



Chapitre d'actes

2009

Accepted version

Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

Le zélève: analyse du discours et enseignement de la langue maternelle

Auchlin, Antoine; Burger, Marcel

How to cite

AUCHLIN, Antoine, BURGER, Marcel. Le zélève: analyse du discours et enseignement de la langue maternelle. In: Análises do discurso hoje, vol. 2. Glauca Muniz Proença Lara, Ida Lucia Machado, Wander Emediato (Ed.). Rio de Janeiro. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2009. p. 83–114.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:26382>

in Gláucia Muniz Proença Lara, Ida Lucia Machado, Wander Emediato (eds), (2009), *Análises do discurso hoje*, vol. 2, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 83-114, "Uzalunu: Análise do discurso e ensino de língua materna".

**“O Zaluno : Análise do Discurso e Ensino de Língua Materna”
(le zélève: analyse du discours
et enseignement de la langue maternelle)**

Antoine Auchlin & Marcel Burger

Université de Genève (Suisse)

antoine.auchlin@unige.ch

marcel.burger@unil.ch

Résumé

Dans la transaction qui lie un apprenti-rédacteur à la personne supposée lui apprendre à écrire, production et “correction” de textes constituent une médiation incontournable, et privilégiée : la rétro-information de l'apprenant quant à ses productions et aux problèmes de lecture qu'elles peuvent entraîner joue un rôle essentiel dans sa formation.

Une approche du discours centrée sur l'étude de la compétence discursive permet d'envisager une lecture diagnostique des textes d'apprenants. Celle-ci fait apparaître les contours d'une identité singulière, l'auteur des fautes, qui ne se confond pas avec la personne de l'apprenant, agissant à son insu, en une polyphonie “cacophonique” (Vs. “symphonique”).

Cet article discute quelques aspects de cette identité, d'une part en la décrivant dans les termes de l'approche systémique de la compétence discursive comme “accord intérieur cacophonique”, et d'autre part en termes des conditions et déterminations psychosociales, historiques et contractuelles, qui gouvernent et permettent son émergence.

0. Introduction

0.1. “Analyse du discours” et “enseignement de la langue maternelle”

L'expression générique “analyse du discours” (AD) a une extension problématique et sujette à caution, cela a été relevé lors du colloque ; sans sombrer dans les amalgames vagues et faciles, nous voudrions interpeller ceux de nos collègues qui, sous un angle ou sous un autre, prennent des discours pour matière première. Si pour nous AD a comme prototype la démarche que nous connaissons le mieux, celle pratiquée à Genève, depuis les débuts des structures hiérarchiques (Roulet & al. 1985) jusqu'aux affinements actuels du modèle en termes modulaires (Roulet 1999), nos remarques s'adressent également à d'autres approches des grosses masses verbales, jusqu'à et y compris celles qui supposent qu'il n'y a pas de “fait” tel que “discours” passible d'une étude scientifique propre (Reboul & Moeschler 1998 ; voir Simon 1999), soit, en gros, toutes les approches qui s'intéressent au maniement d'unités verbales plus complexes que la phrase, et qui souscrivent d'une manière ou d'une autre au “mythe objectiviste”, pour reprendre les termes de Lakoff & Johnson (1980).

Nous sommes en particulier solidaires de la pétition de principe selon laquelle rien ne doit être ignoré du “contexte réel” de production du discours, affichée ici-même par les contributions de J.-P. Bronckart, P. Charaudeau ou D. Maingueneau. Pour nous cependant, le “contexte réel” comprend également les données par lesquelles le chercheur lui-même parcourt un texte et fait par là advenir un discours, y compris celles qui entraînent pour lui de l'expérience langagière malheureuse; autrement dit l'expérience de lecture propre du chercheur-analyste de discours fait partie intégrante de ce qu'il entend par “discours” ; la propension objectiviste ne veut rien en savoir et

s'obstine à considérer que le discours “ est dans ” le texte, le support, le matériau lui-même. Pour nous, le discours - et ce qu'il convient d'analyser comme tel - est *l'expérimentation même qui s'organise du fait d'un traitement d'unités linguistiques en chaîne.*

Quant à “enseignement de la langue maternelle” (ELM), peut-on en parler de façon aussi générique ? Notre point de départ a été l'enseignement de l'écrit à des adultes scolarisés (Stroumza 1996 ; Auchlin 1996 ; Stroumza & Auchlin 1997). Dans ce cadre, nous nous demandions quel parti tirer de ce que les apprenants montrent quant à l'état de leur savoir-faire rédactionnel (le “*déjà-là de l'apprenant*” de B. Delforce), et, plus particulièrement, de ce qui, dans cet état particulier de ce savoir-faire, peut être estimé responsable de l'occurrence d'éléments entraînant des petits malheurs. De là émerge la problématique du *diagnostic* de la compétence discursive. Sous cette forme, ce questionnement n'a rien de spécifique à cette situation particulière, même s'il a été rendu possible par elle. Nos remarques dans leur généralité concernent ainsi toute situation d'ELM.

La distribution et le niveau de savoir-écrire (la “littéracie”) au sein de la population semblent fréquemment surestimés: effet d'une volonté collective de dissimuler un manque jugé honteux, ou d'une volonté de caste de garder jalousement le secret de ce puissant vecteur de distinction sociale que constitue le savoir-écrire? En tout état de cause les analystes de discours peuvent se rendre complices de cette dissimulation, suivant l'interprétation de la caution sociale “faire de la science” à laquelle ils adhèrent. Si l'essentiel de ce qui doit être décrit - “ ce discours ” - est une construction à laquelle le chercheur a dû participer comme lecteur et qui n'existerait pas sans cela, il ne peut pas rendre compte de son objet tout en prétendant n'avoir pas d'expérience propre, ce qui, pourtant, est exigé par le canon épistémologique positiviste. Cette interprétation du contrat scientifique conduit à ne se prononcer que sur les choses qui sont déjà réputées pouvoir être “ objectivement ” vraies ou fausses, indépendamment des particularités de l'observateur. En ce qui concerne les faits de la “ réalité de second ordre ” (Watzlawick) comme “ le discours ”, au mieux, cela restreint le champ d'investigation scientifique, et, au pire cela condamne les chercheurs à nier systématiquement les caractéristiques les plus immédiatement évidentes de leur matière première.¹

0.2. De la “ faute ” au “ petit malheur textuel ”

Toute personne qui enseigne l'écrit langue maternelle est confrontée à la question des “ fautes ”. Comme “ chose qui advient ”, une faute est une expérience textuelle remarquable, généralement malheureuse et “ disruptive ”. Mais la notion de faute est trompeuse : elle est trop restrictive dans son extension (certains malheurs textuels ne sont pas des “ fautes ” au sens d'infraction à une convention ou une norme); d'autre part elle localise univoquement le malheur dans le produit verbal, l'un des présupposés majeurs que nous voudrions éviter. Nous préférons la notion de “petit malheur textuel” (Stroumza & Auchlin 1997), plus descriptive, moins chargée en présupposés quant à la *localisation* et la *responsabilité* de l'événement de lecture disruptif, et qui, surtout, donne accès à un bien plus vaste ensemble de stratégies de remédiation.

Elle se distingue de l'idée, par ailleurs assez répandue, qu'en matière de texte les malheurs sont imputables à une “grammaire” propre à l'apprenant (Reichler-Béguelin 1992). Comme cette auteure, nous pensons que, dans la “correction”, le problème

¹ Voir sur cette question Núñez 1997.

majeur de l'enseignant doit être de “remonter” de l'occurrence d'un problème vers les conditions plus générales qui l'ont rendu possible de la part de tel élève particulier. Mais la cible visée par cette démarche n'est pas la description d'une grammaire, c'est plutôt la compréhension des conditions sous lesquelles la compétence discursive qui a produit ce texte a pu obtenir son accord intérieur avec ce matériau verbal-là, matériau qui se trouve avoir entraîné une expérience de lecture malheureuse chez le correcteur (Stroumza & Auchlin 1997).

Dans la situation didactique “apprendre-enseigner à écrire”, les malheurs textuels sont fréquents. Le mandat pédagogique de l'enseignant est de permettre à l'apprenant de les éviter, ce qui suppose qu'il comprenne un tant soit peu de quoi il s'agit.

0.3. L'identité, du dehors et du dedans

Ces expériences verbales malheureuses se caractérisent, pour qui doit en comprendre le fonctionnement propre, par l'émergence d'une certaine *instance de discours parasite*, qui prend en charge la responsabilité de l'occurrence du matériau qui les suscite - parce que le lecteur la lui impute. Nous baptisons cette instance le *zélève*.

C'est à cette identité particulière, qui émane de l'apprenant et que celui-ci ne voit pas, identité que l'enseignant, lui, voit, et voudrait bien montrer à l'apprenant, fantôme bien réel entre l'enseignant et l'apprenant, que nous nous intéressons. Dans un premier temps nous l'approchons en termes de polyphonie et de compétence discursive, “de l'intérieur” de ses mécanismes propres. Dans une seconde partie nous examinons les conditions et déterminations psychosociales qui permettent l'émergence du *zélève*, et qui, en tant que clauses virtuelles d'un contrat didactique spécifique, dirigeant, éventuellement, le traitement à lui infliger ; l'identité est là vue “ de l'extérieur ”, sous l'angle de ses déterminations socio-historiques.

1. Une ou deux choses que l'analyse du discours apprend de l'enseignement de l'écrit langue maternelle

La tendance utilitariste ordinaire veut que les disciplines appliquées tirent parti du travail des disciplines-mères “fondamentales”. En matière de discours, c'est plutôt l'inverse qui devrait se produire : à considérer minimalement les données provenant de l'enseignement de l'écrit, l'analyse du discours se doit de prendre acte de certains faits.²

1.1. Imprédictibilité augmentée

L'un de ces faits concerne la question de la *créativité discursive*. Par créativité discursive on désigne le fait que, étant donné un point d'enchaînement discursif Px qui suit un énoncé Ex, les enchaînements possibles, bien que contraints, sont imprédictibles; on ne peut prédire les caractéristiques de l'énoncé Ey suivant Ex. On suppose en général implicitement cette imprédictibilité à l'intérieur du cadre de la langue ou du *possible de langue* (Milner 1989) dans laquelle se tient le discours.

En situation d'apprentissage, cette garantie n'est évidemment pas acquise, et l'imprédictibilité discursive augmente, du simple fait que les contraintes linguistiques conventionnelles peuvent ne pas être respectées et surtout que leur irrespect, compte tenu

² Parmi eux, certains relèvent du “coût théorique” (au sens de Ducrot 1980) d'hypothèses posées indépendamment; c'est notamment le cas de l'application ci-dessous de la notion de “polyphonie” de Ducrot.

du contrat de communication didactique particulier, fait partie intégrante du sens même du discours. En sens inverse, cet élargissement de l'ensemble ouvert des possibles est contre-balancé par le fait que, dès que l'on identifie les caractéristiques propres au fonctionnement de la compétence discursive de tel rédacteur, chaque enchaînement est occasion de formuler et de vérifier telle ou telle hypothèse concernant ce fonctionnement.³ Autrement dit, le volume des prédictions augmente, et de ce fait l'imprédictibilité de principe diminue. Toute la question est dans la manière de comprendre, d'analyser, de traiter, les déviances. **1.2. Expérimentation et appréciation**

L'analyse du discours doit ainsi noter que, dans le cadre de l'enseignement de l'écrit, la dimension hédonique - appréciative du traitement du discours est incontournable.⁴ Mais une prise en compte adéquate de la dimension appréciative dans laquelle se joue la saisie des textes est, selon nous, incompatible avec la posture objectiviste qui caractérise la tradition épistémologique descriptive en matière de langage. Celle-ci se contente, depuis Saussure, de se professer "non normative" et "non prescriptive", et d'essayer d'exclure toute intervention personnelle subjective des chercheurs dans leur recherche. Ce n'est pas possible : soit les chercheurs renoncent à traiter du discours, soit ils acceptent que, pour qu'il y ait discours, il faut qu'ils y soient passés, quoi qu'ils en disent, avec leur compréhension, leur plaisir, leur jugement, qu'ils se soient prêtés à une certaine *expérimentation* ; le discours, c'est cette expérimentation; si elle laisse des traces, mondaines, ou langagières (texte imprimé ou support de données audio), ce sont elles qui sont le produit ou le résultat du discours (et non le discours qui est un " produit ").⁵

Linguistes, analystes de discours, aussi bien qu'enseignants, sont confrontés à la donnée empirique qu'"il existe des textes mal fichus", et pas seulement dans les travaux d'apprenants. Cependant seuls les enseignants sont supposés s'en occuper, pour des raisons ayant trait aux particularités du contrat de communication didactique (cf. ci-dessous). Ce qu'apprend l'AD, c'est qu'elle est assise entre deux chaises quant à sa conception de la nature phénoménale des "fautes-en-discours"; cette conception doit être ressaisie dans le cadre d'une vision générale de ce qu'est le "discours" susceptible de l'accueillir sans distorsion.

1.3. Une conséquence

La prise en compte du réel langagier " imparfait " permet, par ailleurs, d'enrichir la notion de polyphonie de locuteurs utilisée par Ducrot (1984) pour caractériser le discours rapporté au style direct. Cette forme de polyphonie doit être reconsidérée, comme un cas de figure particulier parmi d'autres possibles : dans le discours rapporté au style direct, la co-présence de deux locuteurs apparaît en effet comme une variété de polyphonie *symphonique*, si on la compare à celle qui peut affecter le discours d'apprenant, polyphonie que nous qualifions de "cacophonique"⁶.

³ Cela fait partie, dans les faits, de la connaissance de base que chaque enseignant acquiert sur ses élèves. La question est de lui permettre d'explicitier et de déployer utilement cette connaissance, qui demeure trop souvent pré-théorique et intuitive, et de ce fait peu opérationnalisable.

⁴ Certains psychologues cognitivistes s'occupant de décrire les processus rédactionnels en notent, depuis peu, l'existence et l'importance (Hayes 1996; Grabowsky 1996), mais le traitement qu'ils en proposent s'intéresse davantage à la structure du "câblage" qu'aux caractéristiques des données langagières, à l'exception notable des travaux de C. Bereiter et M. Scardamaglia.

⁵ Voir Auchlin 1998.

⁶ Cette idée est présente sous une forme un peu différente chez Stroumza et Auchlin 1997.

Par là, l'analyse du discours doit prendre acte du fait que l'identité des agents de discours, des rédacteurs, est à la fois *plastique*, dans la mesure où l'enseignant qui vise à agir sur elle pour la transformer doit d'abord la construire, et à la fois *labile*, au sens où elle ne peut pas être ancrée ontologiquement dans le monde, dans la mesure où elle n'est ce qu'elle est qu'à raison de l'attention et de la perspicacité que lui consacre l'enseignant. C'est une identité *passagère*.

2. Polyphonies *symphonique* et *cacophonique*

Dans un article où nous parlions de l'"étrange polyphonie" du texte de l'apprenti-rédacteur, nous soutenions, K. Stroumza et moi, l'idée que, dans les textes, les petits malheurs émergent de faits de langage appartenant à ce qui est montré par le texte, et peuvent être pensés comme le produit d'une instance de parole à bien des égards comparable au *locuteur en tant que tel* (L) de la théorie polyphonique de Ducrot (1984).

Est *locuteur* (L) pour Ducrot l'être qui, d'après l'énoncé, prend la responsabilité de son énonciation. Un locuteur est un être intensionnel (avec-un-s), une instance qui ne se constitue qu'à *raison de ce qu'elle agit*.

Le discours rapporté direct est le cas de polyphonie qui ressemble le plus à celui qui nous intéresse ici; il s'agit d'une *polyphonie de locuteurs* :

(I) Jules^x: "Pierre^x m^xa dit : "selon moi, il va faire beau""

L'énoncé complexe (I) est une construction polyphonique qui montre deux locuteurs en tant que tels: " Jules ", qui prend en charge l'énonciation de tout l'énoncé, et le locuteur " Pierre ", présent *comme être du monde*, représenté, dans la prédication " Pierre a dit ... ", et comme locuteur en tant que tel par l'énonciation de " Selon moi, ... ", qui le présente comme son responsable.

Après un tel énoncé complexe, deux grandes classes d'enchaînements sont possibles ; ceux que Ducrot nomme proprement "polyphonie", où l'on enchaîne sur le contenu du discours imputé au locuteur rapporté (et comme en admettant son autorité), ainsi dans (I'), en suite à (I) :

(I') faisons donc notre pique-nique

L'autre classe d'enchaînements est illustrée par (I'') :

(I'') il est toujours aussi optimiste, le pauvre Pierre

Ducrot nomme "discours rapporté" cette façon d'enchaîner non sur ce dont parle le locuteur rapporté, mais sur l'énonciation même qui lui est imputée, ou l'une ou l'autre de ses caractéristiques.⁷

Notre hypothèse est que les objets textuels entraînant une rupture de la continuité de l'expérience de lecture, un petit malheur textuel, peuvent être imputés à un auteur propre, agent intensionnel désigné par la "faute" comme son responsable, ou en tout cas construit à partir d'elle comme prenant en charge la responsabilité de son occurrence.

⁷ C'est exactement le même cas de figure, hors du rapport de discours, de la **réplique**, opposée à la **réponse** (Goffman; Moeschler 1982); à bien des égards de tels enchaînements, obliques, sont des cas marqués.

Cette instance selon nous est à bien des égards assimilable à un *locuteur*. Des différents arguments invoqués par Stroumza et Auchlin, retenons ici celui de l'enchaînement discursif : si un locuteur est un être qui selon le sens de l'énoncé prend en charge son énonciation, et si, d'un autre côté, ce qu'on nomme le sens d'un énoncé réside dans les enchaînements auxquels celui-ci peut donner lieu, alors, dans la mesure où les "fautes" donnent lieu à des enchaînements, elles doivent être considérées comme le fait d'un locuteur. Or le dialogue pédagogique se construit bel et bien sur ce mode d'enchaînement, oblique, lui aussi :

(2) "Plusieurs actions individuelles devraient autoriser une diminution de la propension à la construction du malentendu." (travail universitaire)

(2') Enseignant (dans la marge) : parlez pour vous-même !

A (2), on voit bien une suite comme (2'), où le sarcasme n'en présente pas moins les caractéristiques que nous pointons, à savoir 'enchaîner de manière oblique sur le locuteur agent de la "faute", d'une part, et d'autre part lui glisser indirectement une suggestion à ce sujet. C'est en raison de ses affinités avec le cadre pédagogique que nous nommons ce locuteur le zélève. La sur-complexification rédactionnelle de (2), qui est une caractéristique de ce qui est montré, est bel est bien le moyen d'expression du zélève ; par cette sur-complexification, le zélève accomplit performativement son objectif expressif, qui est de faire partager au lecteur son propre effort mental, ou en tout cas d'en prendre le lecteur à témoin⁸.

Un trait distingue ces cas de ceux du discours rapporté direct ordinaire : la nature de la relation qu'entretiennent les locuteurs "co-présents". Dans les deux cas standards de la "polyphonie" et du "discours rapporté", les voix des locuteurs, rapportant et rapporté, se complètent, s'imbriquent, tiennent compte l'une de l'autre, et leur lien, amical ou non, est *symphonique*. Au contraire, le zélève ("co-locuteur") entretient forcément avec le locuteur intentionné officiel une relation *cacophonique*. Cette cacophonie a toujours pour effet de biaiser ou de couvrir, partiellement ou totalement, la voix du locuteur officiel.⁹

A cet égard, (2) est un cas tout à fait exceptionnel : la mise en abyme "auto-dénégative" qu'il présente, en raison de son contenu, rend la cacophonie fortuitement très harmonieuse. Pour autant, la relation entre ces deux locuteurs n'en est pas moins constitutivement cacophonique - et elle ne joue pas en faveur de la crédibilité du locuteur officiel.

L'exemple (3) ci-dessous n'est pas aussi heureux:

(3) "Savoir écrire, savoir parler ou savoir parler, savoir écrire, quel est donc des deux savoirs celui que l'on doit acquérir en premier ?

⁸ Mais si le lecteur peut témoigner, c'est qu'il a bien dû déployer lui-même cet effort, et même au delà de ce que le rédacteur pouvait imaginer ou espérer, puisque le lecteur, lui, a de surcroît dû chercher une alternative de formulation.

⁹ Nous avons dans notre exposé affirmé qu'aux manifestations du zélève correspondait un effet d'ethos "en négatif" (Auchlin à paraître). En fait cette position n'est pas tenable, puisque le discrédit résultant de la présence du zélève affecte le locuteur officiel (sa crédibilité ou son audibilité); il faut en conclure que c'est la cacophonie elle-même, la co-présence de deux locuteurs non harmonisés sur la scène discursive, et non le zélève à lui seul, qui est responsable de cet ethos négatif. Parti à tirer en ce qui concerne la compréhension de l'effet d'ethos: il n'émerge pas "du locuteur", mais plutôt de la façon dont est occupée la scène de la parole - c'est-à-dire le champ attentionnel des interprètes-expérienceurs.

Selon les processus naturels, la première chose qu'un enfant fait en naissant c'est d'émettre des sons.

Dans ce cas, respectons la nature et apprenons à parler avant d'écrire.

Ces savoirs sont par la suite consolidés ou appris à l'école. (...)"

(début de texte, travail universitaire)

Cet exemple illustre la complexité de l'organisation langagière par laquelle s'installe la cacophonie. On y voit en particulier une instance de parole attachée à un souci d'exhaustivité, désireuse de l'absolue rigueur du syllogisme, et soucieuse de "verrouiller" son propos en le fondant sur un raisonnement - c'est ce que "fait" le locuteur officiel; c'est aussi très probablement la représentation que le rédacteur empirique se fait de son texte (peut-être parce que c'est le sien¹⁰, mais ce rédacteur ne remarquerait peut-être pas non plus des choses du même ordre dans un texte d'autrui). Un lecteur un peu plus sensible aux conditions d'exécution du raisonnement logique, cependant, construit un autre locuteur que celui-là dans son expérience du texte, un zéléve, qui montre qu'il se satisfait d'apparences verbales superficielles pour conduire son discours, entretenant un rapport magique et incantatoire aux mots, etc.

De ces ébauches d'analyse, ce qu'il faut retenir c'est la nécessité, pour l'enseignant, de construire pour lui-même une représentation, ou mieux, une perception interne et intime, de l'univers du rédacteur en tant que tel. Une telle figuration est proche de ce que nous nommons diagnostic de la compétence discursive.

3. La compétence discursive et son diagnostic

La rencontre par l'enseignant de problèmes de lecture ("petits malheurs textuels") dans les textes d'apprenants doit être vue comme une ressource potentielle au service de ces derniers, ressource que l'enseignant se doit d'exploiter. Mais pour permettre aux apprenants de tirer parti de leurs "fautes", l'enseignant doit les traiter d'une façon particulière. Pour M.-J. Reichler-Béguelin, le problème majeur de l'enseignant est de comprendre comment l'élève a pu commettre l'erreur qu'il a commise, selon quelle "grammaire" implicite il a agi. Comme cette auteure, nous supposons qu'il est possible de "remonter", par induction, d'une occurrence singulière aux propriétés supposées réitérables, vers un principe causal plus général; et d'autre part nous supposons que cet accès est une condition à un travail pédagogique ciblé, à un feed-back "chirurgical"¹¹.

Si le contrat didactique donne un cadre, et constitue une condition nécessaire à cet exercice, ce n'est pas une condition suffisante: l'existence d'un contrat ne dit rien quant à la manière de le remplir. Comment comprendre et interpréter les petits malheurs, comment comprendre le discours du zéléve, et comment, de là, articuler le retour didactique de façon utile? C'est affaire de posture, et de stratégie, de la part de l'enseignant.

La relation didactique, à cet égard, a des points communs avec d'autres relations d'aide comme les psychothérapies. Le fait est connu des thérapeutes systémiciens sous le nom de "paradoxe de la relation thérapeutique", et s'énonce: "comment aider quelqu'un à se passer d'aide?" Outre qu'elles sont des relations inégales, ce sont des relations qui mobilisent, chez l'aidé, une part de lui-même qu'il méconnaît, et dont il désire ou est supposé désirer la disparition - le "moi" névrosé, ou le "zéléve"¹². Le "paradoxe de

¹⁰ La "proprioception" textuelle est un circuit manifestement très long à installer - voir la différence posée par Ricardou entre la relecture et les "retrouvailles".

¹¹ Comme disent les militaro-cyniques.

¹² On voit que le zéléve est un collègue de l'étourdit de J. Lacan.

l'enseignant ", à cet égard, consiste en ceci que l'enseignant, pour permettre à l'apprenant de faire disparaître le zélève doit, d'abord, chercher à le rendre le plus tangible et manifeste que possible.

En ce qui concerne la nature de la relation pédagogique, nous postulons, à la suite de W. James, que le mieux qu'un enseignant puisse faire pour ses élèves est de les rendre maîtres de leurs choix, c'est-à-dire responsables - ce que nous appelons l'" idéal jamesien ". Cette question est essentielle lorsque on enseigne l'écrit : les apprenants à certains égards ont un désir très fort d'épouser des styles, de se couler dans des identités pré-formées, qu'ils habiteront tant bien que mal, découvrant un zélève pour en masquer un autre; c'est le stade coquet du " prêt-à-écrire ", dont (2) et (3) ci-dessus sont d'excellentes illustrations; c'est peut-être une étape importante dans la maturation de la compétence discursive à l'écrit (cf. les différents stades acquisitionnels décrits par Bereiter 1980), mais ce n'en est assurément - et heureusement - pas le stade terminal de maturation. L'optimal pédagogique consiste à rendre les apprenants à eux-mêmes - l'outil et la médiation au service de cet optimal est ce que nous avons appelé le " miroir expert ".

La posture du " miroir expert " (Stroumza & Auchlin 1997) découle de cet optimal pédagogique visant à faire advenir une personne choisissant ce qu'elle fait, maîtrisant ou du moins répondant de ses choix. En ce qui concerne l'enseignement de l'écrit, cela consiste à permettre à la personne de voir et percevoir ce qu'elle fait, soit à lui renvoyer une image aussi explicite que possible d'autant d'expériences de lecture possibles de son texte. La mise en contraste de ce que l'on comprend que l'élève a voulu dire, avec ce que l'on comprend de ce qu'il a dit et qui vient du zélève, est déjà un effet de " miroir expert ".

Si l'on revient aux exemples (2) et (3) ci-dessus, ce qui nous intéresse est le fait que leurs rédacteurs ont obtenu leur accord intérieur en mettant en place un dispositif langagier virtuellement cacophonique, c'est-à-dire permettant l'émergence et l'identification de deux locuteurs distincts, un locuteur officiel et un zélève, en relation cacophonique. Cette production virtuellement cacophonique est constitutive et spécifique du mode de fonctionnement de ces compétences discursives ; ces modes de fonctionnement sont typifiables (récurrents dans l'espèce) ; ils peuvent donc être étudiés aussi bien d'un point de vue " clinique ", visant à décrire chaque cas dans sa singularité, que d'un point de vue " pathologique ", en cherchant à tirer des liens et des généralisations d'un ensemble de cas cliniques. Comme praticien, l'enseignant est évidemment concerné par l'aspect " clinique ". La dernière question qui nous intéressera est celle de savoir comment les hypothèses diagnostiques se forment et se stabilisent dans le dialogue didactique, comment l'enseignant peut somme toute mettre légitimement son intuition à profit pour l'apprenant.

L'identification du zélève est l'objet propre du *diagnostic* de la compétence discursive : le diagnostic consiste à déceler les caractéristiques particulières du fonctionnement de telle ou telle compétence discursive, la manière et les conditions sous lesquelles elle atteint son état d'équilibre ou accord intérieur avec le matériau textuel qu'elle produit, virtuellement cacophonique. En tant que diagnostic d'une compétence discursive, il suppose une certaine vision, certaines hypothèses-cadre sur la nature et le fonctionnement de la compétence discursive.¹³

¹³ C'est la composante proprement *déductive* du diagnostic.

Pour nous, la compétence discursive ne ressemble pas à l'assemblage cumulatif de *domaines de connaissances distincts* des chercheurs inspirés de la notion de compétence de communication de Hymes (1984), les plus actifs en matière de didactique et d'enseignement des langues. A nos yeux, la compétence discursive **est** notre condition d'être équipés du langage, telle que nous pouvons traiter des séquences d'énoncés comme du vécu, en faire une certaine expérienciation spécifique. C'est bien cette expérienciation, et elle seule, qu'il convient de nommer " discours ", et non pas les séquences verbales qui alimentent la compétence discursive, sur lesquelles on projette à tort des propriétés de leur expérienciation; par là, nous récusons également la thèse (souvent implicite, par défaut, chez les chercheurs) selon laquelle on peut rendre compte du discours en restituant " son interprétation ".

Le fonctionnement de la compétence discursive consiste à ajuster en permanence un être-hors-parole, sujet parlant (dans un sens proche de celui de Ducrot) et un être-de-parole, un locuteur, à assurer entre eux un état d'équilibre nommé " accord intérieur ", sur le mode d'un système auto-régulé (système thermo-dynamique). Les propriétés des objets verbaux présentés, le texte du discours, sont celles par lesquelles le système (la compétence) " s'auto-régule ", ajuste les nécessités expressives du sujet parlant aux contingences des locuteurs possibles, et obtient par là pour lui-même son accord intérieur.¹⁴

Faire le diagnostic d'une compétence discursive met en oeuvre, plus concrètement, une composante empathique, la perception-en-action du mode de régulation propre à tel rédacteur ; il s'agit, à proprement parler, d'essayer de sentir de l'intérieur comment le rédacteur a pu obtenir son accord intérieur par le texte, de percevoir sous quelles conditions ce texte a pu être satisfaisant pour lui. Cette perception-en-action est une condition à la mise en oeuvre de la composante inductive du diagnostic, qui consiste à former des hypothèses à partir de cette perception. Accessoirement, ici l'approche est " systémique " de postuler que c'est le même dispositif, une compétence discursive, qui est l'objet visé par le diagnostic, et le moyen même de ce diagnostic.

Un étudiant, dans une copie d'examen, orthographie le mot *rituel* en " rythuel " ¹⁵. Que peut-on en comprendre? Au delà de la faute d'orthographe, c'est la *différence orthographique* qui est prise en charge par le zélève, qui est son travail propre. Il faut comprendre cette forme comme un symptôme pour chercher d'éventuelles autres manifestations de "la même pathologie", qui ne seraient pas nécessairement orthographiques, mais auraient à voir avec les *raisons* ayant présidé à l'émergence de cette forme - ayant donc à voir avec le propos même du zélève. Quel est ce propos? Le zélève montre qu'il complexifie une forme d'origine simple en une forme non attestée; cela peut (entre autres) servir à afficher un désir de faire savant, et une demande de reconnaissance quant à son appartenance, prétendue par cet affichage-même, à la communauté de ceux qui savent (qui ont accès aux choses compliquées).

¹⁴ Pour des détails : Auchlin 1996a, 1996b, Stroumza et Auchlin 1997.

¹⁵ Nous avons, avec K. Stroumza, discuté d'autres aspects de cet exemple, comme le statut linguistique de cette forme qui n'appartient pas au lexique du français, mais ne lui est pas étrangère non plus; est-ce l'effet d'une ressource de langue, forme non collective d'assimilation, peu différente en principe de "bogue" assimilant en français (ou plutôt AU français) la forme "bug" de l'anglais, etc. Le fait est que cette forme appartient non seulement au " français de ce rédacteur ", mais aussi au " français qu'il attribue à son destinataire ".

4. Statut du zélève

De ces considérations, il ressort bien que le statut du “zélève” est complexe, composite ou encore hétérogène, à commencer par le lieu où on le localise. Le zélève en effet émerge à la jonction de deux dimensions du discours.

Le zélève comporte une dimension langagière donnée par les énoncés d'un texte, exemplifiée ici par le néologisme “rythuel”. L'identité du zélève est ainsi tributaire de ce néologisme : autrement dit, pas de *rythuel* (avec y et h), pas de zélève.

Mais l'identité du zélève dépend tout autant d'une deuxième dimension du discours que nous appellerons psychosociale. Elle considère qu'un discours est pleinement signifiant compte tenu de la relation de communication instaurée entre des instances empiriques, en chair et en os.

Un discours construit en effet des enjeux en fonction des sujets de la communication tout comme de finalités pratiques. Dans notre cas, l'identité du zélève est dépendante d'une relation d'échange spécifique entre un *apprenant* et un *enseignant*. Elle est plus précisément relative à l'apprenant : autrement dit, pas d'*apprenant* pas de zélève.

Le zélève constitue dès lors fondamentalement une instance composite dans la mesure où il advient de la rencontre entre l'*usage du langage* et l'*usage d'une situation de communication* dont les traces sont respectivement des *unités linguistiques* et des *prises de rôles psychosociales*. Précisons ces points.

5. Discours et polyphonie

A certains égards, on peut soutenir que le discours est le produit d'une activité. En tant que tel, le discours laisse alors deux sortes de traces : langagières et psychosociales. Les unes aussi bien que les autres constituent le discours et manifestent, dans une problématique de l'identité, une même réalité polyphonique des sujets.

5.1. Polyphonie langagière

On se rappelle que dans l'optique d'un linguiste comme Ducrot un énoncé est polyphonique lorsqu'on y repère une superposition de voix associées à des instances différentes. Ainsi, l'énoncé suivant est-il polyphonique au plan langagier :

(4) “vous avez déclaré : J'arrête le foot ! J'y crois pas à ça !”

On conçoit en effet facilement que les mots renvoient l'image de deux sujets : un sujet JE-1 qui porte un jugement en proférant “j'y crois pas à ça !”, et qui appuie ce jugement sur des mots énoncés par autrui, un JE-2, qui aurait proféré “j'arrête le foot !”. Les marques de personnes renvoient ainsi uniformément à deux instances différentes, car JE-1 ne saurait être responsable de la déclaration attribuée au contraire à JE-2, comme en témoignent les marques du discours rapporté “vous avez déclaré”.

On peut encore détailler cette structure polyphonique en distinguant un < sujet-qui-rapporte > les mots d'un < autre-sujet > pour se définir en dernier lieu comme un < sujet-d'opinion >. Telle est à peu près l'image de l'énonciation donnée par les mots. Mais cette image est incomplète si on ne tient pas compte du versant psychosocial de l'énonciation.

5.2. Polyphonie psychosociale

Considérons que l'énoncé (I) soit dit par un journaliste qui vise à susciter une réaction de la part de son invité, un footballeur vedette. Les mots participent alors d'une situation du type "entretien médiatique" qui manifeste une autre forme de polyphonie des sujets. Ce n'est plus la dimension du DIRE qui prime, mais celle plus englobante de L'ETRE et du FAIRE.

Dans un cadre médiatique, le sujet qui dit "vous avez déclaré j'arrête le foot j'y crois pas" n'est pas le centre d'intérêt de la communication : ce n'est pas lui la vedette, c'est l'autre. Et cet autre, précisément, il s'agit d'en recueillir le discours pour le rendre public. L'enjeu de la communication médiatique fait de l'intervieweur un faire valoir de son invité. Mais dans le même temps, l'intervieweur au service de son invité est aussi un journaliste : c'est-à-dire une instance de relais qui informe son public de ce qui se passe dans le monde. Le journaliste oeuvre ainsi au service de son public.

Dans ce sens, un énoncé comme "vous avez déclaré j'arrête le foot, j'y crois pas à ça" manifeste une polyphonie de l'identité psychosociale des sujets. Il réalise, localement, une visée de communication (susciter une réaction) qui s'explique, globalement, par l'activité d'entretien (solliciter le discours d'autrui). Et cette activité spécifique est légitimée par l'appartenance de l'intervieweur à la catégorie socio-professionnelle des journalistes. Autrement dit, le sujet psychosocial comporte trois identités indépendantes les unes des autres, mais engagées en même temps par son discours : être un journaliste, être un intervieweur, être celui qui suscite une réaction.

6. Contrats de communication.

En résumé, le discours donne une image doublement polyphonique de l'énonciation, au plan langagier et au plan psychosocial. De fait, dans ce registre musical, doubler la pluralité des voix c'est envisager que la symphonie du discours ne s'orchestre pas sans problèmes. On peut même craindre une certaine propension à la cacophonie discursive. Or, l'énoncé du journaliste ne sonne pas faux : en dépit ou peut-être grâce aux instances multiples qui y sont à l'oeuvre. Il sonne même plutôt juste. D'où l'hypothèse de cognitions (des savoirs et des savoirs-faire) socialement construites et partagées qui rendent le discours tout à la fois interprétable et acceptable.

Ces cognitions déterminent et expliquent la polyphonie généralisée des discours. Plus précisément, elles témoignent d'un cadre d'attentes, ou d'un contrat de communication¹⁶. Et nous faisons pour notre part l'hypothèse que les sentiments de bonheur ou de malheur, de cacophonie ou d'harmonie du discours dépendent des modes de manifestation d'un tel contrat. Considérons deux exemples qui témoignent respectivement d'un petit bonheur et d'un petit malheur de communication.

6.1. Petit bonheur de communication

Dans la rue un passant A apostrophe un autre passant B.

(5) dans la rue, A dit à B:

A : "Excusez-moi, pouvez-vous me dire quelle heure il est s'il vous plaît?"

En disant cela, le passant fait clairement trois choses. D'abord, par "excusez-moi", il construit langagièrement un < sujet intervenant sur le territoire d'autrui >, et témoigne

¹⁶, voir les notions peu ou prou identiques de "sens de la structure sociale" (Cicourel 1979), "horizon de savoirs" (Habermas 1987), ou "social cognition" (Shotter & Gergen 1989, Shotter 1994).

“riche et célèbre” avec le trait “père de famille” dans la liste des qualités de l’invité ; mais aussi dans la formulation malhabile d’un présupposé “que manque-t-il” présuppose en effet “il vous manque quelque chose”.

Cela dit, l’invité accepte ce cadre d’échange. Il répond en validant le présupposé. Et sa réponse quoique minimale est correcte :

(9) Pas grand chose !?

Il s’ensuit alors un court échange,

(10) Delatte Venise peut-être ?

Papin Ah, j’suis déjà allé ... <sourire un peu gêné>

Delatte Vous êtes déjà allé, ouais ! <silence un peu gêné> Bien !

qui montre que l’intervieweur s’attendait à plus. Il relance en effet son invité sur un lieu commun. L’invité persiste. Et l’intervieweur clôt l’échange.

On a semble-t-il l’impression d’un échange raté, en dépit d’une structure achevée comme précédemment dans l’échange entre les deux passants ; en dépit aussi d’une bonne volonté réciproque : en effet, on pose une question et on y répond ; puis on demande une confirmation et on la donne. Le malaise communicationnel n’est donc pas tellement donné par les mots. Ce sentiment de malaise - si on l’admet - provient d’un flottement au plan de la situation, c’est-à-dire des identités psychosociales des sujets, et plus précisément de la manière dont les partenaires se définissent l’un par rapport à l’autre.

Ainsi, le petit malheur tient d’abord à ce que le journaliste n’arrive pas à se faire reconnaître comme intervieweur. Si sa question paraît inattendue, c’est parce qu’elle dérogeait des attentes : il y a de bonnes et de mauvaises questions d’intervieweur. Le petit malheur tient ensuite à ce que le journaliste ne sait pas relancer son invité : il y a façon et façon de s’y prendre. D’où l’idée d’un contrat tacite, lequel se trouve ici plutôt mal circonscrit, provoquant une sorte d’étonnement respectif devant les propos tenus.

En résumé, nous soutenons que tout discours se comprend compte tenu d’un contrat pertinent qui se manifeste diversement, selon qu’il tient de préférence aux mots ou aux actions de rôles accomplies par les sujets.

7. Contrat didactique

On peut définir schématiquement la relation entre un apprenant et un enseignant. Comme tout contrat de communication, elle suppose conventionnellement trois paramètres :

a) une finalité ou un but,

b) et par conséquent des moyens pour atteindre le but,

c) enfin des conséquences prévisibles de l’échange.

Le *but* d’un échange didactique, quelle que soit sa particularité, nous semble être globalement de FAIRE CONNAITRE, c’est-à-dire de communiquer des savoirs à quelqu’un qui n’en dispose pas, ou qui en dispose de manière lacunaire¹⁷. Cela implique dans tous les cas, l’idée d’un savoir de référence, qui fait l’objet de l’échange. Et qui fonde la

¹⁷ce qui ne se limite pas à une transmission mécaniste (connaissance), mais implique de manière décisive une conscience réflexive : une co-naissance.

didacticité de la communication, pour reprendre le terme de Beacco et Moirand (1995). Les *moyens* de l'échange, ce sont entre autres des activités comme "enseigner" ou "évaluer des connaissances" ou encore "témoigner son intérêt à apprendre" ou "faire apprendre". Enfin, les *conséquences* de l'échange didactique, ou si l'on préfère les enjeux, c'est la mise en oeuvre possible dans des contextes *non didactiques* des connaissances acquises par l'*échange didactique*.

Une des spécificités de la communication didactique est donc de ne pas être à elle-même sa propre fin. Mais de tester, de simuler, de mettre en scène des savoirs et des savoirs-faire dont les enjeux sont ailleurs. Dans ce sens, le contrat didactique se définit par le fait de considérer d'autres contrats dont les enjeux sont alors temporairement neutralisés. L'échange didactique devient alors le lieu d'où l'on interroge la logique contractuelle d'autres discours, pour se l'approprier selon ses besoins, et pour ensuite mieux l'exploiter.

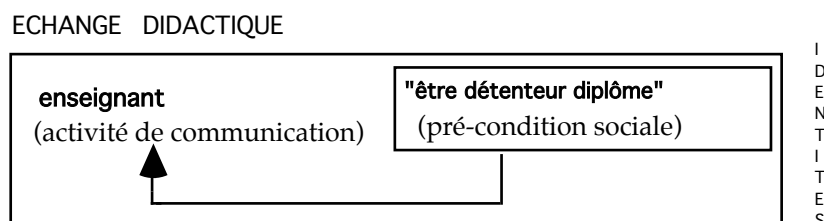
L'échange didactique présente ainsi par définition une forte propension à la cacophonie. En vertu du contrat, celle-ci ne devrait pas être vexatoire ni pour l'apprenant, ni pour l'enseignant. Leur relation implique en effet de produire de la cacophonie, de la débusquer, et de l'expliquer. Mettre l'accent sur cette dimension du contrat c'est en somme conjurer à l'avance les stigmates qu'un zéléve pourrait avoir à subir.

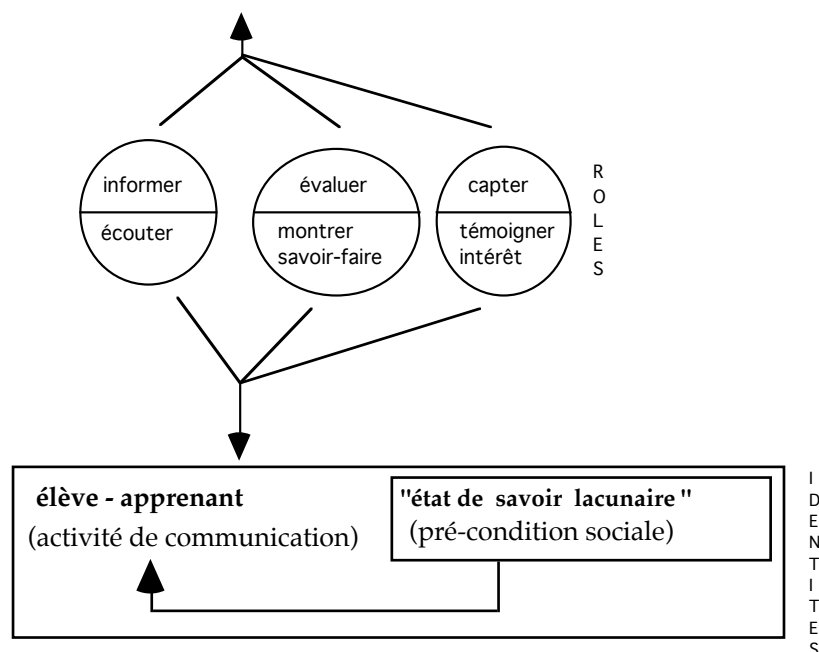
Rien n'empêche par contre que la cacophonie soit douloureusement vécue. Si le zéléve est "innocent" dans le cadre didactique, il devient "fautif", parfois honteusement, dans tous les contextes à venir où il risque de se manifester, et dont les enjeux pour la personne sont tout autres. De là il ressort un paradoxe de l'apprenant. En situation didactique, il peut et même doit commettre des fautes pour éviter de les faire ailleurs. Dans le même temps, son angoisse croît à l'idée de se montrer et de s'accepter comme le "zéléve" qu'il est peut-être, ou même est supposé être.

7.1. Identités et rôles dans l'échange didactique

Pour limiter la portée de ce paradoxe, le contrat d'échange didactique doit se donner des contours très fermes. Considérons le schéma ci-après qui synthétise les identités de l'apprenant et de l'enseignant, tout comme leurs prises de rôles, comprises comme des comportements attendus et récurrents :

1. identités et rôles dans un échange didactique





Par exemple, on peut soutenir que l'échange entre l'*enseignant* et l'*apprenant* implique des pré-requis sociaux, comme le fait d'être habilité à enseigner, par exemple en détenant un diplôme, ou encore de ne pas déjà disposer des connaissances à acquérir. Le "zélève" résulte en effet d'un constat dressé par une instance autorisée à constater : c'est-à-dire l'enseignant. Et ce constat s'adresse à une instance a priori incapable de dresser ce constat par elle-même : c'est-à-dire l'apprenant. Telles paraissent être les bornes les plus englobantes de l'échange didactique. Elles sont figurées par les rectangles supérieur et inférieur du schéma. Nous faisons l'hypothèse qu'elles sous-tendent implicitement les énoncés, et marquent les limites au-delà desquelles l'échange cesse d'être didactique.

Les prises de rôles figurées par les cercles du schéma sont les éléments qui assurent explicitement la coordination de l'échange didactique. Les rôles mettent directement en présence l'*enseignant* et l'*apprenant* en fonction de phases précises de l'activité didactique. Ainsi, une phase d'enseignement suppose l'écoute de l'apprenant ; une phase d'évaluation suppose corrélativement que l'apprenant manifeste des savoirs et savoir-faire (et donc des Zélèves). Les rôles constituent dès lors des repères stables qui permettent de vérifier la relation didactique et de préciser les enjeux des "zélèves". Dans ce sens, les textes et les énoncés se produisent et s'interprètent toujours dans le cadre de rôles spécifiques.

7.2. Niveaux d'énonciation dans l'échange didactique

Tout discours construit dès lors un contexte énonciatif à trois niveaux. L'activité de communication globalement en cours constitue un premier niveau d'énonciation, le plus englobant ; les prises de rôles qui constituent de fait des phases ponctuelles de l'activité globale fondent un second niveau ; et enfin, les énoncés, qui manifestent la dimension langagière de l'activité de communication, constituent le troisième niveau d'énonciation intervenant localement. On peut représenter ces trois niveaux de prise en charge énonciative comme ci-après :

2. niveaux de prise en charge énonciative

1. { NIVEAU GLOBAL DE L'ACTIVITÉ }
2. { (niveau des phases d'activité : prises de rôles) }
3. { ([NIVEAU LOCAL DES ÉNONCÉS]) }

Dans un tel cadre, un mot comme *Rythuel* construit d'emblée un contexte d'interprétation à trois couches. Celles-ci fondent la lisibilité des énoncés en ce qu'elles fonctionnent comme des repères de l'intentionnalité conventionnellement à l'oeuvre dans un cadre de communication. Elles construisent ainsi ensemble le format de pertinence des énoncés. Dans ce sens, *Rythuel* participe à la construction de son interprétabilité sur un mode spécifique qu'on peut brièvement décrire.

3. niveau global de l'activité

{ NIVEAU GLOBAL DE L'ACTIVITÉ }

= relation entre un JE enseignant et des JE apprenants

D'abord *Rythuel* ne manifeste un zélève que parce qu'on l'attribue à un apprenant dans sa relation à un enseignant ; c'est-à-dire qu'on appréhende la manifestation langagière du zélève à un niveau global.

4. niveau ponctuel des phases de l'activité

{ (niveau des phases d'activité : prises de rôles) }

= relation entre un JE évaluateur et des JE "montrant leurs savoir-faire"

Ensuite *Rythuel* ne manifeste un zélève que parce qu'on l'attribue à un apprenant dans un rôle où il est supposé montrer des compétences spécifiques : par exemple orthographiques ; c'est-à-dire qu'on localise le zélève plus précisément à l'intérieur du dispositif énonciatif comme un élément pertinent d'une prise de rôle.

5. niveau local des énoncés comme traces de l'activité

{ ([NIVEAU LOCAL DES ÉNONCÉS]) }

= relation entre les marques linguistiques de “je”

“rythuel”

“vous avez écrit “rythuel” !”

Enfin, *Rythuel* ne manifeste un zélève que parce que son apparition a été remarquée par l’enseignant : une trace matérielle et langagière est repérée, et commentée, ce qui suppose une occurrence ponctuelle préalable, ainsi que son inscription dans les deux autres niveaux d’énonciation.

8. Enjeux identitaires du zélève

Si la matérialité : *Rythuel* reste uniforme quel que soit le contexte, ses enjeux communicationnels sont variés. Ils n’entraînent pas forcément la construction d’une identité de “zélève”, ni ne stigmatisent celle-ci - lorsqu’elle apparaît - en lui associant irrémédiablement des connotations négatives. Les enjeux identitaires du “zélève” dépendent ainsi largement de la prise de rôle qui le fait advenir, et de sa reconnaissance. On peut évoquer rapidement trois cas de figure.

8.1. le bon zélève

Le zélève n’apparaît comme tel que dans la configuration suivante où le responsable de l’énonciation est l’entité polyphonique : “apprenant” considéré dans son rôle de “montrer des savoirs et savoir-faire” ; et plus précisément encore, des compétences évaluées à l’aune de normes évidentes, comme les normes orthographiques.

6. en phase d’activité *EVALUER* : compétences orthographiques (écrire juste)

{ JE - APPRENANT (JE - rôle “montrer compétences” [JE- “*rythuel*”]) }

Dans cette configuration, on conçoit que *Rythuel* fasse l’objet d’un repérage et d’une évaluation négative par l’enseignant. Cela dit, le constat d’erreur n’est pas vexatoire pour JE-APPRENANT, ou du moins ne devrait pas l’être. L’apprenant en effet réalise les attentes du contrat didactique : le “zélève” se manifeste pour être corrigé, et n’engage par conséquent aucun enjeu identitaire marqué.

8.2. le zélève virtuel

On peut envisager par contre, toujours dans cette configuration, qu’un zélève non spécifié comme tel par l’enseignant soit virtuellement vexatoire pour celui-ci, et engage même sa crédibilité si un oeil attentif externe vient à remarquer l’oubli de la correction. Oublier le zélève c’est le nier. Et cela équivaut à pointer une faille dans la relation didactique en construisant une identité “inattendue” de l’enseignant.

8.3. le zélève autonome

Enfin, repérer le zélève mais rendre un jugement positif ne se comprend qu’en envisageant une prise de rôle inattendue de l’enseignant. Cela implique par exemple de passer, ou plutôt de transiter par une phase d’activité “évaluer-autre-chose-que-l’orthographe”. En cela, l’enseignant valorise l’image de l’APPRENANT en dépit ou grâce à sa faute. Le zélève est dès lors reconsidéré depuis un lieu ou une perspective différente,

et cette prise de distance énonciative est sans doute salutaire. On peut en effet penser que l'utopie didactique consiste à affranchir, en la rendant autonome, la relation de l'apprenant à ses "zélèves".

9. Conclusion

Dans la poursuite de "l'idéal jamesien", rendre l'apprenant responsable de lui-même, l'enseignant, qui a tendance à barrer les fautes "pour ne plus les voir", doit au contraire tendre l'oreille à la voix des zélèves, pour, les ayant entendus, les rendre à leurs responsables. Cette prise de rôle à l'écoute des cacophonies demande une attention de chef d'orchestre, mi-focalisée, mi-flottante. Elle est inattendue parce que peu pratiquée: elle n'appartient pas au répertoire des pratiques sociales de base. Là, ce n'est pas seulement la responsabilité des enseignants qui est engagée.

Bibliographie

- AUCHLIN A. (1996a), "Approche expérientielle de la communication écrite (présentation)", *Cahiers de linguistique française* 18, 331-338.
- AUCHLIN A. (1996b), "Du texte à la compétence discursive: le diagnostic comme opération empathico-inductive", *Cahiers de linguistique française* 18, 339-355.
- AUCHLIN 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, 123-135.
- AUCHLIN A. (1998), "Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive", in VERSCHUEREN J. (éd.), *Pragmatics in 1998: Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*, vol. 2, Anvers, IPrA, 1-21.
- AUCHLIN A. (à paraître), "Ethos et expérience du discours: quelques remarques", Actes du colloque "Politesse et idéologie", U.C.L. Louvain-la-Neuve, novembre 1998.
- BAKHTINE M. (1977), *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1993), *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*, Chicago, La Salle Ill.: Open Court.
- BEREITER C. (1980), "Development in writing", in GREGG L. & STEINBERG E. (éds) (1980), *Cognitive Processes in Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, (N.J.), 73-93.
- BERRENDONNER A. (1997), "L'Auto-représentation du discours comme espace", in BOGACKI ET GIERMAK-ZIELINSKA (éds) *Espace et temps dans les langues romanes et slaves*, 111-123.
- BOURGAIN D. (1990), "Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural", *Langue française* 85, 82-101.
- BRONCKART J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BURGER M. (1997), "Positions d'interaction: une approche modulaire", *Cahiers de linguistique française* 19, 11-46.
- BURGER M. (1999), "Identités de statut, identités de rôle", *Cahiers de linguistique française* 21, 35-59.
- BURGER M. (à paraître), *L'Écriture manifestaire*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE 20 (1998), *Le discours écrit: qualité(s), spécificités, et acquisitions* (actes du 7^{ème} colloque de pragmatique de Genève).

- CHARAUDEAU P. (1993), "Le contrat de communication dans la situation classe", in *L'interaction, actualité de la recherche et enjeux didactiques*, Univ. de Metz, 121-135.
- CHARAUDEAU P. (1995), "Rôles sociaux et rôles langagiers", in VERONIQUE D. & VION R. (éds) : *Modèles de l'interaction verbale*, Aix, Publications de l'Université d'Aix-en-Provence, 79-96.
- CHISS J.-L. & FILLIOLET J. (1981), "Pédagogie de l'écrit et linguistiques du discours", *Etudes de linguistique appliquée* 42, 61-79.
- DABÈNE M. (1985), "L'adulte face à l'écrit", *Etudes de linguistique appliquée* 59, 43-53.
- DELFORCE, B. (1989), "Didactique et compétence de communication : compétence du sujet ou lieux problématiques des discours", *Modèles linguistiques* 11, 59-79.
- DENNETT D.C. (1993), *La conscience expliquée*, Paris, Odile Jacob.
- DUCROT O. (1984), *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- FAIRCLOUGH N. (1992/95??), *Discourse and social Change*, Cambridge, Polity Press.
- FREI H. (1929), *La grammaire des fautes*, Genève, Kundig.
- GILLET C. (1989), « Compétence de communication et didactique des « techniques d'expression » », *Modèles linguistiques* 11, 1, 103-113.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, 2 tomes, Paris, Minuit.
- GRABOWSKI J. (1996), "Writing and Speaking : Common Grounds and Differences, Toward a Regulation Theory of Written Language Production", in LEVY C. M. & RANDELL S. (1996) (éds), 73-92.
- HABERMAS J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Seuil.
- HAYES J.R. & L.S FLOWER (1980), "Identifying the Organization of Writing Processes", in GREGG, L. & E. STEINBERG (éds) (1980), *Cognitive Processes in Writing*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, (N.J.), 3-30.
- HAYES J.R. (1996), "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing", in LEVY C. M. & S. RANDELL (éds) (1996), 1-28.
- JAMES W. (1996 [1892]), *Conférences sur l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- LACAN J. (1978), *Le séminaire*, livre II, Paris, Seuil.
- LAKOFF G. & JOHNSON M. (1980), *Metaphors we live by*, Chicago, University of Chicago Press.
- LANGAGES 117 (1995), contributions de Achard P., Beacco J.P. & Moirand S., Boutet J., Gardin B. & Lacoste M.
- LEVY C. & RANDELL S. (1996) (éds), *The science of writing, Theories, methods, individual differences, and applications*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (N.J.).
- LIPIANSKY E.M. (1995), "Théories de la communication et conceptions du sujet", in VERONIQUE D. & VION R. (éds) : *Modèles de l'interaction verbale*, Aix, Publications de l'Université d'Aix-en-Provence, 187-198.
- MADIGAN R., LINTON P. & JOHNSON S. (1996), "The paradox of writing apprehension", in LEVY C. & RANDELL S. (1996) (éds), 295-307.
- MILNER J.-C. (1989), *Introduction à une science du langage*, Paris, Seuil.
- MOESCHLER J. (1982), *Dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*, Berne, Lang.
- MOESCHLER J. (1994), "Structure et interprétabilité des textes argumentatifs", *Pratiques* 84, 93-111.
- NÚÑEZ R. (1997), « Eating Soup with Chopsticks: Dogmas, Difficulties, and Alternatives in the Study of Conscious Experience », *Journal of Consciousness Studies* 4-2, 143-166.
- POTTER J. (1996), *Representing Reality*, London, Sage.

- QUERE L. (1997), "La situation toujours négligée", *Réseaux* 85, 165-192.
- REBOUL A. & J. MOESCHLER (1998), *Pragmatique du discours*, Paris, Colin.
- REICHLER-BÉGUELIN M.-J. & AL. (1988), *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- REICHLER-BÉGUELIN M.-J. (1992), "L'approche des «anomalies» argumentatives", *Pratiques* 73, 51-78.
- ROULET E. (1991), "L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours", *Revue de l'ACLA* 13-2, 7-22.
- ROULET E. (1994), "Le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique ?", in COSTE D. (éd.) (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, Paris, Hatier-Credif.
- ROULET E. (1996) "La grammaire et l'analyse du discours dans l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive", in RAMIREZ B. M. & CANALES F. Z. (1996) (éds) *La gramática y su didáctica*, Malaga, Miguel Gómez Ediciones, 53-66.
- ROULET E. (1999), *La description de l'organisation du discours. Des dialogues oraux aux discours écrits*, Paris, Didier.
- ROULET E. (2000), "Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours", in ADAM J.-M. & H. NØLKE (éds), *Approches modulaires : de la langue au discours*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- SHOTTER J. & GERGEN K. (éds)(1989), *Texts of Identity*, London, Sage.
- SHOTTER J. (1994), *Conversational Realities*, London, Sage.
- SIMON A. C. (1999), Compte-rendu de *Pragmatique du discours* (Moeschler J. & A. Reboul, Colin, 1998), *Revue de sémantique et de pragmatique* 5, 171-180.
- STROUMZA K. (1996), "Intégrité des formes de l'écrit", *Cahiers de linguistique française* 18, 357-380.
- STROUMZA K. & A. AUCHLIN (1997), "L'étrange polyphonie du texte de l'apprenti rédacteur", *Cahiers de linguistique française* 19, 267-304.
- 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.