

Intertextualité, interdiscursivité et discours de l'autre

Jean-Pascal Simon
Universités de Grenoble - J. Fourier & Stendhal
Laboratoire LIDILEM (France)

Résumé :

Cette contribution vient compléter un travail de recherche précédent¹ dans lequel nous avons proposé trois types d'interdiscursivité : objective, textualisée et contextualisée. Nous avons appliqué cette première grille sur un nouveau corpus de dix dix mémoires de master FLE afin de tester et de compléter cette première typologie ce qui nous a permis de mettre en évidence une plus grande variabilité de formes d'interdiscursivité nous conduisant à repenser cette catégorisation en termes de continuum allant de l'interdiscursivité objective à l'interdiscursivité contextualisée.

Une analyse énonciative a complété cette approche, nous avons mis en évidence un absence de l'étudiant-énonciateur qui n'apparaît, qu'à travers un mouvement d'inscription énonciative, le plus souvent sous une forme atténuée et n'entrant en scène qu'après les discours rapportés mis en perspective interdiscursive d'autres locuteurs, qu'il s'agisse de sujets empiriques, de collectifs ou encore de doxa.

Abstract :

This paper complements a previous research where we proposed three type of interdiscursivity : objective, textual and contextual. We applied this typology on a new set of master's theses FFL in te aim to test and complete this first typology. We identified a larger variety of interdiscursivity. This variety sets a continuum from a less elaborate interdiscursivity to a higher elaborated interdiscursivity.

An other analysis consist to show how the student appears in his text. We found a great absence of him, he appears in an attenuated form, in a second time after the reported speech of authors empirical or collectives.

Introduction

La question de l'intertextualité vient de surgir sur la place publique de manière tout à fait particulière grâce² au buzz, dirait-on aujourd'hui, autour de la sortie du dernier roman de Joseph Massé-Scarron : Ticket d'entrée. En effet, pour se défendre des accusations de plagiat du livre de l'américain Bill Bryson, American rigolo, le directeur du Magazine Littéraire, assume l'emprunt argüant avoir fait œuvre d'intertextualité. Il déclarait d'ailleurs à Libération³ : « J'utilise et réutilise des textes d'écrivains pour lesquels je nourris une grande admiration, c'est un procédé littéraire classique. » Cette question, jusqu'alors quasi-inconnue du grand public, vient à la une des médias.

En tant qu'enseignants nous sommes nous aussi souvent confrontés à ces questions. Comment expliquer à un étudiant que le cadre théorique qu'il nous présente n'est ni intertextualité, ni interdiscours, mais un montage de citations, du simple copier-coller, pas très loin du plagiat ?

¹ Bouchard, R., M.-H. Vourzay & J.-P. Simon, (2005). « L'intertextualité au service de l'interdiscursivité à la recherche du lieu commun », in L'intertextualité, Actes du Colloque d'Albi, CALS/CPST, Presses de l'Université de Toulouse le Mirail.

² ou à cause de ?

³ Libération rubrique Culture du 27 août Joseph Macé-Scaron, obsédé intertextuel.
[en ligne : <http://www.liberation.fr/culture/01012356426-joseph-mace-scaron-obsede-intertextuel>],
[consulté le 03/01/11].

Comment leur apprendre non seulement à citer leurs sources, mais encore à faire en sorte que les discours des autres qu'ils mobilisent soient cadrés par leur propre discours ? Cette question circule également du côté des apprenants et la contribution d'I. Delcambre, dans ce même ouvrage, montre les difficultés que ceux-ci disent rencontrer dans leur confrontation aux discours des autres, ils disent ne pas savoir comment faire pour intégrer le discours d'autrui au leur en un interdiscours¹. Notre contribution propose de voir cette question « à l'œuvre » dans les productions des apprenants-chercheurs à travers l'analyse d'un corpus de cadres théoriques de master.

Intertextualité et interdiscursivité

Pour la suite de notre propos, nous allons utiliser non la notion d'intertextualité, mais celle d'interdiscursivité, nous allons expliquer pourquoi en reprenant la distinction que nous avons faite entre interdiscursivité et intertextualité². Si ces deux concepts ont en commun le fait qu'un discours ne se produit jamais « ex nihilo », nous estimons que l'intertextualité consiste en la réutilisation d'éléments langagiers pré-construits de nature et de taille très différents qui, dans tous les cas, ne peuvent pas être rapportés à une source énonciative précise. Il s'agit par exemple des expressions figées, dictons, genres textuels... il s'agit donc de pré-construits qui font partie du bien commun (Gülich & Krafft, 1997) ; en revanche, nous considérons qu'il y a interdiscursivité quand le scripteur/énonciateur utilise pour construire son propre discours des morceaux de discours empruntés à un énonciateur identifié. Ainsi, l'interdiscursivité est par nature dialogique et dialogale (Bakhtine, 1984; Ducrot, 1984), et conduit le scripteur à gérer une pluralité de voix dans son énoncé, alors que dans le cas de l'intertextualité, il articule des lieux communs, des expressions figées... dont la source est, au mieux, un énonciateur générique.

Discours de l'autre dans une synthèse et un cadre théorique

Ce travail est dans continuité d'une contribution précédente³ dans laquelle nous avons proposé une analyse d'un corpus de copies d'examen d'étudiants en 4ème année universitaire. Il s'agissait de synthèses objectives⁴ d'un dossier comportant 3 à 4 textes traitant d'une problématique d'enseignement. Ce type d'exercice convoque trois niveaux de discours :

- un discours prescriptif (le libellé du sujet), que nous avons nommé : discours cadre ;
- les discours des auteurs dont les textes constituent de dossier de synthèse : discours cadrés ;
- le discours produit par les étudiants : discours (en)cadrant qui s'élabore à partir des discours cadre et cadrés.

Cela nous avait conduit à définir trois niveaux d'interdiscursivité

- « objective » consistant en une reprise « brute » du discours cadre une opération de type « copier / coller » dont témoigne cet exemple : « Trois documents sont proposés afin de traiter différents types de maladroites rédactionnelles dans un écrit [reprise quasi littérale du sujet] (...) le document 1 est extrait de *Ecrire en français* par M.J. Reichler-Béguelin, le document 2 vient de la revue *Pratiques* n°60 »(copie n°4). L'étudiant recopie les informations qui accompagnent les textes du dossier.
- « textualisée » qui se base non seulement sur le discours cadre, mais prend en compte aussi les discours cadrés, l'étudiant propose un résumé de l'ensemble des propos du discours cadré. Cette prise en compte des discours des auteurs s'apparente à du discours rapporté : « Le document 1 est un extrait d'*Ecrire en français* de M.J. Reichler-Béguelin (1988) ...Michel Charolles dans un extrait de... L'auteur nous propose une analyse des difficultés concernant les emplois anaphoriques... » (copie

1 Nous allons préciser ci-dessous pourquoi nous employons interdiscours plutôt qu'intertexte.

2 Bouchard, R., M.-H. Vourzay & J.-P. Simon (2005).

3 Idem.

4 Exercice qui a été demandé pendant 20 ans au concours de recrutement des professeurs des écoles en France.

n°21)

- « contextualisée » résultant d'une mise en relation explicite des différents éléments des discours cadrés et s'appuyant sur la culture professionnelle du scripteur et de sa connaissance du champ : « Le document 1 aborde le problème de [...] le document 2 est un extrait de [...] quant au document 3 [...] **il se démarque un peu des autres documents par le thème abordé** [...] » (copie n°1)

ou encore :

« Si MJ Reichler... il note aussi... Quant à M. Charolles... Écrit aussi que... cependant... Enfin le groupe EVA... envisage le problème sous l'angle didactique... » (copie n°16)

Ces trois niveaux d'analyse ont permis de rendre compte de l'interdiscursivité inhérente à ce type d'exercice c'est pourquoi nous repartons de cette analyse, sachant, cependant, que ce triptyque discours cadre, cadré et encadrant, joue selon des règles différentes dans ces deux situations :

La synthèse mobilise trois ensembles d'énonciateurs :

- le rédacteur du sujet produit le discours cadre qui pose la problématique,
- les auteurs des textes du dossier ont écrit les discours cadrés dont des extraits seront mobilisés dans la synthèse comme arguments ou conclusions,
- l'étudiant qui produit le discours encadrant, en quelque sorte la macrostructure du discours global qu'est la synthèse.

Sur le plan argumentatif, le discours encadrant est donc au service, on peut dire aussi subordonné à la visée argumentative définie par le discours cadre, il en va de même des discours encadrés qui fournissent arguments, exemples...

Le cadre théorique d'un mémoire de recherche n'en convoque que deux :

- l'étudiant qui est à la source du discours encadrant et aussi du discours cadre puisque c'est lui qui définit le questionnement, qui légitimé par ce cadre théorique, permettra de formuler la problématique du travail de recherche. In fine, ces deux niveaux de discours se confondent.
- Les auteurs des discours cadrés, à la différence de la synthèse, ils ne sont pas imposés, mais choisis et convoqués par l'étudiant-énonciateur en fonction de la visée de son discours.

Nous pouvons opposer ainsi ces deux écrits :

- La synthèse de texte est un exercice assez formel qui met en œuvre des capacités à articuler les discours d'autrui de manière neutre, sans prendre parti pour une thèse ou une autre. Par conséquent, l'étudiant se doit de garder une distance énonciative et ne pas apparaître comme un étudiant-énonciateur dans son devoir.
- En revanche, un cadre théorique de mémoire est un discours théorico-argumentatif, par lequel l'étudiant vise à fonder sur le plan conceptuel son travail de recherche. Ce type de discours suppose que l'étudiant-énonciateur assume les choix théoriques et conceptuels qu'il a faits, la position de neutralité n'est donc pas tenable.

Lors de cette première analyse, nous avons proposé d' : « affiner encore l'analyse en distinguant une simple mise en perspective énonciative et une véritable mise en perspective interdiscursive. » (op. Cit. p. 98). C'est ce que nous allons donc faire en testant ces trois types d'interdiscursivité sur ce nouveau corpus.

Je reviendrai maintenant à la question du plagiat évoquée en introduction, nous sommes actuellement confrontés régulièrement à cette question, et s'il est des situations indiscutables où l'étudiant a fait usage de « copier / coller », il est souvent des cas plus difficiles à traiter et surtout comment expliquer à un étudiant (et lui faire comprendre) qu'à partir du discours des autres et de son questionnement de recherche, il doit élaborer son propre discours ? Comment

à travers les consignes de réécriture qu'on va lui donner faire en sorte que le discours produit devienne un interdiscursivité contextualisé et qu'il adopte un statut d'étudiant-énonciateur ?

Pour répondre à cela, un état des lieux des usages ordinaires s'impose, si on peut donc penser retrouver dans les extraits de cadres théoriques les trois niveaux d'interdiscursivité que nous avons dégagé de l'analyse des synthèses, on peut aussi faire l'hypothèse que compte tenu de l'enjeu différent de ces deux pratiques rédactionnelles il va nous falloir affiner cette première analyse.

Corpus et principes d'analyse

Notre analyse porte *sur* dix mémoires de master. Nous avons procédé par sondage en relevant dans chacun de ces mémoires les dix premiers passages du cadre théorique dans lesquels l'étudiant a recours à une ou des citations. Ce relevé nous a donc permis de recueillir un corpus de cent passages correspondant à une cinquantaine de pages. Les auteurs de ces mémoires sont des étudiants de FLE, certains ont le français comme langue première (4) pour d'autres c'est une langue seconde (4) ou étrangère (2). Les séquences relevées sont de longueurs diverses, cela va de quelques lignes à plus d'une page, témoignant en cela d'une grande variété de mise en œuvre de l'interdiscursivité dans leurs textes.

Pour analyser ce corpus, nous avons repris notre première grille d'analyse pour attribuer à chacun des passages un type d'intertextualité, dans un deuxième temps nous avons adopté une approche plus qualitative pour affiner cette approche et enfin nous avons complété cette analyse en prenant en compte la dimension énonciative par l'analyse des indicateurs de la présence des énonciateurs dans ces passages, qu'il s'agisse de l'étudiant-énonciateur du mémoire, mais aussi des auteurs. Notre objectif est de percevoir les mouvements discursifs et reprenant la notion d'inscription et de désinscription énonciative (A. Rabatel, 2007) de coénonciation telle que la définit T. Jeanneret (1999). Nous avons fait une double hypothèse selon laquelle l'analyse de ce nouveau corpus va nous permettre :

- de retrouver et d'affiner à l'aide de ce nouveau corpus les trois catégories d'interdiscours définis lors de l'analyse des synthèses ;
- d'affiner cette première catégorisation, en décrivant des phénomènes plus fins qui se jouent dans ce type d'écrit notamment sur le plan énonciatif.

Les types d'interdiscursivité

Nous avons caractérisé chacune des cent séquences discursives analysées selon le type d'interdiscursivité qu'elle met en œuvre. Sur une population de 10 étudiants, les résultats quantitatifs ne doivent être pris que comme des indications et n'ont pour but que de « tester » cette typologie sur un autre type d'écrit, la première constatation que l'on peut faire c'est que cette typologie s'applique à ce nouveau corpus. Il est, en effet toujours possible de déterminer un type dominant d'interdiscours¹. Ainsi, le dénombrement des différents types d'interdiscursivité est le suivant :

objective	textualisée	contextualisée
14	44	42

Tableau 5: Répartition des types d'interdiscursivité

On constate donc que, quand ils mobilisent les discours d'autrui, les étudiants, dans la grande majorité des cas, produisent une forme d'interdiscursivité qui n'est pas une simple juxtaposition de voix, mais qui articule énonciations et énonciateurs mobilisés dans le discours encadrant au moins de manière textualisée. Nous allons maintenant détailler, à travers quelques exemples les réalisations de ces trois modes d'interdiscursivité.

L'interdiscursivité objective

Nous avons noté plus haut que le recours à une interdiscursivité objective de type « copier-

¹ L'analyse qualitative va nuancer ces propos et nous verrons qu'il faut plutôt penser en termes de continuum.

coller »¹ est rare, il faut ajouter qu'elle est majoritairement le fait d'un étudiant qui, à lui seul, produit près de la moitié des attestations relevées. Celles-ci prennent souvent la forme de ce que Jeanneret (1999) a nommé, pour l'oral, de la co-énonciation :

Ces exercices « permettent d'amener l'enfant à prendre progressivement conscience du sens du langage, à mieux le maîtriser, et à le confronter au code écrit pour apprendre à lire et à écrire. » (Florin, 1995) comme dans les débats philosophiques où l'enfant apprend à verbaliser ses arguments, apprend à argumenter en pensant. (sujet n°2)

ou encore :

(...) l'école, en fait, ne « produit pas de bilingues, mais plutôt des semilingues qui ne dominent vraiment aucune des deux langues » (K. T. Ibrahim, , op. cit. , p50) - (sujet n°7)

Si l'on se penche sur le contenu thématique du cadre théorique dans lequel ces attestations ont été relevées, on constate qu'il s'agit de passages narratifs et descriptifs où, l'étudiant retrace l'histoire de son pays (l'Algérie), des langues et de leurs rapports. On peut penser que c'est pour éviter d'alourdir ses propos que l'étudiant a recours à ce procédé.

D'après les historiens, l'Algérie a connu plusieurs invasions étrangères qui ont laissé les empreintes de leurs civilisations (phénicienne, carthaginoise, romaine, byzantine, arabe, turque et française) auxquelles les Berbères [reformulation du texte cadré] ou « **la population la plus anciennement installée, les Imazighen (...) opposa une farouche résistance** » (Queffelec, A. 2002) - (sujet n°7)

On peut analyser ce recours à de l'interdiscursivité objective comme un témoignage d'honnêteté intellectuelle de la part de l'étudiant qui cite explicitement ses sources : « les historiens² », et Queffelec, dont reformule des discours cadrés et associant ainsi à sa propre parole celle d'une autorité, ou les réutilise sans modification pour élaborer son propre discours.

Pour expliquer les raisons qui conduisent parfois les étudiants à reprendre à l'identique les discours d'autrui et les utiliser comme des éléments préconstruits pour élaborer leur propre discours, on peut avancer plusieurs hypothèses :

1. On peut voir cela comme une stratégie d'effacement causée par le fait que l'étudiant ne n'estime pas avoir la légitimité pour porter seul un avis ou un point de vue sur le domaine.
2. On peut penser que l'étudiant juge que ce discours appartient à la communauté scientifique, qu'il s'agit d'un bien commun et que reformuler serait s'attribuer les discours des autres, si on suit cette interprétation il s'agirait alors d'un phénomène d'intertextualité et pas d'interdiscursivité selon l'opposition que nous avons formulée plus haut.

Cependant si l'on considère que le fait d'écrire un cadre théorique est une forme de conversation entre un étudiant qui entre dans le métier de chercheur et la communauté scientifique qui l'accueille. On peut donc penser que cette interdiscursivité objective est la mise en œuvre d'une « solution rationnelle » pour résoudre un problème comme l'est la coénonciation pour Th. Jeanneret sur le plan conversationnel (1999, p. 184). La recherche ne se fait jamais seul, c'est toujours une coproduction, une interaction, et si l'on replace le corpus analysé dans le cadre d'une interaction avec la communauté des chercheurs, on peut voir dans ces formes les prémisses d'un interdiscours.

L'analyse de ce nouveau corpus nous amène le rediscuter l'opposition entre intertextualité et

1 En *italiques grasses* dans les exemples.

2 Même si cette référencement n'est pas très précise, elle pose explicitement le texte qui suit comme une reformulation du discours des autres.

interdiscursivité puisque ce que nous avons nommé interdiscours objectif peut être considéré comme les « prémisses d'un interdiscours ». En effet, sans trace formelle d'articulation des discours, on peut aussi considérer que ce que nous nommons interdiscursivité objective n'est pas de l'interdiscours puisqu'il n'est pas marqué linguistiquement. Nous proposons donc de voir dans cette juxtaposition de sources énonciatives un « interdiscours potentiel » et c'est la manière dont le lecteur coopératif fera fonctionner la pour reprendre l'expression de U. Ecco (1979, p. 29), « machine paresseuse » qu'est un texte qui en fera un interdiscours effectif. C'est donc autant le lecteur que le scripteur qui est, dans ce cas, le moteur de l'interdiscursivité. L'interdiscursivité objective est donc une forme co-construite, la question est de savoir si cette co-construction est intentionnelle de la part de l'étudiant-énonciateur ou si elle est fortuite. Sur le plan didactique, c'est une piste de travail et de formation à l'écriture de recherche : prendre conscience des procédés linguistiques et interactionnels mis en œuvre. Dans ce corpus on peut penser que cet usage n'est pas intentionnel.

L'interdiscursivité textualisée

L'interdiscursivité textualisée est celle qui, en allant au-delà de ce qui est rapporté, donne au lecteur une perspective, le guide dans la compréhension/ interprétation discours cadré, le discours encadrant fonctionne alors comme un interprétant. Ce n'est pas pour autant que, quand elle apparaît, l'interdiscursivité objective disparaisse, on peut trouver dans un même paragraphe la juxtaposition de ces deux types :

Le philosophe Abraham Moles **associe** l'erreur à une déviation. Pour celui-ci, errer, c'est cheminer sans direction cohérente, en dehors d'un chemin de référence qui serait la « vérité » (Moles, 1995 : 278). Il **mentionne** deux caractéristiques d'erreur, dont celui de matériel et celui de créateur. L'erreur matérielle est celle du comptable ou de la dactylo alors que l'erreur créatrice comprend l'erreur scientifique, l'erreur sociale ou politique où « *la justesse d'une proposition est moins importante que les excitations qu'elle provoque* » (Moles, 1995 : 281). (sujet n°4)

Dans le début de ce passage, l'étudiant guide son lecteur dans la compréhension de l'auteur cité¹ (Abraham Moles) par l'emploi de verbes cognitivo-langagiers² : « associer », « mentionner », le paragraphe se termine par une reprise littérale de Moles. S'il y a mobilisation du discours d'autrui, l'étudiant-énonciateur ne construit pas réellement son propre discours dans une perspective logico-argumentative.

Les traces de cette interdiscursivité sont multiples, elle se manifeste souvent par des formes peu marquées comme un simple verbe introducteur de propos :

A. Florin (1995) **distingue**, deux types d'activités pour apprendre à parler et à construire son langage : des situations où l'enfant peut associer son vécu à sa verbalisation, rendre compte de ses expériences, et des situations au cours desquelles il apprend véritablement à parler. (sujet n°2)

ou encore :

Le consensus est important autour de ces quatre compétences sur lesquelles nous nous concentrons pour plusieurs raisons : (...)

- Les enseignants de langues **se désolent** souvent des problèmes de prononciation et de la pauvreté du lexique de leurs élèves (sujet n°9)

Le premier de ces deux exemples, mobilise un énonciateur empirique, A. Florin alors que le second des énonciateurs génériques (les enseignants de langue). Il y a juxtaposition sémantique, même si, parfois une perspective argumentative transparaît :

Cette approche prend en compte la compétence de communication qui s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. **Il** ne suffit **donc**

1 Les traces des énonciateurs sont soulignés dans les exemples.

2 En gras des les exemples.

pas de connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation avec telle ou telle personne) (Sujet n°9)

Le *donc*, est ici un indicateur d'opération sémantique, faite par l'étudiant-énonciateur, du type : *si Argument donc Conclusion*. L'argument est à inférer des propos de la phrase 1 : « il existe deux types de compétences : communication et linguistique ».

Des périphrases sont plus rarement utilisées :

La question que se pose Auriac-Slusarczyk est : « *qu'est-ce qu'il vaut mieux faire dire à l'école pour que l'école serve à réussir ?* » (sujet n°2)

ou encore :

Phénomène caractérisant les situations de contact de langues, **le concept de diglossie a été popularisé par** les sociolinguistes nord-américains notamment Ferguson et Fishman pour désigner en général la distribution de deux variétés de la même langue ayant un rapport de complémentarité dans une seule communauté. (sujet n°7)

Le premier de ces deux exemples montre qu'il faut aller au-delà de notre première typologie, dans la même phrase nous avons un indicateur d'orientation discursive, la périphrase et une coénonciation. Ainsi, beaucoup des attestations que nous avons relevées ont plutôt un type d'interdiscours dominant dans le cadre d'un continuum qui va d'un interdiscours objectif à un interdiscours contextualisé. Un autre exemple de cette mixité des formes :

Malgré cette diversité de public dans les CLIN, Rafoni **conclut** « *qu'à niveau de scolarisation égal, des enfants venant d'Afrique noire, d'Asie, d'Europe, du Maghreb ou d'Amérique latine auront des taux de réussite comparables* » (2007 : 23). Seuls les élèves non scolarisés antérieurement (NSA) présentent une problématique différente. (Sujet n°3)

Le cas du marqueur « selon » doit être envisagé de manière spécifique. Il est parfois porteur d'un simple interdiscursivité textualisée, il fonctionne comme un verbe introducteur de paroles :

Selon Christian Puren, cet intérêt récent pour le comparatisme synchronique est imputable au déclin des méthodologies à prétentions universalistes (sujet n°6).

C'est le cas quand il est employé seul, en revanche contrebalancé par un « de son côté » :

... **selon** Y. Reuter, elle « *permet de mettre en lumière des régularités organisationnelles dans la formation des textes qui permet de guider aussi bien la lecture que l'écriture* » (Y. Reuter, 2002 :122). J-M Adam, **de son côté...** (sujet n°8)

On voit clairement qu'il y a contextualisation. Là encore, les limites sont fines entre interdiscursivité textualisée et contextualisée. Il se trouve des cas où il est plus difficile de trancher, quelle valeur attribuer à « selon » dans cet exemple ? Marquer d'opposition ou simple connecteur additif ?

Qu'est-ce qu'une acquisition ?

Ce terme désigne l'ensemble des processus et des étapes de type cognitif qui permettent la mise en place et le développement des compétences, dans sa théorie « **modèle du moniteur** » S.D. Krashe (1981 [en ligne]) **parle** à ce propos de système inconscient qui s'élabore en situation et qu'il oppose au système conscient qui se constitue, dit-il, dans l'apprentissage explicite de type scolaire. Cet apprentissage, s'explique par l'intervention d'un moniteur qui apparaît lorsque l'apprenant centre son attention sur la forme et non par sur le contenu. **Selon** Henri Holec (1990, p.55) l'acquisition est : « Le processus cognitif ; (...) ». (sujet n°10)

Un autre exemple, où, entre contextualisation et textualisation des discours cadrés, il est difficile de trancher :

Le modèle de Durkheim pose d'emblée la spécificité des phénomènes sociaux, en **expliquant** le social par le social. Jean-Claude Filloux **note, dans sa définition** du point crucial de la pédagogie de Durkheim, que le champ pédagogique et le champ social entretiennent « une liaison intime » « *dans le jeu des représentations collectives, des institutions et de ses bases morphologiques* » (1978, p. 83). Il **souligne plus loin** que « toute société inclut (...) une œuvre de formation à ses valeurs et à ses fins » (Ibid.). On peut donc en **déduire** que le social met en jeu des éléments constitutifs de la dimension symbolique de la culture, que sont les représentations, les valeurs et les institutions. **En cela**, la culture fait **donc** partie intégrante du fait social. Les programmes actuellement en vigueur au lycée sont conçus comme une étude des phénomènes sociologiques. Cela peut **s'expliquer** par la proximité des concepts de culture et de société, **mais** peut aussi se concevoir comme s'inscrivant dans la tradition que Durkheim a contribué à établir en fondant la sociologie. (sujet n°5)

Dans cet exemple, on voit bien que l'on est au-delà d'une simple textualisation des discours. Certes, l'effacement énonciatif de la fin du paragraphe rend la chose moins perceptible et là encore c'est lecteur qui doit par son interprétation, déterminer qui est « on » : un énonciateur générique et abstrait, ou l'étudiant-énonciateur qui associe son lecteur à sa réflexion ? Malgré cela, la présence de connecteurs logico-argumentatifs (donc, mais, ...), d'un verbe qui exprime un mouvement cognitif (expliquer) nous pousserait à considérer ce passage comme au moins un début d'interdiscursivité contextualisée puisque les discours de Durkheim et de Filloux sont mobilisés dans une perspective logico-argumentative qu'elle soit assumée ou non sur le plan énonciatif n'enlève rien au fait que 3 voix sont confrontées : deux sont mobilisées au service d'une troisième (le « on ») en position de surénonciateur qui pose un point de vue.

L'interdiscursivité contextualisée

Il y a interdiscursivité contextualisée quand l'étudiant-énonciateur instaure, par son texte encadrant, un dialogue entre les voix qu'il convoque. Le marquage textuel de ce type d'interdiscursivité est assuré par plusieurs ressources linguistiques que nous avons notées dans l'analyse du premier corpus de synthèses et que nous les retrouvons dans ce nouveau travail, il s'agit :

- **d'adverbes de modalisation** : « Cette terminologie est mise en parallèle avec celle de Claude Hagège, cité dans le même ouvrage (2003 : 294) qui utilise **plutôt** les expressions « style parlé » et « style oral » pour désigner la différence entre ces types de discours. » (Sujet n°1) ;
- **de connecteurs, logico-argumentatifs** : « **Pour sa part**, V. Castellotti (2001) essaye de définir... » (S.4/1), « **Ardoino, à l'instar de** Cuche, » (Sujet n°5) ;
- **de verbes introducteurs de propos**¹ : « Perrenoud, (2001), **insiste** sur le contraste observé entre les actes et les (re)présentations de ceux-ci, » (Sujet n°3), on trouve également « estime », « pense », « croit »... ;
- **de formes de comparaison** « Les propos de Perrenoud (1994), **allant dans le même sens** que ceux de Piaget... » (Sujet n°3), « **Tout le monde s'accorde sur** la place de l'oral » (S.2/4), « Cette double perspective **se retrouve également** chez les pères fondateurs de l'anthropologie. » (Sujet n°4) ;

1 Dans notre corpus nous avons relevé la trentaine de verbes suivant : « affirmer, ajouter, apprendre, associer, citer, conclure, considérer, convenir, décrire, définir, distinguer, estimer, évoquer, indiquer, insister, mentionner, mettre en évidence, montrer, noter, officialiser, parler de, populariser, préconiser, prendre en compte, présenter, proposer, rappeler, recentrer, remarquer, remettre en cause, s'interroger, souligner, voir »

- *de gloses* qui situent les perspectives scientifiques des auteurs : « Enfin, Colletta (2004 : 35), **sous l'angle de la linguistique textuelle**, définit les connecteurs comme... » (Sujet n°1) ; « **Nous rejoignons ici** la « formation centrée sur la démarche » telle que la décrit Ferry (1984, p.65), **repris** par Jourdan (2010, p.98)... » ; « Yves Reuter **va dans la même perspective** en disant que « écrire c'est réécrire, c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc. » (Sujet n°8).

L'analyse de ce nouveau corpus montre que cette contextualisation des discours peut passer par d'autres voies, et ne consiste pas seulement par une mise en perspective des discours cadrés. On relève des formes minimales de contextualisation comme celle-ci :

Les pratiques de l'oral en classe sont mal formalisées et peu évaluées, il est difficile de formaliser des contenus définitifs pour enseigner l'oral. Une didactique se définit d'abord par les contenus à apprendre par lesquels on peut ensuite définir les contenus à enseigner (Charmeux, 1996). Aujourd'hui on assiste à un changement de la place de l'oral dans la « triade » lire, écrire, parler (Canut, 2006). Tout le monde **s'accorde sur** la place de l'oral en tant que langage premier et indispensable aux acquisitions futures, car il se retrouve de manière transversale dans chaque discipline. (sujet n°2)

Ici, la mise en relation deux discours cadrés produits par des locuteurs identifiés (Charmeux et Canut) s'effectue par le truchement d'une troisième voix formulant une doxa. L'étudiant-énonciateur est absent de ses propos ce qui n'est pas le cas de l'exemple suivant dans lequel c'est la voix de l'étudiant-énonciateur qui instaure un interdiscours contextualisé entre les discours cadrés de Parson (cité par Boissinot) et le discours encadrant :

Parsons (Boissinot 2010) notamment, parle d'un trait de la profession comme « *celui qui oppose le professionnel qui rend des "services performants à des patients ou à des clients" au businessman qui est "engagé dans la poursuite de son profit personnel" en vendant des produits à des consommateurs* ». **Je** nuance ces propos, car **je** considère que même un acte de bénévolat est intéressé, il intéresse vivement et directement la (bonne) conscience de celui qui le réalise. (sujet n°3)

Sur le plan énonciatif, l'étudiant se place en position surénonciateur par rapport au discours qu'il convoque. Une autre forme de contextualisation :

Dans le domaine de didactique des langues, **Corder (1967 :13)** a établi une distinction entre erreurs systématiques et non-systématiques. Les erreurs systématiques sont des manifestations de la « compétence transitoire » d'un apprenant. (...)

H. Besse et R. Porquier (1991 : 210) ont mentionné aussi une distinction entre « erreurs intralinguales » et « erreurs interlinguales » qui consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée, celle-ci partageant déjà des règles avec la langue cible. Les erreurs interlinguales proviennent de (...) *D'après H. Besse et R. Porquier*, de nombreuses analyses ont montré qu'« un lot important d'erreurs n'entrent ni dans l'une, ni dans l'autre catégorie, ou peuvent entrer au contraire dans les deux à la fois » ; ce qui conduit **certain chercheurs** à conclure que **ces deux interprétations sont compatibles**. **Calvet** a écrit que « *les fautes interférentielles sont (...) non pas des fautes issues des différences entre les deux langues, mais de l'inadéquation du système de correspondances que, face à ces différences, l'élève se construit* ». Dans le cadre de ce mémoire, j'emploierai le terme d'« erreur » comme terme générique (sauf lorsqu'il s'agira de différencier les deux notions (faute et erreur) du point de vue de leur place dans les

théories de l'acquisition, ou lorsqu'il s'agira de différencier des typologies élaborées dans le domaine de l'erreur. (sujet n°4)

Ici après avoir convoqué et mis en perspective les voix de plusieurs chercheurs, l'étudiant ancre les concepts théoriques qu'il a convoqués par rapport à son projet de recherche expliquant l'usage qu'il fera du terme « erreur ».

L'exemple qui suit est intéressant, il articule des discours cadrés entre eux avec une explicitation de ces discours :

Selon **Cuche**, « *la notion de culture est inhérente aux sciences sociales. Elle leur est nécessaire en quelque sorte pour penser l'unité de l'humanité dans la diversité autrement qu'en termes biologiques* » (p. 3). En d'autres termes, la culture est ce qui permet de penser cette opposition. Étant donné cet élément de contexte national, il n'est guère surprenant que la didactique des langues-cultures ait placé l'objectif culturel au centre de ses préoccupations dans la plupart des textes officiels.

Edgar Morin adopte une position différente et invite, dans *Le paradigme perdu : la nature humaine*, à dépasser cette opposition binaire, car selon lui, « *il faut cesser de disjoindre nature et culture : la clé de la culture est dans notre nature et la clé de notre nature est dans la culture.* » (2005, p. 99). Autrement dit, la relation nature-culture se conçoit dans le cadre d'un rapport dialogique, qui « permet de maintenir la dualité au sein de l'unité ». (sujet n°5)

Nous avons là deux niveaux d'interdiscursivité contextualisée, d'une part entre les deux auteurs convoqués Cuche et Morin mis en opposition et d'autre part, entre les discours des auteurs et celui de l'étudiant-énonciateur sous la forme de reformulations marquées qui manifestent la compréhension qu'il a des discours cadrés, mais aussi que l'on doit avoir. Par rapport à l'exemple précédent, la différence réside dans le fait que l'étudiant s'efface et ne prend pas position par rapport aux deux points de vue.

Discussion

Par rapport aux hypothèses que nous avons posées plus haut, on constate que l'application de notre modèle à un corpus de textes à visée théorico-argumentative et par conséquent à des extraits de dimension plus large que ceux que nous avons analysés dans le corpus de synthèses, nous conduit à revisiter notre première analyse. Nous constatons une grande variabilité des formes d'interdiscursivité, qu'elle soit intra ou inter catégorielle. Il nous faut donc repenser cette catégorisation en termes de pôles d'un continuum qui va d'une forme minimaliste de l'interdiscursivité : l'interdiscursivité objective qui n'est qu'un interdiscours potentiel, qui ne le devient que du fait de l'activité du lecteur, jusqu'à la forme que l'on peut estimer la plus élaborée qu'est l'interdiscursivité contextualisée.

Autre chose, au sein même d'un passage, nous avons vu que plusieurs formes de mobilisation des discours de l'autre pouvaient apparaître, il faut donc envisager si ce n'est des formes hybrides combinant, par exemple, interdiscours objectif et interdiscours contextualisé, pour le moins un type d'interdiscursivité dominant. Ainsi, la citation littérale n'est pas un critère absolu d'interdiscursivité objective, on en trouve dans bon nombre d'exemples d'interdiscursivité textualisée et contextualisée. Enfin, nous avons vu que la visée pragmatique du passage analysée pouvait être un élément d'appréciation des stratégies interdiscursives à l'œuvre et la manière dont s'investit (ou pas) l'étudiant-énonciateur dans son propre discours est un élément d'analyse non négligeable point que nous allons aborder maintenant dans la suite de notre analyse.

Dimension énonciative

Citation des sources

Nous avons relevé, dans notre corpus les mêmes manières de citer les sources que l'on fait *Rinck, F., Boch, F. & Grossmann, F. (2007) dans leur analyse d'un corpus d'articles de recherche. Cela va de la citation précise d'un auteur sous la forme canonique : date, page et référence complète en bibliographie ; à des désignations de courants scientifiques en passant*

par des références incomplètes (auteur seul), ou des discours collectifs présentés comme une doxa. Dans notre corpus nous pouvons classer les manières de citer les instances énonciatives en de trois grandes catégories, mention de :

- **sujets empiriques** : les auteurs mobilisés et l'étudiant-énonciateur ;
- « **collectifs** », d'institutions, de courants scientifiques sans qu'il soit possible d'attribuer la paternité de ces discours à un individu particulier : « les constructivistes » (sujet n°10), « Certains chercheurs » (sujet n°4), ou des ouvrages : « le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde... » (sujet n°7) ;
- **énonciateurs impersonnels** qui, le plus souvent, formulent une doxa, souvent avec une énonciation en « on » : « **On** a longtemps cru que... » (sujet n°8), « Ce que l'**on** sait par contre, c'est que... » (sujet n°1), mais aussi sous la forme d'énoncés injonctifs : « L'école **doit** tenter de diminuer ces différences et donner à chaque enfant les mêmes possibilités d'apprendre à parler. » (sujet n°2)

Nous allons maintenant voir quelles sont les sources les plus souvent mobilisées et étudier tout particulièrement la présence de l'étudiant-énonciateur dans ses propos, puis nous verrons quels sont les mouvements énonciatifs de ces passages. Dans les cent passages analysés, il y en a :

- 96 dans lesquels des auteurs sont cités nommément
- 36 dans lesquels des énonciateurs sont des « collectifs » sont mobilisés
- 27 cas où l'étudiant mobilise un énonciateur générique¹.
- 23 dans lesquels l'étudiant-énonciateur est présent

La première chose à noter c'est la faible présence de l'étudiant-énonciateur dans son interdiscours, bien qu'il en soit, de fait, la source énonciative. Cela qui va dans le sens des discours tenus par les étudiants sur leurs difficultés à assumer l'énonciation de leur propos qu'I. Delcambre présente dans ce même ouvrage. Ainsi, à travers leurs pratiques les étudiants confirment leur insécurité quant à la manière d'être présent dans leur texte, c'est d'ailleurs une question récurrente lors des séminaires de méthodologie de la recherche : « A-t-on le droit de dire « je » dans son mémoire ? » question à laquelle a eu à répondre tout directeur de master ou de thèse.

Si on prend les données de manière un peu différente, en décomptant la proportion de nos étudiants qui sont présents au moins une fois dans un des passages relevés, que ce soit sous la forme d'un « je » ou de manière atténuée, on constate que même si, globalement leur présence est faible, tous les étudiants sont présents au moins une fois dans les dix passages relevés. Certes, il se mettent rarement en avant, mais nous allons voir maintenant la forme que prend cette présence des étudiants dans leurs discours.

L'ancrage discursif et argumentatif

Plusieurs sources énonciatives sont généralement mobilisées dans un même énoncé, il est intéressant de voir dans quel ordre elles apparaissent. Le tableau ci-dessous présente le nombre de fois où un type d'énonciateur est placé en rang 1 dans des attestations qui mobilisent plus d'un type d'énonciateur :

Type d'énonciateur	Auteur	Collectifs	Générique	Étudiant
Nb de fois en rang 1	19	22	11	8
Pourcentage	32%	37%	18%	13%

Tableau 6: position en rang 1 dans l'énoncé.

On constate que ce sont des auteurs empiriques et les collectifs qui apparaissent le plus fréquemment en première place dans les interdiscours et que c'est dans une proportion beaucoup plus faible que l'étudiant se place en rang 1 dans ses propos ou mobilise un énonciateur générique. Cela confirme encore la difficulté qu'ont les étudiants à trouver leur

1 Le total est, évidemment, supérieur à 100 car les étudiants peuvent mobiliser plusieurs types sources énonciatives dans un même énoncé.

place dans leurs énoncés, et cela va dans le sens des difficultés qu'ils disent avoir dans ce domaine (cf. ici même I. Delcambre), leur stratégie dominante est de convoquer d'abord, ou exclusivement¹ une autorité (auteurs ou collectifs). Ce procédé d'argumentation n'engage pas réellement l'étudiant ou, en tout cas, le protège. On peut voir la même stratégie augmentative dans le recours à un énonciateur générique soutenant une *doxa* à laquelle, de fait, ils adhèrent. C'est un moyen pour eux d'apparaître en tête de leurs propos sans trop « se montrer ».

Les mouvements discursifs

Par delà cette constatation, il est intéressant de voir comment se font les mouvements énonciatifs, en d'autres termes de quelle manière se succèdent les énonciateurs quand plusieurs types sont convoqués. Cette analyse porte sur les 60 attestations dans lesquelles l'étudiant mobilise explicitement plusieurs énonciateurs. On considèrera donc les mouvements discursifs en fonction de leur point de départ.

Auteurs empiriques

Les différents mouvements discursifs qui partent d'un auteur empirique peuvent être schématisés de la manière suivante :

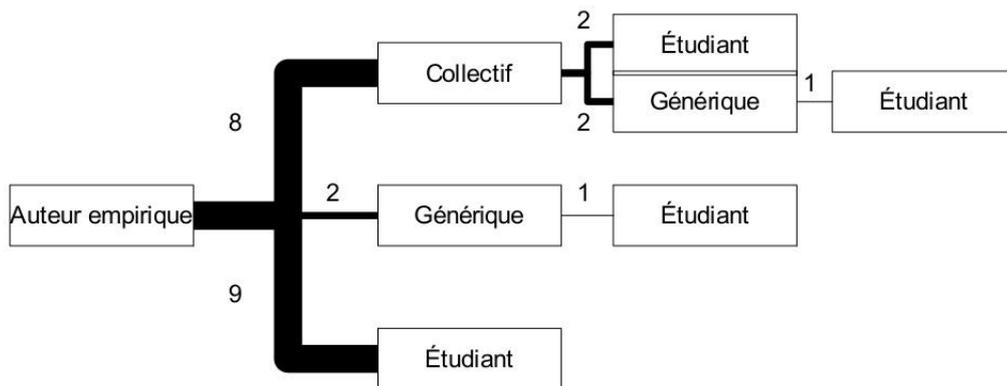


Schéma 1: Mouvements discursifs partant d'un auteur

Ce schéma représente l'ordre dans lequel apparaissent les énonciateurs, on constate que sur les 19 interdiscours qui partent d'un auteur empirique 13 « aboutissent » à l'étudiant-énonciateur (exprimé sous une forme directe « je » ou atténuée « nous ») et que les locuteurs collectifs et génériques sont plutôt utilisés comme instance énonciatrice médiatrice. Nous allons faire maintenant une analyse qualitative de quelques exemples.

Dans cet exemple, l'étudiant va se découvrir progressivement en tant qu'énonciateur :

Selon **Christian Puren**, cet intérêt récent pour le comparatisme synchronique est imputable au déclin des méthodologies à prétentions universalistes et à l'obligation, qui en découle, de composer désormais avec les différentes traditions didactiques et les différents contextes d'enseignement-apprentissage : « *Parler d'« interdidacticité » suppose que l'on considère que le processus d'enseignement-apprentissage ne peut plus être conçu sur la base d'orientations méthodologiques à prétentions universalistes (longue citation 10 lignes...)* Ce passage est particulièrement intéressant pour la réflexion menée ici, car en même temps que **son auteur nous montre clairement en quoi « interdidacticité »** et « contextualisation » ont partie liée, **il nous** énumère aussi quelques éléments susceptibles de fournir un cadre de définition du concept d' « interdidacticité ».

Reprenant ici à **mon compte** certains de ces éléments, **je** définirai donc

1 Il faut noter que dans 40% des interdiscours l'étudiant n'est pas présent linguistiquement dans ses propos.

d'une manière très générale – pour les besoins de ma recherche – l'interdidacticité comme l'ensemble des phénomènes de contact entre deux cultures d'enseignement-apprentissage. (Sujet n°6)

Après avoir la parole à un énonciateur qui a « autorité » dans le domaine dont il rappelle le point de vue en reformulant ses propos et en le citant, cet étudiant passe par un « nous » posé comme destinataire de ce point de vue qui associe son lecteur. Dans un troisième temps il s'assume comme énonciateur à travers l'emploi d'un « je » dans un discours en concordance avec le discours cité.

L'inscription de l'étudiant dans ses propos prend souvent la forme d'un « nous » de modestie :

Yves Reuter va dans la même perspective (...) Pour sa part, **Daniel Bessonat** (2000) définit le terme (...) D'après les définitions précédentes, l'activité de réécriture est une activité qui suppose d'autres activités tel que : la révision, le contrôle... dans ce qui va suivre, **nous** allons tenter de donner définition à chacun de ces termes... (sujet n°9)

Un exemple dans lequel l'étudiant-énonciateur passe d'un énonciateur empirique à une doxa :

Dès les années 60, **W. Penfield** (1959 [en ligne]) montre que des enfants de moins de dix ans sont en mesure de récupérer intégralement leurs fonctions langagières, contrairement aux enfants plus âgés. Les cas d'« enfants sauvages » : Victor de l'Aveyron du docteur Jean Marc Gaspard Itard (1801-1806) permettent de valider cette hypothèse ; en effet, **on** a souvent pensé que l'acquisition est le fruit d'une simple imitation de l'adulte liée à la répétition et au renforcement, mais en réalité, au-delà d'une dizaine d'années, il devient extrêmement difficile à un être humain d'acquérir une langue quelle qu'elle soit. (sujet n°10)

Là encore, nous devons nuancer quelque peu la catégorisation initiale et l'envisager comme un continuum, en effet, la mobilisation d'un discours provenant d'un énonciateur empirique (ici W. Penfield) mis en relation avec un discours moins situé avec une formulation ambiguë qui peut laisser entendre qu'il ne s'agit pas du fils du Dr Itard que seul le lecteur au fait du travail du docteur Itard pourra rapporter au mémoire et au rapport de ce médecin¹. A ce stade il s'agit bien d'un interdiscours qui articule des propos concordants, la mobilisation d'une doxa à la fin de ce paragraphe nous fait passer dans l'intertextualité.

Enfin, une attestation intéressante illustre un passage par tous les types d'instances énonciatives :

B.Py (1991) a donné une définition de « transfert » comme « *les opérations cognitives consistant à emprunter un objet linguistique à la L1 pour l'introduire – sous une forme éventuellement modifiée – dans l'interlangue.* » (...)

T. Odlin (1989 :12-36) parle de « positive transfer » (...) et de « négative transfer » (...)

La notion de « transfert » a été développée dans le cadre de la **conception béhavioriste** par **C.Fries dans la préface à (...)** **Il faudrait** plutôt utiliser la notion de transfert telle qu'elle a été définie par **W.D.Whitney (1881, cité par T.Odlin)** avant que ce terme ne soit associé à la théorie béhavioriste. Débarrassé de cette connotation, le transfert n'est ni une (...) Dans **notre** recherche, **nous** allons étudier si l'apprenant transfère toujours d'un système langagier à un autre lors qu'il réalise sa production écrite. Et **nous** allons chercher également à voir si les transferts chez les lycéens vietnamiens sont des stratégies conscientes ou inconscientes ? (sujet n°4)

1 Jean Itard (1774 -1838) *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron* (1801) et *Rapport sur les nouveaux développements de Victor de l'Aveyron* (1806 ; imprimé en 1807). [disponible en ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/itard_jean/victor_de_l_Aveyron/itard_victor_aveyron.doc]

Après avoir mobilisé plusieurs auteurs du champ, cette étudiante élargit le point de vue en se référant à une école de pensée « le béhaviourisme », passe par une forme impersonnelle exprimant une doxa « il faudrait » avant de contextualiser ces points de vue par rapport à sa problématique de recherche en apparaissant explicitement comme énonciateur de ses propos. Le dévoilement progressif de l'étudiant passe aussi par le contenu thématique de ses propos : elle commence une citation littérale des propos, puis les reformule, et plus on avance dans la lecture de ce passage, plus on constate que ces discours deviennent ceux de l'étudiante plus que des auteurs cités :

Il (Odlin) distingue également ce type de transfert de ce qu'il appelle « borrowing transfer », qui relève de l'influence de la langue seconde sur la langue première. **Il est facile de repérer et d'analyser cette influence lorsqu'un apprenant utilise un terme vietnamien de « façon française », mais il est beaucoup plus difficile d'analyser la nature de cette influence lorsqu'elle touche aux représentations que l'apprenant a de sa propre langue et de la langue étrangère. Le fait qu'un apprenant vietnamien « adopte » inconsciemment la façon de parler en français « plus une fois » relève de la dimension culturelle des langues.** (sujet n°4)

Énonciateurs collectifs

Ils sont proportionnellement aussi souvent en première position que les auteurs empiriques, cependant nous constatons que la dynamique interdiscursive dans laquelle ils s'inscrivent est différente comme le montre le schéma suivant :

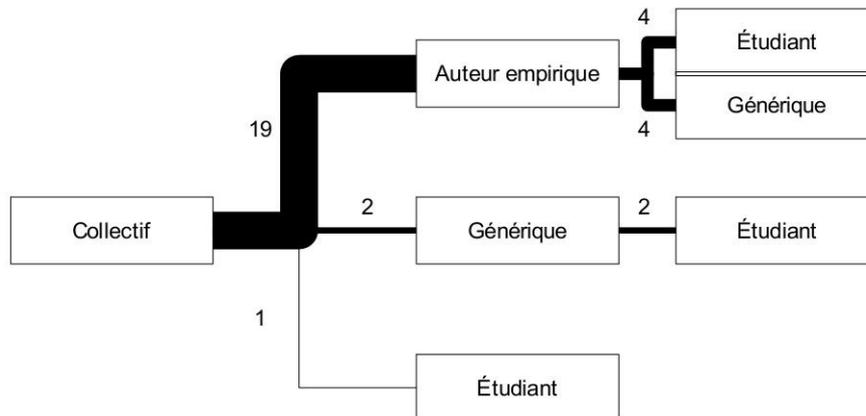


Schéma 2: Mouvements discursifs partant d'un collectif

On constate que la mise en interdiscours se fait ici plutôt entre un discours collectif et des auteurs empiriques qu'avec un point de vue assumé linguistiquement par l'étudiant-énonciateur.

1. Les théories cognitivistes :

Aujourd'hui, **de nombreuses recherches** inspirées notamment du projet de la théorie cognitive et des travaux du psychologue Suisse **Piaget** s'attachent à montrer que chez l'enfant, l'acquisition du langage ne peut pas être analysée séparément de sa perception du monde et des pratiques générales de la communication. (...)

Selon ces théories le développement de la pensée est lié de façon inséparable au développement du langage « *Le langage est ainsi soumis à des processus complexes de traitement des données, processus qui filtrent, sélectionnent, organisent, structurent, transforment et catégorisent, qui, en d'autres termes, mettent en ordre les matériaux linguistiques* » (Berthoud A .C. ,Py. B., *Des linguistes et des enseignants*. Editions scientifiques européennes, Berne, 1993.P.51]

Il est donc important d'étudier (...) (sujet n°9)

Cet extrait illustre bien le mouvement discursif qui part du discours collectif des psychologues cognitivistes à une doxa « il est donc important » conclusion de ces discours en passant par une attribution des propos rapportés à des auteurs empiriques.

Énonciateur générique

Le schéma n°3 nous montre que comme dans le cas précédent la convocation d'un énonciateur générique posant une doxa conduit le scripteur à s'appuyer ensuite sur un ou des auteur(s) empiriques pour poser un point de vue.

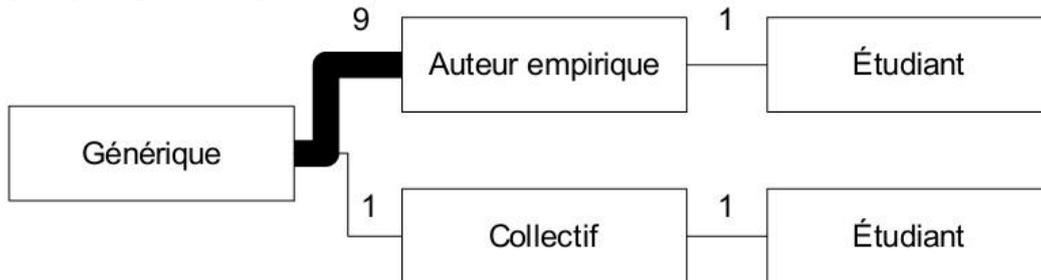


Schéma 3: Mouvements discursifs partant d'un énonciateur générique

Un exemple de ce mouvement du « on » au « je » passant par la convocation d'un auteur empirique :

De nos jours, **on** distingue deux modèles d'enseignants: le modèle à compétence minimale et le modèle à professionnalisme ouvert. Selon l'**Organisation pour la Coopération et le DEveloppement (OCDE)**, le premier semble être celui vers lequel on tend le plus actuellement. Une telle considération de l'enseignement le compare à un « *système de livraison* » également appelé « *prolétarisation* » **par Perrenoud** (1994). (DB4, p.36) (...) Avec ces deux modèles, **nous** voici au cœur de l'enjeu de formation continue/professionnelle des enseignants. (sujet n°3)

Étudiant-énonciateur

Dans ces rares cas de présence de l'étudiant-énonciateur dès le début de son interdiscours, il s'agit de formes atténuées, une première personne du pluriel : « Avant de chercher l'explication de ce comportement **définissons** d'abord les termes d'écriture et de réécriture. L'écriture selon Yves Reuter est... » (sujet n°8).

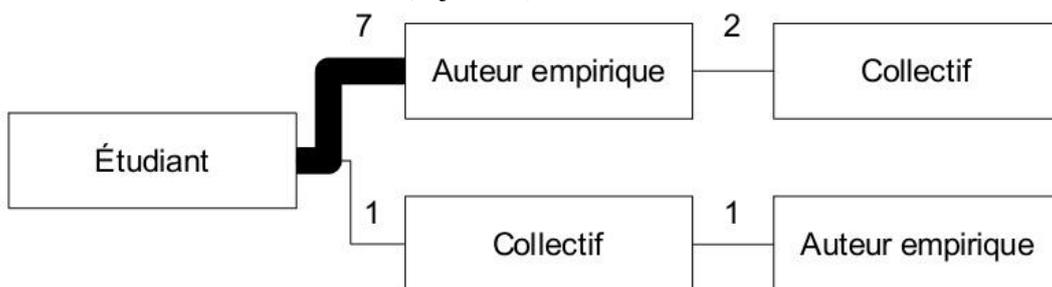


Schéma 4: Mouvements discursifs partant de l'étudiant-énonciateur

Dans les rares attestations où l'étudiant se pose d'entrée comme énonciateur il convoque par la suite plutôt des auteurs empiriques, voici une illustration de ce cas de figure :

Il **me** semble important de rappeler ici que la formation implique une transformation (du latin *trans-formare* : former au-delà) de son être, de ses savoirs, de ses savoir-faire. Les propos de **Perrenoud** (1994), allant dans le même sens que ceux de **Piaget** sur l'apprentissage, ne font que confirmer cela : « *La formation est alors à la fois déconstruction, explicitation, critique, remaniement, intégration de ces savoirs à d'autres, fondés sur d'autres légitimités et d'autres provenances* ». Former c'est, par ajout de

connaissance(s) nouvelle(s), venir déformer un capital de connaissances déjà existant pour en reformer un nouveau pas fusionnement entre le nouvel apport et le capital de base. (sujet n°3)

Cet étudiant se place ici, très nettement en chef d'orchestre des discours qu'il mobilise dans une perspective très nettement explicative puisque la fin de son paragraphe consiste en une reformulation qui explicite la citation de Perrenoud. Le discours de l'étudiant encadre sur le plan sémantique, mais aussi sur le plan syntaxique le discours cadré.

Discussion

Sur ce plan énonciatif, le phénomène le plus fréquemment observé est donc l'absence de l'étudiant-énonciateur dans ses propos. Quand il apparaît, c'est à travers un mouvement (timide) d'inscription énonciative¹, le « je », ou une forme atténuée : « nous », « on », n'entrant en scène qu'après les discours rapportés et mis en perspective interdiscursive d'autres locuteurs, qu'il s'agisse de sujets empiriques, de collectifs ou encore de doxa. Il est à noter que le point de vue alors soutenu par l'étudiant est convergent avec celui des autorités mentionnées. Il est intéressant de noter qu'il s'agit là plutôt de stratégies d'inscription énonciative à mettre en relation avec le mouvement inverse de désinscription énonciative, telle que les a décrit, à partir de corpus de scripteurs experts, A. Rabatel qui la définit ainsi : « Cette désinscription énonciative, diversement marquée, correspond au passage d'une énonciation personnelle à une énonciation impersonnelle, avec, en phase intermédiaire, la présence de formes personnelles ou de tiroirs verbaux « déictiques » dont l'interprétation ne dépend pas (ou plus) de données situationnelles, comme lorsque je, tu (nous, vous) prennent une valeur générique. Il est alors fréquent que ces formes permutent entre elles ou avec un on indéfini ou avec la non-personne. (...) le « je » initial, pleinement déictique, se transforme en un « nous » qui englobe, en le dépassant de beaucoup, le réfèrent du « je » initial... »

Doit-on voir dans ce mouvement, l'effet du genre « écrit de recherche » ou la spécificité d'un scripteur convers qui ne dispose pas encore d'une habileté discursive suffisante pour jouer des stratégies de sur et sous énonciation dans l'élaboration du discours théorico-argumentatif qu'est un cadre théorique de master. On peut penser qu'il est en effet, plus facile et plus simple sur le plan de la gestion de l'interdiscours de passer du point de vue de l'autre pour le faire sien dans une énonciation personnelle impliquée : « **j'emploierai le terme d' « erreur » comme terme générique...** » (sujet n°4) que de jouer plus subtilement du mouvement inverse pour adopter ou combattre un point de vue.

Vers d'autres pistes...

Cette contribution, n'est qu'une deuxième pierre au travail que nous avons initié précédemment, il conviendrait de compléter cette analyse en nous attachant aux dimensions *textuelles et pragmatiques*, on peut se demander comment les étudiants mettent en œuvre ces interdiscours en fonction de la visée du discours encadrant.

- *Sont-ils mobilisés dans une perspective conceptuelle pour présenter et/ou discuter une notion ?*
- *S'agit-il d'une simple visée descriptive voir narrative pour poser une définition ? Retracer l'histoire de l'évolution d'un concept ?*

Sur le plan cognitif et langagier, on pourrait s'intéresser aux traces de la pensée à l'œuvre dans le discours en se penchant sur :

- *les verbes qui manifestent une activité cognitive et langagière comme : « je vais maintenant expliciter », « concevoir comme », « s'interroger » ;*
- *l'articulation des points de vue les formes de comparaison « le texte Y se rapproche de... », « X nous donne un point de vue différent », « aussi »... et d'opposition à travers*

1 cf. Rabatel (2004). Stratégies d'effacement énonciatif et posture de surénonciation dans le Dictionnaire philosophique de Comte-Sponville In *Langages* n°156. pp. 18-33.

l'usage de certains connecteurs : « quant à », « tandis que ».

Sur le plan didactique, et particulièrement pour une pédagogie de l'écriture du mémoire de recherche, j'estime que ces quelques analyses de cas que je viens de présenter peuvent servir de support d'ateliers de lecture – écriture. Ainsi, en faisant travailler les étudiants le recours au discours de l'autre à travers avec comme support des écrits qui ne sont pas les leurs, permet d'avoir une distance critique qui permet de s'interroger sur les effets de sens, les outils pour articuler discours cadrés et discours encadrant et enfin d'entraîner à la réécriture de textes dans une visée théorico-argumentative.

Références bibliographiques :

- Bouchard R., et De Gaulmyn, M.-M. (1997). « Médiation verbale et processus rédactionnel », in Grossens , M., & Py, B., (éd.) *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne, P. Lang.
- Bouchard, R. (2005). « Source et ressources du discours (académique) : éléments préconstruits et processus de préconstruction en L2 », in Mondada L & Bouchard R. (eds.) , *Les processus de la rédaction collaborative*, Paris, L'Harmattan.
- Bouchard, R., M.-H. Vourzay & J.-P Simon, (2005). « L'intertextualité au service de l'interdiscursivité à la recherche du lieu commun », in *L'intertextualité, Actes du Colloque d'Albi, CALS/CPST, Presses de l'Université de Toulouse le Mirail*.
- Ecco, U. (1979). *Lector in fabula*, trad. M. Bouzaher, Paris, Grasset, 1985.
- Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français, Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, Peter Lang.
- **Rabatel Alain**, « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique », *Éducation et didactique [En ligne]*, vol 1 - n°2 | septembre 2007, mis en ligne le 01 septembre 2009, Consulté le 02 octobre 2011. URL : <http://educationdidactique.revues.org/162>
- Rinck, F., Boch, F. & Grossmann, F. (2007). *Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche*, in Lambert, P., Millet, A., Rispaïl, M. & Trimaille, C. (eds), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique*, L'Harmattan, Espaces Discursifs, Paris, 285-296.