

Argumentation et cohérence du discours écrit en Français Langue Etrangère.

Gaëtan Moreau

Une fois maîtrisée la forme d'une langue étrangère (grammaire, syntaxe, etc.), les problèmes de forme du discours deviennent prévalents. Quand les fautes de français disparaissent, elles laissent les carences de formulation du langage plus évidentes. Cela est encore plus accentué lorsqu'il s'agit de l'écrit puisque, contrairement à une interaction orale, l'écrit ne laisse que rarement au lecteur la possibilité d'obtenir des précisions ou de dissiper des malentendus. L'écrit est de plus une forme de langage qui, le plus souvent, autorise une réflexion préalable à l'expression beaucoup plus longue que le discours oral. Il s'ensuit une exigence beaucoup plus grande vis-à-vis de l'écrit : on tolère à l'oral ce qu'on n'accepte point à l'écrit (redite, hésitation, retour en arrière, etc.)

La question se pose donc de savoir ce que sont les critères de correction du discours écrit en français et comment les enseigner à des apprenants de FLE. Pour cela, il faut bien comprendre comment ce que l'on nomme la cohérence d'un discours repose sur des codes culturels de communication qui doivent être l'objet d'un apprentissage pour tout locuteur apprenant une langue étrangère. Nous verrons néanmoins qu'en ce qui concerne les textes argumentatifs, la cohérence de l'écrit en français repose sur les règles très simples de la syllogistique, et que les apprenants japonais de FLE, ayant l'habitude de structurer leurs écrits selon d'autres modèles, gagneraient à étudier et appliquer ces principes simples leur permettant de produire des écrits en français qu'un lecteur natif pourrait qualifier de clair et de cohérent.

Qu'est-ce que la cohérence d'un discours ?

En langage courant, le terme « logique » et le terme « cohérent » sont très souvent synonymes. Comme dans notre propos ils ne le sont pas, nous nous attarderons d'abord sur leur sens.

Après la définition de son acception en science physique, le Trésor de la Langue Française nous donne la définition suivante pour le mot cohérence :

« Courant, au figuré. [En parlant des parties d'un tout ou de ce tout lui-même, par exemple une pensée, un discours, une théorie, un ouvrage, etc.] Harmonie, rapport

logique, absence de contradiction dans l'enchaînement des parties de ce tout. »

Il faut noter que l'harmonie et le rapport logique ne sont pas la même chose, et pour la clarté de notre propos, nous préférons donc bien différencier ces deux sens : nous parlerons dans le premier cas – celui où il existe une harmonie entre éléments d'un texte – de « cohérence » du discours, admettant que la forme de cette cohérence puisse varier entre les cultures, les individus, et le genre du texte (poétique, littéraire, légal, etc.). Nous préférons utiliser l'expression de « logique » du discours, lorsqu'il existe un rapport logique stricto-sensu entre éléments du texte, c'est-à-dire que ce rapport repose sur une démarche mathématisable et universalisable.

Logique et cohérent ne sont donc pas pour nous synonymes, même si l'usage familier les considère comme tels. La relation n'est pas bijective : si tout ce qui est logique est cohérent, l'inverse n'est pas forcément vrai car la cohérence est en fait bien plus large que la logique. Une articulation cohérente entre éléments peut être beaucoup plus lâche qu'une articulation logique car la cohérence d'un tout repose sur n'importe quelle sorte de rapport entre ses éléments (qualitatif ou quantitatif). Par exemple, si l'on choisit un pantalon de même couleur que sa chemise, on peut dire que le choix est cohérent, mais pour pouvoir dire que ce choix est logique, il faudrait qu'il existât une règle générale qui dicte que chemise et pantalon doivent être de même couleur. Sans l'existence d'une telle proposition générale préalable, on ne pourra, à notre avis, qualifier ce choix de logique, bien que l'on peut parfaitement le dire cohérent. Autre exemple, si choisir un alcool de pommes avec une tarte aux pommes fait montre d'une certaine cohérence (le fruit), on ne peut néanmoins certes pas dire qu'il est logique de boire du cidre ou du calvados avec une tarte aux pommes, puisqu'il n'existe aucune règle générale qui dicterait un tel choix. Cohérent et logique ne sont donc pas synonymes.

Notre choix d'insister sur cette différence repose sur le fait que la logique stricto-sensu ne structure pas forcément tous les textes français, ni même plus largement, occidentaux. La poésie en est le meilleur exemple : la logique n'y a que peu d'influence mais les rapports entre éléments (phonétiques, symboliques, etc.), c'est-à-dire la cohérence du texte, sont particulièrement nombreux.

Lorsque nous nous intéressons ici à la cohérence d'un texte, nous nous intéressons en fait à certains textes seulement : ceux qui font usage de la logique en français, c'est-à-dire ceux reposant sur l'argumentation. Notre propos ne vise donc aucunement les sortes de textes (poésie, romans, etc.) qui ne reposent pas sur l'argumentation.

Prendre conscience de cette différence entre cohérence et logique est en fait le problème central qui nous occupe: ceci permet aux étudiants japonais de FLE de laisser la cohérence dont ils usent dans leur production de textes argumentatifs japonais, et d'embrasser la cohérence en usage dans la production d'écrits argumentatifs en français, à savoir, la logique (stricto-sensu).

Qu'est-ce que l'argumentation ?

L'argumentation ne se différencie pas des raisonnements formels dans ses objectifs mais seulement dans ses modalités. Il s'agit, dans les deux cas, de faire progresser la pensée en partant du connu pour faire admettre l'inconnu. La logique appelle cette opération une inférence. (Robrieux, 2010)

Nous reprendrons cette définition qui voit en l'argumentation un outil permettant de faire passer la pensée d'autrui du connu à l'inconnu. Nous arguons que c'est cette progression du connu vers l'inconnu qui diffère entre le français et le japonais, non pas tant du fait des langues elles-mêmes, bien que ces facteurs existent, mais bien plus du fait de la culture dont elles sont issues.

L'argumentation en japonais use selon nous d'une technique visant à suggérer à l'allocutaire la pensée du locuteur. Il s'agit avant tout de faire comprendre son opinion, d'une invitation à la compréhension de soi par l'autre. Les nécessités axiomatiques du propos sont optionnelles et le plus souvent c'est à l'allocutaire de les penser grâce à ses facultés d'intelligence et il serait plutôt malpoli de prétendre qu'il en soit dépourvu. L'allocutaire se doit de comprendre en utilisant toutes ses facultés mentales, et il est n'est donc pas nécessaire d'explicitier pour lui toutes les étapes aisément reproductibles du raisonnement. Cette démarche fait donc reposer sur l'allocutaire une grande partie du raisonnement et il participe activement à la construction du sens du propos car c'est à lui de reconstruire le fil conducteur de la pensée du locuteur. L'argumentation en japonais a pour but premier de faire comprendre à autrui sa pensée en en faisant revivre la genèse et le développement.

On peut contraster cette démarche avec l'argumentation dans le discours français qui n'a pas elle pour objectif de faire comprendre une opinion, mais plutôt celui de démontrer la justesse de celle-ci. Peu importe le processus qui a amené les Français à penser ce qu'ils pensent, ou même s'ils le pensent vraiment. D'ailleurs il est très rare, dans la culture française, de considérer l'opinion d'autrui comme vraiment originale : il y a toujours déjà eu quelqu'un d'autre pour avoir déjà pensé ce que l'on pense. L'important

est que pour pouvoir se prévaloir d'une opinion, il faut être capable de montrer la justesse de celle-ci. Et pour ce faire, il importe donc que le locuteur, et plus encore le scripteur, puisse montrer que cette pensée s'accorde avec la réalité.

En un mot, si quelle que soit la langue, l'argumentation a pour finalité de faire passer du connu à l'inconnu, les moyens de l'argumentation en japonais et en français diffèrent : les Japonais supposent comme acquis que chaque être sensé est capable d'user de son intelligence pour les comprendre, ils cherchent donc à communiquer le processus de formation de leur opinion afin qu'autrui puisse le reproduire et les comprendre. Les Français présupposent que l'auditoire est suffisamment intelligent pour comprendre leur opinion, mais qu'il importe avant tout d'en montrer la justesse. L'argumentation en français a donc pour but premier de montrer pour quelles raisons on pense ce que l'on pense, et non comment on est venu à penser ce que l'on pense.

Cette différence dans les modalités de l'argumentation entraîne une différence dans le discours qui a déjà été notée par plusieurs auteurs (cf. Kobayashi, 1984 et Hinds, 1987 pour une comparaison similaire avec l'anglais). L'argumentation japonaise apparaît en fait très pragmatique, en ce sens qu'elle se base sur l'induction, du particulier au général, et non sur la déduction, du général au particulier comme cela est préféré en français. Il s'ensuit par exemple, qu'une expérience personnelle est une proposition parfaitement valable pour fonder le raisonnement, comme l'observation d'une expérience permet dans le discours scientifique de trouver une nouvelle théorie scientifique. Un Français tendra à trouver cela « anecdotique ». La déduction, préférée dans l'argumentation en français, ne peut certes jamais créer de nouvelles théories, mais elle peut en revanche les prouver.

Newton voyant sa pomme tomber trouve la théorie de la gravitation universelle : le particulier secrète le général. Mais la pomme de Newton ne démontre en rien la gravitation, aussi Newton n'est pas resté à l'étape consistant à dire que la gravitation universelle existe parce qu'il a vu une pomme tomber. Il a dû formuler une règle générale : « Deux corps ponctuels de masses respectives M_A et M_B s'attirent avec des forces de mêmes valeurs mais vectoriellement opposées, proportionnelles à chacune des masses, et inversement proportionnelle au carré de la distance qui les sépare. » Induction et déduction sont en fait toujours mêlées dans le raisonnement, mais un locuteur est libre de souligner l'un ou l'autre aspect. Dans le cas qui nous occupe, cette préférence est une tendance culturelle.

Les deux formes culturelles de l'argumentation insistent donc sur deux pans différents de la cohérence de la pensée : l'une sur la formation de la pensée à partir de

l'expérience, l'autre sur sa validation grâce à la logique. Cette différence dans l'argumentation en français et en japonais a pour conséquence que les formes textuelles de l'argumentation en français et en japonais sont différentes. Il s'ensuit d'importants problèmes de transferts pour les étudiants japonais de FLE.

La dissertation, modèle de l'argumentation en français ?

Les problèmes de transferts des codes de l'écriture japonaise en français langue étrangère ont été étudiés en détail par Yumi Takagaki (2006, 2011) et nous reprenons ici certaines de ses conclusions concernant la structure du texte japonais et les problèmes de transfert subséquents. Considérant ces problèmes de transferts, elle note à propos des professeurs de FLE français au Japon :

« Dans la pratique de l'enseignement, de nombreux professeurs français pourraient témoigner que les textes écrits par des Japonais sont souvent grammaticalement corrects, mais ne correspondent pas à leur attente. Lors de leur correction, ces textes sont souvent l'objet d'une critique telle que : « Ce n'est pas logique ». » (Takagaki, 2006)

Elle met ainsi en lumière les sources des problèmes de transferts dans l'écriture en FLE par les apprenants japonais en expliquant le modèle argumentatif japonais du *zuihitsu* (随筆) couramment utilisé en japonais, et le compare au modèle français de l'argumentation qu'elle considère, à la suite de Genette (1966), être celui de la dissertation. Takagaki montre comment ce modèle du *zuihitsu* qui peut servir à structurer un texte japonais est à l'origine de nombreux problèmes dans la production écrite en FLE des apprenants japonais. Cette démonstration est très largement convaincante, et l'on ne peut que reprendre ses conclusions quant à l'identification de cette source des problèmes de transfert. En ce qui concerne le modèle à suivre en français, on peut néanmoins se poser la question de savoir si le modèle de l'écrit en français est effectivement celui de la dissertation. Genette (1966) note bien que ce modèle est avant tout scolaire, et il nous semble que l'on ne devrait pas abusivement l'étendre au-delà de ce domaine car cette pratique est, à notre sens, propédeutique :

« En pratique, ce discours scolaire se réduit, pour l'essentiel, à un exercice dont l'importance n'a cessé de croître depuis un demi-siècle dans notre enseignement et dans notre culture : la dissertation » (Nous soulignons)

Il s'agit là d'un bémol important : la dissertation est une pratique scolaire, qui sert

certaines à enseigner l'argumentation aux étudiants français, mais qui pour un apprenant en FLE, n'aurait de sens que pour un étudiant qui compte étudier en France et aurait donc besoin de cette technique.

Si la dissertation informe l'argumentation en français, ce n'est pas à notre avis parce qu'elle en est le modèle, mais simplement parce qu'elle a été la technique d'apprentissage de l'argumentation de tous les Français. Ces derniers apprennent via la dissertation, à structurer leurs pensées et produire une argumentation acceptable en français. Mais celle-ci ne reste au fond qu'un outil qui d'ailleurs pose un certain nombre de problèmes :

« Voici exposé en quelques mots ce qui constitue le problème essentiel de la dissertation : la clarté de la pensée et la clarté du style s'associeraient dans l'élaboration d'une réflexion personnelle; le résultat obtenu permettrait d'apprécier les qualités intellectuelles des étudiants. » (Lucile, 1987)

La clarté du discours serait donc le but recherché par la pratique de la dissertation, car la clarté permettrait au lecteur d'atteindre les idées du scripteur sans effort grâce au choix pertinent des mots. Le but de la dissertation est donc d'entraîner les scripteurs à trouver les mots appropriés pour faire comprendre leurs raisonnements aux lecteurs avec le minimum d'efforts de la part de ces derniers. Moins le lecteur fournit d'effort pour comprendre un texte, plus celui-ci sera « clair » et plus il sera considéré comme bon. On voit bien ici encore que la pratique de la dissertation inculque à l'élève français que moins le lecteur participe à la construction du sens du texte, meilleur est le texte. On note au passage qu'on retrouve là une différence majeure déjà mentionnée avec l'écrit japonais où la participation du lecteur à la construction du sens est normale.

On peut voir ainsi la double difficulté pour les apprenants japonais de FLE : ils doivent non seulement maîtriser une langue étrangère, mais en plus, ils doivent passer d'une forme de communication dans leur langue maternelle où la participation du lecteur à la compréhension est forte, à une forme où le lecteur est censé faire le moins d'efforts possibles et où sa participation est faible.

Ceci dit, la dissertation est une technique dont la méthode n'est que très rarement explicitée dans l'enseignement scolaire français. Une bonne dissertation dépend de cette qualité floue mais ô combien répétée par les enseignants à leurs élèves français : la clarté. Lucile (1987) remarque :

« Toutefois, si les auteurs de manuels parlent fréquemment de clarté lorsqu'ils traitent

les problèmes de fond, ils en font encore plus souvent mention en traitant le problème du style (...) La définition de cette notion pose d'évidents problèmes. Aussi, les auteurs s'étendent-ils rarement sur le sujet, préférant laisser à d'autres le soin d'élaborer un enseignement méthodique de l'art d'écrire. »

Plus loin il conclut :

« Actuellement, quel est l'enseignant qui ne procède pas par à-coups dans ses corrections ? Quel est l'étudiant qui ne tâtonne pas péniblement pour acquérir cette « méthodologie » de la dissertation ? Comment s'assurer objectivement que « les candidats savent argumenter, faire progresser leur pensée suivant un ordre méthodique, étayer leurs convictions d'exemples analysés », programme idéal de la dissertation défini par A. Chassang et C. Senninger [1972] ? Le problème fondamental n'est toujours pas résolu et promet de ne pas l'être avant longtemps. En effet, quel défaut reproche-t-on aujourd'hui aux étudiants, sinon un manque de clarté dans le raisonnement et dans le style ? »

La dissertation est déjà problématique pour les étudiants français. C'est une technique scolaire qui prend des années pour être maîtrisée et dont l'intérêt est d'ailleurs rarement explicité aux élèves, car le critère permettant de juger la qualité d'une bonne dissertation, la clarté, est en fait très flou. Ceci tient à notre avis que la dissertation n'est pas le modèle de l'argumentation en français, mais un simple outil scolaire permettant la pratique de ce modèle qui reste lui implicite. Faire de la dissertation le modèle de base de l'argumentation en français ne promet rien de bon pour des étudiants de FLE, surtout si, comme pour les Japonais, cette forme d'argumentation est très éloignée de celle de leur langue maternelle. Il convient donc de rejeter l'enseignement de la dissertation en FLE comme base du texte écrit, sauf à des étudiants devant étudier en France où ils devront en produire.

La question reste donc posée : quel est le modèle de base de l'argumentation en français ? Ce modèle de l'écrit en français est devenu, dans le système éducatif français, un modèle implicite dont la justesse est plutôt transmise par la pratique répétée de la dissertation plutôt que par une explication explicite de son fonctionnement. De là viennent que ces codes de l'écrit sont intégrés de façon très peu consciente et sont donc souvent conçus comme des qualités naturelles du discours, comme la « cohérence » ou la « logique », et cela même parmi beaucoup d'enseignants de FLE. Lorsque confrontés à la violation de ce modèle dont les Français eux-mêmes ont oublié l'existence et qu'ils confondent avec une qualité naturelle de la langue, on retrouve les commentaires habituels adressés aux écrits des apprenants japonais de FLE : « incohérent », « il-

logique », « subjectif », commentaires qui, par contraste, permettent de comprendre ce que doit être une argumentation en français : cohérente, logique et objective. Tout simplement parce que ces qualités sont celles de l'élément de base de tout texte argumentatif en français : le syllogisme.

Genette (1966) montre bien que la dissertation est une transformation de la rhétorique, qui était encore enseignée comme technique, avec ses tropes et ses figures, dans les écoles françaises jusqu'au début du XXe siècle. Or la rhétorique a explicitement le syllogisme comme élément de base et ce dernier a continué d'être celui de la dissertation même s'il n'est plus enseigné comme tel.

On retrouve ainsi le syllogisme dans le corps de chaque argument, normalement isolé en un paragraphe, à l'intérieur du corps de la dissertation. Même si dans la dissertation chaque argument est censé être accompagné d'embellissements (une phrase d'introduction et de conclusion) pour aider à la fluidité de l'ensemble, ceux-ci ne sont que secondaires. Il est ainsi révélateur que dans certaines pratiques scolaires françaises (en classes préparatoires, instituts d'études politiques, etc.), le plan détaillé, c'est-à-dire, la liste ordonnée des arguments employés, se substitue à la dissertation qui ne serait donc que le finissage du dit plan. Ce point montre bien que la substance de la dissertation n'est pas d'abord dans la stylistique, la « clarté du style », mais bien plutôt dans l'articulation de propositions, la « clarté du raisonnement ». Cette clarté du raisonnement n'est rien d'autre que les règles de la syllogistique.

C'est donc sur ce dernier point qu'il faut insister auprès des apprenants de FLE afin qu'ils puissent produire des textes argumentatifs acceptables, et tout particulièrement à des apprenants Japonais dont le modèle d'écrit en langue maternelle n'use pas du tout du syllogisme.

Conséquences pédagogiques : la pratique du syllogisme.

Comme le rappelle C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca (2008 ; 1^e édition 1958), un discours argumentatif repose in fine sur des prémisses acceptées par l'auditoire. On n'argumente jamais à partir de rien. On est toujours obligé de partir de présupposés que le locuteur ou scripteur considère comme partagés par l'allocutaire ou le lecteur si celui-ci est raisonnable, c'est-à-dire l'idée que ce fait le locuteur de son auditoire. Même pour un Français, qui doit tout faire pour que le lecteur n'ait pas à participer à la construction du sens du texte mais qu'il n'ait qu'à se laisser guider par la clarté de celui-ci, il est nécessaire de se reposer sur l'idée que le lecteur sait user de sa raison. Sans cet à priori, l'enchaînement des arguments, aussi clair soit-il, sera incompréhensible.

Or « *il n'en reste pas moins que le Moyen Âge et le XXI^e siècle, le Japon, l'Inde ou la civilisation occidentale, ne partageront pas la même vision de l'homme de raison, de ses présupposés et de ses modes de raisonnement. L'image qu'ils en construiront est nécessairement fonction de leur culture propre.* (Amossy, 2006)

Il convient donc d'explicitier ce qu'est l'image du lecteur français aux apprenants japonais de FLE afin qu'ils puissent maîtriser les codes appropriés et produire des textes acceptables en français. Il nous paraît souhaitable de les leur enseigner explicitement plutôt que d'espérer qu'une pratique suffisante les amène à reproduire ces modèles.

Takagaki (2006) note que les étudiants japonais sont en général rebutés par la technique de l'argumentation française qui tend à enlever toute place au sentiment dans les textes pour faire triompher la logique. Il n'est pas surprenant qu'il soit difficile de faire admettre qu'une pratique que les élèves se sont escrimés à maîtriser, la technique d'écriture en japonais, ne leur soit guère utile pour l'écriture en français. C'est pourtant un point nécessaire et qui nous semble important dans tout apprentissage d'une langue étrangère : avec la langue viennent les codes culturels, et ceux-ci peuvent différer grandement de ceux de sa propre culture. Cette découverte permet également une réflexion sur sa propre culture car elle enlève le caractère apparemment naturel de ses propres codes culturels.

Il importe donc d'expliquer en quoi ces modèles d'écriture diffèrent, et surtout, ce qu'on attend vraiment d'un texte en français. Il est alors difficile de répéter l'exigence tant servie aux écoliers français : la clarté. La notion est plus que floue. Genette (1966) note :

« *Encore faudrait-il pouvoir apprendre aux étudiants en quoi précisément consistent cette « clarté » de raisonnement et cette « clarté » de style. Les professeurs sont amenés à recourir à des pis-aller « rigueur de la pensée » et « fluidité de la langue ». Et comment pourraient-ils faire autrement lorsqu'ils n'ont aucune indication méthodologique précisée? »*

L'élève français apprend la clarté du langage sur le tas, via les corrections et dix ans d'apprentissage de la dissertation, ce qui finit par lui faire croire à une qualité intrinsèque de la langue ou coextensive à la pensée (la prétendue « rigueur »). On ne peut matériellement pas reproduire cette méthode pour des apprenants japonais de FLE qui n'ont que quelques heures de cours par semaine.

Une présentation possible est d'expliquer que l'attitude du lecteur en français et en japonais n'est a priori par la même, du fait, principalement, des différents cadres de

l'argumentation dans les deux langues.

On pourra ainsi souligner la ressemblance qui peut exister entre les conclusions d'un avocat et l'argumentation à la française : dans les deux cas, le scripteur doit assumer que le lecteur est malveillant. Toute opportunité présentée à ce dernier permettant de ne pas suivre le scripteur, de ne pas le comprendre, de faire semblant de ne pas le comprendre, sera saisie afin d'en disqualifier le contenu. L'argumentation en français est un jeu qu'il faut gagner et non une expérience ou des sentiments à partager ; pour cela, il existe la littérature ou la poésie.

À notre avis, tout exercice basé sur la seule répétition pratique de la forme textuel acceptable est certes un bon exercice d'entraînement, mais cela ne peut être efficace qu'à haute dose et dans la longue durée. Les étudiants français finissent normalement par intégrer la forme correcte d'une argumentation logique, mais au bout de dix ans d'études et de plusieurs dizaines, voire centaines, de rédactions. Les apprenants de FLE n'ont généralement pas ce temps. Il est donc plus productif d'expliquer sur quoi repose l'argumentation en français, le syllogisme et d'en expliquer le fonctionnement, comme naguère en France dans les classes de rhétorique.

Le syllogisme de base (avec prémisses majeure, prémisses mineures et conséquence) est l'élément de base de l'argumentation en français. C'est cette base que les étudiants doivent d'abord maîtriser.

Un syllogisme de base n'est qu'un squelette sur lequel se tient l'argument. Il est très rare dans sa forme pure car il apparaît comme maladroit car considéré comme allant de soi. C'est à notre avis un signe que justement le syllogisme est le principe de base de l'argumentation en français : si l'on doit en user dans sa forme simple, le lecteur le considérera comme un élément superflu car « naturellement » compris par lui. C'est le point d'accord minimum entériné par l'auditoire : l'argumentation sera construite selon les règles de la logique.

Ces règles ont été établies par Aristote qui définissait la logique comme un *organon* (ὄργανον), un instrument. Les penseurs antiques, médiévaux ou modernes de l'Occident ont tous repris la logique comme la base du raisonnement, et ceci avec peu de variations comparé à celle d'Aristote. Kant pouvait ainsi écrire de la logique que « depuis Aristote, elle n'a pas eu besoin de faire un pas en arrière (...) Il est encore remarquable à son propos que, jusqu'ici, elle n'a pu faire un seul pas en avant, et qu'ainsi, selon toute apparence, elle semble close et achevée. » (Critique de la raison pure, préface à la seconde édition). On peut sans risque avancer que la logique (stricto-sensu) informe toute argumentation dans toute la pensée occidentale, et ceci est par-

ticulièrement vrai en français.

Prenons donc un syllogisme de base et illustrons comment, à partir de cet élément composé de trois propositions, on obtient un argument en français tout à fait acceptable. Les exercices de syllogismes permettent accessoirement de travailler l'usage des connecteurs logiques (les conjonctions) qui sont justement difficiles à maîtriser par un public japonais, mais dans tous nos exemples, nous réduisons leur usage au minimum.

- | | | |
|-----|--------------------|---------------------------------|
| (A) | (prémisse majeure) | Tous les banquiers sont riches. |
| | (prémisse mineure) | Pierre est banquier. |
| | (conséquence) | Donc Pierre est riche. |

Le syllogisme simple n'est pas utilisé tel quel dans une argumentation, car justement il est un élément partagé par le scripteur et le lecteur. Il est donc superflu de le formuler.

C'est en fait les combinaisons de syllogismes, les formes plus évoluées, qui sont utilisés dans les textes argumentatifs français : le sorite, l'épichérème, et l'enthymème. Le sorite c'est l'agglomération de plusieurs syllogismes en une seule suite. L'épichérème c'est l'addition d'une preuve ou d'un exemple à l'une ou aux deux prémisses. L'enthymème enfin, c'est le sous-entendu d'une des prémisses.

Si depuis la fin des cours de rhétorique, peu de Français savent encore le sens de ces termes, la plupart utilisent ces techniques naturellement car c'est justement ce qu'ils sont censés avoir maîtrisées après des années de production de dissertations. Camouflés sous l'appellation de clarté, les sorites, épichérèmes, et enthymèmes sont ainsi pris comme étant une caractéristique naturelle de la langue française ou comme la marque d'une rigueur de la pensée par les locuteurs natifs.

Pour un apprenant de FLE dont la culture est étrangère à l'usage généralisé du syllogisme, il importe de bien souligner le caractère incontournable de celui-ci, et de souligner que la simple combinaison des différentes formes de syllogismes permet d'obtenir un texte argumentatif tout à fait acceptable, voire même clair !

Illustrons notre propos et considérons les deux syllogismes suivants :

- | | |
|-----|---------------------------------|
| (A) | Tous les banquiers sont riches. |
| | Pierre est banquier. |
| | Donc Pierre est riche. |

- (B) Seuls les riches peuvent s'offrir une Ferrari.
Pierre est riche.
Donc il peut s'offrir une Ferrari.

Un sorite combinant (A) et (B), ce qui revient à remplacer la mineure de (B) par l'entière du syllogisme (A), donnerait :

Seuls les riches peuvent s'offrir une Ferrari. Tous les banquiers sont riches.
Pierre est banquier. Donc il est riche. Donc il peut s'offrir une Ferrari.

Pour (A), un épichérème, avec les deux prémisses illustrées, donnerait :

Tous les banquiers sont riches. Une étude de la direction des impôts montre que leur revenu moyen est vingt fois plus élevé que la moyenne des Français.
Pierre est banquier. Il est chef des opérations de bourse à la BNP. Donc Pierre est riche.

Pour (B), un enthymème donnerait :

Pierre est riche. Donc il peut s'offrir une Ferrari.

En fait, la forme de l'argumentation la plus commune en français écrit est la combinaison de plusieurs de ces formes. Si on combine les trois, on obtient un argument qu'un professeur de français qualifierait de clair :

- (C) Une étude de la direction des impôts montre que le revenu moyen des banquiers est vingt fois plus élevé que la moyenne des Français. Pierre est banquier.
Il est chef des opérations de bourse à la BNP. Il peut donc s'offrir une Ferrari.

On notera qu'il existe de multiples combinaisons possibles, et qu'il revient au scripteur de choisir la plus adaptée à son public. Ainsi une autre combinaison possible, donnant le même argument mais dans une rédaction différente, est :

- (D) Tous les banquiers sont riches. Pierre est chef des opérations de bourse à la BNP. Seuls les riches peuvent s'offrir une Ferrari. Donc il peut s'en offrir une.

Notons que même en l'absence de tout effort stylistique autre que l'usage des pronoms, on peut construire ainsi des arguments acceptables. On peut, une fois chaque argument posé individuellement, s'attarder sur leur articulation dans le texte si celui-ci en comporte plusieurs, ainsi que travailler le style le plus adapté au genre de texte (lettre

de réclamation, présentation, demande de renseignements, etc.).

Conclusion.

Ces figures de rhétorique qui ne sont plus enseignées explicitement en France constituent néanmoins toujours la base de l'argumentation en français, et particulièrement à l'écrit. Les élèves français les apprennent encore aujourd'hui par la pratique intensive de la dissertation tout au long de leur scolarité. Nous plaidons donc pour qu'elles soient enseignées aux apprenants de FLE, et surtout aux apprenants japonais qui, eux, n'ont pas l'habitude de les utiliser dans leur production écrite en L1. Mais cet enseignement ne peut qu'être explicite du fait des contraintes matérielles (le peu d'heures de cours consacrées à l'apprentissage) et culturelles (l'existence de modèles d'argumentation différents). Il n'est nul besoin de reprendre la terminologie savante de la syllogistique ; on peut se contenter de parler de combinaison pour le sorite, d'illustration pour l'épichérème et de sous-entendu pour l'enthymème. Cette recette qui consiste à combiner les formes de syllogismes, peut permettre aux apprenants japonais de FLE de produire des textes argumentatifs en français que l'on ne pourra plus qualifier d'incohérent, d'illogique ou de subjectif.

AMOSSY Ruth (2006), *L'argumentation dans le discours*. Cursus. Paris : Armand Collin.

CHASSANC Arsène et SENNINGER Charles (1972), *La dissertation littéraire générale, Structuration dialectique de l'essai littéraire*. Paris : Hachette

GENETTE Gérard (1966). *Enseignement et rhétorique au XXe siècle*. In: Annales. Économies, Sociétés, Civilisations. 21e année, N. 2, 1966. pp. 292-305.
doi : 10.3406/ahess.1966.421370

HINDS John (1987), *Reader Versus Writer Responsibility: a New Typology*. In: Connor Ulla. & Kaplan Robert, (eds.) *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, Reading, MA: Addison-Wesley. p.141-152.

KANT Emmanuel (1990) [1781], *Critique de la raison pure*. Folio Essais. Paris : Gallimard,

KOBAYASHI Hiroe (1984) *Rhetorical Patterns in English and Japanese*, New-York:

Columbia University.

LUCILE Clément (1987) *A l'école de la clarté : la dissertation française*. In: Langue française. N°75, 1987. pp. 22-35.

doi : 10.3406/lfr.1987.4663

PERELMAN Chaim et OLBRECHTS-TYTECA Lucile (2008). *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. UB Lire fondamentaux. 6^e édition. Bruxelles : Université de Bruxelles.

ROBRIEUX Jean-Jacques (2010) *Rhétorique et argumentation*, Lettres Sup. Paris : Armand Collin.

TAKAGAKI, Yumi (2006) *Remarques sur les spécificités du japonais constituant des difficultés dans l'apprentissage du FLE*. Journal of Language and Culture: Language and Information 1, Department of Language and Culture, School of Humanities and Social Sciences, Osaka Prefecture University, pp.31-73.

TAKAGAKI Yumi (2011) *De la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle : l'organisation textuelle du français et du japonais*. Osaka et Rouen : Osaka Municipal Universities Press et Publications des Universités de Rouen et du Havre

Trésor de la Langue Française informatisé, <http://atilf.atilf.fr>