



HAL
open science

De l'empirique au théorique ou de la difficulté à objectiver les "phénomènes peu visibles": le cas de l'implication cognitive de l'énonciateur dans l'acquisition de pratiques littératiées

Christiane Morinet

► **To cite this version:**

Christiane Morinet. De l'empirique au théorique ou de la difficulté à objectiver les "phénomènes peu visibles": le cas de l'implication cognitive de l'énonciateur dans l'acquisition de pratiques littératiées. Dossiers d'HEL, 2017, Le Liber glossarum (s. VII-VIII): Composition, courses, réception, 11, pp.53-66. hal-01511262

HAL Id: hal-01511262

<https://hal.science/hal-01511262>

Submitted on 20 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DE L'EMPIRIQUE AU THÉORIQUE OU DE LA DIFFICULTÉ À OBJECTIVER LES « PHÉNOMÈNES PEU VISIBLES » : LE CAS DE L'IMPLICATION COGNITIVE DE L'ÉNONCIATEUR DANS L'ACQUISITION DE PRATIQUES LITTÉRATIÉES

Christiane MORINET

(Université Sorbonne nouvelle, Paris 3, Fédération Clesthia)

Résumé

Dans le cadre d'une recherche sur l'acquisition des « pratiques littératiées » en milieu scolaire (Lycée), l'observation linguistique se fait à partir de corpus de copies écrites, recueillies en situation d'enseignement et confrontées aux intentions des auteurs. L'objectif est de saisir empiriquement le « décalage » entre les intentions recueillies sous formes d'échanges informels et les données écrites. Les pratiques langagières parlées apparaissent influentes et plus ou moins favorables à l'acquisition des pratiques littératiées. L'intuition de l'observateur le mène à être sensible au croisement de certaines données qui, une fois extraites du contexte, perdent leur force révélatrice sur le phénomène traité.

L'approche énonciative de l'acquisition de l'écrit est déterminante dans l'observation. Mais, la réalité psychocognitive échappe à toute objectivation, elle semble invisible à qui n'a pas empiriquement assisté à sa manifestation (cf. Bautier 1995, p. 20-26). Pour valider l'objectivation, le chercheur a besoin de mesurer le degré de recouvrement entre les processus dans la construction du scripteur et le travail d'objectivation qu'il produit.

Le problème des savoirs linguistiques et de leur transmission se résout par l'expérience énonciative car seules les conditions de mise en œuvre sont objectivables. La perspective d'une linguistique de l'acquisition de l'écrit centre le traitement des données sur leur lien à un sujet de l'énonciation dans la réalité d'une intersubjectivité discursive.

Mots clés

Données écrites en lien avec des données parlées, empirisme, argumentation, texte, français parlé, littérature

Abstract

Many high school writings seem to be influenced by speech uses. It seems that prior learning of sentence construction is counterbalanced by the phrasing of current expressions used in and out of school. A corpus of written productions collected in 5th forms in Paris and Val-de-Marne high schools between 2000 and 2010 was analysed and revealed that the acquisition of argumentative discourse is influenced by heterogeneous resources which induce different types of implication of the subject. The aim of this paper is to attempt a description of the transformation of speech into writing. Examples from written papers are used for a reflection on the contrast between written sentences and speech.

Keywords

Oral and written language, empiricism, argumentation, text, spoken French, literacy

INTRODUCTION

Dans le cadre d'une réflexion sur les relations entre un corpus de productions écrites et la constitution de savoirs linguistiques, nous interrogerons le statut des données, extraites par le chercheur de son lieu de production, pour la construction d'une représentation théorique de processus d'acquisition. Lors du traitement des données dans un article ou une communication en colloque, l'objectivation d'un phénomène plus ou moins labile, comme l'implication d'un énonciateur dans les activités langagières à visée scientifique, semble faire perdre ce que l'observation empirique a manifesté. Que ce soit par la connaissance du terrain et de ce qu'il implique comme données sous-jacentes d'ordre extralinguistique ou de l'effet de transformation en produit de ce qui est repéré comme processus, les données ne changent-elles pas de « *nature* » lors de la présentation de savoirs linguistiques ? De l'isolement du contexte à son traitement dans le cadre d'une démonstration, les données, justifiées par l'observation empirique, semblent perdre de leur transparence voire de leur pertinence. Elles semblent ne plus soutenir aussi explicitement, au moment de l'exposé devant la communauté des chercheurs, la progression théorique.

Dans le contexte d'une recherche sur l'acquisition en milieu scolaire (Lycée) de « pratiques littératiées », permettant le « travail de la pensée » conséquence d'un « grapholecte ¹ » (Ong 2014, p. 33), l'observation linguistique se fait à partir de corpus de copies d'élèves, recueillies en situation d'enseignement. Il est, alors, nécessaire de saisir empiriquement le « décalage » entre les intentions recueillies sous formes d'échanges informels et les données écrites. À l'issue de ces échanges et de leur analyse, il est aisé de remarquer que les pratiques langagières, produites oralement, apparaissent « différenciatrices » de succès dans l'acquisition de la secondarisation, car elles sont plus ou moins linguistiquement liées aux pratiques littératiées. L'observateur est sensible intuitivement à certaines données qui, une fois extraites du contexte et croisées entre elles, perdent leur force révélatrice sur le phénomène traité.

Ainsi une étude de l'ancrage énonciatif (l'usage de la première personne, *je*, face à *on/il*), dans des productions écrites, atteste de la difficulté, pour un grand nombre de lycéens, à effectuer un effacement énonciatif du « moi, je » de la parole, encore actif dans le dynamisme de la relation pédagogique. Or, l'approche énonciative de l'acquisition de la secondarisation est déterminante dans l'observation de la mise en œuvre des pratiques littératiées. Mais la réalité psychocognitive échappe, par définition, à toute objectivation sauf dans les résultats du processus. Elle semble invisible à qui n'a pas empiriquement assisté à sa manifestation (Bautier 1995, p. 20-26). Pour valider l'objectivation, le chercheur a besoin de mesurer le degré de recouvrement entre le processus construit par le scripteur et le travail de représentation des faits.

Le traitement des données consiste à confronter la description minutieuse des réalisations linguistiques à l'observation de leur acquisition visible dans les tâtonnements. Toutefois, la coordination des deux réussit-elle à convaincre quand l'activité, perceptible dans l'interdiscursivité pédagogique, suppose de l'implicite ?

Pour servir de seconde illustration, le conditionnel et son traitement dans un exercice écrit montrera les effets de l'implication sur l'ensemble de la langue. En effet, connaître le conditionnel en tant que réalité morphologique de conjugaison et prendre acte de son effet interprétatif sont empiriquement séparables surtout en lecture. La différence entre

¹ « L'écriture ayant pris possession de la psyché », Ong, 2014, p. 33.

les deux perceptions touche à la question des activités cognitivo-langagières mobilisées par l'implication de l'énonciateur. La difficulté du traitement des données dépend de la conception du langage. Le problème des savoirs linguistiques et de leur transmission se résout dans l'expérience énonciative dont seules les conditions de mise en œuvre sont objectivables. C'est pourquoi une linguistique de l'acquisition des pratiques littératiées centre le traitement de ses données sur la réalité d'une intersubjectivité discursive et ses effets à partir du sujet parlant.

Quel est le statut des données exploitées ci-après en tant qu'exemples dans la construction d'une représentation linguistique de l'acquisition des pratiques littératiées au lycée ? Il se fixe entre empirisme et théorie, par le truchement de l'interprétation construite par le chercheur à partir du croisement de faits de langue.

Pour étayer la réponse, nous voudrions tout d'abord présenter succinctement le champ de la recherche en linguistique de l'acquisition et exposer la problématique des pratiques littératiées. Deux exemples prototypiques : l'effacement énonciatif par l'analyse des marques pronominales de première personne « je » dans leur distribution avec d'autres pronoms et le cas du conditionnel illustreront le traitement particulier des données. Ainsi, il sera possible d'approcher le degré de recouvrement auquel prétendre entre les marques formelles et l'implication cognitive.

1. UNE LINGUISTIQUE DE L'ACQUISITION DES PRATIQUES LITTÉRATIÉES

La langue s'acquiert par la langue ! Telle est la difficulté du chercheur qui s'intéresse à l'acquisition des « pratiques littératiées » en milieu scolaire ! La littératie, conséquences cognitives de l'invention de l'écriture, est, en France, essentiellement transmise à l'école. Mais est-ce suffisamment fait en connaissance des processus engagés ? Force est de constater, avec la sociologie de l'éducation (Bautier & Rochex 1998 ; Bautier & Goigoux 2004 ; Bautier & Rayou 2009) et à la suite des résultats des enquêtes comme celle de Pisa, que tous les élèves ne sont pas égaux devant les aspects sociocognitifs des pratiques langagières. Depuis les années 2000, nous avons cherché à dégager ce qui pouvait faire obstacle à l'acquisition de ce que les sociologues du langage appellent la « secondarisation » (Bautier 2005) dans la socialisation scolaire et plus précisément au niveau du lycée, préparant à l'université, niveau où l'argumentation devient l'activité intellectuelle de premier plan. L'analyse de corpus de productions écrites en lien avec les intentions de leurs auteurs, l'observation de situations d'enseignement et le dépouillement de questionnaires sur les habitudes langagières des lycéens ont mené la progression théorique vers le traitement prioritaire de ce que nous avons appelé « l'articulation » du parlé à l'écrit (Morinet 2012a), car la transition est cruciale pour la mise en œuvre des pratiques littératiées. Mettant en évidence la question suivante : « Peut-on écrire une variante stylistique que l'on ne pratique pas oralement ? », nous avons cherché à établir les liens entre secondarisation et variante scolaire. Apprendre à l'école est apprendre la variante qui oriente le rapport au langage de la parole vers le rapport scriptural, actif dans les pratiques littératiées. Lever les implicites des transformations énonciatives que nécessite la variante pratiquée en classe incombe à une école qui se veut démocratique car les pré-supposés ne vont pas de soi à qui n'a pas été initié par son environnement familial.

En effet, l'acquisition des pratiques littératiées suppose un « cheminement cognitif » supporté par une transformation énonciative du parlé* à l'écrit. J'appelle « parlé » (Morinet 2012a, p. 23-25 et chap. IV) la pratique langagière ordinaire et quotidienne en situation de communication immédiate du sujet qui acquiert les pratiques littératiées.

L'école peine à prendre concrètement en compte le fait que tout sujet parlant, situé socialement, ne pratique pas les mêmes « variantes stylistiques » dès l'oral (cf. Billiez & Buson 2013). Or elle pratique, quant à elle, un oral « scriptural » que la sociologie de l'éducation nomme « variante scolaire » (Lahire 1993). Le modèle d'acquisition des pratiques littératiées reste souvent implicite car soit l'élève y a été initié par son environnement et cela va de soi pour lui, soit il ne l'est pas et les malentendus sur les enjeux langagiers scolaires s'immiscent (Bautier & Rayou 2009). Pour rendre explicite les processus (la secondarisation) en jeu dans la socialisation scolaire, il convient de définir ce que l'apprentissage de l'écriture fait socio-cognitivement au sujet parlant.

1.1. La problématique des pratiques littératiées

Les pratiques littératiées sont les pratiques langagières aux effets psychocognitifs rendues possibles par les conditions d'énonciation écrite. La condition déterminante de l'énonciation écrite, parce qu'elle entre en contradiction avec les conditions énonciatives de la parole, est la séparation de l'énoncé du corps énonciateur, rendue visible par les lettres graphiques. La séparabilité du corps de l'énonciateur lors de la production de la première personne, pronom dont le statut dans la communication est incontestablement spécifique pour une linguistique de l'acquisition soucieuse de la dimension psychocognitive du phénomène, est encore plus remarquable et se trouve en lien avec la pratique littératiée de l'implication cognitive. C'est dire à quel point les différents éléments des pratiques langagières (par exemple les différentes parties du discours, comme les déictiques, les pronoms, les verbes qui concernent la communication et donc l'argumentation ou la morphologie des verbes et la modalisation...) n'ont pas les mêmes implicites pour le sujet énonciateur en train d'acquiescer les pratiques littératiées.

La problématique des pratiques littératiées contraint, on peut aisément en avoir l'intuition, d'envisager les pratiques langagières qui l'initient, dans un premier temps, comme n'allant pas de soi. C'est pourquoi, l'engagement de l'énonciateur dans la décontextualisation ouverte par l'écriture est nécessaire. Or, l'observation de la réalité psychologique de l'engagement scriptural pour la mise en œuvre de la secondarisation en tant que processus, est délicate et l'objectiver est une gageure. L'engagement du sujet parlant dans l'expérience énonciative écrite entraîne l'implication cognitive de l'énonciateur. Le statut des données écrites pour l'observation de ce phénomène est forcément paradoxal.

Le système pronominal est un élément de la langue particulièrement intéressant à observer car il est déterminant dans la construction d'une posture énonciative d'élève s'initiant à l'écrit avec ses conséquences psychocognitives. Toute variante stylistique étant sociale² (Gadet 2007), la socialisation langagière, qu'engage l'école, exige une mise à distance du « moi, je » de la parole.

En effet, l'effacement énonciatif, qui suppose une réorientation du rapport aux marques déictiques de la parole et en premier lieu celles du « moi, je », l'observation de « je » première personne se fait dans l'environnement des autres pronoms personnels (3^e personne).

² Comme le synthétise parfaitement Gadet (2007, p. 78) : « Les conditions de production engendrent une orientation préférentielle, de l'écrit vers une organisation en micro-syntaxe, et de l'oral vers une organisation en macro-syntaxe. »

À partir d'un corpus de production de textes³ argumentés, une série écrite par le même lycéen sur un an a été isolée, (corpus copies de classe de français, philosophie, Niveau bac (seconde) et post-bac : CPGE, 2000-2014, Val de Marne et Paris 11^e-4^e). L'analyse montre que le maintien de la forme « je » côtoie l'effacement. L'implication est un processus en lui-même invisible, sauf dans ses résultats, c'est-à-dire ici la mise à distance du moi de la parole.

1.2. L'effacement énonciatif : une pratique littéraire

Avant d'entrer dans le détail de l'analyse des données, j'insiste sur le caractère paradoxal de l'emploi de la marque formelle « Je », qui s'agglutine souvent avec la forme accentuée en « moi, je » dans la parole. En effet, elle réfère à personne en particulier ou à quiconque mais elle est investie psychocognitivement par chaque sujet parlant comme étroitement liée à son existence. La relation langagière entre formateur et lycéen ou étudiant joue un rôle central en tant qu'intersubjectivité discursive (Vygotski 1997, chap. 7) dans l'initiation au détachement nécessaire de ce « je » pour construire des pratiques littéraires. Car la situation de proximité entre la marque « je » et la naissance psychologique dans la parole est la matrice sur laquelle jouer pour « signifier au-delà de l'interaction » première et conjoncturelle (Bautier 2005, p. 49-50), ce que désigne la notion de secondarisation⁴ (Bakhtine 1984).

La spécificité psychologique du phénomène pronominal de première personne explique la part d'empirisme dans l'observation. Au moment de l'analyse des données écrites et de leur confrontation avec la connaissance empirique de la pratique orale du lycéen, il est possible de tenir compte de la dimension sociocognitive de la pratique littéraire, mais à condition de revenir sur ce qu'écrire engage pour chaque lycéen. La réponse s'élabore dans une linguistique de l'acquisition, plutôt qu'une linguistique de l'écrit ou de la génétique, c'est-à-dire une linguistique des actes énonciatifs. Car le lycéen qui acquiert les pratiques littéraires est un sujet situé socialement dans la langue. Son implication se fait par la langue, par les variantes stylistiques qu'il pratique oralement et qu'il écrit. Dans ce cas, la conceptualisation ne peut porter que sur les conditions d'acquisition, lesquelles sont déductibles des erreurs observées.

Ce qui est remarquable lors de la mise en lien des données écrites avec la connaissance de la pratique orale de l'auteur sont les ressemblances les unes avec l'autre. En effet, et les professeurs l'ont déjà souvent évoqué sur le mode de la déploration, « ils écrivent comme ils parlent » (Delcambre 2000). Autrement dit, les différences entre « variante scolaire » et « parlé » des lycéens, deviennent visibles car les traces du « parlé » projetées dans les données écrites, vérifiables par la connaissance de la parole du scripteur, offrent l'opportunité de saisir ce qui fait problème dans l'énonciation écrite. Parler puis écrire, est vécu en un continuum sans modification, alors que le changement de conditions énonciatives entraîne des transformations énonciatives. L'espace discursif, où s'initient les transformations énonciatives en question, sont les pratiques orales dans la classe. Or, la classe est le lieu de pratiques langagières hétérogènes. Le « cheminement cognitif » du parlé à l'écrit, comme je l'ai appelé (Morinet 2012) contraint à dégager les principes de l'articulation des conditions énonciatives de la parole à l'écrit. En ce qui concerne le système pronominal comprendre son acquisition

³ Au sens scriptural.

⁴ Mot générique pour désigner le geste énonciatif qui transforme les pratiques langagières de la parole en pratiques littéraires.

dans les conditions de l'écrit amène à interroger la définition que s'en fait encore la linguistique. Ainsi,

Je et tu font l'objet d'un consensus large [...] pour leur assigner un rôle dans l'énonciation [...] toutefois ces énonciatives couleurs définitives sont celles d'une image d'Épinal [...].

et on peut reprendre la remarque de Kleiber :

la réponse classique [...] s'avère trop courte pour cerner leur spécificité : un fonctionnement référentiel particulier et une dimension subjective [...] » (2014),

pour souligner que les deux pronoms fétiches (« je »/« tu ») du schéma de la communication ne sont pas seulement formels et qu'ils engagent des subjectivités.

2. ILLUSTRATION DE LA PROBLÉMATIQUE

Pour approcher au plus près la réalité psychocognitive de l'implication de l'énonciateur, l'étude de l'effacement énonciatif, étant donné son rôle spécifique dans la construction de l'énonciation écrite, est révélatrice. Toutefois, le cas de l'effacement du « moi, je » pourrait faire croire que les autres éléments de la langue ne sont pas affectés par l'implication, c'est pourquoi l'autre illustration portera sur le conditionnel. Ce mode offre l'opportunité d'observer les conséquences interprétatives d'un contresens fait sur dans un résumé de texte, exercice typique dans l'entraînement à l'argumentation au lycée.

2.1. Illustration 1 : l'effacement énonciatif (étude longitudinale sur une année scolaire de classe de seconde)

L'analyse de l'effacement énonciatif qui va suivre s'appuie sur la méthode de l'analyse « stylistique », ce qui entraîne de traiter les productions écrites dans leur totalité. Le principe de la méthode, d'où sa qualification de « stylistique », est de mettre en regard des marques de nature linguistique différente, comme la première personne « je » avec d'autres sortes de pronoms comme l'indéfini « on », les pronoms avec les verbes à potentiel argumentatif : « je pense », « je reproche » centraux dans l'observation de l'implication. Certaines marques temporelles : « après avoir » « En lisant [...] » sont également prises en considération. Les éléments analysés, comme ici les pronoms, ne sont pas traités pour eux-mêmes car ils sont psycho-cognitivement liés aux autres éléments par la signification énoncée.

Quatre extraits écrits par le même énonciateur (21 novembre, 15 décembre, 30 janvier, 18 mai) d'un lycée parisien (11^{ème} arrondissement) sont analysés et comparés, afin de suivre les étapes de l'acquisition de l'effacement énonciatif.

2.1.1. 21 novembre, entraînement à la discussion à partir de la thèse d'un auteur

La consigne est :

R. Queneau écrit en 1949 : « En quelques années, la chanson est devenue intelligente, humoristique, sensible, satirique, enfin intéressante. La chanson a pénétré dans toutes les couches sociales. Elle a ses lettres de noblesse et une portée sociale évidentes. Elle fait partie de notre vie quotidienne ». Qu'en pensez-vous ?

Production du lycéen (orthographe d'origine) :

Je pense que l'auteur R. Queneau a écrit ce texte pour défendre ces idées sur la chanson, en lisant ce texte on ne peut dire qu'il est mal défendu. Il a voulu convaincre les lecteurs

de son texte sur son idée à propos de la chanson. Il a utilisé une argumentation polémique. Les arguments qu'il utilise sont des arguments où le lecteur ne peut les réfuter.

R. Queneau a su utiliser une très bonne stratégie. Mais ce que je reproche à l'auteur c'est de ne pas avoir écrit des cas précis sur les différentes formes de chanson. C'est vrai qu'il en a énoncé quelques une « humoristique, sensible » car quand il écrit que « la chanson a pénétrés dans toutes les couches sociales » ici il aurait fallu dire les différentes chansons utilisées par les différentes classes sociales, il aurait pu dire des cas précis car tout le monde sait que suivant la catégorie sociale la chanson change et elle n'est pas du tout faite de la même façon pour tout le monde...

Le relevé des pronoms, que nous présentons d'emblée dans leur environnement, est : « Je pense que l'auteur » (Réponse au « qu'en pensez-vous » de la consigne ?), « Ce que je reproche à l'auteur » en face de : « On, [...] les lecteurs, [...] Ici, Tout le monde sait que [...] ». Il semble qu'un triangle de communication s'établisse entre le « je » de celui qui répond et écrit (le lycéen), les autres lecteurs (tout le monde) et en contrepoint l'auteur (Queneau) mais dans un rapport d'opposition (lui, l'auteur et nous, moi et les autres). Du point de vue du lexique, la densité de mots concernant l'argumentation est importante :

Défendre « ces » idées, défendu, sur son idée, convaincre, argumentation polémiques, arguments, réfuter, très bonne stratégie [...].

Toutefois, au sens strict, un seul argument est suggéré, celui d'un goût pour les chansons qui varie selon les classes sociales, autrement dit l'argument selon lequel les chansons n'ont pas pénétré dans les couches sociales. Le reproche d'exemplification, que le lycéen fait à l'auteur demanderait un développement, qui n'a pas encore lieu, par la production de contre-exemples. De fait, le mot -chanson- n'est pas pris dans son sens générique : quelle que soit la chanson, ce mode d'expression touche toutes les couches sociales. Le lycéen n'a pas lu le mot -chanson- en tant qu'abstraction, décontextualisé de l'expérience personnelle. L'effacement énonciatif, c'est-à-dire la mise à distance du « je », s'amorce timidement. La nécessité de commencer la production écrite par la première personne qui énonce, est la marque de l'influence des situations orales en classe. Le modèle d'interaction est celui d'un élève qui répond à la demande d'un professeur. Cet aspect va évoluer dans les productions suivantes.

2.1.2. 15 décembre, entraînement à la discussion

Le sujet de discussion portait sur la critique des nouvelles technologies qui rendraient les humains paresseux.

La production du lycéen :

En lisant ces quelques lignes. Je comprends le point de vue de l'auteur et de sa colère. Que le progrès de nouvelles Technologies a pu encouragé la paresse et l'ignorance par exemple : la médiatisation qui a effondrée les lecteurs de livres. Mais en Réfléchissant bien, l'auteur nous décrit que l'aspect négative des nouvelles technologies, il arrive presque à en nous influencé par ces quelques lignes qui contiennent une bonne argumentation. Ici l'auteur sous entend que les technologies ne vise qu'à encourager l'ignorance, qu'il ne fait plus d'effort pour obtenir ce qu'il veut, que la culture de l'homme est inconsciente, mais il oublie les nouvelles technologies qui rapporte de nouvelles richesses » .

L'analyse montre que l'effacement se met en place. Toutefois, le point après « En lisant ces quelques lignes », atteste de l'étrangeté du processus pour cet énonciateur. Les autres expressions « Mais en réfléchissant bien [...] Ici, l'auteur sous entend que [...] Mais il oublie [...] » se multiplient et l'effacement énonciatif commence à se stabiliser.

Un seul « je » dans la production écrite, en face d'un collectif « nous », donne la configuration suivante : « Je comprends [...] l'auteur. [...] Nous [...] influencer [...] *une bonne argumentation* ».

Cependant, une occurrence semble importante : « je comprends le point de vue de l'auteur et de sa colère ». Le point après « sa colère », suivant celui de « En lisant ces quelques lignes », semble une scansion d'éléments de signification mis en rapport avec la thèse « Que le progrès [...] » soumise à la critique. Ce découpage des éléments par la ponctuation et la présence du « je » sont les traces de l'acquisition progressive de l'énonciation écrite. La réapparition du « je » peut s'expliquer par l'évocation du sentiment de « colère » qui entraîne l'empathie du lycéen.

À partir du moment où les moyens langagiers pour mettre en place l'effacement énonciatif sont visibles dans les productions écrites, ce qui est le cas ici, l'analyse s'intéresse aux retours de la marque de première personne. Que signifie-t-elle par rapport à l'acquisition du processus ?

2.1.3. 30 janvier, entraînement à l'antithèse

La consigne demandait de choisir de défendre ou de faire le procès de la thèse selon laquelle les nouvelles technologies encourageraient la passivité intellectuelle. L'objectif était de sensibiliser à la polarité argumentative : pour ou contre.

J'ai décidé de dresser un procès. En lisant ces quelques lignes, je suis contre l'opinion que dégage l'auteur. Car celui-ci à mon sens a disproportionné l'idée qui la écrit sur les effets négatifs des nouvelles technologies. Qui soit-disant encourage la paresse des hommes. En étudiant précisément l'opinion composé par l'auteur, celui-ci n'a décrit que les nouvelles technologie et ne sait à aucun moment demandé si oui ou non il pouvait z avoir des enrichissements apporté par ces technologies. Comme contre exemple aux arguments écrits par l'auteur il a la médiatisation (la télévision) qui elle a peut-être effondré le nombre de lecteur de livres, mais qui a largement plus de facilité à transmettre des connaissances pour les hommes. En général les nouvelles technologies apportent le plus souvent aux hommes en import favorables, pour l'enrichissement culturel de celui-ci.

Une fois encore, la production écrite commence par une première personne en réponse à une consigne, type « je pense que... j'ai décidé de [...] ». La mise à distance de la situation d'apprentissage reste difficile. Transformer la consigne, dans son libellé, en occasion d'écrire une argumentation suppose d'entrer dans la logique de la textualité et de quitter celle de la réponse à une injonction professorale.

Après l'affirmation forte : « j'ai décidé », du choix argumentatif pour le procès, qui entraîne le « je », et sa reprise pour assurer sa position « je suis contre [...] », l'effacement énonciatif se poursuit par les mentions suivantes : « En lisant ces quelques lignes... En étudiant précisément l'opinion [...] Comme contre-exemple. En général [...] Celui-ci/ soi-disant [...] ». L'expression « A mon sens [...] » a un statut différent, elle est en incise même si la ponctuation manque, c'est-à-dire en deuxième position.

L'acquisition de l'effacement énonciatif se fait mais il côtoie encore des marques de réassurance à la première personne au moment du positionnement face à la consigne scolaire. L'autonomie, que suppose la textualité, c'est-à-dire la posture énonciative d'auteur, est-elle évidente à partir de la relation pédagogique entre adolescents et adultes ?

2.1.4. 18 mai, entraînement à l'introduction d'une discussion

La consigne :

En vous référant à votre expérience et à vos lectures, pensez-vous avec l'auteur que « la vie des films, des romans, des faits divers est celle où la loi est enfreinte ? » (Morin, L'esprit du temps, 1962)

L'extrait de la production du lycéen :

Après avoir étudiés le texte d'E. Morin. On peut constater que l'auteur a décrit la Vie des films, les romans comme des thèmes ou la loi est enfreinte. Dans les quelques lignes qui vont suivre je vais vous dire pourquoi je soutiens à moitié les idées de cet auteur.

Tous d'abord il faut retenir que l'auteur a 2 définitions du mot liberté : "la liberté extra" qui représente les héros comme Superman ou encore les justiciers comme ZORRO. On peut dire que cet liberté est celle qui respecte la loi. Puis il y a "la liberté infra" qui représente le milieu, les gangsters et qui dans Tous les cas est celle qui ne respecte pas la loi.

Pour revenir dans le sujet de la discussion, (de mon point de vue) je pense que l'auteur n'a pas Tout à fait Tort. Car Beaucoup des films qui sont mis sur le marché révèle des thèmes ou la loi n'est pas respecté, comme exemple il y a K2000 sur TF1, Ohara sur M6, Inspecteur derrick sur France 3, un privé nommé Stryler sur France2 ou encore la brigade des Tigres.

En sachant qu'à chaque fois les thèmes de chaque épisode ont une référence avec le non-respect de la loi. Pour les romans je considère qu'il y a qu'une minorité de livres ou l'on voit que la loi est enfreinte comme exemple il y a la gamme de roman policier d'Agatha christie et De nos jours en Tous cas les films qui ne présente aucun lien ayant un rapport avec le non respect de la loi son guère intéressant pour notre époque (...).

Cet extrait permet de constater que l'effacement énonciatif est perdu au moment de la difficulté. « – Après avoir étudié – Dans les quelques lignes qui vont suivre... » mais « je vais vous dire pourquoi, je soutiens à moitié... ».

D'une façon générale, les marques de premières personnes sollicitées par l'emploi de verbes de positionnement argumentatif « Je pense que l'auteur... Mais ce que je reproche... Je comprends le point de vue de l'auteur... Je suis contre l'opinion de l'auteur... Je vais vous dire pourquoi je soutiens à moitié... » réapparaissent quand l'élaboration des arguments – la mise en mots ou l'évocation d'un exemple concret – devient laborieuse. L'effacement énonciatif rendu impossible, le recours au « je » reconstruit une confiance passagère, un positionnement subjectif qui permet la production langagière. Autrement dit, l'acquisition de l'effacement énonciatif dépend de ce qui est signifié et se négocie avec le « je » de la parole. En effet, les marques formelles, ici le « je », ne peuvent être traitées séparément de la signification que le contexte leur attribue. C'est dire que l'écriture de « je », au-delà de la forme grammaticale, marque l'ancrage énonciatif avec lequel l'effacement énonciatif, nécessaire à la secondarisation, au travail de réflexion, au travail philologique, se négocie, se reconfigure.

2.2. Illustration 2 : le cas du conditionnel

Les relations étroites entre implication cognitive et marque de première personne « je » sont assez aisées à supposer mais d'autres éléments de la langue demandent aussi l'implication de l'énonciateur. Il en est ainsi pour l'interprétation du conditionnel.

L'exemple proposé concerne l'exercice du résumé de texte (Post bac, 2002, Paris). L'extrait de texte à résumer où figure le conditionnel : « les nouvelles générations auraient les épaules chargées d'un préjudice [...] » est de France Quere, *La famille*, 1990.

1 Les nouvelles générations auraient les épaules chargées d'un préjudice aussi affreux qu'inédit : l'incertitude de l'avenir.

Ces platitudes tant de fois entendues, entretiennent une mystification à la fois déloyale et funeste. A quoi sert-il de se lamenter sur une sorte de fatalité que nos savants analystes s'appliquent à décrire comme imparable et dont ils n'essaient par conséquent jamais de nous délier ? Au contraire, ils semblent enliser à plaisir la jeunesse dans son malheur. La crainte de ne pas trouver d'emploi, disent-ils avec le plus grand sérieux, dissuade les jeunes de s'appliquer à leurs études ; l'éventualité du divorce les empêche de se marier. Oui, sous ces banalités perce une équivoque complicité. En sciences humaines, les analyses ne sont jamais neutres ; elles prennent parti, quand elles ne prétendent que décrire.

En multipliant le verbe par le découragement, nos raisonneurs reproduisent et donc

Le conditionnel n'a pas été traité dans sa valeur modale par un grand nombre d'étudiants (30 sur 50 copies). Là où l'auteur rapportait un commentaire pour mieux le dénoncer, l'incertitude de l'avenir était reprise comme telle. Les résumés oubliant que par définition l'avenir est incertain. La méprise faite sur le conditionnel, plus ou moins remarquable dans les résumés, dénaturait l'argumentation de l'auteur comme dans l'exemple suivant.

France Québec, La famille

Les jeunes d'aujourd'hui craignent le futur et surtout le côté inconnu (comme instable de ce qui les attend demain. Dans la plupart des cas, la crainte de l'avenir les empêche d'avancer droit au but ou même parfois les poussent à suivre la voie de leur ancêtre sans se poser de question. Cependant les adolescents ont des avis variés sur la conception du futur, ils sont malheureux ou ambitieux ou même insouciant. Mais une majorité a la volonté et la force de réussir même si leurs précurseurs ont tendance à les influencer. Bien que l'avenir soit rempli de danger les jeunes cherchent la garantie à la différence des aînés.

(108 mots)

Transcription du passage de l'extrait dénaturant le conditionnel :

Les jeunes d'aujourd'hui craignent le futur et surtout le côté inconnu comme instable de ce qui les attend demain. Dans la plupart des cas, la crainte de l'avenir les empêche d'avancer.

L'implication cognitive liée à l'emploi du conditionnel n'a pas été opératoire. La déploration des adultes, rendue absurde par l'emploi d'« auraient », est perdue et le contre-sens est complet.

Les deux illustrations proposées, l'effacement énonciatif et le conditionnel, sont des phénomènes d'ampleur différente mais qui dépendent de l'implication du sujet parlant. Elles montrent qu'interroger le statut des données et surtout des erreurs s'impose à la démarche théorique et que cette interrogation devient la condition qui rend possible l'objectivation.

3. LE DEGRÉ DE RECOUVREMENT ENTRE LES MARQUES FORMELLES ET L'IMPLICATION COGNITIVE

En effet, les données écrites deviennent l'interface qui permet d'interpréter les situations d'acquisition. Les « erreurs » sont les traces des processus en cours. Le statut des données analysées dans le contexte d'une linguistique de l'acquisition (question de fond), dépend de la valeur d'indice de certains éléments, notamment « je ». En effet, « un élément linguistique prend valeur d'indice par sa présence au sein d'une configuration et c'est grâce à celle-ci que l'on peut lui donner du sens. » (Bautier 1989, p. 74). Autrement dit aucun élément n'est caractéristique seul. « C'est leur cooccurrence ainsi que celle qu'ils entretiennent avec d'autres qui est significative » (*ibid.*). L'interprétation des « indices » n'est valable que dans les configurations détectables dans une série de productions en suivant une étude longitudinale. C'est en cela que l'analyse des copies s'apparente à une analyse stylistique des données écrites, c'est-à-dire une analyse qui dégage les « configurations » dont on peut déduire les processus d'acquisition.

Le traitement analytique des données répond au principe suivant : le langage est le lieu unique de manifestation des aspects sociocognitifs. Mais quelle est la nature de l'implication cognitive attendue à l'école ? L'implication d'un sujet parlant dans un nouveau mode d'énonciation : l'écrit, une implication littératiée.

L'étude longitudinale précédente a montré que l'implication, visible par l'emploi des marques « je » dans leur configuration, suppose d'autres étapes. Dans les données présentées, l'implication du sujet parlant dans sa réponse à la consigne imposée par le professeur, n'entraîne pas encore d'autres pratiques littératiées que l'argumentation nécessite. Ainsi, l'effacement énonciatif est très nettement amorcé mais la mise en œuvre de la lecture générique du mot -chanson-, par exemple, la proposition de titres de chanson justifiant les différences sociales ou la responsabilité de la télévision face à la disparition des lecteurs, demanderaient un investissement plus exploratoire (classifier des styles de chanson...interroger la nouveauté technologie apportée par la TV). Le positionnement subjectif en « je comprends, je reproche, je soutiens à moitié » semble suffire et n'entraîner qu'un début d'implication dans d'autres pratiques littératiées comme celle de classement. Cependant, sans cet effacement énonciatif, sans ce retrait du « moi, je », les autres pratiques littératiées, qui en découlent, ne sont pas disponibles pour une implication littératiée.

Les objectifs du scripteur et du chercheur sont distincts : pour le scripteur, il suffit que l'acquisition se manifeste dans la production écrite analysée (la conscience du processus est-elle nécessaire ?). Pour le chercheur, l'objectivation du processus d'acquisition est impossible seule la description des conditions de son énonciation le sont.

Pour la linguistique de l'acquisition, les tâtonnements dans les interactions verbales restent fondamentalement empiriques. Pour compenser cette difficulté, l'analyse des « erreurs » devient l'orientation spécifique des analyses. Elles sont les indices des processus d'acquisition dont on sait qu'ils se font par expérimentation, par tâtonnement, par illuminations, le scripteur comprenant ce qu'il faut faire en faisant. L'analyse des

configurations rend visible les conditions d'acquisition de l'implication littératiée dans un degré de recouvrement que valide la réussite de la secondarisation.

CONCLUSION

Le problème n'est pas le statut des données dans la conceptualisation d'un phénomène peu objectivable, mais la méthode d'analyse des données pour que le recouvrement entre les processus dans la construction du scripteur et le travail d'objectivation soit total, c'est-à-dire que les données aient un statut théorique. Écrire est faire cognitivement. Si l'implication n'est pas un phénomène linguistique, elle s'acquiert par la pratique langagière, qui transforme l'implication en cognition. L'ancrage énonciatif du sujet parlant, se transformant en effacement énonciatif dans l'écrit argumenté est une pratique littératiée nécessaire à la décontextualisation. Cela va du plan de l'énonciation à celui de l'énoncé écrit, au-delà de la consigne donnée dans l'exercice, par intériorisation. L'acquisition de l'effacement énonciatif dans l'écrit argumenté entraîne l'acquisition d'un rapport scriptural au langage, qui est un cheminement cognitif, induisant les pratiques littératiées dont on oublie les processus une fois acquises. Ce cheminement oriente l'attention et l'activité langagière du sujet parlant sur le « déjà-là » écrit et visible pour le repenser. Le travail philologique sur les énoncés produits (le vocabulaire comme ressource de connaissances) peut pérenniser l'effacement énonciatif dans les exemples présentés ici ! Autrement dit, une des conditions d'acquisition de l'implication littératiée est de déplacer l'attention de l'ancrage énonciatif vers l'argumentation soit dans les données présentées, vers le classement ou l'interrogation sur la nature des réalités pensées : la chanson ou la télévision.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMI, Hervé, 2000. *La maîtrise de la langue, des enjeux idéologiques aux enjeux scientifiques et pédagogiques*, Nancy, ATILF.
- BALHSIGER, Claudine, KÖHLER, Dominique, Béatrix, DE PIETRO, Jean-François & PERREGAUX, Christiane, 2012. *Eveil aux langues et approches plurielles, de la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÉ DE MINIAC, Christine, 2002. « La notion de littératie et les principaux courants de recherche », *La lettre de la DFLM* 30-1, 27-36.
- BAUTIER, Élisabeth, 1995. *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER, Élisabeth, 2005. « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation », *Le français hier et aujourd'hui, politique de la langue et apprentissage scolaire, études offertes à Viviane Isambert-Jamati*, Aix-en-Provence, PUP.
- BAUTIER, Élisabeth & ROCHEX, Jean-Yves, 1998. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BAUTIER, Élisabeth & GOIGOUX, Roland, 2004. « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie* 148, 89-100.
- BAUTIER, Élisabeth & RAYOU, Patrick, 2009. *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF (« Éducation et société »).

- BEILLEROT, Jacky, 1987. *Savoir et rapport au savoir. Disposition intime et grammaire sociale*, Paris, Université Paris V, René Descartes.
- BENTOLILA, Alain, 1996. *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.
- BENVENISTE, Émile, 1966. *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- BERNIÉ, Jean-Paul, 2004. « L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline 'français' », *Lynx* 51, 25-39.
- BERNSTEIN, Basil, 1975. *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- BILLIEZ, Jacqueline & BUSON, Laurence, 2013. « Perspectives diglossiques et variationnelles, complémentarité ou incompatibilité ? », *French Language studies*, 135-149.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 2010. *Le français. Usages de la langue parlée*, Leuven – Paris, Peeters.
- BOURDIEU, Pierre, 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BRONCKART, Jean-Paul, 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- CANUT, Emmanuelle & VERTALIER, Martine, 2009. *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle, Réflexions théoriques et pratiques de terrain*, Paris, L'Harmattan.
- CHARLOT, Bernard, 1999. *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos.
- CONEIN, Bernard & GADET, Françoise, 1998. « Le français populaire des jeunes de la banlieue parisienne, entre permanence et innovation », *Actes du colloque de Heidelberg*, Frankfurt, Peter Lang, 105-123.
- DANON-BOILEAU, Laurent, 1987. *Le sujet de l'énonciation*, Paris, Ophrys.
- DORAY, Philippe. *Etymo-notions*,
<http://www.thesaurus-etynotions.fr/ETYNOTIONS>.
- ESPINOSA, Natacha & MORINET, Christiane, 2009. « Evaluation de la compréhension de textes narratifs. », *Caractère* 34, 15-20.
- GADET, Françoise, 2007. *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.
- GOODY, Jack, 2006. « La littératie, un chantier toujours ouvert », *Pratiques* 131-132, 69-82.
- JAUBERT, Martine & REBIÈRE, Maryse, 2003. *Langage, savoir, développement, quelle articulation pour quelles didactiques ?*, Bordeaux, Cdrom.
- KERBRAT-ORRECHIONI, Catherine, 1980. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, PUF.
- LAHIRE, Bernard, 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.

- LAMBERT, Patricia & TRIMAILLE, Cyril, 2012. « La variation stylistique : un contenu à intégrer dans la formation des enseignants », in C. Balsiger, D. B. Köhler, J. F. de Pietro, & C. Perregaux (éd.), *Éveil aux langues et approches plurielles*, Paris, L'Harmattan, 255-267.
- MORINET, Christiane, 1998. « La ponctuation entre logique de l'oral et logique de l'écrit », in J.-M. Defays, L. Rosier, & F. Tilkin (éd.), *À qui appartient la ponctuation ?* Paris, Bruxelles, Duculot, 275-288.
- MORINET, Christiane, 2012a. *Du parlé à l'écrit dans les études*, Paris, L'Harmattan.
- MORINET, Christiane, 2012b. « Quand la pratique langagière est plus qu'une affaire de langage ! Le cas du 'bilinguisme social' rendu explicite par les variantes énonciatives », in J. Sauvage & F. Demougis (éd.), *La construction identitaire à l'école*, Paris, L'Harmattan, 331-340.
- ONG, Walter. J., 2014. *Oralité et écriture, la technologie de la parole*, Paris, Les Belles Lettres.
- SCRIBNER, Sylvia & COLE, Michael, 2010. « La littératie sans l'école, à la recherche des effets intellectuels de l'écriture », *Langage et société* 133, 25-42.
- TIRVASSEN, Rada, 2012. *Langages de jeunes, plurilinguisme et urbanisation*, Paris, L'Harmattan.
- TRIMAILLE, Cyril & BILLIEZ, Jacqueline, 2004. « Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de 'parler' ? », in E. Galazzi & C. Molinari (éd.), *Les Français en émergence*, Bern, Peter Lang, 95-109.
- VYGOTSKI, Lev, 1997. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.