

TROISIÈME PARTIE

**APPROCHE EXPÉRIENTIELLE DU
DISCOURS**

Présentation

1. L'équipe de recherche qui s'exprime dans cette partie du numéro est constituée de deux personnes, c'est une petite équipe ; sans avoir bénéficié de crédits de recherche à proprement parler, elle a été financièrement soutenue par le Décanat de la Faculté des Lettres¹ ainsi que par l'Office Cantonal de l'emploi².

L'unité d'orientation qui lie les deux contributions ci-dessous tient à la rencontre de deux choses.

La première est l'arrière-plan épistémologique "expérientialiste" appliqué à l'analyse du discours, qui conditionne une certaine entrée sur la nature des phénomènes à traiter (l'ensemble de ce qui constitue l'expérience discursive), et certaines options concernant la manière de le faire (en particulier, un sous-ensemble d'hypothèses concerne la nature et le fonctionnement de la compétence discursive). La seconde est la situation empirique à laquelle nous nous intéressons : l'enseignement de Formation Continue en rédaction de la Faculté des Lettres³, enseignement auquel nous collaborons, qui non seulement fournit la matière première de nos investigations, mais aussi et surtout constitue un véritable laboratoire pour l'élaboration d'hypothèses sur la rédaction et son acquisition-amélioration.

A certains égards, les deux papiers qui suivent doivent être lus comme des notes de recherche intermédiaires et partielles, déployant certaines de ces hypothèses à la faveur de l'observation de matériau authentique. Kim Stroumza articule ainsi l'observation (sur un vaste corpus) de divers petits malheurs discursifs à une réflexion sur les spécificités de l'écrit en termes de compétence discursive ; elle interroge la nature des contraintes qui s'imposent à toute forme écrite, au-delà de la grammaire, et qui sont cependant en quelque sorte "grammaticalisables". Cela revient à interroger, indirectement, le lien qui lie la *quoilite* (les traits permettant de dire "ceci est

1. A deux reprises (complément de recherche O.C.E. 10.94 à 3.95 et suppléance 4.95 à 10.95). Nous lui renouvelons ici nos remerciements.
2. Stage en entreprise O.C.E. - Université, 10.94 à 3.95.
3. Il s'agit des enseignements "Techniques de la communication écrite" (1994-96) et "Rédaction et communication" 1996-97, Université de Genève, Formation Continue de la Faculté des Lettres.

(n'est pas) un texte") à la *qualité* ("ceci est un bon texte")⁴. L'article que je présente, quant à lui, discute en termes de compétence discursive quelques propriétés du diagnostic dont elle peut faire l'objet.

2. J'aimerais en quelques points rappeler les principales caractéristiques de la situation et du cadre de recherche dans lesquels s'inscrivent ces deux travaux.

La situation concrète est la suivante. Des *membres adultes compétents* francophones, pour la plupart diplômés universitaires et sachant déjà rédiger plus ou moins correctement, s'inscrivent et participent à un séminaire de formation continue en rédaction. Leur objectif est de "faire des progrès" en rédaction, d'"écrire mieux". La question que nous nous posons à cet égard est simple : est-ce que cela peut avoir lieu ? Notre souci est simple aussi : comment pourrait-on contribuer efficacement à ce progrès ? La question comprend en fait plusieurs sous-questions :

- qu'est-ce que bien (mieux) écrire ? qui évalue et comment cela se fait-il ? quelle est la valeur de l'appréciation qualitative effective de l'enseignant ? peut-on, et comment (en quels termes) donner une description d'un éventuel changement qualitatif ? de quel domaine de faits relèvent les différentes aptitudes fines requises pour traiter adéquatement (i.e. *au niveau qualitatif requis*) les objets textuels complexes ?
- le travail d'enseignement et d'accompagnement joue-t-il un rôle (ou plusieurs) dans les éventuels progrès, et le(s)quel(s) ? en particulier, la nature (et la qualité) du feed-back renvoyé à l'apprenant sur sa production importe-t-elle ? la représentation de la situation par l'enseignant influence-t-elle sur ce feed-back ? la manière dont il conçoit les problèmes qu'il doit traiter influence-t-elle l'organisation de son travail, et comment ?

Telles sont quelques-unes des questions que soulève l'exercice empirique de l'enseignement de la rédaction.

4. Ce clivage correspond à celui qui distingue les prédications que Ducrot (1980: 77) qualifie respectivement de "seconde" et d'"originelle" ; seules ces dernières peuvent être préfacées par "je trouve que", qui les présente comme fondées dans l'expérience même du locuteur.

La recherche qui les traite se trouve chevaucher plusieurs domaines, de la didactique de la langue maternelle à l'analyse du discours, en passant par une pragmatique appliquée. Ce faisant, elle entraîne nécessairement des simplifications ici et là, qu'on voudra bien voir comme autant de portes ouvertes aux diverses collaborations nécessaires.

En ce qui concerne le domaine didactique, le moins explicitement développé dans nos travaux, notre contribution s'inscrit directement dans la voie indiquée par Roulet (1994: 20-21), qui consiste d'un côté à multiplier les recherches empiriques, "de terrain", par les acteurs de terrain (les enseignants), afin notamment de "mieux définir les besoins des apprenants" (ibid., 14), et, d'un autre côté, à le faire tout en visant les "deux objectifs fondamentaux à long terme que sont, d'une part, la constitution d'un cadre de référence global permettant d'intégrer tous les aspects du discours et, d'autre part, la découverte des généralisations nécessaires à toute description et à tout apprentissage." (ibid., 21)⁵.

3. L'intérêt et la nécessité de la constitution d'un cadre de référence sont clairement argumentés par Roulet (1991b et 1994). En particulier, on ne peut qu'abonder dans son sens en ce qui concerne l'importance d'une notion de *compétence discursive*, distincte de la compétence de communication de Hymes (1984), quant à l'identification et la séparation de ses différentes composantes d'une part, et quant à son aptitude à décrire des faits d'organisation discursive complexe (dimensions hiérarchique, périodique, relationnelle, compositionnelle, polyphonique, et leurs interrelations...).

Cela dit, l'approche multi-dimensionnelle ou modulaire proposée par Roulet (au titre de première approche de la compétence discursive) présente à mes yeux quatre insuffisances importantes par rapport à ce que l'on devrait attendre d'une conception de la compétence discursive destinée à servir de cadre conceptuel pour la didactique.

En premier lieu, elle ne rend pas compte de la dimension qualitative dans laquelle se joue le discours. Or, plus nettement qu'ailleurs peut-être, celle-ci est en jeu en situation didactique, voire même elle en constitue

5. D'où la nécessité de "tenir les deux bouts de la chaîne", qui est comme un "méta-programme" auquel ne peut que souscrire l'approche expérientielle qui s'esquisse ici.

l'enjeu⁶. A fortiori l'approche modulaire ne rend-elle pas compte de la possibilité du "grain fin" de l'écriture comme disait Barthes (1973) et des différentes intuitions fines qui le fondent. D'où la nécessité d'une approche expérimentielle.

L'approche modulaire ne rend pas compte du *fonctionnement* même de la compétence discursive, ce qui, en second lieu, l'empêche de traiter de nombreux problèmes ou anomalies textuels, qui relèvent moins du contenu de tel ou tel module que des modalités de leur mise en oeuvre par un scripteur. De même en ce qui concerne les différences entre discours oral et écrit : il importe bien, comme le recommande Roulet (1994: 17), de "décloisonner" les approches et les divers contenus traités pour ressaisir l'usage du discours dans sa globalité (oral aussi bien qu'écrit) - mais ce ne peut être que pour mieux saisir les spécificités et leurs rôles de part et d'autre⁷. Il semble ainsi pertinent de recourir à différentes spécificités de l'écrit pour rendre compte de traits caractéristiques de son acquisition. Mais ces spécificités résident moins dans le contenu de tel ou tel module particulier que dans leur fonctionnement d'ensemble, dans leur mise en oeuvre à telle et telle occasion discursive, dans la manière dont opère le dispositif, comme l'illustre K. Stroumza ici-même.⁸

En troisième lieu, cette approche ne permet pas non plus de rendre compte du fonctionnement de la compétence discursive dans le long terme, sa variation longitudinale, dans laquelle se jouent les éventuels progrès des apprenants ; ces progrès, ici encore, semblent bien plus clairement porter sur la régulation, le fonctionnement d'ensemble de la compétence (son adaptation aux conditions spécifiques), que sur tel ou tel sous-système de connaissance.

6. A vrai dire, on voit mal ce que la didactique pourrait faire de toute théorie du discours ou du texte faisant l'impasse sur la question de la qualité - ce que font la plupart d'entre elles, ce qui, à mon avis, les rend proprement inutilisables (si le fait est confessé) - ou trompeuses (s'il ne l'est pas).

7. Voir déjà Bereiter (1980).

8. Bien que d'un point de vue épistémologique aux antipodes de celui illustré ici, les travaux de Hayes & Flower (1980), Hayes (1996), Grabowski (1996) vont dans le même sens.

Quatrièmement, l'approche multi-dimensionnelle ne dit rien des propriétés de la compétence qui sont en jeu à différents niveaux dans l'interaction didactique même (voir ci-après l'approche du diagnostic).

4. L'approche systémique de la compétence discursive (Auchlin 1996 ; rappel ici-même) est, dans l'idéal, destinée à traiter ces différentes questions. Cette approche est dite "expérientielle" pour deux raisons. D'une part parce qu'elle souscrit, au plan épistémologique, au "mythe expérentialiste" comme alternative (crédible, viable et prometteuse) au dilemme "objectivisme-subjectivisme" (Johnson & Lakoff 1985). Et d'autre part parce qu'au plan de sa matière, elle postule que le discours doit être étudié dans sa dimension d'expérience humaine complexe, "subjective" et "participative", sans en exclure a priori les éléments qui paraissent "non objectifs".

Une conséquence de cette dernière posture d'observation est qu'il faut reconnaître et intégrer que ce que l'on entend habituellement par "texte" ou "discours" est beaucoup plus que la trame linguistique qui subsiste sur les pages (ou la piste magnétique), c'est le résultat expérentiel complexe d'un ou plusieurs parcours ou occurrences de cette trame. Il n'y a pas de discours sans une expérience subjective particulière et originale, qui est déclenchée, contrainte et alimentée - médiatisée - par un "protocole linguistique pour de virtuelles expériences subjectives"⁹.

Ainsi, les anomalies que repère la lecture sont a priori plus adéquatement identifiées comme "petits malheurs discursifs" dans

9. Un argument trivial mais efficace : si je couvre une page de caractères chinois, quel non sinophone pourrait dire s'il s'agit de discours - ou bien plutôt d'un "qwertzuiopè" ("azerty") mandarin sophistiqué ? Réponse du sens commun : c'est normal, si on ne parle pas la langue. Observation en retour : ce à quoi je m'intéresse, c'est exactement à ce fait, que le sens commun juge "normal", et qu'il "explique" par l'absence de code commun. Le fait que je retiens est qu'une telle hypothétique séquence ne saurait alimenter une expérience subjective assez consistante pour être décidable, discours, ou non-discours. Il y manque l'un des ensembles de conditions nécessaires à une participation subjective, le système linguistique commun. Mais - les recherches sur le discours sont là pour le montrer - il serait naïf de croire que le partage du code est une condition suffisante, d'autres conditions sont également nécessaires. Le problème est que plus l'on monte dans le degré de complexité de l'organisation des masses verbales, plus il est difficile d'explicitier les connaissances et autres conditions requises pour le traitement...

l'expérience du lecteur que comme objets proprement linguistiques - ce qui permet également de faire face à la diversité de leurs causes, qui peuvent être linguistiques, rapportables au code (orthographe, syntaxe, sémantique) et véritablement logées dans le substrat verbal du discours, mais aussi textuelles, liées à l'organisation complexe du discours à grande portée et au travers de plusieurs dimensions, pour lesquelles l'"input" expérientiel (le fait de devoir *passer par le sentiment de bizarrerie*), réitérable, est nécessaire à la description du phénomène. Ceci, évidemment, n'est pas contradictoire avec l'hypothèse de la relative grammaticalisation de contraintes et normes textuelles (Stroumza).

5. Comme le note Moeschler du point de vue de la "pragmatique radicale" (Moeschler & Reboul 1994), les faits d'interprétation sont linguistiquement sous-déterminés. Il est intéressant de remarquer que s'il s'agit là d'une "évidence" théorique, cette évidence a mis du temps à s'imposer dans les sciences du langage. L'enseignement montre que, du point de vue du développement de la compétence discursive, cette évidence est, en fait, un objet d'acquisition, et même un objet qu'on peut qualifier de décisif pour l'écrit : il est en effet relié à l'aptitude à différencier *ce que je veux dire avec telle forme verbale de ce que cette forme verbale veut (peut) dire*, d'une part, et d'autre part à discriminer comme non inhérentes à la forme écrite des propriétés inhérentes à ses manifestations orales (ton, intensité, timbre etc.).

Un dernier enjeu théorique de l'approche expérientielle apparaît ici, qui concerne la représentation que la théorie se donne de ce que sont les "faits d'interprétation" : en quoi consiste ce "traitement du discours" qu'il faut simuler ? A l'idée cognitive qu'il s'agit de traitement et de manipulation de représentations conceptuelles et de procédures, l'approche expérientielle oppose celle qu'il s'agit de données d'expérience intra-subjective, de données de *vécu*. L'hypothèse expérentialiste dit que c'est à cette échelle-là qu'il convient d'étudier les faits, et, d'autre part, que leur étude ne revient pas à un enfermement dans le solipsisme.

Pour conclure, je dirais que l'adoption d'un tel cadre théorique vise à satisfaire quatre exigences de niveaux différents :

1. éviter le porte-à-faux épistémologique qui consiste à ontologiser "le discours" ("le texte") et conduit à neutraliser, ignorer et maltraiter la participation subjective requise pour qu'existe le discours¹⁰ ;
2. prendre en compte un éventail de faits aussi large que possible concernant la relation pragmatique des usagers au système linguistique (le lien entre discours et identité, nécessaire et bi-directionnel ; le rôle des affects et des intuitions fines dans ce lien, et dans la régulation qui permet de traiter la créativité discursive faible) ;
3. traiter prioritairement de questions en rapport avec celles que soulève l'usage du langage pour ses usagers ordinaires ;¹¹
4. satisfaire un certain degré d'adéquation descriptive et un certain rendu en ce qui concerne les propriétés du matériau verbal propre, y compris celles imputées à l'organisation discursive (organisation hiérarchique, périodique, polyphonique, etc.) - dussent-elles s'avérer dépendre plutôt de la conjonction d'un protocole et d'un interprète.

Antoine Auchlin

Références bibliographiques

- AUCHLIN A. (1991), "Le bonheur conversationnel : fondements, enjeux et domaines", *Cahiers de linguistique française* 12, 103-126.
- AUCHLIN A. (1996), "L'analyse pragmatique du discours et la qualité du dialogue : arguments pour une approche systémique de la compétence discursive", in BEACCO J.-C., LUZZATI D. & MURAT M. (éds.), Actes du Colloque *Le Dialogique*, Berne, Lang.

10. Une autre branche du même argument consiste à faire observer ceci : vouloir ignorer la participation subjective, c'est-à-dire "faire comme si" elle pouvait être identique pour tout le monde, constante, c'est en même temps faire subir un mauvais traitement à la créativité discursive faible, c'est-à-dire au fait que les discours possibles sont en nombre infini et (donc) que tout enchaînement discursif est imprédictible. Ce qui est mis à mal en particulier, c'est la conséquence qu'il faut tirer de ce que les enchaînements sont imprédictibles, à savoir : comment ceux qui font les choix discursifs "opaques" s'y prennent-ils pour les faire ? C'est exactement cela que cherche à "simuler" la notion d'accord intérieur, qui est au coeur de ma conception de la compétence discursive (ici-même).

11. On pourrait parler à ce sujet d'"adéquation éthique".

- AUCLIN A. (à paraître), "Bonheur conversationnel et qualité du discours : pour une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive", *Langage et pratiques*, Lausanne, Bulletin de l'A.R.L.D.
- BARTHES R. (1973), *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil.
- BEREITER C. (1980), "Development in Writing", in GREGG L. & STEINBERG E. (eds) (1980), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 73-93.
- DUCROT O. (1980), "Je trouve que", in DUCROT O. & al. (1980), *Les mots du discours*, Paris, Minuit, 57-92.
- GRABOWSKI J. (1996), "Writing and Speaking : Common Grounds and Differences Toward a Regulation Theory of Written Language Production", in LEVY C. M. & RANDELL S. (eds) (1996), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah, (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 73-92.
- HAYES J.R. & FLOWER L.S (1980), "Identifying the Organization of Writing Processes", in GREGG L. & STEINBERG E. (eds) (1980), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- HAYES J.R. (1996), "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing", in LEVY C. M. & RANDELL S. (eds) (1996), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah, (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1-28.
- HYMES D. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier - Credif.
- JOHNSON M. & LAKOFF G. (1985), *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Minuit.
- MOESCHLER J. & REBOUL A. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.
- ROULET E. (1991b), "L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours", *Revue de l'ACLA* 13-2, 7-22.
- ROULET E. (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.