise deux formules prototypiques un N comme N propre et un N comme le N. Les premiers énoncés sont relativement simples et ressemblent tout à fait aux énoncés de l'exercice précédent. Le choix est relativement ouvert et il n'y a guère d'inconvénient à choisir un terme plutôt que l'autre, même si des phénomènes de répétitions internes fait préférer "bête de scène" à "chanteur" ou "patron" à "rocker" (à cause notamment du verbe "décider" et de l'expression "sa troupe").

Mais à partir de l'énoncé 4, ça se complique: "un cinéphile" serait en contradiction argumentative avec le "pour autant" qui suit. D'autre part, pour qui sait, il y a une relation de filiation entre la culture américaine et les séries B, alors que la cinéphilie est davantage cosmopolite! De même, dans l'énoncé 6, l'expression "malaise des cités" impose rétroactivement le choix de "phénomène social", de même "un revenant" (dans 8) annonce, prépare le prédicat "déjà prisé dans les années 1870". Quant à 9, le choix entre "combat révolutionnaire" et "débat idéologique" convoque des valeurs historiques et politiques, voire des connaissances anthropologiques sur les significations historiques de phénomènes aussi futiles que l'évolution de la mode! Dans 10 pour finir, le choix de "modèle du bon ton d'aujourd'hui" est imposé par l'opposition à la fois temporelle (aujourd'hui/début du siècle) et sociale (modèle du bon ton/ profondément méprisé).

Cela dit, il est fort probable que ces contraintes sémantico-référentielles changent dans un contexte plus large, à cause notamment de problèmes de thématization et selon le point de vue sous lequel on considère l'objet. Le danger de travailler sur ces énoncés brefs est de laisser croire à la nécessaire cohérence isotopique. L'apport d'informations nouvelles peut au contraire jouer de ruptures isotopiques à l'intérieur d'un énoncé.

Un dernier exercice sur la recherche de génériques à partir de comme + GN va nous ramener vers l'écriture dissertative et vers un des problèmes que nous observions plus haut avec la question du "bon exemple". Comment généraliser un exemple personnel? Comme semble un outil, non pas pour éviter la paraphrase comme disait Nicolas, mais pour généraliser facilement un énoncé qui risque de paraître trop spécifique, voire non généralisable.

MOI, MON FRERE... ET MOI, MA SOEUR...

Consigne: Les énoncés suivants sont spécifiques. A quelles conditions peut-on leur donner une signification générique ou générale?

1. Mon frère s'entraîne comme un fou pour être le plus fort en sport. Il veut toujours vaincre les autres.
2. Ma soeur a tout sacrifié à ses études: maintenant qu'elle est kiné, elle me pousse à faire de même.

³⁰ . Les "réponses" c'est-à-dire les choix opérés par les rédacteurs des textes dont j'ai extrait ces énoncés, sont les suivantes: 1/ un chanteur, une bête de scène; 2/ une idole yéyé, un yéyé de la première heure; 3/ un patron, un rocker; 4/ un amateur de séries B, un cinéphile; 5/ un musicien, un crooner, un chanteur; 6/ un phénomène social, un mouvement musical; 7/ un théoricien du rap, un universitaire autodidacte; 8/ un vêtement, une antiquité, un revenant; 9/ un combat révolutionnaire, un débat idéologique; 10/ un produit de la confection de masse, un uniforme bureaucratique et petit-bourgeois, un modèle du bon ton d'aujourd'hui

3. Ma mère a supprimé à la maison tous les jeux video un peu violents.

4. Certains de mes copains se sont fait insulter, bousculer et même giffler à la sortie du lycée parce qu'ils étaient habillés tout en noir avec des cheveux hirsutes et des Rangers noirs.

Aide:

A. Un ---- comme mon frère s'entraîne comme un fou...

Des ---- comme mon frère s'entraînent comme des fous...

Mon frère, en tant que..., s'entraîne comme un fou

B. Une ---- comme ma soeur ...

etc.

Précisez quels pourraient être les "arguments" que ces énoncés pourraient appuyer ou illustrer. Vous rédigerez le tout en un petit texte cohérent.

La proposition d'aide, ainsi que le travail antérieur sur *comme* sont ici déterminants car l'exercice me paraît très difficile à faire hors de ce contexte. Il s'agit en fait de montrer un des usages possibles de *comme* pour traiter un objet de discours sous l'angle simultané d'une référence spécifique et d'une référence générique³¹.

Cependant, ces exercices supposent que soient construits certains savoirs sur l'interprétation générique et l'interprétation spécifique. Ce sera l'objet de la section suivante.

3. L'interprétation générique

Deux exercices ont été élaborés dont le premier a été présenté aux élèves de la seconde qui nous intéresse par le professeur de la classe. Les observations que je rapporterai sont donc la reformulation de ce qu'il m'a succinctement rapporté.

Le premier de ces exercices essaie de poser le problème de l'interprétation générique ou spécifique et de donner quelques outils (tests) pour aider les élèves à faire le partage et à se représenter la nature du problème. Il a été élaboré en empruntant abondamment aux exemples canoniques qui jalonnent les analyses théoriques sur la généricité dont je me suis servie pour le chapitre sur *comme*. Il consiste simplement à décider si tel énoncé peut accepter une interprétation générique ou spécifique.

³¹ . De ces trois exercices sur *comme* extracteur, seul le premier a été fait dans la classe de seconde où se déroulait cette séquence didactique.

GENÉRIQUE 1

Consigne: Classer les phrases suivantes selon qu'elles expriment une idée générale ou une idée particulière

1. La baleine est un mammifère.
2. Les castors construisent des barrages.
3. Un chien aboie, un chat miaule.
4. Un lynx, ça a une vue perçante.
5. Le chat, c'est affectueux.
6. Il y a un lapin qui ne mange plus.
7. Les lapins se reproduisent rapidement.
8. Il y a les jouets qui traînent et les plantes qui se dessèchent.
9. Il y a le lit qu'il faut déplacer.
10. Il y a la casserole qui fuit.
11. Il aime les pandas.
12. Elle aime le gigot.
13. Ils élèvent un chinchilla.
14. Cette année-là, un écureuil nichait dans la haie du jardin.
15. Mon chat est horrible.
16. Ce platane est déplumé.
17. Cette année, le muguet sera rare mais beau.
18. Le chat des voisins est albinos.
19. Les souris que tu as achetées sont adorables.
20. En 1969, l'homme a marché sur la lune.
21. En 1969, un homme a marché sur la lune.
22. Un homme descendit de la Torpédo.
23. L'homme la regarda avec insistance.
24. Les hommes l'ont toujours fait beaucoup souffrir.

On retrouve dans cette liste la succession des problèmes abordés par les études des linguistes sur la généralité: les tests de l'énoncé clivé avec *c'est* (énoncés 4, 5) ou de la transformation par *il y a* (énoncés 6, 8, 9, 10) qui permet de préciser l'interprétation générale ou l'interprétation spécifique, la position objet du GN étudié (énoncés 11, 12, 13) qui impose à

un N l'interprétation spécifique, et de même l'emploi des déterminants et des adjoints nominaux (énoncés 15, 16, 18, 19), l'emploi de prédicats événementiels et de temps du passé (énoncés 14, 21, 22, 23). S'y trouvent même les énoncés 17 et 24 où seul un GN est interprété génériquement.

D'après donc la relation de ce travail qui m'a été faite par le professeur de la classe, il est apparu que deux éléments au moins rendaient cette tâche de classement très difficile pour les élèves. D'une part, est apparu un conflit entre la tâche d'interprétation en termes de générique/spécifique et des savoirs conceptuels grammaticaux à propos des déterminants. Ainsi, la dénomination du déterminant *le* comme "article défini" a entraîné par contamination parasynonymique ("défini = déterminé, précis") l'identification des syntagmes en *le + N* comme spécifiques, alors que la dénomination de *un* comme article indéfini provoquait l'identification de *un + N* comme générique.

Par ailleurs, il y a eu confusion entre l'interprétation du GN en termes de référence (le GN désigne-t-il ou non l'ensemble des N?) et la valeur de vérité de l'énoncé. Ainsi, l'énoncé 1 a été interprété comme spécifique en alléguant que tous les animaux ne sont pas des mammifères, de même l'énoncé 5, au nom du fait "moi, je n'aime pas les chats". La confusion provient dans le premier cas vraisemblablement d'une focalisation sur le prédicat plus que sur le sujet (c'est comme si au lieu de chercher à comprendre si toutes les baleines sont des mammifères, on cherchait à vérifier si tous les animaux sont des mammifères); dans le second cas, les choses sont beaucoup plus claires: l'énoncé est dit spécifique parce qu'il n'est pas vrai pour tout le monde (puisque moi, je constitue une exception à cette règle).

Il se peut (et c'est même fort probable) que ces confusions soient induites par la consigne de l'exercice qui parle d'"idée générale vs idée particulière". Il faudrait vraisemblablement proposer quelque chose du genre: comment interpréter les GN? est-ce que dans ces énoncés, les GN renvoient à l'ensemble des N, considéré comme une classe, ou à un exemplaire particulier de cette classe?

Cela dit, les réactions des élèves, ici rapportées très succinctement, montrent l'intérêt que constituerait l'étude de cette question dans un programme d'analyses de la langue pour les classes de seconde et de première où il s'agirait d'aborder des faits linguistiques qui complexifient le programme de grammaire tel qu'il est vu au collège ou modifient le regard des élèves sur les faits de langue. Ainsi, la classification des déterminants semble constituer un obstacle à l'analyse de la généricité; de même on peut supposer que la modification de l'interprétation générique/spécifique en fonction des contextes, ce que travaillera l'exercice suivant, est difficile à imaginer pour des élèves qui interprètent les énoncés avec une telle rigidité (un signe = un sens).

Par ailleurs, un jugement linguistique qui ne s'appuie que sur des valeurs de vérité aussi partielles que celles que j'évoquais plus haut ("c'est vrai/faux pour moi") n'est pas sans rappeler ce que nous évoquions au début de ce chapitre à propos de l'étude des représentations. Il serait important, me semble-t-il, de travailler le rapport à la langue et au langage que cela suppose. Et il n'est pas impossible que le fait de travailler la variabilité du sens des énoncés en contexte soit une façon plus efficace (en tout cas moins frontale) de traiter ce problème que de l'aborder à propos des opinions.

GENÉRIQUE 2

Voici quelques phrases qui peuvent recevoir l'interprétation générique ou spécifique (générale ou particulière). Trouvez-leur un contexte qui supprime l'hésitation et précise le type d'interprétation qu'il faut produire.

Exemple:

Les chats sont affectueux.

Contexte à interprétation spécifique (particulière):

Mon fils passe de bonnes vacances chez sa grand-mère. La nourriture est bonne et les chats sont affectueux.

Contexte à interprétation générique (générale):

Pour meubler ta solitude, tu devrais prendre un chat, les chats sont affectueux.

1. Le chat est paresseux.
2. Les oiseaux chantent.
3. Les enfants sont menteurs.
4. Un concierge surveille les portes.
5. Un boulanger n'a pas de week-end.
6. Le chêne est un grand arbre.

Cet exercice permet donc d'affiner et de prolonger le précédent en dénaturant l'interprétation: elle ne tient pas forcément à l'énoncé, ni aux "choses" mais au rapport que l'énoncé entretient avec le contexte. On aura reconnu dans l'exemple de démonstration ainsi que dans certains de ceux qui suivent des énoncés analysés par M. Galmiche (1985, 24).

La modification d'interprétation des énoncés en *le N* ne pose guère de problème; c'est plus délicat avec les énoncés en *Un N*. Il faut par exemple imaginer des contextes comme:

Un boulanger n'a pas de week-end; il s'agit de M. X; mais les autres peuvent partir à la mer sans problèmes.

Si on le compare avec les autres commerçants, un boulanger n'a pas de week-end

L'interprétation spécifique vient de la comparaison entre *un N* et *les autres N*; l'interprétation générique de la comparaison entre *un N₁* et *les autres N₀*, N_0 étant un hyperonyme de N_1 .

Partant de ces observations, un troisième exercice peut être proposé, davantage ludique et créatif mais tout aussi rigoureux au niveau linguistique:

GENÉRIQUE 3

Les énoncés qui suivent sont obligatoirement génériques, quelque soit le contexte. Cependant on peut imaginer des mondes fictifs où ils prendraient un sens spécifique. Décrivez succinctement ces mondes.

Pour vous aider à produire l'interprétation en termes de vérité particulière, non générale, insérez "généralement" ou transformez la phrase avec "il y a".

1. Le canari est un oiseau.
2. Un homme a des poumons.
3. Les horloges mesurent le temps.
4. Les avions volent en s'élevant dans l'atmosphère.
5. Les hommes sont mortels
6. La vie a besoin d'eau

Il s'agit ici d'énoncés obligatoirement génériques en vertu de contraintes sémantiques et non plus pragmatiques (ils sont toujours issus, pour certains, de Galmiche 1985, 24). La fiction, et notamment la science-fiction, peut néanmoins inventer des mondes où ces énoncés génériques deviennent des spécifiques. Un monde où par exemple certains hommes aient des poumons, d'autres n'en aient pas, ou aient des branchies..., certains hommes soient mortels, d'autres immortels, etc. Un monde où les canaris sont généralement des oiseaux mais peuvent être des poissons ou des stylos-plume ou des idées généreuses, etc... Le travail sur la généricité s'éloigne ainsi curieusement de l'écriture dissertative où ce genre de jeu n'est guère attendu. Mais je rappelle que nous avons ci-dessus avec *comme* comment donner sens à cette question dans le cadre de la dissertation.

En conclusion de ce chapitre, il nous faut faire quelques remarques générales sur ce qu'on peut appeler une séquence didactique. Le terme est à la mode, surtout depuis qu'il apparaît comme cadre de référence pour certaines épreuves des concours internes de recrutement (cf. Denizot, 1994). Si notre projet, très restreint, d'intervention dans une classe a été contraint de se cantonner à des activités de production écrite et d'observation linguistique, il a tenté de ne pas exclure les activités de lecture, même si elles ont occupé une place seconde, mises au service de la production écrite. Il est en effet difficile, si l'on quitte le domaine de l'étude littéraire, de ne pas lier lecture et écriture. Les compétences visées ici font interagir les deux activités et dans le quotidien de la classe, il est bien difficile de traiter l'un séparément de l'autre. Je dirais de plus qu'en ce qui concerne la production dissertative une telle séparation serait contre-nature: sinon, comment faire comprendre aux apprentis-scripteurs qu'on n'écrit rien de "personnel" que par appui sur l'écriture d'autrui? Comment amener à prendre des distances vis à vis de la croyance en l'écriture comme expression sincère de ce qu'on pense, si on n'impose pas que chacun mêle son discours à d'autres discours? comment des adolescents peuvent-ils avoir accès à ces discours autrement que par les textes à lire qu'on prépare pour eux ou qu'ils se procurent pour réaliser la tâche prescrite (dans les réponses au questionnaire, certains font état de ce qu'ils ont vu à la télévision, mais la plupart font allusion à la banque de textes associée, dans cette classe, à chaque sujet de dissertation)?

L'autre remarque tient à la signification possiblement programmatique de la notion de séquence. Une séquence didactique consacrée à la lecture-écriture peut difficilement être

organisée linéairement: si les processus en jeu dans la production de textes ont la récursivité et l'interactivité que montre le schéma célèbre d'Hayes et Flower (et surtout sa deuxième version, présentée dans Brassart 1991, 109), il serait didactiquement prétentieux de prétendre qu'il vaut mieux commencer ainsi et terminer ainsi un apprentissage quelconque concernant la production écrite. Ainsi, dans la séquence qui nous a occupés, les activités linguistiques n'ont été placées ni au début (en position de prérequis) ni à la fin (en position d'application) mais n'importe quand, à vrai dire quand il restait un petit moment à la fin d'une heure, entre deux activités plus prenantes, etc. L'important était que les élèves fassent le lien entre une observation sur les connecteurs et un problème d'écriture, et non que ce lien soit fait pour eux.

La seule progression possible est celle qui organise les apprentissages textuels en distinguant la construction de savoirs et de savoir-faire portant sur les structures textuelles globales et ceux qui portent sur des phénomènes locaux. Ainsi, il était impensable de mener cette séquence sur l'exemplification avant que ne débute l'apprentissage de la dissertation, avant que ne commence à être construit un modèle de texte dissertatif et que ne soient, ne serait-ce qu'un peu, explicitées certaines notions d'argumentation.

Ainsi, le terme de cycle didactique, proposé par Brassart et al (1988, 65) est certainement bien plus puissant que celui de séquence: "Favoriser, provoquer, au sein d'un cycle didactique, les convergences entre les diverses tâches, entre les diverses situations-problèmes didactiquement contrôlées, nous paraît également plus conforme aux processus "naturels" d'apprentissage des enfants ou des adolescents, processus qu'il s'agit plus d'activer, d'alimenter et de développer dans un projet d'apprentissage explicité, que de construire à partir de (presque) rien".

ANNEXES DU CHAPITRE 14

Annexe 1: Textes alpha-oméga

Groupe 2: Laury, Patricia, Marjorie, Nicolas

Il y a toutes sortes de raisons de penser que les jeux vidéo sont à proscrire. Entre autres, ils seraient une véritable drogue.

En effet, une certaine catégorie de personnes dépense une somme d'argent phénoménale pour acheter des jeux qu'ils finiront en une après-midi. La totalité des dépenses s'élève à 1500 F pour la console + 500 voir 550 F pour une cartouche. Selon la passion du jeu, le prix peut-être doublé ou triplé.

L'argent n'est pas le seul problème. Le temps passé devant leur console peut varier d'une heure à une journée y compris la nuit. Le joueur se fixe environ une heure de jeu mais il "y reste toute la nuit".

Ce qui peut conduire, selon une enquête, chez quelques personnes sensibles à des crises d'épileptie.

D'autre part, les jeux vidéo permettent aux adeptes de se détendre ou de se défouler en s'identifiant à un personnage ou en accomplissant une mission imaginaire. La pratique des "game boy, girl" peut favoriser l'apprentissage de langues étrangères par leur intermédiaire. La répétition des jeux favorise leur développement dans la vie sociale. Elles permettent de communiquer.

A l'issue de cette réflexion on peut donc constater que les jeux vidéo ne représentent pas le danger que disent certains.

Groupe 3: Amélie, Gaëlle, Isabelle, Ludivine

Il y a toutes sortes de raisons de penser que les jeux vidéo sont à proscrire. Entre autres, ils seraient une véritable drogue.

D'après un article paru dans Télérama du 3 novembre 1993, Julien, 14 ans, trouve le prix des consoles et des jeux trop chers. Malgré ça, il pense que c'est un loisir comme un autre et également de se défouler, de partager ce qu'il pense de ces jeux avec ses amis.

Dans le même quotidien, Flore 28 ans pense également que c'est un bon moyen de se défouler mais qu'il occupe beaucoup de temps par rapport aux autres loisirs. C'est un peu comme une bête noire qui la poursuit mais qui elle se laisserait volontiers manger. Elle poursuit en disant que les jeux de rôles nécessitent une grande concentration. Mais pour elle, il est dût de résister même quand l'ordinateur est éteint et caché sous un drap.

A l'issue de cette réflexion, on peut donc constater que les jeux vidéo ne représentent pas le danger que disent certains.

Groupe 5: Arnaud, Christophe, Gregory, Maxime

Certains pensent que les jeux vidéo sont une merveilleuse invention, qu'ils constituent entre autres une nouvelle forme d'apprentissage.

Les jeux vidéos procurent à son utilisateur, un certain plaisir à d'identifier au personnage virtuel.

Ils développent des capacités que l'on peut difficilement acquérir dans la vie courante comme: les reflexes, le self-control, faire évoluer l'imagination.

Ils permettent également de combler les temps libres, ils permettent de comprendre quelques mots anglophones comme: Game Over...

Le jeu vidéo permet (comme le sport) de s'amuser seul ou en groupe.

Contre:

Mais pour pouvoir se procurer ce plaisir virtuel, il est nécessaire de déboursier une quantité négligeable d'argent. [rature huit mots difficiles à déchiffrer] Malgré cette dépense importante, un épileptique risque toutefois de accentuer sa "maladie", de plus une perte de temps est acquise à cause des jeux vidéos.

On voit donc que les jeux vidéo ne sont pas la merveilleuse invention que l'on peut croire.

Annexe 2: Productions de trois groupes sur la réécriture du texte de Quentin

GROUPE 1: SYL, KA; ZE, SE

Il n'y a pas besoin de marquer les avis politiques des gens, là n'est pas la question. Il ne nous dit pas où est la distinction entre ces différentes façons de se vêtir, il dresse simplement la liste des différents "looks". Les Skinheads, les punks, les red Skins ne représentent pas la majorité des gens, ce sont des cas particuliers trop développés. De plus la majorité n'est pas beaucoup détaillée, elle est plutôt composée de "minets" et de personnes chics. Ce dernier exemple n'est pas du tout formulé dans son texte.

GROUPE 2: EM, VI, TA, MAT

Pour les jeunes, se distinguer des autres est une chose très importante surtout chez les adolescents. Vers 14, 15 ans, on commence à s'intéresser à la vie (ou dans certains cas on comme vraiment à s'y désintéresser)

Généralement les skineads ont une apparence vestimentaire bien définie ainsi que leur idée, certains pensent même qu'ils sont fascite et même Hitlérien. Ensuite il y a ceux qui ont des cheveux le plus souvent en crête parfois colorée, des boucles d'oreilles parfois même dans les narines, un blouson en cuir "Perfecto" parfois coloré. Ce sont les punks qui ont les idées complètement différentes des skineads. ainsi que les Red skins qui sont parfois communistes et dont l'habillement ressemblent à ceux des skineads à la seule différence que le rouge est dominant. Et il y a ce qu'on trouve le plus couramment: les curistes dont leur apparence vestimentaire est surtout liée au groupe "The Cure". Ainsi que les minets qui eux suivent la mode de chaque époque ce qui ne leur donnent pas une personnalité propre à eux.

Mais tout ces styles, toutes ces apparences vestimentaires signifient beaucoup trop de conflits chez les jeunes. Cependant "l'habits ne fait pas le moine"

On ne doit pas dans une dissertation citer des arguments avec des tirés.
On ne doit pas juger une personne en fonction de son apparence

GROUPE 3: NI, MAX, GREG

Problème: - catalogue
- étalage

Aide: - 1^o para: même catégorie de fringues
- 2^o para: le reste avec des similitudes

Pour les jeunes, se distinguer des autres est une chose très importante, surtout chez les adolescents. Vers 14-15 ans, on commence vraiment à se désintéresser de la vie, à la détester.

Selon l'avis politique des jeunes, leur tenus vestimentaire changes. Selon ces catégories, on trouve les skinheads, les punks, (les autres)

(Remettre les éléments du texte)

("" la conclusion)

Annexe 3: texte de Sartre donné à commenter au baccalauréat (épreuve de philosophie, séries scientifiques, 1993)

La signification du passé est étroitement dépendante de mon projet présent. Cela ne signifie nullement que je puis faire varier au gré de mes caprices le sens de mes actes antérieurs ; mais, bien au contraire, que le projet fondamental que je suis décidé absolument de la signification que peut avoir pour moi et pour les autres le passé que j'ai à être. Moi-seul en effet peux décider à chaque moment de la portée du passé : non pas en discutant, en délibérant et en appréciant en chaque cas l'importance de tel ou tel événement antérieur, mais en me projetant vers mes buts, je sauve le passé avec moi et je décide par l'action de sa signification. Cette crise mystique de ma quinzième année, qui décidera si elle "a été" pur accident de puberté ou au contraire premier signe d'une conversion future ? Moi, selon que je déciderai - à vingt ans, à trente ans - de me convertir. Le projet de conversion confère d'un seul coup à une crise d'adolescence la valeur d'une prémonition que je n'avais pas prise au sérieux. Qui décidera si le séjour en prison que j'ai fait, après un vol, a été fructueux ou déplorable ? Moi, selon que je renonce à voler ou que je m'endurcis. Qui peut décider de la valeur d'enseignement d'un voyage, de la sincérité d'un serment d'amour, de la pureté d'une intention passée, etc. ? C'est moi, toujours moi, selon les fins par lesquelles je les éclaire.

SARTRE

CHAPITRE 15:

EVALUATION TERMINALE

A. PRESENTATION DU CONTEXTE DE L'EPREUVE

Le critère retenu pour élaborer une activité permettant de clore cette séquence a été de placer les élèves dans une situation de travail la plus proche possible des apprentissages principaux qu'ils avaient menés jusqu'alors. Cela imposait le choix d'une dissertation, et plus particulièrement d'une dissertation accompagnée d'une documentation proposée en même temps que l'énoncé du sujet. C'était la forme prise par les sujets de dissertation dans cette classe. Cette forme était intéressante en ce qu'elle permettait d'élaborer un mini-corpus (ou "banque de textes" selon les termes utilisés par professeur et élèves) constitué uniquement de faits spécifiques ou d'anecdotes pouvant prendre le statut d'exemples dans un texte dissertatif.

Je présenterai ci-dessous d'abord quelques attendus à cette pratique de la "dissertation sur corpus", puis j'analyserai succinctement les documents et le sujet proposé aux élèves.

1. UNE DISSERTATION SUR DOCUMENTS.

L'intention d'une telle démarche est de minimiser dans l'esprit des élèves le problème de l'"inventio". On sait que l'absence d'idées (ou le sentiment de ne pas en avoir) est une des représentations-obstacle principales des apprentis scripteurs (Delforce 1992, 6). Donner aux élèves en accompagnement d'un énoncé de dissertation un ensemble de textes abordant par un biais ou un autre la problématique du sujet est une façon de réduire cet obstacle ... tout en leur en proposant un autre simultanément.

En effet, il ne suffit pas de donner une documentation, encore faut-il aider les élèves à la traiter dans le cadre de l'activité "écrire une dissertation": des interviewes d'élèves de seconde menées dans un autre cadre et relatées dans Darras, Delcambre (1989, 41-45) montrent qu'en dehors d'un accompagnement didactique, de tels dossiers ne sont pas faciles à utiliser: risque de planifier son texte en fonction des éléments du dossier plutôt qu'en fonction de la problématique du sujet, risque de collage énumératif, difficulté à construire des relations (d'argument à exemple ou d'argument à contre-argument) entre les documents, et entre ceux-ci et le sujet. Schenedecker (1993, 20) évoquant ce travail, propose de traiter frontalement ces difficultés en faisant travailler explicitement des collages de textes argumentatifs en vue d'une prise de décision ("ce film vaut-il la peine d'être vu?") afin de montrer aux élèves comment la décision ne peut se prendre sans un classement préalable des textes et des arguments, une évaluation des opinions, un repérage des échos entre arguments et contre-arguments, etc... Il me semble que, sans prendre un tel détour, le travail à partir d'une banque de texte en vue de l'écriture d'une dissertation, peut poursuivre un certain nombre d'objectifs précis qui ne sont pas organisés seulement en fonction de la nature du dossier mais aussi en fonction de la nature

du sujet. J'en fais rapidement la liste ci-dessous (nous y retrouverons d'ailleurs quelques-unes des propositions de C. Schnedecker, mais finalisées par la nature du texte à produire).

Les deux objectifs principaux d'un travail sur un dossier documentaire en vue de produire une dissertation sont d'aider les élèves à identifier les discours sociaux sur le thème ou la question posée par le sujet et de les aider à construire des relations entre ces documents et la question du sujet, relations à travers lesquelles peut s'élaborer une compréhension fine de la "problématique" du sujet (entendons par là, la suite de questions - réponses dans laquelle le sujet se situe).

Pour travailler le premier objectif, deux conditions sont nécessaires: d'abord que la banque de textes présente un choix de textes hétérogènes quant à leurs origines. Il est important de faire comprendre aux élèves qu'"il n'y a pas que les « bons auteurs » qui parlent" (Daunay et al., 1994) mais que les discours traversent la presse (pour adultes, pour adolescents, d'information, de vulgarisation scientifique, féminine - et masculine, etc.), les courriers des lecteurs, les copies d'élèves, etc. Cette hétérogénéité voulue des textes composant le dossier permet par ailleurs un travail très fructueux sur la "légitimité sociale des différents discours sociaux" (Daunay et al, *ibid.*) et sur la fonction de la citation dans la dissertation. Cite-t-on de la même manière un propos d'un anonyme et un mot d'auteur? (nous avons déjà rencontré ce problème au début du chapitre 13 avec "Le téléspectateur"). La deuxième condition requise pour aider les élèves à identifier les discours sociaux est de le faire explicitement: par exemple, "nommer les énonciateurs, repérer quels types de personnes tiennent tel propos sur [le thème], de quel lieu ou de quel droit elles parlent" (Daunay et al., *ibid.*). Cela suppose également de repérer les éclairages différents que prend le thème dans les différents textes et éventuellement d'analyser les différences données à l'extension du thème. Ainsi, un travail sur les mathématiques que j'avais présenté dans Delcambre, Darras 1992 (28-29) montre que selon les textes du dossier, ce qui est traité, c'est la place des maths dans les études ou dans la vie quotidienne ou dans l'exercice d'une profession. On peut ajouter que ces différences d'extension dépendent surtout de la question à laquelle chaque texte essaie de répondre. Pour finir, ce travail de repérage des discours sociaux ne peut se faire sans convoquer également l'opinion des élèves et sans leur demander comment ils se situent par rapport à tel ou tel texte, par exemple.

Le deuxième objectif est davantage tourné vers l'élucidation du sujet: comme aucun texte ne traite la question posée, il est nécessaire d'examiner comment chacun aborde le thème et quel élément il peut apporter à la construction d'une problématique. Ainsi, un dossier peut aider des élèves à formuler explicitement le débat polémique sous-jacent à un énoncé de sujet. J'évoque dans Delcambre, Darras (*ibid.*) comment lire les textes du dossier pour clarifier la polarisation des termes du sujet "Est-ce, selon vous, utile d'être bon en maths pour réussir dans la vie?". Qu'opposer à "utile"? inefficace? superflu? nuisible? Les textes dans les positions qu'ils manifestent permettent d'élucider cette dispersion sémantique. Le travail est ici double: il s'agit de dérouler les implicites d'un énoncé de sujet et de travailler les relations entre les textes et le sujet. La question essentielle à poser serait du genre "En quoi chaque texte peut-il aider à la construction de la dissertation?" (Daunay et al., *ibid.*). Ainsi, l'utilisation d'un "dossier-outil comme aide à la production d'un écrit" (Schnedecker, 1993, 17) est-il ici finalisé et directement lié aux aspects spécifiques de l'écriture d'une dissertation.

L'ensemble de la démarche est à mettre au compte d'un travail explicite sur les "interactions lecture/écriture" dans une perspective didactique relativement classique, où la lecture est mise au service de l'écriture. "La lecture est convoquée dans l'écriture et l'influence

de diverses façons (...) que ce soit par le stock des lectures antérieures, par des relectures en cours de travail ou à son issue (...) ou par la lecture projetée du lecteur visé." (Reuter, à par.). Les analyses qui précèdent montrent cependant combien cette relation est constitutive du genre de discours qui est visé dans les apprentissages dissertatifs.

2. PRESENTATION DE L'ÉPREUVE

Comme il est dit ci-dessus, les élèves étaient habitués à produire des dissertations accompagnées d'une banque de textes ¹. Ils avaient déjà réalisé, depuis l'évaluation initiale de septembre, quatre devoirs dont un devoir commun, sans dossier de textes, celui-là.

L'épreuve proposée a donc pris la forme d'une cinquième dissertation, selon les mêmes modalités. Le sujet est le suivant:

Il faut savoir distinguer le vrai du faux, la vérité du mensonge, la réalité de la fiction. C'est ce qu'on dit généralement.

Pourtant, le faux, le mensonge, la fiction, le trucage, etc. ne sont-ils pas aussi importants? Qu'en pensez-vous?

Une consigne développée était ajoutée, comme cela se faisait habituellement dans la classe. La voici:

1/ Votre texte comprendra:

- un paragraphe d'introduction, où vous présenterez le sujet

- un développement en deux ou trois parties. Vous y présenterez des opinions diverses, qu'elles soient proches ou éloignées des vôtres, en cherchant toujours à préciser quels types de personnes peuvent partager les opinions présentées.

- un paragraphe de conclusion, où vous ouvrirez le sujet sur une problématique plus large.

2/ Votre propre position devra toujours apparaître clairement au lecteur tout au long de votre texte, que vous présentiez des opinions proches ou éloignées des vôtres.

3/ Vous donnerez des exemples tirés de vos lectures ou de votre expérience personnelle. Vous utiliserez obligatoirement deux ou trois des documents de la banque de textes.

a. analyse du sujet et de la consigne

Le sujet met en scène une position ("C'est ce qu'on dit généralement") qui s'appuie sur des valeurs qu'on peut penser communément partagées dans l'univers judéo-chrétien qui est le nôtre: le vrai, la vérité, etc. "valent" mieux que le faux, le mensonge, etc.; il présente donc implicitement le mensonge, le faux, etc. comme des valeurs négatives. Mais cette position est réfutée par une question (interro-négative orientant vers une réponse positive) qui fait pencher le jugement sur ces mêmes objets vers l'attribution d'une valeur positive. La polarisation du

¹. Il est même demandé aux élèves de contribuer à la constitution de ce dossier en ajoutant un texte aux sept qui leur sont proposés.

débat porte sur l'opposition vrai/faux et le seul appui sémantico-lexical de cette opposition est l'expression "aussi important", qui laisse induire une opposition non pas entre deux aspects (positif/négatif) d'un même thème² mais entre deux "objets" aussi positifs l'un que l'autre: la vérité est importante, le mensonge aussi. Un des traitements possibles du sujet peut donc être "le vrai est important" (V+), "le faux est également important" (F+) et non pas seulement "le vrai est important, le faux est condamnable" (V+/F-) ou "le vrai n'est pas si important, au regard de ce que peut apporter le faux" (V-/F+), solutions qui ne sont que l'amplification de l'explicite et de l'implicite de chacune des positions en présence; on peut aussi régler le problème en ne prenant que l'un des deux termes (puisque l'autre est déduit comme antonyme quasi automatiquement; il est représenté entre parenthèses dans les symbolisations qui suivent) et en voir les aspects contraires: "le faux est condamnable mais il présente des avantages": F-(V+)/F+(V-); ou "le vrai est souhaitable mais il peut poser bien des problèmes": V+(F-)/V-(F+).

Dernière observation sur le sujet: l'énumération des substantifs permet (éventuellement) de construire des domaines d'application pour le problème, de convoquer des champs de savoir: vrai et faux sont en quelque sorte des hyperonymes de vérité/mensonge qui renvoie au domaine de l'action et du jugement moral, réalité/fiction convoque plutôt les domaines de la production d'illusion référentielle, le roman, le cinéma, les jeux vidéos, etc., le trucage entrant dans cette série³.

La consigne rappelle les points importants de l'apprentissage discursif en cours: les points 1 et 2 ciblent les questions de planification globale de la dissertation (nous reviendrons plus bas sur ce qui est dit de la conclusion), de polyphonie énonciative et de gestion argumentative. Le point 3 rappelle l'exigence d'exemplification et d'usage de la banque de textes sans préciser autrement quel type de travail peut être effectué sur les sept textes proposés.

b. analyse des documents annexés

Sept textes courts étaient adjoints à la consigne, et comme le devoir se faisait en classe, les élèves ne pouvaient opérer une recherche documentaire personnelle. Ces textes avaient été choisis pour présenter essentiellement des "cas" qui pouvaient jouer le rôle d'exemple pour traiter tel ou tel aspect du problème. Je les présente ci-dessous puis commenterai rapidement les difficultés qu'ils présentent. Chacun est associé à un "titre" qui n'apparaissait pas sur les documents remis aux élèves mais qui facilitera le traitement qui en sera fait dans les pages qui suivent.

1. "Holmes"

En Décembre 1893, est publiée à Londres la nouvelle de Conan Doyle intitulée "Le dernier problème" où Sherlock Holmes meurt dans un accident de montagne. L'événement bouleverse les Anglais et l'on peut lire dans la presse des écrits comme ce qui suit:

"Il est à présent indéniable que Holmes a bel et bien été victime d'une mort violente. Ses nombreux admirateurs se raccrocheront jusqu'au bout à l'idée d'une réapparition miraculeuse,

² . comme on peut l'avoir dans le sujet suivant: "Certaines personnes considèrent que la télévision est une drogue nocive pour la jeunesse, d'autres y voient au contraire un exceptionnel instrument de culture" où le débat porte sur un seul "objet", la télévision, vu sous deux aspects contraires (TV+/TV-).

³ . Si l'on était en classe de philosophie, il est évident que se poserait en plus les problèmes épistémologiques de la vérité scientifique. Mais c'est un peu prématuré en classe de 2^e.

mais la seule pensée raisonnable qui puisse nous venir à l'esprit en cette occurrence est que son frère, dont nous connaissons les facultés exceptionnelles, prendra le parti de se substituer à lui pour nous étonner à nouveau..." Ce plaidoyer en faveur d'une survie du détective à travers son frère Mycroft ne sera malheureusement pas entendu de Conan Doyle, qui s'enlise déjà au milieu d'un courrier monstrueux. Ses lecteurs, en effet, n'acceptent pas la mort de Sherlock et rivalisent d'invention afin de ranimer la flamme de son imagination. Dans un discours prononcé en 1894 en Amérique, le romancier reviendra sur le caractère singulier de cette correspondance: "Le contenu de mes histoires est tel qu'il m'a valu d'être identifié à mon personnage, et ce par des lecteurs du monde entier. De San Francisco à Moscou, on m'écrit pour me soumettre des affaires de famille et des cas mystérieux en me priant de les dénouer. Je ne pensais pas que les gens se débattaient dans autant de drames compliqués!"

Libération "So long Sherlock", 23/12/1993

2. "Rushdie"

Le 14 février 1994 sera célébré un bien sinistre anniversaire. Il y cinq ans, l'écrivain britannique Salman Rushdie était condamné à mort par l'ayatollah Khomeiny, alors chef de l'Etat iranien. Son crime: avoir osé "insulter sa sainteté islamique". Objet du délit: un roman, *Les Versets sataniques*. Puni pour avoir écrit une oeuvre de fiction, l'auteur vit depuis dans la clandestinité, protégé par les tireurs d'élite de l'unité antiterroriste de Scotland Yard.

Télérama "Salman Rushdie", 09/02/1994

3. "Traven"

L'histoire de la littérature abonde en anecdotes cocasses et mystères propres à dérouter tous ceux qui veulent savoir qui se cache derrière la signature d'un livre.

Le cas de Traven, par exemple, est digne des miroirs de *La Dame de Shanghai*: ils sont trente Traven, au moins. Mais ce sont tous le même. L'auteur du *Trésor de la Sierra Madre* a passé sa vie à brouiller les pistes, signer de patronymes lituaniens, hollandais, américains, se faire passer pour un Gringo solitaire perdu dans la jungle mexicaine. On l'a pris pour Ambrose Pierce, Jack London, le fils naturel du Kaiser Guillaume II de Prusse ou d'un misérable potier. Au bout du compte, on ne sait trop. La thèse la plus récente le dénonce comme anarchiste allemand, fils légitime d'un industriel d'outre-Rhin. Le cinéaste John Huston l'aurait repéré lorsque, sous le nom de Hal Groves, il s'était fait embaucher comme conseiller technique sur le tournage du film , pour voir ce que l'on faisait de son livre.

le film * = *Le Trésor de la Sierra Madre*
Télérama "Cherchez l'auteur"
 05/02/1994

4. "Jeux video"

A la suite d'un conflit particulièrement sévère avec un professeur d'un établissement voisin, de jeunes électroniciens imaginèrent un projet ambitieux. Tout le monde connaît ces

jeux vidéo qui simulent un combat dans l'espace. Le joueur en appuyant sur une touche tire et, s'il atteint la cible, en général un vaisseau spatial, il la pulvérise. Il s'agissait de remplacer tout bonnement la silhouette du vaisseau par celle du professeur en question. Le travail fut acharné. Ils durent pour cela décortiquer le logiciel d'un de ces jeux, identifier, avec une culture informatique plus que lacunaire, la séquence d'instructions qui représentait le vaisseau et programmer la silhouette voulue. Ils y réussirent et nombre de jeunes pulvérisèrent électroniquement le malheureux maître qui ne dut jamais se douter de quel cruel traitement il était l'objet.

J. Perriault, *La logique de l'usage*

5. "Misery"

Il* dévora *Le Monde selon Garp*. Il commit l'erreur de lire la scène où le jeune fils de Garp meurt, empalé sur le levier de changement de vitesse, peu avant de se coucher. Il lui fallut des heures pour s'endormir. Il n'arrivait pas à chasser la scène de son esprit. L'idée qu'il était absurde d'éprouver du chagrin pour la mort d'un personnage de fiction ne manqua pas de lui traverser l'esprit tandis qu'il se tournait et se retournait dans son lit.

* = le personnage principal du roman
Stephen King, *Misery*

6. "Jurassic Park"

TELARAMA: *Jurassic Park, le dernier Spielberg, est annoncé comme une étape décisive dans le développement des images de synthèse au cinéma...*

PHILIPPE QUEAU: Et c'est la vérité! C'est la première fois qu'un film montre des acteurs -en occurrence, des dinosaures- entièrement créés par ordinateur. Il ne s'agit plus d'utiliser et de truquer des éléments de décor ou des marionnettes pour donner aux spectateurs l'illusion d'une vie propre. Il s'agit de créer et de synthétiser le réalisme de toutes pièces: en somme, inventer la vie. Dans le cas de *Jurassic Park*, c'est d'autant plus impressionnant que personne n'a jamais vu de dinosaures!

Télérama "Images virtuelles", 20/10/1994

7. "Conrad"

Ce conte* marque la première apparition dans le monde de cet homme appelé Marlow avec qui mon intimité ne fit que croître au cours des années (...).

Marlow et moi nous nous sommes rencontrés, ainsi que se font ces relations de ville d'eaux qui parfois se transforment en amitiés véritables. Celle-ci a eu précisément cette fortune. En dépit du ton assuré de ses opinions Marlow n'a rien d'un importun. Il hante mes heures de solitude, lorsque nous partageons en silence notre bien-être et notre entente; mais lorsque nous nous séparons à la fin d'un conte, je ne suis jamais sûr que ce ne soit pas pour la dernière fois. De toutes mes créatures il est bien assurément le seul qui n'ait jamais été un tracas pour mon esprit. Le plus discret et le plus compréhensif des hommes...

* = *Jeunesse*
Joseph Conrad, *Jeunesse*, Préface de l'auteur

Ces textes ne présentent pas un aussi large éventail d'origines différentes qu'on pourrait le souhaiter, pour une banque de textes. Cela vient en partie du fait que la sélection de ces textes est centrée autour de la question de l'exemplification et non autour de celle de la citation (même si on ne peut éviter la question de la citation, que l'on retrouvera à la fin de ce chapitre).

Les textes 4, 6 et 7 ne présentent guère de difficultés: ils évoquent de manière assez claire les côtés intéressants des personnages fictifs, soit pour régler dans l'imaginaire un conflit réel (T.4), soit pour combler la solitude (T.7) et ceux des images de synthèse (trucages cinématographiques) pour "inventer la vie" (T.6). Cependant le texte 4 ne prend pas position sur la valeur morale à accorder à de telles manipulations (voir l'opposition entre "projet ambitieux" et "malheureux maître, cruel traitement"; mais ces deux dernières expressions sont possiblement ironiques): sa valeur argumentative est à construire.

Les textes 2 et 5 sont très proches quant au traitement de la question du sujet: ils développent l'un et l'autre l'idée des dangers de la fiction notamment pour ceux qui confondent fiction et réalité (T.5 "absurde") ou pour ceux qui subissent le contrecoup de telles confusions (T.2 "sinistre anniversaire").

Le texte 3 est le seul qui soit essentiellement situé du côté de l'action (les textes 2 et 4 aussi, mais secondairement puisque l'aspect moral de ces "cas" - est-il bien ou mal de pulvériser son professeur dans un jeu vidéo ou d'insulter l'islam dans un roman ? - n'est pas évoqué directement dans les deux textes et ne se pose que si l'on élargit la réflexion jusqu'à considérer les conséquences morales ou idéologiques de ces faits). Dans le texte 3, la prise de pseudonymes est qualifiée de "cocasse", le mensonge est ainsi validé comme un moyen efficace de protection de la propriété littéraire.

Le texte 1 rejoint les textes 4 et 7 en ce qui concerne les aspects positifs de la fiction, voire le plaisir (ou déplaisir selon les points de vue) qu'il peut y avoir à mêler, même hypothétiquement, fiction et réalité, auteur et personnage, mais il pose des problèmes de compréhension qui sont dus essentiellement à l'intrication de niveaux différents de "transtextualité" pour reprendre les notions élaborées par G. Genette (1982). Les deux citations sont à identifier comme issue du "monde" de C. Doyle (1893), le reste du texte appartenant au "monde" que nous partageons avec les élèves (1993). Cette intertextualité est compliquée du fait que les deux univers appartiennent tous deux à la même institution "presse". Il faut donc repérer qu'il y a là un article dans l'article ⁴. Par ailleurs, le paratexte final "So long Sherlock" doit être identifié comme le titre (en anglais) de l'article (en français) de Libération. Tout cela produit une "polyphonie textuelle" qui a troublé quelques élèves ⁵. De même que le texte 4, ce texte reste dans l'ambiguïté quant à la valeur argumentative à accorder à la frénésie britannique vis à vis de S. Holmes.

L'ensemble de ces extraits présente donc un échantillon assez varié d'exemples neutres ou éclairés (positivement ou négativement), mais portant tous sur le thème du faux (mensonge, fiction, trucage). Les exemples illustrant le vrai seront donc à trouver, ou à dégager par changement de point de vue des exemples disponibles. Le risque d'un tel corpus est qu'il induise un traitement du sujet qui ne retienne essentiellement que le thème du faux (F+/F-) et

⁴. De plus, le chapeau d'introduction rédigé pour écourter le texte, ajoute si l'on veut un niveau supplémentaire.

⁵. AUR, LAE, MAR, SYL, VI. MAR a eu également des difficultés à comprendre le texte 6 qui représente un personnage de roman en train de lire un autre roman. Elle n'a pas compris la mise en abîme.

passer sous silence la confrontation faux/vrai. Nous observerons cet aspect-là dans la troisième section de ce chapitre après avoir fait un bilan quantitatif des stratégies d'exemplification.

B. STRATEGIES D'EXEMPLIFICATION: ETUDE QUANTITATIVE

Nous présenterons comme précédemment une étude qui tente de comptabiliser à la fois le nombre d'exemples (en utilisant notre identification, dans les textes produits, des passages qui peuvent à notre sens être jugés tels) et leur longueur comparativement à la longueur totale des textes. Cela permettra d'apprécier les évolutions par rapport à l'évaluation initiale (présentée dans le chapitre 13) et de poser quelques hypothèses quant aux stratégies d'exemplification que l'on peut s'attendre à rencontrer dans ce troisième corpus: l'augmentation ou la diminution des exemples (en nombre et longueur) se traduit-elle en une multiplication des exemples ou en une amplification de leur traitement? Ces prévisions seront bien sûr à justifier dans une lecture qualitative ces textes, que nous opérerons dans la suite de ce chapitre.

1. NOMBRE ET LONGUEUR DES EXEMPLES

Tout d'abord, il faut relever l'allongement assez considérable des copies. Comme il est noté dans le tableau 15 ci-dessous, on peut remarquer que la copie la plus courte (MAX, 277 mots) n'est pas loin d'avoir la même longueur que la copie la plus longue du corpus initial (AR, 303 mots). Cet allongement général va donc avoir des répercussions évidentes et sur le nombre d'exemples et sur leur longueur.

Je présente ci-dessous le tableau 15 qui résume l'ensemble des données (longueur des textes par quartiles et nombre d'exemples). Il est élaboré selon les mêmes principes que le tableau 12 dans le chapitre 13.

Nbre Ex Longueur Texte	Nbre Ex								TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	
277	AM	MAX TA		LAU GREG VI					6
406			<i>AU</i> 7 SYL	MAT					3
434			LU 7	MA 13	MAR CE	ISA ZE	SE		11
510		<i>CHR</i> 20		KAR		<i>NI</i> 13		EM	
696			GAE	LAE	AUR AR PAT 20			KA	6
TOTAL	1	3	4	7	5	3	2	1	26

TABLEAU 15

Les codes en gras indiquent les bornes des espaces interquartiles dans un classement élaboré en fonction du nombre d'exemples (à lire colonnes après colonnes) et ceux en italiques (à lire selon les lignes) représentent le classement selon la longueur des textes (mais le

croisement de ce critère avec le précédent ne rend pas l'ordination très évidente dans ce tableau; se reporter au tableau 17 où les nombres apposés en indice après chaque code rendent compte du critère "longueur des textes").

On constate donc que, concernant la longueur globale des textes, la moitié des copies ont entre 406 et 510 mots; cela représente un certain allongement de l'espace interquartile (une centaine de mots) par rapport au corpus initial (une cinquantaine de mots); cette augmentation est liée à celle de l'écart entre la copie la plus courte (277 mots) et la plus longue (KA, 696 mots) qui représente environ 400 mots: cette dernière est deux fois et demi plus longue que la première (deux fois seulement dans le corpus 2). On pourrait interpréter ces phénomènes comme une diversification, ou un creusement des écarts entre les productions écrites, du moins vues sous l'angle de la longueur.

En ce qui concerne le nombre d'exemples, 50% des copies ⁶ présentent de 3 à 5 exemples, ce qui est globalement plus que dans le corpus 2 (les 50% se regroupaient autour des catégories 1 - 2 exemples), tout en présentant une distribution assez homogène. Il faut remarquer, comme dans le corpus initial, deux cas particuliers qui se situent en dehors de la zone des données centrales (selon les critères retenus, longueur des textes et nombre d'exemples): il s'agit de trois copies courtes ayant peu d'exemples (AM, MAX et TA) et de la copie la plus longue ayant le plus d'exemples (KA). Ces "extrêmes" évoquent l'idée d'une corrélation entre longueur de texte et nombre d'exemples. Cette corrélation n'existait pas, ou guère, dans l'évaluation initiale (cf. chap. 13), elle semble ici beaucoup plus évidente, y compris sur les deux blocs centraux: il suffit de comparer la régularité "en forme de cloche" des effectifs des catégories "nombre d'exemples" (dernière ligne du tableau 15) à l'irrégularité de ces mêmes effectifs dans le tableau 12 (chap. 13).

Il semble donc qu'outre l'allongement des productions écrites et l'augmentation du nombre d'exemples, **le corpus 3 révèle une "normalisation" de l'écriture** ou tout au moins une intégration des consignes scolaires: la disparition de la catégorie des textes sans exemples, et surtout de celle des longs textes sans exemples. Reste quand même un apax, le texte KA qui est beaucoup plus long que celui qui le précède immédiatement (près de 200 mots le séparent de EM). Cela n'est peut-être pas sans raison.

Le tableau 16 permet d'évaluer globalement les évolutions d'un corpus à l'autre concernant l'importance quantitative accordée aux exemples dans les textes. Il est élaboré à partir de la dernière colonne des tableaux 12 ci-dessous et 13 du chapitre 13 qui présentent les pourcentages de la quantité de texte accordée aux exemples par rapport à la longueur totale des textes. Les chiffres représentent des nombres de copies. Sont représentées en gras pour chaque corpus les catégories de l'espace interquartile ⁷.

⁶ Dans le tableau 15 l'effectif des copies correspondant à ces 50% est de 16 (total des colonnes 3, 4, 5 exemples), ce qui excède manifestement le compte attendu. Cela est dû au fait que le 1^o quartile commence à LU, qui est précédée dans la colonne par deux autres copies ayant le même nombre d'exemples, mais un peu plus courtes.

⁷ comme précédemment, les effectifs représentent un peu plus que 50% du corpus puisque j'ai considéré comme faisant partie de l'espace interquartile tous les textes des catégories où apparaissent les copies marquant le 1^o et le 3^o quartile.

	CORPUS 2 (total: 26)	CORPUS 3 (total: 26)
0 - 5%	6	-
5 - 10%	4	-
10 - 15%	2	-
15 - 20%	-	4
20 - 25%	2	1
25 - 30%	1	6
30 - 35%	4	4
35 - 40%	3	5
40 - 45%	1	3
45 - 50%	2	-
50 - 55%	1	2
55 - 60%	-	1

TABLEAU 16

On le voit, la dispersion est bien plus homogène dans le corpus 3 que dans le corpus 2. L'espace interquartile est relativement restreint dans le corpus 3 (50% des copies consacrent de 25% à 40% du texte global aux exemples, soit 3 catégories sur 9) alors que dans le précédent corpus, l'espace interquartile va de 5 à 40%, (soit 7 catégories sur 11). Cette observation renforce, il me semble, celle faite ci-dessus à propos de l'homogénéisation des productions écrites.

Je présente ci-après le tableau 17 qui résume l'ensemble des données; il est organisé selon les mêmes principes que le tableau 13 du chapitre 13.

Codes		Nbre Ex	Longueur Texte	Mot/Ex	%
AM	2	1	293	70	23.9
MAX	1	2	277	85	30.7
TA	4	2	388	105	27.1
CHR	20	2	<u>510</u>	95	18.6
AU	7	3	<u>406</u>	125	30.8
SYL	9	3	416	172	41.3
LU	15	3	484	133	27.5
GAE	23	3	546	213	39
LAU	3	4	353	98	27.8
GREG	5	4	396	142	35.8
VI	6	4	399	141	35.3
MAT	8	4	415	218	52.5
MA	16	4	485	79	16.2
KAR	18	4	500	79	15.8
LAE	21	4	527	231	43.8
MAR	14	5	480	92	19.1
CE	17	5	498	156	31.3
AUR	22	5	534	178	33.3
AR	24	5	546	234	42.8
PAT	25	5	549	141	25.7
ISA	11	6	442	119	26.9
ZE	12	6	448	132	29.5
NI	13	6	<u>449</u>	236	52.5
SE	10	7	434	247	56.9
EM	19	8	500	199	39.8
KA	26	8	696	247	35.5

TABLEAU 17

Quelques commentaires sur l'évolution depuis l'évaluation initiale: quatorze élèves ⁸ augmentent sensiblement la part des exemples dans leurs textes ⁹. Parmi eux, se trouvent bien sûr les quatre élèves qui n'avaient pas du tout exemplifié leurs textes lors de cette première

⁸. Je donne leurs codes dans l'ordre d'apparition du tableau 17: AM, MAX, SYL, LU, GAE, VI, MAT, LAE, MAR, CE, PAT, ISA, NI, SE.

⁹. Par sensiblement, j'entends que le pourcentage les concernant est plus important d'au moins 10%.

écriture et huit des neuf élèves qui n'avaient qu'un seul exemple ¹⁰. Ces douze élèves augmentent donc ou le nombre des exemples dans leurs textes (de 2 à 7 exemples) ou leur longueur (c'est le cas de AM qui ne présente qu'un seul exemple, mais assez long). Il faut leur ajouter deux élèves qui doublent le pourcentage de leurs exemples ou par la longueur qui leur est affectée (c'est le cas de LAE: quatre exemples dans les deux cas, mais elle passe de 20,9% à 43,8%) ou par le nombre (c'est le cas de NI qui passe de 2 à 6 exemples).

Outre la confirmation de l'observation faite ci-dessus sur l'augmentation globale des exemples dans ce corpus, on peut voir que cette augmentation prend deux figures vraisemblablement différentes en contexte: ou les exemples sont plus nombreux et risquent donc d'être plus atomisés, ou ils sont plus développés et risquent donc d'être trop longs!

Un petit nombre d'élèves présentent une diminution de leur pourcentage d'exemples.

	CORPUS 2		CORPUS 3	
CHR	6 ex	36,2%	2 ex	18,6%
MA	2 ex	41 %	4 ex	16,2%
KAR	2 ex	29,5%	4 ex	15,8%
AUR	2 ex	46,3%	5 ex	33,3%
EM	3 ex	52%	7 ex	39,8%

TABLEAU 18

Pour CHR, la diminution du nombre d'exemple est la cause de la diminution du pourcentage, mais pas pour les autres qui, au contraire multiplient le nombre des exemples: c'étaient des textes à 2-3 exemples, ils présentent maintenant de 4 à 7 exemples. On peut prédire là aussi une atomisation des exemples et une écriture d'accumulation ou d'énumération. Il se pourrait que pour ces élèves, l'apprentissage ait produit ce phénomène que l'on connaît bien à propos des connecteurs: la clarification sur un phénomène textuel/discursif produit chez l'apprenant une représentation maximaliste du contrat disciplinaire. "Plus il y en aura, mieux ce sera". On pourrait voir également dans ces quelques cas un échec de l'enseignement/apprentissage qui n'aurait que renforcé la représentation dominante concernant les exemples: "l'important, c'est qu'il y en ait beaucoup" (Delforce 1991, 350). Mais il faut aussi prendre en compte le fait que globalement ces exemples occupent moins de place dans le texte: ce sont donc peut-être des fragments plus illustratifs qu'heuristiques, ou mieux maîtrisés à l'intérieur d'une structure textuelle plus claire que lors de l'évaluation initiale où ils pouvaient prendre la forme d'un développement principal.

Pour finir, quelques élèves sont stables si l'on considère les pourcentages, mais parmi eux certains ont un nombre d'exemples en nette augmentation: LAU (2 à 4 ex), ZE (2 à 6 ex) et KA (5 à 8 ex): la stratégie d'accumulation se retrouve donc, il faudra vérifier au niveau de la cohérence globale de ces textes quel est le statut accordé aux exemples.

Pour résumer, l'accumulation d'exemples est donc potentiellement attendue chez huit élèves: NI, MA, KAR, AUR, EM, LAU, ZE, KA.

¹⁰ L'élève qui ne bouge pas est TA dont les deux exemples recouvrent ici 27% du texte global alors que dans l'évaluation initiale, son unique exemple occupait 22,7%. Une image de la stabilité?

L'autre stratégie, celle de l'amplification (un même nombre d'exemples mais une augmentation du pourcentage de texte qui leur est consacré), serait très peu représentée, uniquement par LAE et AM.

2. NOMBRE D'EXEMPLES ET STRUCTURES TEXTUELLES

Dans la lignée de ce que nous écrivons ci-dessus, l'observation de cette relation va être relativement décevante. Je présente cependant le tableau 19 qui correspond au tableau 14 du chapitre 13.

Nbre Ex / Struct Texte	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
POLEMIQUES	AM	MAX TA CHR	AU GAE	LAU VI MA KAR	MAR CE AUR AR PAT	ZE NI	SE	KA	19
MONO- ARGUMENTATIF			SYL LU	GREG MAT LAE		ISA			6
THEMATIQUE							EM		1
TOTAL	1	3	4	7	5	3	2	1	26

TABLEAU 19

J'ai reporté en gras les codes des élèves "amplificateurs" et en italiques ceux des élèves "énumérateurs".

L'apprentissage effectué par les élèves produit une réduction des catégories de textes et notamment la disparition des textes que j'appelais "argumentation indirecte" et des textes faiblement cohérents (ce qui est plutôt satisfaisant!). La grande majorité des élèves produisent des textes polémiques, c'est-à-dire des textes caractérisés par la prise en compte d'opinions opposés et aboutissant à la formulation d'une réponse à la question posée par le sujet. Un petit nombre d'entre eux produisent des textes mono-argumentatifs, répondant tous "oui" à la question du sujet. Nous y reviendrons ci-dessous.

L'effet de massification ou de normalisation dans l'écriture, s'il est décevant quant aux analyses qu'on pourrait avoir envie de faire, est cependant rassurant en tant qu'il est une trace des apprentissages réalisés sur cinq mois de temps. On peut déplorer au nom de la créativité ou de l'expression personnelle ce qui apparaît comme une entreprise d'inculcation de formes rhétoriques stéréotypées. Je me permettrai simplement de rappeler d'une part que le temps de l'apprentissage est une donnée qui échappe à notre présente étude: cinq mois ne paraissent pas un temps trop long dans une scolarité lycéenne pour amener 75% d'une classe de seconde à produire un texte monogéré où les formes d'un débat d'idées empruntant les voies du dialogisme (voire de la polyphonie énonciative) soient globalement cohérentes, ou apparaissent telles à un lecteur adulte. D'autre part, le filtre que nous avons utilisé (la prise en compte d'opinions opposées) est grossier: n'importe quel texte en pour/contre serait sélectionné. Nous nous proposons donc d'affiner l'analyse de ces textes dits "polémiques" et d'observer un peu quelles formes d'argumentation ils réalisent: la diversification des productions écrites à toutes

chances de se retrouver alors, dans une diversification des mises en oeuvre des principes du schéma polémique.

Cela dit, la question des liens entre nombre d'exemples et structure textuelle, tels qu'ils sont affichés dans le tableau 19, n'apparaît pas aussi intéressante que lors de l'évaluation initiale: on retrouve les grandes tendances signalées plus haut et l'espace interquartile qui rassemble 50% des élèves sur les catégories des 3-4-5 exemples, que les textes soient polémiques ou mono-argumentatifs, mais il est difficile d'en déduire une relation de causalité. La gestion locale des exemples semble en fait pouvoir être traitée en tant que telle, et il est vraisemblablement plus intéressant de poursuivre à partir des conclusions de la section précédente sur l'observation de ce que nous avons appelé "amplification" et "atomisation" des exemples, afin de croiser ces hypothèses avec les effets de cohérence globale.

Nous enchaînerons donc avec des considérations sur les stratégies de planification (structures textuelles et fonction de l'exemplification), avant de revenir à des observations quantitatives sur les modes de connexion.

C. STRATEGIES D'EXEMPLIFICATION ET PLANIFICATION TEXTUELLE

Reprenant la même problématique que précédemment, nous observerons d'abord la question de la compréhension du sujet puis nous analyserons les différents types de formes textuelles qui sont présentées dans le tableau 19. Ce faisant, nous essaierons de ne pas perdre de vue l'hypothèse que nous faisons plus haut sur le développement des stratégies d'exemplification en termes d'amplification ou d'énumération que nous essaierons de mettre en relation avec notre évaluation de la plus ou moins grande réussite textuelle.

1. LA QUESTION DU HORS-SUJET, OU DE LA DIFFICULTE A GENERALISER UN EXEMPLE

Une seule copie nous occupera ici ¹¹ mais l'étude un peu longue que nous en ferons est justifiée par l'intérêt du problème d'exemplification qu'elle manifeste. Le hors-sujet est en effet lié à des difficultés de généralisation, qui nous permettront de présenter le système de contraintes qui pèse sur l'opération de généralisation dans le cadre d'une production dissertative.

La copie de Karine (codée KA) occupe une place singulière dans le tableau 19: la plus longue (et de loin) et celle qui comporte le plus d'exemples. Elle effectue un dérapage important par rapport à la problématique du sujet qui s'observe dès l'introduction:

Le XXe siècle a caractérisé, dans le monde, la grande évolution de la technologie et de la mécanisation. De nos jours, les hommes ont changé et sont habitués à ces méthodes dont ils ne pourraient se passer. Mais qu'advient-il, alors, de ces hommes, si cette technologie les trait ? En ont-ils vraiment besoin ?

Il semble que ce texte s'apprête à traiter un autre sujet sur les liens de dépendance/indépendance de l'homme par rapport à la technologie. On peut se demander

¹¹ . je rappelle qu'au chapitre 13 six copies opéraient des redéfinitions thématiques plus ou moins fortes, mais qui en tout cas manifestaient une interprétation assez personnelle ou un découpage référentiel curieux

quelle est l'origine de ce nouveau thème et comment le texte KA réussit à gérer les documents qui lui étaient proposés, vu cette rédefinition thématique.

Les problèmes qui sont le plus manifestement liés à la rédefinition thématique proviennent du traitement des documents 6 ("Jurassic Park") et 4 ("Jeux vidéo") issus de la consigne d'écriture. Le document 6 est cité trois fois dans la copie (ce qui est l'indice à la fois de l'importance que l'élève lui accorde et d'une certaine maîtrise textuelle, car ces trois occurrences ne sont pas répétitives) mais dans des cadres référentiels différents. Les deux premières fois (voir le texte en annexe; il s'agit des EX2, EX4), c'est le thème "fiction" qui chapeaute l'insertion de l'exemple, la troisième fois (EX7), c'est le thème "technologie" qui est dominant.

En fait, une des questions principales que pose l'insertion d'un exemple est de savoir quelle généralisation en effectuer; et dans la mesure où l'évocation d'un fait n'est jamais en soi un exemple, ce travail est à opérer par le scripteur qui utilise la référence à tel ou tel événement ou fait dans tel ou tel sens. Et il est juste de considérer le document 6 comme illustratif d'avancées technologiques nouvelles, notamment dans le domaine du trucage cinématographique, plus que dans une perspective de réflexion sur les pouvoirs et la force de l'illusion fictionnelle. Cela dit, il faut souligner que Karine situe cette référence dans les deux domaines, ce qui est remarquable à mon sens, et explique que la triple occurrence de cet extrait dans son texte ne produise pas d'effet de répétition.

Mais cette généralisation, possible à partir du document 6 considéré seul, devient problématique si on la situe dans le contexte de l'énoncé du sujet, qui ne suscite pas de débat sur les dangers des "technologies nouvelles". D'où l'effet de surprise produit par l'introduction du devoir, ainsi que par l'exemple du tunnel sous la manche, certes d'actualité en Février 1994, mais carrément hors-sujet.

De même, l'exemple 6 (d'après le document 4 "Jeux vidéo",) qui ouvre la deuxième partie du devoir entièrement consacrée à une réflexion sur la technologie, est suivi de la conclusion suivante: "la technique a complètement détruit le respect des hommes". Il faut reconnaître que le document 4 est plus facile à interpréter sous cet angle moralisant, notamment à cause de l'énoncé qui le clôt: "le malheureux maître (...) ne dut jamais se douter de quel cruel traitement il était l'objet". L'élève suit l'instruction du texte et l'interprète comme une nouvelle incarnation du mythe du savant fou qui met son savoir "au service du mal". De plus, il se peut que ces deux documents 4 et 6 soient rapprochés par l'élève comme deux illustrations d'un même thème, les apports de l'informatique, l'un négatif (le document 4), l'autre positif (le document 6). Cette généralisation fut probablement d'autant plus forte qu'elle pouvait s'organiser argumentativement, comme on peut le voir dans le texte de Karine: "la technologie engendre de la folie mais elle est facteur de progrès", et donc servir à un développement de type polémique.

On le voit, la difficulté pour l'élève est d'opérer une mise en relation entre deux réseaux notionnels: celui que l'on infère du sujet et celui sous lequel on subsume tel ou tel document. On peut m'objecter que cette difficulté est ici provoquée par la consigne d'écriture d'une dissertation avec documents. Je pense que la forme de la consigne ne fait qu'augmenter le risque mais qu'elle ne le crée pas. Tout exemple, tout élément issu d'une recherche en mémoire à long terme peut actualiser un réseau notionnel voisin ou en intersection partielle avec ce que l'on est en train de traiter et non seulement les textes qui sont à disposition (explicitement ou non). Je n'en veux pour preuve que l'exemple 8 (le tunnel sous la Manche) qui est un apport de l'élève elle-même. Le risque que fait courir un exemple à une écriture dissertative ne peut être

évité que par un très grand contrôle sur les compatibilités des domaines notionnels ou conceptuels convoqués. La consigne, que l'on peut contester par ailleurs, a au moins le mérite ici de mettre en lumière une difficulté qui sert particulièrement bien notre propos.

Au vu du nombre d'exemples, nous faisons dans la section précédente l'hypothèse que la structure de ce texte pouvait être énumérative; il n'en est rien. Le texte est suffisamment long pour absorber les huit exemples qui servent en fait d'étayage à une planification que je schématiserais ainsi¹² en plaçant sous la première ligne les numéros des exemples dans la copie et les documents de la consigne utilisés:

TRUCAGE +	mais FICTION -	TECHNOLOGIE -	mais TECHNOLOGIE +
EX 2	EX 4, 5	EX 6	EX 7, 8
Doc 6	Doc 6, 2	Doc 4	Doc 6, Tunnel

TABLEAU 20

On le voit, non seulement le document 6 est utilisé dans des cadres de généralisation différents mais il sert, à l'intérieur d'une même réflexion, d'appui à un mouvement argumentatif (TRUCAGE+ mais FICTION-). Ce sont peut-être là des indices de l'importance du travail qui a été opéré par cette élève sur cet exemple et des problèmes qu'il lui a posés.

L'exemple, en ce qu'il oblige pour être inséré dans un texte et devenir à proprement parler un exemple (ce qu'il n'est pas tant qu'il n'est pas mis en relation avec un argument ou un contre-argument), oblige à opérer une généralisation qui peut être faite dans deux directions différentes: ou à partir des domaines de savoir ou des problématiques inférables à partir de l'énoncé du sujet ou à partir de l'"exemple" lui-même en ce qu'il évoque un domaine ou une problématique. Le premier type de généralisation ou "généralisation descendante" (top down) s'oppose ainsi au second ou "généralisation ascendante" (bottom up). L'analogie avec les modèles psycholinguistiques de traitement de l'information ne saurait étonner: l'exemplification fait partie des processus rédactionnels et est donc soumise aux mêmes modes de traitement.

2. UN PLAN THEMATIQUE: L'ENUMERATION COMME SOLUTION TEXTUELLE

De nouveau, c'est d'une seule copie qu'il s'agira ici. L'intérêt qu'elle présente tient à la relation que l'on peut établir entre une structure textuelle et un fonctionnement local de gestion énumérative des exemples.

Dans le tableau 19, apparaît donc un autre cas extrême: celui de EM qui réalise une catégorie textuelle non polémique: c'est celle-là que nous allons observer maintenant. Par ailleurs elle présente un nombre élevé d'exemples mais à la différence de KA, ce sont tous des exemples différents: elle emprunte trois exemples aux documents proposés (Rushdie, Jurassic Park et Jeux vidéo) et en ajoute quatre de son cru, l'un qui est une allusion très brève au film *Germinal* et trois autres (les exemples 1, 2, 3; voir en annexe le texte) qui sont des exemples généraux, abstraits, mais qui sont bien marqués comme exemples d'une part par l'emploi de *ainsi*, d'autre part par la relation d'illustration qu'ils entretiennent avec un énoncé plus général qui les précède. Comme le pourcentage de texte occupé par les exemples n'est pas très

¹² . en laissant de côté le premier paragraphe du développement qui assure sans le dire le passage de l'introduction hors-sujet à la problématique du sujet en posant les phénomènes d'identification à des personnages de fiction mais dont l'orientation argumentative ne me paraît pas claire

important (environ 40%), et qu'il est en tout cas moindre que dans le texte de l'évaluation initiale (52%) nous faisons l'hypothèse plus haut que ce texte pouvait présenter une structure énumérative. Voyons ce qu'il en est.

Je schématise ci-dessous la structure du texte EM en reformulant très grossièrement son propos et en plaçant en regard les exemples utilisés:

Distinguer le Vrai du Faux: difficile (film)	EX1: enfant/adulte
Mais nécessaire faux-: presse audiovisuelle vrai+: presse écrite	EX2: scoop
Dans la vie quotidienne: faux+ mais "bien sûr" faux-	EX3: jeunes/parents
Dans son intérêt personnel: faux- (?? orientation peu claire)	EX4 "Rushdie" EX5: Homar m'a tuer
Films/livres: faux+	EX6 "Jurassic Park" EX7: Germinal
Ordinateurs faux+	EX8 "Jeux vidéo"

Chaque expression en majuscules de la colonne de gauche est extraite de la première phrase de chacun des paragraphes de la copie, qui fonctionne comme ouverture thématique. La schématisation disloque le texte et en donne une image assez incohérente qu'il faut rectifier en signalant par exemple l'extrême souci d'enchaînement d'un paragraphe sur l'autre, surtout au début du texte, enchaînement qui est assuré par des reprises thématiques que voici:

"ceci ne s'applique plus aux films (quoique) mais plutôt à la presse audiovisuelle"
"Le mensonge n'est pas seulement utilisé dans la presse, celui-ci existe dans la vie de tous les jours".

Chaque exemple est donc illustratif d'un thème, les thèmes se succédant dans une logique d'inventaire qui vise à épuiser tous les cas possibles d'examen de la question posée. B. Delforce montre que le plan thématique est un modèle dérivé du schéma polémique: il "repose sur l'examen successif de plusieurs thèmes (ou aspects, problèmes...) qui résultent du découpage en thèmes, en aspects, en problèmes... de l'objet ou du phénomène qu'on propose à la réflexion" (1991, 463). Le débat polémique est alors déplacé à l'intérieur de l'examen de chacun des thèmes. Il semble que c'est ce qui se passe dans ce texte, plus ou moins bien mais de manière assez régulière. Chaque thème est ainsi éclairé positivement/négativement ou donne

l'occasion d'un mouvement argumentatif (cf. "DANS LA VIE QUOTIDIENNE: faux+ mais "bien sûr" faux-).

La structure textuelle énumérative est donc effective mais elle est plus le fait du traitement du sujet dans le cadre d'un plan thématique que le fait d'une simple énumération. Cela dit, n'ayant pas d'information sur les procédures de travail et de planification de l'élève, je ne peux guère aller plus loin mais il est vrai qu'il serait intéressant de savoir comment elle a travaillé à partir des documents de la consigne car on peut se demander si ce n'est pas une procédure de classement thématique de ces documents qui a généré un tel plan.

On aura remarqué qu'un des exemples (EX5 "Homar m'a tuer") est hors-sujet. De la même manière que dans le texte précédent, et c'est pourquoi je ne développerai pas, un fait d'actualité, exemplaire, frappant, est convoqué sans guère de contrôle global sur la pertinence de son insertion. Il faut cependant ajouter qu'il apparaît dans un paragraphe relativement peu clair. Je le cite:

Le mensonge est également utilisé par certaines personnes pour leurs propre compte. Ainsi le 14 février 1989 un écrivain britannique a été condamné à mort par l'Ayatollah Khomeiny pour avoir osé "insulté sa sainteté Islamique". Notons qu'à cette époque la liberté d'expression existé. L'Ayatollah aurait pu très bien interdire la parition du livre sans condamné l'écrivain. Ici c'est un problème de racisme. Il y a eu également l'histoire d'"Homar m'a tuer" ou les jurés l'ont condamnés sans avoir de preuves.

En quoi l'affaire Rushdie est-elle un mensonge? L'orientation argumentative semble aller dans le sens d'un désaveu de la fatwa ("L'Ayatollah aurait pu très bien interdire la parition du livre sans condamné l'écrivain."), mais le thème "racisme" qui le subsume n'a guère de rapport avec la problématique du sujet et c'est manifestement lui qui entraîne l'allusion au procès d'"Homar". Il faut aller chercher dans la conclusion une confirmation que l'élève fait bien un rapprochement entre ces deux faits et le sujet:

Le faux, le mensonge, la fiction, le trucage nous servent dans certains cas mais il faut les utilisés avec modération, car **par exemple** le mensonge facilite les problèmes de racisme et de religion. Il faudrait abandonner toute idée de tricherie.¹³

C'est l'idée de tricherie qui me semble assurer la cohérence thématique et donc argumentative du passage observé plus haut. La fatwa sur Rushdie et la condamnation d'Omar sont des tricheries, des manquements à la justice, qui n'ont pour raison que de favoriser racisme et intolérance. L'orientation argumentative est donc bien dans ce paragraphe de montrer les dangers du Faux, mais on voit combien il est coûteux pour le lecteur de reconstituer cette cohérence. A coup sûr, c'est un indice de difficulté d'écriture qui est aussi une difficulté cognitive (comment nommer le mensonge d'état, le mensonge public? et il faudrait pour le moins réfléchir sur l'idéologie: est-ce qu'une telle notion est concernée par l'opposition mensonge/sincérité?) et qui se traduit par un flottement argumentatif et la convocation d'un exemple personnel qui apparaît au lecteur comme un hors-sujet.

L'exemple ainsi semble être à l'origine, ou en relation avec des difficultés non seulement de thématisation ou de généralisation (comme dans le cas précédent) mais aussi avec des

¹³ . Je signale sans le traiter ici l'emploi d'un **par exemple** qui n'introduit pas un exemple, ni même une reformulation d'un énoncé antérieur, mais marque énonciativement cette "prise en charge hésitante de l'énoncé" que je présentais au chapitre 8 comme une valeur possible de ce marqueur.

difficultés de formulation de l'orientation argumentative ¹⁴ que l'on peut donner aux énoncés considérés.

3. SIX TEXTES MONO-ARGUMENTATIFS: UNE GRANDE VARIETE DANS LE TRAITEMENT DES EXEMPLES

Sur le plan organisationnel et argumentatif, ces textes mono-argumentatifs répondent tous "oui" à la question du sujet. Ils n'envisagent que peu d'autres opinions, en tout cas pas de manière visible au niveau de l'organisation globale de leur texte. Ce sont des textes qui ne polémiquent que de manière locale.

Une copie cependant, GREG, est de bout en bout mono-argumentative. Il pose l'importance de la fiction et l'exemplifie quatre fois à l'aide des documents 1, 5, 4, 6. Cependant, l'énumération d'exemples est ici formellement évitée par un empaquetage très habile des deux premiers exemples puis des deux suivants, empaquetage thématique puisqu'il oppose la fiction dans les romans à la fiction dans les jeux vidéo et les films. De plus chaque bloc s'ouvre sur une phrase qui annonce quels sont les exemples qui vont être traités, exemples qui sont repris, développés dans l'ordre où ils sont annoncés. Des compétences métadiscursives, donc, mais qui tournent à vide, car les regroupements ainsi effectués illustrent le même argument. Dans les deux parties, il s'agit d'exemplifier l'idée que les romanciers donnent vie puis que d'autres moyens audiovisuels sont également possibles pour "faire paraître vivant" des personnages. La réflexion n'avance pas: ni changement de points de vue ni même changement de domaine référentiel (c'est toujours l'univers de la fiction qui est convoqué).

GREG apparaît donc comme une copie type où l'énumération d'exemples, même si elle est partiellement masquée par des qualités métadiscursives, est en relation directe avec un type d'organisation textuelle. Il est évident que si l'on n'a qu'une seule position à défendre la stratégie d'accumulation d'exemples ou de preuves s'impose vite.

Dans les autres textes, des traces de débat polémique apparaissent cependant, soit au début du texte (SYL, MAT, LAE) soit à la fin (LU). Le texte le plus intéressant structurellement est celui de Mathilde (MAT) qui utilise des textes du dossier pour argumenter et contre-argumenter. Elle montre en ouverture à partir du document 2 ("Rushdie") les dangers de l'écriture de fiction, en se plaçant du point de vue des conséquences de cette écriture sur l'auteur lui-même (et non comme le font d'autres textes, du point de vue du récepteur de la fiction) mais elle réfute très vite (et à l'aide de l'exemple 2 issu du document "Holmes") une conception de la fiction qui aboutit à de telles condamnations ¹⁵. Ayant ainsi construit argumentativement l'importance (relative) des écrits de fiction, la suite de son devoir développe d'autres exemples allant dans le même sens ou développant l'idée que le mensonge n'est pas toujours une mauvaise chose (ce qui constitue une variante négative de la première position: FICTION dangereuse mais FICTION importante / MENSONGE non négatif).

¹⁴ . ce qui était également le cas dans la copie KA étudiée ci-dessus: le paragraphe que j'ai laissé de côté utilise un exemple issu du document 5 ("Misery") dont on ne sait pas très bien s'il sert à étayer l'argument du plaisir identificatoire aux personnages de films ou s'il en démontre le danger.

¹⁵ . Son argumentation est cependant difficile à comprendre. Quand elle conclut ce passage par l'énoncé suivant: "les Anglais étaient contre cette mort imprévue sans vouloir comettre un homicide pour autant", qui peut paraître contradictoire, il faut comprendre "les Anglais étaient contre la mort fictionnelle de S. Holmes sans vouloir pour autant la mort de C.Doyle". Le parallélisme de cet exemple avec celui de Rushdie devient alors évident.

Dans les autres textes de cette série, que je n'analyserai pas en détail, les contre-argumentations ne jouent pas un rôle important au niveau macrostructurel. L'examen d'une autre position n'est pas le support d'un autre temps du devoir. Le débat se fait comme en incise, de manière seconde et sans mettre en danger la position dominante.

Reste à signaler ISA dont le texte s'essaie à une longue définition initiale (tentant de différencier la fiction et la réalité, chacune de ces modalités entraînant selon elle des oppositions différentes: vérité/mensonge pour la première, vrai/faux pour la seconde) puis enchaîne sur des constats de l'existence du faux dans le monde actuel (EX4, 5, 6). Rien de bien polémique dans tout cela, plutôt une organisation textuelle aux franges de la dissertation d'idées. Cependant, il faut rappeler qu'au chapitre 14 nous avons identifié les réponses d'Isabelle au questionnaire sur les représentations comme révélant un rapport crispé à la question du "parler vrai". Le sujet de cette dissertation devait faire écho à une thématique personnelle. Il faut également signaler qu'à la fin de son développement, elle réfute, à l'aide d'un exemple de son cru (EX 6), une position qu'elle n'assume pas. L'ironie du sort veut qu'elle soit amenée à accumuler les exemples de l'existence du Faux alors qu'elle semblait si attachée au parler vrai dans la dissertation. On pourrait ainsi, en s'appuyant sur le discours qu'elle tient ici, saisir l'occasion de revenir, dans une discussion avec elle, sur la question de la "vérité" dans la dissertation: moyen de faire bouger une représentation?

La gestion des exemples dans ces six copies est également intéressante à observer: une tendance à l'énumération d'exemples caractérise trois copies: GREG déjà analysé plus haut, dont l'ensemble du texte repose sur une énumération d'exemples co-orientés, ainsi que LAE et ISA dont certaines zones de texte présentent un enchaînement d'exemples, particulièrement à la fin. Est-ce dans un effort pour allonger le texte? pour traiter le maximum d'exemples issus de la consigne? Ce peut être tout à fait le cas pour ISA qui n'évoque les exemples de la consigne que dans la deuxième partie (énumérative), alors que dans la première partie elle produit des exemples personnels.

LU présente ce fonctionnement que nous avons qualifié dans la quatrième partie d'"heuristique". Le texte est organisé à partir de trois exemples (issus des documents 1, 5, et 6) qui ouvrent chaque paragraphe: ils sont résumés puis analysés et commentés avec des énoncés métadiscursifs très explicites sur l'acte de langage qu'ils annoncent (interprétation: "Mais que peut-on dire de cette situation?", "La réaction que S. King veut montrer, c'est que..", évaluation: "Quelle attitude pouvons-nous adopter envers ces personnes...?", explication: "C'est, je pense, ce qui fait vendre les livres..")¹⁶. Il semble que la structure textuelle dominante est précisément ce rôle heuristique des exemples, présentés et analysés les uns après les autres comme pour vérifier jusqu'à quel point ils permettent de soutenir la position (mono-argumentative choisie. De même, le texte MAT élabore un raisonnement argumentatif en comparant argumentativement deux exemples du dossier.

Quant à LAE, nous formulons plus haut l'hypothèse qu'en raison du doublement de la longueur des exemples dans son texte par rapport à l'évaluation initiale, il se pouvait que ce soit là un cas d'amplification du traitement des exemples. Il semble en effet que chacun des quatre exemples de ce texte soit traité selon un patron assez repérable qui leur donne un statut textuel et discursif important:

¹⁶ la troisième partie de ce texte est moins satisfaisante: l'exemple est source d'une réfutation mais qui déplace légèrement le débat (les dinosaures: valent-ils vraiment la peine qu'on s'intéresse à eux? ne vaut-il pas mieux s'intéresser aux humains?) sans que ce glissement soit vraiment traité.

- a/ énoncé généralisant et/ou précisant la valeur argumentative de l'exemple
- EX1: "Parfois, la fiction peut nous sauver d'un conflit",
 EX2: "La fiction peut être un atout"
 EX4: "...on ne cesse d'avoir des scènes devant les yeux.."
- b/ origine de l'exemple
- EX1: "comme nous l'indique J. Perriault"
 EX2: "Pour J. Conrad, auteur de *Jeunesse*,"
 EX3: "...on peut lire dans *Libération*..."
 EX4: "Stephen King dans *Misery*"
- c/ résumé
- EX1: A la suite d'une dispute assez sévère avec un professeur, les élèves ont pu le tuer autant de fois qu'ils l'ont désiré puisqu'ils avaient réussi à entrer la silhouette du professeur, dans un ordinateur. Les élèves pouvaient se venger tout en jouant.
 EX2: il arrive à avoir une amitié qu'il qualifie d'ailleurs de véritable avec un être complètement irréel. Ce personnage réussit à combler sa solitude et à partager en silence son bien-être et son entente. Mais en dépit de leur séparation à la fin du conte, Joseph Conrad sait très bien qu'il le retrouvera.
 EX3: Lorsqu'en décembre 1893, on apprend la mort de Sherlock Holmes, ... ses admirateurs se raccrochent, au début, à une réapparition miraculeuse puisque leur vint une idée plus raisonnable, son frère devrait le remplacer. Conan Doyle qui a écrit sa dernière oeuvre "So long Sherlock" où l'on apprend cet événement, ne cesse de recevoir du courrier pour qu'il poursuive ces histoires. Il y a même des gens qui vont jusqu'à lui écrire des lettres afin qu'il résolve des affaires de famille ou autres.
 EX4: Stephen King ... nous décrit l'anecdote de quelqu'un qui a lu une scène particulière et ne pouvait chasser la scène de son esprit. Il était conscient que d'éprouver du chagrin pour la mort d'une personne qui n'existe pas était absurde mais il ne pouvait s'empêcher d'y penser et ne pouvait s'endormir.

Seul EX3 n'est pas précédé d'un énoncé généralisant, on peut supposer qu'il enchaîne sur EX2 de manière énumérative, bien que argumentativement cela n'apparaisse pas très pertinent (en quoi, pour qui l'exemple "S. Holmes" est-il un atout?). Mais il est généralisé a posteriori par l'énoncé qui ouvre le paragraphe suivant: "...les personnages [que les auteurs] créent sont omni-présents".

De plus EX1 fait l'objet d'une réfutation-concession ("Bien que la solution paraisse parfaite, il existe quand même une faille..."), qui ne se réitère pas dans les autres cas (ce qui m'avait fait ranger ce texte dans cette catégorie des "mono-argumentatifs").

Si l'on relit l'évaluation initiale de Laetitia, on s'aperçoit qu'un seul exemple était ainsi un peu développé, les autres étant soit des listes, soit des micro-exemples occupant une partie de phrase. Aucun n'a le traitement que l'on peut observer dans la schématisation qui précède.

Par rapport à l'évaluation initiale, on peut remarquer un certain nombre de bougés, que je vais essayer de préciser. Il me semble pour l'essentiel que les évolutions au niveau de la maîtrise textuelle globale ne sont pas de même nature que les évolutions au niveau du

traitement des fragments-exemples. Ainsi, sur le plan textuel, trois des textes qui nous occupent étaient qualifiés de quasi-polémiques (SYL, LU, GREG, cf. chap 13), deux étaient déjà mono-argumentatifs (MAT, LAE) et un était jugé faiblement cohérent (ISA). Qu'ils se retrouvent dans la catégorie des mono-argumentatifs cinq mois après, signifierait donc une stagnation pour deux d'entre eux, une régression pour les trois premiers et une possible avancée pour le dernier mais on a vu plus haut que structurellement le texte ISA n'était pas vraiment argumentatif au plan global, ce qui fait de cette élève un cas assez marginal par rapport aux apprentissages dissertatifs.

Cependant, ce constat assez négatif doit être modéré par les observations faites à d'autres niveaux: LAE, MAT et LU présentent des acquis certains au niveau de l'argumentation et de l'analyse de documents à des fins argumentatives. Je rappelle que Mathilde réussit à comparer la valeur argumentative de deux exemples différents et à les hiérarchiser dans une réfutation-concession, de même que Laetitia qui, après avoir présenté un exemple à l'appui d'un argument, le réanalyse sous un autre point de vue et en montre les limites. Quant à Ludivine, nous avons montré la stratégie de traitement heuristique des exemples qu'elle opère.

Il faut aussi rappeler chez GREG le travail d'empaquetage thématique et d'annonce métadiscursive qui compensent le caractère un peu redondant de sa réflexion.

Par ailleurs, ont disparu les problèmes de rédefinition du sujet et les erreurs énonciatives (qui caractérisaient SYL et ISA).

Il semble donc que dans cette catégorie de textes, les apprentissages concernant la gestion des exemples soient plus visibles, plus massifs que ceux concernant la gestion textuelle.

4. DIX-NEUF TEXTES POLEMIQUES: LES EXEMPLES PASSENT AU SECOND PLAN

Ces dix-neuf textes présentent au niveau global des oppositions argumentatives ou l'examen de discours opposés qui les rapprochent tous du modèle polémique, mais à des degrés divers et avec une complexité interne assez variée au total. Cela permet de réviser l'impression d'homogénéisation textuelle que donnaient les analyses quantitatives faites au début de ce chapitre. Je présenterai rapidement chacun des sous-types que l'on peut, me semble-t-il, déterminer, puis comme dans la section précédente, évoquerai les stratégies d'exemplification et les évolutions depuis l'évaluation initiale. Je laisserai de côté dans ces analyses la copie KA qui construit un texte argumentatif mais qui a déjà été longuement analysée plus haut à propos de la question du hors-sujet.

Trois sous-types principaux peuvent être dégagés qui reposent sur le type d'argumentation convoqué. Pour traiter le sujet, comme on le voyait au début de ce chapitre, on peut en effet opposer les avantages du Faux (ce que je symboliserai par F+) ¹⁷ à ses inconvénients (F-), pour reprendre les termes les plus usuels (dans les manuels, la bouche des élèves, etc..) et l'opposition peut se faire dans deux ordres différents. On peut aussi enchâsser l'une des deux catégories à l'intérieur de l'autre dans une organisation de type A/CA/A, et ceci que l'on commence par F+ ou par F-. Ce sont les dispositions les plus courantes. Mais on peut également traiter la question en opposant les qualités du Faux aux qualités du Vrai, ce qui me

¹⁷ . par Faux (avec une majuscule) j'entends toute la série des hyponymes citée dans le sujet, à savoir le faux, le mensonge, la fiction, le trucage. Quand il sera besoin, je distinguerai chacun de ces termes

semble plus complexe cognitivement parlant et favorable vraisemblablement à la mise en place d'un raisonnement réellement concessif. Par ailleurs, nous avons vu plus haut que c'est l'organisation qui est induite par l'énoncé du sujet. Au contraire, la précédente serait plutôt issue de la structure du dossier annexe. On peut enfin, traiter l'une ou l'autre de ces catégories non pas en tant que jugement sur le monde ou l'état des choses mais en tant que discours tenus sur le monde (je les symboliserai par l'emploi de guillemets, "V+" ou "F-"), discours que la pratique dissertative se donne comme objectif d'évaluer ou de critiquer. C'est précisément ce que l'on peut attendre d'un texte "essentiellement polémique" au sens où nous l'avons défini dans la première partie.

On obtient donc quatre sous-catégories:

a/ CA / A: F+ / F- ou F- / F+

b/ A / CA / A: F+ / F- / F+ ou F- / F+ / F-

c/ CA / A: V+ / F+ ou F+ / V+

d/ examen polémique de discours

La dernière catégorie ne correspond pas à un type précis de structure argumentative, elle est en fait transversale aux trois autres catégories. Je l'isole cependant pour traiter à part quelques copies assez remarquables par leur réussite de ce point de vue.

Cette schématisation ne prend pas en compte les conclusions de ces textes. Cela vient du fait que bien souvent les conclusions sont en décalage par rapport au développement: soit elles reprennent sous forme de résumé l'ensemble du développement argumentatif, elle n'ajoutent ni ne changent rien au mouvement argumentatif. Soit elles sont l'expression d'une position personnelle du scripteur qui peut très bien ne pas s'enchaîner exactement avec l'aboutissement nécessairement orienté de l'argumentation¹⁸. Je laisserai de côté l'examen détaillé de cette question qui est, certes, importante mais qui engage une autre réflexion sur la construction chez les élèves d'une représentation du texte dissertatif comme texte globalement orienté et manifestant y compris dans les moments de contre-argumentation l'orientation terminale. Il n'est pas forcément évident qu'une dissertation soit toujours organisée ainsi: le débat et l'examen peuvent se faire, dans la phase de planification comme dans l'organisation textuelle, de manière ouverte, sans que l'on sache d'entrée de jeu quelle est la conclusion à laquelle on va aboutir.

Dans le premier groupe, on trouve dix copies¹⁹, c'est le regroupement le plus important. La symbolisation précédente est également une schématisation: elle ne tient pas compte des reduplications de la formule de base à l'intérieur du texte. Mais on peut trouver aussi bien la formule simple (AM: F+ / F-) qu'une formule où chacun des termes est traité trois fois, avec trois des sous-thèmes du sujet (MA : F+ (mensonge) / F+ (trucage) / F+ (fiction) // F- (mensonge) / F- (fiction) / F- (trucage)). Toutes les variantes intermédiaires sont imaginables.

¹⁸ . C'est le cas de Laurie par exemple qui construit son texte selon l'organisation F-/F+/F-, ce qui laisserait à penser qu'elle concèdera quelques avantages à la fiction mais en critiquant plutôt sévèrement ses partisans. Or elle conclut à l'inverse: "...je ne dit pas qu'il faut tout le temps mentir mais je pense que le mensonge peut être utile..."

¹⁹ . F+/F-: AM, AR, AUR, CHR, CE, MA, PAT -- F-/F+: MAX, SE, VI

La formule textuelle est propice à des développements en pour/contre où les deux positions s'opposent, se juxtaposent sans être argumentativement reliées. C'est le cas des textes AM (F+/F-), MAX (F-/F+) et SE (F-/F-/F+/F+). On peut opposer à ces textes (qui peuvent être également énumératifs, cf. SE), un texte comme celui de VI (F-/F+/F+) qui gère très explicitement le passage et l'articulation entre les deux positions:

Mais ce n'est pas pour autant que la fiction, le mensonge et le faux sont toujours dangereux au contraire, cela peut-être amusant (VI)

Il faut signaler aussi la copie CE (F+/F- // F+/F-) qui, comme KA analysé ci-dessus à propos du hors-sujet, extrait également des documents proposés le thème "technologie", mais qui le traite assez habilement en opposant à une première partie sur les plaisirs de la fiction (faire rire, faire rêver) une deuxième partie sur les possibilités d'invention (notamment technologique) liés aux trucs.

Le deuxième groupe comprend quatre textes ²⁰ dont MAR est un représentant exemplaire. On peut développer la formule de son textes ainsi: "fiction+ malgré cela fiction- // mensonge- cependant mensonge+". Sa conclusion laisse entendre que le mensonge pourrait l'emporter dans la pesée finale des valeurs. C'est également une copie qui ouvre chaque grande partie par l'examen des discours en présence, nous y reviendrons plus bas.

Je signale la copie de NI dont la cohérence est très difficile à reconstituer mais qui vraisemblablement peut se ranger dans cette catégorie (F+/F-/F-/F+): son problème est une absence de marquage métadiscursif qui rend difficile l'identification des moments argumentatifs. L'emploi à deux reprise du connecteur énumératif *aussi* à des charnières macro-structurelles en lieu et place de connecteurs argumentatifs, l'absence d'un *mais* en première partie ²¹, ainsi que des réfutations locales rendent son texte peu lisible.

La troisième catégorie comprend deux textes ²² dont KAR donne une image très claire. Voici les ouvertures de chacune des deux parties:

Tout d'abord, la vérité est très importante. Apprendre à être honnête avec les autres est à considéré comme un sentiment crucial.

[...]

Mais on ne peut pas vraiment dire que le mensonge ou la fiction soit dispensable. (KAR)

Par "dispensable" il faut comprendre le contraire d'"indispensable", ce qu'il faut gloser par quelque chose comme:

Mais on ne peut pas vraiment dire qu'on puisse se dispenser du mensonge ou de la fiction.

Et sa conclusion tire exactement le bilan de cette confrontation. Je la cite intégralement car elle me semble assez admirable (et elle est unique dans ce lot de copies) dans le refus de choisir entre les deux termes opposés du sujet et dans l'affirmation d'une nécessaire

²⁰ . F+/F-/F+: MAR, NI, ZE -- F-/F+/F-: LAU

²¹ . "Il est vrai que certaine personnes pensent que se cacher derrière un tap de gens est bête, comme dans cette histoire de *la Dame de Shanghai* de Traven. Cet auteur se cache pour ne pas que l'on sache qui il est. (MAIS??) C'est pas mal car quand on lit un livre qui vous passionne, vous voulez savoir qui est l'écrivain."

²² . V+/F+: KAR -- "F+" mais F-/V+": GAE

cohabitation entre des contraires ("ne pas incarner simplement un seul rôle"). Par ailleurs, elle se termine par un exemple, non travaillé dans le reste du texte et placé là comme une sorte d'invitation au lecteur à tirer lui-même la morale de cette histoire en faisant les inférences argumentatives nécessaires, ce qui me semble d'une grande liberté par rapport au modèle canonique de la dissertation:

Le mensonge, la fiction, le trucage sont donc aussi importants que la vérité, la réalité et le vrai. Il faut tout simplement ne pas incarner simplement un seul rôle et savoir utiliser les éléments péjoratifs, négatifs que lorsqu'il en ait vraiment nécessaire. **Ne pas punir l'écrivain Salman Rushdie parce qu'il écrit un livre de fiction comme *les versets sataniques* car il n'a écrit que ce que demande le lecteur.** (KAR)

On voit donc que la réflexion de KAR est très éloignée d'une juxtaposition du type pour/contre, ce que pourrait néanmoins laisser craindre la schématisation de son texte.

La dernière catégorie est constituée de textes ouvertement polémiques en ce qu'ils s'appuient sur des discours explicitement reformulés et parfois analysés et critiqués en tant que discours. Elle est transversale aux trois catégories qui précèdent, mais je commencerai par présenter deux textes qui me semblent centralement réfléchir sur des discours plus que sur des valeurs à accorder aux faits ou aux comportements, qui me semblent donc moins argumenter que débattre (au sens où nous avons opposé ces deux termes dans les premiers chapitres de ce travail) ou examiner des argumentations, "méta-argumenter" en quelque sorte. Il s'agit de TA et AU. Le premier qui déroule une structure du type V+/F+ mais en insérant les valeurs ainsi attribués à V et F dans des discours qui sont à chaque fois réfutés soit en tant que discours soit parce qu'un argument plus fort vient s'y opposer. Le schéma décrivant TA est alors:

"V+" mais on a tort de penser cela // "F+" mais c'est dangereux

Les énoncés qui réalisent ces deux types de réfutation sont les suivants:

Je pense que ceux qui peuvent comettre de pareilles erreurs sont ceux à qui l'on devrait apprendre à distinguer le vrai du faux (TA)

Cependant il faut faire attention, qui sait où le rêve peut nous emmener. Il faut tout de même rester lucide (TA)²³

On voit la différence des objets sur lesquels porte la réfutation: dans le premier cas, ce sont les fondements mêmes d'une position, on pourrait dire ses présupposés, qui sont contestés ou invalidés, dans le second cas, c'est la valeur accordée à l'objet du discours qui est invalidée. On pourrait quasiment opposer ici argumentation "de dicto" et argumentation "de re".

Le texte AU présente une organisation différente qui le rapproche de la deuxième catégorie:

"F+" mais F- / "F-" mais on ne peut pas penser comme ça"

Je cite le dernier paragraphe de ce développement qui réfute à l'aide d'un enchaînement de raisonnements implicatifs le discours anti-fictionnel:

²³ . Ce paragraphe est le dernier du texte, je le considère plus comme une réfutation du deuxième temps que comme une conclusion

toutefois, cette façon de voir les choses est complètement absurde. Si l'on nous interdit d'écrire de la fiction c'est qu'on interdit de le lire. Dans ce cas, interdisons nous d'imaginer de rêver à un monde meilleur. Dans ce pays où la guerre a éclaté, si les gens n'ont pas le droit de rêver, alors qu'espèrent ils de la vie ? (AU)

On y retrouve la dissection d'un discours qui a pour but d'en montrer les conséquences pratiques et de les invalider au nom de valeurs posées comme absolues.

Ce qu'il faut souligner, c'est que ces deux copies mettent en jeu ce débat typiquement polémique toutes les deux à propos du même document 2 ("Rushdie")²⁴ ; il se peut que ce soit un exemple assez bon pour favoriser l'émergence ou la mise en oeuvre d'une telle distance critique.

D'autres textes présentent des fonctionnements équivalents (il s'agit de GAE, ZE et MAX) mais partiels. Il faut aussi signaler deux cas où l'on voit bien qu'essaye de s'installer une telle réflexion mais avec une systématisation qui constitue une déviation caricaturale de l'écriture polémique et qui souligne par contraste la réussite de TA et AU. Il s'agit de LAU dont l'essentiel du texte consiste en l'énumération de discours non pris en charge. Significativement, la seule prise en charge d'un discours par le locuteur-énonciateur apparaît en conclusion avec le fameux "je pense que". Dans tout ce qui précède, on assiste à une accumulation de discours référés à des énonciateurs parfois identifiés mais entre lesquels l'énonciateur principal ne tranche pas²⁵. De manière encore plus caricaturale, MA fait une grande part à l'énumération d'énonciateurs comme appui argumentatif de la position défendue²⁶. On peut faire l'hypothèse que dans les deux cas les élèves ont compris de manière formelle (et peut-être n'y ont-elles pas compris grand chose) l'explicitation et l'enseignement du schéma polémique²⁷.

Pour conclure ces observations, on peut dire que la gestion "essentiellement" polémique des discours n'apparaît que dans cette catégorie de textes que j'ai déjà nommés "polémiques" mais en donnant alors à cette appellation un sens très large. Il me paraît intéressant de souligner la relation entre une stratégie argumentative qui laisse place à la contre-argumentation et le débat polémique au sens où l'entend B. Delforce. Mais on a vu plus haut que l'objet du discours argumentatif n'est pas le même: démonter un discours suppose une position métalangagière qui est peut-être plus difficile à prendre pour des élèves de seconde. Il faut pouvoir se représenter qu'un discours est non-naturel, qu'il a des déterminations, qu'il repose sur des règles sous-jacentes, des valeurs et des présupposés qui sont non dits et que la réfutation doit s'efforcer d'élucider. L'on sait que la dénonciation des présupposés est un des

²⁴ . dans la première, la reformulation du "discours Khomeiny" prend la forme "on ne doit écrire que sur des sujets réels", ce que j'avais traduit par "V+"; dans la seconde, le symbole "F-" représente l'idée que "la fiction est un péché", ce qui stipule le même énonciateur présentant sous deux angles différents la même exclusive

²⁵ . On trouve ainsi "on entend souvent les parents dire ... Mais souvent les enfants pensent que.../ Certaines personnes pensent que ...d'autres personnes pensent que...souvent les adultes disent que.../ Je pense que.."

²⁶ . début de 1^o partie: "Pour certaines personnes, le mensonge, le trucage et la fiction sont les éléments principaux de leur vie : Ils disent que

Un extrait de *la libération* nous montre que les médias peuvent aussi nous mentir. Les personnes qui ont les mêmes idées sont les journalistes qui en rajoutent toujours, les enfants et même les adultes.

Le trucage lui, est apprécié par les cinéastes et même par les jeunes personnes comme dit J. Perniault dans son ouvrage : *la logique de l'usage*.

La fiction est adoptée par les écrivains, les romanciers La deuxième partie présente un passage similaire.

²⁷ . de même AR, NI, KA utilisent une fois la formule magique "certains pensent que": on ne peut guère considérer leurs textes comme polémiques pour autant.

actes argumentatifs les plus délicats. C'est ce que suppose la version la plus élaborée du schéma polémique.

Enfin, ces copies spécifiquement polémiques sont des copies qui n'ont pas beaucoup d'exemples (2, 3 ou 4, ce qui est moins que les 50% de l'espace interquartile). Cela me semble avoir deux conséquences, relativement importantes: ce n'est pas le nombre d'exemples qui fait la qualité dissertative d'un texte, nous l'avons déjà dit et notamment à propos de l'évaluation initiale et nous ne pouvons que le répéter, mais plutôt leur traitement que nous évoquons ci-après. D'autre part l'exigence institutionnelle d'exemplification peut amener les élèves à se centrer sur des problèmes difficiles, complexes, de généralisation ou d'orientation argumentative locale, au détriment d'un travail sur la globalité du texte et notamment sur la mise en oeuvre du schéma polémique, puisque nous avons choisi ce cadre. La stratégie d'énumération paraît alors comme une façon économique de répondre à la demande institutionnelle mais il sera coûteux pour l'élève de devoir la déstabiliser pour installer un modèle textuel plus complexe. D'où la persistance de modèles textuels qui semblent économiques bien que moins performants. Nous ne pouvons ici que formuler une hypothèse sur les stratégies d'enseignement-apprentissage qui paraîtraient les plus efficaces: la demande d'exemplification comme toute demande formelle (ou comprise comme telle par les élèves) peut devenir un obstacle à l'apprentissage par les stratégies de contournement mises en place par les apprenants.

Les stratégies d'exemplification dans cet ensemble de copies donnent lieu essentiellement à deux observations: une copie, AM, était soupçonnée d'amplification dans le traitement de ses exemples par rapport à l'évaluation initiale et sept textes (LAU, MA, KAR, AUR, ZE, NI, KA) pouvait, toujours d'après les mêmes pronostics, présenter des énumérations d'exemples? Qu'en est-il?

Parmi les sept textes possiblement énumératifs, quatre le sont de toute évidence: LAU, MA, KAR et AUR. Ce sont des textes dont l'organisation est de type binaire (F+/F- ou F+/V+)²⁸. L'activité rédactionnelle semble être réduite à une activité de classement des documents proposés et/ou des exemples personnels et la planification globale thématise ces classements en marquant l'orientation argumentative de chaque paquet sans réellement, avant la conclusion, relier entre eux les exemples ou les arguments. Le modèle de ce genre de texte est la copie AUR dont j'extrai ici les énoncés métadiscursifs:

Le mensonge, la fiction, le trucage peuvent aider à procurer aux gens, enfants comme adultes, un certain plaisir.

F +

On peut prendre l'exemple des enfants qui

On remarque aussi

Par exemple on constate que

Puis il y a les films de fiction qui

L'invention du roman de Conan Doyle avec Sherlock Homes possède aussi

On remarque ici que

On remarque bien ici qu'à force de leur raconter des histoires irréelles, on ne finit par plus reconnaître le vrai du faux.

F -

Enfin le mensonge peut créer, apporter à partir du moment où l'on en abuse de trop des ennuis.

F -

²⁸. Plus précisément, MA: F+/F+/F+/F-/F-/F-, KAR: V+/F+, AUR: F+/F-/F-. MA présente une double énumération: énumération des énonciateurs et énumération de sous-thèmes

Par exemple les enfants qui mentent à leurs parents
On remarque aussi cela pour les films

Le mensonge peut donc aider certaines personnes à raison de ne pas en abuser. (AUR)

F + mais...

Je n'ai pas retenu l'introduction mais les deux parties centrales et la conclusion. On voit qu'outre le marquage de l'exemplification, les connecteurs utilisés sont massivement des connecteurs additifs ou des marqueurs d'intégration linéaire (*aussi, puis, enfin*). La première partie aboutit à une conclusion anti-orientée par rapport à son ouverture: c'est le fait du traitement long qui est fait de l'exemple "S. Holmes", mais cette réfutation n'est pas marquée au niveau des macro-enchaînements textuels ²⁹. La conclusion générale fait le bilan de l'examen et très "honnêtement" conclut en faveur de F+, avec une certaine restriction, ce qui traduit l'importance plus grande (au moins en quantité de texte), accordée à la première position. Mais il faut attendre la conclusion pour percevoir l'orientation globale et pouvoir ainsi situer les uns par rapports aux autres les divers arguments et exemples. Cette énumération régulière d'exemples à l'appui d'"arguments-thèmes" et à mettre en relation avec ce que Aurélie déclarait à propos des exemples (cf. Chapitre 2, p.13): elle ne faisait que répéter la fonction d'étayage de l'exemple ("renforcer les idées"). Son texte est l'image même de cette fonction. On peut voir ici une correspondance forte entre compétence déclarative et compétence procédurale.

Les trois autres copies énumératives ont été observées plus haut: deux, MA et LAU, présentent surtout une énumération soit d'énonciateurs soit de discours auxquels sont adjoints des exemples issus du corpus; KAR utilise un plan binaire (V+/F+), mais à la différence d'AUR, elle réussit tout à fait bien à relier argumentativement les deux paquets d'exemples qui structurent chacun des deux temps de son devoir. A celles-là il faut ajouter SE qui présente aussi un plan de type pour/contre ³⁰ dont chaque moment présente une énumération d'exemples.

On peut souligner ici que certaines structures textuelles semblent favoriser l'énumération: on a déjà vu plus haut la structure thématique (EM), on peut voir avec ces textes, que le plan en pour/contre et une interprétation déviante du schéma polémique a le même effet ³¹. A moins que l'énumération ne soit première comme solution facilitante pour des élèves peu habiles, et qu'elle ne s'habille d'oripeaux variés: énumération d'exemples, de thèmes, d'énonciateurs, de discours.

Restent trois textes supposés énumératifs vu le nombre d'exemples qu'ils présentent mais qui le sont pas. KA, "le hors-sujet", échappe à l'énumération par la longueur de son texte et NI par la confusion argumentative et la difficulté de lecture ³². ZE au contraire gère les six exemples de son texte de manière argumentative et polémique et évite ainsi l'effet d'accumulation. Je ne développe pas l'analyse de ce texte, mais je rappelle simplement que

²⁹ . Cette analyse ne s'attache qu'aux marquages hiérarchiquement supérieurs. Il est bien évident que ce ne sont pas les seuls connecteurs ou marqueurs de ce texte: notamment dans le long passage sur l'exemple "S.Holmes" d'autres connecteurs (argumentatifs) interviennent.

³⁰ . F- / F- / F+ / F+ / F+

³¹ . Le plan en pour/contre est lui-même une interprétation déviante d'un texte réfutatif.

³² . pour NI, il faudrait rétablir la catégorie des textes faiblement cohérents.

l'évaluation initiale de cette élève avait donné lieu à deux interprétations concurrentielles dont les lectures ont été rapportées dans le chapitre 1, p.15. Les progrès effectués sont importants tant un niveau de l'écriture polyphonique (je signale un beau passage en ouverture de la première partie où les phénomènes de portée énonciative sont intéressants à observer) que la maîtrise de la structure globale, plutôt complexe ³³, et du traitement argumentatif des exemples.

En ce qui concerne la présomption d'une amplification du traitement de l'exemple, le texte AM de l'évaluation initiale présentait un micro-exemple introduit par *comme*; dans le texte de ce corpus, elle n'utilise toujours qu'un exemple, mais il est développé en huit lignes de son écriture, intègre la référence précise au document, une citation, un résumé et une généralisation sur la valeur de l'exemple. Bien que binaire de type oppositif pour/contre, ce texte présente localement un progrès manifeste en ce qui concerne l'exemplification. Ce progrès est à mettre en regard du peu de choses qu'Amélie déclarait savoir sur l'exemple dans ses réponses au questionnaire (Chapitre 2, p.12-13): à l'inverse d'Aurélie, on est ici en présence d'un écart important entre compétences déclaratives et compétences procédurales.

D'autres cas de figures comme l'exemple heuristique que nous avons rencontré plus haut ne se trouvent pas dans cette catégorie de textes qui est essentiellement caractérisée par l'émergence du modèle polémique qu'il soit bien réussi ou présente les déviations que nous avons signalées.

Très peu d'exemples sont l'objet d'un traitement contre-argumentatif. Nous en avons relevés une dizaine ³⁴ qui, à l'intérieur d'une sous-unité textuelle sont soit l'appui d'une contre-argumentation (chez CE par exemple) soit sont eux-mêmes contre-argumentés (comme c'est le cas au début du texte de GAE).

Il semble que cette série de textes à l'inverse de la précédente se caractérise donc essentiellement par des avancées sur le plan de la maîtrise textuelle plus que sur le plan de la gestion des exemples.

C'est dans ce sens donc que je termine ce sous-chapitre qui a pour but de confronter les résultats de l'évaluation initiale avec ceux de ce devoir. Onze de ces dix-neuf élèves étaient considérés comme ayant produit un texte non polémique. Je rappelle les classements faits alors:

Texte faiblement cohérent: ZE

Textes "indirects": AM, AUR, GAE

Mono-argumentatifs: CE, KAR, MAX, NI, PAT, VI, TA.

Tous se retrouvent dans la catégorie des textes polémiques, que ce soit au sens large ou dans un sens plus spécifique: on mesure les avancées effectuées, même s'il faut différencier des textes comme AM, MAX qui sont des pour/contre classiques et NI dont on a plusieurs fois dit qu'il était à la limite de la cohérence, de CE, TA, KAR, GAE, et ZE dont on a montré les réussites multiples à des niveaux divers. Globalement il y a un progrès pour tous dans la compréhension de mécanismes argumentatifs de base, et dans la compréhension des exigences discursives de la dissertation. En ce qui concerne les exemples, je ne reviens pas sur les

³³ . voici comment je l'analyse: "F+" mais non / "F+" mais on ne peut pas toujours dire ça / F- // "F-" / F+ // conc: F-. La deuxième partie présente de nouveau comme dans l'évaluation initiale un enchaînement abrupt entre deux blocs contraires; peut-être est-ce l'indice d'une difficulté argumentative?

³⁴ . Chez AUR, CE, MA, PAT, ZE, KAR, TA et AU

conclusions quantitatives faites plus haut qui montraient l'augmentation très nette de la préoccupation d'exemplification dans ces textes terminaux ni sur les deux exemples "minimaux" que nous avons nommés "amplification" et qui sont particulièrement représentatifs du travail opéré par les élèves sur le statut de l'exemple dans un texte dissertatif. Non plus allusion vague "pour faire semblant" mais traitement autonomisable dans le texte qui associe des opérations aussi différentes les unes des autres que le résumé, la généralisation thématique ou argumentative, voire pour certains la discussion et la réfutation. L'exemple, s'il est massivement illustratif, est beaucoup plus long, plus travaillé. Ce peut être un effet de la consigne particulière de dissertation sur documents, mais auquel cas, ce n'est pas un effet négatif.

Pour conclure, si l'on compare les observations faites sur ces dix-neuf copies et celles faites sur les six précédentes, il semble qu'on puisse avancer l'idée que l'évolution des apprentissages dans ces deux ensembles ne suit pas la même direction. Ou l'apprentissage semble focalisé sur l'intériorisation et l'assimilation de structures textuelles globales et alors le travail plus local sur le rôle et la fonction des exemples semble passer au second plan, l'exemple ayant massivement dans ces textes une fonction illustrative, ou le travail macro-structurel est de fait minoré par une écriture mono-argumentative et la réflexion sur les exemples, leur usage en tant que support d'argumentation semble importante et même être un moteur de la production textuelle.

D. CONNEXION ET PROBLEMES LINGUISTIQUES

Nous traiterons dans ce dernier point concernant l'évaluation terminale essentiellement des problèmes linguistiques rencontrés par ces élèves dans l'insertion de séquences exemplifiantes et particulièrement dans les modes de connexion.

1. VUE D'ENSEMBLE SUR LES MODES DE CONNEXION DANS LE CORPUS 3

Globalement, en ce qui concerne les connecteurs utilisés, on ne peut pas dire que l'inventivité soit de règle. Si on laisse de côté ce que j'appelais dans la 4^e partie "les micro-exemples" qui sont d'ailleurs très peu nombreux, *comme* est le morphème le plus utilisé (49 occurrences sur 112 exemples, soit presque la moitié) accompagné ou non de *par exemple* (*comme par exemple*: 32, *comme*: 17). *Par exemple* apparaît 23 fois, *ainsi* 6 fois. D'autres modes de connexion passant par des énoncés métadiscursifs sont à remarquer, mais en petit nombre (11): "*on peut prendre l'exemple de..*" "*C'est le cas de..*" "*Cette situation est illustrée dans*", etc.. On rencontre d'autres types d'énoncés dans cette catégorie: "*Je me souviens*" (CHR), "*Je connais personnellement*" (GAE), "*Voyez comme*" (KA) et "*Qui croirait...?*" (NI) qui ne sont pas sans rappeler ce que j'appelais la connexion d'évocation dans l'analyse du corpus 1.

Enfin, 26 cas d'exemplification ne sont pas marqués spécifiquement mais utilisent des moyens linguistiques généraux pour signifier qu'une relation existe entre deux énoncés, que l'on peut interpréter comme une relation de subordination. Ce sont par exemple les reprises anaphoriques:

anaphore lexicale "fidèle": Le trucage apparaît de plus en plus souvent grâce à la technologie qui avance dans les films. Dans le dernier film de Spielberg, *Jurassic Park* les images de synthèse sont présentes tout au long du film. (AM)

reprise par un "pro-verbe": Il y a d'autres personnes qui pensent que le mensonge n'est pas solide et préfèrent à ce la une vérité totale.

Salman Rushdie là-fait dans *Les Versets sataniques*, ce qui lui a valu une condamnation à mort, Baudelaire là-fait dans *Les Fleurs du mal*, la prison l'attendait au tournant. (GAE)

Ces phénomènes de reprise peuvent prendre un aspect plus stylistique qu'à proprement parler linguistique dans des énoncés comme ceux qui suivent:

reprise par parasyonymie et répétition syntaxique: Mais il n'est pas toujours si judicieux d'utiliser de telles méthodes révolutionnaires. Beaucoup d'enfants ont vus *Jurassic Park* et ce n'est pas vraiment intelligent de leur montrer un film où le vrai et le faux ne peuvent être distingués. (KA)

reprise par simple répétition syntaxique: Il faut tout simplement ne pas incarner simplement un seul rôle et savoir utiliser les éléments péjoratifs, négatifs que lorsqu'il en ait vraiment nécessaire. Ne pas punir l'écrivain Salman Rushdie parce qu'il écrit un livre de fiction comme *les versets sataniques* car il n'a écrit que ce que demande le lecteur. (KAR)

Des connecteurs non spécialisés dans l'exemplification se rencontrent en nombre: soit des marqueurs d'énumération (*aussi, également, de plus*) soit des connecteurs argumentatifs (*en effet, car, cependant*). Mais aussi des énoncés métadiscursifs qui me semblent être l'équivalent de connecteurs ici de type causal: "cela explique l'impact ... de *Jurassic Park*" (TA).

D'autres énoncés métadiscursifs explicitent une relation rétroactive ni argumentative ni logicoïde avec un énoncé antécédent. Ils utilisent également des procédés anaphoriques:

"c'est ce qu'a démontré le film *Blob*"

"c'est ce que fait S. King dans ses livres" (PAT)

"c'est ce qu'exprime C. Doyle.." (VI)

Pour terminer, on trouve à plusieurs reprises des insertions directes marquées par rien du tout. Par exemple chez LAE qui réitère trois fois le phénomène:

La fiction, présente également dans les livres ou les contes pour enfants, peut-être un atout. Pour Joseph Conrad, auteur de *Jeunesse*, il arrive à avoir une amitié qu'il qualifie d'ailleurs de véritable avec un être complètement irréel. Ce personnage réussit à combler sa solitude et à partager en silence son bien-être et son entente. (LAE)

Il se peut que la présence dans le dispositif d'écriture de documents communs au scripteur et au lecteur puisse faciliter une telle économie de moyens. Mais il faut remarquer que la gestion de l'information est ici efficace et qu'un lecteur externe n'aurait de mal ni à identifier qu'il s'agit d'un exemple ni à comprendre de quoi il s'agit.

Je me suis un peu attardée sur ces cas d'absence de marquage d'exemplification, bien qu'ils soient peu nombreux, car c'est une question qui est souvent posée (cf. Coltier, 1988) et dont il est intéressant de relever de nouvelles occurrences.

2. LES NOUVEAUX PROBLEMES POSES PAR *COMME*

Vu l'abondance des modes de connexion qui utilisent *comme*, il est prévisible qu'il pose davantage problème et légitime que nous l'observions plus que les autres connecteurs. Par ailleurs, le fonctionnement de *comme* exemplifiant, que nous déjà beaucoup observé dans les pages qui précèdent, est tel qu'il engendre les problèmes syntaxiques, d'une part vu la difficulté à contrôler l'emploi linguistique qu'on en fait à cause de la complexité et de la finesse des problèmes concernés, d'autre part vu la souplesse syntaxique qu'il rend possible et qui ne favorise pas une prise de conscience des dits problèmes.

Par ailleurs, la nature de la consigne d'écriture qui associe à un énoncé des documents supports va poser aux élèves un nouveau problème: celui de la citation et des modes linguistiques de la citation. Or *comme* dans un de ses emplois que Licitra nomme "de reprise" peut être utilisé pour introduire une citation: "Comme dit X...". Il va donc y avoir concurrence dans les textes d'élèves entre deux *comme* différents notamment dans leur construction syntaxique (le *comme* citationnel est indépendant syntaxiquement d'un référent nominal et introduit une proposition subordonnée) mais pas forcément différents dans leur fonction discursive. Les documents peuvent servir tout aussi bien de source d'exemples non forcément référencés à un énonciateur que de source de citations où ce qui restera malgré tout un exemple (vu la structure du corpus de documents) sera de plus légitimé par une référence faite à un énonciateur spécifique. Ce problème supplémentaire induit par la nature de la consigne fait que la comparaison avec le corpus de l'évaluation initiale est faussée, ce qui est regrettable dans une logique de comparaison "scientifique" mais qui l'est moins dans une logique d'enseignement-apprentissage où l'on vise à complexifier les apprentissages et à poser aux élèves de nouveaux problèmes d'écriture ou à diversifier l'analyse qu'ils peuvent faire d'un problème donné. Ici, que la problématique de l'exemplification rencontre celle de la citation est justifié par le programme d'apprentissage de cette classe de seconde qui se trouvait en janvier-février à la charnière entre l'apprentissage de la dissertation-discussion et celui du commentaire composé. On sait que dans ce dernier exercice, la citation (du texte-source) devient exemple dans le texte-cible que l'élève a à rédiger. Certes, il ne s'agit pas exclusivement de citations "notionnelles" (comme dans la dissertation) mais aussi de citations "textuelles", ce qui est une nouvelle distinction propre à l'exercice de commentaire écrit, mais la problématique des différences/ressemblances entre exemple et citation n'est pas mal venue dans une classe de seconde au milieu de l'année.

Nous proposons d'analyser ces problèmes en quatre points dont les deux premiers prolongeront les analyses faites au chapitre 1 sur *comme* "cheville lâche" et les deux suivants présenteront les modes de résolution trouvés par les élèves pour faire avec le problème citationnel qui leur était posé par les documents de la consigne.

a. difficulté d'identification du référent de *comme*

Nous travaillerons ici quatre exemples qui montrent que comme peut être davantage un outil d'introduction de l'exemple qu'un marquage de relation avec un antécédent. Dans un certain sens, ces formes sont complémentaires de celles que l'on observait à la fin du chapitre 1. Il s'agissait alors d'observer les variations de formes syntaxiques à la droite de comme; il s'agit maintenant de la recherche dans le contexte antérieur d'expressions ou de sémantismes qui contrôleraient comme et ce qu'il introduit.

Les deux premiers exemples ne sont pas exempts de relations entre **E** (l'énoncé à gauche) et **e** (l'énoncé à droite) mais elles ne peuvent être établies que tardivement, la séquence-exemple étant fort longue et nécessitant de développer de nombreux énoncés en relation de dépendance, et d'autre part la relation **E/e** se faisant sur la conclusion de l'exemple:

la fiction sert à s'évader dans un autre monde comme Jurassic Park de S. Spielberg qui utilise les images de synthèse tout en montrant la réalité aux personnages du film, et qui donne aux spectateurs un sentiment de peur surtout chez les enfants qui eux ne savent pas que cela est un film mais la réalité donc pour eux, la fiction c'est la réalité. Mais il n'y a pas que les films où l'on peut s'évader... (AR, EX1)

La question est ici de savoir quel est l'antécédent de *comme* et de sa suite. Ce pourrait être "la fiction", ce peut être aussi l'ensemble de la proposition **E**. C'est probablement le cas d'ailleurs si l'on accepte d'aller chercher en fin d'exemple sa conclusion (marquée par *donc*) qui, peu ou prou, peut être mise en relation avec la proposition **E** antécédente. On le voit, on est bien loin de la relation syntaxiquement très forte, très peu autonome, *Un N comme le N*³⁵.

L'exemple suivant est de même nature, bien que moins développé:

Pour Spielberg, c'est différent, lui il les fait vivre dans les films, ce qui rend à tout ce qui regardent ses films que les personnages sont vivants, comme dans Jurassic Park fait presque entièrement par ordinateur, et bien tout était fait pour rendre les dinosaures vivants. (GREG, EX4)

La reprise des mêmes termes avec un passage à l'hyponyme "dinosaures" renforce la relation d'exemplification et montre qu'il faut bien aller chercher à la fin de l'énoncé de quoi la construire. Si l'on se contente en effet de ce qui se trouve de part et d'autre de *comme*, cela est pour le moins étrange:

*? les personnages sont vivants, comme dans Jurassic Park fait presque entièrement par ordinateur

Du sentiment de cette étrangeté vient peut-être dans les deux cas, le marquage de l'énoncé à prendre en compte pour clore la relation ouverte avec *comme*, par *et bien* ou par *donc*.

Dans ces deux exemples la relation n'est pas immédiate mais elle est exprimée linguistiquement parlant. Les deux exemples qui suivent distendent encore plus la relation syntaxique et sémantique entre **E** et **e**:

La fiction est indispensable même primordiale pour notre équilibre psychologique. Tel J. Perriault, célèbre écrivain connu pour son oeuvre *La logique de l'usage*, où en lisant un passage on en conclut qu'il en prouve les avantages. Comme des jeunes électroniciens se sortant de la réalité avec les jeux vidéos pour pouvoir accomplir par la vengeance dans la fiction le meurtre de leur professeur, ce qui leur serait puni dans la réalité. De plus, cette acte fait par l'imagination leurs sembles réels et dont plusieurs parents et professeur ainsi qu'écrivains approuvent cette idée. (AU, EX1)

Le référent de *comme* + *e* ne peut être que l'énoncé initial de ce passage "La fiction est indispensable même primordiale pour notre équilibre psychologique". L'énoncé-exemple

³⁵ . Il faut signaler d'autres problèmes linguistiques connexes dans ce même extrait : "surtout chez les enfants qui eux ne savent pas que cela est un film mais [croient que c'est] la réalité". De même "montrant la réalité aux personnages du film" est curieux, mais pas sur le plan linguistique!

illustre l'ensemble de cette proposition, l'idée générale, et non tel ou tel groupe nominal, comme ce devrait être le cas avec *comme*. L'ajout d'un "pro-verbe" suffit à rééquilibrer la construction:

....comme l'ont fait des jeunes électroniciens

ou la transformation en phrase indépendante introduite par *ainsi* ou *par exemple* ³⁶.

Voici un autre exemple de ce phénomène de distorsion, utilisant curieusement le même document:

..on peut créer une personnes vivante ou plutôt la faire paraître vivant dans notre esprit. Comme des jeunes étudiants qui ont fait passé leur professeur dans un jeux vidéo ou du moin l'apparence de leur professeur. Pour ces étudiants ce serez comme dans un jeux vidéo pour l'abattre en plein ciel car tout ceux-ci leur ferait croire que c'est la réalité mais pour d'autre personnes quel est l'intérêt de tirer sur un écran de télévision mais pour ces étudiants c'est important et que pour eux sont un moyen de faire vivre les gens dans les jeux vidéos. (GREG, EX3)

Cet exemple synthétise les deux cas de figures analysés ici: *comme* établit une relation entre le sens global de deux énoncés (au minimum) qui est renforcée par la reprise, à la fin de la séquence exemplifiante, d'une expression qui boucle le tout en reprenant quasi terme à terme des éléments de l'énoncé initial.

L'ensemble de ces observations nous amène à penser que *comme* est utilisé, du moins dans ces copies d'élèves, pour établir une relation vague entre le sens global d'un énoncé et celui d'un ou plusieurs autres, constitué en séquence autonome, formant un tout sémantique et identifiable comme une anecdote exemplaire. C'est vraisemblablement parce que *comme* exemplifiant n'est pas interphrastique que le sentiment linguistique se trouve dans ces cas-là un peu froissé, sans que pour autant l'on ait le sentiment d'être devant des monstres linguistiques. C'est que, je crois, *comme* fonctionne alors comme un signal d'exemplification et que le lecteur effectue la mise en relation nécessaire en complétant éventuellement les liens ou en acceptant que la relation soit floue et fort éloignée des liens d'extraction ou d'inclusion référentielle qui caractérisent le *comme* intraphrastique.

b. *comme*, outil d'"ancrage" de l'exemplification

Nous avons dans ce corpus un exemple frappant de cet emploi de *comme* à la manière d'un signal d'exemplification dans la copie de LAU qui semble utiliser un fonctionnement relativement figé de *comme* pour introduire deux de ses exemples:

Parfois le mensonge n'est pas toujours une bonne solution comme dans le "Trésor de la Sierra Madre" "l'auteur a passé sa vie à brouiller les pistes, signer de patronymes lituaniens, hollandais etc." Au bout du compte tout ce qu'il a gagné, c'est que maintenant on ne sait pas trop qui il est vraiment. (LAU, EX1)

Les films de fiction les aident à pouvoir élargir leur imagination et à pouvoir s'évader. Comme avec "Jurassic Park" personne n'a connu les dinosaures mais grâce à ce film ils peuvent enfin voir à quoi pouvait ressembler les dinosaures. (LAU, EX2)

³⁶ . Je reprendrais plus bas l'énoncé introduit par *tel*, mais je signale tout de suite la complexité de cette phrase due notamment à des reprises pronominales avec *en* assez complexes.

Dans les deux cas, *comme* n'introduit de l'exemple que sa référence, présentée sous forme de titre qui serait donné à la séquence postérieure laquelle constitue à proprement parler l'exemple. Il faudrait davantage considérer d'ailleurs la forme *comme dans*, *comme avec* que *comme* tout seul. Pour reprendre les outils élaborés par J.-M. Adam à propos du texte descriptif, on pourrait dire que ce sont des formules d'"ancrage" de l'exemple dans le continuum textuel. A la fois elles annoncent l'exemple et le situent référentiellement. A la manière des références qui accompagnent les citations. Ainsi, chez LAU toujours:

à force de lire ou de regarder des romans ou des films de fiction, on n'arrive plus à reconnaître la réalité de la fiction. Comme le dit l'auteur de "*Sherlock Holmes*" "le contenu de mes histoires est tel qu'il m'a valu d'être identifié à mon personnage et ce par des lecteurs du monde entier". (LAU, EX4)

Discursivement parlant, il n'y a guère de différence entre ces trois *comme*. Par contre, EX1 et EX4 opèrent une citation, en restituant le texte cité, EX3 en le reformulant. La comparaison de LAU, EX1, EX2 et de LAU, EX4 permet d'ajouter une pause dans les deux premiers juste à la fin du groupe de mots régi par *comme*. Pause que nous trouvons explicitement marquée dans une autre copie:

Le mensonge n'est pas le seul, la fiction aussi. Comme dans J. Park. Avez-vous déjà vu un dinosaure ? Non, et bien la fiction est là pour vous les faire découvrir. (NI, EX6)

et qui serait facilement rattrapable avec la formule passe-partout *c'est comme dans*, *c'est comme avec*, *c'est comme quand*, etc., qui, malgré les apparences, n'est pas une comparaison mais bien l'introduction d'un domaine de référence pour un exemple qui suit.

Cet usage de *comme* se retrouve aussi avec *par exemple*, comme le montre l'extrait suivant:

le mensonge est important et qu'il peut être à la base de toutes sortes de conflits. On entend souvent les parents partagés cette opinion. Par exemple, un enfant qui ment à sa famille, celle-ci va lui répéter mainte et mainte fois la morale c'est à dire qu'ils (les parents) vont lui expliquer que le mensonge est un vilain défaut (ce qui n'est pas faux), que ce n'est pas beau de mentir, qu'il faut toujours dire la vérité... (MAX, EX1)

Il faut manifestement marquer une pause avant "celle-ci" qui ouvre un nouvelle unité syntaxique. "Par exemple, un enfant qui ment à sa famille" est à considérer à l'égal d'un thème-titre dans une description³⁷, il annonce dans quel domaine référentiel la suite va se situer et aide le lecteur à convoquer les cadres de connaissance adéquats. Mais *comme* n'a ici aucune des caractéristiques de l'extraction ou de l'inclusion référentielle.

Dernier cas, *comme* prend une autonomie complète et fonctionne quasiment comme un adverbe d'exemplification:

Certaines personnes pensent que l'on est, parfois, obligé de mentir et que le mensonge n'est pas plus important qu'un autre acte. Comme par exemple, un enfant a eut une mauvaise note à l'école pour ne pas se faire gronder ou punir il dira à ses parents qu'il en a eut une bonne. Cela ne débouchera pas à de graves problèmes c'est à dire que ce n'est pas une affaire d'état. (MAX, EX2)

³⁷ . "Par l'opération d'ancrage - ancrage référentiel - la séquence descriptive signale, au moyen d'un nom (pivot nominal quej'appelle le THEME-TITRE qu'il s'agisse d'un nom propre ou commun): a/ d'entrée de jeu de qui/quoi il va être question (ANCRAGE proprement dit) b/ ou bien, en fin de séquence, de qui/de quoi il vient d'être question (AFFECTATION), etc.", J.-M.Adam (1992, 85)

L'ensemble de ces observations a tenté de montrer comment une formule relativement contrainte, comme l'est celle de l'extraction exemplifiante avec *comme*, peut évoluer vers des usages où les liens syntaxiques et lexicaux se diluent pour ne plus laisser comme élément sémantique que l'indication générale, uniquement métadiscursive, qu'il y a dans la suite du texte quelque chose à quoi il faudra donner le statut d'exemple. Mais exemple "en gros" de ce qui précède "en gros". On comprend pourquoi il y a tant de *comme* dans les copies d'élèves: c'est un outil extrêmement pratique et malléable et de plus, bien plus difficile à sanctionner que les *donc*, les *car*, les *mais*. Avec *comme*, le lecteur expert a rarement l'impression d'une construction fautive.

c. exemple ou citation?

Coltier (1992) travaillant sur l'apprentissage de la citation avec de jeunes élèves de collège, montre combien exemplification et citation sont proches, surtout dans des conduites discursives de justification en production écrite. Elle fait état d'un dialogue didactique avec un élève de 6^e à qui elle demande de "prouver" ce qu'il affirme ("Dans les *Lettres de mon moulin*, il y a beaucoup de personnes âgées"), ce qui provoque l'ajout d'exemples ("...beaucoup de personnes âgées comme Mamette, Maître Cornille, etc."), qui vont être ensuite étayés par des citations du texte ("...beaucoup de personnes âgées. Ainsi, Mamette, un des personnages principaux de la nouvelle intitulée *Les Vieux*, est-elle présentée comme une "petite vieille" habillée "à l'ancienne" etc.") (ibid. p.54). L'ensemble de cette démarche vise à faire comprendre la finalité communicationnelle de la citation: "la citation a été traitée dans le cadre des activités discursives liées à la prise en compte par le scripteur de la dimension "interactive" de l'écrit" (ibid. 44).

Dès les extraits de la copie LAU vus ci-dessus, était présente la question des interférences entre citation et exemple. Je vais analyser ci-après trois cas où ces interférences provoquent des hésitations syntaxiques tout à fait typiques:

Parfois, les livres peuvent choquer certaines personnes voir même les amener à commettre des choses insencées. Comme l'a été publié dans *Télérama* un documentaire sur Salman Rushdie qui était condamné à mort par l'ayatollah Khomeiny, qui lui était le chef de l'état iranien. Parce qu'il avait écrit un roman "*Les versets sataniques*". (MAT, EX1)

je pense que la fiction au contraire est importante même si parfois elle ne satisfait pas nos idées. Par exemple comme il l'a été publié dans le livre *libération* un commentaire sur la mort de Sherlock Holmes dans le livre de Conan Doyle qui est intitulée "*Le dernier problème*".
"Événement bouleverse les Anglais et l'on peut lire dans la presse..."
Les Anglais étaient contre cette mort imprévue sans vouloir commettre un homicide pour autant. (MAT, EX2)

Dans ces deux extraits, on voit l'élève chercher intuitivement comment introduire syntaxiquement une référence à un texte qu'elle va citer ("Comme l'a été publié un documentaire sur", "comme il l'a été publié un commentaire sur"): dans aucun cas ce n'est satisfaisant. Mais ici, il s'agit plus d'une hésitation entre des formules d'introduction de références du genre

Comme l'a publié *Télérama*, S. Rushdie...
Comme il a été publié dans *Télérama*, S. Rushdie...
Comme l'a montré un documentaire, publié dans *Télérama*, sur S. Rushdie qui...

que d'hésitation avec une formule exemplifiante du genre:

...comme S. Rushdie qui, selon un documentaire publié dans Télérama, ...

SE présente deux exemples assez nets de télescopages syntaxiques entre le *comme* exemplifiant et le *comme* de reprise citationnelle: en voici le deuxième

La fiction est aussi importante ; pour la réjouissance de voire quelque chose de nouveau comme par exemple dans l'article de Télérama sur Jurassic Park : "C'est la première fois qu'un film montre des acteurs - en occurrence des dinosaures - entièrement créée par ordinateur..." (SE, EX6)

On retrouve la fonction d'ancrage de *comme dans* signalée plus haut mais la formule soulignée a la double fonction d'annoncer l'exemple à proprement parler qui peut être mis en relation avec l'énoncé E: "Jurassic Park" et l'origine de cet exemple "textuel" comme nous dirons plus bas, qui n'est pas directement concernée par la relation exemplifiante. Si la citation des termes de l'article (ou sa reformulation, ce qui reviendrait au même ici) n'intervenait pas, la relation exemplifiante ne serait pas établie.

Sur l'exemple suivant, proche du précédent, on peut discuter, vu l'absence de ponctuation, le découpage que j'ai opéré à l'aide du soulignement:

Le trucage comme le dit Télérama : Images virtuelles dans le film de Spielberg *Jurassic parc* il ne s'agit pas de truquer le décor pour donner au spectateur l'illusion du réel mais de créer le réalisme en toute pièce (MA, EX4)

On peut en effet hésiter entre "comme le dit Télérama" et "comme dans Jurassic Park". En tout cas, dans l'une et l'autre solution, le groupe nominal initial reste en l'air ou doit être interprété comme un sous-titre suivi de deux-points (ce qui ne serait pas du tout impossible vu la structure doublement énumérative de ce texte: quatre lignes au-dessus on lit "pour la fiction,..."). Des guillemets marquant une citation seraient ici les bien venus!

Ces hésitations syntaxiques sont cependant peu de choses auprès de la copie de CHR³⁸ qui montre toutes les difficultés de la citation dans une dissertation, notamment quand les textes cités sont connus du professeur et des élèves. Le contrat de communication de la dissertation suppose que différence soit faite entre le lecteur de la copie et le professeur qui donne le sujet³⁹ (ce que l'on connaît bien à propos de l'introduction). Dans le cas qui nous occupe, les documents distribués avec l'énoncé du sujet doivent être traités de manière non allusive, comme si le lecteur ne les connaissait pas. Or voici comment Christophe s'y prend:

lire un livre, regarder un film revient au même que de rêver comme le montre le document 7 où l'auteur affirme qu'il se sent bien avec sa création, et que justement il a trouvé à qui s'identifier, c'est à dire Marlow. (CHR)

une simple histoire, même si elle paraît réelle n'est que fictive comme dans le document 1 ou les spectateurs ont trouvés en leur lectures un homme paraissant tout à fait réel. (CHR)

mais [l'identification] peut causer des ruptures avec le monde extérieur, comme le prouve le document 5 : en effet en "dévorant" Le Monde selon Garp le lecteur éprouve des sentiments pour un personnage fictif (Misery). (CHR)

³⁸ . nous l'avons déjà longuement étudiée au chapitre 2, p.14-15 sous l'angle des réponses au questionnaire sur les représentations

³⁹ . cf Daunay et al. (1994)

Ces passages n'ont pas été considérés comme exemples dans le dépouillement général que j'ai fait des copies; ils ne peuvent guère non plus être considérés comme des citations: pas de référence à un auteur ni à un écrit, pas de guillemets. Un lecteur qui ne connaîtrait pas les documents évoqués serait dans l'incapacité de compléter ce que le texte de CHR n'explique pas. Ce sont plus des allusions à un référent commun que des citations. On peut de nouveau incriminer la consigne d'écriture qui rend les choses si difficiles. Mais CHR est le seul à présenter ce type de difficulté, on verra ci-dessous quelques exemples de virtuosité discursive qui montrent que les élèves n'étaient pas pris au dépourvu. Ce n'était pas le premier type de devoir avec documents qu'ils avaient à écrire. De nouveau, et a contrario, on peut dire que précisément ce type de consigne devrait pouvoir aider les élèves à identifier assez précisément les fonctions discursives de la citation et pouvoir s'entraîner linguistiquement et pragmatiquement à insérer des citations pertinentes dans leurs textes ⁴⁰.

d. exemple et citation

Les derniers extraits que nous allons proposer sont ceux où la cohabitation entre exemple et citation se fait sans guère poser de problèmes, soit que la citation intègre l'exemple soit qu'elle soit intégrée dans un exemple. A ces phénomènes d'enchâssement, on pourra adjoindre des cas nombreux où la mention de l'origine textuelle de l'exemple fait fonction de formule introductrice: on se trouve face à un nouveau type d'exemple: l'exemple textuel.

Quelques cas d'enchâssement: enchâssement de l'exemple dans la citation

les films réels fatiguent le téléspectateur qui lui veut du changement. Comme le dit un lecteur de Télérama "Il s'agit de créer et de synthétiser le réalisme de toutes pièces. Dans le cas de Jurassic Park, c'est d'autant plus impressionnant que personne n'a jamais vu de dinosaures". (KAR, EX1)

Enchâssement de la citation dans l'exemple (la citation étant ici reformulée et référencée):

Cet ainsi que grâce à des auteurs ou à des réalisateurs, ces personnes en ouvrant un livre ou en regardant un film prennent d'une certaine façon un billet pour le rêve. Cela explique l'impacte incroyable du film de Spielberg *Jurassic Park*, qui n'a jamais voulu voir un dinosaure? Grâce à ce film des milliers de personnes ont pu réaliser leur rêve. Comme il l'est écrit dans Télérama c'est la première fois qu'un réalisateur a donné vie à des dinosaures, puisque grâce aux images de synthèse l'illusion est parfaite. (TA, EX2)

Ces phénomènes d'enchâssement peuvent aller jusqu'à placer un exemple sous la portée d'un discours non forcément pris en charge par le locuteur-énonciateur:

Certains pensent que la fiction est aussi importante que la réalité.

Philippe Queau débat sur le fictif, les trucages. Il visualise le développement des images de synthèses comme réelles. Il perçoit dans ce mensonge un acte technologique et merveilleux. Par conséquent, selon lui, la création de *Jurassic Park*, parsemé de trucages, est un aboutissement énorme. Cette fiction a permis de faire avancer les techniques de production d'un film. (MAR, EX1)

Pour terminer, la mention de l'origine de l'exemple peut servir de formule introductive pour l'exemple:

Parfois la fiction peut nous sauver d'un conflit, comme nous l'indique J. Perriault dans la logique de l'usage. A la suite d'une dispute assez sévère avec un professeur, les élèves ont pu le tuer

⁴⁰. Coltier (1992) propose un nombre important de démarches allant dans ce sens.

autant de fois qu'ils l'ont désiré puisqu'ils avaient réussi à entrer la silhouette du professeur, dans un ordinateur. Les élèves pouvaient se venger tout en jouant. (LAE, EX1)

D'autres occurrences du même type se trouvent dans les copies LU, PAT, ZE, AUR, VI et LAU. Ce qui peut permettre de corriger la fâcheuse impression produite par les extraits de CHR.

En conclusion, on peut tenter de rapprocher ces observations de celles qui étaient faites à la fin du chapitre 1. Il semble que *comme* par sa faculté à opérer des mises en relation entre des unités syntaxiquement fort diverses soit un des éléments de prédilection pour signifier l'intention d'exemplifier, sans forcément aller jusqu'à construire une relation d'exemplification en contrôlant les relations sémantiques et lexicales entre référent générique et exemplifiant. *Comme*, outil de spécification temporelle, ou d'analogie, signal d'exemplification, introducteur de citation, il condense de multiples usages et il est, de ce fait, intéressant à utiliser. Opérateur protéiforme et polysémique, il semble être bien souvent en relation avec une dilution des liens syntaxiques, référentiels ou anaphoriques.

Les élèves dont nous avons observé les productions dans ce chapitre ne sont pas les mêmes que ceux qui nous intéressaient au chapitre 1, du moins en ce qui concerne les problèmes linguistiques. Seul GREG et AR semblent présenter des problèmes récurrents avec les relations générique/spécifique. Pour les autres, c'est la question nouvelle de la citation, induite à la fois par le corpus de textes annexés et, je pense, par la mise en place, parallèlement à notre séquence didactique, d'apprentissages nouveaux portant sur le commentaire de textes, qui semble focaliser l'essentiel des observations linguistiques dans ce corpus. Ce phénomène paraît tout à fait spécifique des apprentissages "en temps réel" dans une classe, où il est souvent bien illusoire de vouloir isoler tel ou tel fait de langue ou de texte. Même s'il est nécessaire de les isoler pour les traiter, en production il semble que la récurrence et le mixage soit la loi.

CONCLUSION

Cette cinquième et dernière partie de notre travail a permis de mettre en valeur quelques faits dignes d'être soulignés ici. D'abord, il semble que méthodologiquement, les quelques études quantitatives que j'ai pu mener sur le corpus 2 et le corpus 3 ne révèlent pas des éléments fort signifiants quant à l'exemplification et à son apprentissage. Certes, l'augmentation globale de la longueur des textes, du nombre et de la longueur des exemples ne peut s'observer que dans des comptages. Mais, ces comptages sont inaptes, du moins dans l'étude telle que je l'ai menée, à rendre compte de la pertinence textuelle des exemples. Nous avons ainsi montré que l'abondance d'exemples ne signifie pas réussite textuelle, que l'augmentation quantitative de segments au statut discursif subalterne comme les exemples peut s'orienter vers les deux figures textuelles que sont l'énumération ou l'amplification, toutes deux mettant en danger la planification argumentative si elles deviennent un facteur d'organisation dominant. L'analyse qualitative est donc nécessaire pour "vérifier" dans une lecture globale les effets de sens produits.

Cette constatation de l'absence de signification "en soi" de l'aspect quantitatif de l'exemplification peut laisser à penser que les exigences institutionnelles (énoncés de sujet d'examen, évaluations nationales, discours des manuels) portant sur la présence d'exemples dans les textes dissertatifs ne sont probablement pas le moyen le plus efficace d'amener les élèves à exemplifier avec pertinence quand ils écrivent. A la fin de cette étude, on peut dire que ces exigences paraissent n'avoir comme justification que d'être le substrat de la représentation la plus souvent partagée en matière d'exemples: "il faut qu'il y en ait beaucoup" et que cette représentation est tout sauf opératoire pour produire des dissertations. Si l'on peut tirer quelque perspective didactique de tout ce qui précède, peut-être que la prescription pourrait être associée à une limitation sur le nombre d'exemples, qui alerterait les élèves et freinerait la solution de facilité qui consiste à énumérer des cas illustratifs d'une position pour répondre à la consigne d'écriture. Une telle solution n'est guère viable et suppose, de toute façon (car il est difficile de croire en l'efficacité d'une simple consigne), un travail explicite sur l'énumération et les moyens de la structurer par des opérations de généralisation ou d'abstraction ⁴¹.

Un autre élément que je veux souligner et qui rejoint d'ailleurs le précédent, a trait aux types de développement scriptural que j'ai pu observer sur quelques mois dans cette classe de seconde. Que l'enseignement produise des effets de normalisation observables dans les productions écrites des élèves ne chagrinerait que ceux qui pensent que l'écriture est un art d'origine céleste. La normalisation que j'ai décrite porte à la fois sur l'intégration de structures textuelles et discursives (le schéma polémique) et sur l'usage des exemples (essentiellement leur nombre, et leur fonction, majoritairement illustrative dans le corpus 3). Mais cette normalisation s'accompagne d'une différenciation interne et externe, si on peut dire. Différenciation interne en ce sens que la majorité d'élèves qui produisent un texte identifiable comme polémique sont loin de produire tous des textes organisés selon le même plan. Ainsi de l'émergence de fonctionnements discursifs identifiés comme spécifiquement polémiques, tenant des discours sur d'autres discours, les présentant comme contestables ou irrecevables. Ainsi

⁴¹ . Delforce (1991, 392-393) propose des séances de travail qui se donnent pour objectif de "contrôler l'évocation des exemples" en faisant découper un thème en sous thèmes ou aspects différents.

également, de la prise de distance par rapport à la consigne d'écriture qui amène certains à des solutions textuelles très éloignées du pour/contre classique (que peut induire le schéma polémique mal compris). Différenciation externe en ce sens que la relation entre maîtrise de l'exemplification et maîtrise de l'organisation textuelle semble inversement proportionnelle. Ou l'élève se focalise sur le traitement (heuristique) de certains exemples et produit un écrit de structure plus simple, ou il se focalise sur le traitement global du texte à produire, et il simplifie le traitement des exemples en ne les utilisant que dans une fonction illustrative.

Le fait que ce dernier cas soit dominant dans cette classe est certainement à mettre au crédit des apprentissages qui y ont été faits. La séquence didactique sur l'exemplification ne peut guère par contre être rendue responsable d'apprentissages similaires concernant l'exemple: trop courte vraisemblablement, trop centrée aussi peut-être sur la seule production écrite, n'associant donc pas pour les élèves les problèmes de l'exemple en réception à ceux de la production, trop isolée aussi de la découverte par les élèves des contraintes propres à l'écriture dissertative. Cela signifie vraisemblablement que le traitement d'un élément textuel et discursif secondaire ne peut guère se faire indépendamment du traitement de la structure qui l'accueille et lui donne sens. Aucun des exercices de la séquence ne séparait l'exemple de ses contextes d'emploi, mais le fait même de dérouler une séquence d'apprentissage sur un objet discursif subalterne mobilise peut-être moins les élèves que des apprentissages incidents menés sur le même objet discursif mais à des occasions diverses et multiples, en réception et production, à l'occasion du résumé, de la dissertation, voire du commentaire (pour le rapport citation/exemple).

Pour terminer cette conclusion, je voudrais revenir sur la question des niveaux d'analyse des textes dissertatifs. J'ai essayé dans le chapitre 1 d'utiliser des niveaux d'analyse qui renvoient en fait à des phénomènes d'ordre différent (gestion de la référence, organisation textuelle globale ou enchaînements plus localisés, mouvements argumentatifs) qui peuvent tout à fait cohabiter et se superposer dans un même écrit. Je voudrais ajouter, concernant la lecture que l'on peut être amené à faire de ces textes d'apprentis, l'importance du point de vue que le lecteur averti adopte pour les interpréter. L'exemple de la double lecture du texte de Zéna, rapporté dans le chapitre 1, me semble très représentatif de ces points de vue opposés. S'agissant de textes "ouverts à tous les courants d'air" le risque pris à les lire est grand si le lecteur se contente d'un seul type de lecture. Je n'évoque pas ici le brouillage produit par la graphie irrégulière ou l'orthographe imprécise mais le fait que des textes qui ne programment pas leur lecture de manière lisible-explicite, ou selon les canons de lisibilité généralement admis, peuvent être l'objet de lectures très différentes selon que l'on cherche à suivre les micro-enchaînements ou à percevoir une organisation d'ensemble. Prendre du recul par rapport à un texte d'apprenti permet très souvent de lire autre chose et autrement que lorsqu'on suit pas à pas une écriture forcément hésitante. c'est ainsi également que l'observation, voire la comptabilisation de segments enchâssés comme les exemples ne peut se faire indépendamment de considérations sur le fonctionnement global du texte.

CONCLUSION

Dans cette ultime étape de notre travail, nous essayerons d'abord de faire la synthèse de notre travail théorique sur l'exemple et l'exemplification. Puis nous ferons le point, à partir des conclusions que nous tirons de la séquence didactique, sur les modalités d'apprentissage qui nous paraissent les plus pertinentes. Enfin, vu l'aspect linguistique de ce travail, il nous faudra aussi traiter des rapports didactiques entre travail sur la langue et activités d'écriture d'une part, et de l'intérêt théorique à prendre comme objet d'étude des textes d'apprenants.

L'exemplification, pour nous, reçoit essentiellement sa forme textuelle de deux figures constatées: la liste et le cas. On trouve de multiples traces de cette opposition dans des travaux d'origine diverse. La tradition rhétorique depuis Aristote et philosophique depuis Platon avait déjà mis en évidence cette distinction. L'analyse aristotélicienne permet de mettre en relation ces distinctions formelles avec des rôles fonctionnels également contrastés. L'exemplification est ainsi partagée entre l'illustration et ce que nous avons appelé le rôle heuristique (proche de l'abduction). Ces rôles fonctionnels, malgré les variations terminologiques, se retrouvent à l'époque moderne dans des domaines aussi différents que ceux de la théorie littéraire (Jolles) et de l'épistémologie (Ouellet). Dans les productions discursives qui nous intéressent, à savoir les dissertations scolaires, ces deux formes et ces deux fonctions se retrouvent également. On peut donc conclure à une certaine universalité de ces deux figures.

Une incursion dans les travaux sur la cognition a montré l'importance des exemples dans la construction des concepts et l'acquisition des connaissances. Mais, en ce qui concerne notre propos, elle nous a surtout amené à prendre quelque distance avec l'emploi commun des notions de déduction et d'induction. Il n'y a guère de lien entre les opérations mentales dites de déduction/induction, qui sont loin d'être aussi contrastées que le voudrait la tradition philosophique, et les effets textuels d'induction ou de déduction. Ces effets qui peuvent être produits par des marques linguistiques (connecteurs par exemple) ou par des phénomènes de disposition (l'exemple placé avant la thèse ou l'argument et que l'on nommerait en suivant Aristote, "support d'induction") sont à distinguer des opérations mentales. Gardons éventuellement ces termes pour désigner des effets textuels mais n'en inférons rien concernant les structures "logiques" du scripteur ou du locuteur. La problématique est ici très proche de celle que l'on peut développer à propos des connecteurs (cf. Caron 1983): les connecteurs ne fonctionnent pas comme des opérateurs logiques mais relèvent d'une "logique naturelle" qui repose essentiellement sur des facteurs pragmatiques.

Une autre incursion faite du côté de la logique naturelle, et notamment des travaux de D. Miéville sur l'exemple, a montré d'une part qu'il était possible de formaliser la structure d'une séquence exemplifiante en langage naturel, d'autre part combien les choix discursifs étaient tributaires des données communicationnelles et comment ces données influent sur la sélection des divers "ingrédients" qui vont composer la séquence. Ce travail de formalisation montre, à partir de textes scientifiques, la variabilité des mises en texte (tous les ingrédients ne sont pas simultanément nécessaires pour construire une séquence exemplifiante); a fortiori, si l'on travaille sur des textes qui ne visent pas à transmettre de connaissances elles-mêmes formalisées, textes que Miéville appelle des "univers relatifs", on peut s'attendre à une plus grande variété encore. Et non seulement au niveau de la composition de la séquence.

Ainsi, l'étude que nous avons menée sur les marqueurs d'illustration a montré qu'un marqueur comme *par exemple*, dont on peut penser qu'il est univoque, peut prendre des valeurs qui ne sont pas exemplifiantes. L'analyse de ce marqueur montre que les frontières discursives entre exemplification et paraphrase sont parfois bien minces. De même si la confrontation entre *par exemple* et *à savoir* permet d'établir certaines oppositions entre exemplification et définition, dans bien des cas, la distinction n'est pas aisée à faire.

L'analyse de cet outil linguistique est suivie dans notre étude par un travail que nous avons voulu un peu approfondi sur le *comme* d'exemplification. A propos de cet opérateur, nous essayons de montrer le rôle qu'il joue dans la construction d'une relation générique, qui fait des formules nominales dans lesquelles il s'insère un des outils privilégiés d'exemplification. Nous montrons également comment la formule prototypique *un N1 comme le N2* sert de base pour des variations syntaxiques qui, dans les textes d'élèves, aboutissent à des fonctionnements bien plus lâches et disjoints. En fin de parcours, *comme* nous apparaît comme un simple signal d'exemplification bien éloigné de la construction initiale. Mais à l'inverse de *par exemple*, dans toutes ces fluctuations le sémantisme est conservé.

Nous tentons également de proposer une définition de l'opération de composition textuelle d'exemplification qui montre la polyvalence des rôles que peut jouer un exemple en discours. De la paraphrase à la construction de classe, on passe par le rôle argumentatif qui va essentiellement nous occuper dans la partie didactique. Nous retrouvons ainsi la perspective aristotélicienne qui fait de l'exemple un type d'argument dans les discours délibératifs.

Dans les dissertations "polémiques" que nous étudions et qui peuvent s'analyser comme une mise en discours d'un raisonnement que l'on peut identifier comme proche du genre délibératif, l'exemple, dans sa fonction d'illustration, apparaît comme un segment textuel subalterne qui ne garantit en rien la réussite textuelle d'ensemble. L'abondance d'exemples non seulement ne signifie pas la réussite textuelle et discursive mais elle met en danger la cohérence textuelle par la prolifération énumérative d'exemples ou par l'amplification d'un exemple-cas qui peut briser l'organisation argumentative dominante. Par ailleurs, les analyses de la quatrième partie ont montré comment un contre-exemple (ou exemple anti-orienté par rapport à une thèse, qu'elle soit assumée ou non par le locuteur) met en danger l'argumentation et fait produire des séquences d'une telle complexité que le lecteur s'y perd (à moins de pouvoir y consacrer le temps et d'y appliquer la lecture coopérative qui fut la nôtre).

En conséquence, il nous semble que la prescription d'exemplification, omniprésente dans l'institution scolaire dès que l'on est confronté à un type d'écrit comme la dissertation, devrait s'accompagner d'un certain nombre de précautions. Cette prescription nous est apparue en effet comme pouvant renforcer la représentation dominante des apprenants selon laquelle les exemples n'ont de sens que s'il y en a beaucoup. Ce en quoi se manifesterait ici, à l'insu de tous, la règle de l'induction logique (on ne peut inférer une conclusion d'un raisonnement inductif que si tous les cas concernés ont été énumérés dans les prémisses). Or cette représentation peut être le support d'une écriture énumérative qui se trouve fort éloignée des attentes portant sur l'écriture dissertative. Ce que nous avons constaté de la mise en oeuvre de notre séquence didactique est du même genre: il y a un certain risque, du moins en début d'apprentissage, à expliciter des fonctionnements qui ne concernent que des aspects locaux de la production textuelle. Ce risque est visible quand on est amené à analyser des productions d'élèves comme des réponses mécaniques à l'enseignement/apprentissage effectué. On peut se demander si une clarification sur les différentes fonctions de l'exemple ne serait pas plus efficace lorsque des savoir-faire textuels et discursifs sont relativement mis en place.

Il nous a en effet semblé que les apprentissages menés par ces élèves de seconde étaient plus perceptibles au niveau de la maîtrise textuelle globale qu'au niveau de la maîtrise de l'exemplification. Cette maîtrise textuelle est observable dans l'homogénéisation des modèles textuels convoqués pour produire le type de dissertation demandé. Cependant nous avons remarqué des cheminements dans ces apprentissages qui nous paraissent assez contrastés. Ou les élèves (et c'est la majorité) focalisent leur attention sur les problèmes de cohérence textuelle, argumentative et énonciative globale et les exemples ont dans leurs textes une fonction relativement stéréotypée; ou ils s'emparent du traitement d'un ou deux exemples à propos desquels ils réalisent un réel effort heuristique, mais aux dépens d'une réalisation plus complète du modèle discursif de la dissertation polémique.

Ces observations nous semblent pouvoir déboucher sur quelques réflexions à portée institutionnelle. Il ne nous semble pas pertinent, dans ce contexte, d'exiger que les dissertations soient exemplifiées; du moins une consigne formulée avec une telle généralité ne peut que renforcer des représentations de la dissertation comme activité langagière formelle. Or, les analyses que nous avons menées au tout début de ce travail sur la dissertation dite polémique montrent que les compétences argumentatives, énonciatives et linguistico-cognitives qui sont en jeu dans un tel "exercice" sont loin de le présenter comme un jeu artificiel. Il me semblerait beaucoup plus intéressant d'associer la prescription d'exemplification à une restriction sur le nombre ou à une contrainte sur son traitement, du genre "...en vous appuyant sur un ou deux exemples au maximum" ou "...en utilisant un exemple que vous examinerez à la lumière des deux positions polémiques" ou encore en proposant d'examiner un exemple précis issu du texte support ou inclus dans la consigne, à la manière de la dissertation sur documents. Ainsi, il s'agirait de transformer l'exigence d'exemplification en problème d'écriture.

Concernant les aspects linguistiques de ce travail, outre l'analyse des marqueurs d'exemplification que sont *par exemple* et *comme*, notre effort a porté sur l'analyse des erreurs ou hésitations repérables dans les textes produits par les élèves. Notre perspective de travail était de traiter les problèmes linguistiques comme spécifiquement liés à des problèmes d'écriture. C'est la raison pour laquelle nous ne nous sommes intéressée qu'aux zones d'exemplification qui ont été ainsi constituées, en quelque sorte, comme un corpus second. L'hypothèse est ici double: d'une part les dysfonctionnements linguistiques peuvent être interprétés comme des signes d'une surcharge cognitive dans une opération complexe qui met en jeu des compétences lexicales, sémantico-référentielles, argumentatives et linguistiques; ils justifient donc le projet d'ensemble de ce travail qui est d'observer dans le détail le genre de difficultés que pose l'exemplification.

D'autre part, on peut également former l'hypothèse que la mise en texte d'un exemple peut mobiliser des formes et s'appuyer sur des fonctionnements linguistiques complexes qui, en tant que tels, peuvent mettre les élèves dans l'embarras. Il semble que cette seconde hypothèse est vérifiée avec ce que nous avons observé de *comme*. Si *comme* est, dans sa fonction d'exemplification, un opérateur intraphrastique qui permet de réaliser une relation de généralité/spécificité entre deux substantifs qui ont le même référent, ce fonctionnement le différencie des autres *comme* interphrastiques et du *comme* analogique. Or nombreuses sont dans les textes d'élèves les confusions entre ces différents emplois. On trouve ainsi des *comme* d'exemplification en position interphrastique qui ne réalisent plus la relation d'inclusion générique mais fonctionnent comme de simples signaux d'exemplification, ce qui provoque vraisemblablement un renforcement des phénomènes de déstructuration des liens syntaxiques.

La perspective n'est donc pas ici de produire des jugements normatifs sur la langue écrite des élèves mais de considérer leurs productions écrites comme un gisement inépuisable d'observations sur les problèmes linguistiques générés par les opérations de composition textuelle. Il nous semble que notre étude sur les emplois de *comme* dans ces textes d'apprenants permet d'élaborer à la fois des savoirs sur un objet de la langue et des savoirs sur la langue écrite des élèves. Je souscris ici aux positions de M.-J. Reichler-Béguelin (1988) sur la nécessité en didactique de donner du sens aux variations par rapport à la norme et de ne pas les considérer comme des "accidents performanciels, relevant d'une pathologie du langage" (ibid. 186). La "faute" à propos des procédés référentiels est ainsi considérée comme une trace en surface des opérations (psycholinguistiques) de gestion de l'information véhiculée par le texte. Nous avons pu pour notre part observer entre autres erreurs observées à propos de *comme* comment c'est tantôt l'opération d'inclusion, (ce qui se passe en amont de l'opérateur), tantôt l'opération d'extraction (ce qui se passe en aval) qui pose problème.

Cependant, la question (didactique) de savoir ce qu'on peut faire, dans l'apprentissage de l'écriture dissertative, de telles observations est complexe. En effet, du point de vue de l'analyse, la question se pose parfois de savoir jusqu'où aller dans l'analyse (ainsi nous avons épargné au lecteur de longues divagations sur *comme quoi*, repéré dans le corpus 2); de même, est-il judicieux de renvoyer aux élèves toutes leurs erreurs linguistiques? N'y a-t-il pas là un risque important de focaliser leur attention sur des phénomènes microstructurels encore plus fins que le fonctionnement discursif de l'exemple dont nous avons vu que l'explicitation n'avait pas un effet forcément immédiat dans une dynamique d'apprentissage. Tout n'est pas rectifiable, du moins dans une situation réelle de travail en classe.

Cela nous mène à conclure sur ce que nous avons pu observer des effets d'apprentissage linguistique de notre séquence didactique qui comportait des "exercices" explicitement centrés sur les marqueurs d'illustration et en particulier sur l'opérateur *comme*. La séance de classe a manifestement produit des effets de connaissance et de compréhension, qu'il est malheureusement impossible de traduire dans une écriture comme celle-ci. Ce qu'on peut constater, c'est que cette clarification métalinguistique n'a pas eu d'effet directement observable sur les productions écrites qui ont suivi. Nous rejoignons ainsi les observations faites par les psycholinguistes sur la distorsion entre compétence métalinguistique (déclarative) et compétence scripturale (procédurale). Ce décalage peut être également mis au compte des difficultés inhérentes aux processus de révision et à la centration des élèves sur la gestion des processus de production textuelle plus que sur le contrôle des processus de mise en mots. De toute façon, il serait bien étonnant qu'une simple clarification métalinguistique produise une automatisation procédurale.

Nous avons essayé donc de rendre compte de la complexité des apprentissages de la production écrite qui, même avec des élèves qui ne sont plus des débutants, se déploient simultanément à de multiples niveaux. Le problème qui se pose à celui qui organise ces apprentissages est bien de pouvoir conjuguer ces différents niveaux, à la fois en montrant la hiérarchisation qu'il importe de faire entre eux, de manière à ce que l'apprenant puisse centrer son effort attentionnel sur ceux qui sont principalement requis par la tâche, et en ménageant des apprentissages spécifiques concernant soit la langue soit des unités discursives localement pertinentes, qui sont alors finalisés par des tâches de production plus globales. Il ne semble guère possible de déterminer un ordre préférentiel entre ces différents types d'activité; au contraire, il nous semble indispensable de concevoir l'apprentissage comme un va-et-vient entre ces différents niveaux.

ANNEXES,

MODE D'EMPLOI

Les corpus sont ci-après présentés intégralement. Même si dans les chapitres qui précèdent le point de vue essentiellement qualitatif n'a pas abouti à une étude exhaustive de tous les textes de ces corpus, la reprise intégrale de ces "paquets de copies" permet de mettre en situation les copies analysées précédemment.

La transcription de ces copies s'est efforcée de respecter l'orthographe et la ponctuation (y compris l'usage des majuscules/minuscules) ainsi que la mise en page (alinéas, lignes blanches et éventuellement titrages). Seuls les accents ont été rétablis: cette zone de problèmes m'apparaît en effet spécifiquement orthographique et ne concerne pas ma perspective d'analyse textuelle.

En ce qui concerne la mise en page, j'utilise parfois le signe / pour indiquer un passage à la ligne ou le signe // pour signaler un changement de page lorsque ces "ruptures" dans la chaîne écrite peuvent être investies de signification quant à la segmentation linguistique ou textuelle. Ces indications sont le résultat de mon intuition ou de mes hypothèses de lecture, je ne peux, dans la perspective qui est la mienne, les justifier à chaque fois.

J'ai retenu également les traces de révision sous forme de ratures. Je ne ferai pas, sauf exception, d'analyse systématique de ces ratures, sachant la difficulté méthodologique qu'il y a à considérer comme argent comptant ces signes d'une activité cognitive beaucoup plus complexe que ce que peut conserver le seul papier (cf. Brassart, 1989 et 1991). Il n'est que de penser par exemple à tout ce qui est rendu invisible par l'usage de l'effaceur. Que faire de ces traces-là? De même, l'invisibilité de l'activité cognitive rend suspecte une trop grande considération accordée aux seules ratures comme signe de l'activité de révision. Cependant, les ratures sont intéressantes en tant qu'elles montrent le souci de révision qu'avaient les élèves dans cette tâche d'écriture. Elles sont l'indice de leur implication dans la tâche, d'un souci de contrôle de la production écrite. Elles permettent, par exemple, de corriger l'impression fâcheuse qu'un lecteur expert peut avoir à la lecture de ces textes: ce ne sont pas des textes produits négligemment, et si les difficultés linguistiques et textuelles qui les caractérisent sont nombreuses, ce n'est pas faute d'y avoir travaillé.

Pour quelques copies, j'ai pu récupérer les brouillons. Là encore, sauf exception, je n'en ferai pas d'analyse systématique, mais en userai pour confirmer/infirmier ce que le texte "définitif" m'amènera à poser comme hypothèse. De là viennent pas exemple quelques interprétations locales que j'intercale dans ces transcriptions entre crochets droits [...] pour aider à la compréhension de passages obscurs. Le recours à un premier jet apporte souvent

réponse aux problèmes posés par une construction syntaxique ou une graphie déficientes (cf. un exemple dans l'extrait ci-dessus). Ou alors, il s'agit de corrections apportées postérieurement par l'élève lui-même sur sa copie pour répondre à des annotations qui manifestaient l'incompréhension du correcteur.

Enfin, j'ai choisi de signaler par un retrait les paragraphes où se trouvent les exemples, et de marquer par les caractères gras les exemples eux-mêmes. Là encore, la délimitation n'est pas facile et est souvent le résultat d'une décision.

CORPUS 1

AL (ALINE)

De nos jours, le vêtement joue un rôle très important; "il envahit notre vie" dit F. Gaussen / Mais de quelles façon: Est-ce qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence? certains pensent que "oui", certains pensent que "non" / Est-ce qu'il faut plaire aux gens de notre société?

Oui, il est absolument nécessaire de se distinguer des autres par son apparence.

Il faut être présentable et s'habiller avec du goût, de la recherche pour trouver un emploi, pour recevoir des amis.

1. Comme Si vous voulez suivre la mode, la meilleure façon de vous faire remarquer come quelqu'un de raffiner, et (=est?) de vous vêtir par de **grands couturiers, tel que Daniel Hechter, Ives St Laurent.**
2. En ville, être habillé comme tous les jeunes, pour être considéré comme normal, il faut être habillé, coiffé, et maquillé suivant le moderne: **chemisier, pulls en angora et pantalons "levis" ou "liberto" (attention! à la coupe de celui-ci).**
3. mais être vêtu ainsi, tout le monde vous aimera! **Si vous appercevez dans la rue, pleine de monde, quelqu'un qui porte des haillons,** tout de suite il se fera remarquer / on le jugera d'une opinion commune "le dégoût" à rejeter de la société!
4. Pour être bien vu, être distinguer, il faut être bien propre et coiffé normalement; **si vous êtes hippie** imaginez l'ai hahurit des gens, on vous regardera de haut en bas car vous serez différent, et illiminez de la société moderne.

Il faut donc avoir un minimum de savoir vivre pour se distinguer des autres de nos jours car si vous n'êtes pas comme tout le monde, vous serez rejeté mais, tout le monde peut voir, sela differemment.

Certains, au contraire, pensent qu'il est tout à fait inutile de se faire distinguer des autres par son apparence.

5. Il y en a qui ont une apparence tout à fait, // personelles, ils ont leur style, il en arrive même d'être marginaux, ils sont presque rejetés de la société: **Prenez les curistes, groupes de jeunes, vêtus de noir et coiffés comme des épouvantails,** Ils sont sans cesse interpellés par la police alors qu'ils n'ont rien fait!
6. Comme **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! On se distingue des autres par un style qui ne plait pas à tout le monde est alors, si cela nous plait!
7. **Si vous aimez les coiffures anciennes, les robes et vêtements classiques** et que vous n'osez les portez "Pourquoi" tout le monde fait ce qu'il lui plait, sans demander l'avis des autres!

- 8? On peut trouver un "job", même vêtu simplement **d'un pull un peu feutré et d'un pantalon usé mais propre!** la personne, même vêtu de **vêtements de très haute couture**, si elle est incapable de faire appelle à sa "tête" ne sera pas prise employée.
9. **Si vous aimez un peu le style "holé, holé" et que vous portez des collants verts et un juppe orange:** que cela choc! eh! bien tant pis: Vous aimez!

mais, peut-être qu'il faut départager les deux avis et se poser une autre question / Est-ce qu'il faut plaire aux gens qui nous entourent?

- Tout le monde à son avis, des gens pensent que oui, d'autres que non!
Chacun vie pour lui-même et se faire distinguer des autres parce qu'on porte de belles choses est essentielle
10. **exemple: une commerçante dans un magasin de vêtements: être soigné!**
Mais si on est bien dans sa peau, que lorsqu'on se vêtit **d'un simple vêtement tel que le "jogging"** et que en ville, un samedi après-midi, en ballade vous vous ferez remarquer: Et alors!
11. comme

On peut trouver un travail dans une grande entreprise que si on est bien vêtu, bien maquillé ainsi , comme on plaira à l'employeur, pas de problème!

Mais à quoi sert de plaire aux autres si on n'est pas bien dans sa peau! On peut très bien être habillé comme un clown et avoir une vie pleine d'aventures, avec pleins d'amis!

Donc, En fait, chacun est libre de s'habiller comme il le veut, comme il le pense mais comme il faut plaire aux autres, il faut respecter la mode. et le vêtement, est un instrument de la vie de tous les jours changera tout le temps et chacun changera suivant son court peut-être un peu différemment mais sans être arriéré.

CHR (CHRISTOPHE)

Pour les jeunes, se distinguer des autres est très important, surtout chez les adolescents.

- Vers quatorze-quinze ans, on commence à s'intéresser à la vie, ou dans certains cas on commence vraiment à se désintéresser à la vie, à la détester. Passer vingt-cinq-trente ans on ne se distingue plus vraiment des autres par une apparence vestimentaire, à cet âge là on rentre dans la vie professionnelle. **Pour certains, c'est le costar-cravate, pour d'autres c'est le bleu de travail quotidien.**
- 1.

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:

2. - **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 chassures "Doc Martens" montantes coquées (noires) (munies d'un bout de fer).** Ils sont fascistes au plus haut degré, et beaucoup sont hitlériens (nazis)

3. - 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.
4. - 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 obligatoirement anarchiste, cette apparence vestimentaire est surtout liée au groupe "The Cure".

5. - les Red Skins, ils sont communistes, l'habillement étant proche de celui des skins mais avec beaucoup de rouge
6. - 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.

7. Chez les adultes, les modes vestimentaires ne sont pas omniprésentes et elles sont seulement vestimentaires, non politiques (heureusement). Pour se faire employer dans les bureaux, l'apparence vestimentaire doit être costar-cravate.

Chez les personnes âgées, d'environ quarante cinquante ans, une soirée signifie acheter des nouveaux habits, surtout chez les femmes qui ne se lassent jamais d'acheter des nouvelles robes, des nouveaux bijoux, chez l'homme ces envies sont beaucoup moins fréquentes. Il est vrai que maintenant l'habillement est un marché en pleine expansion.

9. Il y a, par exemple, de plus en plus de grands couturiers pour dames qui font des collections pour toutes les saisons. Certaines collections sont très belles, certaines collections sont très laides mais de tout façon les deux coûtent souvent très cher.

Personnellement, je trouve qu'il est très important de se distinguer des autres par des apparences vestimentaires, surtout chez les adultes, cela leur fait oublier les problèmes du boulot. Mais malheureusement chez les jeunes tout cela n'entraîne généralement que des conflits qui sont le plus souvent politique. C'est pour cela qu'un jeune doit réfléchir avant de se distinguer des autres par une apparence politique.

COR (CORINNE)

De nos jours, beaucoup de personnes préfèrent acheter de vieux habits qui sont hors de prix pour se montrer au lieu de s'acheter des vêtements à un prix normal.

1. ?
2.
- Certaines personnes prétendent qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence car pour beaucoup de gens, les vêtements sont devenus un devoir de bons citoyens et bon consommateur comme le dit Frédéric Gaussen. De plus, grâce à l'achat des habits, il y a de moins en moins de chômage car si les gens n'achèteraient pas de vêtements, les vendeurs gaspilleraient leur argent car ils resteraient avec toute leur marchandise. **Les jeunes aiment avoir leur armoire remplie d'habits même si la moitié de ceux-ci reste dans le fond de l'armoire, vont à la poubelle ou servent de chiffons pour les poussières. Prenons l'exemple d'un mannequin, lui a besoin de beaucoup de vêtement pour défiler car avec deux ensembles, on ne peut pas faire grand chose même si la plupart sont prêtés par une entreprise. Ils n'ont pas les moyens de s'acheter des vêtements de luxe même avec le métier qu'ils font.**

- 3.
- D'autres personnes prétendent, au contraire qu'il est incompréhensible de se distinguer des autres par son apparence. **Prenons l'exemple des clochards, eux, ils n'ont pas assez d'argent pour pouvoir s'acheter des habits de luxe alors ils se débrouillent en mendiant aux passants ou en faisant les poubelles car la première chose à laquelle ils pensent c'est d'avoir de l'argent pour se nourrir.** Certains individus pensent que s'habiller avec des vieux habits ou avoir des jeans troués est répugnant. Ils disent que ça ne fait pas habiller car ils ne se rendent pas compte que les jeunes essaient de suivre la mode du mieux qu'ils peuvent même si quelquefois, c'est ridicule.

Posons-nous une autre question. Pourquoi de nos jours sommes-nous obligés de s'habiller correctement pour se montrer?

4.
5.
6.
- 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.

DA (DAVID)

Sujet et introduction

Pensez vous qu'actuellement, il est important de se distinguer des autres par son apparence. On peut penser que s'habiller est une chose de tous les jours, mais pourquoi y-a-t il autant de genres de vêtements, de personnes? Pourquoi font-ils cela? pour se sentir a l'aise pour mieux vivre, l'habi ne fait-il pas le mois (=moine), que faut-il en penser? es (=est-ce) un ~~par~~ de leur pure imagination?

1. 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. Une personne étant branché, à la mode ne s'abira pas comme une personne qui s'intéresse qu'a ses études ou a la musique Classique. Les goûts sont dans la nature mais les vêtements eux ont les portent aux yeux de tout le monde.

2. 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.

3. En fin ï le reste et moi même pensent que s'habiller et naturelle, on peut porter se que l'on veut sans trop exagérer. **Comme les curistes habillés exclusivement 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.** et oui ils y en a qui s'habille ~~en~~ comme leurs chanteurs ou héros préférés sans déranger les autres. Puis on peut s'habiller correcte pour se donner de la valeur pour frimer en quelque sorte. et enfin on s'habille comme on veut et surtout comme on peut.

conclusion

s'habiller ou se fringuer comme disent les jeunes de maintenant c'est de faire comme on veut à son goût même si le voisin n'aime pas suivre la mode avoir son style son propre style. C'est pourquoi l'on peut se distinguer des autres par son apparence mais sans faire de trop

DE (DENIS)

On a toujours eu un goût personnel pour un certain mode d'habillement. Il ne suit pas toujours la mode; on se fait plus ou moins remarquer suivant son type d'habillement Certains affirment que l'on ne s'habille pas aux dépends de la mode. On ne s'habille pas pour épater la galerie; on s'habille en fontion de ses goûts. Certains prétendent qu'il faut s'habiller suivant la mode. L'Elégance avant tout! Il faut montrer sa personnalité. On la mettrait donc en valeur par l'habillement moderne. L'Avis est partagé dans la société.

1. ? Certains pensent qu'il ne faut pas tenir compte de la mode. On s'habille comme on en a envie. Il ne faut pas dépendre de la mode. 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. A un mariage ou en allant dans un restaurant**, Des gens s'habillent toujours de la même manière. Ces gens-là, dans la plupart des cas, sont des gens qui n'ont pas beaucoup les moyens pécuniers pour suivre la mode.
2. Des gens pensent, au contraire qu'il faut suivre la mode. Même si, à la limite, on n'aime pas ce que l'on porte, on le met, question de "design". La Mode "branché" envahit peu à peu la société. On préfère mettre des vêtements "Dans le vent" ou des vêtements qui inspire une attitude "cool"
3. **On mettrait tout son argent dans un pull qui est la mode et qui coûterait 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.
4. Au contraire, si on suit la mode de trop près, cela peut aussi être critiquer de certaines personnes. La personne se ferait passer pour un "bourgeois", privilégié par sa fortune, et qui en conséquence achète des vêtements très modernes et très, très chers. Les stylistes vendent leur créations chers et les vendeurs rajoutent aux vêtements de marques, des "taxes" car beaucoup de gens achètent des vêtements de luxe qui déterminent la mode. **Des vêtements marqués comme Bénéton, Kookaï, Liberto, Levis** une fois achetée, font plaisir aux revendeurs qui en tirent un bon prix. La qualité est meilleure et elle est appréciée.
5. ? 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 coûtera très cher si vous décidez d'appliquer cette méthode. Une 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.**
6. ?

Si on ne tient pas compte de la mode, on risque de se faire remarquer, dans le sens de se faire critiquer. On va déduire que la personne ainsi habillée n'a aucun goût, et en conséquence, n'a pas les moyens d'acheter des vêtements chers.

DEL (Delphine)

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. Certains vous diront que oui, il est important de se distinguer des autres, 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...** je trouve qu'ils se distinguent des autres, ça oui mais négativement. Pour se distinguer négativement, autant ne pas se distinguer du tout. Certains adoptent des habits très différents qu'à leur habitude pour pouvoir adhérer à un groupe. Ces personnes à mon avis n'ont pas de personnalité.
2. Pour d'autres, ça n'est pas important, de se distinguer. Chacun a son niveau de vie et de pensée, mais rien ne sert de se dire: **"Regarde, moi je suis plus riche que toi, j'ai une veste en fourrure"**. Peut être se sera-t-il privé de manger pour l'avoir mais dans sa tête il sera mieux. Par contre à l'extérieur, il sera toujours considéré comme avant ou il sera rejeté par les autres qui le traiteront de **"bourgeois"**. Je crois qu'il vaut mieux se distinguer des autres par son intelligence et sa culture. Les gens intelligents et cultivés, nous les voyons à leur vraie hauteur, nous les estimons comme il se doit et les respectons. Alors que les "parvenus" qui se privent d'autre chose pour se distinguer par leurs apparences sont par la suite laissés tombés. Lorsque leur entourage s'aperçoit que ce ne sont que des apparences et donc du mensonge, ils les laissent tomber.
3. Nous n'avons pas encore pensé à nous demander si dans les autres pays c'était la même chose. **Je prend l'Angleterre avec qui nous sommes très voisins, là bas, il y a beaucoup de monde, plus qu'en France, qui s'habille n'importe comment pour se faire remarquer: j'ai été en Angleterre il y a deux ou trois semaines et en me promenant dans le centre d'une grande ville, j'étais étonnée: chacun veut qu'on le remarque donc il n'y a plus beaucoup de monde qui suit la mode, chacun essaye de trouver plus original que son voisin, ce qui en rend quelques un vraiment ridicules. Je ne sais pas si c'est à cause de la mer qui nous sépare mais nous sommes vraiment différent sur ce plan là. L'angleterre est un vrai contraste avec l'Espagne. Les gens espagnols qui se distingue le plus sont dans la mode car l'Espagne est un pays assés pauvre et la distinction est faite par rapport à la mode.**
- 4.

Génération futures, françaises ou étrangères, restez vous-mêmes et insitez les autres à faire pareil car vouloir se distinguer par une nouvelle apparence, ce n'est pas la solution, nous en avons fait l'expérience ces dernières années. Distinguez vous plutôt par quelque chose de concret: l'intelligence.

FLO (FLORENCE)

l'habillement existe depuis des siècles, évoluant dans différents domaines avec un minimum de tenu et un maximum d'extravagance. Alors, faut-il, oui ou non, suivre cette évolution pour se distinguer des autres?

- Tout le monde ne s'habille pas pareil! Heureusement, sinon on se confondrait et tout serait planifié par la société / grâce à la variété vestimentaire, on peut choisir notre mode de vie, donner nos idées. On y trouve tous les genres et les différents états d'esprits que l'on désire en passant par les Hippies, les skins, les punks, les intellos, etc... Mais la différence est telle que l'on ne l'aurait imaginé, il y a 20 ans! 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. C'est une question de goût! d'autres personnes utilisent d'ancien vêtement pour se déguiser tel qu'un pantalon à carreaux, une chemise jaune et une cravate rouge vif pour aller à un bal costumé, c'est assez original!
- 1.
 - 2.
 - 3.

- Le vêtement peut être synonyme de beauté mais aussi synonyme du ridicule, l'évolution du monde créatif qui utilise toutes les matières existantes pour leurs nouveautés / dans les défilés de mode, on voit de jolies filles enrobés d'un bel emballage plastique, bon c'est drôle mais qui oserait se promener de cette façon dans la rue sûrement très peu de personne. Il y a aussi des femmes qui veulent être plus que coquettes / le résultat n'est pas beau à voir! surtout quand elles utilisent des rideaux pour faire de beaux gros froufrous.
- 4.
 - 5.

Si ce n'est par l'habillement, quels autres moyens avons-nous?

Aucun, si ce n'est par la coiffure mais c'est très réduit, tandis que l'habillement est très varié et est très répandu sur le marché comme de façon à plaire à toutle monde aussi bien aux riches qu'aux défavorisés, seule la matière change.

le vêtement n'est pas seulement un moyen de communication et un moyen de se définir, c'est aussi un moyen de se divertir sans ce rendre ridicule.

FRE (FREDERIC)

Dans le "Monde du dimanche" paru le 29 Novembre 1981 Frédéric Gaussen a écrit un article intitulé "Vêtements d'un jour" où il déclarait "La vie est un carnaval" à propos des habitudes vestimentaires des Français. L'apparence vestimentaire est-elle primordiale? Il est vrai qu'on remarque beaucoup de différences au niveau de l'habillement.

Tout d'abord au point de vue social où il existe un conflit entre les générations.

Certains disent que les jeunes se sentent obligés de se distinguer des vieux par leurs vêtements pour exprimer ainsi leur indépendance et leur marginalité. Car les jeunes sont décontractés, ils s'habillent cool et en toute liberté.

1. **Prenons l'exemple d'un adolescent qui se veut Punk et qui pour le faire savoir, va se vêtir d'une manière totalement débraillée avec la chemise qui dépasse largement est un pantalon faisant office de short.** Pour lui l'apparence vestimentaire sera indispensable pour reconnaître les gens de son opinion.

Alors que les vieux sont jugés démodés par leurs vêtements qui reflètent leur sévérité contrairement à l'insouciance de ceux des jeunes.

L'apparence vestimentaires sera très importantes dans le milieu du travail pour certains métiers très strictes pour leur image de marque.

2. **Un PDG d'entreprise ne peut se permettre de recevoir des clients en jeans et T-shirt sous peine de ne pas être pris au sérieux.**

Car chaque métier a sa tenue vestimentaire adaptée pour son bon fonctionnement.

3. **Lorsque l'on dit que "l'habit ne fait pas le moine" il paraît inconcevable de croire un homme habillé en forçat à la sortie d'une prison déclarer qu'il fait parti d'une troupe de comédien de passage lorsqu'il se fait surprendre par des policiers.**

Mais cependant, des personnes pensent que l'apparence vestimentaire n'est pas importante.

Elles prétendent que ce n'est pas l'habit qui révèle la vrai identité d'une personne. Les qualités morales seront beaucoup plus importantes pour eux que l'apparence physique.

4. **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.**

L'exemple de ce pays est semblable à beaucoup d'autres pays pauvres comme l'Ethiopie où l'habillement y ait encore plus négligé.

5. **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. Certes l'apparence vestimentaire est importante mais pour ne pas vivre en marge de la société, il faut avoir une certaine limite dans l'habillement.

Chaque personne doit avoir son look propre à elle et à elle même, elle ne doit pas copier sur les autres bêtement. Car si tout le monde s'habille de la même façon, il n'y aurait plus d'originalité et le monde serait triste.

Mais on ne doit pas pour autant troubler l'ordre public tout en étant original et à la mode. La question ne serait plus de savoir si l'apparence vestimentaire est importante mais plutôt: la vie serait-elle concevable si tout le monde s'habillait pareil?

GREG (GREGORY)

De nos jours, le problème de la tenue vestimentaire concerne un nombre important de personnes voir même l'ensemble des individus de la planète qu'elle que soit la classe sociale dont on est issu. Toutefois, est-ce qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence? mais surtout pourquoi? et dans quel but?

N'existe-t-il pas d'autres courants de pensées?

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].**

1.

d'autre part, les vêtements permettent dans certaines situations de repérer le statut d'une personne, et même parfois ses courants de pensées auxquelles il est attaché.

2.

par l'identification des couleurs **par exemple**, le noir, est très souvent attribué au courant fasciste, et le kaki au courant militaire.

Vous me direz que ce n'est pas une source d'information très fiable et qu'elle repose n'est (~~sur xxx des xxx rationel~~) pas rationnelle.

3.?

d'autre personnes penseront qu'il est biens de se distinguer pour se faire apprécier et se faire aimer dans un sens, **une personne soigneusement accoutumée et d'autant plus présentable qu'une personne négligé et mal vêtu et se fera admettre nettement plus facilement.**

Encore une fois, c'est une histoire de goût.

Le vêtement est aussi un facteur, mais surtout, un signe extérieur de richesse et permet de se différencier des couches sociales par l'achat de **vêtements de qualités. tel que chevignon,, [aurex], benetton, Pierre Cardin.** il est certains que cette disparité fait plus d'un jaloux. Parce qu'une personne n'ayant pas suffisamment de moyen xx se verait offensé et par conséquent, il essayera de se ~~confondre~~ confondre dans la classe sociale supérieur ~~aff~~ afin de faire disparaître cette différence.

4.

d'autre n'ayant pas d'autre moyen pour se différencier, se reconvertira dans les vêtements. Il aura une certaine compensation vis à vis de sa situation sociale.

En fet, certains pensent que les vêtements sont les moyens visibles les plus convainquants pour valoriser sa personne physique. D'autre part, ces derniers peuvent ~~faire disparaître~~ dissoudre cette disparité qu'il existe entre la confrontation de plusieurs classes sociales afin de se faire admettre, mais surtout se faire apprécier.

Est-ce que tout le monde raisonnent de cette façon? n'existe-t-il pas d'autre opinion?

Certains pensent que se distinguer des autres par son apparence est inutile. parce qu'il n'ont rien à prouver et respecte leur situation sociale.

d'autre part, les vêtements n'attirent pas spécialement toutes les personnes. Certains penseront que les vêtement son un gouffre financier parce qu'après leur achat, ils dépassent (?) et finissent très souvent comme usage à ~~chiffon~~ épouster.

d'autres non pas les moyen financiers et ne se le permettent pas, bien que l'habillement fait partie des besoins primaires de l'homme.

Le vêtement est aussi très difficile à négocier.

En fait, d'autre certaines personnes pensent que la tenue vestimentaire par elle même, représente une dépense inutile et superflue dans la mesure où elle est coûteuse. L'effet de la publicité et des médias font la joie des industriels du prêt-à-porter, mais aussi des banquiers qui prête facilement au consommateur.

Cependant qu'elle que soit l'individu, il ne peut pas se séparer de cett engrenage parce qu'une personne n'a pas la permission de se balader dans les rues sans vêtements et serait poursuivie par la loi justice.

A mon avis, la tenue vestimentaire est une histoire de personnalité. Parce que si certaines personnes doivent absolument se différencier par l'apport de certains moyens comme les vêtements e'est-que c'est aussi un problème de prise de conscience. de plus, un proverbe dit que l'habit ne fait pas le moine: c'est-à-dire que la personne étant bien habillé ou à l'inverse mal habiller n'est pas toujours ce quelle représente.

Pour moi, il est préférable de se faire distinguer par l'apport de la culture que par les tenues vestimentaires, de plus, la culture est n'est pas une richesse qui se détruit de jour en jour, et elle est aussi actuelle que la mode du prêt-à-porter.

HE (HELENE)

Le vêtement apporte l'image de marque d'une société. Chaque habit donne une apparence différente: c'est ce que l'on appelle la mode.

Pour certaines personnes, être à la mode est une chose totalement inutile. Pour plusieurs raisons:

Peut-être preferent-ils avoir de la personnalité? Dans ce cas, ils portent des vêtements rarement vus, qui proviennent de l'étranger ou même des vêtements usagés, qui était à la mode il y a dix ou vingt ans. Ceci paraît être un argument convaincant mais il y a ceux qui n'ont pas les moyens. S'offrir un vêtement de marque est souvent une utopie. Chacun a sa manière de s'habiller. En fait, tout le monde a "sa" mode spécial

1. **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!).**
2. **Le chirurgien, le médecin ou tout autre corps de médecine ont leur mode: blouse blanche impeccable.**
3. **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!**
4. 5. **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 à 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.**
- 6.

De toutes façons, chacun a sa mode. "L'habit ne fait pas le moine" est une expression plutôt fausse. Vous remarquerez d'un seul coup d'oeil, une personne riche d'une personne pauvre.

Mais, pourquoi certains, contre la mode, portent des vêtements de marques?

7. N'oubliez pas que **Chanel, Cacharel...** sont des stylistes modernes, qui par occasion proposent des nouveaux models. Ces personnes ont leur mode et leur apparence.

En conclusion, chaque personne a son apparence. Malgré plusieurs classification, tout le monde a une ou même plusieurs mode, plusieurs styles

ISA (ISABELLE)

Beaucoup de personnes se demandent aujourd'hui s'il est important de se distinguer des autres par son apparence. Voilà une question à laquelle savent répondre quelques personnes. Les autres soit ils ne savent pas répondre soit ils répondent à la question par une autre question.

Ce ne sera que les personnes "nées" riches, c'est-à-dire que leurs parents vivent dans un milieu aisé, qui vous diront qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence car c'est l'une des façons de montrer sa richesse, sa classe sociale.

1. Les autres, c'est-à-dire les gens pauvres, ou les gens devenus riches diront qu'il n'est pas important de se distinguer des autres par son apparence car ce n'est pas sur l'extérieur, sur la tenue vestimentaire qu'il faut juger les gens, d'où l'expression "l'habit ne fait pas le moine". **Pourtant, quand une personne voit quelqu'un vêtu d'un vieux pantalon et d'une chemise à carreaux démodé elle ne lui adresse pas la parole ou alors difficilement.**

En fait, posons-nous une autre question: qu'appellez-vous se distinguer? Changer de vêtement chaque jour ou se distinguer par rapport à la qualité des vêtements?

2. C'est-à-dire que l'on ne peut mettre que **des habits de marque addidas, benetton, kookaï,** . Cela peut être aussi un moyen de se distinguer. Ou encore pour une jeune personne mettre un ensemble en soie, c'est se distinguer car à cet âge-là, la plupart sont vêtus en jeans.

Je pense qu'il n'est pas important de se distinguer des autres par son apparence.

JAC (JACKY)

Les vêtements sont présents dans le monde, depuis que l'homme a été créé; par conséquence, ils possèdent un rôle essentielle dans notre vie. Alors; en se distinguant des autres par sa tenu vestimentaire est-ce que ça servira à rendre meilleur notre vie? Ne prennent-ils pas des conséquences sur notre moral?

~~Certaines personnes pensent, que de nos jours, plus on change de vêtements, moins de chance on a d'être célibataire donc plus de chance d'être soutenu dans la vie social.~~

1. Certaines personnes pensent que pour dominer, elles ne doivent pas être de même apparences que les autres. **En effet, un a ouvriers, va-t-il travailler sur un chantier en costume? et un ministre va-t-il au**

bureau en bleu de travail? Ces deux questions-réponses sont abstraites mais ne font-ils pas opposition avec le proverbe qui; je cite: "l'habit ne fait pas le moines". Par contre, d'autres sont tout a fait d'accord avec ce proverbe. Elles pensent, que si l'on jugeait les gens sur leurs tenues et non pas sur leur moral, on en serait qu'à la 13° guerre mondiale. En effet, ou serait le monde, si les beaux discours remplaçaient les actes et si l'on juge une personne sur sa tenu vestimentaire et non pas sur l'amitié Mais, qu'est-ce que se distinguer des autres? C'est peu être se distinguer des classes sociales ou vous pouvez être fier d'être riche, d'avoir tous ce que vous voulez comme habits de marques, mais, n'oubliez pas que se serait de la vanité et que l'argent ne fait pas le bonheur. Ou alors, montrez fièrement que vous êtes pauvre; vous faire admirez des autres, mais là, se serait pour vous montrer à la même hauteur que les personnes aisés.

Alors, pour se différencier dans les classes sociales, il ne suffit plus de se distinguer en tenu mais il suffit tout simplement d'être soi-même. En effet, arriverez-vous a être dans l'imposture toute votre vie?

LAU (LAURENT)

Un certain Frédéric Gaussen affirme que "la vie est un carnaval", à cause des habitudes vestimentaires. A chaque fois que je lis cette phrase, la question suivante me vient toujours à l'esprit: est-il important de se distinguer des autres par son apparence?

Pour beaucoup de personnes, le vêtement est important pour se distinguer de la population. Certaines d'entre elles disent que ça leur permet de se donner un "look". Ce dernier peut être important pour un rendez-vous pour une place de travail. Si vous êtes "sapé" comme un prince à ce rendez vous, vous avez toutes les chances de votre côté. Alors que, si vous être avec vos habits de tous les jours, vous serez déjà classé. Il ne faut pas négliger son apparence avant d'aller à de tels rendez-vous, sinon vous êtes certain de rester au chômage toute votre vie!

1. ? D'autres personnes veulent suivre la mode: elles désirent rester dans le coup. Donc, pour elles, ça peut devenir important. **Quand la période des jeans est apparue, la plupart des jeunes ont mis en pièces leur jeans!** c'est un phénomène très répandu chez les adolescents.

2. Certains individus apportent un grand intérêt à leur apparence, pour sortir leur "belle minette" le samedi soir! Certains choisissent le look branché d'autres préfèrent l'élégance que la frime. Donc, le vêtement peut être un moyen de séduire les jeunes filles. Revenons au look. Il y a une majorité d'individus qui aiment se distinguer par leur apparence.

3. **Certains adolescents se mettent les cheveux en brosse et font dépasser leur chemise pour ressembler à Robert Smith (THE CURE). Alors que d'autres choisiront le look blouson noir avec le perfecto ou le bombers, et les docks avec bout de métal.**

En revanche, une autre partie de la population a un avis différent. Pour celles ci, l'apparence n'est pas importante et ne permet pas de se distinguer. C'est vrai que de se donner

un look, c'est un détail et que c'est pour épater la galerie. Cependant, lorsque vous êtes invité à une réunion, un rendez-vous pour du travail, il vaut mieux pour vous d'être bien habillé, ne serait-ce que par politesse vis à vis des autres. Néanmoins, il faut quand même reconnaître qu'il n'est pas nécessaire de se distinguer des autres, que ce soit pour un rendez-vous important, ou tout simplement pour se rendre intéressant. La seule raison qui vaut la peine d'être sauvée, c'est le rendez-vous galant.

Une autre question peut être posée Pourquoi l'apparence est-elle si importante de nos jours? Une bonne majorité vous affirmera que c'est pour des raisons naturelles. Il est normal pour tout être humain de vouloir être supérieur aux autres.

Personnellement, je pense que c'est important de se distinguer des autres par son apparence. La raison que je crois la plus intéressante, c'est pour le rendez-vous pour le travail. Il faut bien s'habiller et être soi-même. Sinon on a une chance sur dix d'être prix.

Certes, se donner un look, s'habiller autrement que les autres, c'est un plaisir et non une nécessité. Toutefois, dans certaines circonstances, une belle apparence est indispensable pour obtenir ce que l'on veut. (surtout dans les soirées galantes).

LO (LOIC)

1. 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 y a ceux qui pensent qu'aujourd'hui, il est très important de se distinguer par sa façon de s'habiller. C'est une façon de sortir du rang, d'être original et surtout, d'être remarqué. Car si ils s'habillent avec originalité, c'est pour être remarqué par leur entourage. Il est donc important pour eux de se distinguer des autres par son apparence. Pour eux, s'habiller autrement que les autres est une façon de leur dire qu'ils ne pensent pas comme eux, qu'ils ont un caractère différents du leur. Donc, pour eux, se distinguer par son apparence vestimentaire est un moyen comme un autre de ne pas se fondre dans la masse.

Et puis, il y a ceux qui pensent qu'il n'est pas important de se distinguer des autres par son apparence.

Ils disent que les vêtements sont faits pour se vêtir, et non pour montrer son humeur, que l'apparence vestimentaire ne doit pas être exagérée, mais correcte et élégante, sans être pour autant extravagante. Pour eux, on s'habille pour s'habiller, et non pas pour être original.

Ils disent que la distinction d'une personne doit être faite par son caractère et non par sa tenue vestimentaire. Pour eux, "l'habit ne fait pas le moine". On peut changer de vêtements et d'apparence du jour au lendemain, mais ce n'est pas le cas de la personnalité.

Donc, pour eux, l'apparence ne doit pas être le facteur le plus important pour se distinguer des autres, c'est le caractère le plus important.

Mais, aujourd'hui, est ce qu'il est important de se distinguer des autres? Car la question est là; est ce important de montrer à son entourage que l'on est pas du même avis, ou alors faut-il ne pas donner son avis lors d'une réunion?

A cette question, je réponds qu'il est important de se distinguer d'un groupe. Il ne faut pas se fondre dans la masse alors que l'on a pas le même avis.

2. **Il est important aussi de se distinguer des autres dans le travail. On remarquera plus facilement un 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.

NAD (NADIA)

De nos jour le vêtement sous toutes ses formes est indispensable à l'homme

Mais l'expression "sous toutes ses formes" c'est parler trop vite. Car certaines pensent que se distinguer des autres par son apparence est indispensable. D'autres pas...

1. Actuellement un grand nombre de personnes pensent que se distinguer des autres par son apparence, c'est très important. C'est essentiel pour se constituer une bonne image de marque. C'est très important pour se faire des amis, des relations. Etre élégant est aussi très important. **Par exemple il est tout à fait nécessaire d'être élégant pour se rendre à une réception. S'y rendre en jeans, basket et tee-shirt serait de la folie. De même pour un employé de banque, un costume est impératif pour se distinguer des clients. Un homme vêtu d'un costume serait est très vite pris pour un homme d'affaires.** Cela lui permet de se distinguer des autres personnes.
- 2.

Pour ces personnes l'élégance est indispensable. C'est par l'habit que l'on découvre le niveau social. C'est un des critère qui font penser que ces personnes que se distinguer des autres par son apparence est indispensable.

Par contre d'autres pensent que se distinguer des autres par son apparence n'est pas très important.

On peut très bien porter des vêtements d'occasion et plaire. Du moment qu'on est bien vêtu, peu importe le reste. Pas la peine d'être élégant pour se faire des amis. Ce serait stupide.

3. **Par exemple une personne à revenus modestes ayant passé quelques jours à Paris peut tout à fait relancer la mode dans son entourage en portant de nouveaux vêtements d'occasions qui plaisent.**

En devenant différent des autres par son apparence, qu'on soit élégant ou pas, c'est plaire. Encore faut-il être bien dans sa peau. Du moment qu'on ne porte pas de vêtements troués, on a pas à se sentir gêné. Il faut se montrer tel qu'on est

En fait il conviendrait de poser la question sous une autre forme.

Pourquoi, le vêtements prend-il de plus en plus d'importance dans la vie de l'homme? Le vêtement évolue chaque Il fait partie de la vie de tous les jours

L'homme à besoin de changer d'apparence, pour se distinguer des autres pour être bien dans sa peau. Son apparence est importante pour se constituer une image de marque. Grace aux vêtement il peut se comparer aux autres. De nos jours, la mode est quelque chose de très important.

L'importance de se distinguer des autres par son apparence dépend de beaucoup de choses. Je pense que l'élégance ne joue pas un rôle essentiel pour plaire. On peut porter les vêtements qu'on veut du moment qu'on les aime. Chacun ses goûts

NAT (NATHALIE)

Le vêtement est présent depuis des siècles mais il occupe de nos jours une place importante dans notre vie. On s'habille pour sortir, pour faire du sport. Toutes ces choses sont habituelles pour nous, mais une question est souvent posée, doit-on se distinguer des autres?

Certaines personnes pensent que la distinction est importante, surtout vestimentaire. Pour eux, un vêtement est consue pour une personne.

1. **Prenez par exemple une jeune fille calme, pausée, elle ne se vêtira sûrement pas d'un jeans craqué, un tee-shirt et d'un blouson noir qui n'attire pas confiance. Au contraire, elles sera sûrement vêtue d'une jupe bleu marine, avec un joli petite chemisier blanc, quelque chose de confiant.** Quoique l'habit ne fait pas le moine.

Il y a 22 ans de ça, beaucoup de jeunes ont revendiqué le fait d'avoir tous les même vêtements pour aller travailler, ou aller en classes. Ils ne le supportaient plus. Une loi a donc été voté pour que les jeunes aillent à l'école vêtue comme ils le désiraient, à condition que cela reste toujours correct.

Aujourd'hui, les jeunes sont de plus en plus vêtus de la même façon, jeans, tennis, tee-shirt. Et si un jour, une personne a le malheur de mettre autre chose de pas habituel, on lui rit au nez, on se fout littéralement de cette personne. Alors que si on les regarde bien, ils ne sont pas mieux vêtus que ceux qui se distinguent. Les jeunes de maintenant sont en se moment, sans s'en rendre compte, en train de démolir tous les efforts que les jeunes de 1968 ont faits pour avoir se qu'ils ont maintenant: La liberté de s'habiller librement. De ce distinguer des uns des autres, de mettre les habits qu'ils aiment. C'est pour toutes ces raisons que la distinction vestimentaire est importante de nos jours.

2. Toutes ces personnes ont peut-être raison, mais d'autres en sont beaucoup moins convaincus. Elles pensent que la distinction vestimentaire n'est pas du tout importante de nos jours. Elles disent même qu'elle est inutile. Qu'on peut très bien vivre en étant vêtue de la même façon, pour aller à l'école. **Par exemple, les Anglais ont un habit de classe.** Ce qui est très bien puisqu'il n'y a pas de rivalité vestimentaire.
- 2 bis **Un élève n'a pas de vêtement plus cher que d'autre, ou plus beau, puisqu'ils ont tous les mêmes.** Et puis cela coute moins cher aux parents puisque l'enfant use ces vêtements de classe à l'école et pas ces vêtements de ville. La distinction est donc pas importante de nos jours.

Mais je ne donnerai pas raison à toute ces personnes. Car une question se pose, que veut dire exactement se distinguer des autres?

3. Je pense que se distinguer en apparence est une bonne chose, mais il faut voir de qui. Car on peut très bien se distinguer par rapport à d'autres personnes habitant dans d'autres pays. **Par exemple les Américains. Ils ne s'habillent pas du tout de la même façon que nous.** Chez eux, c'est plutôt survêtement et baskettes. Et encore, cela dépend de la région où l'on se trouve.

De toute façon, il y a quand même une petite distinction vestimentaire

4. suivant les régions ou l'on se trouve. **Il suffit d'aller tout simplement en montagne l'hiver. On y verra des personnes habillés d'anorak, de bonnet et de gants. Tandis que dans le Sud de la France, on y trouvera, même en hiver, des personnes vêtues d'un petit blouson et c'est tout.**

C'est pour cela que je dis qu'il y a quand même une petite distinction vestimentaire.

La distinction vestimentaire est aujourd'hui un problème de point de vu. Des personnes pensent qu'elle est importante, d'autres pensent le contraire. En fait, la distinction vestimentaire est importante pour moi.

NE (NELLY)

Nous constatons à l'heure actuelle que la tenue vestimentaire est de plus en plus dense, c'est à dire qu'il existe de très grands choix d'habits qui peut alors s'adapter à tous les goûts. Pour certain il est important de se distinguer des autres par son apparence vestimentaire, pour d'autre non, ou qui font une sorte de ni oui ni non.

1. Certains pensent qu'il est très important de se distinguer des autres par son apparence vestimentaire. **Pour les grands couturier c'est l'un des facteurs primaire. Prenons le cas de Daniel Hechter ou de Pierre Cardin, s'ils n'avaient pas pour objectif de créer de nouveaux modèles afin de vous faire distinguer des autres, la mode en serait toujours au même point.**
2. **Les chanteurs** sont presque 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".
- On vient de parler des chanteurs mais c'est aussi très important pour leurs "FANS" de les imités notament dans leur tenue vestimentaire (mais aussi dans leur coiffure). Cela leur permet d'exposer leur goût en musique tout en ne disant rien. Il n'y a cas regardé autour de nous pour s'en apercevoir, que ce soit au lycée, au travail, ou dans la rue. **Lorsque vous apercevait un(e) jeune habillé tout en noir les cheveux en bataille avec du rouge à lèvres (très voyant) inutile de chercher plus loin c'est un curiste.** Vous voyez bien que l'habit est très important chez une personne...
- 3.

Certe pour certains, il est important de ce distinguer par leur vêtement, mais ce n'est pas l'avis de tous.

4. Beaucoup pensent qu'il est tout à fait inutile de se distinguer des autres par son apparence vestimentaire. Il se peut que de faire transparaître ses opinions par ses habits soit dangeureux. **Reprenons le cas du curiste, il peut se faire insulter et même quelquefois frapper, pas des personnes qui auront des idées contraires aux siennes.** Tout ceci ne serait pas arriver si ses opinions ne se "liser" pas sur ses habits. C'est payer chère pour une distinction vous ne trouvez pas...

Il y a aussi le problème de l'emploi, ou pour être accepté, il faut avoir une "tenue correcte". C'est alors que beaucoup de jeunes, y rencontrerons une certaine soumission de la part de l'individu qui à toujours eu l'habitude et la liberté de s'habiller comme il le souhaité //

5. **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".**

Malgré tout cela, il nous est indispensable de nous posé une autre question.

Quelles sont les raisons pour lesquelles on a besoin ou non de ce distinguer?

Il se peut que les personnes qui en éprouve le besoin est peut-être pour une raison de solitude. Il se peut qu'ils croient que de penser pareil que les autres les rateront à la vie en commutité et ainsi se sentiront moins seuls.

Ceux qui n'éprouvent pas le besoin de se distinguer c'est peut-être parce qu'ils préfèrent ou n'ont pas besoins de se faire (voir) remarquer soit qu'il ne ressentent aucune solitude ou tout simplement qu'ils n'aiment pas se distinguer des autres (en quelque sorte une certaine tonalité - ?-). / Nous pouvons donc en conclure qu'il n'est pas important de se distinguer des autres par son apparence vestimentaire, qu'il se peut même que se soit néfaste (se faire insulter et frapper pour une tenue vestimentaire). Mais que ça peut-être intéressant, on peut connaitre certains traits de caractères ou (les opinions) les goûts d'une personne par sa façon de s'habiller.

NI (NICOLAS)

1. . 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?
2. . Je pense qu'il est préférable de se distinguer des autres cela nous donne d'abord un look différent qui peut renseigner sur nos idées, nos façons de penser. **Je pense 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.**
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.** Je pense qu'il est aussi important de s'habiller différemment car ~~sinon la vie deviendrait monotone~~ si tout le monde se ressemblerait la vie deviendrait monotone et plus difficile à vivre

Certaines personnes se moquent de leur aspect vestimentaire car il pense que l'habit ne fait pas le moine et qu'il ne faut pas être habillé kool pour être kool ni être habillé élégamment pour être bon chic bon genre, il n'est donc pas essentiel pour eux de se différencier par leur tenue. Il y a aussi se qui ne tienne pas compte des opinions des autres et qui n'ont rien à prouver et pense ainsi que s'habiller de façon différentes occasionnes des

4. frais supplémentaires qui ne sont pas nécessaire et comme tous les vêtements qui ne sont pas différent sont bon marché nous retombons dans la monotonie. Et il y a aussi **des professions ou le port comme infirmière, scientifiques, agent de la sécurité, pompier, militaire** ou le port d'un uniforme ou d'une blouse est obligatoire.

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 socilae riches et pauvres a part la marque qui n'est pas la même. Cependant la mode ne fait que de changer on est evidemment 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 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.

OL (OLIVIER)

A notre époque, quand on sort, on rencontre de nombreuses personnes. Mais pas une n'est habillées pareils ou ses personnes sont ensemble.

Est-ce voulu?

Pensez-vous qu'actuellement, il est important de se distinguer des autres par son apparence?

Certains vous repondrons que oui, parce qu'à travers les vêtements, on peut exprimer ces idées, ces opinions. Que la façon de s'habiller permet d'échapper à la banalité de la société, de ne plus avoir d'étiquette dû au rang social (exeption).

1. Au contraire, d'autres s'habillent de façon chic, élégante pour mettre en valeur leur importance, leur richesse **grâce à différent moyen comme les différences de tissu, les marques de vêtement**, tout comme les voitures, l'habit peut donner du prestige. Cela peut être aussi un désavantage si on n'est mal habillé.

Mais de nos jours la différence d'habits permet d'entrer dans des groupes ayant les mêmes opinions que vous les mêmes intérêt. Ces un moyen d'être sois même.

2. A notre époque la population a besoin d'originalité et c'est pour cela qu'il y a le "look" **exemple: punk, BCBG, intello, cowboy...** qui s'oppose à la mode d'il y a cinquante ans.

Au contraire d'autres disent: "me différencier des autres pourquoi faire je suis comme je suis"

Et affirment ces arguments par "on est tous différent à l'intérieur pourquoi le montrer à l'extérieur"

mais est ce vraix qu'il ne faut pas le montrer de tous garder à l'intérieur plutôt que de se libérer par des fantaisies vestimentaires?

3. Les personnes âgées **par exemple** vous diront: "Oh ce n'est plus de mon âge, c'est bon pour vous!" ou "je suis comme je suis on ne pourra rien y faire!"

Ces arguments ont un certain sens, mais on pourrait se demander si ce donner un autre genre ne donnerait pas l'impression d'être une autre personne, d'avoir une nouvelle vie.

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...

4. Comme on se 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 pourrait pas vraiment se distinguer car tout le monde est déjà distingué des autres par l'apparence qu'il le veuille ou non, il est "répertorié", **type intello (lunettes rondes), cadres (costume)**

5. Car si on voit de ce point de vu, il faudrait poser le problème d'une autre façon.

SA (SANDRINE BA...)

beaucoup achètent de nouveaux vêtements pour faire comme plusieurs autres personnes mais est ce que ceci paraît très important.

Certains disent qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence parce qu'elle montre les aspects extérieurs, elle montre leur valeur. L'apparence joue un rôle très important dans la vie d'aujourd'hui.

En effet, l'esthétique est très important soit pour trouver un emploi, ou même pour avoir de bonnes relations ou (fréquentations).

1. **Par exemple, vous vous présentez pour une place de coiffeuse, pensez vous que ce sera la personne ayant une veste decousue aux manches ou une tâche sur sa jupe qui sera acceptée pour l'emploi.**

Non certainement pas, ce sera plutôt celle qui porte une jupe bien repassée bien propre et à la mode qui sera admise pour la place.

- Certains au contraire, pensent qu'il n'est pas important de se distinguer des autres par son apparence parce qu'elle n'est pas toujours la plus importante.

En effet, s'il n'existait que l'apparence physique, peut de choses serait agréables.

Heureusement, il y a aussi la politesse, la gentillesse et encore beaucoup d'autres choses qui sont toutes aussi important que l'habillement et sûrement plus.

2. **Par exemple, prenons encore une fois le problème de l'emploi:**

Si vous voulez être en contact avec les enfants ou la clientèle est ce que l'habillement jouera un très grand rôle par rapport à la gentillesse qu'il faut avec les petits.

De plus, l'apparence physique peut se changer facilement tandis que le caractère se transforme moins facilement.

En fait, posons-nous une autre question:

Est ce que notre apparence importe les autres? Personnellement, je pense qu'il n'est pas important mais pas négligeable de se distinguer des autres par son apparence.

C'est vrai que l'apparence physique est importante, mais seule, elle ne vaut pas grand chose.

En effet, la politesse, la gentillesse la douceur l'amitié... sont pour moi beaucoup plus importantes que l'habillement.

Si on ne possède pas au moins une de ces trois qualités, peu d'amis viendront vers vous. Et même si vous portez la dernière mode qu'est ce que ceci pourra leur apporter.

Mais il ne faut pas pour autant négliger son apparence extérieure. Il faut tout de même avoir un minimum d'esthétique.

Voilà pourquoi je pense qu'il n'est pas important de se distinguer des autres par son apparence.

SAN (SANDRINE BI...)

- Les habits présentent depuis l'existence de l'homme, un changement de vie ou un développement d'une société. Ils ont un rôle essentiel dans la vie de l'homme. Alors est-ce que l'habit est-il important pour se distinguer des autres gens? Ou faut-il que les gens s'habillent au jour le jour sans prêter attention à leur tenue vestimentaire?

1. - Actuellement, il est important de se distinguer des autres par son apparence vestimentaire. Des gens disent que l'habit fait partie de la vie de chacun de nous et que c'est une chose auquel il faut y prêter attention. **Par exemple, des personnes travaillant dans les bureaux en étant hommes d'affaires doivent avoir une tenue correcte pour montrer une personnalité différente des gens de dehors. Un homme d'affaire ne doit pas aller travailler avec un jeans tout délabré avec un sweat et une paire de baskets.**
2. **Dans une agence pour la recherche d'un emploi, il faut que les gens qui s'y présente ait une tenue correcte pour montrer une bonne impression d'eux-mêmes.**
Certaines personnes disent que l'habit est une chose qu'il faut recréer, modifier, changer suivant la personnalité (qu'elle soit originale ou ordinaire) ou le caractère (qu'il soit dur ou tendre...) des gens. 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
3. **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...**
4. **Mais, l'habit n'est pas la chose la plus importante pour se distinguer des autres par son apparence. En effet, si des hommes sont garagistes (ou mécaniciens), ils ne vont pas aller au travail en costume, ce qui n'est d'ailleurs pas la tenue exigée pour travailler sur des voitures.**
5. **De même, pour de jeunes lycéens, ils ne vont pas aller à l'école en tenus stricte, mais, ils vont y aller en tenue décontractée. De nos jours, des gens disent que l'on peut tous être bien habillé selon que l'on soit pauvre ou riche. Par exemple, on peut avoir un pull à la mode pour des un prix modeste dans les magasins de mode.**
6. **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.**
- 7.?

Les gens prêtent-ils attention à l'achat de leurs habits de nos jours?

Pour certaines personnes, ils achètent ce qu'ils aimeraient mettre selon leurs goûts. Mais pour d'autres, ils (les habits) sont fort important pour eux, il faut qu'ils suivent la mode et ils

achètent même des habits qu'ils ne mettront qu'un jour ou deux et c'est cela qui fait des distinctions dans les gens aisés et des gens qui ont une famille modeste dans différentes sociétés.

SO (SOPHIE)

1.? Actuellement, il est important de rendre une image parfaite de soi-même, car **quel que soit ce qu'on veut faire; pour demander un emploi, pour faire son travail**; il vaut mieux paraître pour quelqu'un de bien. Pour certains, c'est vital. Par contre pour d'autre, ça na aucune importance.

2. 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**. Ca fait toujours bien de s'afficher dans les rues en étant bien habillé mais tout de même, il n'y a pas que ça.

3.? Beaucoup de personnes affirment qu'elles ne font pas attention à leur tenue vestimentaire et qu'elles ne s'en soucient pas. De plus, 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**. Mais aussi l'habillement favorise certaines choses.

4. 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. Je pense que la tenue vestimentaire est importante même pour soi-même, beaucoup disent qu'ils s'habillent et se distinguent des autres que pour leur plaisir personnel.

5. Des dames préfèrent se distinguer et se faire remarquer; c'est leur droit et certains en pensent du biens. La jalousie aussi peut apparaître: Les gens non aisés aimeraient s'habiller sur l'exemple des plus riches; c'est toujours un avantage de bien s'habiller. En tout cas c'est ce que beaucoup pensent. A l'inverse, les gens aisés sont fier de leur image. Chacun à sa façon de voir les choses chacun s'habille comme bon lui semble, pourvu que ça lui plaise à lui. Mais se distinguer aujourd'hui n'a pas grande importance.

6.? En effet, tout le monde devrait s'aider pour l'égalité des hommes donc se distinguer n'est pas juste. Ceux-ci seront considérés comme privilégiés. **C'est sûr que plus d'avantages s'offrent à vous quand vous vous**

présenter pour un emploi en costume cravate, qu'en blouse d'ouvrier.

Mais c'est aussi une question de goût, certains pensent que s'habiller pour se distinguer n'est pas beau, ils détestent ça. Mais il existe le vice versa.

Enfin le plus important n'est pas de se distinguer, mais bien de se mettre en valeur en offrant son aide pour bien travailler et donner le meilleur de soi-même qui est plus important que de passer une heure ou plus devant la glace à se rendre "supérieur".

STE (STEPHANIE)

"L'habit ne fait pas le moine" dit un proverbe bien connu. Pourtant de tous temps, pour se valoriser, on choisissait le plus bel habit, les plus belles choses pour se montrer à son avantage, pour paraître plus grand dans l'échelle sociale.

Est-ce si important que ça de se distinguer des autres par son apparence qu'on y accorde tant d'importance?

Son "look" comme on dit maintenant, tous le monde, ou presque, s'en soucie.

Mais il y a différentes manières de s'en soucier

Pour certains, l'apparence qu'ils donnent d'eux aux yeux des autres est primordial.

1. **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 vienne 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 plaît, 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.

Pareil pour ceux qui eux veulent montrer leur personnalité dans leurs vêtements, leurs idées qu'elles soient religieuses ou politiques.

2. **Je ne pense pas qu'une femme algérienne, pour qui la religion, la tradition est très importante, serait vraiment heureuse à l'idée de "devoir" s'habiller en jean...**

Pour elle, l'apparence est importante.

Il ne faut pas chercher loin pour s'en rendre compte. Il y a deux, trois mois, ça a fait les premières pages de tous les journaux cette histoire de

3. **Tchadors. Pour ces jeunes filles, c'était leur façon de s'habiller, c'était l'image qu'elles voulaient donner d'elles.**

C'est important pour eux, non, sinon elle n'auraient pas refusé de les ôter.

des exemples venant à l'appui de ces idées "Il est important de se distinguer des autres par notre apparence vestimentaire" on pourrait en trouver plein. Tous le monde veut se

montrer, se distinguer des autres. Alors lorsqu'on ne peut pas le faire par des exploits ou autres, le moyen le plus simple et à porter de pratiquement tous, c'est son "look"

4 Mais maintenant de plus en plus, on cherche [à le faire]. Il y a 100 ans, on ne parlait pas de **curistes**, des **skins** et tous ça. Mais aujourd'hui ils se montrent.

5. **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?**

6. Contrairement à ceux là, il y a ceux pour qui les habits laissent indifférents **Dans un lycée, pratiquement tous le monde est habillé de la même façon.** Individuellement, **pour chaque lycéen,** son apparence est importante, mais sinon, il n'est pas soucieux de se distinguer des autres.

Au contraire, **il se confond dans la foule** "tous le monde se ressemblent, et tous le monde est content"

7.? Pourtant il y a de ça quelques année, **nos parents ont fait des "révoltes" pour ne plus être obligé de porter l'uniforme dans les écoles.** Ils voulaient se distinguer, et pour finir maintenant c'est comme si on portait l'uniforme tous le monde est en jean-blouson-baskets. C'est la tenue standart, la tenue passe-partout.

8. En fait je pense que les seuls qui ne "s'en font pas" avec leurs façons vestimentaire, ce sont **les nudistes**, et encore..., même pas, puisque eux ils se distinguent de la population des villes. Alors eux aussi, on peut dire qu'il se distinguent.

Donc, une nouvelle question se pose "A notre époque qui peut dire qu'il ne se distingue pas des autres?"

9. **Moi-même, je ne peux pas dire que je me distinguent des autres.**

Il est sûre, je ne suis pas habillé comme ma grand-mère l'est, mais dans le lycée, je ne pense pas être la seule à avoir le même jean, la même chemise, les mêmes chaussures.

Je ne dis pas que j'aime me confondre avec tous le monde mais je n'aimerai pas être la seule habillé d'une autre façon ça ne me plairait pas qu'on se retourne sur moi pour "examiner ma tenue" / Je ne suis pas pour autant la copie conforme de ma voisine.

Je pense que "l'habit ne fait pas le moine" et que chacun est libre de s'habiller comme il le veut, comme il l'aime, non?

SYL (SYLVIE)

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?

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.

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.

- 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.

Cependant l'habit n'est pas 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.

On peut éblouir les gens par notre intelligence, par notre respect des autres sans pour autant être habillé à la dernière mode.

4. **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'habiller et pour eux l'apparence compte énormément.

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

5. que par **des choses superficielles tels que les bijoux, les habits**.

- 6.? 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.

VI (VIRGINIE)

Actuellement est-il important de ne pas être comme tout le monde, en se distinguant des autres par l'apparence où au contraire ne pas se distinguer et être comme tout le monde?

1. 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**. Lorsque chaque personne est habillé différemment, c'est beaucoup moins triste, beaucoup moins monotone et également quelque fois beaucoup plus marrant, **par exemple lorsque l'on voit une personne avec un chapeau sur la tête, un long manteau noir, les cheveux rouge**, cela fait sourire. Les gens peuvent grâce à la tenue vestimentaire se différencier des autres et même quelque fois faire apparaître leurs points de vue **comme par exemple les punks qui sont eux reconnaissables à leur cheveux colorés dressés sur leur tête**, eux ils sont différents de la foule, en les voyant on sait que ce sont des anarchistes. Chacun s'habille à sa façon, à son coût (=goût) comme il le souhaite et sans se soucier des autres.

Certains au contraire, pensent qu'il n'est pas important de se distinguer des autres par son apparence. Que cela ne sert à rien de se distinguer des autres pour exprimer nos les points de

vue, nos les idées...Que cela ne sert à rien d'avoir une belle apparence car beaucoup de personnes malgré leur belle apparence, on une mauvaise mentalité comme dit le proverbe "l'habit ne fait pas le moine". Il est aussi inconssevable de dépenser de l'argent dans des habits exantriques qui coutent beaucoup plus chers que les vêtements ordinaires. Il ne faut pas être forcément bien habillé pour avoir une bonne mentalité.

4. En fait, posons-nous une autre question: est-ce qu'il n'y a que l'apparence pour se distinguer des autres? Personnellement, je pense que l'apparence ne signifie rien car nous pouvons nous distinguer autrement qu'avec l'aspect vestimentaire mais plutôt avec l'intelligence, la gentillesse, la synpathie ect....Mais 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**. Pour conclure, je pense que l'apparence n'est pas la seule chose pour se distinguer mais elle y contribue.

VIN (VINCENT)

L'homme, depuis des siècles et des siècles, a toujours cherché à se protéger des intempéries où à diverses autres petites choses grâce aux habits. Mais depuis un certain temps, il semble que le vêtement ait changé de rôle et sert plutôt a se distinguer des autres. Est ce que ce phénomène social est impoortant aux yeux du public pour que chacun rentre dans son style personnel

Certains et ils deviennent de moins en moins nombreux achètent ce qu'ils leur plaisent et cela dans n'importe quelles marques et de n'importe quelles couleurs car pour eux ce qui comptent, c'est d'avoir chaud et que ça 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 gourpes se sont formés même si parfois un seul individu reppesente un groupe (c'est rare mais ça existe) Car de plus en plus de monde se distingue par les vêtements pour ressembler à leur idole, pour se faire remarquer, pour exprimer ses opinion, pour se reconnaître dans la rue et même parfois les quatre à la fois. Alors quand on se balade dans la rue et qu'on décrit les passants, on forme de nombreux groupe. Si vous recontrer un jeune, qui s'est fait teinté les cheveux en rouge ou vert, des rangers et un pack de bière sous le bras, vous pouvez être sur de tomber sur un punk. MAis si vous avez le malheur de croisé un rasé avec un bombers, des docs plus une batte de baseball dansles mains, là c'est un skin. C'est pour ça qu'il faut faire attention à côté de qui ont marche.
- 1.
- 2.

Mais se distinguer des autres par son apparence, qu'est-ce que ça veut dire: mettre des vêtement dégoutant pour embêter ses parents, mettre un costard-cravate pour avoir l'air intello ou alors ressembler à son idole en qui on mise tout ce qu'on a

En tout cas, je trouve que même ce qui ne 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 que les jeunes se fassent remarquer pour exprimer à leur façon car on peut donner un avis. **De plus, si je recontre un crépé, habillé en noir et chaussé NIKE, je suis sur que c'est un curiste.** Pour finir, je pense que la distinction, c'est une autre sorte de mode que plait beaucoup plus que l'ancienne.

VIR (VIRGINIE)

comme A notre époque et dans un pays comme le notre, être supérieur par rapport aux autres devient de plus en plus important.

Certaines personnes pensent que se distinguer par son apparence est important. Ils se donnent plus d'importance, ils étalent leurs richesses et écrasent ainsi les plus défavorisés. Ils aiment se distinguer car cela sert à étaler leur supériorité face aux plus démunis. Ces personnes disent que leur apparence est le reflet de leur personnalité. Ils croient qu'en étant supérieur en apparence tout leur est permis, qu'ils surplanteront les autres, et qu'importe leur intelligence et ce qu'ils sont vraiment en eux puisqu'ils ont une belle apparence. De nos jours, pour eux, l'apparence est de plus en plus important, il faut être habillé ou coiffé selon les courants de la mode. Pour certains métiers, l'apparence tient un assez grand rôle, **comme par exemple les représentants, les mannequins, les présentateurs télé ou autres...** En se distinguant 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...**

1. comme

2. comme

Mais ceci c'est pas l'opinion de tous le monde. Au contraire 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.** Ils disent que ce n'est pas l'apparence qui va nous trouver un travail et assurer notre avenir, mais notre intelligence et les résultats de nos examens. Ils pensent que de toute façon tout le monde est différents, que personne ne se ressembles, alors à quoi cela sert de se distinguer des autres par son apparence?

3. comme

4. comme

Certe l'apparence est importante mais il n'y a pas que ça. Beaucoup d'autres facteurs sont importants, **comme l'intelligence, la sagesse, le caractère...** Même si l'apparence retrace quelques-uns de ces facteurs, elle n'est pas notre véritable reflet et on ne peut juger quelqu'un que sur son apparence. Et pourquoi veut-on se distinguer des autres? Qu'est-ce que cela nous apporte de plus?

AR (Arnaud)

Pour passer a la télévision il faut d'abord avoir un bon sujet pour se faire accorder un instant de camera.

Il y a de bonnes idées comme les oeuvres humanitaires par exemples des personnes qui font des aventures pour récolter de l'argent pour la croix rouge, médecin du monde, le secour populaire, les restos du coeur et bien d'autre. Cela se passe dans des émissions a grandes écoutes, ce qui permet a beaucoup de personnes de voir cet exploit, il y a comme émission Fort Boyard, aussi des émissions qui sont organisées dans plusieurs pays et part des gens connus ou inconnus mais qui se spécialise dans les fonds pour la recherche, c'est le Téléthon qui durant 24 heures amassent une certaines somme donc pour une grande cause.

Il y a n'a pas que pour ces causes que la Télévision sert, il y a aussi la technologie, le loisirs, la détente, le divertissement tous cela semble intéressant pour le public et pour passer a la télévision.

Mais il y a des choses qu'il ne devrait jamais passer a la télévision, comme dans certains débat, où il y a deux religions ou sectes qui se parle et finissent a en arriver au langage des mains. Comme par exemples une des émissions de C. Dechavanne ou un néo-nazi avait demander une minute de silence pour les allemands morts durant la seconde guerre mondial et deux secondes après cette phrase fut dite, un juifs est surgis du public puis est venus frapper le néo-nazis, et les caméras nous montrez en gros plan d'autre skin-heads avec des talki-walki en train d'en appeller d'autre

En fait que se soit des émissions pour, la bonne cause, le divertissement, ... ou bien des émissions d'inverstigation, qui sont toute publiques, sont mal aimées, parfois, par les téléspectateurs qui en font parties.

AU (Audrey)

De tous temps, la technologie de nos jours fait de nous des proies faciles en quête de gloire. En effet, Devant les caméras de télévision nous sommes selon nos caractères glorieux ou humbles. En fait, Est-il intéressant ou non pour nous de passer à la télévision ?

Comme dit précédamment dans l'introduction, Un simple téléspectateur peut se laisser aller devant une caméra surtout si il cède au prestige d'avoir été interrogé devant des millions de personnes. En effet, Prenons un simple ouvrier d'une usine en faillite, Il essaya de répondre aux questions par de longues et belles phrases même au détrimant de son travail, Uniquement sous le fait de la caméra, de savoir qu'une france entière le regardera le soir même à la télévision. En Conséquence, Un simple ouvrier cède devant le prestige de la caméra ce qui amène l'intéré de passer à la télévision.

Dans un autre conteste celui d'un brigant corrompu, du passage au journal ne l'interressera. Peut être pour quelques explications. Mais pas pour le prestige du bulletin d'informations de la gloire du fait que lui sur une centaine de personnes soit interrogé.

En conclusion, le fait d'être interrogé peut amener la gloire d'avoir eu la chance devant les amis d'y être passé ou l'ininterressante expérience par défaut de raisons. De ce fait, je préférerai ne pas y passer pour ne pas être montrée comme une bête curieuse.

AUR (Aurélie)

Aujourd'hui en France, ainsi que dans les autres pays, la télévision est devenu un moyen de s'exprimer devant toute une société de plus en plus employé. Mais est-il vraiment intéressant ou non de prendre recours à cela ?

D'abord je pense que si les journalistes interrogent les gens ce n'est pas pour rien. C'est tout simplement pour avoir leur avis sur un problème, sur une décision.

Par exemple dans la ville où j'habite, ils ont créés de nouvelles lignes de bus reliant les petits villages aux villes un plus grandes afin que les gens sans véhicules, les personnes âgées en priorité peuvent sortir de chez eux avec un peu plus de sécurité. Mais avant de faire cela ils ont interrogés les gens de plusieurs villages pour savoir si c'était vraiment utile et aussi pour différentes choses comme les horaires auxquelles il serait avantageux que les bus passent.

Enfin il y a aussi la situation économique des entreprises françaises ainsi que celle de la France entière.

Par exemple, le paiement mensuel de différentes factures, la baisse des prix des produits français par rapport aux produits étrangers.

Je pense qu'il est très intéressant de demander aux gens leur avis sur un problème pour savoir vraiment ce qu'ils en pense et il est vrai que la télévision est un bon recours.

CE (Céline)

Certaines personnes ont peut être déjà eu l'occasion de passer à la télévision mais, peut-être ont-elles refusé se croyant incapables de parler en public ou au contraire, elles ont accepté s'en croyant tout à fait capable ?

D'abord, je pense que ce serait un bon moyen de vaincre ma timidité. Passer à la télévision m'obligerait à m'exprimer en sachant que des millions de gens m'écoutent, cela m'obligerait aussi à parler convenablement, distinctement et assez fort.

Ensuite, si on est interrogé sur un sujet qui nous passionne est sur lequel nous sommes assez bien renseigné, pourquoi ne pas en faire profiter tout le monde, qui se posent peut être des questions à ce sujet et qui n'ont pas être renseigné convenablement.

Puis, parler en public nous permet aussi d'exprimer notre avis alors que peut-être chez nous où à l'école nous n'y avons pas le droit.

Enfin, cela peut inciter des personnes, qui avaient elles aussi la possibilité de passer à la télévision, à suivre notre exemple en se disant que si nous y sommes arrivées pourquoi pas elles ?

Pour ma part j'accepterais de passer à la télévision, non sans quelques hésitations, parce que je pense que c'est une chance qu'il ne faut pas laissée et parce que c'est une nouvelle difficulté à surmonter.

CHR (Christophe)

Le fait de passer à la télévision peut engendrer des conséquences positives ou négatives, pourtant beaucoup de personnes voudraient voir au moins une fois dans leur vie leur visage à la télévision.

Certes il doit être très amusant de voir sa "bouille" dans cette boîte appelée télévision ; **lors d'un jeu télévisé ou une émission de divertissement.**

Mais si une personne espère être vue par le plus de gens, c'est **au Journal télévisé** qu'elle doit s'adresser.

Que ce soit dans une rubrique diverse comme d'un débat politique (en passant par le match de foot), voir sa tête à la TV est très amusant, surtout pour les amis qui en parleront entre eux en se disant : "eh, je le connais lui !!"

Pourtant le fait de passer derrière la caméra d'une chaîne publique peut donner à réfléchir.

Les problèmes sportifs, en sont un bon exemple. Lors d'un tournoi ou d'une compétition, souvent, des supporters trouvent le moyen de se faire montrer à des millions de gens en se battant. Un autre point très important, peut être une interview dans un petit village de campagne où l'on poserait une question politique, où les gens s'expriment sans penser au mal qu'ils disent. Il est également important de préciser que pendant certaines émissions télévisées de divertissement, des gens (présentateurs) se permettent de venir déranger l'intimité des spectateurs.

L'idée de passer à la télévision peut provoquer biens des polémiques, d'un côté les partisans du non opposés à ceux du oui, certes il est important de s'exprimer publiquement, ci cela n'ennuie pas son voisin.

EM (Emilie)

La télévision est un moyen de communication qui peut servir à tout le monde. Passer à la télévision me semble intéressant car on peut dire ce que l'on pense. **Comme par exemple,** lorsqu'il y a eu les manifestations pour l'agriculture, les caméras étaient là et les agriculteurs disaient ce qu'ils voulaient. C'est un moyen rapide pour faire part de leurs problème au ministre de l'agriculture. Ce système peut servir à n'importe quelles autres manifestations. **Ainsi** les infirmières en 1989 ont pu dire leurs désagrèments à toute la France, ce qui a pu faire réagir d'autres personnes. Le téléspectateur "parle de fascination", ici il ne s'agit pas du tout de fascination mais le moyen d'informer la France et même le monde entier.

Néanmoins il y a des moments où la caméra est peut-être trop indiscreète. **Par exemple** dans l'émission de Laurent Cabrol, "les marches de la gloire" dans la rubrique "caméras témoins" on voyait des personnes se faire brûlaient ou de se noyaient. La personne qui était en train de film prenait cette situation comme "superbe" car il pensait déjà à l'envoyer à Laurent Cabrol et remporter une somme d'argent. Cette situation évoque bien le vers d'une chanson : "le malheur des uns fait le bonheur des autres". Voilà pourquoi, la télévision a des aspects positifs et négatifs.

GAE (Gaëlle)

La télévision est un objet public, elle sert à se faire entendre. Nos opinions, nos convictions ne sont pas forcément identiques, elles méritent d'être écoutées par tous et toutes. Si on dit des caméras qu'elles fascinent, on ne peut pas le nier, mais elles sont aussi le moyen de communication le plus sûr entre tous les français, elles permettent de mettre à jour certaines choses qui ne doivent pas être cachées. Passer à la télévision est comme un privilège, un luxe qui doit être utilisé à des fins utiles et non futiles. Elle ne doit pas servir à la gloire, quand on vous voit à la télévision on vous reconnaît dans la rue. Il faut y passer quand on a quelque chose à dire, d'intéressant et non pour crier sur les toits qu'on est passé à la télévision. Elle est devenue nécessaire, alors sachons l'utiliser pour le bien de tout le monde.

Passer à la télévision est quelque chose de fabuleux, une chance à saisir quand on en a l'occasion, c'est pourquoi il faut l'utiliser à des fins utiles. On ne doit pas sous prétexte d'être passé à la télévision se croire supérieur aux autres, il faut rester digne de soi-même.

GREG (Grégory)

Passer à la télévision propose de nombreux avantages qui peuvent être bien pour soi-même et pour tous les téléspectateurs qui vous regardent.

Je vais donc vous présenter tous les idées qui me semble être les avantages de passer à la télévision.

Pour montrer tous les maux qui se passent dans le monde, comme le chômage qui augmente de jour en jour dans notre pays ou partout ailleurs, ou les guerres qu'il y a dans les pays qui font de milliers de morts et la famine dans tous les pays sous développé, ou même tous les choses bien qui se passent dans le monde comme tous les aides que les gens font pour les autres.

La télévision permet de faire rendre compte à tout les personnes tous les maux dans le monde.

Et c'est grâce à la télévisions en particulier qu'il y a des aides pour les pays défavorisés.

Mais il y a aussi des inconvénients mais beaucoup moins que les avantages comme montrer des choses qui ne devraient pas passer à la télévision du genre quelque fois priver pour les personnes politiques ou d'autres personnes quelque soit leur âge ou leur métier.

Alors il me semble que passer à la télévision me semble intéressant si cela est important.

ISA (Isabelle)

Le téléspectateur nous dit qu'il est intéressant, fascinant d'être exposé aux caméras mais ce n'est que son avis personnel, il ne peut pas forcer les gens à passer à la télévision sous prétexte qu'il trouve ça fascinant, certaines personnes n'aimeraient pas être interrogées pendant un bulletin d'information sur leur vie alors que certains ne se sentent pas gênés d'exposer leur. Quand le spectateur nous dit "l'ivresse" de passer dans une émission de télé cela m'intéresse pas non plus tout le monde, alors que d'autres personnes vont participer à différents jeux télévisés tandis que d'autres préfèrent les débats ou encore participer à une émission de variétés.

Bien sûr les gens qui passent à la télévision le font car ils en ont envie sauf ceux qui y passent car ils ont commis un crime ou autre chose.

A mon avis le téléspectateur qui a écrit au journal a exagéré sur ses pensées à propos de la télévision mais d'après moi il doit sûrement avoir vécu cette expérience et veut la faire partager à son entourage, aux gens qui n'ont pas eu la chance où qui ne veulent pas passer à la télévision.

la réaction de ce téléspectateur est personnelle, on peut aussi bien la critiquer que l'approuver.

Personnellement, passer dans une émission télévisées ou au journal ne m'intéressera pas.

KA (Karine)

La télévision est devenue une chose très importante dans le monde mais faut-il se laisser fasciner par ces machines : les caméras.

Passer à la télévision peut être d'une très grande importance pour les gens ; pour se faire connaître, **comme par exemple les nouveaux chanteurs**, ou pour lancer un cri d'alarme **comme de le livre "une si longue attente"** où **une mère passe à la télévision pour essayer de retrouver son fils disparu**, pour renseigner les gens de tous les pays des événements importants **comme la signature pour la paix entre l'OLP et Arafat, poignée de main historique**. Passer devant les caméras est la meilleure façon de faire connaître **les nouvelles lois, les accidents, les procès, la bourse de Paris, la politique, le sport, la météo**.

Tous ces exemples intéressent particulièrement les gens et c'est pourquoi ils sont intéressés par la télévision, les informations et donc par les caméras.

Mais on ne doit pas trop être "fier" de passer à la télévision car des milliers de gens y passent et on ne vous remarque même plus.

Passer dans un jeu télévisé ou dans une publicité est maintenant très courant.

La télévision a de bons atouts si ceux-ci sont importants et sérieux mais il ne faut pas "être à genoux" devant les caméras, elles ne sont pas le centre de la terre.

KAR (Karine)

De nos jours, la popularité fascine les gens. Ceux-ci essaient par tous les moyens possibles de se faire de la publicité et de devenir célèbre. Mais est-il si intéressant d'être connu de tout le monde ?

Tous d'abord, nous devons penser qu'à partir que nous passons à la télévision, nous devenons célèbres. Mais que cette célébrité apporte plus de dangers que de bonheur. **Comme par exemple les chefs d'états qui sont constamment obligés de se promener avec des gardes du corps. Ces personnalités ne sont pas appréciés de tous et à n'importe quel moment quelqu'un peut tenter de les assassiner. C'est pour cela qu'ils ne peuvent jamais se montrer dans la rue seul. Dans n'importe quel domaine les célébrités sont en danger.**

Monica Selles, joueuse de tennis, en est la preuve. Entraîné de gagner un match, un homme l'a poignardé sous prétexte qu'il ne voulait pas qu'elle gagne !

Ensuite, lorsque nous passons une fois à la télévision, nous pouvons être certains que nous serons traqués par les journalistes à chaque pas que nous ferons. Nous ne pourrions plus avoir de vie privée qui serait racontée dans tous les journaux. Ou alors si nous faisons une erreur cela fait un scandale. Nous sommes donc obligés de "vivre en secret". En plus si nous ne sommes pas aimés, nous sommes constamment critiqués et sifflés dans la rue.

Je ne trouve pas que passer à la télévision pour devenir une personne célèbre est une chose intéressante. Il faut pouvoir profiter de la vie sans être tout le temps tenu.

LAE (Laetitia)

Passer à la TV, se montrer en public, s'exposer aux caméras est très important lorsque l'on est un personnage célèbre : **stars de cinéma, hommes politiques, etc.** Une question se pose : est-ce tellement intéressant de passer à la télévision ? D'abord, le passage à la télévision entraîne beaucoup d'avantages, la personne qui y est passée augmente sa côte de popularité. **Par exemple, lors d'une campagne électorale : l'homme politique peut faire des discours devant des millions de téléspectateurs, il peut vanter sa campagne.** Ensuite, ils existent des personnes qui aiment passer à la télé, simplement parce qu'ils en aiment le prestige. La plupart des gens feraient n'importe quoi pour passer à la télévision. De nos jours, l'accès à la télévision est beaucoup plus facile grâce aux jeux télévisés qui recrutent leurs candidats dans le public. Ensuite, il existe des chaînes régionales (M6 ou F3) qui font passer à la télévision des gens sans importance, à qui est arrivé un malheur ou une histoire originale.

Le passage à la télévision est intéressant car cela permet de s'exprimer devant les auditeurs, d'être interviewé, c'est aussi plus pratique pour parler devant le monde entier, pour nous informer des guerres, de l'actualité.

J'aimerais beaucoup passer à la télévision.

LAU (Laurie)

Le téléspectateur trouve qu'il ne faut pas forcément passer à la télé sous prétexte que l'on a répondu à un sondage.

Si l'on répond à des questions seulement pour passer à la télé dans une émission publique pour être vu de million de personnes cela ne sert à rien et ça "pousse" les gens à attraper la grosse tête.

Parfois le fait de dire ce que l'on pense peut poser des problèmes **par exemple** si l'on donne son avis sur un parti politique, que le reportage est retenu à la télé, il suffit que son patron le voit et ne partage pas les mêmes opinions pour que le téléspectateur perde son travail.

D'un autre "point de vue" ça peut être le contraire, que de nouvelles portes s'ouvrent devant lui.

Il peut se faire respecter ou se faire montrer du doigt par tout le monde.

Sur cette question les avis sont partagés, on peut passer à la télé pour être interrogé devant la France, mais il ne faut pas en dire de trop pour ne "mouiller" personne.

LU (Ludivine)

Comme nous fait part ici ce téléspectateur, la fascination d'être exposés aux caméras de la télévision, n'est pas aussi formidable qu'on le pense.

Moi-même n'étant jamais passée à la télévision, je pense que toute ces personnes qui restent "bouche bée" si je puis dire, parce qu'une connaissance, un collègue ou même, un proche parent a tenu un dialogue dans une émission quelconque, et idiot de leurs parts.

Soit, c'est une façon de ce faire connaître, entendre et même pour certains, d'être apprécier.

Ce n'est pas un point négatif si cette personne souhaite faire partis du monde de la télévision.

Mais, il ne faut pas non plu se dire que dès une apparition devant la France entière, on fera bientôt partis du monde du "show biz". Mais cela est un point unique pour les adorateurs de la télévision.

D'un autre côté, passée à la télévision, doit être une expérience assez agréable, et intéressante. **Je prends pour exemple, cette émission "Sacrée soirée", qui aide de jeunes talents a démarré dans le métier qui les a fait tant rêvés.**

En simple conclusion, j'aimerais dire que la télévision est soit intéressante pour les personnes qui l'apprécient, soit lassantes pour les personnes qui s'en désintéressent.

MA (Marlène)

Il est très intéressant de passer à la télévision et d'être interrogé devant la France entière.

- En premier lieu, nous pouvons nous faire connaître par tout le monde. **Par exemple : Tout le monde ne nous connaît pas, si l'on passe à la télévision pour la première fois, cela permet à certaines personnes de mieux nous connaître et de mieux nous apprécier.**

- En second lieu, malgré notre trac et notre angoisse d'être devant les caméras et d'être vu et écouté par la France entière, nous pouvons devenir célèbres dans les années à venir grâce à cette intervention.

Par exemple, un animateur de télévision faisant ses débuts a obligatoirement le trac et est victime de grandes angoisses, en pensant que des millions de personnes le regardent. Mais après plusieurs années ou même après plusieurs mois, il s'habitu et n'a plus du tout peur d'être devant les caméras. De plus, il peut devenir très célèbre grâce à sa peur qu'il a surmonté !

La Télévision intéresse beaucoup de monde mais il y a en a plein qui y renoncent car il faut être très patient, avoir des nerfs d'acier et ne pas s'énerver pour rien car les enregistrements sont souvent longs et on doit souvent les refaire. Ce "monde" qui est celui de la Télévision est fait pour les personnes calmes, sportifs car il faut constamment se déplacer et courir, et aussi pour les personnes aimant l'action, et l'aventure.

MAR (Marjorie)

La télévision est connue par tout le monde, tout l'univers. La télévision peut devenir un avantage mais parfois elle peut s'envisager comme un inconvénient pour une classe d'individus.

La télévision est très utile. Elle sert à nous exprimer. Elle permet de donner son avis, ses idées sur certain sujet. Elle nous informe sur la situation du monde. Elle nous fait connaître l'univers, les hommes politiques, **le sport comme le football, le basket**. Elle est l'intermédiaire entre les hommes importants et la population.

Mais parfois elle devient un inconvénient. La télévision ne diffuse pas toujours la réalité. Elle nous informe pas toujours sur les grands événements dans le monde. Elle a également un deuxième inconvénient car elle n'est pas accessible par tous. Tout le monde n'a pas le prestige d'être interrogés et donner son propre avis devant l'Europe, le monde entier.

La télévision peut s'apercevoir de différentes façons. Pour certain, elle est l'objet miracle qui informe les individus. Mais pour d'autres, elle est l'image même du mensonge. Les avis sont partés.

MAT (Mathilde)

A mon avis, il est intéressant de passer à la télévision et d'exprimer nos propres idées sur les questions posées. Même si elle ne sont pas approuvées, au moins elles auront été entendues. Puis quand des personnes de toute la France vous ont entendu, vous vous sentez plus à l'aise pour exposer vos idées et non pas écouter les autres d'un autre avis que vous sans agir. De plus, je crois que toutes informations requises à la télévision sont plus écoutées car si vous exprimez vos idées dans un groupes de personnes cela ne leur sembleras pas aussi important que si vous passiez à la télévision et que vous dites ce que vous pensez. D'abord ils vous écouteront plus facilement et des personnes approuveront ce que vous dites à la télévision. Même si le fait de passer à la télévision est intéressant on peut quand même se faire écouter en dehors de ça **par exemple dans une conférence avec un certain nombre de personnes nous pouvons exprimer nos idées**, mais nous revenons toujours au fait que ce ne sera pas ce petit nombre de personnes qui pourras donner l'envie aux autres personnes de lutter pour des causes injustes et illégales, ou là la télévision intervient.

MAX (Maxime)

Est-ce qu'il est intéressant de passer à la télévision ? C'est une question intéressante à débattre qui ne m'ai jamais passer à l'esprit.

Oui, cela doit être fascinant de se trouver exposé aux caméras de la télé. On a l'habitude d'être derrière, cela ne nous fait aucune impression, pas de pression, mais lorsque l'on est en face ce n'est plus la même chose, c'est un autre monde. On passe de l'autre côté de la "frontière". Quand on fait apparition dans une émission publique, on est frustré, angoissé rien

qu'a l'idée d'être vu par des millions de téléspectateurs. On a peur d'être ridicule et on perd tous ses moyens.

Mais dès que l'on est filmé on découvre le monde de la télévision, on parle à des personnalités célèbres. Puis après l'émission, lorsque l'on revient dans son village, on est populaire, tous le monde vient à notre rencontre pour nous demander des renseignements **comme : quelles impressions cela fait d'être devant les caméras ,...** Et on signe des autographes.

Cela, doit être une expérience envoutante, passionnante que de passer devant les caméras d'une émission publique de télévision.

NI (Nicolas)

Pour moi, il n'est pas important de passer à la télé car c'est le moyen pour ce faire remarquer par les camarades. On a vite fait d'avoir la grosse tête, de se croire supérieur parce que nous sommes passés à la télé. On se prend pour un as mais en fait on n'est toujours le même, mais pour quelqu'un de fort influençable, c'est une catastrophe. Pour peu qu'il rencontre une personnalité, il se ventera et c'est telle réaction qui le perdra. **C'est comme dans un film "Le silence des agneaux", le docteur qui s'était occupé d'un pascient qui avait perdu la raison connaissait tous les éléments du meurtre, car c'était un déséquilibré. le médecin donnait un à un un indice mais il comprit trop tard qu'il avait perdu sa fierté.**

Il n'y a pas que ça, comparé à l'aguassement de tous les jours. Les camarades, les gens autour de lui qui le taquine, l'énervement, le stress, c'est assez pour démolir quelqu'un. Il faut aussi qu'il passe dans une grande émission ou dans un téléfilm. Plusieurs personnes, suite à l'ennervement, le stress se sont suicidées.

Si il est retenu dans un rôle et subir une masse d'ennui autour il préférera tout arrêter mais cela ne suffira pas. **C'est comme cet acteur qui a mis fin à ses jours, un homme qui avait tout pour être heureux. C'est de l'acteur qui jouait dans "l'île fantastique", le nain Tadoo. Suite à des contraintes, il en a eut marre, il en ait mort.**

La télé n'est pas si formidable que ça certe il y a des avantages mais aussi des problèmes dû à la célébrité.

PAT (Patricia)

Le téléspectateur trouve inintéressant d'être interviewé devant le monde entier par la télévision. Pourquoi son opinion se caractérise-t-elle ainsi ?

Le téléspectateur étant invité sur le plateau de télévision doit répondre à toute sorte de questions sur l'actualité, sur son penchant, sur son action par le présentateur du journal ou de la rubrique télévisée voir même par d'autres téléspectateurs. Si les questions ne lui plais pas, la personne invitée va y répondre sans attention, sans conviction, ou même va y répondre par une autre.

Si les questions lui plais, elle va y répondre mais en faisant attention à ce qu'elle dit de peur de se faire remarquer, de se faire "cataloguer", et si elle ne veut pas que le monde entier la traite de menteuse, et lui pose des problèmes dans sa vie courante.

La fascination d'être exposés aux caméras de la télévision peut faire des problèmes. Certaines personnes peuvent insister de dire ce que le téléspectateur ne veut pas dire ou déformer ce qu'il dit ou a dit.

Après être passer à la télévision et avoir dit ce qu'il ne voulait que les téléspectateurs entendent, il ne pourra plus changer d'avis, il ne pourra pas retourner en arrière pour effacer ce qu'il a dit ou fait, il peut en avoir des regrets.

C'est pour ces raisons là, qu'il faut se méfier de ce que le téléspectateur dit ou fait quand on passe à la télévision surtout à l'heure des grandes écoutes ou que c'est une émission télévisée très regardée.

SE (Séverine)

Certaines personnes, dès qu'ils sont dans le champ d'une caméra se cache le visage ou partent, d'autres restent avec plaisir devant une caméra pour différente raison.

Il y a d'abord ceux qui n'aimera pas parlé devant une caméra; d'abord ils auraient peur en sachant que tous le monde les regardent : de dire une bêtise et deuxièmement se que ça n'intéresse pas de parler devant un caméra pour dire se que les téléspectateurs ont envis d'entendre.

Mais il y a quand même des choses intéressante à dire si on ne vous y force pas **comme par exemple** lors d'une manifestation ou autre chose, dire pourquoi on les fait et les réflexions. Il y a aussi pour certain le plaisir de passer à la télévision pour que tout le monde les voient ou pour que leurs parents et amis soient fier d'eux.

Moi personnellement, je pourrait peu être un jour passer à la télévision si j'en ai le courage car il ne faut pas avoir peur d'une caméra si l'on veut dire se que l'on pense d'une situation.

SYL (Sylvie)

- Le téléspectateur ne pense pas que passer à la télévision soit une bonne idée. Mais a-t-il raison ?

- Pour moi, il me semble intéressant de passer à la télévision car on peut être connu. Quand on passe dans une émission publique, on peut exprimer ce que l'on ressent sur un sujet qui nous tiens à coeur, et en passant à la télévision on est sur d'être écouté par toute la France.

Passer à la télévision signifie être devant les caméras, être interrogé par le présenteur ou être présenteur, tourner dans un film.

La télévision nous permet d'être renseigner dans tout ce qui se passe dans le monde. Donc passer à la télévision sert à quelque chose de bien, car le présenteur nous renseigne.

- Mais, il y a parfois des difficultés à passer à la télévision, car quand l'on devient célèbre, on ne mène plus une vie comme avant. On change d'attitude envers les amis, envers la famille.

On est plus le même personne, on est plus fier car on est célèbre. Quand on passe à la télévision, on est pas sur d'être regarder par tout le monde. Passer à la télévision n'est pas la chose la plus utile que l'on a besoin dans la vie.

- Dans un sens passer à la télévision est une bonne idée, mais dans l'autre c'en est une mauvaise. Quand on pourra avoir l'occasion d'y passer, on peut y passer mais pour exprimer ses opinions.

TA (Tatiana)

A mon avis, passer à la télé peut être très intéressant, puisque cela nous permet de donner notre avis sur un sujet précis et d'être entendu, **comme en ce moment les agriculteurs qui avec leurs barrages routiers ont attirés l'attention sur eux, ainsi ils ont pu exposer leur problème dû à l'importation de produits agricoles. Ou bien encore, les manifestations de lycéens, de licenciés...** les journalistes accourent pour les interroger, cela donne plus d'importance à leur manifestation. Et puis c'est un moyen de montrer aux gens ce que d'autre sont capable de faire, ce qui se passe dans le monde.

C'est vrai que l'on doit être plutôt fière de passer à la télévision, de savoir que des millions de gens vous on vu, vous on écouté, comme si tout d'un coup et pour un court instant vous étiez sorti de l'anonymat pour devenir quelqu'un d'important auquel on demande son propre avis.

Enfin je pense que l'on peut en être fière si cela était pour un évènement important.

VI (Virginie)

A mon avis, si un jour je devrais passer à la télé, cela serait une expérience nouvelle et bénéfique et plutôt positive. Cela nous permet de vaincre notre timidité, la peur qu'on a de parler aux autres. Passer à la télé est **comme un texte**, on se sent mieux, plus à l'aise avec les gens qui nous entourent, on sait que ce qu'on dira, est important pour les autres qui nous écoutent, ça leur apportera des connaissances nouvelles et même parfois instructives. Mais si on passe simplement à la télé pour ne rien dire de sérieux, et de parler de n'importe quoi, pour simplement dire après à nos amis : "tu vois moi, je suis mieux que toi, au moins moi je suis passé à la télé..." je trouve ça vraiment débile et qu'on devrait faire passer quelqu'un à la télé car il a des choses importantes à nous dire et pas simplement ce qu'il a fait de sa journée ou parce qu'il a acheté une nouvelle voiture.

Enfin moi, si on me proposerait de passer à la télé pour faire la promotion d'une marque de lessive, je refuserai. Car pour moi, si je devrai y aller à la télé ce serait pour parler de choses sérieuses. Et de savoir que des milliers de gens m'auraient écoutés, je serai vraiment contente que mon témoignage et servit à quelques choses et pas jettait aux oubliettes le lendemain.

ZE (Zéna)

Tout le monde ne trouve pas si intéressant de passer à la télévision mais il y en a qui sont contents que toute la France les vois.

Est-ce quelque chose de si intéressant que tout le monde vous vois à la télévision ?

Je ne trouve pas intéressant de passer à ce petit écran, qui parfois nous donne de fausses idées sur les gens ; quelqu'un qui est très content de lui et satisfait aimerait beaucoup passer à la télévision.

Par exemple : un joueur qui a emporté une coupe pour la France, il sait que tout le monde va le féliciter, alors il se montre.

Mais quelqu'un qu'on accuse d'avoir fait un crime n'apprécierait pas que toute la France le regarde, il sera humilié, personne ne le laissera plus entrer chez lui.

Le moment où je trouve seulement intéressant de passer à la télévision, c'est quand les gens donnent leur avis.

Si vous passerez ou vous êtes déjà passé à la télévision vous serez toujours la même personne.

CORPUS 3

DISSERTATION SUR DOCUMENTS

SUJET:

Il faut savoir distinguer le vrai du faux, la vérité du mensonge, la réalité de la fiction. C'est ce qu'on dit généralement.

Pourtant, le faux, le mensonge, la fiction, le trucage, etc., ne sont-ils pas aussi importants? Qu'en pensez-vous?



AM (Amélie)

Dans la vie, il apparaît souvent le mensonge, le faux, le trucage, la fiction et bien d'autres encore. On les retrouve souvent dans des livres ou des films. Mais il ne faut pas oublier la réalité, la vérité, qui sont importantes. Une question se pose: le mensonge, la fiction ne sont-ils pas aussi importants ?

Le trucage apparaît de plus en plus souvent grâce à la technologie qui avance dans les films. Dans le dernier film de Spielberg, *Jurassic Park* les images de synthèse sont présentes tout au long du film. Elles dépassent le trucage. Comme le dit Philippe Queau dans l'article "*Images virtuelles*" du *Télérama* du 20 octobre 1994, "c'est la première fois qu'un film est créé par des ordinateurs". Dans ce film, il n'y a pas de trucage, c'est la synthèse des images, il dit que c'est "inventer la vie". Ici, la fiction dépasse la réalité. Mais cela se distingue car "c'est d'autant plus impressionnant que personne n'a jamais vu de dinosaures".

Il faut toujours dénouer la vérité du mensonge. Quand c'est quelqu'un en qui on a confiance, on peut dire de cette personne qu'elle dit la vérité. Mais quand c'est quelqu'un qui a l'habitude de mentir, il est plus difficile à croire, même s'il dit la vérité. Grâce au mensonge, beaucoup de personnes s'imaginent une nouvelle vie, une vie toute belle, toute rose, sans problème. Pour eux, la réalité est trop dure à affronter, ils préfèrent mentir et rester dans leur monde jusqu'au jour où ils retomberont sur leurs pieds, si il y en a un de jour.

Le vrai et le faux, la vérité et le mensonge, et les autres sont tout aussi importants. A part qu'il ne faut pas abuser des mensonges pour ne pas rester bloquer dedans.

AR (Arnaud)

De nos jours, le faux, le mensonge, la fiction prennent une place importante dans la vie des gens et surtout chez les enfants à qui l'ont montre à longueur de journées le mensonge et la fiction.

Des personnes pensent que la fiction et le mensonge sont utiles pour réussir à vivre dans le monde où nous sommes en ce moment. Par exemple la fiction sert à s'évader dans un autre monde comme *Jurassic Park* de S. Spielberg qui utilise les images de synthèse tout en montrant la réalité aux personnages du film, et qui donne aux spectateurs un sentiment de peur surtout chez les enfants qui eux ne savent pas que cela est un film mais la réalité donc pour eux, la fiction c'est la réalité. Mais il n'y a pas que les films où l'on peut s'évader, il y a aussi la lecture dite de science-fiction. Seul un auteur a vraiment réussi à inopiter tous le monde, cet homme c'est Stephen king avec des livres comme : *Ça*, *Misery*, *les Fourmies*, *Baazar*... qui ont la facultés de vous mettre vraiment dans l'histoire et de plus, de croire ce qu'il se passe. Comme dans *Çà*, où le héros est méchant clown sortie de l'imagination d'une bande de gamins, et qui, ce clown veut à tout prix les tuer. Quand vous lisez ce livre, vous avez vraiment l'impression d'être dans le livre et en plus, vous avez peur que cela ne soit réalité. Mais en fait, la fiction est importante pour développer son imagination.

Il n'y a pas que la fiction, il y a aussi le mensonge et se mensonge est surtout adorer même idolatrer par les enfants qui se font une joie de mentir a leurs parents. Comme de faire croire à sa mère le matin avant d'aller à l'école qu'il a mal au ventre ou quand il tombe de dire qu'il a une forte douleur au bras mais en fait, il n'en est rien puisqu'il ne s'agit que d'un simple petit mensonge qui pose surement une certaine inquiétude à celui qui le subit. Mais le mensonge est surtout accentuer par la télévision, ou là, les enfants ne peuvent pas distinguer le vrai du faux. Par exemple aux USA, un dessin animé connue par tous les enfants qui s'appelle *Beavis and Butt head* dont les héros sont deux gamins qui passe leurs temps à détruire à voler, à dire des grossiertées enfin bref, tous ce qu'il ne faut pas faire, et dans un épisode, ces deux garçons ont eut l'ingénieuse idée de mettre le feu à une maison pour faire peur au chat mais cet épisode a eut une grave conséquence parce que un petite fille américaine a mis le feu à la chambre de son frère et donc la tué, pour faire, comme elle a dit, *Beavis and Butt head* de la télévision. C'est pour dire que les enfants ne peuvent pas distinguer le vrai du faux.

Tout ça pour dire que la fiction en elle-même ne peut pas nuire même si de gens sément la panique en disant qu'ils ont vus des OVNI. Tandis que la distinction entre le vrai et le faux peut donner des pensées criminelles, mais le savoir donc le faux est nocif à la société tandis que la fiction non.

AU (Audrey)

Dès leurs plus jeunes âges, on apprend aux enfants à distinguer la vérité du mensonge, la réalité de la fiction et évidemment le vrai du faux.

Pourtant, Peut-on penser que le faux, le mensonge la fiction ainsi que le trucage sont indispensables dans notre vie de tous les jours ?

A cette question, beaucoup répondent que oui, que la fiction est indispensables même primordiale pour notre équilibre psychologique. **Tel J. Perriault, célèbre écrivain connu pour son oeuvre La logique de l'usage, où en lisant un passage on en conclut qu'il en prouve les avantages. Comme des jeunes électroniciens se sortant de la réalité avec les jeux vidéos pour pouvoir accomplir par la vengeance dans la fiction le meurtre de leur professeur, ce qui leur serait puni dans la réalité.** De plus, cette acte fait par l'imagination leurs semblent réels et dont plusieurs parents et professeur ainsi qu'écrivains approuvent cette idée.

Malgré tous ces avantages, ce système a un grave inconvénient: **les jeux vidéos. L'enfant sera tellement absorbés par ce jeux qu'il restera des heures devant sont écrans,** ce qui est un risque pour sa scolarité. De plus, il perdra tous sens de la réalité et ne distinguera bientôt plus le vrai du faux.

A cette même question, d'autres répondent le contraire, que la fiction donc le mensonge est impardonnable, qu'il doit être sévèrement punis par la loi. **L'ayatollah Khomeiny, chef de l'Etat Iranien applique durement cette loi. Il y a cinq ans, un britannique en fut la victime. Pour avoir écrit Les versets sataniques, oeuvre de fiction. Il fut condamné à la peine capitale. Heureusement, il vit encore. Il est toujours clandestin et protégé par Scotland Yard.** Selon l'Iran, la fiction ne doit pas exister, seul la vérité compte Et beaucoup d'historiens ou Islamiques approuvent la même pensée

toutefois, cette façon de voir les choses est complètement absurde. Si l'on nous interdit d'écrire de la fiction c'est qu'on interdit de le lire. Dans ce cas, interdisons nous d'imaginer de rêver à un monde meilleur. Dans ce pays ou la guerre a éclaté, si les gens n'ont pas le droit de rêver, alors qu'espèrent ils de la vie ?

En conclusion, seule, la fiction ne peut pas régner et sans, la vie est trop monotone. Par conséquent, la fiction doit exister. La réalité et la fiction sont indispensables donc inséparables. Dans ce cas, l'homme aura toujours besoin de mentir. Mais est ce vraiment bien, le mensonge ?

AUR (Aurélie)

Le mensonge commence très tôt, dès l'enfance l'attirance de faire croire n'importe quoi est déjà ressentit par un grand nombre d'enfants et cette attirance est aujourd'hui ressentit par les cinéastes, les écrivains qui dans leurs oeuvres apportent ce message de mensonge, de fiction, de faux.

Il nous faut, pour bien, distinguer le vrai du faux, la vérité du mensonge, la réalité de la fiction et ne pas croire tout ce qu'on nous dit ou tout ce qu'on nous montre.

Pendant le faux, le mensonge, la fiction, le trucage, etc ne sont-ils pas aussi importants?

Le mensonge, la fiction, le trucage peuvent aider à procurer aux gens, enfants comme adultes, un certain plaisir.

On peut prendre l'exemple des enfants qui ressentent dès leur enfance l'envie de mentir à leurs amis comme à leurs parents. Si ils ont cette envie c'est tout simplement pour mieux satisfaire sa vie, pour s'inventer des histoires à lui-même et ça l'amuse de voir que ses amis croient tout ce qu'il leur dit.

On remarque aussi qu'aujourd'hui de plus en plus de films possèdent cette force, "mentir" aux gens tout en leur procurant du plaisir.

Par exemple on constate que beaucoup de films sont truqués, des films où se ne sont pas les acteurs qui subissent ces actions telles que des cascades, la mort, des accidents. Puis il y a les films de fiction qui provoquent chez les gens une sorte d'émerveillement, d'étonnement **comme un des derniers films de Spielberg, *Jurassic Park*, qui n'a plus comme base de truquer des éléments mais d'en créer comme nous le dit le texte *Images virtuelles* dans *Télérama*.** Et pour ce dernier c'est d'autant plus impressionnant car personne n'a jamais vu de dinosaures.

L'invention du roman de Conan Doyle avec Sherlock Homes possède aussi cette force de procurer du plaisir aux lecteurs. Comme nous le dit l'article *So long Sherlock* de *Libération*, qui nous fait revivre l'accident mortel de Sherlock Holmes en montagne, "les lecteurs n'acceptent pas la mort de Sherlock Holmes et rivalisent d'invention afin de ranimer la flamme de son imagination".

On remarque ici que les gens aiment ce personnage, ils ne veulent pas qu'il disparait car c'est en fait un accompagnateur dans leur vie, ce sont des habitués des romans de Conan Doyle et ils ne veulent pas s'en débarrasser.

Pourtant ce personnage inventé par Conan Doyle ne meurt pas réellement, il meurt pour la nouvelle *le dernier problème* puis revit pour une autre.

On remarque bien ici qu'à force de leur raconter des histoires irréelles, on ne finit par plus reconnaître le vrai du faux.

Enfin le mensonge peut créer, apporter à partir du moment où l'on en abuse de trop des ennuis.

Par exemple les enfants qui mentent à leurs parents vont finir par en prendre l'habitude et quand ils voudront revenir à la réalité, il sera trop tard ils auront perdu la confiance de leurs proches.

On remarque aussi cela pour les films mais là on observe non pas un manque de confiance des cinéastes mais un délaissement. Certains manquent complètement d'originalité car ce sont toujours les mêmes trucages où d'autres en ont trop.

Le mensonge peut donc aider certaines personnes à raison de ne pas en abuser.

CE (Céline)

Autrefois les écrivains, les cinéastes veillaient à nous montrer la vérité et la réalité des choses; Cependant depuis plusieurs années la fiction, le mensonge sont de plus en plus fréquent ; partout à la télévision, au cinéma, dans les livres nous nous heurtons au trucage et à l'irréel. Pourtant, le mensonge, le faux sont-ils aussi importants ?

Tout d'abord, si on ne nous montrait que la vérité, la vie serait souvent triste et monotone. Les trucages que nous rencontrons au cinéma nous font rire, nous surprenent, nous émerveillent même parfois. **Des films comme "la guerre des étoiles" ont connus un énorme succès grâce à leurs trucages qui ont permis aux gens de s'envoler pour l'espace tout en sachant qu'ils ne le pourraient jamais.** La fiction fait rêver les gens, leur permet d'imaginer des choses. Elles leur permet également de s'évader de la réalité. Ces mensonges sont créés pour faire rêver les gens.

Cependant, certaines personnes se laissent entraîner par tout ces mensonges et ne savent plus faire la part des choses ; ils ne savent plus différencier le vrai du faux. **C'est le cas de l'écrivain Joseph Conrad qui prend un des ses personnages de roman pour un grand ami alors qu'il n'a même jamais existé.** Toute cette fiction peut également avoir des conséquences assez grave sur les enfants. Il est fréquent d'entendre des parents se plaindre de la mauvaise influence qu'exerce certains dessins animés trop truqués sur leurs enfants. Certaines personnes également ne savent plus faire la différence entre l'écrivain et son personnage. **Par exemple, en Angleterre, Conan Doyle se plaint d'être confondu avec Sherlock Holmes : "le contenu de mes histoires est tel qu'il m'a valu d'être identifié à mon personnage".** Des lecteurs du monde entier lui demande même de résoudre leurs problèmes.

Ensuite, vouloir créer toujours plus de trucage pousse les producteurs à créer de nouvelles technologie, à aller toujours plus loin dans la fiction. **Ainsi Spielberg pour son film "Jurassic Park" a poussé la fiction jusqu'au bout en créant des dinosaures, grâce à des ordinateurs, en s'inspirant de la réalité alors que personne ne n'en a jamais vu.** De même des auteurs créent dans leurs livres des robots extrêmement perfectionné qui plus tard seront peut-être réels. Peut être que certains scientifiques se pencheront sur ces inventions pour qu'elles deviennent réalités.

Pourtant, certains auteurs en voulant inventer toujours plus, peuvent se tourner vers le mensonge et faire croire à de personnes innocentes que tels ou tels choses existent alors que ce n'est pas le cas. Ils peuvent même choquer avec des sujets trop particulier. **Ainsi l'écrivain Salman Rusdie a été condamné à mort pour son livre : *Les versets sataniques* qui portaient atteinte à "sa sainteté islamique".**

En définitif, je pense qu'il faut faire la part des choses entre le vrai et le faux. Je pense également que l'on peut truquer des films ou des livres à condition que l'on reste dans des limites acceptables et que le trucage ne se transforme pas en mensonge.

CHR (Christophe)

Dans une vie quelconque, le mensonge est il vraiment indispensable ou alors n'est il qu'un prétexte pour se cacher ?, à moins que les gens sont trop naïfs pour comprendre ou vouloir comprendre la vérité.

Habituellement, ce sont les adolescents qui sont les plus touchés et les plus présentés au contexte du mensonge, ils leurs paraient important de pouvoir s'identifier à une personnalité fictive, car la vérité est vue tout les jours dans les informations télévisées ou écrites. En fait, lire un livre, regarder un film revient au même que de rêver comme le montre le document 7 où l'auteur affirme qu'il se sent bien avec sa création, et que justement il a trouvé à qui s'identifier, c'est à dire Marlow. Il n'est pas nécessaire de lire ou regarder une aventure de science-fiction pour pouvoir s'évader totalement, une simple histoire, même si elle paraît réelle n'est que fictive comme dans le document 1 ou les spectateurs ont trouvés en leur lectures un homme paraissant tout à fait réel. Mais il n'y a pas que les adolescents qui sont exposés au mensonge : les adultes également.

On peut penser ce que l'on veut, mais je crois que le mensonge a un lien étroit avec le contexte social. Les adultes ont d'ailleurs l'habitude de croire ce qu'on leur raconte sans se soucier de la vérité, que ce soit dans leur avis politique, ou leur vie intime.

Ainsi, le faux peut-être nuisible dans la vie. L'identification est certainement importante quant au développement des plus jeunes, mais elle peut causer des ruptures avec le monde extérieur, comme le prouve le document 5 : en effet en "dévorer" Le Monde selon Garp le lecteur éprouve des sentiments pour un personnage fictif (*Misery*). Cette identification peut aussi provoquer des drames. **Je me souviens d'ailleurs d'une histoire datant d'un an ou deux, où un petit garçon avait été chercher la carabine de son père afin de tirer sur sa mère qui ne voulait pas lui donner de bonbons après avoir vu le film Rambo, ainsi que de cette histoire récente d'un petit américain qui avait fait brûler sa maison ainsi que sa soeur restée à l'intérieur après avoir vu Beavis and Butt-head un dessin animé assez cru ou un des personnages proposait en chantant aux téléspectateurs de faire brûler tout ce qu'ils avaient sous la main.**

Aussi le mensonge s'incrutant partout (de même que la fiction) il devient de plus en plus difficile de se forger une opinion sur des bases solides : les informations regorgent de mensonges, la justice dispose de plus en plus de faux témoignages, la corruption hante les politiciens, les journalistes eux disposent bien souvent de fausses nouvelles qu'ils truquent afin de faire passer une annonce plus plausible.

Le faux et le mensonge aident biens des gens à surmonter des obstacles, mais ce côté néfaste qui déplaît aux gens leurs hantent l'esprit. Un débat important à traiter serait de savoir si l'on pourrait se passer totalement du mensonge, et pourquoi les gens mentent tels des personnes n'ayant jamais vécus d'émotions ni d'aventures palpitantes.

EM (Emilie)

Le vrai, la vérité, la réalité sont les actes d'un homme irréprochable. Cependant depuis toujours le faux, le mensonge, la fiction, le trucage etc... existent. Au fur et à mesure du temps, ils se sont renforcés. Ne peut-on pas penser qu'ils sont tout aussi important que le vrai, la vérité et la réalité ?

Il faut savoir distinguer le vrai du faux mais cette distinction n'est pas toujours facile selon l'âge de la personne. **Ainsi un jeune enfant qui regarde un film où il y a des morts, il peut croire qu'ils sont réellement morts**, cela joue sur leur psychisme. Par contre quelqu'un de plus âgé sait pertinamment bien que c'est du cinéma, du trucage;

EX1

Il faut également distinguer la vérité du mensonge, ceci ne s'applique plus aux films (quoique) mais plutôt à la presse audiovisuelle. **Ainsi la presse cherche toujours à avoir un scoop pour cela, ils rajoutent des informations par eux-mêmes ou ils exagèrent sur les faits pour avoir plus de lecteurs ou d'auditeurs** : cela s'appelle du mensonge. Mieux vaut lire un petit article de journal qui dit la vérité qu'un grand article qui rajoute du "Baratin" (= mensonge). Cependant il n'y a qu'un avantage dans ce genre de mensonge c'est que pour la presse cela leur fait de l'argent en plus.

EX2

Le mensonge n'est pas seulement utilisé dans la presse, celui-ci existe dans la vie de tous les jours et rend parfois service à ceux qui l'utilise. **Certains jeunes mentent à leurs parents pour bénéficier d'avantages multiples. Bien sûr tôt ou tard les parents s'en aperçoivent et ils les punissent en conséquence** EX3

Le mensonge est également utilisé par certaines personnes pour leurs propre compte. **Ainsi le 14 février 1989 un écrivain britannique a été condamné à mort par l'Ayatollah Khomeiny pour avoir osé "insulté sa sainteté Islamique". Notons qu'à cette époque la liberté d'expression existé. L'Ayatollah aurait pu très bien interdire la parition du livre sans condamné l'écrivain. Ici c'est un problème de racisme. Il y a eu également l'histoire d'"Homar m'a tuer" ou les jurés l'ont condamnés sans avoir de preuves.** EX4

Depuis quelques années, les films, les livres nous donne plus de sensation, plus d'action et ceci grâce à la fiction. **Le dernier film de Spielberg nous montre que l'on peut faire un film avec des personnages inexistant : grâce à la synthèse et à la fiction. Un film basé sur la réalité nous donne de l'émotion (par exemple Germinal), par contre un film basé sur la fiction nous donne beaucoup plus de sensations.** EX6

Les ordinateurs permettent de satisfaire des envies. **Ainsi dans la logique de l'usage de J. Perriault, les jeux vidéo permettent de changer le système et de mettre la tête d'un professeur que l'on aime pas afin que l'on puissent la détruire** EX7

Le faux, le mensonge, la fiction, le trucage nous servent dans certains cas mais il faut les utilisés avec modération, car **par exemple** le mensonge facilite les problèmes de racisme et de religion. Il faudrait abandonner toute idée de tricherie. EX8

GAE (Gaëlle)

Il est difficile dans la vie de tous les jours de ne pas truquer, de ne pas mentir. Dans des situations diverses, aussi bien prévues qu'imprévues, le mensonge est souvent un échappatoire idéal, un rempart. Pourtant dans la vie publique qui concerne un pays ou le monde, on le contexte, on exige la vérité. Alors devant le mensonge, la fiction, le trucage, une question vient et s'impose : "Est-il important de dérouter la vérité ?

Il y a ceux qui pensent que le mensonge est idéal dans certains cas, la réalité étant si différente qu'ils préfèrent construire de fausses fondations.

Je connais personnellement une petite fille qui a perdu récemment sa soeur jumelle, et il faut dire qu'à huit ans, en ce qui concerne la mort, à part le paradis, ce mot mort n'a aucune signification, on tenterai d'expliquer que le corps de sa soeur est dans une tombe, qu'il n'y a plus rien d'elle qu'elle s'enfuirait en courant.

Alors vient là le rôle décisif du mensonge, on a raconté à cette petite fille que sa soeur était au paradis, c'est peut-être anal mais quand on a huit ans, ça prend une dimension inimaginable. Croire qu'à l'heure qu'il est sa soeur fait la même chose qu'elle,

qu'elle joue encore, qu'elle rit, qu'elle va à l'école, bref que même si c'est ailleurs elle vit encore, est pour l'instant un échappatoire.

Mais a-t-on pensé qu'un jour, elle n'associerait peut être le mot mort avec celui du paradis, on ne connaît pas l'effet de ce mensonge, il prendra un autre tournant cette petite fille demandera des explications, il faudra rétablir la vérité avant qu'elle ne le fasse d'elle-même et qu'elle ne s'aperçoive que ce n'était que du "baratin".

Il y a d'autres personnes qui pensent que le mensonge n'est pas solide et préfèrent à ce la une vérité totale.

Salman Rushdie là-fait dans Les Versets sataniques, ce qui lui a valu une condamnation à mort, **Baudelaire** là-fait dans Les Fleurs du mal, la prison l'attendait au tournant.

Ces deux auteurs ont involontairement prouvé que la vérité faisait peur, pourtant même s'ils connaissaient ou en tous cas avaient conscience de la répercussion de ce qu'ils écrivaient, ils ont préféré le faire, le mettre "noir sur blanc", rétablir le naturel sans honte, pourtant les controverses, les critiques affluaient de toutes parts, les réactions ont été vives. Mais aujourd'hui, ces écrivains ont démontré que la vérité valait mieux qu'un mensonge, qu'elle n'était pas si terrible que ça.

Bien sûr on ne peut pas renier que la littérature est souvent soumise à la censure dans une grande partie du monde pour avoir présenté sa vérité car cette vérité n'est valable que dans le domaine de la littérature, elle a sa propre vérité qui fait souvent place au mensonge même si ce n'est pas en son intégralité, il est rare qu'un auteur dise tout sans rien caché, alors il invente.

Le mensonge, la fiction, le trucage sont parfois nécessaire, même vitals pour une personne, soit on invente, soit on cache pour se soulager la conscience on dira demi-vérité pourquoi pas demi-mensonge. Il faut simplement savoir faire lapart des choses, il faut mentir dans certains cas et mettre la vérité ou il la faut, sans pour autant oublier que le mensonge est un engrenage terrible.

GREG (Grégory)

Le mensonge, la fiction, le faux, etc... Tout ceux-ci existe depuis le début de la vie mais il évolue au fil du temps tout en changeant d'apparence pour naître dans les livres, les film, les jeux vidéo et dans bien d'autre chose. Le mensonge, la fiction, le trucage, etc... fait parti de notre vie car il est tout droit sorti de notre imagination.

Certaines personnes comme le créateur des contes de Sherlock Holmes et Stephen King arrivent à donné vie aux personnage de leur roman. EX1
Par exemple, quand le personnage de Serlock Holmes meurt, les Anglais sont bouleversés et ils voudrait qu'il réapparet ou lorsque dans Misery, Grap meurt, empalé sur le levier de vitesse, une personne n'arrivant pas à s'endormir de tristesse et de chagrin pour la mort d'un personnage de fiction. Mais tout ceux-ci est fait de sorte à ce que nous faisons partit du roman et à ce que les personnes de fictions deviennent réels. Ce qui nous démontre que chez certaines personnes, le mensonge, la fiction sont important. EX2

D'autres personnes comme J. Perriault qui explique une histoire et Spielberg qui lui fait des films nous montre de deux façons assez différentes que l'on peut créer une personne vivante ou plutôt la faire paraître vivante dans notre esprit. Comme des jeunes étudiants qui ont fait passer leur professeur dans un jeu vidéo ou du moins l'apparence de leur professeur. Pour ces étudiants ce sera comme dans un jeu vidéo pour l'abattre en plein ciel car tout ceux-ci leur ferait croire que c'est la réalité mais pour d'autres personnes quel est l'intérêt de tirer sur un écran de télévision mais pour ces étudiants c'est important et que pour eux sont un moyen de faire vivre les gens dans les jeux vidéos.

EX3

Pour Spielberg, c'est différent, lui il les fait vivre dans les films, ce qui rend à tout ce qui regardent ses films que les personnages sont vivants, comme dans Jurassic Park fait presque entièrement par ordinateur, et bien tout était fait pour rendre les dinosaures vivants.

EX4

un personnage de fiction chez toutes les personnes ça ne marche pas de la même manière, mais ça marche sur toutes les personnes car le mensonge vient de notre imagination donc à un certain moyen quelque chose de faux nous semble vrais.

ISA (Isabelle)

Le vrai, le faux, la vérité et le mensonge, la réalité et la fiction sont ils tous aussi important qu'on le pense ?

Lorsque l'on veut distinguer le vrai du faux et la vérité du mensonge, on se rend très vite compte que ces quatre mots ont à peu près la même signification et pourtant ils n'expriment pas tout à fait les mêmes choses. Le vrai et le faux peuvent être utilisés pour les objets comme par exemple pour une bague en or à savoir si c'est une vraie ou alors une fausse ou aussi pour des paroles lorsque quelqu'un dit quelque chose à quelqu'un d'autre ; "Est-ce vrai ou faux ?" Cette question se rapporte à : "Est-ce la vérité ou un mensonge ?" Le vrai et le faux sont toujours exprimés dans la réalité car il ne peuvent être exprimés que pour des choses réelles. Alors que le mensonge et la vérité peuvent être employés dans la réalité mais aussi dans la fiction comme dans la quatrième dimension est-ce que ce qui s'y passe est un mensonge ou la vérité et pourtant tout le monde sait que ce n'est pas réel.

EX1

EX2

EX3

Pourtant dans la vie actuelle le faux le mensonge la fiction le trucage font partis de notre vie. Prenons la fiction, dans un extrait de La logique de l'usage de J. Perriault de jeunes électroniciens se sont amusés à remplacer dans un jeu vidéo, un vaisseau à abattre par un professeur du lycée voisin suite à un conflit. En faisant ça ces jeunes hommes se sont lancés dans un monde où seule la fiction est maître ; dans la réalité rien de tout cela ne pourrait se produire, on ne se met pas à abattre les personnes avec lesquelles ont à des conflits mais pour réaliser ceci les électroniciens ont dû faire appel au trucages

EX4

comme lorsque le fim de Spielberg Jurassic Park est sorti au cinéma. On sait qu'il n'y a plus de dinausaures sur la terre et pourtant dans son film on en voit, c'est encore un trucage dû aux ordinateurs. Certaines personnes disent je crois que ce que je vois c'est une réaction tout à fait normale mais idiote en même temps car **on peut leur montré une photo truquée ces personnes croiront à la scène sur la photo et pourtant elle est truquée.**

EX5

EX6

Le faux le mensonge la fiction etc font parti de la vie. On ne peut pas vivre sans ça car c'est une base de la communication avec les gens. Grâce à ça les gens apprennent à se connaitre et peuvent alors distinguer le vrai du faux, le mensonge de la réalité, etc...

KA (Karine P.)

Le XXe siècle a caractérisé, dans le monde, la grande évolution de la technologie et de la mécanisation. De nos jours, les hommes ont changé et sont habitués à ces méthodes dont ils ne pourraient se passer. Mais qu'advient-il, alors, de ces hommes, si cette technologie les traît ? En ont-ils vraiment besoin ?

Actuellement, des millions de personnes, hommes ou femmes confondus, regardent la télévision. Dans certains films tragiques, ils pleurent et sont même tristes pour les acteurs. Ils sont donc tellement imprégnés de ce film qu'ils en ressentent les sentiments du personnage. Cela leur permet de s'évader du monde réel, de leurs problèmes. Avant de l'avoir regardé, la personne sait qu'elle va voir du cinéma, que c'est de la fiction mais au moment où elle le visionne, elle rassemble dans sa tête, la réalité à la fiction et se met dans la peau de l'acteur. **Cette situation est illustrée dans le livre *Misery* de Stephen King (qui est d'ailleurs sorti en film) où le personnage principal ne dort plus de la nuit parce qu'il avait lu un livre où une personne mourrait empalée sur le levier de vitesse. Dans sa tête, il se trouve "absurde" d'avoir peur mais cette scène le marque. Là, nous voyons qu'il ne distingue plus vraiment la REALITE et la FICTION.**

EX1

Ensuite, certains pensent que certains films **comme *Jurassic Park* (par exemple les journalistes) sont le début au cinéma des images de synthèse faites uniquement de trucages par ordinateur. C'est une grande première pour le cinéma, de créer des dinosaures (principal sujet de l'histoire) totalement fabriqués par les ordinateurs. L'effet est tel qu'il est difficile au spectateur de reconnaître le vrai du faux. Cela fait une grande impression. Ce film a énormément marché, ne serait-ce que pour ses effets spéciaux et par la publicité des médias vis à vis de ces effets.**

EX2
(EX3)

Mais il n'est pas toujours si judicieux d'utiliser de telles méthodes révolutionnaires. **Beaucoup d'enfants ont vus *Jurassic Park* et ce n'est pas vraiment intelligent de leur montrer un film où le vrai et le faux ne peuvent être distingués. Pour eux, ils vont évidemment croire aux dinosaures puisqu'ils ont l'air si réels, peut-être leur feront-ils peur ? De plus, faire ou écrire une oeuvre de sciences fiction peut quelquefois avoir beaucoup de conséquences sur**

EX4

son auteur, comme l'écrivain britannique Salman Rusdie. Celui-ci ayant écrit un roman de fiction sur le chef de l'État iranien a été condamné à mort pour cela ! Rien qu'un livre où l'on ment peut parfois coûter bien cher !

EX5

La technologie est beaucoup suivie. Elle a remplacé la main d'oeuvre donc l'emploi mais a créé des spécialistes dans la matière. Mais des spécialistes bien peu intelligents quand ils utilisent leur savoir au service du mal. En effet, dans le livre de J. Perriault *la logique de l'usage*, il nous montre comment de jeunes techniciens ont transformé le logiciel d'un jeu vidéo où l'on doit pulvériser des vaisseaux grâce à une cible, en un engin diabolique où ce n'était pas les vaisseaux qui étaient menacés mais leur professeur ! La technique a complètement détruit le respect des hommes. Leur culture les rend fou et si le progrès va si loin d'années en années, que deviendrons-nous ?

EX6

(brouillon) Mais la technologie n'a pas fait que rendre insensible les hommes. Elle a pu faire progresser la médecine, les transports... Elle aide à s'évader, à rendre les gens plus créatifs, plus intelligents. Voyez comme Spielberg a fait des merveilles de son dernier film. De plus, la création du tunnel sous la Manche est une remarquable invention pour le transport et la communication européenne. Ce tunnel est très bien car l'intelligence des hommes l'a créé grâce aux ordinateurs et leur mains vont ensuite le fabriquer. Quand la technique est au service de l'emploi, elle est indispensable et merveilleuse !

EX7

EX8

Conclusion: Depuis qu'est apparu les trucages, la fiction et donc la technologie, les hommes ont un nouveau mode de vie auquel ils s'adaptent très facilement et dont ils sont maintenant dépendants.

Mais si tout cela n'avait jamais existé, si personne n'avait eu l'intelligence nécessaire, la terre serait toujours comme au 1er jour et nous ne nous en porterions pas si mal...

KAR (Karine L.)

La vérité, la réalité, le vrai sont des sujets qui ont déjà fait couler beaucoup d'encre. Les parents voulant que leurs enfants ne disent que la vérité, les journalistes essayant de dépister les trucages dans tous les sens du terme; ceux-ci sont précisément les premiers soucis qu'ils peuvent rencontrer. Finalement, le faux, le mensonge, la fiction ou le trucage ne sont-ils pas parfois importants ?

Tout d'abord, la vérité est très importante. Apprendre à être honnête avec les autres est à considérer comme un sentiment crucial.

Nombreux sont les parents approuvant cette opinion. Dès que leurs enfants commencent à grandir, la première règle à respecter pour ceux-ci est la vérité. Le mensonge ne doit en aucun cas sortir de la bouche des enfants.

La même chose se produit pour un couple. Si l'un des conjoints commence à être faux avec l'autre, il s'installe une séparation. L'harmonie d'un couple est basée principalement sur la vérité.

Les spectateurs du petit ou grand écran n'aiment-ils pas mieux un film réel que de la fiction ? Dans la réalité on peut peut-être mieux s'identifier à un personnage, le comprendre. Tandis que dans la fiction cela doit-être plus difficile. Comment comprendre un personnage qui n'a et ne pourra jamais exister ? C'est un jeu dangereux que d'essayer de s'identifier à un personnage qui réalise des exploits irréels.

Mais on ne peut pas vraiment dire que le mensonge ou la fiction soit dispensable. En effet même si les parents installent la règle de la vérité, ceux sont souvent eux qui brisent les règles en premier, en faisant croire aux enfants des choses inouïes sous prétexte qu'ils sont trop jeunes pour comprendre et ainsi ils préfèrent leur mentir.

Le même problème se pose pour les cinématographe qui à force de réaliser des films réels fatigue le téléspectateur qui lui veut du changement. Comme le dit un lecteur de Télérama "Il s'agit de créer et de synthétiser le réalisme de toutes pièces. **Dans le cas de *Jurassic Park*, c'est d'autant plus impressionnant que personne n'a jamais vu de dinosaures**". Les personnes veulent pouvoir imaginer quelle sera leur vie futur. Ceux-ne sont plus les vieux films sentimentaux comme *Roméo et Juliette* qui les intéressent car ceux-ci sont maintenant classés dans la catégorie banale.

Le trucage est une chose importante également. **Dans les films, les scènes accidentelles sont obligatoirement truquées. Les acteurs sont remplacés par des cascadeurs ou des mannequins pour ne pas mettre leur vie en danger.** La fiction dans les oeuvres littéraires est présente. Il serait lassant de lire toujours le même genre d'histoire. La fiction interesse beaucoup de lecteurs.

Le mensonge, la fiction, le trucage sont donc aussi importants que la vérité, la réalité et le vrai. Il faut tout simplement ne pas incarner simplement un seul rôle et savoir utiliser les éléments péjoratifs, négatifs que lorsqu'il en ait vraiment nécessaire. **Ne pas punir l'écrivain Salman Rushdie parce qu'il écrit un livre de fiction comme *les versets sataniques* car il n'a écrit que ce que demande le lecteur.**

LAE (Laetitia)

Savoir distinguer le vrai du faux est une qualité que peu d'entre nous possède. Cependant il faut toujours s'efforcer de dire la vérité. Mais parfois cela est impossible: pour ne pas blesser une personne, pour enjoliver les choses ou pour tous autres raisons. Une question se pose alors : Ne serait-ce pas autant important de mentir plutôt que de dire la vérité ?

Parfois la fiction peut nous sauver d'un conflit, comme nous l'indique J. Perriault dans *la logique de l'usage*. **A la suite d'une dispute assez sévère avec un professeur, les élèves ont pu le tuer autant de fois qu'ils l'ont désiré puisqu'ils avaient réussi à entrer la silhouette du professeur, dans un ordinateur.** Les élèves pouvaient se venger tout en jouant.

EX1

Bien que la solution paraisse parfaite, il existe quand même une faille puisque quand les élèves rencontrent à nouveau le professeur, ils auront peut-être envie de mélanger la fiction et

la réalité et là ça pourrait devenir dangereux. Il n'est pas rare de voir des jeunes faire des choses insensées parce qu'ils l'ont vu à la télévision ou sur leur ordinateur.

La fiction, présente également dans les livres ou les contes pour enfants, peut-être un atout. **Pour Joseph Conrad, auteur de *Jeunesse*, il arrive à avoir une amitié qu'il qualifie d'ailleurs de véritable avec un être complètement irréel. Ce personnage réussit à combler sa solitude et à partager en silence son bien-être et son entente. Mais en dépit de leur séparation à la fin du conte, Joseph Conrad sait très bien qu'il le retrouvera.**

EX2

Lorsqu'en décembre 1893, on apprend la mort de Sherlock Holmes, on peut lire dans *Libération* que ses admirateurs se raccrochent, au début, à une réapparition miraculeuse puisque leur vint une idée plus raisonnable, son frère devrait le remplacer. Conan Doyle qui a écrit sa dernière oeuvre "*So long Sherlock*" où l'on apprend cet évènement, ne cesse de recevoir du courrier pour qu'il poursuive ces histoires. Il y a même des gens qui vont jusqu'à lui écrire des lettres afin qu'il résolve des affaires de famille ou autres.

EX3

Chez les auteurs, ce sont des choses assez fréquentes puisque les personnages qu'ils créent sont omni-présents. **Par exemple, lorsqu'on a fini de lire un roman, on ne cesse d'avoir des scènes, que l'on a imaginé, devant les yeux. Stephen King dans *Misery* nous décrit l'anecdote de quelqu'un qui a lu une scène particulière et ne pouvait chasser la scène de son esprit. Il était conscient que d'éprouver du chagrin pour la mort d'une personne qui n'existe pas était absurde mais il ne pouvait s'empêcher d'y penser et ne pouvait s'endormir.**

EX4

Les auteurs savent trouver les mots qui nous intriguent et qui nous font plonger dans un univers totalement à part, bien à nous ; c'est pourquoi il est tellement agréable, important de lire même si c'est de la fiction.

(brouillon) Le mensonge... est tellement présent dans notre vie pas seulement dans les livres mais dans la vie au quotidien à la télévision, dans les journaux, nos parents, nos amis que nous sommes obligés de mentir aussi.

Les médias en nous cachant la vérité mentent. Et qui peut affirmer n'avoir jamais menti dans sa vie?

LAU (Laurie)

Le vrai ou le faux, la vérité du mensonge, la réalité de la fiction sont-ils importants dans la vie des jeunes et des moins jeunes. Est-ce que c'est vital chez les personnes ou est ce sans importance pour elles ?

On entend souvent les parents dirent à leurs enfants qu'il faut toujours dire la vérité pour qu'ils n'aient pas de problème et pour qu'ils aient toujours bonne conscience. Mais souvent les enfants pensent qu'il vaut mieux mentir plutôt que de se faire gronder.

Parfois le mensonge n'est pas toujours une bonne solution comme dans le "Trésor de la Sierra Madre" "l'auteur a passé sa vie à brouiller les pistes, signer de patronymes lituaniens, hollandais etc." Au bout du compte tout ce qu'il a gagné, c'est que maintenant on ne sait pas trop qui il est vraiment.

Certaines personnes pensent que les jeunes pour leur bien être ont besoin de fiction. Les films de fiction les aident à pouvoir élargir leur imagination et à pouvoir s'évader. Comme avec "Jurassic Park" personne n'a connu les dinosaures mais grâce à ce film ils peuvent enfin avoir à quoi pouvait ressembler les dinosaures. D'autres pensent qu'il faut faire attention parce que la fiction est une chose iréelle. Par exemple l'écrivain de "Les Versets sataniques" : Salman Rushdie pour avoir "insulté sa sainteté islamique" a été condamné à mort. C'est "cher payé" tout ça pour une oeuvre de fiction. Souvent les adultes (comme les parents) disent qu'à force de lire ou de regarder des romans ou des films de fiction, on n'arrive plus à reconnaître la réalité de la fiction. Comme le dit l'auteur de "Sherlock Holmes" "le contenu de mes histoires est tel qu'il m'a valu d'être identifié à mon personnage et ce par des lecteurs du monde entier".

Je pense que les films ou les romans de fictions c'est bien, quand on n'en abuse pas, cela sert à développer son imagination. C'est comme pour le mensonge, je ne dit pas qu'il faut tout le temps mentir mais je pense que le mensonge peut être utile si l'on veut éviter de blesser une personne que l'on aime.

LU (Ludivine)

Certaines personnes pensent que le faux, le mensonge, la fiction et le trucage sont des "instruments" pour passer leurs journées, pour s'évader, pour créer leurs propres aventures en compagnie de leurs héros de fiction.

Comme l'inscrit le journal "Libération", l'écrivain Conan Doyle qui fit paraître le *dernier problème*, ou le personnage principale Sherlock Holmes, meurt accidentellement, bouleversent les Anglais qui dédaignent profondément cette fin. Mais, que peut-on dire de cette situation ? Ces personnes, qui depuis des années sont captivés par les aventures de leur héros, sont soudain contraint de cesser leurs ébats, tout ça parce que l'écrivain C. Doyle a décidé de mettre fin, par un accident de montagne, aux aventures de ce "Mythe" que fût autrefois, le détective Sherlock Holmes. Quelle attitude pouvons nous adopter, envers ces personnes qui se sont, grâce aux écrits de C. Doyle, "alimentés" de fiction pendant des années. En effet, ce personnage crée de toutes pièces, n'est qu'un détective imaginaire qui chaque jours, arrête un bandit, pour sauver sa belle. Peut-on leur en vouloir de se révolter ainsi, fasse à cette disparition. Ce personnage, les a fait vibrer, pendant quelques années, et aujourd'hui il s'éteint.

EX1

De même, dans *Misery*, un des nombreux romans de Stephen King, le personnage principal qui lui même en suit un autre dans ces aventures, et touchait par le chagrin, en apprenant la mort d'un des héros de son livres. La réaction que S. King veut montrer, s'est que l'on peut éprouver un

EX2

attachement tel, envers son personnage favori, que parfois on en vient facilement aux larmes. C'est, je pense, ce qui fait vendre les livres, car en effet, certains écrivains arrivent à faire passer un tel courant, entre les lecteurs et leurs personnages, qu'ils ont cette envie de continuer les lectures de l'écrivain dans l'espoir de retrouver ces sensations.

Dans un article de Télérama, "Images virtuelles", on nous parle du fameux film de Steven Spielberg, Jurassic Park.

EX3

Philippe Gueau, qui a été voir la diffusion de ce film, dit que s'est une superbe interprétation dans le développement des images de synthèse au cinéma. Je le cite donc :

- C'est la première fois qu'un film montre des acteurs, en l'occurrence des dinosaures, etc..." Et les acteurs, les vrais, les autres interprètes de ce film, qui sont eux bien en chair et en os, les aurions-nous égarer ?

Ce film est certes magnifique, mais je pense que s'intéresser plus à des dinosaures, qu'à des humains, n'est pas une attitude à adopter. Cet homme, a été ébloui par des images de synthèse. Aurions-nous été voir ce film pour des dinosaures, des créatures qui ont plus que des millions d'années, que nous ne connaissons probablement que par des illustrations, des images dans les livres, et autres. EX2

Enfin, je dirais que le faux, le mensonge, la fiction et le trucage fait partie de notre vie, et que l'on ne peut tout simplement pas vivre sans.

MA (Marlène)

De nos jours, le mensonge, le trucage et la fiction font partis de la vie de nombreuses personnes.

Mais la question reste pourtant : "Est-ce que le mensonge, le faux, la fiction et le trucage sont-ils aussi importants que la vérité, la réalité et le vrai ?"

Pour certaines personnes, le mensonge, le trucage et la fiction sont les éléments principaux de leur vie : Ils disent que cela donne un peu de "piment" dans la vie. Le mensonge est celui qui est le plus utilisé car pour ces personnes, il peut les arranger dans un sens par exemple : un enfant qui dit à sa mère qu'il a eut une bonne note à l'école, mais en réalité tout cela est faux.

Un extrait de *la libération* nous montre que les médias peuvent aussi nous mentir. Les personnes qui ont les mêmes idées sont les journalistes qui en rajoutent toujours, les enfants et même les adultes.

Le trucage lui, est apprécié par les cinéastes et même par les jeunes personnes comme dit J. Perniault dans son ouvrage : *la logique de l'usage*.

La fiction est adoptée par les écrivains, les romanciers par exemple : Stephan King dans son roman *Misery*.

Par contre pour d'autres personnes, tout cela est absurde. Pour le mensonge, ils disent que ça rend les gens malhonnêtes, et que c'est beaucoup mieux de dire la vérité. Leur

raisonnement est juste car le mensonge peut nous attirer des ennuis, **comme par exemple si quelqu'un dit à une autre personne qu'il s'est acheté une superbe voiture et que ce n'est pas vrai**. Si cette autre personne apprend la vérité, elle ne sera pas contente et se fera une mauvaise opinion de lui. Ces personnes ayant ces types de discours sont très rares, car tout le monde a déjà menti au moins une fois. Le plus souvent ce sont les hommes politiques et plus simplement les personnes honnêtes qui ont le même type de discours. Pour la fiction, ils ont à peu près les mêmes réactions que pour le trucage et ne sont pas d'accord avec les romanciers ou cinéastes utilisant de la fiction.

Le trucage comme le dit Télérama : *Images virtuelles dans le film de Spielberg Jurassic parc* il ne s'agit pas de truquer le décor pour donner au spectateur l'illusion du réel mais de créer le réalisme en toute pièce et ceci pour ces personnes est complètement absurde car il faut montrer la vie comme elle est actuellement et non en rajouter.

A mon avis, le mensonge n'est pas ce qu'il y a de mieux à faire mais c'est bien quand il nous arrange et quand il n'est pas trop important.

Aussi, je ne suis pas vraiment contre le trucage et la fiction car ceux-ci peuvent nous amuser et ils nous donnent une autre image du monde. De plus, je pense que les personnes n'aimant pas le trucage manquent un peu d'humour.

MAR (Marjorie)

Le mensonge

Le Mensonge existe sous deux formes. Il constitue soit une fiction ou la réalité. Certaines personnes utilisent la fiction pour imaginer des romans, des jeux vidéos. D'autres se servent du faux à mauvaise encontre. Ces deux mensonges ne sont-ils pas aussi important que la réalité ?

Certains pensent que la fiction est aussi importante que la réalité.

Philippe Quéreau débat sur le fictif, les trucages. Il visualise le développement des images de synthèses comme réelles. Il perçoit dans ce mensonge un acte technologique et merveilleux. **Par conséquent, selon lui, la création de Jurassic Park, parsemé de trucages, est un aboutissement énorme**. Cette fiction a permis de faire avancer les techniques de production d'un film. Mais également, l'invention de la vie imaginaire, procurant aux téléspectateurs un émerveillement, un moment de délasserment.

Parfois, lorsqu'une personne lit un livre racontant une rencontre, la formation d'"amitiés véritables", elles ressentent une émotion intense, forte cependant imaginaire. La fiction, selon la personnalité d'un individu provoque de la tristesse et développe des sentiments. Grâce à ces histoires, elles oublient leur problème social, financier. Elles se délassent, se détendent. Le chagrin s'installe lorsque l'héroïne meurt. Tous ces états de satisfaction, de lassitude peuvent être utiles à la communication. Ils adoucissent certains êtres. Le faux est aussi important que la vérité, selon cette catégorie.

Malgré ces découvertes de détente, d'émerveillements, provoquées soit par la fiction d'un livre ou d'un film, l'imaginaire, chez certains adolescents, donne l'envie de tuer. **Par exemple, un adolescent, ne pouvant pas accepter la sévérité d'un professeur, envisagera de l'assassiner**. Cette idée fut créée par la violence des jeux vidéos, du faux. Ils reflètent parfaitement le fictif. Ils sont parfois horribles, **comme un jeu dont l'élimination des juifs était l'objectif**. C'est horrible.

D'autres pensent que le mensonge est un acte reflétant le manque de courage ou provoquant des "mutilations".

Des auteurs veulent voler l'oeuvre d'un autre. La signature que nous voyons sur le livre est-elle réelle. Ce geste est horrible. Il encourage la violence. Il procure une mauvaise image aux livres. Alors lire, est-il toujours utile si l'auteur n'est-il pas connu. Par conséquent, la fausse signature provoque, chez certains, la répugnance face à la lecture. Ce mensonge peut causer l'extermination des livres.

Mais également l'assassinat d'un auteur comme l'écrivain britannique Salman Rushdie, provoque l'angoisse. Une simple oeuvre, ne respectant pas par exemple la religion islamique, peut aboutir à une élimination par celui outragé. Tous ces mensonges ne sont pas dignes. Ils ne sont pas aussi importants que la réalité. Cependant la rumeur de Conan Dylan dénonçant la mort de Sherlock Holmes, permit une nouvelle popularité à l'oeuvre grâce aux londoniens. Un mensonge peut être utile s'il permet la réapparition d'une oeuvre.

Le mensonge, selon son utilisation peut-être aussi important ou non que la vérité. La fiction, le faux au fur et à mesure de son évolution ne va-t-il pas prendre le dessus sur la réalité?

MAT (Mathilde)

Il est vrai que la distinction entre le vrai du faux, la vérité du mensonge, et la réalité de la fiction est importante à faire. Toutefois le mensonge, la fiction, le trucage ainsi que le faux... ne sont pas sans intérêts.

Parfois, les livres peuvent choquer certaines personnes voir même les amener à commettre des choses insensées. **Comme l'a été publié dans *Télérama* un documentaire sur Salman Rushdie qui était condamné à mort par l'ayatollah Khomeiny, qui lui était le chef de l'état iranien. Parce qu'il avait écrit un roman "*Les versets sataniques*".**

EX1

Ainsi Salman Rushdie par son oeuvre "insulter sa sainteté islamique".

On voit donc que Salman Rushdie pour avoir écrit un livre entièrement de fiction aurait pu être mort. Je trouve la réaction de l'ayatollah Khomeiny complètement inadmissible et je pense que la fiction au contraire est importante même si parfois elle ne satisfait pas nos idées. **Par exemple comme il l'a été publié dans le livre *libération* un commentaire sur la mort de Sherlock Holmes dans le livre de Conan Doyle qui est intitulée "*Le dernier problème*".**

EX2

"L'évènement bouleverse les Anglais et l'on peut lire dans la presse..."

Les Anglais étaient contre cette mort imprévue sans vouloir commettre un homicide pour autant.

Une personne a lu le livre *Misery* de Stephen King. Et il a lu ce passage avant d'aller se coucher : "... Le jeune fils de Garp meurt, empalé sur le levier de changement de vitesse"... Le lecteur a dû attendre d'avoir chasser cette scène de son esprit afin de pouvoir s'endormir. Le lecteur a été ému par la mort du personnage fictif qu'avait créé Stephen King dans son roman. Donc la lecture de ce livre de fiction tout comme beaucoup d'autre

EX3

a permis au lecteur de s'imaginer la scène, de s'évader et même de s'émouvoir pour une chose entièrement fausse.

(brouillon) Les parents disent souvent à leurs enfants que le mensonge est une chose très mal. Mais malgré cela les parents eux ne se gênent pas à ne pas leurs dire la vérité. **Par exemple quand ils disent que le père Noël ne passera pas si ils ne sont pas sage. Rien quand disant cela ils leur mentent sur deux choses d'abord le père Noël n'est que fiction et puis même si les enfants désobéissent ils auront leurs cadeaux.**

EX4

Donc le mensonge, n'est pas une chose aussi mal qu'on le dit.

Je considère que le faux, le mensonge etc... sont importants, ce sont des choses qui nous arrivent quotidiennement.

MAX (Maxime)

Le faux, le mensonge, la fiction, le trucage, etc ne sont-ils pas aussi importants ? Qu'est-ce que j'en pense. C'est une question qui ne m'ai jamais passé à l'esprit mais que je vais essayer de vous débattre en vous marquant ma position.

Beaucoup de personnes disent qu'un mensonge est important et qu'il faut y porter une très grande attention. C'est ce qu'affirme un auteur de *Télérama* dans un article "Cherchez l'auteur". Cet auteur qui nous est malheureusement inconnu veut nous faire comprendre que le mensonge est important et qu'il peut être à la base de toutes sortes de conflits. On entend souvent les parents partagés cette opinion. **Par exemple, un enfant qui ment à sa famille, celle-ci va lui répéter mainte et mainte fois la morale c'est à dire qu'ils (les parents) vont lui expliquer que le mensonge est un vilain défaut (ce qui n'est pas faux), que ce n'est pas beau de mentir, qu'il faut toujours dire la vérité...** On peut dire cela car le mensonge est le plus pire défaut qu'il puisse exister donc il est important.

Certaines personnes pensent que l'on est, parfois, obligé de mentir et que le mensonge n'est pas plus important qu'un autre acte. **Comme par exemple, un enfant a eut une mauvaise note à l'école pour ne pas se faire gronder ou punir il dira à ses parents qu'il en a eut une bonne.** Cela ne débouchera pas à de graves problèmes c'est à dire que ce n'est pas une affaire d'état.

Tout le monde sait parfaitement que le mensonge est moche. Parfois on est obligé de mentir mais pouvons-nous vivre, sans cesse, dans ce défaut si important ?

NI (Nicolas)

Est ce que le faux, le mensonge, la fiction, le trucage ne sont pas important ? C'est une question interessante qui ne manque pas de piquant. Je trouve que chaque partie à droit à une explication.

- Mensonge
- Fiction
- Trucage.

Il est vrai que certaine personnes pensent que se cacher derrière un tap de gens est bête, **comme dans** cette histoire de *la Dame de Shanghai* de Traven. Cet auteur se cache pour ne pas que l'on sache qui il est. C'est pas mal car quand on lit un livre qui vous passionne, vous voulez savoir qui est l'écrivain. C'est compréhensible de mentir car il augmente le suspense. **On retrouve cet exemple dans un héros malgré lui** avec Dustin Hofman. Cet homme malgré son train de vie aurait pu devenir riche si il n'avait pas donné son mocassin à un homme car c'est autour de celui-ci que la police a pu identifier la personne qui a sauvé une multitude de passager dans un avion en flamme. Dustin ne voulait pas que l'on sache que c'était lui. Il a laissé la gloire à cette homme. Dans ce cas, c'est important le mensonge car si il prouve que cette chaussure lui appartient, lui prend la fortune.

Il y a aussi la fiction qui est une bêtise pas possible. A qui faire croire que des dinosaures existent en 1993. C'est gaspiller de la pellicule pour un film complètement inimaginable mais "super génial". Ce n'est pas tout. Qui croirait qu'un personnage de livre peut empêcher quelqu'un de dormir, c'est absurde ! Imaginez une blague qu'on vous raconte et "pft" impossible de fermer l'oeil de la nuit, c'est complètement "loufoque".

Un film parut sur TF1, intitulé *Mon père, ce héros* raconte l'histoire d'une fille qui ne fait que mentir et son père ne dit rien, ça sort de la fiction, un truc comme ça, ce serait deux claques. Mais si elle ment, il faut que ça soit pour une bonne cause.

On ne peut dire cela car mentir pour ne pas donner une image de soit, ça ne sert à rien car tôt ou tard, on finira par savoir la vérité;

(brouillon) Le mensonge n'est pas le seul, la fiction aussi. **Comme dans J. Park. Avez-vous déjà vu un dinosaure ?** Non, et bien la fiction est là pour vous les faire découvrir. Mais la fiction a besoin de trucage et c'est eux qui fait tout le reste. Tout est entièrement créés par ordinateur. Ce film en locurence, en a besoin car construire des marionnettes serai du travail baclé.

Les cinématographes et autres personnes ont besoin de mentir pour donner un film à sensation mais un peu de vérité ne le gacherais-pas.

PAT (Patricia)

Dans la vie courante, faut-il se fier à ce que dise les gens que ce soit sincère ou non ? Beaucoup de gens ont des opinions divergentes à ce sujet.

Le dicton "la vérité ne sort que de la bouche des enfants" s'avère faux, puisqu'étant petit, tout enfant ment, pour ne pas se faire attraper par ses parents. Pour lui, s'avoir mentir, c'est

important. Il peut faire croire à quelqu'un qu'il a fait quelque chose alors que c'est faux, ou dans ce cas là en rajoute, faire croire qu'il est grand, qu'il est capable de faire un acte qui n'est pas forcément possible à réaliser par lui-même. Les enfants savent mentir et arrivent à faire croire que ce qu'ils disent est vrai. Mais l'on ne ment pas qu'en étant enfant. Les adultes savent mentir eux aussi, que ce soit à leurs enfants ou à des amis. Ils ne veulent pas forcément dire la vérité qui pour eux est un lourd fardeau et qui peut avoir des conséquences pour eux, pour leur vie, pour leur famille, **comme le raconte le film *Un mensonge de trop* dont le mari trompe sa femme ne lui avoue pas, mais elle sent rend compte quand elle est enceinte car elle a contracté le virus du Sida.**

Savoir mentir c'est bien, mais parfois la vérité devrait passer première, pour éviter des malheurs, des cas désespérés que l'on ne peut résoudre, une fois le mensonge dit.

La fiction peut servir à faire croire, parfois, l'avenir, puisque "l'on ne sait pas de quoi demain sera fait" et la fiction peut s'avérer être la vérité. **C'est ce qu'a démontré le film *Blob*, dont une substance gluante tuait les gens, alors que c'était l'armée qui l'avait fabriqué.** La fiction peut parfois nous faire comprendre des idées, des cas qui n'ont pas été compris, élucidés, ou nous donner au contraire une révélation pour certaines choses, que l'on trouverait bizarre, donc que l'on ne toucherait pas puisqu'on ne le connaît pas. la fiction nous donne à réfléchir, à imaginer aussi. **C'est ce que fait Stephen King dans ses livres, que ce soit *Misery*, *Cimetière*, *les Tommyknockers*... mais qui peut très bien arriver un jour.**

La fiction peut servir à nous faire peur, mais peut aussi se réaliser un jour que l'on ne s'y attend pas, puisque toute chose peut arriver.

Le trucage est important lui aussi, puisque grâce à lui, on peut réaliser **des films comme *Jurassic Park*, qui on ne sait pas si c'est vrai dans la réalité, mais qui nous donne une idée de ce qui a bien pu se passer.** Le trucage sert aussi à amuser les jeunes, avec des jeux vidéo. Ça leur donne des idées, mais **comme le montre le texte de J. Perriault, *la logique de l'usage*, le trucage peut leur être néfaste puisqu'ils modifient les logiciels pour y insérer un autre message, comme un professeur les élèves s'imaginent qu'il faut le tuer.**

Le trucage sert à développer l'esprit, donner des idées, mais qui parfois peut faire croire que c'est la vérité.

Le mensonge, la fiction, le trucage sont importants dans la vie de qui que ce soit, mais parfois, il ne vaut mieux pas y avoir recours. Est-il bien nécessaire de mentir, de faire le trucage, de la fiction pour comprendre la vie ?

SE (Séverine)

De temps en temps, il nous arrive de ne pas dire la vérité ou de truquer certaines choses. Mais le mensonge n'est-il pas aussi important que la vérité ? Nous allons le voir tout de suite avec ces exemples.

Le mensonge est mal quand il trompe la loi ou les gens honnêtes, **comme par exemple quand j'ai lu un article qui disait que quelqu'un avec des mensonges et de l'astuce c'était fait passé pour quelqu'un d'autre pour lui soutirer de l'argent.**

C'est comme pour la fiction qui peut parfois paraître si réel et si proche que l'on s'y laisse prendre. **Un exemple, dans le roman de Stephen King, *Misery*, où le personnage principale après avoir lu un livre qui comporté des scènes de morts horrible : "Grap**

meurt, empalé sur le levier de vitesse", fait des cauchemards : "Il lui fallut des heures pour s'endormir. Il n'arrivait pas à chasser la scène de son esprit".

Encore avec la fiction qui peut être aussi la cause de chose grave comme par exemple dans le journal Télérama a paru un article sur un auteur qui après avoir fait un roman d'une histoire vrai s'est retrouvé "puni" : "Puni pour avoir écrit une oeuvre de fiction, l'auteur vit depuis dans la clandestinité, protégé par les tireurs d'élite de l'unité antiterroriste de Scotland Yard.

Le mensonge peut être parfois mieux que la vérité; quand on doit mentir à propos d'une chose qui touche particulièrement les personnes par exemple à une fillette de 3 ans quand son chien est mort on lui ment pour la rendre moins triste ou à la mort de quelqu'un. Il y a aussi le mensonge par obligation pour le travail par exemple.

La fiction est aussi importante ; pour la réjouissance de voire quelque chose de nouveau comme par exemple dans l'article de Télérama sur Jurassic Park : "C'est la première fois qu'un film montre des acteurs - en l'occurrence des dinosaures - entièrement crée par ordinateur... Il s'agit de créer et synthétiser le réalisme de toutes pièces : en somme inventer la vie. Dans le cas de Jurrassic Park, c'est d'autant plus impressionnant que personne n'a jamais vu de dinosaures".

Il y a aussi le trucage pour le plus grand plaisir des ammateurs de cinéma de sciences fictions par exemple des trucages sur les personnages (en monstre) et sur les décors.

Alors faut-il croire tout ce que l'on voit et tout ce que l'on entend ? Et faut-il mentir ? Moi je crois que le mensonge est une bonne chose en cas spécial. Réfléchissez, si tout le monde disait la vérité, qu'arriverait-il ?

SYL (Sylvie)

Au moins une fois dans notre vie, il nous arrive de mentir, mais mentir dans plusieurs sens. L'idée générale est que l'on parvienne à distinguer le vrai du faux, la vérité du mensonge et la réalité de la fiction. Parfois, le mensonge ne nous avance à rien et dans d'autres cas, nous sommes obligés de cacher la vérité. Alors le faux, le mensonge, la fiction, le trucage, etc... ne sont-ils pas importants pour le cours de notre vie ?

Il est compréhensible que le mensonge ne soit pas une chose honnête, mais il arrive que l'on soit forcé de ne pas dire la vérité. Prenons l'exemple des journaux, des magazines, etc... qui sont obligés de fausser la réalité dans leurs articles pour qu'ils plaisent à leurs lecteurs. C'est comme dans une nouvelle de Conan Doyle, publiée à Londres et intitulée "le dernier problème", où Sherlock Holmes meurt dans un accident de montagnes. Cet événement a bouleversé les Anglais. L'article disait qu'il était vrai que Sherlock Holmes avait été victime d'une mort violente, que ses admirateurs se raccrocheront à une réapparition miraculeuse, et que son frère prendrait le pari de se substituer à lui. Je pense qu'il est invraisemblable de se substituer à quelqu'un, ceci est vraiment de la fiction. Cet article ne fait pas la distinction entre la réalité et la fiction. Pourtant, il y a eu un nombre considérable de lecteurs on lu l'article puisqu'ils ont écrit à l'écrivain. Bien que le

EX1

mensonge ne soit pas une honnête chose, il est utile pour les journaux.

Dans certains cas, le mensonge et le trucage sont très utiles. **Par exemple, au cinéma, la plupart du temps tout est truqué. Comme dans Jurassic Park de Spielberg est annoncé comme une étape décisive dans le développement des images de synthèse au cinéma... Et ceci est la vérité, c'est ce qu'avoue Philippe Queau pour *Télérama*. Pour la première fois, il montre des acteurs créés par ordinateur. C'est encore plus que truffer, ça dépasse l'imaginaire. Quant on va voir le film, on se rend compte qu'il a été truqué, et pourtant le film nous a plu. Il arrive parfois aussi que l'on mente pour l'amour. Dans *le Rouge et le Noir*, de Stendhal, **par exemple, Julien Sorel, le personnage principal ment sur sa vraie personnalité pour plaire à la fille de son patron. (brouillon) C'est comme dit le proverbe : "L'amour est aveugle".****

EX2

EX3

Je pense qu'il est parfois indispensable de mentir, mais toutefois il y a une limite pour tout mensonge.

TA (Tatiana)

Beaucoup de personnes vous disent de garder les pieds sur terre, qu'il faut bien distinguer le réel du fictif, qu'il faut rester sur des choses logiques et non invraisemblables mais la fiction n'est-elle pas indispensable ?

L'avis de certaines personnes est qu'il faut ne parler ou qu'écrire sur des sujets réels, pas sur des choses complètement inventées, puisque cela les perturbe totalement. Pour eux l'auteur a vécu l'histoire qu'il raconte, ou alors il pense tout à fait ce qu'il a écrit, il faut donc que ces gens associent obligatoirement le livre à l'auteur quand le livre traite d'un sujet anodin ce n'est pas grave, mais **quelque fois comme pour l'auteur "Salman Rushdie"** cela peut prendre des proportions incensées. **En effet cet auteur a écrit un livre de fiction intitulé *les Versets sataniques*, pour cela le magazine *Télérama* nous informe qu'il a été condamné à mort par l'ancien chef d'Etat iranien l'ayatollah Khomeiny pour insulte envers sa "sainteté islamique". Depuis cet incident l'auteur vit dans la clandestinité.**

Je pense que les gens doivent comprendre qu'un livre est fait pour s'évader et donc ne pas prendre le récit mot pour mot. Je pense que ceux qui peuvent commettre de pareilles erreurs sont ceux à qui l'on devrait apprendre à distinguer le vrai du faux.

Il y a ceux pour qui la fiction est indispensable elle les emmène dans un autre monde, leur faisant oublier le reste, de changer d'une certaine manière leur vie. C'est ainsi que grâce à des auteurs ou à des réalisateurs, ces personnes en ouvrant un livre ou en regardant un film prennent d'une certaine façon un billet pour le rêve. **Cela explique l'impacte incroyable du film de Spielberg *Jurassic Park*, qui n'a jamais voulu voir un dinosaure? Grâce à ce film des milliers de personnes ont pu réaliser leur rêve. Comme il l'est écrit dans *Télérama* c'est la première fois qu'un réalisateur a donné vie à des dinosaures, puisque grâce aux images de synthèse l'illusion est parfaite.**

Cependant il faut faire attention, qui sait où le rêve peut nous emmener. Il faut tout de même rester lucide, la fiction c'est bien pour s'évader un petit moment et non pour se réfugier comme le font certaines personnes qui vivent dans un monde qu'ils se sont créés pour fuir la réalité qui les déçoit peut être un peu.

VI (Virginie)

Le faux, le mensonge et la fiction font tous parties de notre vie. Plusieurs personnes les utilisent sous différentes formes et parfois cela vaut mieux que de dire la vérité. Mais il faut y faire attention car parfois, cela prend tellement d'importance qu'on ne distingue plus très bien le vrai, la vérité et la réalité.

C'est ce qu'exprime Conan Doyle l'écrivain de *Sherlock Holmes* qui a été édité par le journal *Libération* et qui dit : "Le contenu de mes histoires est tel qu'il m'a valu d'être identifié à mon personnage..." Cela montre bien que des personnes peuvent croire à n'importe quoi sans avoir la certitude des faits écrits par l'auteur. Mais grâce à cela, les personnes pouvaient espérer retrouver un être cher ou résoudre une affaire louche. Conan Doyle sans le faire exprès a fait croire que son personnage était vraiment réel à cause que la fiction ressemble souvent à la réalité. Et cette fiction va encore plus loin car **l'écrivain Salman Rushdie fut condamné à mort par le chef de l'état iranien, pour avoir écrit *les versets sataniques* qui n'était que de la fiction. Mais heureusement pour lui, il fut protégé par Scotland Yard.** On remarque bien que le mensonge, le faux et la fiction sont des jeux dangereux pour les personnes qui les utilisent pour écrire quelques choses de trop réel.

Mais ce n'est pas pour autant que la fiction, le mensonge et le faux sont toujours dangereux au contraire, cela peut-être amusant. **Comme l'écrit J. Perriault dans *La logique de l'usage*, les élèves d'un lycée technique remplacèrent le vaisseau spatial d'un jeu vidéo par la silhouette d'un professeur du lycée voisin. Ainsi, les élèves pouvaient s'amuser à le tuer sans que le professeur ne ressent quoi que ce soit, la fiction ainsi faite ne fait de mal à personne. Le mensonge est parfois favorable, quand un parent meurt et qu'on a un petit qui demande où il est, on dit qu'il est parti faire un long voyage, on est obligé d'inventer quelque chose pour ne pas faire de la peine au petit.**

Si le mensonge, le faux et la fiction ne sont pas mal utilisés alors, il ne peuvent pas faire de mal autrement si une personne continue dans ses mensonges alors là cela peut s'aggraver et devenir atroce. Et c'est pour ça que nos parents nous disent toujours qu'il faut dire la vérité.

ZE (Zéna)

Peut-on penser que le faux, le mensonge, la fiction, le trucage, etc... sont aussi importants qu'on le dit ? Ou peut-on croire que ce ne sont des choses superficielles auxquelles il ne faut pas s'intéresser ?

Certains gens comme les réalisateurs de films, les journalistes ou les politiciens prétendent que le faux, le mensonge, la fiction et le trucage sont importants pour influencer la population: pour faire changer d'avis, pour donner une image incorrecte, par exemple quand on a montré à la télévision des centaines de personnes tuées par la guerre et que ce n'était

qu'une scène montée pour faire croire que le massacre est continu. Après ces images les gens ont une réaction immédiate envers ce massacre. Ils peuvent se dire qu'il faut que cela cesse. Néanmoins les gens ne savent pas distinguer la vérité du mensonge, ils croient tout ce qu'on leur montre. Les réalisateurs de films pensent que le trucage c'est important que pour faire rêver les gens et les impressionner **comme le montre le film *Jurassic Park*, les gens sont si impressionnés de voir ces dinosaures qu'ils ne pensent plus au faux,** et surtout les jeunes qui peuvent être ne savent pas distinguer le faux du vrai.

Cependant on ne peut pas toujours dire que c'est important parce que cela peut créer des problèmes **par exemple entre un père et son fils : le mensonge est la pire des choses.** Comme on dit "le fil du mensonge est court" c'est à dire qu'un jour où l'autre on **découvrira la vérité c'est à dire qu'il a menti.**

La fiction c'est aussi affreux ce n'est pas parce qu'on réussit à faire **quelque chose** sur l'ordinateur **comme se venger de quelqu'un en dessinant sa silhouette et tirant sur lui** que cela va nous soulager.

Certains gens pensent que ce ne sont que des choses auxquelles il ne faut donner aucune importance parce qu'elles peuvent être dangereuses et inefficaces. La fiction ça peut être très dangereux, **prenons exemple sur le film *total recall* avec Arnold Schwarzeneger** les personnes qui voient ce genre de film peuvent être trompés, et avoir peur de se réveiller toutes les nuits.

C'est important de donner une importance aux mensonges, à la fiction, aux trucages parce que cela nous laisse la possibilité de découvrir les gens, leurs intentions et leurs problèmes. Parfois on ment pour se rendre intéressant parce que peut-être on n'a pas une vie qu'on aime.

Après avoir réfléchi à ce débat on se dit que le faux, le mensonge, la fiction le trucage on le fait pour paraître grand et devenir célèbre et cela revient à dire que du début à la fin on ne ment qu'à soi-même.

ANNEXE 4:
QUESTIONNAIRE SUR LES REPRESENTATIONS

Questions

- 1) *Pour vous, un exemple, ça sert à quoi ?*
- 2) *Dans quels cas a-t-on besoin d'employer un exemple ?*
- 3) *Essayez de définir ce qu'est un exemple.*
- 4) *Sélectionnez dans vos dissertations antérieures*
 - *un exemple réussi*
 - *un exemple qui a posé problème.*

Dites pourquoi, selon vous, le 1° est réussi et le 2° ne l'est pas.

Vous donnerez une référence utilisable en précisant le n° ou le thème de la dissertation (TV, héros, livre, etc...) et l'endroit où se trouve l'exemple que vous sélectionnez (n° page, numéro de ligne ou de paragraphe). Eventuellement vous surlignez dans votre texte l'exemple choisi.

5) *Les deux exemples que vous venez de sélectionner, vous souvenez-vous comment vous avez fait pour les trouver ?*

5 bis) *A quel moment du travail, les avez-vous choisis ? (avant d'écrire, en écrivant, autre)*

6) *Souhaitez-vous apprendre quelque chose de précis dans ces trois séquences consacrées à l'exemple ?*

Réponses

1 - AM (AMELIE)

- 1) A nous aider à faire la dissertation.
- 2) Pour appuyer un argument.
- 3) C'est quelque chose en plus, pour nous aider à comprendre.
- 4)
- 5)
- 5 bis)
- 6) Non.

2 - AR (ARNAUD)

- 1) Ça sert à illustrer un argument ou une idée.
- 2) Pour approfondir l'idée que l'on exprime.
- 3) Mot ou groupe de mots servant à expliquer ou à illustrer quelque chose.
- 4) n° 3 - Donner des exemples de héros : "Goldorak-Flash" (héros).
TV - Je n'ai pas approfondie l'exemple pour les émissions littéraires.
- 5) Oui, en cherchant dans des magazines.
- 5 bis) Avant de faire la dissertation.
- 6) Oui, comment bien les utiliser.

3 - AU (AUDREY)

- 1) Ça sert à argumenter un opinion que l'on doit défendre ou non, à préciser pour faire comprendre au lecteur ou l'on veut en venir de façon à ce qu'il comprend bien le sens de notre argumentation.
- 2) Dans le cas où l'argument choisis n'est pas assez expliquer ou mal exprimer.
- 3) Un exemple est une phrase définissant précisément le cas précis où l'on fait référence dans un cas. Il sert à argumenter notre développement.
- 4) * L'exemple réussi : dissertation n° 1, la télévision, 2ème paragraphe du développement, 4ème ligne.
* L'exemple non réussi : dissertation n° 2, les héros, 2ème paragraphe, 3ème ligne.
Le 1er exemple est réussi parce qu'il est à l'époque du texte choisi c'est à dire les années 60-70.
Le second ne l'est pas car c'est totalement faux. Les héros datent de l'antiquité.
- 5) Le 1er m'est venu tout seul. Je vis passionné par l'astronomie et j'envie Neil Amstrong d'avoir été dans l'espace, c'est pourquoi j'ai pensé à lui.
Le second m'est venu en relisant mes cours de physique d'alchimie de l'an dernier.
- 5 bis) En lisant des livres pour le plaisir.
- 6)

4 - AUR (AURELIE)

1) Les exemples servent à éclairer le lecteur sur ce que l'on a affirmé précédemment. Ils renforcent nos idées, ils prouvent ce que l'on dit.

2) Dans une dissertation, on emploie beaucoup d'exemples afin de renforcer nos idées dominatrices.

3) Un exemple est un mot ou une phrase servant de référence.

4) - Dans la dissertation sur la lecture p. 3 ligne 1

ex : les bandes dessinées

Cet exemple renforce l'idée que la lecture passant à l'acte de lecture plaisir instruit plus que la lecture considérée comme une contrainte.

- Dissertation sur la lecture p. 3 ligne 13 à 17

ex : les gens qui ont des problèmes sociaux

Ça ne renforce pas l'idée principale vue ci-dessus.

5)

5 bis) Avant d'écrire.

6) Non.

5 - CE (CELINE)

1) Un exemple sert à argumenter un texte, à appuyer une position, à expliquer une idée.

2) On a besoin d'employer un exemple quand on veut expliquer quelque chose de difficile.

3) Un exemple c'est une phrase, un mot, expliquant une phrase une idée. C'est un modèle auquel on s'identifie.

4) Exemple réussi : (dissert n° 2)

"Les images du tremblement de terre en Inde nous ont permis de mieux nous rendre compte de l'ampleur de la catastrophe".

Je pense qu'il est réussi car il s'adapte bien à la situation.

5) En réfléchissant au sujet et en essayant d'expliquer ce que je voulais dire. En me référant à l'actualité.

5 bis) En écrivant ma dissertation puisque l'exemple vient illustrer mon idée.

6) Oui j'aimerais savoir comment bien insérer mes exemples dans ma dissertation et à quel moment les dire.

6 - CHR (CHRISTOPHE)

1) Un exemple sert à argumenter un sujet, ou un avis. Il sert à compléter une donnée qui serait imprécise.

2) On a besoin d'employer un exemple si il est demander dans le sujet, et pour approfondir une idée. On donne aussi un exemple pour favoriser la compréhension du lecteur (correcteur).

3) Un exemple sert à apporter un soutien à une idée, et pour la confirmer. Un exemple est même utilisé dans la vie active : on dit à quelqu'un : "imagine..." c'en est un. Il sert à se mettre dans une situation adéquate au sujet évoqué.

4) Sujet : certaines personnes considèrent que la TV est une drogue pour les jeunes, d'autres y voient un instrument de culture.

1) Possibilité de regarder des programmes d'une autre génération.

2)

5)

Y5 bis)

6)

7 - EM (EMILIE)

1) Un exemple sert à préciser notre avis. Lorsque l'on affirme quelque chose et que l'on ai peur que ce-la ne soit pas bien comprise par le lecteur, on peut s'aider d'un exemple que tout le monde comprendra.

2) On emploie un exemple pour définir en profondeur notre avis (+ voir question 1).

3) Un exemple est un fait qui peut-être vécu dans la vie courante par n'importe qui.

4) Exemple réussi : dissertation sur la télévision en fin de 1ère partie.

- Ainsi le 20 et 21 septembre 1993 (...) à coup de couteau dans la carotide. Cet exemple (je pense) est pertinent car c'est un fait dont tout le monde a entendu parler.

Exemple qui a posé problème : dissertation sur la lecture 1ère partie 4ème §.

- Ainsi le Monde (...) est un acte culturel. Cet exemple n'est pertinent car je prend cet exemple pour la lecture en tant que culture alors qu'il peut très bien servir pour le loisir.

5) Exemple 1 : j'ai pris cet exemple en regardant le journal télévisé (20 h). Je devais trouver un exemple d'acte de violence dû à la télévision et lorsque j'ai entendu cet événement ça m'a fait un genre de "flash" et j'ai relevé les dates.

Exemple 2 : je devais trouver un journal dit d'intellectuel. Le Monde était le journal le mieux approprié (à mon avis).

5 bis) Je les ai choisis après avoir fait mon plan par exemple pour la télévision mon plan général était le suivant :

1ère partie = télé nocive, ex : 20 et 21 septembre.

2ème partie = télé culture, ex : de chaînes : ARTE ou étrangères.

Ainsi je prépare le plan de mon devoir le jour où le prof nous a donné le devoir ; de ce fait je peux si je n'ai pas trouver tous les exemples en chercher dans la vie courante comme l'exemple sur la télévision.

6) Oui pourquoi pas. Tout peut nous être utile !

8 - GAE (GAELLE)

1) A nous aider.

2) Pour appuyer un argument.

3) Une sorte de schéma à suivre, il nous fait développer un paragraphe.

4) - Dissertation n° 5, les médias. Leurs influences sur la vie de tous les jours.

- Même dissertation.

Exemples politiques. Ils peuvent amener à "déraper".

5) L'inspiration, le sujet m'a plu.

5 bis) En écrivant et avant d'écrire.

6) Non.

9 - VERMAUT GREGORY

1) Un exemple sert à expliquer et à mieux faire comprendre.

2) On a besoin d'employer un exemple lorsqu'on explique quelque chose ou dans une définition.

3) Un exemple peut être un seul mot qui sert à expliquer.

4) Dans la dissertation sur la lecture, j'ai donné l'exemple de Giga.

5) Je les ai trouvés grâce à la télé.

5 bis) En écrivant.

6) Non.

10 - ISA (ISABELLE)

1) Ça sert à argumenter et à dire pourquoi on a écrit cette phrase;

2) Lors d'une affirmation.

3) Un exemple sert à expliquer une phrase ou un mot.

4) Les héros sont les bien venus dans l'imaginaire des enf... d'une belle princesse;

Dissertation = les héros.

Réussit car bon exemple mais pas assez approfondi.

Banque de texte : n° 3 (B. Bettelheim).

5) Dans la banque de texte.

5 bis) Pendant que je faisais la préparation (brouillon).

6) Qu'est-ce que ça nous apporte de mettre des exemples dans les dissertations si on sait que ce que l'on affirme est vrai.

11 - KA (KARINE P.)

1) Ça peut concrétiser une idée. Ou par exemple !, quand on ne sait pas expliquer la signification d'un mot, on l'explique avec un exemple précis qui va nous "éclairer".

2) Voir question 1 !

3) C'est une phrase ou un mot qui va être cité pour aider une personne à comprendre. ça peut être aussi une personne qui "montre l'exemple".

4) Dans la dissertation sur les héros : j'ai noté, je pense, un exemple assez convaincant en montrant, dans le livre "la gloire de mon père", le petit Marcel idolâtre son père, etc...

5) Comme je lis énormément, je me souviens que dans tel ou tel livre, je pourrais en tirer quelque exemple.

J'utilise aussi quelquefois pour d'autres dissertations, mes notions sur le tennis (pour les héros par exemple) !

5 bis) En écrivant.

6) Je sais pas.

12 - KAR (KARINE L.)

1) Un exemple sert à expliquer ce que l'on veut dire. En donnant un exemple tout peut-être compris. En fait un exemple sert un peu comme une argumentation;

2) Lorsque l'on est pas sûr que le lecteur va comprendre on utilise des exemples où lorsque nous même on n'arrive pas à s'exprimer clairement, on s'aide d'exemples.

3) Un exemple est une sorte d'argumentation qui montre que l'on a compris ce que l'on veut dire.

4) Thème : héros - P2

ex : en effet des vidéos cassettes comme celles d'Estelle Hallyday ou de Claudia Shiffer sur leur beauté se vendent par milliers.

Cet exemple est bien mais il était bien pour moi qui l'avait trouvé car je savais de quoi je voulais parlé mais j'aurai dû l'approfondir dire exactement ce qu'apportait vraiment ces vidéos cassettes à ceux qui les achetaient.

Thème : lecture P1

ex : il est fréquent d'entendre un homme ou une femme dire qu'ils consacrent leur temps libre à des livres ou des magazines même si cela...

Je le trouvais bien.

5) En regardant des articles de journaux.

5 bis) Avant d'écrire.

6) Pas spécialement.

13 - LAE (LAETITIA)

1) Ça sert à expliquer une idée exprimée. C'est toujours particulier.

2) Quand on arrive pas à bien expliquer ou pour illustrer un argument.

3) Quelque chose qui illustre une idée.

4) - Dissertation 4 :

En lisant la nuit des temps de Barjavel même si l'histoire se déroule dans le futur et que c'est une histoire fictive, on a vraiment l'impression d'y être, l'auteur a su nous intéressé à son oeuvre.

- Dissertation 3 : 2ème paragraphe.

Je n'avais pas montré les limites d'une telle opinion;

5) Le 1er : en prenant un exemple de mes lectures personnelles.

Le 2ème : en développant l'idée.

5 bis) En écrivant.

6) Oui, comment bien les utiliser.

14 - LAU (LAURIE)

1) A mon avis les exemples servent à donner des idées et à trouver une argumentation solide dans la dissertation. Ils servent aussi à appuyer son opinion ou les opinions d'une autre personne.

2) Pour argumenter son opinion ou pour renforcer ses idées.

3) Un exemple c'est quelque chose qu'on connaît que l'on a entendu à la radio, vu à la télé ou lu dans des livres. Il sert à soutenir un opinion.

4) n° 1 : il était réussi parce que je l'avais plus approfondi en citant des personnes.

N° 2 : il était raté parce que j'ai traité une idée et je n'ai pas cité d'exemples précis.

En rêvant on croit ses propres idoles et au moins ceux là seront uniques.

Sur les médias : la presse c'est bien seulement quand on parle de sujets importants ou intéressants.

5) En lisant la banque de texte ou en cherchant dans mes propres idées.

5 bis) En préparant mon brouillon.

6)

15 - LU (LUDIVINE)

1) Un exemple sert à démontrer ce que l'on a voulu dire dans une partie de notre texte.

2) Quand on veut affirmer quelque chose, le démontrer.

3) Un exemple est une phrase dans laquelle on démontre notre position apparue ci-dessus.

4) 1° sujet : la lecture.

En primaire, on s'initie plus à la "lecture-culture" qu'à la "lecture-plaisir", et d'après le ministère de l'éducation nationale, au contact d'un livre, on développe son intelligence et son esprit critique;

* Je pense qu'il est bien formuler ou plutôt bien introduit dans ma dissertation.

2° sujet : les héros.

Exemple : "Un élève de troisième"

* Cet exemple ne constitue pas une illustration de l'opinion présentée.

5) Le premier est venu de ma propre imagination et le second, je l'ai tiré de papiers que nous a donné le professeur.

5 bis) En écrivant.

6) Oui, comment formuler cet exemple, comment l'introduire dans ce texte, cette dissertation.

16 - MA (MARLENE)

1) Un exemple ça sert à argumenter le récit et à l'expliquer d'une manière plus convaincante. De plus, cela sert à mieux comprendre le texte.

2) On emploie un exemple pour expliquer le texte. Lorsque le texte devient un peu confus et qu'on a du mal à l'expliquer.

3) Un exemple c'est une phrase ou un mot fait pour expliquer ou pour comprendre un texte ou un récit un peu confus.

4) Exemple réussi : D'autres personnes peuvent avoir le même discours par exemple : celles qui préfèrent lire des livres comme des bandes dessinées ou des livres sans grande difficulté. N° 4 = lecture.

Exemple qui a posé problème : pour les fans de séries américaines comme *Dynastie* ou *côte-ouest*, ils seront intéressés par les chaînes comme TF1, France 2. Dissert n° 2 = TV.

5) Pour les trouver, j'ai réfléchi au sujet posé.

5 bis) Je les aies choisis en écrivant mon développement.

6) Rien de précis.

17 - MAR (MARJORIE)

1) Un exemple ça sert à argumenter une idée. Il permet au lecteur à comprendre cette idée.

2) On a besoin d'employer un exemple pour expliciter une idée, pour une dissertation. L'exemple permettra d'argumenter le sujet.

3) Un exemple sert à faire comprendre au lecteur une idée, un problème. Il permet de l'expliquer.

4) * Devoir n° 2

La télévision, 1ère partie, 4ème paragraphe.

"la télé diffuse des feuilletons..."

* Devoir n° 3

Les héros, 1ère partie, 4ème paragraphe.

"Maintenant, ils se distinguent".

N° 1, il est réussi car il explique parfaitement l'opinion d'une personne.

N° 2, il n'est pas assez développer.

5) J'ai utilisé pour n° 1 la bande de textes du professeur.

Pour n° 2 mes lectures personnelles.

5 bis) Avant d'écrire.

6) Oui.

18 - MAT (MATHILDE)

- 1) Donner l'avis des autres personnes afin d'argumenter notre dissertation. Et ça nous permet de réfléchir à comment nous allons nous expliquer.
- 2) Pour argumenter dans nos dissertations on donne des exemples.
- 3) Exemple : ça nous permet de comprendre quelque chose auquel on ne comprenait pas et de définir quelque chose pour expliquer à un personne.
- 4) Un texte de Christian Poljanec intitulé Donner le goût de lire est celui qui a retenu le plus mon attention, il résume... lecture-plaisir. Par exemple lorsque le livre est passionnant on ne peut s'arrêter de le lire avant la fin "on a piège".
Dissertation la lecture, 2ème page, ligne 10.
A part la présentation de l'exemple je trouve que mon exemple est plutôt réussi.
Comme il est écrit dans le texte programmes et instructions du ministère de l'éducation national : "Le jeune lecteur un sens"
Dissertation la lecture, 1ère page, début fin de ligne 27.
Je trouve que mon exemple n'est pas bon car je n'ais pas réussi à prendre dans ce texte le plus important, du coup j'ai tout écrit seulement l'exemple était beaucoup trop long.
- 5) Je les ai trouvés dans la bande de texte que le professeur nous a donné.
- 5 bis) En écrivant et avant d'écrire.
- 6) Je ne sais pas précisément mais je sais que j'ai encore beaucoup de choses à apprendre sur l'exemple.

19 - MAX (MAXIME)

- 1) Pour moi, un exemple sert à aider et à mieux comprendre.
- 2) On a besoin d'employer un exemple lorsque par "exemple" on explique quelque chose et si cela est trop compliqué on donne un exemple pour mieux comprendre.
- Lors d'un exercice incompris, la prof nous donne un exemple pour mieux le comprendre.
- 3) Un exemple est une forme d'aide. On s'en sert pour mieux comprendre certaines choses.
- 4) Un exemple réussi : c'est ce que prétend Christian Poljanec dans son ouvrage Donner le goût de lire, dans la dissertation sur la lecture.
Un exemple non réussi :
- 5) Oui, je les ai trouvés grâce à la banque de texte.
- 5 bis) Je les ai choisis avant d'écrire.
- 6) Non.

20 - NI (NICOLAS)

1) Un exemple sert à justifier une affirmation, à donner un exemple.

2) On l'utilise pour une description, un caractère, un opinion, tout les éléments pouvant aidé à donner des détails.

3) Un exemple c'est : sa sert à donner de plus empte information pour justifier.

4) (Media)

1) la pub Zx à un virage, toute les voitures autre que celle-ci tombe, c'est vraiment dérisoire, même la plus basse de toute les gammes y parviennent.

- Réussi car c'est stupide donc seule Air France est la seule entreprise à pouvoir voler, c'est du même style. (La TV).

5) C'est venu immédiatement.

5 bis) En écrivant, à un moment, je trouve qu'un exemple est beaucoup mieu pour expliquer.

6) Oui. Pouvoir les intégrer dans mon texte sans problème.

Pouvoir donner un sens, comme si c'était moi qui l'avait dit à la place de l'auteur : comme un opinion où une phrase.

21 - PAT (PATRICIA)

1) A mon avis, un exemple sert à aider à appuyer l'idée, le développement, que nous avons donné avant, il confirme l'idée du paragraphe écrit.

2) Dans les cas où l'on énonce quelque chose et qui n'est ou ne sera pas forcément compris par le lecteur. Ça lui donne la relation qu'il y a avec le développement de la dissertation.

3) Un exemple c'est quelque chose que l'on connaît mais que les autres personnes ne connaissent pas. Il sert à commenter à définir l'idée principal, il essaye à faire comprendre.

4) 1° - A t-on besoin de héros ?

Elles les imitent, les copient ce qui peu parfois poser des problèmes comme les fans de Mac Gyver. Certains de ces fans, se sont servis de ses expériences à leur lycée, et on fait exploser le laboratoire de leur établissement, mis le feu chez eux ou provoqué des accidents.

Cet exemple est bien car il apporte les conséquences des actes, le résultat qu'il peut ammener (2ème paragraphe du développement, 3ème ligne).

2° - La télévision

Cela montre que ces documents audio-visuels peuvent apporter un complément dans les leçons vus en classe donc dans les études. Il y a comme exemple "Reporters", "la Marche du Siècle". Des divertissements télévisés permettent aux jeunes après une rude journée de "décompresser", de faire face au stress. Il y a les films, les variétés et les jeux télévisés instructifs comme "Questions pour un Champion", "Que le Meilleur gagne".

Cet exemple n'est pas intéressant car je ne fais que citer des exemple, je ne les commentent pas (1er paragraphe du développement, 8ème paragraphe).

5) En recherchant dans mes connaissances du aux informations télévisées ou à la radio, pour l'exemple avec Mac Gyver.

En prenant exemple, quand je parlais ou que l'on me parlait, mon entourage, ma famille, pour l'exemple avec la télévision.

5 bis) En faisant le brouillon, pour marquer les idées, et rédiger ensuite, pour pouvoir l'écrire sur ma copie ensuite.

6)

22 - SE (SEVERINE)

1) Ça sert à justifier se que l'on a écrit avant. A notre opinion.

2) Quand on veut justifier une phrase ou un texte.

3) Exemple : c'est quelque chose que l'on utilise pour argumenter.

4) - Exemple réussi : dissertation de DC sur les médias.

5) Dans le sujet et les textes.

5 bis) En écrivant.

6) Non.

23 - SYL (SYLVIE)

1) Un exemple sert à confirmer notre opinion et notre position. Ça sert à justifier la phrase que l'on a écrite auparavant, par exemple !

2) On a besoin d'employer un exemple pour expliquer une phrase complexe.

3) Exemple : argument pour pouvoir expliquer une chose quelconque.

4) Exemple réussi : dissertation n° 3, sur les héros : 1er paragraphe, 1, 2, 3 lignes plus 1ère page.

Exemple raté : je ne sais pas.

5) Je trouve les exemples, grâce à des textes données.

5 bis) En écrivant, avec l'inspiration.

6) Je ne sais pas.

24 - TA (TATIANA)

- 1) Un exemple sert à appuyer sur mes arguments. A leur donner plus d'impact.
- 2) Lorsque l'on donne un argument il faut l'illustrer.
- 3) Un exemple c'est une circonstance, un objet... qui permet de mieux comprendre notre argument. Pour que le lecteur comprenne mieux notre avis.
- 4) - Exemple qui pose problème : héros. Dissertation n° 3, 3ème partie, 8ème ligne jusqu'à la 14ème.
il n'est pas bon car il ne marque pas ma position, donc il y a confusion.
- Exemple réussi : Dissertation n° 5 médias, 1ère partie, ligne 11 à 22.
j'ai bien marqué ma position avec des exemples claires, montrant bien ma position.
- 5) Celui réussi : le sujet me plaisait alors j'ai eu beaucoup d'idée.
Celui qui pose problème : en essayant de me souvenir de mes lectures.
- 5 bis) En écrivant.
- 6)

25 - VI (VIRGINIE)

- 1) Un exemple sert à faire valoir l'argument utilisée dans le texte. A donner un côté négatif ou positif à la phrase. Cela permet au lecteur de voir l'avis du narrateur.
- 2) Quand nous utilisons un argument pour donner plus de valeur à celui-ci.
- 3) Un exemple est une chose que toutes les personnes peuvent penser mais différemment selon les catégories.
- 4) Exemple réussi :
Par exemple, pour un enfant la lecture est un moment de découverte... Par contre, les adultes peuvent considérer la lecture comme un moyen d'approfondir leur culture (jusqu'à : il est préférable de connaître plusieurs choses); Dissertation : la lecture.
Exemple non réussi :
Comme dit B. Bettelheim dans un extrait... d'autres enfants penseront le contraire vu que ch...
- 5) Je les ai pris selon ce que je pensais, si j'étais d'accord ou non avec le sujet donné.
- 5 bis) Je mets d'abord mes idées principales sur le brouillon et ensuite j'améliore mes exemples au fur et à mesure que je recopie ma dissertation.
- 6) Pas particulièrement.

26 - ZE (ZENA)

1) Un exemple ça sert à démontrer quelque chose ou à démontrer le contraire d'un fait.
Ça sert à faire comprendre une notion.

2) On a besoin d'employé un exemple pour expliquer quelque chose pour commenter, on en a aussi besoin quand on veut faire changer d'avis, quand on veut insister sur un fait.

3) Un exemple peut être un conseil ou une idée qui fait réfléchir à un problème.

4) - 2ème partie §2 - héros.

C'est réussi parce que c'est bien formulé la phrase qui le précède colle bien avec l'exemple et puis cet exemple peut mieux faire comprendre le sens de la phrase.

- 1ère partie §1 - lecture.

Ce n'est pas réussi parce que ça vient trop brusque, on dirait que je l'ai mis pour seulement avoir un exemple. C'est très court mal formulé.

5) Le premier exemple j'ai demandé à mon père s'il n'avait pas une idée.

Le deuxième exemple je n'arrivais pas vraiment à trouver je me suis aidée de ma dissertation sur la télévision.

5 bis) Le premier en écrivant le deuxième aussi.

6) Ça serait intéressant d'avoir une idée comment pourrait-on construire un exemple puisque jamais on a eu des cours concernant l'exemple.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1989) "Pour une pragmatique linguistique et textuelle" in C. Reichler (éd.), 183-222
- ADAM J.-M. (1990) *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège, Mardaga
- ADAM J.-M. (1992) *Les textes: Types et prototypes*, Paris, Nathan
- ADAM J.-M., PETITJEAN A. (1989) *Le texte descriptif*, Paris, Nathan
- ADAM J.-M., REVAZ F. (1989) "Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation", *Langue Française* n°81, 59-98
- ALLAL L. (1993) "Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative?" in ALLAL, BAIN, PERRENOUD, 81-98
- ALLAL L., BAIN D., PERRENOUD P., (Dir) (1993) *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé,
- ANSCOMBRE J.-C., DUCROT O. (1983, rééd. 1988) *L'argumentation dans la langue*, Liège, Mardaga
- ARISTOTE, *Rhétorique*, Introduction de M. Meyer, trad. de Charles-Emile Ruelle, Paris, Le Livre de Poche, Classiques de la philosophie.
- ASTOLFI J.-P., DEVELAY M. (1989) *La didactique des sciences*, Paris, PUF, Que sais-je? n°2448
- BANGE P. (éd.) (1987) *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*. Berne, P. Lang
- BESSONNAT D. (1991) "Enseigner la ..."ponctuation"? (!)" *Pratiques* n°70, METZ, CRESEF, 9-44
- BESSONNAT D., COLTIER D. (1989) "Apprendre à rédiger des paroles de personnages" *Pratiques* n°64, Metz, CRESEF, 5-38
- BLANCHE R. (1973) *Le raisonnement*, Paris, PUF.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1991) *Le Français parlé*, Paris, Ed. du CNRS
- BOREL M.-J. (1985) "Plans du discours. A propos de l'enseignement de la dissertation de philosophie" *Revue internationale de philosophie* n°155, 401-412.
- BOREL M.-J., GRIZE J.-B., MIEVILLE D. (1983) *Essai de logique naturelle*, Bern, P.Lang.
- BOURCIER D., BRUXELLES S. (1983) "Interprétation et formes linguistiques. L'emploi de *notamment*", doc. dactylographié pour le colloque ARC "Les modes de raisonnement" 25-27 avril 1984.
- BOURGAIN D. (1990) "Écriture, représentations et formation. Préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes" *Éducation permanente*, "Les adultes et l'écriture" n°102, 41-50

- BOUTET J., FIALA P. (1986) "Les télescopages syntaxiques" *DRLAV* n°34-35, Paris VIII, 111-126
- BRASSART D.G. (1987) *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: le discours argumentatif écrit (Etude didactique)*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg
- BRASSART D.G. (1988 a) "La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents" *European Journal of Psychology of Education* vol. 4, n°1, 51-69
- BRASSART D.G. (1988 b) "Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)?" *Recherches* n°9, Lille, AFEF, 123-164
- BRASSART D.G. (1988 c) "Arguments pour une didactique du texte. A propos d'un type de récit" *Recherches* n°8, Lille, AFEF, 5-17
- BRASSART D.G. (1989) "Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite" *Recherches* n°11, Lille, AFEF, 79-114
- BRASSART D.G. (1990 a) "Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres - Notes de travail -" *Recherches*, n°13, Lille, AFEF, 21-59
- BRASSART D.G. (1990 b) "Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif écrit (étude didactique)" *Revue Française de Pédagogie*, n°90, 31-41
- BRASSART D. G. (1990 c) "Une didactique cognitive du "Français Langue Maternelle" (et des textes écrits plus particulièrement)?" in Brassart et al., 75-99
- BRASSART D.G. (1991 a) "Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits" *Recherches* n°15, 69-86, Lille
- BRASSART D.G. (1991 b) "Negation, concession and refutation in counter-argumentative composition by pupils from 8 to 12 years old and adults" *Argumentation* 6, 77-98
- BRASSART D.G. (1991 c) "Planification-révision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socio-culturelle", *Repères* n°4, Paris, INRP, 93-110
- BRASSART D.G. (1993) "Remarque sur un exercice de lecture-écriture: la note de synthèse ou synthèse de documents", *Pratiques* n°79, Metz, CRESEF, 95-113
- BRASSART D.G. (à paraître) "Observations sur le traitement d'énoncés argumentatifs par des élèves de 8 à 13 ans" *Argumentation*
- BRASSART D., DARRAS F., LEMOINE M. (1986) "Apprendre à écrire des textes au C.P.: une didactique est possible" *Repères* n°70, 49-57, Paris, INRP.
- BRASSART D.G., DELCAMBRE I. (1988) "Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif" *Pratiques* n°58, Metz, CRESEF, 43-73
- BRASSART D.G., GARCIA-DEBANC C., HALTE J.-F., LEBRUN M., PETITJEAN A., LEGROS G., ROPE F. (1990) *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy "Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles"*, Metz, CASUM
- BRASSART D.G., VEEVAERT, A. (1992) *Enseigner/Apprendre le texte argumentatif au CE2*, Lille, CRDP
- BRIEND N. (1988) "L'illustration et son marquage" *Pratiques* n°57, Metz, CRESEF, 45-56

- BRONCKART J.-P. (1985) Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé
- BRONCKART J.-P., PASQUIER A. (1987) "Elaboration et gestion des représentations" in CHISS et al. (Dir.), 212-222
- CADIOT P. (1988) "Remarques sur la différence entre *pour* et *comme*", *Semantikos*, vol. 10 - n°1-2, 95-110
- CANVAT K. (1993) "Genres et enseignement de la littérature" *Recherches*, n°18, Lille, AFEF, 5-22
- CARON J. (1979) "La compréhension d'un connecteur polysémique: la conjonction *si*" *Bulletin de Psychologie* n°341, 791-801
- CARON J. (1983) *Les régulations du discours*, Paris, PUF
- CARON J. (1987) "Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation" in Pieraut-Le Bonniec G. *Connaître et le dire*, Liège, Mardaga,
- CARON J. (1988) *Les régulations du discours*, Paris, PUF
- CATACH N. (1980) "La ponctuation" *Langue Française*, n°45, 16-27
- CHAROLLES M. (1976) "Exercices sur les verbes de communication" *Pratiques* n°9, Metz, CRESEF, 83-107.
- CHAROLLES M. (1986) "L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques" *Pratiques* n°49, Metz, CRESEF, 3-21
- CHAROLLES M. (1987) "Spécialisation des marqueurs et spécificité des opérations de reformulation, de dénomination et de rectification" in P. Bange (éd.), 99-122
- CHAROLLES M. (1988) "Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences" *Pratiques* n°57, Metz, CRESEF, 3-13
- CHAROLLES M. (1990) "La dissertation quand même" *Pratiques* n°68, Metz, CRESEF, 5-16
- CHAROLLES M. (1991) "Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration" *Pratiques* n°72, Metz, CRESEF, 7-32
- CHAROLLES M., COLTIER D. (1986) "Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: l'exemple des reformulations paraphrastiques" *Pratiques* n°49, Metz, CRESEF, 51-66
- CHAROLLES M., PETITJEAN A., (Dir.) (1992) *L'activité résumante*, Metz, CASUM
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1991) "Des enfants de 6 ans et le développement de la lecture" *Les dossiers de l'éducation* n°18, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 89-110
- CHESNY J. (1979) "Analogie-illustration et analogie-preuve" *Revue européenne des sciences sociales*, t. XVII, n°45, 143-157
- CHEVALIER J.-C. (1976) "Le jeu des exemples dans la théorie grammaticale, étude historique" in CHEVALIER (éd.) 233-263
- CHEVALIER J.-C. (éd.) (1976) *Grammaire transformationnelle: syntaxe et lexique*, P U Lille
- CHEVALLARD Y. (1986) "Vers une analyse didactique de faits d'évaluation" in De Ketele (Ed.) 31-59

- CHISS J.-L., LAURENT J.-P., MEYER J.-C., ROMIAN H., SCHNEUWLY B. (Dir.) (1987) Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits. Actes du 3^e colloque international de didactique du français, Bruxelles, De Boeck Université
- COENEN H. G. (1992) "La classification des exemples d'après Aristote (*Rhétorique*, 20, 2)" *Argumentation*, Vol. 6, n°3, 321-336
- COLTIER D. (1988) "Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse" *Pratiques* n°58, Metz, CRESEF, 23-41
- COLTIER D. (1992) "Quelques propositions pour l'apprentissage de la citation" *Pratiques* n°75, Metz, CRESEF, 44-75,
- COLTIER D., MASSERON C., VINSON M.-C. (1987) "Un cycle d'apprentissage sur la réfutation en classe de 3^o" *Pratiques* n°53, Metz, CRESEF, 39-58
- COMBETTES B. (1983) *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruxelles/Paris, De Boeck-Duculot
- CORNULIER B. de (1985) *Effets de sens*, Paris, Minuit
- CULIOLI A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*. Tome 1, Paris, OPHRYS
- DAMAMME GILBERT B. (1989) *La série énumérative*, Genève-Paris, Droz
- DAMOURETTE J., PICHON E. (1911-1930) *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Paris, Ed. d'Artrey
- DANJOU-FLAUX N. (1980) "A propos de *de fait, en fait, en effet, et effectivement*" *Le français moderne* n°2, 110-139
- DANON-BOILEAU L. (1989) "La détermination du sujet" *Langages* n°94, 39-72
- DARRAS F., DELCAMBRE I. (1989) "Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent: analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de 2^o" *Recherches* n°11, AFEF, Lille, 13-52
- DAUNAY B., DARRAS F., DELCAMBRE I., VANSEVEREN M.-P. (à par.) *Apprentissages de la dissertation 3^o/2^o*, Lille, CRDP .
- DE KETELE J.-M. (Ed.) (1986) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles, De Boeck
- DELABRE M. (1984) "Comme opérateur d'inclusion référentielle" *Linguisticae Investigationes* VIII : 1, 21-36
- DELCAMBRE I. (1987) "Quand je lis des copies d'élèves, ça me donne des idées d'exercices" *Recherches* n°6, Lille, AFEF, 9-46
- DELCAMBRE I. (1989) "L'apprentissage du commentaire composé: comment innover?" *Pratiques* n°63, Metz, CRESEF, 13-36
- DELCAMBRE I. (1990) "De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage" *Pratiques* n°68, Metz, CRESEF, 69-88
- DELCAMBRE I. (1991) "En vous appuyant sur des exemples... De quelques difficultés linguistiques posées par l'insertion des exemples dans des dissertations d'élèves de 2^o" *Recherches* n°15, Lille, AFEF, 37-46.
- DELCAMBRE I. (1992) "Ecrire "non" dans la marge d'une dissertation: quels enjeux de formation?" *Etudes de communication/ Bulletin du CERTEIC*, n°13, Université de Lille III, 115-138

- DELCAMBRE I., DARRAS, F. (1992) "Des modules d'apprentissage du genre dissertatif" *Pratiques* n°75, Metz, CRESEF, 17-43
- DELCAMBRE I., VANSEVEREN M.P., DARRAS I. (1988) "Apprendre à gérer des contre-arguments" *Recherches* n°9, Lille, 61-107
- DELFORCE B. (1985) "Approches didactiques d'un écrit "fonctionnel": les difficultés de la dissertation", *Pratiques* n°49, Metz, CRESEF, p.35-52
- DELFORCE B. (1986) "Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées: bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur?" *Bulletin du CERTEIC*, n°7, Université de Lille III, 91-116.
- DELFORCE B. (1990) "Du mode d'existence sociale des objets langagiers: écrits scolaires, écrits sociaux" *Bulletin du CERTEIC*, n° 11, Université de Lille III, 89-107
- DELFORCE B. (1991) *La notion de difficultés langagières: images, usages et apprentissages de la communication écrite*. Thèse de doctorat, Université de Lille III.
- DELFORCE, B. (1992) "La dissertation et la recherche des idées ou le retour de l'inventio" *Pratiques* n°75, Metz, CRESEF, pp.3-16
- DELFORCE B., HEDOUX M. (1990) "Représentations de la langue et représentations du savoir dans des formations à l'écrit: pour une pédagogie des ruptures" *Education permanente*, "Les adultes et l'écriture" n°102, 51-61
- DENHIÈRE G., BAUDET S. (1992) *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*, Paris, PUF
- DENIZOT N. (1994) "La séquence didactique" *Recherches* n°20, Lille, AFEF, 43-49
- DISPAUX G. (1984) *La logique et le quotidien. Une analyse dialogique des mécanismes de l'argumentation*. Paris, Editions de Minuit.
- DOWNING J., FIJALKOW J. (1984) *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat
- DUBOIS J. (1967) *Grammaire structurale du français: le verbe*, Paris, Larousse
- DUCROT O. (1972, rééd.1991) *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann
- DUCROT O. (1973) *La preuve et le dire*, Paris, Mame.
- DUCROT O. (1980) "Analyses pragmatiques" *Communications* n°32, 11-60
- DUCROT O. (1984) *Le dire et le dit*. Paris, Minuit
- DUCROT O. et al. (1980) *Les mots du discours*, Paris, Minuit.
- DU MARSAIS (1730, rééd. 1977) *Traité des tropes*, Paris, Le Nouveau Commerce
- DUPRIEZ B. (1984) *Gradus. Les procédés littéraires*, Paris, UGE, 10/18
- FAYOL M. (1987) "La mise en texte et ses problèmes" in Chiss, et al. (Eds) *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck Université, 223-239
- FIALA P., BOUTET J. (1991) "Approches diachronique et synchronique du télescopage syntaxique" in Parret (Ed.), 81-91
- FOUCAULT M. (1969) *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard

- FRANC DE FERRIERE A. (1980) *Quelques aspects du phénomène dit de "référenciation": le cas de l'exemple*, Thèse de 3^o cycle, sous la dir. d'A. Culioli, Université de Paris VII, dact.
- FREI H. (1929, rééd. 1971) *La grammaire des fautes*, Genève, Slatkine
- FUCHS C. (1982) *La paraphrase*, Paris, PUF
- GALMICHE M. (1985) "Phrases, syntagmes et articles génériques" *Langages* n°79, 1-39
- GALMICHE M. (1986) "Référence indéfinie, événements, propriétés et pertinence" *Recherches linguistiques XI*, "Déterminants: syntaxe et sémantique", Klincksieck et Centre d'Analyse Syntaxique, Université de Metz
- GALMICHE M. (1989) "A propos de la définitude" *Langages* n°94, 7-37
- GALMICHE M. (1990) "Hyponymie et généricité" *Langages* n°90, 33-49
- GENETTE G. (1969) "Rhétorique et enseignement" in *Figures II*, Paris, Le Seuil, 23-42
- GEORGE C. (1988) "Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales" in Perruchet (dir.) *Les automatismes cognitifs*, Bruxelles, Mardaga, 103-137
- GIORDAN A., de VECCHI G. (1987) *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- GOMBERT J.-E. (1990) *Le développement métalinguistique*, Paris PUF
- GREVISSE M. (1969) *Le bon usage*, Gembloux, Duculot, 9^o éd.
- GRIZE J.-B. (1990) *Logique et Langage*, Paris, Ophrys
- GRIZE J.B. (1981a) "L'argumentation: explication ou déduction" in *L'argumentation*, Lyon, PU Lyon, 29-40
- GRIZE J.B. (1981b) "Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien" *Langue française* n°50, 7-19
- GRIZE J.-B., PIERAUT-LE BONNIEC G. (1983) *La contradiction. Essai sur les opérations de la pensée*, Paris, PUF
- GUIBERT R. (1990) "Représentations sociales et pratiques rédactionnelles. Etudiants-Adultes en formation" *Education permanente*, "Les adultes et l'écriture" n°102, 31-40
- GUIBERT R. (1993) "Façons d'écrire: façons de faire, façons de dire, façons d'enseigner" in Lebrun, Paret (Dir) *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français. Actes du 5^o colloque international de didactique du français langue maternelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 97-102.
- GULICH E., KOTSCHI T. (1987) "Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire*" in P. Bange (éd.), 15-57
- HALTE J.-F. (1989) "Savoir-écrire - savoir-faire" *Pratiques* N°61, Metz, CRESEF, 3-28
- HALTE J.-F. (1992) *La didactique du français*, Paris, PUF, Que sais-je? n°2656
- JACOBS S. (1986) "How to make an argument from example in discourse analysis" in Ellis, Donald G. & Donohue, William A. (Eds) *Contemporary Issues in Language and Discourse Analysis*, Hillsdale, NJ: Erlbaum
- JOLLES A. (1930, trad. 1972) *Formes simples*, Paris, Editions du Seuil

- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980) *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin
- KLEIBER G. (1985) "Du côté de la généricité verbale: les approches "quantificationnelles"" *Langages* n°79, 61-87
- KLEIBER G. (1989) "Le générique: un massif?" *Langages* n°94, 73-113
- KLEIBER G., TAMBA I. (1990) "L'hyponymie revisitée: inclusion et hiérarchie" *Langages* n°90, 7-32
- LANDOWSKI E. (1980) *Le devoir de français. 1° et 3° sujet au Baccalauréat*, Paris, Editions Pédagogie Moderne.
- LE GOFFIC P. (1993) *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette
- LICITRA A. (1977) "Le jugement d'analogie et l'opérateur COMME" *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, n°30, Neuchâtel, 149-169
- LICITRA A. (1979) « Le jugement d'analogie et l'opérateur COMME » *Cahiers Vilfredo Pareto, Revue Européenne des Sciences Sociales* n°45, 159-179
- LUSCHER J.-M., MOESCHLER J. (1990) "Approches dérivationnelles et procédurales des opérateurs et connecteurs temporels: les exemple de *et* et de *enfin*", *Cahier de linguistique française*, n°11, 77-104
- MARTIN R. (1983) "De la double "extensité" du partitif" *Langue française* n°57, 34-42
- MEYER M. (1982) *Logique, langage et argumentation*, Paris, Hachette Université
- MEYER M. (1991) "Aristote et les principes de la rhétorique contemporaine", Introduction à Aristote, *Rhétorique*.
- MIEVILLE D. (1979) "Exemples et pédagogie" *Revue européenne des sciences sociales*, n°45, Genève, Librairie Droz, pp.119-142
- MIEVILLE D. (1983) "Analogie et exemple" dans BOREL M.-J. et al.(1983), pp.149-213.
- MIKOLAJCZAK-THIRION F. (1990) *La dissertation aujourd'hui*, Gembloux, Duculot
- MOESCHLER J. (1985) *Argumentation et conversation. Elements pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Crédif-Hatier, coll. LAL
- MURAT M., CARTIER-BRESSON B. (1987) "C'est-à-dire ou la reprise interprétative", *Langue Française*, n°73, pp.5-15
- NØLKE H. (1990) "Pertinence et modalisateurs d'énonciation" *Cahiers de linguistique française* n°11, 105-126
- OLERON P. (1983) *L'argumentation*, Paris, PUF, Que sais-je? n°2087
- OLERON P. (1984) "Sur les échanges polémiques et le problème des macrostructures du langage" *Bulletin de Psychologie* XXXVIII, 368, 1-12
- OUELLET P. (1989) "« Par exemple... »: statut cognitif et portée argumentative de l'exemplification dans les sciences du langage" in Reichler-Béguelin (éd.), 95-114
- PARRET H. (Ed.) (1991) *Le sens et ses hétérogénéités*, Editions du CNRS, Paris.
- PERELMAN Ch., OLBRECHTS-TYTECA L. (1958, rééd. 1970/1983) *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Ed. de l'Université de Bruxelles.
- PERRENOUD P. (1993) "Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages" in Allal, et al., 29-50

- PETITJEAN A. (1987) "Fonctions et fonctionnements des descriptions dans l'écriture réaliste: l'exemple des paysages" *Pratiques* n°55, Metz, CRESEF, 61-88
- PETITJEAN A. (1989) "Les typologies textuelles" *Pratiques* n°62, Metz, CRESEF, 6-125
- PLANTIN C. (1990) *Essais sur l'argumentation*, Paris, Editions Kimé
- REBOUL O. (1984, rééd. 1990) *La rhétorique*, Paris, PUF, Que sais-je? n°2133
- REBOUL O. (1991) *Introduction à la rhétorique*, Paris, PUF, Coll. Premier Cycle.
- REICHLER C. (Ed.) (1989) *L'interprétation des textes*, Paris, Les Editions de Minuit
- REICHLER-BEGUELIN M.-J. (1988a) "Norme et textualité. Les procédés référentiels considéré comme déviants en langue écrite" in Schoeni, Bronckart, Perrenoud 1988, 185-216
- REICHLER-BEGUELIN M.-J. (1988b) "Anaphore, cataphore et mémoire discursive" *Pratiques* n°57, Metz, CRESEF, 15-43
- REICHLER-BEGUELIN M.-J. (éd.) (1989) *Perspectives méthodologiques et épistémologiques dans les sciences du langage*, Berne, P. Lang
- REICHLER-BEGUELIN M.-J., DENERVAUD M., JESPERSEN J. (1988) *Ecrire en français*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé
- REUTER Y. (1984) "Pour une autre pratique de l'erreur" *Pratiques* n°44, Metz, CRESEF, 117-126
- REUTER Y. (à par.) « Problématique des interactions lecture-écriture » dans REUTER (dir.) *Les interactions lecture-écriture*. Peter Lang
- REVAZ F. (1987) "Du descriptif au narratif et à l'injonctif" *Pratiques* n°56, Metz, CRESEF, 18-38è
- RICHARD J.-F. (1987) "Le vrai et le faux dans les conduites de recherche et de vérification" *Intellectica*, Vol.1 n°4, 65-80
- RICHARD J.-F. (1990) *Les activités mentales*, Paris, A. Colin
- RIEGEL M. (1987) "Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire: les énoncés définitoires copulatifs" *Langue Française*, n°73, pp.29-53
- ROSSARI C. (1990) "Projet pour une typologie des opérations de reformulation" *Cahiers de linguistique française* n°11, 345-359
- ROULET E. (1987) "Complétude interactive et connecteurs reformulatifs" *Cahiers de linguistique française*, N°8, 111-140, Genève.
- ROULET E. et al. (1985, rééd. 1987) *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang
- SCARDAMALIA M. (1981) "How children cope with the cognitive demands of writing" in C.H. Frederiksen et J.F. Dominic (Eds) *Writing (2): Process, development and communication*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 81-103
- SCHAEFFER J.-M. (1989) *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* Paris, Editions du Seuil
- SCHNEDECKER C. (1992 a) "La gestion des marqueurs récapitulatifs: l'exemple de BREF" in M. Charolles et A. Petitjean, 63-104
- SCHNEDECKER C. (1992 b) "Quand il faut faire des concessions...Quelques suggestions pour une didactique de la concession" *Pratiques* n°75, Metz, CRESEF, 76-110

- SCHENEDECKER C. (1993) "Le dossier: intérêts didactiques" *Pratiques* n°79, Metz, CRESEF, 7-26,
- SCHNEUWLY B. (1984) *Le texte discursif écrit à l'école*, Thèse de doctorat, Université de Genève
- SCHNEUWLY B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé
- SCHNEUWLY B. (1991) "Qu'est-ce qu'apprendre/enseigner à lire et à écrire aujourd'hui?" *La Lettre de la DFLM*, n°8, p.7
- SCHOENI G., BRONCKART J.-P., PERRENOUD P. (Dir.) (1988) *La langue française est-elle gouvernable?* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé
- STATI S. (1990) *Le transphrastique*, Paris, PUF.
- TAMBA I. (1987) "Ou dans les tours du type: "un bienfaiteur public ou évergète"", *Langue Française*, n°73, pp.16-28
- TOULMIN S. E. (1958, trad. 1993) *Les usages de l'argumentation*, Paris, PUF, L'Interrogation Philosophique.
- TOURNIER C. (1980) "Histoire des idées sur la ponctuation des débuts de l'imprimerie à nos jours" *Langue française*, n°45, 28-40
- VECK B. et al. (1990) *Trois savoirs pour une discipline. Histoire littéraire, Rhétorique, Argumentation*, Paris, INRP
- VEZIN L. (1970) "Rôle de diverses formes de l'exemple sur l'acquisition d'une connaissance" *Enseignement programmé*, 9-10, 37-47
- VEZIN L. (1972 a) "Analyse de l'information contenue dans l'exemple" *Journal de psychologie normale et pathologique*, 1972-1, 29-38
- VEZIN L. (1972 b) "Rôle de l'exemple dans l'identification de concepts et l'acquisition de connaissances" *L'Année psychologique*, 1972-2, 463-486
- VEZIN L. (1977) "Rôle des exemples et des paraphrases sur l'activité d'étude et la rétention" *Le Travail humain*, T. 40, n°1, 55-62
- VEZIN M. (1979 a) *Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances*, Paris, Editions du CNRS, n°46
- VEZIN L. (1979 b) "Compréhension d'énoncés et indices contextuels" *Bulletin de Psychologie*, T. 32, n°341, 845-854
- VEZIN L., RADIGUET C. (1972) "Rôle des exemples concrets dans l'assimilation d'une connaissance scientifique" *Psychologie française*, T. 17, n° 1-2, 61-70
- VEZIN J.-F., VEZIN L. (1985) "Schématisation et exemplification" in *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifiques*, Sixièmes journées internationales sur l'éducation scientifique, Chamonix, 1984, A. Giordan, J.L.Martinand (Eds.), 611-618
- VIALA A., CHERVEL A., SARRAZIN B., ROHOU J. (1990) "Table ronde. La dissertation: naissance et évolution de l'exercice scolaire" *Pratiques* n°68, Metz, CRESEF, 107-118
- VIGNAUX G. (1988) *Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*, Paris, OPHRYS
- VIGNER G. (1990) "Argumenter et dissenter: parcours d'une écriture" *Pratiques* n°68, Metz, CRESEF, 17-55

- WAGNER R.L., PINCHON J. (1962) *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette
- WILMET M. (1983) "Les déterminants du nom en français: essai de synthèse" *Langue Française* n°57, 15-33