Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

8 | 1996

Du dire et du discours

L'argumentation dans les discours politique et didactique : Différences et ressemblances

Maria José Rodrigues Faria Coracini

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/1155>

DOI : 10.4000/linx.1155

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1996

Pagination : 137-152

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Maria José Rodrigues Faria Coracini, « L'argumentation dans les discours politique et didactique : Différences et ressemblances », *Linx* [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 13 juillet 2012, consulté le 06 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/1155> ; DOI : 10.4000/linx.1155

Ce document a été généré automatiquement le 6 mai 2019.

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

L'argumentation dans les discours politique et didactique : Différences et ressemblances*

Maria José Rodrigues Faria Coracini

- 1 Faisant partie d'une recherche sur le discours politique et le discours didactique au Brésil, plus particulièrement à São Paulo, cet article a pour but de comparer l'argumentation des types de discours et les effets de sens qu'ils peuvent provoquer sur l'interlocuteur : le peuple d'une Nation ou d'une région, dans un cas, le groupe d'étudiants, dans l'autre.
- 2 Conçus, en général, comme étant deux discours s'opposant par leur but - l'un prétendant à l'adhésion politique, l'autre à l'enseignement-apprentissage - et, donc, par leur nature - l'un étant nettement argumentatif et par là à vocation subjective (Coracini 1993), l'autre étant plus proche du discours scientifique et par là à vocation objective -, on pourrait dire qu'ils n'ont presque jamais été rapprochés l'un de l'autre, sauf dans les cas où on considère l'aspect politique de l'enseignement.
- 3 Toutefois, dans ce travail, nous faisons l'hypothèse que aussi bien le discours politique que le discours didactique se servent de schémas argumentatifs essayant de créer un espace où le sujet puisse vivre et agir ; pour cela, d'une certaine façon, le sujet souhaite convaincre¹ le public d'adhérer à un projet ou de permettre sa réalisation sociopolitique ou pédagogique respectivement.
- 4 Pour ce faire, nous nous appuyons : 1) sur un corpus de base constitué de dix cours de langue étrangère - enregistrés - dont le but est d'enseigner la lecture à un public d'adultes universitaires, à travers une méthodologie considérée encore comme nouvelle (fonctionnelle-communicative basée sur les besoins du groupe d'apprenants) ; 2) sur un corpus de "discours"² politiques contemporains prononcés par l'ancien président du Brésil, Fernando Collor de Mello et publiés intégralement par le quotidien *Folha de São Paulo*. Nous nous référerons très souvent à l'allocution du 3 avril 1991, faite dans le Nord-Est du pays, plus précisément à Juazeiro, où le Président a en quelque sorte improvisé son "discours". L'oralité qui caractérise les deux discours rend le parallèle plus facile.

- 5 En outre, cette analyse nous permet de remettre en question la typologie textuelle qui organise les discours par domaines sociaux, nous permettant de mieux connaître les formations discursives dans lesquelles ils s'inscrivent.
- 6 Notre préoccupation étant surtout centrée sur le discours pédagogique de la salle de classe, nous allons concentrer notre attention sur le parler du professeur qui sera d'une certaine façon mis en parallèle avec celui de l'homme politique, le parler des étudiants ne servant qu'à comprendre quelques effets de sens.
- 7 Dans un premier moment, nous aborderons la question de l'interaction et, par ce biais, les principaux schémas argumentatifs servant à la persuasion ; dans un second moment, nous étudierons dans les deux types de discours l'intertextualité collaborant à leur caractère autoritaire et en quelque sorte polémique.
- 8 1. Nous comprenons *interaction* comme la relation de simultanéité qui constitue le sujet parlant et l'auditeur dans le processus d'interlocution (Orlandi 1987,150). Cela veut dire que la parole est le produit de la relation réciproque (Voloshinov 1976). Il n'y aura pas, donc, priorité du sujet parlant sur l'interlocuteur, ni tyrannie de la part de celui-ci, comme nous le fait croire la théorie de l'énonciation à partir de Benveniste, pour qui "je" constitue l'instance qui crée le "tu", celui-ci, à son tour, déterminant la parole du locuteur. L'idée d'interaction postulée dans ce travail, à partir d'une vision discursive, refuse la prédominance de l'un sur l'autre et présente les interlocuteurs comme étant constitutifs l'un de l'autre par l'imaginaire discursif : ainsi, le processus discursif, ancré dans les rapports sociaux, et, par là, le texte qui en résulte, est basé sur l'image que le locuteur (L) se fait de son interlocuteur (I), du référent (objet de la communication), de l'image que L se fait de soi-même et qu'il veut provoquer chez I, ainsi que de l'image que L se fait de l'idée que I se fait de L et du référent.
- 9 Ce jeu d'images entre également dans le processus de lecture ou d'audition³, déterminant, pour ainsi dire, les effets de sens. Il convient de rappeler que ces images constituent ce que Pêcheux (1969) a appelé conditions de production qui se trouvent ancrées dans l'historicité et dans les formations discursives à partir, évidemment, de la formation idéologique qui les justifie. L'action qui résulte de l'interaction est, donc, une action sociale et ne peut pas être prédéterminée *a priori* sans prise en compte des aspects socio-culturels qui entrent dans la constitution de toute formation discursive.
- 10 Ce concept d'interaction se trouve complexifié par la pluralité de voix, de textes et de sujets qui caractérise toute production de sens (Authier 1984) expression ou compréhension (audition). Cette conception se trouve donc présupposée dans notre analyse.
- 11 Le discours politique, servant à maintenir l'adhésion du peuple (I) à un projet politique, et par là à un homme politique (dans notre cas le Président de la République) tout au long de son mandat, a ceci de commun avec le discours de salle de classe : l'obéissance à un certain rite institutionnalisé, plus au moins figé selon les cas. Ce qui les distingue, de prime abord, est l'aspect formel du rapport interactionnel : dans un cas, on a l'impression d'un discours monologal, tout en sachant que L se trouve constitué par les images qu'il a de l'autre (public à qui s'adresse l'allocution) ; dans le cas de la salle de classe, c'est l'aspect dialogal - face à face - (entre professeurs-élèves ou élève-élève) qui attire l'attention, tout en sachant que la relation qui s'y établit en surface n'a pas les caractéristiques d'un vrai dialogue : on pourrait parler, dans ce cas, d'un véritable simulacre.

- 12 Si, dans le discours politique (DP), c'est l'homme politique qui essaie d'avancer les idées du public (ou de parler à sa place), puisque, une fois élu, l'homme politique acquiert le pouvoir de porte-parole du peuple (quoique l'on sache qu'il n'est que le porte-parole de la classe dominante), dans le discours didactique de lecture en langue étrangère (DSC), c'est le professeur qui, par le choix du matériel, des activités et de la conduite de classe, centralise et, d'une certaine façon, conditionne la dite construction du sens, tout en commandant le soi-disant dialogue⁴. Lui aussi, par son expérience et par le pouvoir que lui accorde l'institution, se croit le porte-parole du groupe d'étudiants, car il sait ce qu'ils désirent et ce qui est bon pour leur apprentissage. Voyons les exemples suivants extraits de notre corpus de base :

DP1 :	<i>Eu sei que todos vocês querem /porque esse é um sentimento de Norte a Sul / de Leste a Oeste do país y o povo está querendo que as .suas lideranças políticas encontrem formas e maneiras de poder conviver / de uma forma que traga benefícios e bem estar social para a nossa população carente / e é exatamente o que nós estamos aqui promovendo...</i> [Je sais ce que vous tous / vous voulez / car c'est un sentiment du Nord au Sud / de l'Est à l'Ouest du pays, le peuple veut que ses leaders politiques trouvent des manières de cohabitation / de façon à apporter des bénéfices et du bien-être social pour notre population pauvre / et c'est exactement ce que nous sommes en train de promouvoir...]
-------	---

DSC	1P : <i>Do que se trata ? /qual é o assunto do texto ?</i>
1 :	1E : <i>Construção civil</i> 2P : <i>Construção civil /genericamente ?</i> 2E : <i>Moradia popular né ? /talvez mais</i> 3P : <i>Mais especificamente uma preocupação com a moradia popular / com a habitação /né ?</i> [1P : de quoi s'agit-il ? quel est le sujet du texte ? 1E : construction civile 2P : construction civile // en général ? 2E : habitation populaire n'est-ce pas ? peut-être plutôt... 3P : plutôt une préoccupation d'habitation populaire / de logement / n'est-ce pas ?]

- 13 Sans aucun doute, les images que L se fait de I entrent dans la constitution du parler de L, non seulement par le langage qui devient plus informel, voire colloquial (aussi les autres séquences), mais aussi par la façon dont L conduit le raisonnement, et par la tendance (ne serait-ce qu'apparente dans le DSC1) de la part de L à vouloir anticiper la pensée de I (dans le DP1 ce désir se trouve explicité : *je sais que vous tous / vous le voulez / car...*). Dans le cas du DSC1, il convient d'observer que : 1) l'enseignant devine ce que l'étudiant veut dire et parle à sa place (cf. 2E et 3P) ; 2) les réponses des étudiants dépendent entièrement des questions de l'enseignant qui conduit le raisonnement et donc la compréhension du texte en question ; on pourrait sous-entendre : "je sais que c'est difficile de lire en français, je connais vos difficultés, alors, je simplifie pour faciliter votre apprentissage".
- 14 Il est intéressant d'observer dans DP1 le raisonnement de type syllogistique : prémisses 1 - tous les Brésiliens (du Nord au Sud, de l'Est à l'Ouest) veulent l'entente ; prémisses 2 - Vous êtes Brésiliens ; conclusion - alors vous voulez l'entente. Le problème de ce genre d'argument, se trouve dans la généralisation de base de type assertif ne permettant pas de remise en question de la part de I. Son utilisation par l'homme politique révèle l'idée qu'il se fait du public, jugé incapable de déconstruire ce genre de raisonnement.

- 15 Le même phénomène se produit quand il s'agit de trouver des arguments pour essayer de faire que l'interlocuteur croie à la pertinence de ce qui est énoncé ou de la méthodologie pratiquée. Dans ce cas, l'homme politique se sert des valeurs traditionnelles - la famille, le sport, la religion - ancrées dans la vie du peuple brésilien (DaMatta 1984), pour faire passer une image de soi qui corresponde aux attentes de I. Dans DP2, L se présente comme étant un homme religieux⁵, sensible aux situations familiales, aux habitudes du peuple (cf. la fête d'anniversaire de Frère Damião) :

DP2 -	<p><i>Naquela data em que aqui estive /o nosso frei Damião comemorava os seus 91 anos/e eu me lembro bem que quando entramos no Franciscano /havia um bolo muito bonito preparado para frei Damião / em cima do bolo / uma imagem de São Francisco / depois que cantamos os parabéns para Frei Damião / e depois que ele cortou uma fatia de bolo / ele retirou a imagem de São Francisco / entregou-a a mim dizendo / "Presidente /eu quero que essa imagem le acompanhe até o palacio do governo" e lá está São Francisco /ainda hoje /na minha sala</i></p> <p>[A la date où je suis venu / notre frère Damiao fêtait ses 91 ans et je me souviens que quand nous sommes entrés dans le couvent franciscain / il y avait un gâteau très beau spécialement préparé pour frère Damiao / sur le gâteau / une image de Saint François / après la chanson d'anniversaire / et après avoir coupé une tranche de gâteau / il a retiré l'image de Saint François / me l'a passée en disant / "Président / je veux que cette image vous accompagne jusqu'au palais du gouvernement" et il est là / Saint François / encore aujourd'hui / dans ma salle]</p>
-------	---

- 16 Il convient de noter l'emploi du pronom *nosso* (notre) : de toute évidence, L veut montrer qu'il partage avec les habitants du Nord-est les mêmes sentiments de tendresse, de respect presque mystique, vis à vis de Frère Damião.
- 17 Dans le cas du DSC illustré par notre corpus, L ne fait jamais recours aux valeurs de I comme dans le DP, mais essaie de correspondre aux attentes de I : le professeur est supposé être capable de transmettre un savoir (normalement inconnu des étudiants), conduire la classe, connaître les besoins des étudiants et savoir apporter une solution ; il y a là des ressemblances avec le DP ; d'où l'attitude autoritaire et paternaliste de la part de L, que l'on dégage des deux sortes de corpus.
- 18 Les séquences DSC2 et DSC3 montrent à quel point L veut correspondre à l'image qu'il croit que I se fait de lui. Ainsi, à la fin ou au début de chaque séance, L rappelle à I les stratégies à mettre en place au moment de toute lecture, plaidant en faveur de la méthodologie choisie par lui :

DSC2	<p>- P : O trabalho em cima do texto / uma primeira abordagem do texto / tá ? / uma primeira leitura / uma primera olhada no texto // procure fazer uma antecipação do conteúdo tá ? / e do que se trata o texto / o que que a imagem do texto / o próprio título/eventualmente palavras como //que tenham letra maiúscula, números enfim todos os dados // que possam estar sendo identificados numa primeira abordagem do texto // depois verificação de cada parágrafo né ? / de cada parte do texto // então nos trabalharíamos aqui apenas a primera página e depois o trechinho que vem na página seguinte / procurando descobrir, inferir / enfim perceber o sentido dos elementos que nessa primeira abordagem a gente não conseguiu perceber // então é realmente aquele processo do vamos ver //podemos marcar as palavras que não entendemos que foram complicadas e depois já tendo uma primeira idéia / uma primera hipótese do que o texto está dizendo /tentar inferir/tentar descobrir o que cada palavra quer dizer//é evidente que todo o texto tem uma lógica interna né ? /o autor tenta nos passar uma mensagem e é essa logica que a gente tem que descobrir tá ? / a nossa experiência pessoal vai nos permitir essa compreensão e... e é esse trabalho inicialmente que a gente se propõe a fazer // então primeira coisa pra eu compreender um texto /a primeira coisa que eu tenho que fazer pra abordar o texto é tentar descobrir / de que se trata ? / quem fez o texto ? //qual o objetivo desse texto ? / nos não temos muitos dados aqui / mas podemos descobrir algumas respostas pra isso//do que se trata ? /qual é o assunto do texto ?</p> <p>[Le travail sur le texte / une première approche du texte ok ? / une première lecture / un premier coup d'oeil sur le texte // essayez de faire une anticipation sur le contenu d'accord ? Et de quoi s'agit-il / qu'est-ce que l'image du texte / le titre / éventuellement des mots comme // qui ont une majuscule / des nombres enfin toutes les données // qui puissent être identifiées à la première approche du texte // après vérification de chaque paragraphe n'est-ce pas ? / de chaque partie du texte // alors nous travaillerions ici seulement la première page et après le petit bout qui vient à la page suivante / tout en essayant de découvrir / inférer / enfin saisir le sens des éléments que dans cette première approche on n'a pas réussi à percevoir // alors c'est vraiment ce processus-là du "allons voir" // nous pouvons marquer les mots que nous n'avons pas compris qui étaient compliqués et après ayant une première idée / une première hypothèse de ce que le texte dit / essayer d'inférer / essayer de découvrir ce que chaque mot veut dire // c'est évident que tout le texte a une logique interne n'est-ce pas ? / l'auteur essaie de nous communiquer un message et c'est cette logique qu'on doit découvrir ok ? / notre expérience personnelle va nous permettre cette compréhension et... et c'est ce travail au début que nous nous proposons de faire // alors la première chose pour que je comprenne le texte / la première chose que j'ai à faire au moment d'aborder le texte c'est essayer de découvrir / de quoi il s'agit ? // qui a fait le texte ? / quel est l'objectif de ce texte ? / nous n'avons pas beaucoup de données ici / mais nous pouvons découvrir quelques réponses à cela // de quoi s'agit-il ? / quel est le sujet du texte ?]</p>
------	---

DSC3	<p>- P : <i>Então é isso mesmo //formularam a hipótese // vejamos que nem precisa escrever a tradução aí né ? // se vocês raciocinaram de forma a fazerem inferência agora é porque seriam capazes de fazê-lo em qualquer outra hora, situação // é esse exercício pessoal //lá vai ela com o discurso né ? //que tem que treinar e que vocês vão entregar nas avaliações / tá ? //essa capacidade de fazer / formular hipóteses e inferência quando aparecerem palavras desconhecidas que vão aparecer por muito tempo ainda</i></p> <p>[alors c'est ça //vous avez formulé l'hypothèse // regardez / vous n'avez pas besoin d'écrire la traduction là n'est-ce pas ? // si vous avez raisonné de façon à inférer maintenant c'est parce que vous seriez capables de le faire à un autre moment / dans une autre situation // C'est cet exercice personnel // là voilà avec son discours n'est-ce pas ? // qu'il faut s'entraîner à faire et que vous allez avoir à faire dans les évaluations / ok ? // cette capacité de faire / formuler des hypothèses et inférer devant des mots inconnus qui vont apparaître longtemps encore]</p>
------	--

- 19 Il convient de remarquer que, dans le premier cas (DSC2), L s'adresse à un groupe d'adultes universitaires voulant apprendre à lire en français, et ouvre la séance par une sorte de "discours" sur la méthodologie à utiliser, de toute évidence I est supposé connaître déjà les procédures de compréhension habituellement mises en pratique dans le cours en question, car L n'éprouve pas le besoin de les justifier : L résume les étapes comme un fait acquis, c'est-à-dire sans les remettre en question (observons la structure de rappel : **então é realmente aquele processo do 'vamos ver'** - alors c'est vraiment ce processus-là du "allons voir"). Que I soit d'accord ou non avec la méthodologie, ce n'est pas son affaire (au moins dans cet extrait). Mais si L en fait le résumé, c'est probablement parce qu'il croit que I ne l'a pas incorporée ou l'a oubliée. Nous savons tous combien la répétition est une stratégie d'enseignement très chère aux enseignants encore de nos jours.
- 20 La modalisation constitue encore une caractéristique de la séquence DSC2, renforçant les énoncés assertifs (voir début de la séquence) ou bien réduisant l'effet de sens du dire autoritaire (Ex. podemos - pouvons, trabalharíamos - travaillerions), simulant un espace pour la réfutation de l'interlocuteur, ou encore essayant d'englober I, par des expressions comme "il est évident que" qui introduisent une série de connaissances que L assume comme étant partagées, pouvant être ainsi synthétisées : lire, c'est trouver la logique interne du texte tout en essayant de découvrir le message que l'auteur a voulu transmettre. Une fois accepté ce principe, la suite du raisonnement se trouve facilitée : par l'opérateur argumentatif de conséquence "então" (alors), L introduit les stratégies de compréhension apparemment logiques découlant de la définition de lecture : il faut découvrir les conditions pragmatiques du texte en question : de quoi il s'agit, qui a écrit, etc... Ce type de raisonnement pourrait, en quelque sorte, être rapproché, par le recours à la généralisation (**notre expérience personnelle va nous permettre de découvrir la logique du texte**), de celui présenté dans DP1, quoiqu'il soit, de toute évidence, plus complexe.
- 21 La séquence DSC3 montre bien comment L argumente en faveur de la méthodologie, qui a probablement été remise en question par les étudiants : autrement pourquoi L essaierait-il de défendre la capacité de I à faire des inférences plus tard ? Encore une fois L fait appel à son autorité et argumente en faveur de son conseil - *il faut s'entraîner à faire des inférences : l'évaluation portera là-dessus*. Ainsi le conseil devient une obligation qu'il faut

accomplir sous peine de punition. Cette menace de punition, quoique plus cachée encore, est aussi présente dans le cas du DP, comme nous pouvons le constater dans la séquence suivante :

DP3 ... é	<p>exatamente isso que nós estamos tratando de fazer / para nós termos o nosso trabalho mais facilitado e mais produtivo é necessário um entendimento entre os diversos setores partidários da vida política brasileira// /.../ e é exatamente isso que nós estamos aqui promovendo / o entendimento das diversas facções políticas do país, não só do Ceará/do país e do Nordeste /porque sempre com entendimento /com bom senso / com razão / com a conversa / e com o diálogo é que nós poderemos trazer efetivamente mais e mais benefícios para a população que mais necessita desses benefícios</p> <p>[...c'est exactement cela que nous essayons de faire / pour que notre travail soit rendu plus facile et plus productif il faut une entente entre les divers secteurs des partis de la vie politique brésilienne// /... et c'est exactement cela que nous sommes en train de promouvoir / l'entente des diverses factions politiques du pays / non seulement du Ceara / du pays et du Nord-est / car c'est toujours avec l'entendement / avec le bon sens / avec le raisonnement / avec la conversation et avec le dialogue que nous pouvons apporter effectivement plus et de plus grands bénéfices pour la population qui a le plus besoin de ces bénéfices]</p>
-----------	---

- 22 Il s'agit là d'un raisonnement par cause-conséquence inversé, où la conséquence (l'aide au Nord-Est, aux plus démunis), argument positif et correspondant au désir de I, se trouve topicalisée, précédant la cause (l'entente nationale), but politique central de L au moment de l'énonciation. De toute évidence, ce schéma argumentatif a été choisi pour forcer publiquement l'interlocuteur médiat (*hommes politiques*) à donner son appui au Président. Le caractère punitif est là, de façon sous-jacente : si l'entente ne se réalise pas, c'est le peuple démuné qui en subira les effets. Observons que le paragraphe commence et se termine par l'effet positif de l'entente nationale.
- 23 Aussi bien dans un cas que dans l'autre, L se trouve aisément autorisé à donner des conseils par le savoir ou le savoir-faire institutionnellement et socialement reconnu, tel qu'on le retrouve dans d'autres situations de communication asymétriques (relations patron-employés, sacerdoce-fidèles, père-mère), surtout dans une société où le pouvoir est vu comme émanant de Dieu. Voilà un exemple du DP où L donne des conseils, tout en montrant - de façon autoritaire, à la manière d'un père de famille, par la phrase "Eu quero que..." (Je veux que...) - que son désir coïncide avec celui du peuple⁶ :

DP4 -	<p>Eu quero que vocês aproveitem essa chuva que caiu por aí/para que possa plantar /e rezar a Deus /com ajuda de Frei Damião /para que venha em seguida / uma agua que dê para regar /frutificar e nós termos uma boa colheita este ano com a graça de Deus</p> <p>[Je veux que vous profitiez de cette pluie qui vient de tomber dans la région / pour que vous puissiez planter / et prier Dieu / avec l'aide de frère Damião / pour que tombe ensuite assez d'eau pour arroser / faire pousser et que nous ayons une bonne récolte cette année avec la grâce de Dieu]</p>
-------	--

- 24 Il est intéressant de vérifier que L (aussi bien dans le DP que dans le DSC) cherche à justifier ses actes ou ses idées, quoique pour des raisons provenant de conditions de

production différentes. Dans le cas du DP, tout bilan, toute allocution au long d'une gestion a pour but de justifier des actes et des projets politiques si bien que les énoncés assertifs sont plus fréquents que ceux où se trouve explicitée la justification comme dans le DSC :

DSC4 -	<p>P : <i>Deu pra entender o título ? // isso aqui foi publicado na revista Le Nouvel Observateur / uma revista bem grande // ó aqui (mostra a revista) // eu não reduzi porque as letras iam ficar muito pequenas // dúvidas ? // então vamos ver a primeira pergunta</i></p> <p>[Vous avez compris le titre ? // ceci a été publié dans la revue <i>Le Nouvel Observateur</i> / une très grande revue // regardez (P montre la revue) // Je n'ai pas fait de réduction parce que les lettres seraient très petites // des doutes ? // alors voyons la première question]</p>
--------	--

- 25 L explique pourquoi le titre se trouve coupé et pourquoi le texte n'a pas été réduit : les lettres deviendraient trop petites, ce faisant, on a l'impression que L anticipe une question de I. En outre, chaque activité proposée constitue une manière d'argumenter en faveur de la méthodologie choisie. C'est le cas d'une autre séquence de notre corpus qui vient à la suite d'une série de questions (suivies des réponses des étudiants) illustrant, d'une certaine façon, la stratégie qui consiste à faire des inférences au lieu de traduire tout simplement. DSC5 justifie le principe méthodologique selon lequel l'étudiant n'a pas besoin de traduire ('littéralement') les mots du texte pour accéder à la compréhension en langue étrangère :

DSC5 -	<p>P : <i>Não precisa escrever a tradução // assim vocês vão ficar dependentes da tradução de cada palavra // tomem cuidado // eu avisei</i></p> <p>[Vous n'avez pas besoin d'écrire la traduction // sinon vous deviendrez dépendants de la traduction mot à mot // faites attention // je vous ai avertis]</p>
--------	--

- 26 Remarquons le ton autoritaire du professeur qui donne des conseils et les justifie, les faisant suivre d'une sorte de menace. Comme nous le savons tous, un comportement semblable, quoique moins explicite, se trouve aussi dans le DP.
- 27 Certes, nous n'avons pas présenté une étude exhaustive des schémas argumentatifs mis en oeuvre par les deux types de discours en question, mais nous croyons avoir montré, dans les limites du temps, de l'espace et de notre corpus, que le DSC est aussi argumentatif que le DP, même si des différences évidentes existent entre eux.
- 28 2. Quant à l'hétérogénéité discursive (cf. Authier), nous n'aborderons ici que ce qui a trait à la présence - constitutive ou représentée (montrée) - de l'autre, ou plutôt de celui qu'on pourrait nommer génériquement la troisième personne.
- 29 Dans le corpus du DP, auquel nous avons affaire dans ce travail, on trouve quelques références explicites ("hétérogénéité marquée" selon Authier 1984) à d'autres sujets dont L se sert soit pour obtenir de la complicité et ainsi renforcer son autorité (cf. par exemple DP2 où L essaie de reproduire les mots - discours direct entre guillemets - de Frère Damião, personnage presque mythique dans le Nord-est brésilien), soit pour montrer la distance qui les sépare : c'est le cas des "marajas", des entrepreneurs (25/10/91), les tout-puissants (3/4/91) ennemis du peuple contre qui L veut lutter, car il se dit le défenseur

des "Pauvres" et des démunis, enfin c'est le cas des pays développés, les pays plus riches, avec qui il fallait discuter de la dette extérieure (25/10/1991) :

DP5 -	<p><i>Saí do governo das Alagoas / dois anos e dois meses de governo / lutando contra os poderosos / contra aqueles que humilhavam nosso povo / e eu ia à luta / à frente de batalha, à ofensiva..</i> (allocation du 3/3/91)</p> <p>[Je suis sorti du gouvernement d'Alagoas / deux ans et deux mois de gouvernement / en lutte contre les tout-puissants contre ceux qui humiliaient notre peuple / et j'allais à la lutte / au front de bataille / à l'offensive...]</p>
-------	---

- 30 Outre ces voix qui viennent explicitement hanter les allocutions de Collor, on peut en reconnaître d'autres même si elles ne sont pas marquées oralement (et parfois même pas par écrit). C'est le cas, par exemple, de l'énoncé suivant :

DP6 -	<p><i>Chegou o momento de cada um perguntar a si mesmo / o que pode fazer pelo Brasil / e não o que o Brasil pode fazer por ele</i> (15/03/91)</p> <p>[Le moment est venu de se demander / ce que chacun peut faire pour le Brésil / et non pas ce que le Brésil peut faire pour lui]</p>
-------	---

- 31 Nous savons tous que cet énoncé est attribué à J.F. Kennedy, dans son discours inaugural (*And so, my fellow Americans : ask not what your country can do for you - ask what you can do for your country* - cf. par.25). Au Brésil, il n'a été reconnu que par quelques intellectuels et par des journalistes qui ont dénoncé, le jour suivant, l'appropriation de la phrase sans référence explicite à Kennedy. Collor en a probablement fait un usage conscient (ce qui est peut-être révélé par les guillemets à l'écrit) pour provoquer certains effets de sens : reconnu, l'énoncé serait associé à un président américain démocrate, qui, jeune comme lui, avait été élu aux Etats-Unis, premier président démocratique catholique. Non reconnu, l'énoncé, constitué de deux phrases courtes (*ce que chacun peut faire pour le Brésil / **non** ce que le Brésil peut faire pour lui*), mises en opposition par la négation et jouant sur les mêmes mots syntaxiquement et sémantiquement croisés, aurait pour effet de sens l'énonciation d'une vérité incontestable voire moralisatrice. Là, on aurait affaire à un cas d'hétérogénéité constitutive. Ce genre d'hétérogénéité se trouve abondamment exemplifiée par le langage métaphorique, reconnu d'une partie du peuple brésilien, mais inconnu d'une autre partie, qui constitue le DP (voir notre corpus).
- 32 Dans le corpus du DSC, L ne fait jamais référence à d'autres textes, à d'autres sujets qui entrent, de toute évidence, dans la constitution de son parler : un interlocuteur averti reconnaît aisément l'appropriation par L de la littérature du domaine (méthodologie instrumentale ou fonctionnelle-communicative) grâce à la référence à des concepts de base : ne pas traduire, faire des inférences, avoir recours aux connaissances préalables, suivre la démarche 'top-down' (DSC2), le recours à la langue maternelle, entre autres, se trouvant justifié par la méthode. Il est, cependant, intéressant de vérifier que la théorie explicitée (sans référence à des ouvrages) ne correspond pas toujours à la pratique : par exemple, L avertit qu'il ne faut pas traduire, mais on le surprend en train de le faire ou de suivre la traduction de ses élèves cinq minutes plus tard.

- 33 On pourrait donc postuler que, dans notre corpus DSC et souvent dans le corpus DP, le dire des autres se présente comme étant constitutif du dire de L pour certains interlocuteurs moins avertis, mais qu'il peut être reconnu par ceux qui connaissent théoriquement la méthodologie ou sont habitués à la dynamique de la salle de classe, où le professeur joue toujours le rôle d'intermédiaire entre le savoir, les savants ou le manuel adopté, et les apprenants. A vrai dire, tout en se croyant porte-parole des apprenants, l'enseignant n'est que le porte-parole des méthodologues.
- 34 Outre cela, le discours didactique de salle de classe qui se propose de développer chez les étudiants débutant en langue étrangère la capacité à lire des textes en français, de manière autonome, se caractérise par l'effort de simplification de la théorie pour la rendre accessible aux étudiants (considérés comme ignorants dans le domaine).
- 35 Cet effort de simplification se trouve aussi dans le DP, toutes les fois où l'allocution a pour but d'apprendre quelque chose à I : c'est le cas, par exemple, de l'allocution du 25/10/91 (DP7) où L montre par des graphiques, à la télévision, la situation des Brésiliens ; ce qui est intéressant c'est que ce n'est pas L qui parle mais les tableaux :

DP7 -	<p><i>Essas duas primeiras colunas em verde indicam que /.../ esta coluna vermelha voltada para baixo indica que o brasileiro empobreceu /.../ e eu vou mostrar porquê</i></p> <p>[Ces deux premières colonnes en vert indiquent que /.../ cette colonne rouge tournée vers le bas indique que le Brésilien s'est appauvri /.../ Et je vais vous montrer pourquoi]</p>
-------	--

- 36 Encore dans le même "discours", L, jouant le rôle d'intermédiaire, fait recours à l'autorité qui vient des données et de l'organisme enquêteur : *Dados das Nações Unidas demonstram que...* (des données des Nations Unies montrent que...), tout comme dans le DSC (cf. les exemples ci-dessous), c'est le texte qui parle, c'est l'auteur qui produit le sens que l'étudiant lecteur doit saisir (séquence suivante) :

DSC 6 -	<p><i>P : Ahn ahn //Aqui o texto não comenta a respeito das vendas : o que está acontecendo / se retiraram ou não de circulação / aqui comenta o fato das bibliotecas tirarem o livro das proteteleiras // saiu de circulação e foi colocado na reserva / artigo morto //Seria mais um artigo morto para nós né ?</i></p> <p><i>E : Isso</i></p> <p><i>[P : Ah ah // ici le texte ne fait aucun commentaire sur les ventes / sur ce qui se passe / si on a fait sortir de la circulation ou pas / ici on commente le fait que dans les bibliothèques on a retiré le livre du présentoir // il est sorti de la circulation et a été mis à la réserve / article mort // ce serait un article mort de plus pour nous / n'est-ce pas ?</i></p> <p><i>E : oui c'est ça]</i></p>
------------	--

- 37 Il s'agit là d'une sorte d'argument d'autorité tout comme la référence directe à quelqu'un de reconnu ou respecté par I, dans le discours de DP, et plus largement encore dans le discours scientifique⁷.
- 38 Bref, le discours de salle de classe de lecture en français tel que nous le montre notre corpus, partage avec le discours politique l'appellation de discours argumentatif, car le professeur, voulant créer des conditions affectives, qu'il croit favorables à l'apprentissage, essaie à tout moment, de montrer la pertinence de la méthodologie

employée (apparemment négociée avec les étudiants, mais, en réalité, imposée par l'enseignant, qui se trouve institutionnellement et légitimement autorisé à être le meneur de jeu, le centre du discours de la salle de classe), de même que l'homme politique qui évidemment fait un appel plus systématique aux sentiments, aux valeurs et croyances du peuple dans le but de maintenir ou d'obtenir son appui. Dans les deux cas, L se présente comme quelqu'un qui agit **pour le bien de l'autre-interlocuteur** (peuple ou étudiants) et jamais au profit de ses intérêts, la différence étant dans la spécificité de chaque discours.

- 39 Les types d'arguments dont se sert le locuteur, dans un cas comme dans l'autre, pourraient se résumer dans ce qu'on appelle argument d'autorité - autorité qui provient soit de la place discursive que chacun occupe dans la société (institution politique dite démocratique qui reconnaît l'autorité et le pouvoir de quelqu'un qui a été élu directement par le peuple), soit du recours à d'autres voix, d'autres sujets, d'autres discours, pour renforcer ses propres arguments, et ainsi ouvrir un espace de gouvernabilité.
- 40 Il est intéressant de noter encore que le DSC, ainsi que le DP, d'ailleurs, s'approprie le dire des autres (méthodologues, théoriciens et/ou chercheurs sur le texte et sur le processus de lecture), mais dans ce cas, sans procéder à des démarcations explicites : seul quelqu'un qui est habitué à ce type de discours pourra reconnaître à qui appartiennent les textes qui constituent le discours du professeur en salle de classe. Mais nous savons que la tâche n'est pas si simple que cela : à qui de droit appartient un texte ? qui peut être dit la source (origine) du sens ? Si, suivant Foucault (1969), l'originalité se trouve dans la répétition des énoncés dans une autre situation d'énonciation, dans la nouveauté du contexte socio-historique, alors toute parole peut être dite originale, toute parole accomplit sa fonction qui est de maintenir l'illusion du sujet qui se croit maître de son dire.
- 41 Finalement, il faut rappeler que les deux types de discours - DSC et DP - tels qu'ils se présentent dans le corpus analysé, laissent très peu d'espace à l'autre, dans la mesure où ils ne permettent pas (ou rarement dans le cas du DSC) l'interférence, la vraie participation de l'interlocuteur, sauf pour applaudir, confirmer ce que L vient de dire, ou alors apporter aux questions, en général fermées ou semi-fermées, la réponse souhaitée par l'enseignant, dans le cas du DSC. Certes ces discours sont dialogiques dans le sens que Bakhtine (1929) donne à ce terme, c'est-à-dire dans le sens de pluralité de voix - quoique étouffées à la surface, pour faire place à la voix socio-culturellement dominante, elles ne sont jamais complètement éliminées - mais justement parce que la voix du pouvoir, la voix de l'institution parle plus fort, l'autre-interlocuteur ne trouve pas d'espace pour négocier le sens qui lui est, d'une certaine façon, légitimement imposé et qui est tacitement accepté. Cette constatation, à côté d'un emploi très fréquent de modalités pragmatiques du genre *il faut*, *il est formidable*, *vous devez*, *nous devons* etc. rend compte encore une fois du caractère autoritaire des deux pratiques discursives, même quand elles se disent modernisées ou nouvelles.

BIBLIOGRAPHIE

- AUTHIER, J. (1984) Dialogisme et Vulgarisation Scientifique. *DISCOSS* 1 : 117-122.
- BAKHTINE, M. (1929) *Le Marxisme et la Philosophie du langage* (trad. française). Paris : Les Editions de Minuit, 1977).
- CORACINI, M.J.R.F. (1991) *Um Fazer Persuasivo : o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo : Pontes/EDUC.
- (1993) Le Discours Politique Contemporain Brésilien : un exemple d'hétérogénéité. *Cahiers du GRAL*. Canada : Université de Montréal (à paraître).
- FOUCAULT, M. (1969) *L'Archéologie du Savoir*. France : Gallimard.
- ORLANDI, E.P. (1987) *A Linguagem e seu Funcionamento*. Campinas : Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1969) *Analyse Automatique du Discours*. Paris : Dunod.
- VOLOSHINOV, V.N. (1976) *El Signo Ideológico y la Filosofía del Lenguaje*. Buenos Aires : Nueva Vision.

NOTES

- *. Ce travail, présenté au Congrès de l'AILA 1993 (Amsterdam) et transformé en article après quelques modifications, a été partiellement financé par la CAPES et le FAEP et fait partie d'une recherche qui reçoit l'appui financier de la FAPESP.
1. Pour des raisons évidentes d'espace, nous ne voulons pas entrer ici dans la polémique autour de la distinction entre 'persuader' et 'convaincre' comme le propose Perelman dans son fameux *Traité de l'Argumentation*.
 2. Dans ce cas-là, "discours" (entre guillemets) est pris dans l'acception courante d'allocution.
 3. Je préfère ne pas parler de processus de réception, à cause de l'idée de passivité que ce terme porte en soi.
 4. Il s'agit d'une technique d'animation de classe qui se pratique beaucoup dans la méthodologie du français instrumental.
 5. Pour plus de détails sur le discours politique brésilien contemporain, cf. Coracini 1993.
 6. Il convient d'observer que la phrase entre guillemets attribuée à frère Damiao commence aussi par l'expression (autoritaire) de son désir : "je veux que...".
 7. A ce propos, lire Coracini 1991.
-

RÉSUMÉS

Cet article a pour but de présenter les résultats d'une étude sur le discours politique brésilien contemporain et le discours de salle de classe de lecture en français instrumental en ce qui

concerne l'interaction et l'hétérogénéité. Le corpus analysé est constitué d'une série de classes enregistrées et d'allocutions du Président de la République Brésilienne pendant l'année 1991. Les deux discours se ressemblent surtout par leur vocation argumentative : aussi bien l'homme politique que l'enseignant, légitimés par l'institution sociale, essaient de persuader l'interlocuteur qu'ils savent ce qui est bon pour eux et qu'ils doivent, donc, leur faire confiance. L'hétérogénéité qui les constitue fonctionne aussi comme un recours argumentatif.

Interaction and heterogeneity are studied in Brazilian political discourse and in instrumental French classroom discourse. The corpus is constituted of a series of recorded classes, on the one hand, and speeches by the President of the Brazilian Republic during the year 1991, on the other. They have in common their argumentative vocation : both the politician and the professor, with the institution's legitimation, attempt to persuade the listeners that they know what is good for them and that they should therefore be trusted. Inbuilt heterogeneity also functions as argumentative recourse.