

L'étrange polyphonie du texte de l'apprenti rédacteur

Kim Stroumza & Antoine Auchlin

Université de Genève

<stroumzk@fapse.unige.ch>

<Antoine.Auchlin@lettres.unige.ch>

0. Introduction

Ce travail a pour point de départ notre pratique d'enseignant dans le cadre de la formation continue "Rédaction et communication" offerte par la Faculté des Lettres de l'Université de Genève (voir Auchlin 1996a pour une présentation). Les participants (la plupart francophones, possédant un diplôme universitaire et désireux d'améliorer leur compétence à l'écrit) commencent cette formation en ayant déjà à l'esprit toute une série d'impressions floues concernant leurs textes : ils sont ennuyeux à lire, leur écriture n'est pas assez coulée, ils n'ont aucun style, etc. Ces remarques, qu'ils se sont faites eux-mêmes ou qu'ils ont reçues de tiers, restent très vagues ; ils n'ont à leur disposition que très peu de termes de métalangage et surtout sont dans l'incapacité de trouver la trace de ces impressions dans leurs textes.

S'ils ne maîtrisent pas l'écrit, et peut-être justement *parce qu'ils ne le maîtrisent pas*, celui-ci prend une importance très grande, presque existentielle. Critiquer leur texte est souvent pris comme une critique personnelle. Le fait que ces personnes sont pour la plupart francophones n'est sans doute pas étranger à ce manque de distance entre leur personne et leur texte, la langue maternelle étant pour le sujet parlant invisible, transparente, constitutive de sa personne.

Notre travail, en tant qu'enseignants, consiste à décrire la source de leurs impressions qualitatives, à relier celles-ci à des propriétés de leurs textes, à leur montrer ce qui cause tel ou tel effet. Qu'ensuite ils

reconnaissent et avalisent cet effet relève de leur libre appréciation de la situation.

L'établissement du programme de la formation continue et l'envie de suivre au mieux chacun des participants nous oblige à tenter d'explicitier au maximum ce qui se passe et ce qui doit se passer au long de leur année d'apprentissage. A un niveau théorique cette fois, l'approche systémique de la compétence discursive développée dans Auchlin (1996b, 1997) permet de prendre en considération à la fois la dimension qualitative de leurs textes, la nécessité de pouvoir poser des diagnostics sur l'état de leur compétence discursive ainsi que l'établissement d'une progression entre différents états de cette compétence.

C'est notamment sur le retour des enseignants que ces apprentis rédacteurs vont s'appuyer pour améliorer leur savoir-faire rédactionnel. Le retour dialogique de l'enseignant fait ainsi partie intégrante du processus d'apprentissage. Cette posture nous amène à assumer notre subjectivité ; à tenter d'être sensibles à plusieurs phénomènes ; bref, à comprendre, diagnostiquer ce qu'ils font, à partir de notre compétence linguistique et à le leur montrer. En tant qu'enseignants de cette formation continue, nous jouons par conséquent le rôle de "miroir expert", en ce sens qu'il y a dans chaque texte que nous lisons-corrigeons un virtuel *quelque chose*, que son rédacteur n'a pas vu ; qu'il nous présente comme (*en tant que*) ce qu'il ne voit pas ; et que nous devons voir afin de le lui montrer. Pour les participants, la relation pédagogique consiste à s'adresser aux enseignants afin de leur montrer ce qu'eux-mêmes ne voient pas, et que ceux-ci sont supposés voir et révéler en retour.

Tout au long de cet article, nous nous interrogerons sur le statut de ce qui est présenté par le texte de l'apprenti rédacteur mais que celui-ci ne voit pas : qui montre quoi, comment est-ce montré, pourquoi n'est-ce pas vu, quel lien y a-t-il entre ce phénomène et la polyphonie développée par Ducrot ?

Nous verrons que la polyphonie intervient à deux niveaux, d'une part dans la relation entre l'instance parasite, qui présente les fautes, et l'instance "officielle", relation qui s'avérera constituer le noyau de la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève ; et d'autre part dans l'étrange

façon qu'ont ces apprentis rédacteurs de gérer la polyphonie au sens strict (telle qu'elle est développée par Ducrot 1984 : construction d'un locuteur et mise en scène d'énonciateurs). Nous verrons également que la notion d'accord intérieur, notion centrale dans notre cadre théorique, intervient de manière différente à ces deux niveaux.

Dans cet article, deux points de vue distincts se côtoient (§§ 1, 3.1., d'une part, §§ 2, 3.2. d'autre part). S'ils nous ont paru à bien des égards compatibles et intéressants à mêler, certaines difficultés terminologiques révèlent entre eux quelques divergences. Ainsi, le *locuteur* est vu tantôt dans son rapport constitutif au sujet parlant, tantôt dans son autonomie par rapport à ce dernier. Nous verrons que le rapport entre le sujet parlant et le locuteur est un rapport dialectique : le locuteur est à la fois autonome et constitutif par rapport au sujet parlant. La terminologie utilisée laisse transparaître cette divergence : pour le premier point de vue, le "locuteur" et le "sujet parlant" sont présentés comme des instances respectivement "de langage" et "hors langage", alors que ces mêmes instances sont dans l'autre point de vue présentées comme des instances "de langue" et "hors langue"¹.

1. "Maîtrise" de l'écrit et compétence discursive

1.1. Affects, inconscient et apprentissage de l'écrit

Les participants au cours "Rédaction et Communication" sont souvent mûs par les sentiments négatifs qu'ils éprouvent à l'égard de leur propre façon d'écrire. De tels sentiments sont des cas particuliers d'affects "endogènes"², i.e. liés à l'exercice même du discours, mais ils sont *sédimentés* sous la forme d'une réputation que chacun se donne, au-delà de chaque cas particulier d'usage, mais affectant chaque cas. Ces sentiments font-ils partie

1. Faut-il dire que le premier point de vue est pragmatique et s'intéresse à l'usage effectif, alors que le deuxième, plus sémantique, s'intéresserait aux enchaînements possibles ? Que d'un côté on s'intéresse à l'expérience vécue par un sujet parlant lorsqu'il utilise la langue et que d'un autre on s'intéresse à la manière dont la langue prévoit, donne une image de cette utilisation ? Dans l'état actuel de la présente recherche, nous ne pouvons préciser davantage cette divergence.

2. Par "affect endogène", on entend les états émotionnels qui sont liés causalement à l'exercice même du discours ; on les distingue artificiellement des affects "exogènes", indépendants de l'usage de la parole, mais en interaction avec lui. Ainsi le fait d'être amoureux, exogène, peut causer la peur, endogène, de se déclarer (Auchlin à paraître).

de la question de l'apprentissage, ou l'enseignant doit-il, au contraire, les ignorer ? Quel sens et quel statut leur donner, dans notre compréhension générale du fonctionnement de l'écrit (comme linguistes-pragmaticiens), et dans chaque cas particulier (comme enseignants) ?

Par ailleurs, le texte d'apprenti rédacteur manifeste, en tant que tel, une forme d'"inconscient textuel" particulier : il montre simultanément deux sortes d'objets verbaux, ceux dont l'ostension peut être rapportée à une intention du rédacteur, et ceux que l'on suppose être là à son insu, les "fautes", et autres caractéristiques verbales entraînant des petits malheurs textuels, dérapages de lecture, etc.

Certes, c'est là le lot de tout texte : on ne peut jamais voir sans intermédiaire ou artefact dans son propre dos, et l'on n'a pas davantage d'accès direct à ce que notre texte donne à voir à qui le lit.³ L'interprétation n'est pas bornée, dans tout texte on peut voir des choses que son rédacteur ne se sait pas avoir mises (et que la situation différée dans laquelle circule généralement l'écrit empêcherait d'éliminer si elles étaient indésirables). L'intégration de cette donnée dans la pratique rédactionnelle passe, à long terme, par sa reconnaissance, et par sa "domestication". Autrement dit, il s'agit non seulement d'admettre l'altérité (de la langue, et de la lecture) à laquelle engage l'écriture, mais aussi d'en tirer parti. On se rapportera, à ce sujet, au commentaire par Lacan de l'histoire des trois prisonniers et leurs disques noirs ou blancs dans le dos, et, particulièrement, à la notion de "moment symbolique du langage, c'est-à-dire de l'affirmation" (Lacan 1978, 332-335). L'idée est que, si l'on ne peut voir son propre dos, on peut se fonder sur ce que les autres sont supposés y voir pour, passé un certain temps, agir soi-même. Le "moment symbolique" est cette réorganisation du temps sur la base de l'affirmation.

3. Cette idée évoque l'expérience d'entendre sa propre voix enregistrée pour la première fois : il peut être très compliqué de s'identifier à son possesseur, tant elle est différente de celle dont nous avons l'habitude, alors même que c'est bien cette voix-là que les autres entendent, et connaissent, comme "la nôtre". La rédaction engage une expérience du même ordre ; cependant, les conditions sous lesquelles on s'entend pour la première fois sont très différentes de celles qui permettent de se lire pour la première fois : l'extériorité du texte, qui semble donnée d'avance, est, en réalité, l'objet d'une conquête.

Cependant, dans notre situation didactique comme dans les formes de "pré-lecture" plus ou moins confidentielles, cette loi, l'invisibilité de son propre dos, fait l'objet d'un amendement particulier : le but communément accepté de l'échange est que le rédacteur *montre délibérément ce qu'il pourrait ne pas avoir vu*, et que le correcteur de son côté reflète le plus grand nombre de lectures possibles, et, pour chacune, qu'il le fasse de la manière descriptivement la plus poussée (ce que nous nommons "miroir expert").

L'exemple suivant illustre bien le phénomène de l'invisibilité, pour le rédacteur, d'un problème rédactionnel, et le statut interactionnel (et "subjectif") du problème rédactionnel lui-même.⁴

- (1) L'hypothèse que l'analyse d'un événement de communication suppose la prise en compte d'enjeux psychosociaux participe de cette optique, tout comme l'idée que l'identité communicationnelle constitue un vecteur essentiel - et instable - qui oriente le comportement des sujets communicants, et témoigne de leurs conduites stratégiques (ou supposées telles).

Dans la grande majorité des cas, la lecture trébuche sur un effet de labyrinthe ("garden-path") : le premier syntagme nominal ("l'hypothèse") est pris comme complément du verbe de la relative ("suppose"), mais cette interprétation bloque l'attribution de tout statut à SN3 ("la prise en compte d'enjeux psychosociaux") ; peut-être en raison du fait de sa longueur, ou peut-être en raison du fait que SN3 s'interprète facilement comme le sujet de "participe", la lecture, en tout cas, ne tombe pas rapidement sur le parenthésage adéquat.

Mais par ailleurs il faut noter que, pour certains lecteurs, la phrase *ne pose pas de problème*. Il faut remarquer également que ces lecteurs-là ont autant de difficulté à construire mentalement la version labyrinthe qu'en ont les premiers à accéder à la bonne interprétation. Cette observation illustre le caractère incontournable "subjectif" des données discursives : de l'un

4. Notre corpus comprend des extraits de textes de participants à la formation continue et d'autres provenances. Malgré le cadrage "scientifique" et strictement observationnel des exemples cités, il peut arriver qu'un auteur, se reconnaissant, éprouve quelque gêne à "se voir" là. Nous présentons nos excuses à toute personne dans ce cas. Notre propre texte, nous en sommes convaincus, ne manquera pas de fournir nombre d'exemples de petits malheurs textuels aux lecteurs qui ne partagent pas nos points aveugles.

ou de l'autre côté, ce n'est, assurément, *pas le même texte* que voient les lecteurs, et cependant ni l'un ni l'autre événements de lecture ne sont susceptibles d'être niés comme faits.

1.2. Compétence discursive

La conception de l'analyse pragmatique du discours dans le cadre de laquelle nous travaillons s'intéresse à la compétence discursive, qu'elle voit comme "organe du discours"⁵, dispositif permettant de faire de l'expérience subjective consistante avec des séquences verbales. Notre approche de la compétence discursive, dite systémique, expérientielle et multi-dimensionnelle, a déjà fait l'objet, notamment dans ces *Cahiers*, de différentes présentations et applications auxquelles nous renvoyons (Auchlin 1996a, b, 1997 ; Stroumza 1996) ; nous en résumons les aspects principaux.

Cette approche est dite "expérientielle" parce qu'elle postule que "le discours" est une donnée d'expérience langagière et de participation subjective, et ne saurait être réduit à la matière inerte que constituent les séquences de phrases imprimées sur du papier, ou à la trace d'un événement de parole sur une piste, magnétique ou autre, qui ne sont que des "protocoles de discours virtuels". Nous appelons "compétence discursive" l'aptitude humaine à associer le traitement de séquences verbales à une expérience subjective consistante, condition nécessaire pour que l'on puisse parler de discours. La prise en compte de l'expérience verbale dans sa globalité, qui s'appuie sur le "mythe expérentialiste" de Lakoff & Johnson (1980), s'inscrit également dans le courant de pensée de la cognition "enactive" (Varela et al. 1993), comme alternative aux approches "classiques" (notamment la modularité fodorienne).

Nous parlons d'approche "système" pour deux raisons en abyme (récurtivité épistémologique). Tout d'abord, parce que nous voyons l'aptitude humaine à associer des séquences verbales et de l'expérience

5. Le parallélisme avec la notion chomskienne d'"organe du langage" est délibéré : au sens où nous l'entendons, la compétence discursive est un "attribut biologique" de l'espèce, tel que chaque individu capable de déterminer les paramètres d'une grammaire particulière est capable d'associer à des suites de mots une forme d'expérience intra-subjective consistante (nous ne développons pas ce point ici).

subjective comme un système auto-régulé, ou système complexe en équilibre ; ce système a à charge d'établir un équilibre, ou "ultra-stabilité" (Watzlawick 1991) entre les états d'un être de chair et d'os, un "sujet parlant", et une instance de langage, ou "locuteur" (ci-dessous §§ 1.4. et 2.) ; nous nommons "accord intérieur" cet état d'équilibre du système. En second lieu, l'approche est systémique parce qu'elle pose que "le discours" défini comme *traduction expérientielle d'un protocole verbal* n'est accessible à l'observation (scientifique) que par la mise en oeuvre de la compétence discursive particulière de l'observateur, et donc par sa participation subjective à la construction de ce qu'il observe. De cette expérience verbale complexe de l'observateur, rien ne nous semble pouvoir être légitimement exclu *a priori*. C'est là un postulat, systémique, qui a été mis à profit notamment dans le domaine de l'interaction thérapeutique (Elkaïm 1989 ; nous lui empruntons également la notion de *résonance*, comme aptitude de la compétence discursive, cf. CLF 18).

Enfin, l'approche est "multi-dimensionnelle" en cela qu'elle partage certaines hypothèses de l'approche modulaire de Roulet (1991a), Roulet (ici-même), notamment l'idée que le discours est constitué par la mise en oeuvre conjointe de domaines de faits hétérogènes, répondant chacun à une logique interne spécifique. Comme tentative de rendre compte de la compétence au niveau pragmatique (et discursif), l'approche multi-dimensionnelle de Roulet prolonge à certains égards le travail de Hymes (1984), auquel elle apporte notamment une description précise des structures discursives complexes, mono- ou dialogiques (Roulet 1991b)⁶.

Néanmoins ces deux approches de la compétence pragmatique présentent selon nous certaines limites. Elles adoptent en effet une vision de l'usage du langage comme *maîtrise*, objet de "connaissances", connaissances qui constitueraient la substance même de la compétence. Elles neutralisent ainsi la participation subjective qu'implique le traitement du discours, sinon dans les faits observés, du moins dans le dispositif d'observation lui-même. Ceci se manifeste symptomatiquement dans le fait,

6. Sur l'acception non chomskienne de la notion de compétence, Kerbrat (1990, 29-54) présente une synthèse de l'état du débat ; voir aussi Lyons (1980, 200-217) ; Reboul (1991) formule une objection cognitive explicite à l'utilisation de la notion de compétence pour autre chose que la compétence grammaticale.

par exemple, que la relation d'*appropriété*, centrale chez Hymes et pour la pragmatique tout entière (Kasher 1991), est traitée comme une relation à deux termes, et non pas trois.⁷

Selon nous, l'*appropriété* pragmatique doit être saisie du point de vue du sujet qui émet le "jugement d'*appropriété*", et, de ce point de vue, doit être vue comme une expérience qualitative, qui engage la *personne*, et non comme une relation formelle calculable. C'est l'une des raisons pour lesquelles les commentaires des correcteurs, s'ils doivent tendre à décrire explicitement les problèmes textuels rencontrés dans les textes d'apprentis rédacteurs, n'y parviennent pas spontanément, et en restent aux réactions générales et vagues ("peu clair", "mal dit", etc.) : leur matière première, leur point de départ, ce sont des *états de la personne*, et non des concepts identifiés.

Enfin, chez Hymes la relation d'*appropriété* est vue comme une relation à sens unique, comme adéquation unidirectionnelle du donné langagier à un état des choses pré-existant. Au contraire, notre approche de la compétence discursive suppose un aménagement *mutuel* des données langagières et des données mondaines (Auchlin 1997).

En résumé, notre approche consiste en hypothèses externes sur l'objet de l'analyse du discours, et sur la nature de la compétence discursive ; en hypothèses internes sur le fonctionnement de la compétence discursive,

7. Ce penchant objectiviste consiste à appliquer à l'étude du discours des stratégies d'établissement des faits qui conviennent à certains niveaux de l'organisation linguistique (phonologie, morphologie, syntaxe), niveaux dits "à basse participation subjective" (Auchlin 1997), où la part personnelle de l'observateur peut légitimement être considérée comme nulle, lui permettant de parler au nom de "tout locuteur compétent". Les niveaux plus complexes d'organisation langagière n'autorisent pas cette assimilation de l'observateur à l'ensemble d'une communauté linguistique ; l'établissement des "faits" à ces niveaux suppose une haute participation de l'observateur ; dès lors, cette part des faits, réputée "subjective", est déclarée inétudiable voire inexistante, du point de vue objectiviste ; l'alternative expérientialiste que nous défendons vise plutôt à expliciter et à intégrer cette nécessaire participation subjective de l'observateur à la constitution de ses données. Sous cet angle, le débat sur les différences et analogies entre ordre de la langue et ordre du discours (Benveniste 1966 ; Roulet 1991c, 1994 ; Stroumza 1996) porte moins sur ces "objets" que sur les conditions mêmes sous lesquelles ils existent, et sous lesquelles on les observe.

comme système auto-régulé, et comme assurant un état d'équilibre ou accord intérieur entre une instance extra-langagière, un être de chair et d'os, sujet parlant, et une instance intra-langagière, un être de langage, ou locuteur ("en tant que tel" ; nous revenons au § 3. sur cet emprunt à Ducrot et sa théorie polyphonique de l'énonciation).

1.3. De la "grammaire des fautes" de Frei à la nature compétentielle du petit malheur textuel

Dans sa *Grammaire des fautes*, Frei (Frei 1929) fait l'hypothèse, abondamment illustrée et documentée, que les "fautes" de langue ne procèdent pas du désordre absolu mais bien de la langue, et que leurs propriétés dépendent de la grammaire. S'expriment par là des tendances linguistiques tout à fait générales et régulières, soit, essentiellement, la tendance à la simplification, et à l'hyper-diversification, tendances dépendantes, schématiquement, du statut géo-social des langues considérées (*langues de petite Vs. de grande communication*).

Dans les CLF 18, nous nous interrogeons quant à la "nature compétentielle du diagnostic" : jusqu'à quel point la théorie de la compétence discursive prévoit-elle la possibilité du diagnostic, comment en rend-elle compte ? Ici, nous nous intéressons davantage à la nature "compétentielle" des fautes, suivant l'idée globale de Frei, qui consiste à prendre les fautes au sérieux et essayer de les faire parler. Notre approche présente deux différences importantes par rapport à celle de Frei :

1. nous nous donnons une catégorie d'entrée plus large et générale que celle de "faute", à savoir celle de "(petit) malheur textuel", qui comprend l'ensemble des faits de texte susceptibles de conduire à une dé-synchronisation du rapport rédacteur-lecteur ;
2. au lieu de rapporter les "fautes" à la nature et aux propriétés internes de la langue et des tendances qui s'y manifestent, nous tentons de les rapporter :
 - (a) aux généralités du fonctionnement supposé de "la" compétence discursive ;
 - (b) au mode de fonctionnement de telle compétence individuelle particulière et spécifique⁸ ;

- (c) enfin, à une hypothèse longitudinale générale situant cette compétence discursive particulière sur un axe de maturation de la compétence discursive, qui comprend un "horizon antérieur" (comment elle fonctionnait *avant*) et un "horizon ultérieur" (comment elle vise à modifier son fonctionnement, ou comment elle pourrait fonctionner *plus tard*, résultat adaptatif à long terme de dysfonctionnements récurrents - cf. § 1.5.).

Pour Frei, chaque langue manifeste, par les fautes qu'on y commet, des tendances linguistiques générales, qui sont comme des horizons d'évolution potentielle de la langue considérée. Dans l'hypothèse que nous faisons de rapporter les petits malheurs textuels au fonctionnement de la compétence discursive, ce ne sont pas des tendances de la langue qu'il nous faut invoquer, mais les *tendances développementales de la compétence discursive* elle-même.

Ainsi dans l'exemple (1) ci-dessus, le rédacteur manifeste, par les choix verbaux qu'il opère, une prise en compte excessive de son propre environnement cognitif, et une prise en compte insuffisante de celui de son destinataire (cf. Yessouroun ici-même) ; dans le même temps, la relative complexité de la forme verbale manifeste l'effort cognitif qui a été requis pour l'articulation de cette pensée complexe - et exhibe par là même un certain attachement à cet effort. C'est ce type de fait qui nous semble devoir être mis en relation avec les tendances évolutives de la compétence discursive.

1.4. Régulation et accord intérieur à l'écrit

La notion centrale de notre conception de la compétence discursive est celle d'accord intérieur, régulation qui assure l'adaptation d'êtres-de-langage (locuteurs) et d'êtres-hors-langage. Pour Grabowski (1996, 79), "Regulation means aligning actual values [AV] with desired values [DV], referring to cybernetic systems like refrigerators. Language is produced only if the information about actual and desired values, represented in the S(peaker)/

8. Même si une part des problèmes de cette compétence peuvent être "expliqués" par un raisonnement "de langue", tous - c'est particulièrement frappant pour l'écrit et son "acquisition" - ne le peuvent pas, beaucoup demandent une explication en termes de processus rédactionnel.

W(riter) system at a given time, is such that the system is expected to be successfully regulated."

Si l'on explicite les termes de la métaphore, dans un réfrigérateur, DV désigne la température sélectionnée par le cadran du thermostat, et AV la température mesurée dans le réfrigérateur par le thermomètre du système. Si AV est supérieure à DV, le système agit sur AV en injectant du froid. Dans le cas du "S/W système", (que par hypothèse nous assimilons ici à une compétence discursive), les valeurs désirées, DV, constituent une sorte de "commande de parole", que satisfont ou non les "valeurs effectives", AV. Dans notre conception de la compétence discursive, AV renvoie au domaine des objets verbaux, des énoncés, des faits de locuteurs. En revanche, DV renvoie à de l'extra-verbal, à des faits de sujet parlant (pensées, attitudes, "états", etc.). La régulation qu'opère la compétence discursive consiste à ajuster des locuteurs (êtres de langage ; AV) à des états d'un sujet parlant (être hors langage ; DV). L'accord intérieur serait l'expérience par S/W de l'état d'équilibre entre AV et DV.

La simplicité de cette formulation cache cependant deux problèmes majeurs.

En premier lieu, S/W s'auto-régule à partir non de AV, mais des informations qu'il possède sur AV, c'est-à-dire sur la base de la forme linguistique *telle qu'elle lui apparaît*. Or l'un des enjeux acquisitionnels majeurs de l'écrit réside justement dans cette façon qu'a la forme verbale d'apparaître au S/W : l'écrit exige une prise de conscience de l'autonomie de la forme verbale par rapport aux pensées que l'on veut manifester par elle, que l'oral spontané⁹ ne demande pas.

La caractéristique des S/W systèmes qui occasionne cette prise de conscience est qu'ils ne sont pas prévus pour fonctionner seuls, mais en interaction avec d'autres S/W. Dans l'interaction en direct, le système s'équilibre en tenant compte de l'état du système avec lequel il interagit, et non indépendamment de lui. La ratification dialogale constitue un feed-back plus ou moins permanent¹⁰ dont le système tient compte pour l'obtention de

9. Ni la lecture, d'ailleurs - à l'exception majeure des malheurs textuels.

10. Voir Laforest (1992).

son accord intérieur (on prolonge ainsi le point de vue de Roulet et al. 1985 sur la "contrainte de double accord" pour clore les échanges : le désaccord dans l'échange met les systèmes en présence en état de désaccord intérieur, les "obligant" ainsi à prolonger leur activité de parole pour retrouver leur stabilité). Le fait est que si les informations dont dispose S/W1 quant à AV diffèrent de celles dont dispose S/W2, de telles différences sont susceptibles d'être prises en compte dans le traitement. Dans l'interaction en différé, ce type de rétro-action n'est pas possible¹¹.

Ceci dit, en situation didactique, le rédacteur admet la possibilité que son texte présente, à côté de l'ensemble des AV avec lesquelles "il est d'accord", un autre ensemble, AV', l'ensemble des valeurs effectives pour son destinataire. Par la remise de son texte, il accomplit en quelque sorte un "accord intérieur provisionnel", sous réserve de ce qu'il aurait pu ne pas voir dans son texte, et qui lui serait montré en retour par le correcteur (cf. la *cacophonie* ci-dessous § 3.1).

D'un autre côté, ce qu'il faut entendre par "desired value", DV, n'est pas aussi évident que le suggère la métaphore frigorifique. Notamment en raison du fait que, contrairement à ce qui se passe dans un réfrigérateur, les valeurs effectives AV contribuent à déterminer les valeurs désirées DV. Il semble que DV ne se laisse pas saisir indépendamment de la relation de tension qui s'exerce à l'endroit de AV. Il faut en effet envisager deux cas de figure opposés, ceux où DV a une valeur déterminée, et où elle précède AV, et ceux où DV n'a pas de valeur déterminée, mais se trouve fixée en retour par AV.

S/W "a" une DV à l'esprit, il "a quelque chose à dire", et "connaît" cette DV, i.e. il sait ce qu'il a à dire. Soit cette connaissance qu'il a de ce qu'il a à dire repose sur un format verbal déjà établi, et dans ce cas, rien ne distingue AV de DV, autrement dit, la régulation a *déjà* eu lieu ; soit DV n'a pas (encore) de format verbal, ce qui est le cas de figure prévu par la métaphore. Il faut souligner, alors, ceci : le fonctionnement même du système consiste à *essayer* des AV déterminées, et à évaluer si elles "vont" ou non à DV ; le fait est qu'elles peuvent aller ou non, sur un aspect ou sur

11. Sur les liens entre "auto- et hétéro-régulation", Auchlin (1996b, 343) : à l'écrit, il faut obtenir son accord intérieur tout seul.

un autre, et que c'est la confrontation même de AV et DV qui le révèle, et le manifeste sous une certaine forme d'accord intérieur. En un sens, le fonctionnement du système lorsque'il n'a pas de DV à l'avance, par exemple dans l'interaction spontanée, n'est pas fondamentalement différent : les contraintes imposées par DV sur AV sont, simplement, moins nombreuses ; mais le principe est le même.

La situation de départ de tout projet rédactionnel impose, d'une manière ou d'une autre, de faire un point initial, un rassemblement de "ce que j'ai à dire" - c'est-à-dire de déterminer une DV. Mais il serait naïf de penser que le langage ne joue aucun rôle dans ces processus préliminaires : bien au contraire, il les articule déjà, la détermination intérieure de l'à-dire passe par une interaction avec la formulabilité, l'"effabilité du pensé"¹².

De sorte que ce qui reste de la distinction DV - AV, c'est la relation même d'un à-dire et d'un dit, qui passe virtuellement de la tension à l'apaisement, par le choix d'une formulation, de *la bonne* formulation : celle qui figure sur la page et qui pour cette raison est supposée avoir obtenu l'accord intérieur du système.

Parler d'apaisement est excessif : la formulation choisie peut n'être que la moins mauvaise. Autrement dit, l'accord intérieur peut engendrer un certain nombre de "sous-produits", que révèlent les commentaires des participants sur leur attitude, généralement négative, concernant leurs propres productions signalés au début de cet article. Ce sont des "sous-produits" de la régulation dans la mesure où ils ne sont pas recyclés dans le processus du système et ré-injectés sous la forme d'un feed-back correcteur¹³.

Ces remarques valent "en production" mais aussi "en réception" : la construction du sens d'un texte doit conduire à l'expérience cognitivo-affective qu'intentionne le rédacteur, à la (re)connaissance de "ce qu'il veut dire / veut faire", c'est-à-dire à un vouloir dire qu'on lui impute - le texte réussi étant celui qui rend ce lien transparent ou invisible, où ce que veut

12. Sur le caractère réversible de la régulation, i.e. que locuteur et sujet parlant se déterminent mutuellement, Auchlin (1997), et ci-dessous la notion d'intégration, § 2.3.

dire ou faire le rédacteur *est indissociable de ce qu'il dit et fait*. Si un tel type de réussite textuelle peut parfois être remarqué, la transparence, en règle générale, ne se voit pas, et c'est, plutôt, *a contrario* que l'on note l'échec : le texte non réussi se reconnaît à cela que l'établissement de ce que veut dire (peut vouloir dire) son rédacteur passe par une formulation différente de celle qu'il donne lui-même, et qu'il est supposé avoir choisie dans un ensemble ouvert de formulations possibles.

La pragmatique, selon Moeschler & Reboul (1994), a apporté à la linguistique l'évidence de la sous-détermination linguistique des faits d'interprétation (et l'idée qu'il est vain de chercher à rendre compte en termes exclusivement linguistiques de la variété des interprétations, cf. Grice). Notre matière première force à le constater, cette évidence ne va pas seule : il faut également admettre l'évidence, corollaire, de la *sur-détermination linguistique et discursive des faits de pensée et d'expérience*.¹⁴

En tout état de cause, ce qu'il importe de souligner ici, c'est le fait que, à l'écrit en particulier, l'accord intérieur n'est pas nécessairement d'un accès évident, en raison de la sur-détermination linguistique des faits de pensée, d'une part, et, d'autre part, des points aveugles du système, de la différence que peut présenter sa représentation de AV et celle qu'en a un autre système.

13. Madigan et al. (1996) font apparaître que "les rédacteurs anxieux" ont des performances sensiblement analogues à celles des rédacteurs qui ne sont pas anxieux, relativement à une procédure d'évaluation qualitative globale ou holistique de leurs textes. Ceci signifierait que l'anxiété n'exerce pas d'influence sur le **produit**, et qu'elle ne fait que rendre plus pénible le processus de **production**. On peut cependant se poser la question de savoir s'il en va ainsi également dans le long terme, et quelles relations l'anxiété (entre autres) entretient avec les états antérieur et ultérieur de développement de la compétence discursive (cf. ci-dessous 1.5.). Une expérience de Madigan et al. tend à montrer que l'idée selon laquelle les enseignants en rédaction peuvent faire face à l'anxiété des rédacteurs et les aider à la dissiper par la mise en oeuvre d'exercices de rédaction appropriés est illusoire. Pour les auteurs, ce qui est pertinent est d'intervenir sur la tendance de la personne à parler d'elle en termes négatifs ("(...) that patterns of negative self-talk be changed." *ibid.*, 307). Notre approche de la compétence nous conduirait à penser, au contraire, que ce résultat, dissiper ou *métaboliser* l'anxiété, peut être atteint par l'intermédiaire du travail textuel - et peut-être même *justement* par lui.

14. Voir les exemples d'"oscillations" analysés par Stroumza (1996).

1.5. Variation longitudinale (maturation)

L'idée de rapporter les petits malheurs textuels à des tendances évolutives de la compétence discursive demande une schématisation minimale de son évolution (CLF 18).

Le modèle de Schaeffer - Bereiter (Bereiter 1980) dégage 5 degrés acquisitionnels dans le développement des aptitudes rédactionnelles, qui pourraient correspondre, dans nos termes, à autant d'"états semi-stables" de développement de la compétence discursive. Dans l'idée de ces auteurs, le foyer acquisitionnel passe, successivement, du simple contrôle du processus ("associative writing") au contrôle du produit ("performative writing"¹⁵), par assimilation de normes de style et contraintes spécifiques de l'écrit ; le foyer se déplace ensuite vers la construction du lecteur-destinataire et la connaissance des aspects "sociaux" ("communicative writing") ; puis, par assimilation d'un certain niveau de jugement critique, de sensibilité littéraire et de sens logique, on passe à un type d'écrit dit "unitaire" ; enfin, le dernier stade de développement, ou "epistemic writing", est caractérisé par le recours à la "pensée réfléchie", par un maniement du texte qui, selon Bereiter & Scardamalia (1993), ne se contente pas de rapporter des connaissances ("knowledge telling"), mais les transforme ("knowledge transforming").

Un problème majeur que soulève une telle organisation est d'être bornée, d'avoir un "stade supérieur de maturation", et donc de se poser comme une échelle hiérarchisant des acquisitions et définissant un optimal "absolu". Il nous semble préférable d'admettre la possibilité d'une maturation sans fin, sans réel "état stable final", de la compétence discursive : chaque état semi-stable conserverait ainsi un horizon de développement.¹⁶

15. Le terme ne traduit pas l'intention des auteurs, qui est de renvoyer aux contraintes "formelles" de divers types qui visent à "faire écrit". Yessouroun (1994) propose le terme d'"écrit conventionnel" pour désigner le trait prototypique de ce niveau de développement.

16. Ceci dit, on peut aussi supposer que ce que décrit Bereiter correspond à la "zone des développements les plus fréquemment observables", mais ne vise pas à théoriser les propriétés d'un quelconque "steady state", état stable final, de la compétence discursive.

De même, la notion de "stade de développement" doit être entendue de manière relativement souple : nous employons l'expression d'"état semi-stable" de la compétence discursive pour désigner de tels "stades" ; dans les CLF 18, nous insistions sur le fait que chaque état semi-stable de la compétence discursive est virtuellement terminal (dans la mesure où le système fonctionne, il est vécu comme achevé), tout en étant ouvert à une évolution, à une maturation. Ceci nous permet d'admettre qu'une façon d'écrire donnée puisse exhiber simultanément des traits caractéristiques de deux états semi-stables distincts, qu'un même texte reflète, en même temps, un "ancien état" et un "nouvel état" de la compétence discursive (ci-dessous ex. 3).

Il nous semble nécessaire de prendre en compte au moins **deux moments-bascules significatifs** pour une schématisation du processus longitudinal d'appropriation de l'écrit, moments séparant plus ou moins nettement trois types d'"états semi-stables" de la compétence discursive.

Le premier est lié à la découverte de l'autonomie relative de l'organisation linguistique et de ses contraintes, qui passe par la découverte d'un certain degré d'extériorité de la forme écrite (cf. note 3). Son point de départ est un type de régulation "pré-rédactionnel", dans lequel écrire, c'est transcrire les unes après les autres les pensées qui viennent, régulation typique du fonctionnement de l'oral spontané, et stade initial supposé du développement de la compétence discursive à l'écrit, illustré par (2) :

- (2) D'autre part, j'ai tendance à vouloir écrire comme je parle et là le problème de clareté se pose car je n'arrive pas (ou avec beaucoup de peine) à m'exprimer par écrit comme j'aimerais que les personnes qui me lisent comprennent ce que je veux dire.

Le premier moment-bascule organise le passage à une régulation qui prend en compte différentes caractéristiques spécifiques du discours écrit ; cette prise en compte est susceptible de se manifester sous forme de complaisance ou de narcissisme, aussi bien que sous la forme d'un engoncement (3) (c'est nous qui soulignons) :

- (3) Pour J. Baudrillard, la réussite de la communication est réservée aux célèbres vases... communicants (...) Mais pour ceux qui ne sont pas des objets, les êtres humains donc, communiquer, selon J. Baudrillard, est voué à l'échec. Cette action est impossible, ainsi que le dit également (...)

Il faut noter, dans (3), et particulièrement dans le segment en italique, la présence simultanée de traits indiquant la co-existence de modes de régulation distincts : "les êtres humains, donc," comme correction en ligne, est typique de la régulation "on-line" pensées-discours ; le reste de l'énoncé, ainsi que l'anaphore nominale "Cette action (...)", malheureuse, suggèrent au contraire que l'accord intérieur a été obtenu en privilégiant le travail du locuteur visant à faire écrit, contre l'organisation du contenu et la distribution de l'information.

La compétence discursive passe ainsi d'une régulation on-line pensées-discours, qui parvient à l'accord intérieur en privilégiant le sujet parlant et lui subordonnant le locuteur, à un mode de régulation qui privilégie nettement l'instance locuteur au détriment du sujet parlant, désormais soumis aux exigences formelles du premier.

On peut supposer, dans la maturation de la compétence discursive à l'écrit, l'existence d'un second moment-bascule, lié à une seconde prise de conscience, donnant accès à un mode de régulation qui libère le sujet parlant de la "tyrannie du locuteur" (que celle-ci se manifeste sous forme de coquetterie satisfaite, ou de construction laborieuse). Ceci ne revient cependant pas à privilégier (à nouveau) l'instance sujet parlant au détriment du locuteur, mais bien à *laisser jouer leur articulation* : l'accord intérieur, dans ce type de régulation, ne s'établit ni au détriment du locuteur ni à celui du sujet parlant. C'est en tant qu'opère un tel type de régulation que l'"écrit épistémique" de Bereiter a à voir avec la "pensée réfléchie".

Ce dernier type de fonctionnement de la compétence discursive comporte un aspect qui engage l'interaction du système avec les autres : il intègre la virtualité de ses propres points aveugles comme une ressource, notamment heuristique (d'où l'idée de "transformation de connaissances" de Bereiter), par laquelle le sujet parlant tire profit du locuteur. Le déploiement textuel qu'accomplit ce type de régulation compte sur l'émergence d'une certaine part de non-vu, sur la manifestation de l'altérité, dans sa construction même (cf. note 27 ci-dessous). On peut supposer que c'est ce type de régulation qui produit les textes que l'on sent comme "habités".

2. Au centre de l'accord intérieur, la notion d'intégration

La notion d'accord intérieur, centrale pour l'approche systémique, suppose l'existence d'un décalage entre le sujet parlant, instance hors langue, et le locuteur, instance de langue. Cette approche s'ancre par conséquent dans une conception de la langue qu'il nous paraît utile d'explicitier. Ainsi, pour qu'il y ait décalage, il faut reconnaître à la langue une certaine autonomie. Mais cette relation d'autonomie entre la langue et le sujet parlant n'est pas totale, parce que le sujet parlant est constitué par le locuteur : "c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet*"¹⁷. Il y a ainsi entre le linguistique (niveau du locuteur) et l'extra-linguistique (niveau du sujet parlant) une autonomie relative. Avant de penser directement cette autonomie comme étant relative, c'est-à-dire avant de penser ensemble l'autonomie de la langue et son aspect constitutif pour le sujet parlant, nous allons envisager les deux positions séparément.

Au préalable, il est important de noter que la notion d'accord intérieur est définie à l'aide des notions de locuteur et de sujet parlant empruntées à la théorie de la polyphonie de Ducrot (1984, 1989), et par conséquent que cette terminologie ne tient pas compte d'une éventuelle spécificité de l'écrit différé par rapport à l'oral (type conversation), ni de la spécificité des textes rédigés par des apprentis rédacteurs. Or, nous l'avons vu ailleurs (Stroumza 1996, 371), pour être *écrit*, un texte doit être autonome par rapport au contexte et à son rédacteur. A l'écrit par conséquent le locuteur doit seul représenter le sujet parlant. Faut-il alors dire qu'à l'écrit il s'agit d'un locuteur particulier, que nous pourrions appeler "scripteur" ? A défaut de pouvoir préciser davantage cette éventuelle spécificité du scripteur et comme ce qui nous importe ici est l'autonomie de la langue, le décalage entre le sujet parlant et le locuteur, nous allons garder le terme de locuteur (ainsi que celui de sujet parlant¹⁸).

Nous laissons également ouverte la question de savoir si le scripteur serait l'image d'un sujet écrivant construite à partir de l'ensemble des locuteurs¹⁹ que présente un texte, texte alors compris comme un ensemble

17. Benveniste (1966, 259).

18. Nous utiliserons également le terme de rédacteur au sens de sujet parlant écrivant.

d'énoncés, ou s'il faut considérer qu'un texte est un seul énoncé, ne présentant qu'un seul locuteur (cf. note 38 ci-dessous).

2.1. Autonomie

L'autonomie de la langue se révèle dans l'écart qui sépare un texte d'un plan. Si une suite logiquement organisée d'idées ne constitue pas pour autant un texte, c'est que celle-ci est encore sous-déterminée par rapport à sa mise en mots. Il y a ainsi un ordre irréductiblement linguistique : la logique, les connaissances du monde, etc. ne suffisent pas pour écrire un texte²⁰.

Le premier moment-bascule, qui correspond au passage d'une régulation "on-line" pensées-discours à une régulation soucieuse des aspects formels de l'écrit, revient à prendre conscience de cette autonomie.

Le linguiste qui pose un diagnostic, lorsqu'il parcourt un texte, est en contact non pas directement avec la personne qui a écrit le texte, ni même avec son processus d'écriture, il est en contact avec le parcours d'écriture construit par le texte. De même que le locuteur n'est qu'une image de sujet parlant, le parcours de lecture qu'offre un texte n'est qu'une image d'un parcours d'écriture. Ce parcours imagé est autonome, il relève de la langue, de l'image du langage telle qu'elle est construite par la langue.

C'est à cette autonomie de la langue qu'il faut imputer l'extériorité du locuteur par rapport au sujet parlant. Cette extériorité garantit un certain jeu entre les deux (on peut fort bien être maladroit à l'écrit sans l'être ailleurs).

Ainsi donc, il importe de ne pas confondre le locuteur et le sujet parlant, et de prendre en considération l'autonomie de l'organisation linguistique.

Mais cette autonomie n'est pas totale. Comme le souligne Auchlin (1997) à la suite de Benveniste, le sujet parlant est constitué par son locuteur : "je suis ce que je suis parce que je dis ce que je dis".

19. Le scripteur composé de plusieurs locuteurs quitterait-il pour autant le statut de locuteur ?

20. "Quiconque pose le pied sur le terrain de la *langue* peut se dire qu'il est abandonné par toutes les analogies du ciel et de la terre" (Engler 1968, 38, cité par Bronckart 1977, 94).

2.2. Constitution²¹

Si un texte doit trouver son autonomie face au processus d'écriture, aux pensées, nous avons cependant fait remarquer (Stroumza 1996, 366) qu'un texte dont l'organisation prévue à l'avance est trop rigide risquerait fort d'ennuyer son lecteur. En effet, lors du processus d'écriture, le rédacteur ne peut se contenter de remplir les cases d'un plan complètement prévu au préalable, "quelque chose doit se passer" lors du processus d'écriture²². Nous comprenons maintenant mieux en quoi consiste ce "quelque chose" qui transparaît dans le texte final. Il s'agit en fait de ne pas perdre la fonction heuristique du langage²³, de ne pas perdre l'apport de la formulation sur l'à-dire.

Le deuxième moment-bascule, qui consiste à se libérer de la tyrannie de la forme et à tirer parti de l'altérité radicale de l'écrit, revient à dépasser l'idée d'une autonomie radicale de la langue et à tirer parti de la dimension constitutive de cette autonomie, de la fonction heuristique du langage.

Comme nous l'avons vu en parlant de la "la nature «compétentielle» des intuitions fines" (Auchlin 1996, 350), c'est la compétence de l'analyste qui permet, par empathie, de poser un diagnostic sur celle du rédacteur. De même, c'est dans la mesure où le rédacteur est constitué par son locuteur que, si un texte a lieu, c'est via toute la personne de l'analyste. De par cette relation de constitution, qui est à l'oeuvre également lors de la lecture d'un texte par l'analyste, les données à partir desquelles celui-ci va tenter de poser un diagnostic ne sont pas totalement extérieures à lui, elles sont de nature expérientielle.

Ainsi l'autonomie de la langue vis-à-vis du sujet parlant n'est pas totale parce qu'il s'agit d'une *autonomie constitutive*. C'est cette relation de constitution qui "explique" le rapport de transparence²⁴, de non-maîtrise qu'entretient un sujet parlant avec sa langue maternelle : le sujet parlant ne se situe pas par rapport à la langue dans un rapport d'extériorité totale mais dans un rapport d'immersion²⁵, en d'autres termes, la langue n'est pas pour

21. Nous entendons ici à la fois le processus et le résultat (voir § 2.3.).

22. D'où des écarts entre les plans préalables à l'écriture et les plans des textes rédigés.

23. Merleau-Ponty (1968, 22).

lui un outil mais un milieu, "bien avant de servir à communiquer, le langage sert à vivre"²⁶.

2.3. Intégration

La notion d'intégration que De Vogüé (1992) reprend à Benveniste nous permet de mieux cerner cette notion d'autonomie constitutive²⁷.

Si donc il y a «un rapport d'intégration nécessaire» <Benveniste 1974, 24> (...) entre le langage et la culture, entre le langage et la société, entre le langage et l'expérience humaine, cela ne signifie pas simplement que le langage contienne culture, société et expérience humaine : il les contient autant qu'il les interprète, ou, plus exactement, il les contient dans la mesure où il les interprète, dans leur extériorité maintenue, mais transformée. L'intégration désigne une relation qui doit par conséquent s'entendre comme dialectique, même si cette dialectique n'a pas été explicitement pensée et mise à plat par Benveniste : il l'a à chaque instant débusquée. Elle passe sans doute par une forme d'englobement, mais qui est minée par la contradiction entre englobement et insertion, et qui se résout en termes de processus (l'intégration désigne d'abord un processus, et non son résultat) : le langage intègre la condition humaine, en tant qu'il l'interprète dans ce rapport dialectique que maintient l'interprétation entre intériorité et extériorité. (De Vogüé 1992, 93-94).

Mais si la relation d'intégration entre le sujet parlant et le locuteur est dialectique et doit être entendue comme un processus, en tant que linguistes et enseignants de cette formation continue, lorsque nous tentons de poser un diagnostic sur l'état de la compétence discursive, sur la manière qu'a le sujet parlant de gérer ce processus, nous n'avons accès (principalement) qu'au texte, qu'à la forme résultante. C'est donc l'analyse du résultat qui nous permet de (re)construire le processus²⁸. Par conséquent, notre approche doit combiner les deux points de vue à l'aide desquels De Vogüé (1992, 80) différencie l'approche de l'énonciation de Benveniste de celle de Culioli :

24. C'est surtout à l'écrit que cette transparence de la langue pose problème. En effet, le scripteur, ne recevant pas directement de feed-back de la part de son destinataire et ne pouvant pas corriger son texte pour ainsi dire en cours de route, s'il veut s'assurer que le lecteur verra bien dans son texte ce qu'il a voulu y mettre, doit par conséquent davantage se méfier de cette transparence de la langue.

25. De cette relativité de l'autonomie découle l'importance existentielle de l'écrit, l'importance des affects "endogènes".

26. Benveniste (1974, 217).

l'énonciation n'est pas [chez Culioli] à concevoir comme un acte (alors que chez Benveniste, il s'agit bien d'un acte d'appropriation de la langue) : ce n'est pas l'acte d'un sujet produisant un énoncé, c'est un processus que l'on restitue à partir de l'énoncé.

Il y a deux façons en effet de concevoir l'énonciation : d'un côté on thématise la façon dont un sujet s'énonce ; de l'autre la façon dont un énoncé s'énonce (dont il a la forme qu'il a)*.

* [...] La situation n'est pas très différente de celle du terme *constitution* : dans «la constitution d'un gouvernement», on renvoie soit à l'action mise en oeuvre par le premier ministre, cette action étant alors conçue dans son déroulement (X est en train de constituer le gouvernement), soit à la façon dont le gouvernement est de fait constitué (qui en fait partie, comment est-il composé ? dans ce second cas on ne s'intéresse absolument pas à la personne qui l'a constitué).

Notre approche doit distinguer mais non séparer ces deux acceptions. Description et interprétation²⁹ des symptômes que présente le texte correspondent aux versants respectivement culiolien et benvenistien de notre approche.

Puisque la notion d'accord intérieur concerne la relation entre le sujet parlant et le locuteur et puisque c'est sur l'obtention de l'accord intérieur que s'appuie la régulation propre au langage, cette notion d'intégration nous paraît très importante pour comprendre les difficultés auxquelles se heurtent ceux qui veulent améliorer leur écrit. Nous allons voir maintenant

27. Idée que l'on retrouve également dans Jenny (1990, 18-19) : "En sorte qu'on peut bien considérer comme l'événement le plus propre à la parole cette production par le discours du point focal d'où il rayonne. Mais l'événementialité tient tout autant à ce qui dans cette production s'écarte de moi au moment où elle signifie. «Mes» signes me demeurent toujours largement inappropriables. Leur objectivité, leur «extériorité», peut en un point me les faire contempler comme des choses ou des natures mortes. Sans doute me révèlent-ils à moi-même, mais en me révélant à moi-même, ils comblent une distance incommensurable entre moi et eux. «En avance» sur moi, ils semblent détenir le secret de mon identité. En fait, ils ont plutôt ouvert un espace de conjecture proprement augural, où ce qui se «révèle», davantage qu'un moi, c'est une disposition où un moi pourrait se jouer. Ainsi je sens trop, sauf à tomber dans l'illusion de l'«expression» ou du «style», qui méconnaissent cette «béance» énonciative, que je ne saurai rejoindre tout à fait mes signes. Cet agencement de mots, «c'est tout moi», c'est la signature de ma parole, mais j'y vois aussi tout l'aléatoire d'une invention qui aurait pu être autre, et tout le mystère d'une disposition où autre chose que moi (moi connu) s'annonce ...".

28. C'est en fait à partir des traces laissées par le processus que le linguiste essaye de décrire la façon dont tel rédacteur gère ce/le processus.

que la difficulté qu'éprouvent les rédacteurs à gérer cette relation se manifeste à un premier niveau par une sorte de polyphonie cacophonique, qui intervient dans la relation élève-enseignant ; et à un deuxième niveau par d'étranges façons de gérer la polyphonie au sens strict.

3. L'étrange polyphonie...

L'approche polyphonique de l'énonciation de Ducrot (1984, 1989), qui vise à combattre la "thèse de l'unicité du sujet parlant", établit une distinction de principe entre "sujet parlant" (SP), être hors langage, et instances de langage, à deux niveaux, locuteur (L), d'une part, et énonciateurs, d'autre part. Cette approche, qui se soucie de langue, considère comme hors champ tout fait ayant trait au sujet parlant "en tant que tel", i.e. comme entité hors langage.

La "pragmatique expérientielle" se base sur cette distinction entre entité hors langage, "sujet parlant" et entité de langage, "locuteur", mais la mobilise dans un cadre différent : pour faire court, la question est de saisir les principes de leur articulation. La pragmatique expérientielle ne vise ainsi ni à rendre ce clivage absolu, en en faisant une frontière d'objet théorique (séparant le "scientifiquement pertinent" du non-pertinent), ni à réduire ce clivage pour en revenir au postulat de l'unicité du sujet parlant, mais à en faire un objet d'étude légitime pour la pragmatique, en en faisant l'objet même du fonctionnement de la compétence discursive.

L'approche polyphonique de l'énonciation peut être sollicitée d'au moins deux façons différentes pour aborder les textes d'apprenants. A un certain niveau "générique", abstrait, elle permet de voir dans l'occurrence même des "fautes" la manifestation d'une certaine instance, qui "montre" un objet verbal, est constituée par l'ostension de cet objet verbal (tout au moins en vertu de la juridiction "didactique" dans le cadre duquel cette instance est supposée exister), et organise la structure de l'échange autour d'elle. A un second niveau, dans les textes d'apprenants, l'organisation des

29. Il faut, nous semble-t-il, distinguer trois moments différents : - le premier, où les éléments à décrire sont sélectionnés, sélection dont la pertinence est guidée par l'interprétation ; - le deuxième, où ces éléments sont décrits, moment qui est cette fois séparé de l'interprétation ; et - le troisième, moment de l'interprétation proprement dit.

instances de langage, locuteurs et énonciateurs, est un lieu de malheurs textuels récurrents que l'approche polyphonique permet de décrire.

3.1. Polyphonie dépendante du cadre didactique

Dans quelle mesure la notion de polyphonie de Ducrot peut-elle servir à caractériser le fait que le texte d'apprenant donne à voir au lecteur des choses que le rédacteur montre, sans savoir ni ce qu'il montre ni qu'il le montre, tout en acceptant, sur la base du "contrat didactique", de le montrer ?

D'un côté, les "fautes" relèvent à certains égards de ce qui est montré par une énonciation.³⁰ D'un autre, elles n'appartiennent pas à "ce qui est montré", au sens où ce qui est montré est supposé prévu par la langue, interne à la langue, et mutuellement identifié pour cette raison.

Nos hypothèses sur la nature compétentielle des petits malheurs textuels reviennent à supposer que, s'il y a des régularités de fonctionnement à l'oeuvre dans l'occurrence des petits malheurs textuels, alors elles sont imputables à une certaine instance langagière. Notre hypothèse d'enseignants, conversément, est qu'en corrigeant certaines occurrences malheureuses nous éliminons un certain type d'erreur, nous agissons sur une certaine régularité de la compétence.

Dans ce cadre, nous supposons que le texte est imputable à différentes instances langagières, différents locuteurs : un locuteur qui manifeste ce que le rédacteur veut dire, "locuteur officiel", celui avec lequel le rédacteur a obtenu l'accord intérieur, et un "locuteur subreptice", qui manifeste les "fautes", porte les traits langagiers susceptibles d'entraîner des petits malheurs, que nous nommerons "locuteur-élève", qui agit à l'insu du

30. Un critère de séparation dit que ce qui est *montré* par une énonciation ne peut pas être nié, alors que ce qui est *dit* peut l'être, cf. *Je me réjouis - Tu parles*, comparé à *Chic! * - Tu parles* (Ducrot & Schaeffer 1994, 636). La "faute" ne fait sans doute pas partie de ce qui est dit ; certes, on peut avoir des suites comme : « "Dromadère", tu parles! », mais la faute, en ce cas, est "montrée" au sens de "mentionnée" ; la faute commise n'est pas mentionnée, elle est plutôt "présentée" ("montrer" implique une sorte de mutualité et de transparence de son objet entre les partenaires de l'ostension).

rédacteur - mais dépend bien de lui, au sens où ses manifestations relèvent de la compétence particulière de ce rédacteur.

Si l'on admet l'existence d'une telle instance, il n'est pas évident de lui attribuer le statut de "locuteur".

A l'instar de Rubattel (1990, 304) pour qui le *code-switching* et le pluri-linguisme interne aux énoncés manifestent des *énonciateurs* distincts, nous pourrions considérer les instances responsables de l'occurrence des "fautes" comme des énonciateurs, avec lesquels le locuteur (contrairement en cela aux occurrences d'emprunts) ne se présenterait pas comme associé - au contraire. D'un autre côté, les énonciateurs sont supposés, toujours selon Rubattel (1990), appartenir à ce qui est montré par une énonciation, participer à la construction du sens de l'énoncé, en un sens où les fautes ne sont pas montrées (cf. note 30). Les fautes ne paraissent pas assimilables aux "positions" en quoi consistent les énonciateurs.

Pour considérer l'occurrence des fautes comme relevant d'une entité de type "locuteur", nous raisonnons par analogie avec la situation du discours rapporté direct. Dans cette situation polyphonique particulière apparaissent, selon Ducrot, deux locuteurs, instances distinctes répondant à la définition de "être qui d'après l'énoncé est responsable de l'énonciation". Dans le discours rapporté, cette polyphonie de locuteurs a un caractère harmonieux, traduit par une *certaine* intégration syntaxique.

L'instance responsable d'une faute est bien *constituée* par le fait qu'elle en prend en charge l'énonciation, et qu'on lui en impute la responsabilité. A ce titre, elle est semblable à un locuteur. Ce locuteur, comme celui du discours rapporté, est également dépendant d'un locuteur "principal", maître d'oeuvre de l'énonciation. En revanche, il n'est pas en relation "symphonique" avec celui-ci, mais, plutôt, en relation "cacophonique".

On peut se demander jusqu'où la présence de cette instance est réglée par la langue. Cela peut être discuté à partir de l'amusant "rythuel" (pour "rituel"), relevé dans une copie d'examen de 1er cycle universitaire en sciences du langage³¹.

Certes, *rythuel* n'appartient pas à la langue commune. Mais il faut observer deux choses. D'une part, *rythuel* repose sur l'application de principes internes à la langue en question (par exemple, il n'y a pas "rittuell"). Ce n'est donc peut-être pas la langue française, mais c'est de la langue quand même. A cet égard, l'association "mot-valistique" de *rituel* à *rythme*, n'est pas totalement dé-motivée, si l'on pense au rituel comme à une séquence formelle destinée à articuler du temps - mais on reste bien là dans l'espace de la langue commune, on cherche même à y rester coûte que coûte.

Or - seconde chose qu'il faut observer - ce qui nous intéresse c'est *rythuel* en tant qu'il est *en dehors* de la langue commune. A ce titre, ce qu'il manifeste (*présente*), c'est une langue : (a) qu'emploie ce rédacteur, et (b) qu'il attribue imaginativement à son destinataire. Il se trouve qu'on n'a pas de peine à imaginer que (b) puisse être la cause de (a), et que le rédacteur emploie cette forme (voire même à l'encontre de sa propre intuition linguistique), comme complexification de la forme normale, *par souci de faire savant*, dans le cadre du dialogue en cours (c'est une "intuition fine" assez rapidement disponible). Dans ce cas, ce que présente *rythuel*, c'est, au bout du compte, le désir d'être considéré comme appartenant à la famille (des savants).

La dernière question que l'on peut légitimement se poser est de savoir si l'activité de cette instance "locuteur-élève" supposée est bien *interne* au sens de l'énoncé. La réponse doit être nuancée. En effet, d'un côté, dans "rythuel", (à l'exception du mot-valise), il n'y a pas de rapport entre les propriétés de la graphie incorrecte et celles du sens du mot "rituel".

Mais, d'un autre côté, si l'on considère que "le sens", c'est ce qui détermine les enchaînements dans l'échange, alors, si l'échange pédagogique porte sur la forme "rythuel", c'est que celle-ci fait bel et bien partie du sens, tel qu'il circule dans cet échange.

Dans notre situation didactique, un sujet parlant empirique se caractérise par le fait qu'il s'accomplit au travers de la mobilisation conjointe de deux sortes d'instances langagières, et de deux sortes d'objets :

31. Merci à S. Haller pour cette trouvaille.

ceux à l'ostension desquels le sujet parlant s'identifie sur le mode de l'accord intérieur, qui entrent en considération pour son obtention, d'une part, et d'autre part ceux qu'il ne sait pas qu'il montre, et qu'il accepte néanmoins de montrer en tant que tels, sous caution du lien pédagogique. Contractuellement, ce lien doit être un révélateur : dans l'échange pédagogique, l'intervention terminale, évaluative, de l'enseignant devrait révéler les *non-vus*, montrer en retour à l'apprenant le discours du locuteur-élève dans celui du locuteur assumé.

Tel est bien le cas : la véritable structure du dialogue pédagogique s'organise *sur la base des interventions du locuteur-élève*, instance de discours parasite et cacophonique, et inconscient assumé dans l'espace pré-dialogal de l'interaction pédagogique.³²

3.2. Analyse de quelques exemples

Les différents états de maturation de la compétence discursive se manifestent dans les textes notamment par différentes façons de gérer la polyphonie. Ainsi, le rédacteur doit tout d'abord (a) prendre conscience qu'il lui faut construire un locuteur ((4), (5) et (6)) ; puis (b) il lui faut apprendre à le construire ((7) et (8)) et faire en sorte d'une part (b1) que cette construction ne soit pas trop artificielle, distante ((9) à (16)), ou autrement dit, qu'elle ne montre pas tant les efforts nécessaires à sa construction que les apports de celle-ci au rédacteur, à sa pensée ; et d'autre part (b2) que cette construction soit adaptée à la situation d'écriture dans laquelle le rédacteur se trouve (voir (17)).

(i)

- (4) D'autre part, j'ai tendance à vouloir écrire comme je parle et là le problème de clareté se pose car je n'arrive pas (ou avec beaucoup de peine) à m'exprimer par écrit comme j'aimerais que les personnes qui me lisent comprennent ce que je veux dire.

32. A preuve, il semble incongru de la part d'un enseignant en rédaction de se prononcer sur une opinion émise par un apprenant dans un texte, comme, en général, d'enchaîner sur ce qui y est dit ; au contraire, dans cet échange, ce sur quoi enchaîne le locuteur enseignant, c'est bien sur l'activité du locuteur-élève. Cela suggère l'existence de trois modes réguliers d'enchaînement dans le discours : enchaînement sur ce qui est dit, le "contenu" (réponse), sur ce qui est montré, l'énonciation (réplique), et sur ce qui est présenté, la "matière qui présente" (correction).

Cet exemple nous paraît entre autres poser un problème de débit, de segmentation. On s'attendrait en effet à ce que l'"information" soit répartie sur plusieurs phrases syntaxiques. C'est comme si, dans (4), les pensées du rédacteur étaient posées telles quelles, sans beaucoup de souci pour leur mise en forme. On se trouve ici en deça d'une tentative de *construction* d'un locuteur, i.e. à un type d'état semi-stable où peu de contraintes proviennent du locuteur, de l'organisation verbale comme telle.

(ii)

- (5) Ce souvenir cuisant est la méprise dont il fut victime lors d'une escale à Carthagènes, alors qu'il esquissait les murailles ~~d'une~~ qui parcouraient ~~une~~ la montagne qu'il observait.³³
- (6) Il avait souffert durant deux ans auparavant lorsqu'il dût s'exiler (en 1935)³⁴

Les exemples que nous traitons de spécifications par à-coups³⁵ montrent des tentatives, malheureuses, de construction d'un locuteur. Le locuteur construit n'est pas consistant dans la mesure où il y est construit au coup par coup, par ajouts successifs, sans que ceux-ci parviennent à former une unité.

(iii)

- (7) (a) On se trouve donc confronté à deux extrêmes. D'une part avec des phrases simples et courtes deux individus peuvent communiquer. D'autre part lorsque les phrases tendent à devenir plus compliquées, chaque lecteur lira une communication différente. On en arrive ainsi à la plurivocité de l'interprétation (...) Tout le travail de la communication consiste à essayer d'augmenter le nombre de cas dans lesquels les idées sont transmises, et donc de réduire le nombre de situations où le dialogue semble impossible.
- (b) Cela signifie, si l'on confronte ces deux extrêmes, que, d'une part, lorsque les phrases sont simples et courtes, les individus peuvent communiquer et que d'autre part, lorsque les phrases deviennent plus compliquées, chacun d'entre nous peut y voir une communication différente. Autrement dit, on en arriverait à une "plurivocité" de l'interprétation. (...) Ce qui reviendrait à dire que tout le travail de communication (...)

33. Les segments barrés correspondent, dans les textes des rédacteurs, soit aux segments barrés dans la version finale soit à ceux uniquement présents dans le brouillon.

34. Les segments entre parenthèses ont été ajoutés par les rédacteurs eux-mêmes. Ces deux derniers exemples sont tirés de Stroumza (1996, 366).

35. Nous distinguons ici ces cas des cas de spécifications inadaptées pour lesquelles le locuteur est consistant mais inadapté à la situation. De même que pour (1), le problème des spécifications inadaptées nous semble résider à un autre niveau : non pas dans une incapacité à construire un locuteur mais dans une incapacité à construire un locuteur adapté (voir également l'analyse de (17)).

Deux phénomènes nous semblent significatifs dans la réécriture proposée. Le premier consiste dans l'ajout des segments "cela signifie", "autrement dit" et "ce qui reviendrait à dire". Ceux-ci ayant pour rôle de présenter ce qui suit comme étant une reformulation³⁶ de ce qui précède, ils indiquent un certain chevauchement entre les énoncés. Dans la version (a) au contraire, chaque énoncé est présenté³⁷ comme une nouvelle étape du raisonnement. Autrement dit, le déroulement de l'argumentation dans la première version (a) se fait pas à pas, chaque pas étant distinct du précédent, alors que dans la version (b), il y a un certain recouvrement.

C'est donc le débit (et aussi le rythme) de présentation de l'information qui varie entre ces deux versions, le type de rapport (recouvrement ou pas) instauré entre les différents énoncés.

Que l'on considère un texte comme un seul énoncé ou comme un ensemble d'énoncés³⁸, les deux versions de (7) manifestent des locuteurs différents. Le(s) premier(s) locuteur(s) est(sont) paradoxalement trop construit(s), trop autonome(s) par rapport au sujet parlant ; l'instance "locuteur" est trop privilégiée par rapport au sujet parlant. En effet, le parcours de lecture proposé par la version (a) est certes affranchi du parcours d'écriture effectif mais, parce que le débit de présentation des "informations" est trop rapide, il en devient trop artificiel. De même qu'un texte qui respecte trop un plan rigide prévu au préalable perd en "vivacité", (7a), de par son excès de construction, rend plus difficile l'apport heuristique de la formulation. Le décalage entre le débit de présentation de l'"information" du texte et celui de la pensée est trop grand.

Le deuxième phénomène qui nous paraît significatif dans cette réécriture réside dans les transformations suivantes : 1) "on se trouve donc

36. Nous employons ici ce terme dans un sens très vague.

37. Il ne s'agit pas ici de dire que les énoncés de la deuxième version apportent effectivement moins d'information que dans la première version, mais que l'information qu'ils apportent est présentée comme recouvrant en partie celle apportée par les énoncés précédents.

38. "Dire qu'un discours constitue un seul énoncé, c'est, inversement, supposer que le sujet parlant l'a présenté comme l'objet d'un choix unique" (Ducrot 1984, 175).

"Ce qu'on appelle «texte», c'est en effet d'habitude un discours censé faire l'objet d'un choix unique" (Ducrot 1984, 176).

confronté" -> "si l'on confronte", 2) "chaque lecteur lira" -> "chacun d'entre nous peut y voir"³⁹, 3) "on en arrive" -> "on en arriverait", 4) "tout le travail de communication consiste" -> "ce qui reviendrait à dire que tout le travail de communication". Ce deuxième phénomène paraît à première vue s'opposer au premier : dans la réécriture le rédacteur paraît cette fois plus distant, il modalise.

Cette apparente opposition entre les deux phénomènes s'explique si l'on considère l'excès de construction comme étant en fait le signe d'un investissement encore excessif du sujet parlant dans son locuteur. L'excès des contraintes du locuteur sur le sujet parlant donne à penser que la question de l'autonomie n'est pas encore réglée. Cet investissement transparait d'une part dans l'excès de construction au niveau des rapports posés entre les énoncés, au niveau du débit, et d'autre part dans la non-prise de distance, la non-modalisation, à l'intérieur de chacun des énoncés.

(iv)

- (8) Or, comme (pour) tout un chacun probablement, la page blanche pour débiter un rapport (...) est souvent angoissante. De plus, le résultat ~~n'est pas toujours~~ ne me donne pas toujours entière satisfaction.

Cet exemple est typique des cas d'oscillation (Stroumza 1996, 362). Ceux-ci présentent également un locuteur mal construit dans la mesure où ils mélangent dans un même énoncé deux formulations alternatives (ici, "Or, comme tout un chacun probablement, j'éprouve de l'angoisse face [...] et "Or, comme pour tout un chacun probablement, la page blanche est pour moi source d'angoisses"). Même si chacune de ces formulations peut être interprétée comme relevant d'un locuteur construit, leur coexistence à l'intérieur d'un même énoncé ruine cette consistance.

(v)

- (9) Avant de vous indiquer les raisons qui ont prévalu à mon choix de suivre ce cours, je tiens à me présenter. (*premières lignes du texte*)
- (10) En effet, reprenons les divers points liés à la communication et commençons par les notes à transmettre aux collaborateurs.
- (11) Voilà, je crois que j'ai brièvement pu vous transmettre mes principales raisons à suivre cette formation continue. (*dernier paragraphe*)
- (12) Pour finir, je crois que je vais parler des contre-projets, (...)

39. C'est la modalisation qui nous intéresse ici.

- (13) Arrivée à ce point, j'aimerais attirer l'attention sur une nuance importante concernant la conception de la notion de "langue" tacitement adoptée dans mon exposé.
- (14) Mais abandonnons le problème des usages démonstratifs du pronom de troisième personne et revenons-en à ses usages anaphoriques.
- (15) Nous aurons l'occasion de revenir sur ces deux hypothèses par la suite. Dans l'instant, nous voudrions examiner un nouvel exemple qui, nous semble-t-il, ne permet pas de maintenir l'hypothèse syntaxique : (...)

Ces énoncés explicitent d'une manière ou d'une autre la structure du texte, en faisant référence à la soi-disant activité du rédacteur (celle-ci étant ou non déclarée commune avec celle du lecteur). Si l'on considère, comme le fait Ducrot, que c'est le locuteur en tant que tel (L) qui est responsable de l'activité même de l'énonciation⁴⁰, et que cette activité est montrée par ce locuteur, ces exemples ont pour caractéristique de dire, explicitement, ce qui est supposé montré par le texte.

Lorsqu'on tente de poser un diagnostic à partir de ces différents exemples, on se pose par conséquent la question suivante : que présentent ces textes qui disent ce qui généralement est montré ?

Il nous semble que l'on peut interpréter ce phénomène de plusieurs manières :

- ces rédacteurs ne sont pas sensibles à la différence entre montrer et dire, pour eux structurer un texte revient à en expliciter la structure ;
- ils n'ont pas confiance dans leur locuteur en tant que tel, soit parce qu'ils le considèrent comme n'étant pas accessible pour leur destinataire, soit parce qu'ils ont besoin d'explicitement son travail pour eux-mêmes, pour ne pas se perdre dans leur texte.

Ils laissent ainsi dans leurs textes les échafaudages de l'articulation textu-pensées.

40. "L est le responsable de l'énonciation, considéré uniquement en tant qu'il a cette propriété. λ est une personne «complète», qui possède, entre autres propriétés, celle d'être l'origine de l'énoncé" (Ducrot 1984, 199-200).

"L appartient au commentaire de l'énonciation fait globalement par le sens, λ appartient à la description du monde faite par les assertions intérieures à ce sens" (Ducrot 1984, 203).

Lorsque le rédacteur explicite le travail réalisé par le locuteur en tant que tel, cette explicitation peut être interprétée comme une tentative de sa part pour minimiser les éléments qu'il n'aurait pas vus. Ces exemples présentent ainsi des locuteurs construits mais cette construction est particulière dans la mesure où elle est explicitée, dite (et non montrée). Dire cette distance, cette construction, est symptomatique d'une non-distance effective. C'est comme si, dans ces exemples, le rédacteur, par une volonté de maîtrise, tentait désespérément, en se "retournant", de faire en sorte que son dos ne montre rien.

(vi)

(16) (a) En prenant la citation de M. Baudrillard au pied de la lettre, on comprend que seuls les vases remplis de liquide peuvent communiquer. Le reste des communications, orales ou écrites, soit n'existe pas ou soit sont imparfaites. Dans ce dernier cas, malgré la présence d'une transmission d'informations, le mauvais résultat, le résultat imparfait, ne nous permettent pas d'assurer que la communication a fonctionné à 100%.
Pour continuer dans ce sens, le modèle de Hayes, qui associe à chaque être vivant un mode de communication propre et personnel, nous conforte dans le sentiment de ne pas pouvoir communiquer parfaitement avec son voisin.
Pourtant, l'observation de la vie de tous les jours nous permet de constater que (...)

(b) Pour J. Baudrillard, la réussite de la communication est réservée aux célèbres vases ... communicants (...) Mais pour ceux qui ne sont pas des objets, les êtres humains donc, communiquer, selon J. Baudrillard, est voué à l'échec. Cette action est impossible, ainsi que le dit également le philosophe Hayes dans sa théorie qui soutient que notre mode de communication est si personnel qu'il est en réalité l'expression de l'incommunicabilité.
Pourtant, dans les faits, la communication, orale ou écrite, n'est pas (et ne peut pas être) un échec constant. Chacun comprend la phrase (...)

Lorsqu'on compare dans (16) "en prenant la citation de M. Baudrillard au pied de la lettre, on comprend que" avec la réécriture proposée par un autre participant de la formation continue "Pour J. Baudrillard, la réussite", ou encore si l'on compare "l'observation de la vie de tous les jours nous permet de constater que" avec "dans les faits, la communication", on s'aperçoit que la première version contient un niveau "méta" qui n'est pas présent dans la deuxième version.

Comme dans les exemples précédents, la version (a) explicite quelque chose qui n'a pas forcément besoin de l'être. Mais, ce qui est ici explicité n'est cette fois pas directement l'activité du locuteur en tant que tel - il n'est pas fait référence au déroulement du texte, au soi-disant processus d'écriture - mais un point de vue. Que ce soit le "on" ou le "nous" de (16), le locuteur a mis en scène un personnage pour présenter son point de vue.

Etant donné que l'explicitation concerne ici davantage un point de vue que l'activité même de l'énonciation, l'instance convoquée nous semble être de l'ordre de l'énonciateur⁴¹. Alors que dans la version (a), le locuteur s'identifie au point de vue de l'énonciateur qu'il construit, dans la version (b) il ne prend pas position. Cette fois-ci ce n'est pas l'activité du locuteur qui est explicitée ((9) à (15)) mais la source du point de vue présenté. La première version *dit* la source du point de vue présenté en l'attribuant à un énonciateur (auquel le locuteur s'identifie⁴²), alors que la deuxième version *montre* ce point de vue. La tentative de contrôle, de maîtrise, opère dans (16) à un autre niveau que dans ((9) à (15)).

L'exercice suivant consistait à écrire à deux destinataires différents (A et B), et à faire deux versions de chaque texte (1 et 2), la deuxième étant censée être une amélioration de la première. On peut constater qu'il y a peu d'écart entre les textes suivants, ce qui laisse transparaître le manque d'aptitude du rédacteur d'une part à construire des locuteurs distincts et d'autre part à améliorer la construction de ces locuteurs.

(vii)

(17) A1

Tu me demandes de te décrire mon lecteur rêvé ? Tout d'abord, ~~laisse-moi te-di-et~~ avant même de le décrire, je dirais qu'il s'agit de quelqu'un à qui je montrerais (presque) n'importe quel type de texte, pour qu'il m'aide à l'améliorer.

41. "J'appelle «énonciateurs» ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation sans que pour autant on leur attribue de mots précis ; s'ils «parlent», c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles." (Ducrot 1984, 204).

42. Si c'est L qui est responsable des marques de prise de position par rapport aux énonciateurs, "le locuteur intégré au «ON» n'est pas L, le locuteur en tant que tel, mais λ, c'est-à-dire un être censé exister en dehors du discours (même s'il est repérable seulement par son rôle de L à l'intérieur du discours)" (Ducrot 1984, 232).

C'est avant tout quelqu'un en qui j'ai confiance.
Je pense qu'il (ou elle) va me faire une critique constructive, qu'il est bienveillant à mon égard ou pour le moins neutre et impartial.
Il va prendre le temps de lire mon texte, d'y réfléchir, et de formuler ses remarques (il ne va pas simplement dire que tout est parfait pour se décharger d'une corvée.)
Il s'agit d'une personne qui a les capacités et les connaissances ~~pour~~ nécessaires. ~~pour~~
Et finalement, il est motivé pour m'aider (~~e'est un ami~~).

A2
Tu me demandes de te décrire mon lecteur rêvé ? Sa première caractéristique est que je pourrais lui montrer plusieurs types de textes.
C'est avant tout quelqu'un en qui j'ai confiance.
Je pense qu'il (ou elle) va faire une critique constructive, ~~basée sur~~ qu'il est bienveillant à mon égard ou pour le moins impartial.
Il va prendre le temps de lire mon texte, d'y réfléchir et de formuler ses remarques (et non dire que tout est parfait pour se décharger rapidement d'une corvée).
Il s'agit d'une personne qui a les capacités et les connaissances nécessaires.
Et finalement, ce lecteur idéal est motivé pour m'aider. Peut-on rêver mieux ?

B1
Le destinataire idéal que j'imagine est une personne à laquelle je peux montrer différents types de textes, qui les critique et me fait éventuellement des propositions de modification.
Il est essentiel que notre relation soit basée sur la confiance.
Il s'agit d'une personne capable de faire une critique constructive, et qui fera preuve ~~de~~ d'impartialité, voire de bienveillance.
Ses remarques ne seront pas formulées à la hâte, mais ~~basées~~ après mûre réflexion.
Il dispose ~~des~~ ~~du~~ ~~niveau~~ des capacités et des connaissances nécessaires, et d'une motivation suffisante.

B2
~~Le~~ Mon destinataire idéal est une personne à laquelle je peux montrer différents types de textes, qui les critique et me propose éventuellement des modifications.
Il est essentiel que notre relation soit basée sur la confiance.
Sa critique sera est constructive ; il ~~fera~~ fait preuve d'impartialité, voire de bienveillance.
Ses remarques ne ~~seront~~ sont pas formulées à la hâte., ~~mais après~~
Je sais qu'elles sont fondées sur des connaissances
Elles découlent ~~d'un~~ de connaissances suffisantes du sujet, et d'une réflexion critique.
Enfin, mon destinataire idéal a envie de m'aider.

Si l'on admet que chaque texte présente, cette fois-ci, un locuteur consistant, susceptible d'offrir au lecteur une expérience de parcours du texte qui soit continue, le manque de variations entre ces différents locuteurs montre que le rédacteur sait certes construire un locuteur mais qu'il en est (presque) totalement prisonnier, il ne sait adapter sa construction aux différentes situations d'écriture. L'autonomie de son locuteur n'est ainsi que partielle, elle est trop rigide : elle reste encore trop fortement contrainte par le sujet parlant.

On retrouve ainsi dans ces façons de gérer la polyphonie différents positionnements par rapport aux deux moments-bascules, selon si c'est le locuteur ou le sujet parlant qui est privilégié, qui impose trop de contraintes et "tyrannise" l'autre. Ces étranges façons de gérer la polyphonie sont par conséquent des traces de la difficulté⁴³ qu'éprouvent ces apprentis rédacteurs à gérer l'autonomie constitutive de la langue.

4. Conclusion

La polyphonie est à l'oeuvre de deux façons différentes dans ce que voient les correcteurs et que ne voient pas les apprentis rédacteurs : une forme de polyphonie cacophonique, où intervient une instance parasitaire, responsable des petits malheurs textuels ; et d'étranges manières de gérer la polyphonie au sens strict, posant des problèmes divers dans la construction même du ou des locuteur(s).

Ces déficiences montrent les difficultés des apprentis rédacteurs à gérer l'autonomie constitutive de la langue pour obtenir leur accord intérieur, elles sont caractéristiques de la relation que ces apprentis rédacteurs ont, en tant que sujets parlants, avec leur locuteur. Leurs textes portent ainsi la trace de leur rapport à la langue, rapport qui échappe en grande partie à tout rédacteur, parce qu'il s'agit non pas d'un rapport d'extériorité mais d'un rapport d'immersion, d'intégration.

Examiner certains exemples sous l'angle de la polyphonie et essayer de mieux cerner la relation entre sujet parlant et locuteur à l'aide de la notion d'intégration nous a permis d'une part de mieux saisir quelle est la

43. Difficulté à équilibrer ce que nous appelions (Stroumza 1996, 361) "distance" et "investissement".

véritable structure du dialogue pédagogique et d'autre part, nous l'espérons, de mieux expliquer l'importance de la notion d'accord intérieur pour une approche expérimentielle de l'apprentissage de l'écrit.

Références bibliographiques

- AUCLIN A. (1996a), "Approche expérimentielle de la communication écrite (présentation)", *Cahiers de linguistique française* 18, 331-338.
- AUCLIN A. (1996b), "Du texte à la compétence discursive : le diagnostic comme opération empathico-inductive", *Cahiers de linguistique française* 18, 339-355.
- AUCLIN A. (1996c), "Bonheur conversationnel et qualité du discours : pour une approche expérimentielle et systémique de la compétence discursive", *Langage et pratiques*, Lausanne, 13-17.
- AUCLIN A. (1997), "L'analyse pragmatique du discours et la qualité du dialogue : arguments pour une approche systémique de la compétence discursive", in LUZZATI D. et al. (éds), *Le Dialogique*, Berne, Lang.
- AUCLIN A. (à paraître), "Sur le seuil de la déclaration : un cas particulier de fusion d'affects", Actes du Colloque d'Urbino *La déclaration d'amour*, juillet 1996.
- BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard.
- BENVENISTE E. (1974), *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard.
- BEREITER C. (1980), "Development in Writing", in GREGG L. & STEINBERG E. (eds), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, Erlbaum Associates, 73-93.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1993), *Surpassing Ourselves : an Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, Chicago, La Salle III, Open Court.
- BRONCKART J.-P. (1977), *Théories du langage : une introduction critique*, Bruxelles, Mardaga.
- CHISS J.-L. & FILLIOLET J. (1981), "Pédagogie de l'écrit et linguistiques du discours", *Etudes de linguistique appliquée* 42, 61-79.

- DABENE M. (1985), "L'adulte face à l'écrit", *Etudes de linguistique appliquée* 59, 43-53.
- DE VOGUÉ S. (1992), "Culioli après Benveniste : énonciation, langage, intégration", *Linx* 26, 77-108.
- DUCROT O. (1984), *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- DUCROT O. (1989), *Logique, structure, énonciation*, Paris, Minuit.
- DUCROT O. & SCHAEFFER J.-M. (1994), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- ELKAIM M. (1989), *Si tu m'aimes ne m'aime pas. Approche systémique et psychothérapie*, Paris, Seuil.
- ENGLER R. (1968), *Edition critique du Cours de Linguistique Générale de F. de Saussure*, Wiesbaden, Otto Horowitz.
- FREI H. (1929), *La grammaire des fautes*, Genève, Kundig.
- GRABOWSKI J. (1996), "Writing and Speaking : Common Grounds and Differences, Toward a Regulation Theory of Written Language Production", in LEVY C.M. & RANDELL S. (eds.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah, Erlbaum Associates, 73-92.
- HYMES D. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.
- JENNY L. (1990), *La parole singulière*, Paris, Belin.
- KASHER A. (1991), "On the Pragmatic Modules : a Lecture", *Journal of Pragmatics* 16, 381-397.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), *Les interactions verbales* (t. I), Paris, Colin.
- LACAN J. (1978), *Le séminaire, livre II*, Paris, Seuil.
- LAFORÉST M. (1992), *Le back-channel en situation d'entrevue*, Québec, CIRAL.
- LAKOFF G. & JOHNSON M. (1980), *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press.
- LYONS J. (1980), *Sémantique linguistique*, Paris, Larousse.

- MADIGAN R., LINTON P. & JOHNSON S. (1996), "The Paradox of Writing Apprehension", in LEVY C. & RANDELL S. (eds.), *The Science of Writing, Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah, Erlbaum Associates, , 295-307.
- MERLEAU-PONTY M. (1968), *Résumés de cours. Collège de France 52-60*, Paris, Gallimard.
- MOESCHLER J. & REBOUL A. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.
- REBOUL A. (1991), "Le plaisir dans la langue : les formes linguistiques de la jubilation", *Cahiers de linguistique française* 12, 127-152.
- ROULET E. et al. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.
- ROULET E. (1991a), "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours", *Cahiers de linguistique française* 12, 53-82.
- ROULET E. (1991b), "L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours", *Revue de l'ACLA* 13-2, 7-22.
- ROULET E. (1991c), "A propos des niveaux de l'analyse linguistique", in LIVER R., WERLEN I. & WUNDERLI P. (Hrsg), *Sprachtheorie und theorie der Sprachwissenschaft*, Tübingen, Narr, 221-232.
- ROULET E. (1994), "La phrase : unité de langue ou unité de discours", in *Mélanges de philologie et de littérature médiévales offerts à M. Burger*, Genève, Droz, 101-110.
- RUBATTEL C. (1990), "Polyphonie et modularité", *Cahiers de linguistique française* 11, 297-310.
- STROUMZA K. (1996), "Intégrité des formes de l'écrit", *Cahiers de linguistique française* 18, 357-380.
- VARELA F., THOMPSON E. & ROSCH E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil.
- WATZLAWICK P. (1991), *Les cheveux du Baron de Münchhausen. Psychothérapie et "réalité"*, Paris, Seuil.
- YESSOUROUN R. (1994), *Le vécu pédagogique pendant la dissertation*, thèse de doctorat, Université de Genève.