



HAL
open science

Rapport à l'écriture d'étudiants de L3 : approche par l'analyse de discours

Laurence Moreux

► **To cite this version:**

Laurence Moreux. Rapport à l'écriture d'étudiants de L3 : approche par l'analyse de discours. Linguistique. Université de Nanterre - Paris X, 2022. Français. NNT : 2022PA100005 . tel-03721183

HAL Id: tel-03721183

<https://theses.hal.science/tel-03721183>

Submitted on 12 Jul 2022

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

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

Membre de l'université Paris Lumières

Laurence Moreux

Rapport à l'écriture d'étudiants de L3

Approche par l'analyse de discours

Thèse présentée et soutenue publiquement le **05/01/2022**
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences du langage de
l'université Paris Nanterre
sous la direction de Frédérique Sitri (université Paris-Est Créteil)
et de Julie Lefèbvre (codirectrice, université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteure, Présidente du jury	Mme Marie-Laure ELALOUF	Professeure des Universités en Sciences du Langage, Université Paris Nanterre
Rapporteur	M. Stéphane BIKIALO	Professeur de Langue et de Littérature françaises XX ^e et XXI ^e siècle Université de Poitiers
Examineur	M. Olivier BAUDE	Professeur des Universités en Sciences du Langage, Université Paris Nanterre
Codirectrice de thèse	Mme Julie LEFEBVRE	Maître de Conférences en Sciences du Langage Université Paris Nanterre
Examinatrice	Mme Emilie NEE	Maître de Conférences en Sciences du Langage Université Paris-Est Créteil
Directrice de thèse	Mme Frédérique SITRI	Professeure des Universités en Sciences du Langage, Université Paris-Est Créteil

« Nous ne sommes hommes,
et ne nous tenons les uns aux autres
que par la parole » (Montaigne, *Essais*)

A mes parents, Jacqueline et Gilbert

Merci pour ce voyage en Thésie...

Un voyage ? Parlons plutôt d'une (longue) randonnée en montagne, avec ses chemins, ses pics, ses cols et ses précipices. Une randonnée que je suis heureuse d'achever, et pourtant il va me falloir aussi en faire le deuil et quitter « mes » treize étudiants, tant les pistes sont nombreuses qui invitent à poursuivre la découverte.

Une randonnée menée en solitaire, mais grâce à vous.

Vous, ma directrice de thèse, Frédérique, et ma co-directrice, Julie : merci d'avoir eu l'audace, en 2016, d'accepter de suivre mon travail et d'ainsi me faire confiance, alors que je partais de bien loin... Avec patience, bienveillance et rigueur, vous avez été mon GPS pendant ces cinq années, dans des mondes dont j'ai découvert tout à la fois l'infini, la densité, et l'exigence. Je vous suis particulièrement reconnaissante de m'avoir fait connaître des auteurs et des travaux de recherche fondamentaux qui vont continuer de m'accompagner.

Je remercie aussi vivement mon comité de suivi de thèse, Olivier Baude et Emilie Née, pour son écoute et ses conseils avisés, ainsi que l'ensemble du jury pour son attention à mon travail et son retour sur celui-ci. Sans oublier tous ceux qui m'ont permis d'avoir accès aux ressources mises à notre disposition : bibliothèques, formations, séminaires... Quelle chance !

Vous, ma famille : merci de m'avoir supportée (dans tous les sens du terme) pendant ces cinq années particulières. Vous avez compris mon choix, vous m'avez même dit être fiers de moi, et cela m'a été si précieux. A toi, Roger, qui a si souvent « assuré » pour que je puisse étudier, et qui m'offrait toujours ton oreille quand j'avais besoin d'en parler. A vous, mes enfants, Mathilde, Pierre, Louise et Nicolas qui tous, dans votre domaine et à votre façon, m'avez affectueusement encouragée, et à toi, Shanti, pour ton écoute solidaire.

Vous, mon cercle de proches : merci de m'avoir suivie, de près ou de loin, par votre attention, votre curiosité et vos questions (« Au fait, tu peux me rappeler le sujet de ta thèse ? »). Je pense en particulier à mes parents, qui m'ont transmis le goût des mots, de l'étude et de l'échange : c'est à eux que je dédie, avec beaucoup d'émotion, mon travail aujourd'hui.

Merci aussi, Pierre, pour le temps que tu as bien voulu me consacrer pour la prise en main des logiciels et merci, Coryne, pour ta traque sans pitié des coquilles.

Et à vous aussi, mes amis et mes collègues : un grand merci d'être restés fidèles et confiants, malgré mon éloignement sur d'autres chemins.

Et si, maintenant, nous reprenions (enfin) le fil de notre conversation ?!

« L'écrivain ne doit jamais se décourager. Nous passons tous par des phases de découragement, mais il est nécessaire de poursuivre. Si les choses viennent trop naturellement, c'est probablement qu'elles sont faciles, superficielles. Ne rechignez pas à travailler dur. Vous connaîtrez la frustration, l'abattement, mais si vous continuez à aller de l'avant, tout cela fera place, un jour, à l'allégresse de l'achèvement. »

Joyce Carol Oates (*entretien avec le Monde, 15 juillet 2020*)

« [Un] discours est toujours, de différentes façons, une réponse »¹

« Enoncer, c'est se faire source à partir du flux qui nous traverse »
(Jacqueline Authier-Revuz, 2020)

« Ce dont il s'agit ici, ce n'est pas de neutraliser le discours, d'en faire le
signe d'autre chose et d'en traverser l'épaisseur pour rejoindre ce qui
demeure silencieusement en deçà de lui, c'est au contraire de le
maintenir dans sa consistance, de le faire surgir dans la complexité qui
lui est propre »
(Michel Foucault, 1969)

¹ Citation extraite de « Petite grammaire alphabétique du dialogisme » (2019), les auteurs s'appuyant eux-mêmes sur le travail de Bakhtine qui écrit (1952) : « L'énoncé est rempli de réactions-réponses à d'autres énoncés dans une sphère donnée de l'échange verbal ».

RESUME

L'écriture représente un enjeu important et incontournable. C'est un objet social doté d'une forte charge symbolique qui s'inscrit dans l'histoire de l'individu, nouant avec lui une relation à la fois intime et complexe : le rapport à l'écriture. Cette thèse vise à étudier la notion dans le champ des littéracies universitaires, en l'approchant par le discours de treize étudiants de L3 engagés dans des filières variées et se disant, pour la plupart, « en difficulté » sur le plan de l'écrit. Nous abordons le corpus constitué des transcriptions d'entretiens par la méthode de l'analyse de discours, en nous intéressant au comportement de quelques marqueurs langagiers : les concessifs, les verbes modalisateurs, les dire, les reformulations et le lexique. L'objectif de l'étude consiste à analyser et interpréter les usages, par les locuteurs, de ces marqueurs et à les comparer entre eux de façon à mettre en évidence des « familles » d'usages autour de visées discursives, esquissant ainsi une typologie des rapports entretenus – par les étudiants – avec l'écriture. Ce classement autour d'une disposition plus ou moins favorable à l'égard de l'objet met en évidence un niveau d'appropriation de l'outil variable en fonction des étudiants, qui interroge sur les conditions à mettre en place pour une exploitation bénéfique – par le sujet – de la ressource que constitue l'écriture.

ABSTRACT

Writing is an important and unavoidable issue. It is a social subject with a strong symbolic charge that is a part of the history of the individual, establishing with him a relationship that is both intimate and complex: the relationship to writing. This thesis aims to study this notion in the field of university literacy approaching it through the discourse of thirteen L3 students engaged in various fields and claiming, for the most part, being "in difficulty" in terms of writing. We approach this corpus consisting in interviews transcripts by the method of discourse analysis, focusing on the behaviour of some language markers: concessives, modalizing verbs, sayings, reformulations and lexicon. The objective of the study is to analyse and interpret the uses, by the speakers, of these markers and to compare them with each other in order to highlight "families" of uses around discursive aims, thus sketching a typology of the relationships maintained – by the students – with writing. This classification, based on a more or less favorable disposition with regard to the object, highlights a level of appropriation of the tool that varies according to the students, which questions the conditions to be put in place for a beneficial exploitation – by the subject – of the resource that constitutes writing.

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	11
TABLE DES TABLEAUX	19
PREAMBULE	21
INTRODUCTION ECRIT(S), ECRITURE(S), LITTERACIE(S) : CONTEXTUALISATION DE LA NOTION DE RAPPORT A L'ECRITURE.....	23
Le « continent écriture » : dans quel « pays » nous situons-nous ?.....	25
Le pouvoir de l'écriture, un pouvoir souvent méconnu.....	25
Une autre approche de la notion de « difficulté ».....	26
La notion de littéracie : penser différemment les liens entre sujets, pratiques et contextes.....	27
Disparités importantes entre scripteurs dans leur construction de sujets textuels : le facteur de réflexivité et la place des représentations	30
Distance, objectivation, réflexivité : la spécificité du scriptural.....	31
PARTIE 1 METHODOLOGIE : ETAPES.....	35
1-CONSTITUTION DU CORPUS	37
1-1 Origines du projet	37
1-2 Elaboration et diffusion d'un questionnaire	37
1-2-1 Elaboration du questionnaire.....	38
1-2-2 Diffusion du questionnaire.....	39
1-3 Un corpus constitué à partir d'entretiens semi-directifs	41
1-3-1 Pourquoi procéder par entretiens ?.....	41
1-3-2 Le guide d'entretien	42
2-CHOIX DE L'ANALYSE DE DISCOURS COMME PRATIQUE INTERPRETATIVE	43
2-1 « Discours », un terme polysémique.....	44
2-1-1 Langage, langue, parole, discours.....	44
2-1-2 Transformation de la langue en discours.....	44
2-2 La dimension méta-langagière de la représentation du dire : un « étage » essentiel pour analyser le discours	45
2-2-1 Le concept de polyphonie	45
2-2-2 De la description à l'interprétation	46
2-2-3 Le métalangage, là où le dire « parle de lui ».....	46
2-3 L'analyse de discours : où la forme linguistique est à la fois <i>condition</i> et <i>lieu</i> de production du sens	47
2-3-1 Choix de l'AD comme démarche interprétative pour notre étude	47
2-3-1-1 Le principe de l'hétérogénéité constitutive du discours.....	48
2-3-1-2 Enoncé et énonciation, locuteur et énonciateur	48
2-3-1-3 Délimitation du champ d'observation et choix des paramètres pour les catégories langagières relatives à l'analyse des données	49
2-3-1-4 Choix du mode de retranscription	50
3-OBJECTIFS ET DEMARCHE D'ENSEMBLE DE L'ETUDE	51
3-1 La notion de portrait discursif.....	52
3-2 Objectifs de l'analyse comparative	53
3-2-1 Critères pour la sélection des faits langagiers à étudier	53
3-2-1-1 Dires et configurations concessives	55
3-2-1-2 Verbes modalisateurs.....	55
3-2-1-3 Autour du dire.....	56
3-2-1-4 Reformulations.....	56

Leur fréquence et leur variété d'usage, mais aussi les stratégies d'ajustement qu'elles signalent (ce ne sont pas, en effet, de simples procédés de répétition) nous ont semblé être deux critères suffisamment pertinents pour en faire notre quatrième zone d'étude.	56
3-2-2 Portraits discursifs, par locuteur	56
3-2-3 Analyse par catégorie de fait langagier, tous locuteurs confondus	57

PARTIE 2 ESQUISSE DES PORTRAITS DISCURSIFS AU PRISME DES MARQUEURS

LANGAGIERS59

1-FAITS LANGAGIERS ETUDIES : QUELQUES ELEMENTS DE DEFINITION ET CHOIX DES SOUS-CATÉGORIES 61

1-1 La figure concessive	61
1-1-1 Définition.....	61
1-1-2 Repérage des énoncés concessifs	61
1-1-3 « Contraste », « écart », « discordance » : une stratégie particulièrement intéressante.....	63
1-1-3-1 Procéder par contrastes.....	64
1-1-3-2 Procéder par écarts.....	64
1-2 Les verbes modalisateurs.....	65
1-2-1 Définition.....	65
1-2-2 Choix des différentes catégories de verbes modalisateurs.....	65
1-2-2-1 Le mode de classement.....	65
1-2-2-2 Distinction au sein des verbes d'opinion.....	66
1-2-2-3 Le cas particulier des affects	67
1-2-3 Usages des verbes modalisateurs	67
1-2-3-1 Modalité épistémique	67
1-2-3-2 Modalité appréciative	68
1-2-3-3 Modalité déontique	69
1-2-3-4 Modalité volitive	69
1-2-3-5 Catégorie des affects.....	69
1-3 Autour du dire représenté : discours rapporté et « boucles » méta-énonciatives.....	71
1-3-1 Le discours rapporté, une composante essentielle de la pratique langagière.....	71
1-3-2 Choix de deux catégories d'étude autour du dire	72
1-4 Les reformulations	73
1-4-1 Enoncé-source et énoncé reformulateur	73
1-4-2 Deux catégories de reformulations, avec et sans connecteurs.....	73

2-PORTRAITS DISCURSIFS 76

2-1 Alexandre : « Je suis très, très mal à l'aise avec l'écriture ».....	76
Usage de la figure concessive	76
Usage des verbes modalisateurs	78
Usage des reformulations.....	80
Autour du dire	81
2-2 Baptiste : « Pour moi, l'écriture, c'est un moyen de communiquer, ni plus, ni moins ».....	82
Usage de la figure concessive	82
Usage des verbes modalisateurs	83
Usage des reformulations.....	85
Autour du dire	85
2-3 Benoît : « Je dis écriture c'est bien écrire, des belles phrases et voilà : je peux pas faire ça ».....	86
Usage de la figure concessive	87
Usage des verbes modalisateurs	90
Autour du dire	91
Usage des reformulations.....	92
2-4 Ervy : « J'ai l'impression de faire au mieux, mais j'ai l'impression que ce que je produis, c'est euh pas ce qui a de euh plus euh... comment dire euh ? »	93
Usage de la figure concessive	93
Usage des verbes modalisateurs	95
Autour du dire	97
Usage des reformulations.....	98

2-5 Eva : « C'est pas pareil de s'exprimer à l'oral que s'exprimer sur papier ».....	99
Usage de la figure concessive	99
Usage des verbes modalisateurs	102
Autour du dire	104
Usage des reformulations	105
2-6 Fatma : « Il faut jamais relire sa copie. Sinon je vais trouver trop de fautes, on va faire perdre du temps, ça va me faire changer »	107
Usage de la figure concessive	107
Usage des verbes modalisateurs	110
Autour du dire	112
Usage des reformulations	112
2-7 Florent : « J'aime bien essayer de faire des bonnes formulations pour avoir... je sais pas, j'aime bien ».....	113
Usage de la figure concessive	113
Usage des verbes modalisateurs	114
Autour du dire	116
Usage des reformulations	116
2-8 Jocelyn : « Ça dépendait des des périodes de ma vie, de ce que je faisais. Oui maintenant, ça prend effectivement beaucoup de place »	117
Usage de la figure concessive	117
Usage des verbes modalisateurs	121
Autour du dire	124
Usage des reformulations	125
2-9 Jordan : « Il y a beaucoup de choses qui s'améliorent, je peux pas vous dire quoi, mais je le sais »	126
Usage de la figure concessive	126
Usage des verbes modalisateurs	128
Autour du dire	129
Usage des reformulations	130
2-10 Joséphine : « c'est quelque chose de très naturel, que je fais comme ça, sans forcément m'en rendre compte non plus donc euh... »	131
Usage de la figure concessive	131
Usage des verbes modalisateurs	134
Autour du dire	136
Usage des reformulations	137
2-11 Kevin : « C'est pas l'écriture qui m'a plu en soi : c'est plus de raconter une petite histoire »..	137
Usage de la figure concessive	137
Usage des verbes modalisateurs	140
Autour du dire	141
Usage des reformulations	141
2-12 Mehdi : « On part du principe que si vous pouvez pas écrire, vous êtes pas quelqu'un de... cultivé, ou qui fait un minimum d'efforts ».....	142
Usage de la figure concessive	142
Usage des verbes modalisateurs	148
Autour du dire	152
Usage des reformulations	153
2-13 Yoan : « C'est rare que je me dis, que je me dise (que je me dise ?) euh... je vais écrire juste pour le plaisir ».....	154
Usage de la figure concessive	155
Usage des verbes modalisateurs	159
Autour du dire	160
Usage des reformulations	161
Portraits discursifs : première esquisse d'une typologie pour le rapport à l'écriture	165

PARTIE 3 ANALYSE COMPARATIVE.....167

1-USAGES DE LA FORME CONCESSIVE	168
1-1 La notion d'extérieur discursif.....	168
1-1-1 Discordance, dialogisme et transaction	169
1-1-2 Le fonctionnement dialogique de la concession : une clé pour l'analyse des stratégies discursives	170
1-2 Normalité, écart et arrangement	171
1-2-1 Des modes d'usages variés, qui tous s'appuient sur une « normalité » sous-jacente	171
1-2-2 La concession, révélateur de représentations	174
1-3 Méthodologie des « écarts-types » et interprétation	176
1-3-1 Schématisation discursive et altérité	176
1-3-2 Mise en évidence d'autres écarts-types à partir de représentations.....	177
1-3-2-1 Entre ce qui est requis et ce dont on se sent capable (ou qu'on veut bien faire).....	177
1-3-2-2 Entre une image de soi en tant que scripteur – ou de l'écriture – et la réalité telle que vécue ou perçue	178
1-3-2-3 Entre deux expériences, deux situations, deux moments autour d'un même objet relatif à l'écriture	178
1-3-2-4 Entre un niveau d'exigence (ou des attentes) et l'expérience	179
1-3-2-5 Entre une estimation (de soi ou d'une situation) et ce à quoi on parvient finalement	180
1-3-2-6 Entre un constat défavorable et un sentiment d'impuissance	180
1-3-3 Ecarts-types, mouvements, visées : répartition des figures concessives.....	180
1-4 Le critère de polarité : un indice pour l'évaluation de l'objet discursif, un marqueur de l'attitude scripturale	186
1-4-1 La notion d'attitude.....	186
1-4-2 Méthodologie pour l'interprétation, avec le critère de polarité.....	188
1-4-3 Deux polarités, un répertoire d'attitudes face aux événements relatifs à l'écriture	189
1-4-3-1 Énoncés de polarité positive, privilégier une démarche « méta »	190
1-4-3-2 Énoncés à polarité négative : souligner une limite (posée ou subie).....	197
1-4-4 Conclusion de l'étude des énoncés concessifs à partir des polarités et des attitudes.....	203
2-USAGES DES VERBES MODALISATEURS.....	207
2-1 Méthodologie pour l'interprétation : positionner le « curseur modalisateur ».....	207
2-2 Analyse et interprétation	209
2-2-1 Expression des verbes de modalité épistémique	209
2-2-1-1 Proportion importante de verbes de « tension vers »	210
2-2-1-2 Grande disparité dans la fréquence des opinions et dans le degré d'assertivité.....	212
2-2-1-3 Mesure du degré épistémique	215
2-2-2 Des appréciatifs de polarité majoritairement positive.....	216
2-2-3 Deux modes d'approche de l'obligation, de la contrainte et de la consigne	221
2-2-4 Des formes volitives dans l'ensemble très peu nombreuses	224
2-2-5 Des affects de polarité majoritairement négative	226
2-3 L'usage des verbes modalisateurs, un indice modélisable du positionnement discursif.....	229
3-USAGES AUTOUR DU « DIRE »	234
3-1 Le discours représenté, un observatoire privilégié pour l'étude des stratégies discursives.....	234
3-1-1 Au cœur de l'énonciation, le méta-langagier	234
3-1-2 ARD et RDA, deux pans de la méta-discursivité	235
3-1-3 Approche par les deux versants de la RDA, le discours autre « objet » et le discours autre « source »	238
3-2 « Mettre à distance » l'énonciation avec les boucles méta-énonciatives.....	241
3-3 Interprétation.....	242
3-3-1 Aspects méthodologiques	243
3-3-1-1 Les verbes de parole, critère de sélection des formes à étudier.....	244
3-3-1-2 Deux approches différentes et complémentaires pour le classement.....	245
3-3-1-3 Repérage des formes de modalisation par discours autre (MDA)	247
3-3-1-4 Repérage et types des boucles méta-énonciatives	248

3-3-2 Analyse catégorielle des formes autour de <i>dire</i>	251
3-3-2-1 Catégorie des discours rapportés/discours représentés.....	251
3-3-2-2 Catégorie des modalisations par discours autre (MDA).....	266
3-3-2-3 Catégorie des boucles méta-énonciatives (BME).....	266
3-3-3 Interprétation globale et regroupement par familles d'usages autour du dire	273
4-USAGES DES REFORMULATIONS	279
4-1 Méthodologie.....	279
4-2 Analyse et interprétation	281
4-2-1 Similitudes et différences dans les usages des reformulations.....	282
4-2-2 L'activité reformulatoire, indice de distinction possible entre locuteurs	287
5-USAGES DU LEXIQUE	291
5-1 Choix de l'outil	292
5-2 Choix d'une double approche pour l'exploration textométrique : déductive puis inductive	294
5-2-1 Approche déductive	294
5-2-2 Approche inductive	296
5-2-2-1 Formatage du corpus et méthodologie.....	296
5-2-2-2 Postulats théoriques pour l'interprétation	297
5-2-2-3 Mise en application : classes et pôles	297
5-2-2-4 Apport des polarités pour l'interprétation et la classification	301
5-3 Analyse comparative	302
5-3-1 Positionnement du « curseur lexical »	302
5-3-2 Lignes de partage et tensions au prisme du lexique	304
5-3-2-1 Se doter d'un « contrepois » pour (re)trouver de la confiance ?.....	304
5-3-2-2 La façon d'envisager l'écriture, reflet « lexical » d'une ligne de partage.....	305
5-3-2-3 Un sentiment de compétence (scripturale) bousculé par celui d'un rejet.....	308
5-4 Mise en évidence de « familles » dans les modes d'usages du lexique	308
<i>Conclusion de l'étude</i>	313
<i>CONCLUSION GENERALE</i>	317
<i>SOMMAIRE</i>.....	323
<i>LISTE DES ANNEXES</i>.....	325
<i>INDEX DES NOTIONS</i>	327
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>.....	329

TABLE DES TABLEAUX

Tableau n° 1 - Les sept « écarts concessifs » associés aux sept mouvements concessifs mis en évidence	181
Tableau n° 2 - Les visées argumentatives pouvant sous-tendre les sept mouvements concessifs	182
Tableau n° 3 - Proportions d'énoncés concessifs obéissant aux sept mouvements, par locuteur.....	183
Tableau n° 4 - Par locuteur et par mouvement, évaluation du « poids » relatif des énoncés concessifs	184
Tableau n° 5 - Polarité majoritaire des énoncés, et attitude privilégiée par chaque locuteur.....	203
Tableau n° 6 - Regroupements des locuteurs en fonction de la polarité majoritaire de leurs énoncés concessifs	204
Tableau n° 7 - Par locuteur et par catégorie, nombre d'occurrences de verbes modalisateurs.....	209
Tableau n° 8 - Comparaison des fréquences des formes dans les sous-groupes 1 et 2, par locuteur.....	210
Tableau n° 9 - Degré de certitude dans la façon d'envisager l'écriture, par locuteur	212
Tableau n° 10 - Fréquence des assertifs en fonction de leur catégorie (faible ou fort), avec mention des écarts de fréquences et de l'estimation du degré d'assertivité, par locuteur	214
Tableau n° 11 - Mesure du degré d'assurance, par locuteur	216
Tableau n° 12 - Position du curseur appréciatif, par locuteur	218
Tableau n° 13 - Mode d'approche majoritaire de la contrainte, de la consigne ou de l'obligation et position du curseur déontique, par locuteur	223
Tableau n° 14 - Mode d'usage des volitifs privilégié par chaque locuteur, et position du curseur volitif.....	226
Tableau n° 15 - Zone de polarité, « poids » et intensité des affects, par locuteur..	228
Tableau n° 16 - Positionnement du curseur modalisateur, par locuteur	230
Tableau n° 17 - Constitution de quatre groupes de locuteurs au prisme de l'usage des verbes modalisateurs	231
Tableau n° 18 - Mise en regard des résultats pour les deux marqueurs (usage de la concession et usage des verbes modalisateurs), par locuteur.....	232
Tableau n° 19 - Par locuteur, répartition entre formes de type a et formes de type b des énoncés situés en zone de RDA enclavée dans une zone d'ARD.....	263

Tableau n° 20 - Les types d'usages des discours représentés et leurs fréquences, par locuteur	264
Tableau n° 21 - Fréquences des boucles méta-énonciatives (BME), par locuteur et par type	267
Tableau n° 22 - Mouvement, modes d'usages et polarité majoritaire des BME, par locuteur	272
Tableau n° 23 - Familles autour du dire	276
Tableau n° 24 - Mise en regard, par locuteur, des résultats pour les trois marqueurs jusqu'ici étudiés	277
Tableau n° 25 - Fréquence des énoncés reformulants, par locuteur et par classe	282
Tableau n° 26 - Fréquences des reformulations dans chaque classe et proportions d'énoncés de « position méta » par locuteur	288
Tableau n° 27 - Constitution de trois groupes de locuteurs, au prisme de leurs usages des reformulations	289
Tableau n° 28 - Mise en regard, par locuteur, des résultats pour les quatre marqueurs jusqu'ici étudiés	289
Tableau n° 29 - Orientations sémantico-lexicales perçues chez chaque locuteur lors d'une première lecture flottante	295
Tableau n° 30 - Position du curseur lexical, par locuteur	303
Tableau n° 31 - Répartition des locuteurs dans les « familles » constituées autour de thématiques lexicales	309
Tableau n° 32 - Mise en regard, par locuteur, des résultats pour l'ensemble des cinq marqueurs.....	310

PREAMBULE

En 2016, l'étude que j'ai menée sur des étudiants-ingénieurs se disant en difficulté avec l'écriture a confirmé mon hypothèse de départ, à savoir que les représentations que ces étudiants se faisaient de l'écriture jouaient un rôle dans leur sentiment de difficulté. La compétence scripturale était perçue comme un don, ou du moins comme une opération dont la fluidité (caractérisée par des mots « qui viennent facilement », des phrases « qui se construisent toutes seules » sans omettre une parfaite maîtrise de l'orthographe) était pour eux la preuve de l'aisance dont certains étaient dotés mais en tous cas pas eux. Il s'avérait ainsi que non seulement la grille de lecture utilisée par ces étudiants pour expliquer leurs difficultés était largement tributaire d'une norme scolaire et sociale, mais que l'impact de cette perception sur leurs choix d'orientation et leur projet professionnel pouvait être significatif.

Je me situe ici dans la continuité de ce mémoire et dans une perspective d'amplification qui me permet d'envisager différents aspects de la littéracie universitaire, tant au niveau des profils d'étudiants interrogés que de leur rapport à l'écriture. Celui-ci désigne « des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-de Miniac 2000) : je me situerai dans cette perspective, et l'approcherai par le discours qu'en tiennent les étudiants.

Mon objectif a toutefois changé au cours de ma recherche : initialement, il s'agissait en effet de voir si l'impact observé en termes de trajectoire scolaire, de choix d'orientation et de projet professionnel chez quelques jeunes hommes étudiants-ingénieurs se disant en difficulté avec l'écriture se vérifiait aussi chez des étudiants – hommes et femmes – de l'université engagés dans des disciplines variées.

J'ai finalement restreint le champ de ma recherche – trop vaste - pour me focaliser sur le rapport à l'écriture d'étudiants de L3 engagés dans différentes filières, la majorité d'entre eux se disant en difficulté avec l'écriture : que signifiait « écrire » pour eux, et quelles étaient leurs difficultés à ce sujet ? Quelle image avaient-ils d'eux-mêmes en tant que scripteurs ? Dans quelles activités relatives à l'écrit avaient-ils été – et étaient-ils – engagés, tant sur le plan académique que sur le plan personnel et domestique, et comment vivaient-ils ces « évènements » scripturaux, ces points de contact entre leurs représentations et leurs expériences ? Quels étaient selon eux les « effets » de l'écriture sur leur vie ?

En m'engageant dans cette étude, je souhaitais proposer une « photographie » des éléments en jeu dans la relation entretenue avec l'écriture de façon à ouvrir des pistes didactiques permettant d'accompagner de façon plus efficiente les étudiants dans leurs activités relatives à l'écriture.

Après avoir contextualisé la notion de rapport à l'écriture (introduction), je présenterai la méthodologie choisie pour l'étude (partie 1) avant de mener celle-ci à partir de quelques faits langagiers, avec l'analyse de discours comme pratique interprétative : dans un premier temps, je dresserai le portrait discursif de chaque étudiant sous l'angle de la relation à l'écriture (partie 2), puis comparerai leurs usages des marqueurs (partie 3) pour tenter d'esquisser une typologie du rapport à l'écriture issue de cette comparaison des usages. Je terminerai mon étude en expliquant l'apport et l'intérêt d'une approche par les marqueurs discursifs dans le champ des littéracies, notamment universitaire, et les nombreuses perspectives qu'une telle approche peut ouvrir ou avec laquelle d'autres méthodes pourraient être mises en regard.

INTRODUCTION

ECRIT(S), ECRITURE(S), LITTERACIE(S) : CONTEXTUALISATION DE LA NOTION DE RAPPORT A L'ECRITURE

Comment les étudiants considèrent-ils l'écriture, et la leur en particulier ? Sa place et son « évidence », sa profonde inscription dans l'histoire individuelle de chacun, n'entraînent pas pour autant une conscience claire de tout ce que « porte » l'écriture, et du rapport élaboré à l'occasion de ses contacts avec elle. Nous allons, dans cette introduction, nous attacher à situer et expliciter la notion, touffue, de rapport à l'écriture.

« Produire un texte, quelle que soit la situation de production et la nature du texte à produire, mobilise non seulement des compétences mais aussi des attitudes » écrit Barré-de Miniac (2000, p. 15). Les compétences langagières ne suffisent pas pour écrire un texte « réussi », dont le rédacteur – ou le prescripteur – se dit satisfait ou un texte obéissant exactement aux consignes. D'autres éléments interviennent dont on perçoit, même confusément dans un premier temps, qu'ils jouent sur la plus ou moins grande facilité, le plus ou moins grand plaisir, la plus ou moins grande ardeur à écrire. Eléments avec lesquels le sujet scripteur, en fonction de son histoire, de ses besoins et de ses objectifs « bricolera » au fil du temps, non sans tensions, un certain rapport à l'écriture qu'il importe de prendre en compte pour accompagner au mieux son évolution d'apprenant.

Pour tenter d'éclairer ce réseau constitutif, de dimensions à la fois personnelle, sociale et culturelle, nous allons nous intéresser aux points de contact – parfois réussis, parfois évités, parfois ratés – de quelques étudiants avec l'écriture. Il faudrait d'ailleurs plus justement parler d'écrit(ure) : écriture(s), écrit(s) et lecture étant assez souvent associés par les étudiants, voire constituant pour certains un « tout » indistinct – par exemple pour expliquer leurs lacunes en orthographe – un « mot-valise » pourrait être créé, englobant les différentes notions. Les difficultés, essentiellement avec l'orthographe, la grammaire ou la syntaxe, mais aussi avec le vocabulaire (recherche du « bon » mot) ou les règles de construction d'un texte, sont aussi souvent invoquées sans pour autant être précisées, faute de bien cerner leur nature, et parfois amalgamées. Nous prendrons toutefois le parti, pour ne pas alourdir le propos, de considérer comme englobant le terme d'« écriture ».

Dabène (1991), parlant d'« ordre » à propos du scriptural, aborde la relation avec l'écriture sous l'angle des *représentations* des scripteurs : plus « fixée » que l'oral, la trace écrite peut avoir un caractère proche du sacré. Mais d'un point de vue psychologique, elle est l'objet de sentiments positifs comme négatifs, voire ambivalents avec la prise de conscience de la non-transparence du langage. Il parle d'une « tension » (p. 14) suscitée par l'écriture, prise entre « les pulsions de la parole vive et le carcan de la fabrication scripturale », mais aussi, rajouterons-nous, entre le risque, celui de l'*engagement* qu'est le geste d'écriture – d'autant plus que celle-ci est socialement et scolairement sacralisée – et l'absence d'inscription tangible qu'est

l'oralité, qui peut donc paraître plus « facile » et moins « engageante » tout en portant une charge émotive qui va souvent de pair avec son immédiateté.

Le phénomène qu'est la relation à l'écriture est donc complexe, tout autant que le mode de pensée à partir duquel l'écrit met au travail un contenu. Mais cette complexité n'est-elle pas méconnue ou du moins sous-estimée de la plupart des scripteurs, et insuffisamment explicitée – voire pensée – par ceux qui les accompagnent ?

Le « continent écriture » : dans quel « pays » nous situons-nous ?

Comme le souligne Anis (1988) à qui nous empruntons ce terme de « continent », le champ de l'écriture peut inclure tant l'étude des textes que celle du système graphique, des orthographes et des littératures. Koch et Östenreicher (2001, p. 584-591) relèvent toutefois l'ambiguïté terminologique du terme lui-même, et avec lui tous ceux – fréquemment utilisés dans la recherche en sciences sociales – qui lui sont associés : scripturalité, écrit, oralité, oral. S'appuyant sur le travail de L. Söll (1974), ils s'emploient donc à lever cette ambiguïté et distinguent deux approches : par l'aspect conceptionnel, c'est à dire « l'allure linguistique » de l'énoncé, entre les deux extrêmes – sur un même continuum – que sont le langage parlé et le langage écrit, et par l'aspect médial : soit phonique, soit graphique. Il n'en reste pas moins que ce qui est qualifié d'« écrit(s) » semble souvent flou pour les scripteurs. Ainsi, comme l'observent Delcambre et Reuter² à partir d'entretiens (2002 a, p. 7), les étudiants de L3 et de M1, sous le terme englobant d'écriture, pouvaient parler tant de leurs processus – l'écriture – que de leurs productions – les écrits – ou de leurs lectures.

Le pouvoir de l'écriture, un pouvoir souvent méconnu

Au 17^e siècle, Leibniz disait : « la langue est une langue d'invention qui croît en même temps que la science. Ses signes instituent un ordre ». Cet ordre obéit à une grammaire, s'inscrit dans un système, mais nous ajouterons, suivant en cela ce

² Ils écrivent : « l'écriture, tendanciellement confondue avec l'écrit [...] »

qu'écrivent Hayes et Flower (1980), qu'il est aussi le fruit de décisions et de choix. Ainsi, la trace écrite n'est pas qu'un médium ou un code qui retranscrirait la pensée selon des exigences formelles : elle est constitutive de cette pensée en train de s'élaborer, elle la libère aussi, et donc elle induit un mode spécifique d'accès au savoir quand elle en est le véhicule et la trace. Une telle conception de l'écriture bouleverse la relation traditionnelle entre pensée et parole, pensée et écriture, parole et écriture. Mais ce pouvoir de l'écriture – c'est-à-dire dont les effets vont bien au-delà que ceux d'une simple représentation de la langue parlée – est souvent méconnu des scripteurs : ils n'en ont pas conscience tant « la représentation dominante de l'écriture est celle de la scription comme transcription d'un déjà-là, d'un pré-pensé » (Delcambre et Reuter 2002 a, p. 9). S'y ajoute ce phénomène que Dabène (1991, p. 14) appelle la « ritualisation » de l'écriture, socialement prégnante et cognitivement mobilisatrice : « l'ordre du scriptural impose l'écriture en tant qu'usage ritualisé de la langue, même dans les écrits les plus familiers ». Et donc, paradoxalement, « l'invention » que décrit Leibnitz peut venir buter sur une certaine uniformisation de la langue, en particulier chez ceux qui, pour différentes raisons, la maîtrisent moins, ou bien veulent éviter autant que possible les risques induits par l'activité en limitant son territoire. Bucheton et Chabanne parlent ainsi de « résistances » (2002, p. 124) et de « lieux à risques » (ibid., p. 127).

La méconnaissance de la complexité de la tâche est également source d'ambiguïtés, de malentendus et de représentations souvent dommageables pour les scripteurs, comme par exemple celle d'un « don » que certains ont et d'autres pas, d'une « fluidité » qui permet aux uns d'écrire sans mal, quand d'autres peinent et n'y « arrivent pas », d'un « style » maîtrisé par celle-ci mais « malheureusement » pas par celui-là, ou encore d'un « volume » associé ici à de l'aisance rédactionnelle quand il est – par d'autres – considéré comme du « verbiage ».

Une autre approche de la notion de « difficulté »

De fait, en nous penchant sur la relation à l'écriture de quelques étudiants, en analysant les représentations qui la sous-tendent, en examinant les dimensions – tant individuelles que collectives – qui la structurent, en nous intéressant au « bricolage » qu'ils mettent en œuvre pour composer tant avec les consignes qu'avec les capacités

qu'ils se donnent (ou pas), nous cherchons à déplacer le centre de gravité de la notion de difficulté. Fréquemment mentionnée, souvent subie, parfois dépassée, mais rarement traitée – sinon sous l'angle d'une déficience – la difficulté à écrire n'est-elle pas en effet l'un des fruits et symptômes d'une relation méconnue et impensée ? Quand il y a des difficultés langagières, ce n'est pas en effet la relation qui pose problème, mais c'est le *lieu* où les difficultés s'inscrivent du fait de conflits psychiques et de facteurs environnementaux (Barré-de Miniac 2000, p. 45).

Outre les éléments structuraux de l'écrit (morphologie, syntaxe, lexique) et l'activité sémiotique, l'écriture mobilise donc l'individu dans sa dimension affective, sociale et cognitive, relative à son histoire personnelle, laquelle s'inscrit dans une société littéracisée particulière : il s'agit d'un acte « éminemment culturel » (Dabène 1991, p.14). Ainsi envisagé, écrire n'est pas une compétence en soi, et n'a de valeur que liée aux conditions de sa mise en œuvre. Ce sont celles de la littéracie universitaire qui nous intéressent pour notre étude : quelles sont-elles et comment influent-elles sur le rapport à l'écriture ? En quoi, s'agissant de l'entrée à l'université, peut-on parler d'« expérience littéracique majeure » (Crahay 2012, p. 74) ?

La notion de littéracie : penser différemment les liens entre sujets, pratiques et contextes

Le terme de littéracie fait l'objet de nombreuses définitions : il y a en effet quelque difficulté à s'accorder sur le sujet parmi les chercheurs. Nous retiendrons celle de Privat – cité par Delcambre (2012, p. 27) – dont l'empan est large et qui prend en compte la place des représentations : « l'ensemble des praxis et des représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles [...] jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa production [...] ».

Quand les étudiants parlent d'écriture(s), d'écrit(s), de livres ou de lecture(s), ils se situent, de fait, en littéracie. Et celle-ci est mieux comprise « si elle est envisagée comme un ensemble de pratiques » (Barton et Hamilton 2010, p. 45), rejoints par Polo (2020) – ci-dessous – qui en précise le caractère situé.

Au-delà des praxis et compétences relatives à l'écrit, la littéracie « est considérée dans une acception plus large, impliquant la familiarisation avec des pratiques lettrées

socialement situées », écrit Polo (2020, p. 3) qui rappelle que le terme de littéracie, issu de recherches anglophones, est de plus en plus utilisé en France depuis les années 2000. Pour la définition de notre champ d'étude, les littéracies universitaires, nous reprendrons celle de Delcambre et Lahanier-Reuter (2012, p. 25) : « la description des pratiques et des genres de l'écrit en contexte universitaire ».

Lors de son acculturation aux littéracies universitaires, le scripteur est soumis à des tensions qui ont fait l'objet de nombreuses études³, lesquelles ont mis en évidence un certain nombre d'obstacles, de limites et de représentations participant à l'élaboration d'un mode de construction – en tant que sujet textuel – spécifiques à ce milieu d'enseignement et de recherche : négociation tâtonnante d'une position discursive, normes peu explicites, difficulté à se positionner comme auteur-contributeur, introduction timide dans une communauté de discours, apparente liberté exposant en fait à des jugements... Autant de « sollicitations », souvent implicites, que l'étudiant doit comprendre et auxquelles il doit répondre. Ce qui contribue aussi, par ailleurs, à sa construction de sujet, en l'obligeant à s'interroger, négocier, expérimenter, faire des choix.

Nous l'avons vu : le pouvoir de l'écriture est souvent méconnu, et la complexité du processus scriptural sous-estimée ou ignorée. De la même façon, peu d'étudiants semblent avoir conscience de ce phénomène de construction de sujet textuel à l'œuvre quand ils intègrent l'université. Ainsi, Bibauw et Slingeneier (2010, p. 3) relèvent qu'aucun des vingt étudiants interrogés lors de leur étude ne citent l'écriture réflexive (c'est-à-dire le retour métacognitif sur sa pratique) comme faisant partie de leurs méthodes de travail. L'écriture à l'université est surtout associée aux aspects formels – principalement l'orthographe – et peu d'entre eux perçoivent son utilité en dehors d'une activité de prise de notes ou de simple transcription. Rinck (2004) fait le même constat lorsqu'elle analyse les pratiques scripturales de ses étudiants lors de l'élaboration du rapport de stage : l'élaboration d'une problématique est un point-clé de l'écriture réflexive. Il faut en effet interroger le caractère d'évidence du problème en question et le reconstruire via une activité entre « interprétation personnelle des problèmes et appel aux connaissances partagées ». Or il s'avère que les étudiants ne

³ Voir en bibliographie les travaux d'Y. Reuter (2012), C. Donahue (2002), I. Delcambre (2009), M. Crahay (2012), J. Crinon et G. Guigue (2006), S. Bibauw et M. Slingeneier (2010), F. Rinck (2004), etc.

perçoivent pas la dimension réflexive : pour eux, il s'agit simplement d'une activité cognitive où l'écriture ne joue qu'un rôle de transcription. Problématiser est perçu comme une évidence, tout en exprimant une difficulté à aller au-delà de cette évidence.

C'est aussi en tant que contrainte extérieure obligatoire que la plupart des étudiants de niveau master de l'étude⁴ menée par Delcambre (2011, p. 125) ont vécu l'étape de relecture-réécriture. Mais pas tous : certains y ont consenti, reconnaissant par là-même (sans la nommer explicitement) la fonction heuristique de l'écriture.

Reuter (2006, p. 150) parle ainsi, à propos des obstacles, limites et représentations que nous venons de décrire, de « tensions structurantes » : elles obligent le scripteur à continuellement négocier sa position (et donc à y réfléchir), à se situer pour faire entendre sa voix, ce qui implique décisions et prises de risques. Ainsi, produire un texte ne mobilise pas que des compétences, mais aussi des attitudes et des représentations car, dès lors qu'il inscrit sa trace, le scripteur s'inscrit aussi, avec sa singularité, dans un certain contexte : il révèle autant qu'il se révèle. « Le rapport au langage est consubstantiel au sujet », la lecture et l'écriture ne peuvent pas être conçues comme des compétences-outils détachées de soi, « elles *sont* le sujet » (Bucheton et Chabanne 2002, p. 127). Cette relation étroite et complexe entre le scripteur et *son* écriture fait partie de son identité et contribue à l'élaborer⁵. Soulignant la pluri-dimensionnalité des facteurs explicatifs en même temps que la diversité des cadres théoriques interprétatifs possibles, Barré-de Miniac précise que cette relation n'est pas un simple enchaînement de cause à effet, mais un lieu d'interactions complexes où la place de l'institution scolaire et celle de la famille sont prépondérantes (2000, p. 92). En étudiant cette imbrication, psycho- et socio-linguistes parlent de « postures d'écriture » qui se construisent dans les pratiques langagières, familiales, sociales et scolaires (Bucheton et Chabanne 2002, p. 127) et

⁴ L'étude portait sur la position (vis-à-vis de la ré-écriture) de 20 étudiants de niveau master 1 dans différentes filières de sciences sociales.

⁵ Nous entendons par « rapport à l'écriture » l'objet de recherche lui-même. Il est « en évolution permanente, et non un concept stable et bien délimité » (Barré-de Miniac 2000, p. 45).

qui sont autant de déclinaisons du rapport à l'écriture envisagé dans ses différentes dimensions : attitudes, conceptions, valeurs, sentiments, etc.

Les tensions inhérentes à la construction de l'identité textuelle ne peuvent ainsi ni être envisagées par tous de la même façon, ni donner lieu aux mêmes « conduites d'écriture » (ibid., p. 127).

Disparités importantes entre scripteurs dans leur construction de sujets textuels : le facteur de réflexivité et la place des représentations

Si le degré d'aisance avec l'académique, et donc la capacité à comprendre la part d'implicite des consignes – Bautier parle d'« exigences masquées » (2009, p. 90) – peut être un facteur facilitant, il est loin d'être le seul. La capacité de prise de distance avec l'expérience immédiate est aussi une caractéristique du niveau de réflexivité, et elle s'observe dans l'attitude métalangagière et métadiscursive des sujets, notamment dans leurs façons de procéder pour aborder la rédaction. Crinon et Guigue (2006), se sont ainsi intéressés à l'écriture du mémoire professionnel chez des étudiants de la filière socio-éducative et ont observé que certains d'entre eux réalisaient ce travail comme s'ils remplissaient simplement une obligation institutionnelle sans visée de formation, l'important étant de plaire – ou du moins de ne pas déplaire – au formateur-évaluateur. Nous avons vu aussi plus haut (p. 28), avec l'étude de Rinck, la difficulté pour les étudiants à aller au-delà de « l'évidence » de la problématisation qui leur était demandée.

La place que prennent les représentations de l'écriture est un autre élément explicatif de ces disparités : l'idéal, par exemple, d'une écriture fluide et spontanée, exacte retranscription de la pensée, interdit de reconnaître l'importance de « l'arrière-cuisine » du processus d'écriture (relecture, ratures, reprises à différents moments), souvent ignorée, évitée ou méprisée. Ou l'attribution aux seules « facilités » qu'auraient certains scripteurs et pas d'autres empêche de s'interroger sur la nature même de ses propres difficultés.

Plus largement, le rapport que le sujet entretient avec son écriture se manifesterait par l'usage de ce que Bucheton et Chabanne appellent « répertoire *personnel* » de conduites d'écriture et de lecture (2002, p. 129). Plus ou moins diversifié, pertinent,

« réfléchi », cet usage signale une plus ou moins grande aisance à « passer » d'une posture à l'autre en fonction des contextes en utilisant l'écriture comme outil cognitif, et manifeste le rapport singulier du sujet aux tâches d'écriture.

Et, dit Lahire (1995, p. 121), les rapports à l'écrit et à l'écriture qui se constituent ainsi à travers les activités – et le sens que les scripteurs leur donnent – « peuvent plus ou moins prédisposer à l'usage réflexif de l'écriture ». Dans « L'homme pluriel » (2011), il fait lui aussi mention d'un *répertoire* à propos des schèmes d'action, ceux-là mêmes que l'individu va mobiliser, sans forcément en avoir conscience, pour agir de façon appropriée. La façon dont nous puisons dans ce répertoire n'est pas la même chez chacun : elle est fonction de la situation, du contexte social, des « dispositions » (p. 96). Une « intelligence des situations » se forge ainsi au fil des expériences, plus ou moins incorporée chez l'individu. L'auteur entend *agir* au sens large : penser, rêver, parler mais aussi écrire sont des modes d'action (p. 126). Et, à propos de la spécificité de l'écriture, rappelant en cela la « fonction d'objectivation » de l'écriture (Goody 1979) et la « distance communicative » (Koch et Österreicher 2001), il ajoute : « le fait même de *formuler*⁶ un projet est de nature à organiser l'action et à la vivre de manière tout à fait particulière » (p. 241).

Distance, objectivation, réflexivité : la spécificité du scriptural

En étudiant les différences entre communautés humaines, l'anthropologue J. Goody (1979) montre en effet qu'elles ne se situent pas tant au niveau des différences de pensée que dans les moyens matériels dont elles disposent ou qu'elles privilégient pour l'expression, la transmission et le stockage de leur savoir, mais aussi pour mener leurs exercices de « ruminant collective » (ibid., p. 9) : en écrivant, on « fixe » le mot, on l'examine dans le détail, on peut en voir les contradictions. La relation à l'objet ou à l'action s'en trouve modifiée par rapport à une forme purement phonique de ce même mot, plus volatile et plus susceptible de « tours de passe-passe » oratoires. « L'écriture objective le discours » (ibid., p. 97), tant parce qu'elle le « refroidit » que par le surcroît d'attention qu'elle exige pour rendre explicite ce qui était implicite. Ainsi l'écriture n'est-elle pas simple reproduction de la parole : elle en permet la

⁶ C'est nous qui soulignons (« formuler » équivalant ici à « écrire »).

« dissection » (ibid., p. 10), elle tend plus vers l'analytique. Tout comme le lent passage de l'oral à l'écrit a bouleversé, au fil de l'histoire de l'humanité, les usages, les façons de penser, les relations, les ordres établis, les représentations, nous pouvons dire que le processus d'acculturation à l'écrit ne s'effectue pas sans douleur (ruptures, doutes, stagnations, sauts qualitatifs) pour le sujet sommé d'intégrer une communauté discursive. Dans le répertoire de conduites où il va puiser, la capacité à mettre en œuvre la « puissance » de la réflexivité – Vanhulle parle de « puissant outil de retour de la pensée sur elle-même (2004, p. 18) – va être déterminante. L'auteure, par ailleurs enseignante, se focalise sur ce concept de réflexivité et le situe dans le lien étroit entre pensée (qui « n'est rien d'autre que ce pouvoir de construire des représentations des choses et d'opérer sur ces représentations » écrit Benveniste⁷ en 1966), langage (usage attentif des signes) et action (transformation des représentations). La réflexivité n'est plus seulement, dit-elle, le questionnement d'un sujet sur sa pratique : elle l'entraîne dans l'analyse de toutes sortes d'objets sociaux et dans la *prise de conscience* de ses construits sociaux : « le sujet devient agent qui décide » (2004, p. 17). L'écriture peut donc être, à ce niveau-là, un mode privilégié de construction de la réflexivité, et participer à une transformation – consciente – de soi comme sujet. La question que nous nous posons dès lors est la suivante : comment les étudiants se saisissent-ils - ou non - de ce « pouvoir » de l'écriture ? Et avec quels effets sur leur relation à celle-ci ?

⁷ Cité par Vanhulle dans le même article.

Approche proposée

« Avant de vouloir influencer des opinions problématiques, il faudra d’abord essayer de les comprendre, au moins d’une manière empathique », écrit le linguiste M. Stegu (2008, p. 91) en conclusion de son article consacré à une tentative de délimitation du champ de ce qui est appelé linguistique populaire, et à ses relations avec, notamment, la linguistique dite appliquée. Celle-ci s’intéresse aux problèmes concrets où la langue joue un rôle central et, pour cela, elle doit tenir compte de ceux-là mêmes qui vivent ces problèmes : ils seront les mieux placés pour en parler, avec leurs mots, leurs représentations, leurs convictions. En essayant de reconstruire les raisons pour lesquelles ils les ont développées, c’est-à-dire en essayant de comprendre leur point de vue de non-spécialistes, nous pouvons ensuite intervenir et tenter d’influer sur leurs pratiques linguistiques.

Cette approche – travailler sur des problèmes avec la langue à *partir* du discours de ceux qui les vivent – sera la nôtre : nous nous intéresserons au « savoir spontané d’acteurs sur le monde » (Achard-Bayle et Paveau 2008)⁸, et nos acteurs seront des étudiants de l’université avec qui nous mènerons des entretiens, pour essayer d’approcher, au-delà des symptômes que sont les « problèmes avec la langue », le rapport qu’ils entretiennent avec sa manifestation scripturale : l’écriture.

⁸ Cités par Stegu dans son article (2008, p. 83).

PARTIE 1

METHODOLOGIE : ETAPES

Nous allons maintenant présenter et expliquer notre démarche pour l'identification des étudiants avec lesquels nous mènerons les entretiens puis, dans un deuxième temps, notre choix de l'analyse de discours comme pratique interprétative. A partir d'une sélection de quelques marqueurs langagiers, nous dresserons le portrait « en discours » de la relation que chaque étudiant entretient avec l'écriture. Puis, en comparant les usages des marqueurs par les étudiants, nous chercherons à mettre en évidence des profils de rapports à l'écriture.

1-CONSTITUTION DU CORPUS

1-1 Origines du projet

A l'origine de l'étude, je disposais, pour l'école d'ingénieurs ESIEE Paris, des résultats du questionnaire élaboré en 2015 par l'UPEC⁹ à l'occasion du projet CeRFRAP¹⁰ : 14% des élèves-ingénieurs ayant répondu disaient éprouver un sentiment de difficulté, voire de malaise, quand ils écrivaient. J'avais pu rencontrer six d'entre eux, volontaires, pour aborder en entretien leurs représentations de l'écriture.

Cette analyse a fait l'objet d'un mémoire de M2 que j'ai décidé de poursuivre et d'amplifier dans le cadre d'un travail de thèse en interrogeant des étudiants de L3. Je souhaitais en effet avoir – pour des raisons pratiques – des groupes classes moins dispersés (ce n'est le cas que jusqu'au niveau L3) tout en étant déjà suffisamment avancés dans leur cursus pour m'assurer d'un retour significatif d'expérience universitaire. Je tablais ainsi sur une diffusion plus facile du questionnaire auprès de différents profils (études courtes ou longues, Français ou étrangers, hommes et femmes) et disciplines (littéraires, scientifiques, techniques, économiques, sociales), qu'ils se disent ou non en difficulté avec l'écriture. J'ai choisi l'université de Paris Nanterre pour constituer mon corpus, car je savais pouvoir m'appuyer sur un réseau d'enseignants acceptant de diffuser et collecter le questionnaire¹¹

1-2 Elaboration et diffusion d'un questionnaire

En procédant par questionnaires distribués et remplis en cours, je m'assurais d'un nombre élevé de réponses me permettant de trouver de façon plus certaine des étudiants correspondant à mes critères de diversité en termes de : filières, résultats

⁹ Université de Paris Est Créteil (UPEC).

¹⁰ Le Centre de Ressources et de Formation à la rédaction Académique et Professionnelle avait pour objectif de créer l'équivalent d'un *writing center* afin d'améliorer la capacité des étudiants du campus de Marne la Vallée à rédiger les différents types d'écrits pratiqués dans leur cursus. Ce projet n'a finalement pas vu le jour.

¹¹ Un mail de présentation du projet de recherche (voir en annexe A1) a été envoyé par F. Sitri et J. Lefebvre à leurs collègues, qui étaient invités à se manifester s'ils acceptaient d'apporter leur concours.

scolaires, existence ou non d'un projet professionnel, niveau d'aisance et de plaisir avec l'écriture, milieu social. Et, en posant une série de questions sur la situation de l'étudiant (et non seulement autour de l'écriture), je cherchais à faire coopérer, aussi, ceux et celles que le sujet, abordé trop « frontalement », aurait pu dissuader de répondre.

1-2-1 Elaboration du questionnaire

Celui-ci a été structuré (voir en annexe A2) autour de quatre parties : (1) « Votre parcours de formation depuis le bac », (2) « Vous et l'écriture », (3) « Quelques questions sur votre profil », (4) « Votre niveau de ressources ».

- « Votre parcours de formation depuis le bac »

Cette série de questions permettait de renseigner le type de bac et la filière universitaire, d'évaluer le niveau scolaire, de savoir s'il y avait ou non projet professionnel. L'objectif étant l'hypothèse d'un lien entre l'un, ou plusieurs, de ces critères et le niveau de difficultés ou d'aisance avec l'écriture, tel qu'évalué spontanément par l'étudiant dans la partie suivante « Vous et l'écriture ».

- « Vous et l'écriture »

Il s'agissait là du « cœur » du questionnaire puisque le critère principal, pour les entretiens à mener, était de repérer des étudiants se disant « en difficulté » ou « très mal à l'aise ». Mais je ne voulais pas qu'il apparaisse comme tel, le sujet pouvant être sensible : c'est ce pourquoi j'ai glissé cette série de questions respectivement après et avant les questions moins engageantes des parties (1) et (3). J'ai ici demandé au répondant d'estimer globalement sa position par rapport à l'écriture – entre « je suis très à l'aise » et « je suis très mal à l'aise » (cinq niveaux) – et ce dans deux catégories : académique et vie quotidienne. Une question ouverte les invitait à indiquer spontanément les mots qui leur venaient quand ils pensaient à l'écriture académique. Et une dernière leur demandait d'indiquer leur niveau de plaisir à écrire – quel que soit le type d'activité – sur une échelle de 1 à 5. L'hypothèse était en effet qu'à un niveau de difficulté important correspondrait un niveau de plaisir à écrire faible, hypothèse qui s'est avérée ne pas être toujours vérifiée, comme nous le verrons plus loin.

- « Quelques questions sur votre profil »

Ces questions – en plus de renseigner sur l'âge et le sexe pour les raisons de diversité ci-dessus présentées – visaient à m'assurer que le français était bien la langue maternelle de l'étudiant susceptible d'être contacté, ou du moins que son niveau de maîtrise du système linguistique était excellent¹², pour ne pas introduire de biais (ou du moins atténuer celui-ci) dans la question centrale du rapport à l'écriture : pays de naissance, pays d'origine des parents, langue parlée en famille, durée de la scolarité suivie en France étaient ainsi à compléter.

- « Votre niveau de ressources »

En seulement trois questions (chacune déclinée en une série d'items), il s'agissait de situer la catégorie socio-culturelle du répondant et sa plus ou moins grande précarité financière. Je me plaçais alors dans une perspective plus sociologique, dans la lignée notamment des travaux du sociologue B. Lahire sur les « chemins de l'écrit » entre milieu scolaire et milieu familial (1995), et je souhaitais me laisser la possibilité d'étudier éventuellement ce lien dans mon étude. Les questions posées étaient les suivantes : « avez-vous un job d'étudiant, régulier ou non ? » et « si oui, est-il ou non indispensable à la poursuite de vos études ? », « quelle est la catégorie d'activité professionnelle de votre père ? », et « quelle est la catégorie d'activité professionnelle de votre mère ? ».

Le questionnaire se terminait avec la possibilité d'indiquer son nom et son prénom, précisant que les réponses seraient traitées de manière strictement anonyme, et uniquement dans le cadre de l'étude. L'adresse électronique était demandée en tout début de questionnaire, et elle a été transmise par la grande majorité des répondants.

1-2-2 Diffusion du questionnaire

Le questionnaire papier a été présenté¹³ et diffusé, via les enseignants volontaires, auprès des étudiants de L3 d'un ensemble globalement représentatif des filières

¹² Le français étant alors la langue de scolarisation et de socialisation depuis son entrée dans le système scolaire.

¹³ Le questionnaire a été présenté comme s'inscrivant dans un travail de thèse. Voir en annexe A3 le texte de présentation lu par les enseignants lors de la passation.

d'étude proposées par l'Université Paris Nanterre : sciences de l'ingénieur (en temps plein et en apprentissage), histoire, aménagement géographique, psychologie, sciences économiques, sport, droit, philosophie, gestion, lettres modernes. La plupart ont été remplis en cours (la passation durait une dizaine de minutes), et une vingtaine dans les filières « sciences de l'ingénieur en apprentissage » et « littérature » ont été faits à l'extérieur. Le retour a été, pour ceux-là, beaucoup plus faible malgré la relance du professeur. J'ai pu collecter 456 questionnaires complétés.

Parmi eux, 43 étudiants se disaient en difficulté, voire mal ou très mal à l'aise avec l'écriture universitaire. J'ai procédé à la sélection d'un certain nombre d'entre eux, en fonction de plusieurs critères : degré d'expression du sentiment de difficulté voire de mal à l'aise, degré du plaisir à écrire (de 1 : pas de plaisir, à 5 : grand plaisir), filière (de façon à conserver, pour mon étude, la représentativité recherchée), maîtrise de la langue française. J'ai écarté les étudiants non francophones nés – et ayant été scolarisés – à l'étranger de parents eux-mêmes non francophones pour éviter le risque de biais relatif à des difficultés spécifiques avec l'écriture en français, biais ne permettant pas une comparaison avec les autres étudiants sur les mêmes bases. Certains étudiants n'ayant pas laissé de coordonnées, j'ai fait ma sélection à partir de la liste de ceux que je pouvais contacter. La plupart des étudiants sollicités pour un entretien ont accepté, seuls deux ont décliné. J'ai ainsi pu rencontrer dix d'entre eux.

Parallèlement, j'ai procédé de la même façon pour repérer des étudiants se disant très à l'aise avec l'écriture, tant académique que domestique (initialement, ils étaient 187) : il me semblait en effet intéressant de pouvoir observer les différences de discours et de pratiques, et ainsi conforter – ou non – mes analyses portant sur ceux se disant en difficulté. Ce critère de plus ou moins grand sentiment de difficulté serait-il déterminant pour tracer des « familles » de rapport à l'écriture ?

Trois d'entre eux ont accepté la proposition d'entretien.

Tous ont été sollicités par un mail rappelant la passation du questionnaire le mois précédent et demandant s'ils accepteraient, d'une part, de répondre à « quelques questions complémentaires » (voir en annexe A4) et, d'autre part, d'apporter avec eux

un travail récent dont ils étaient les auteurs, représentatif des travaux demandés dans leur filière. Aucune référence académique ou à quelque autre élément d'information que ce soit n'était rappelée de façon à ne pas risquer de dissuader les étudiants. J'ai ainsi pu rencontrer treize étudiants sur une période d'un mois (mai-juin 2017).

1-3 Un corpus constitué à partir d'entretiens semi-directifs

L'entretien semi-directif est une méthode d'étude qualitative : elle consiste en une série d'interrogations ouvertes permettant de récolter des informations qui apportent des explications ou des éléments de preuves à un travail de recherche. Ce type d'entretien permet de « laisser venir » le locuteur tout en procédant à un recentrage sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte : il permet donc de moins le « brider » dans un cadre déjà relativement contraint, celui des thèmes à aborder. Il ne permet toutefois pas d'éviter complètement un écueil : celui de l'influence que la question posée peut avoir sur la manière dont la réponse est énoncée, par exemple en reprenant certains de ses éléments.

J'ai rencontré les étudiants individuellement, et leur ai laissé le choix du lieu et du moment : tous ont eu lieu à la bibliothèque universitaire, au sein d'un espace réservé, à l'exception de deux d'entre eux (Jocelyn et Jordan) qui se sont tenus dans des cafés et d'un par téléphone, pour des raisons d'éloignement géographique (Eva).

Chaque entretien a duré environ une heure, un peu plus pour Mehdi. Tous ont été enregistrés (les transcriptions sont en annexes A6).

1-3-1 Pourquoi procéder par entretiens ?

Nous pouvons approcher la singularité du scripteur, et celle qui se noue entre lui et son écriture, de différentes façons : l'étude de ses productions, de son environnement, de son discours... L'intérêt de ce dernier est d'apporter un éclairage à la fois original et privilégié, car il fournit plus que des informations : une quantité abondante d'indices linguistiques et métalinguistiques de l'intention signifiante du locuteur-scripteur *lui-même*, ainsi que de son « ailleurs discursif » (Veniard et Pechberty 2015, p. 121), traces semées par des représentations, des influences, des résistances, des sentiments et des valeurs. Il est en effet pris dans un « univers de discours » (Kerbrat-

Orecchioni 1999, p. 23) qui le contraint à opter pour certains items lexicaux et pour des modalités formelles qu'il ne peut pas maîtriser totalement. Par ailleurs, en nous intéressant ainsi au discours que tient l'individu sur ses pratiques, nous avons accès non seulement à qu'il en dit, mais aussi à sa *manière* de le dire. Et enfin, comme mentionné lors de la présentation de notre approche (p. 33) inspirée par celle de Stegu (2008), les étudiants sont les mieux placés pour parler des problèmes qu'ils vivent avec la langue : ils le feront « avec leurs mots, leurs représentations, leurs convictions ».

1-3-2 Le guide d'entretien

Le guide d'entretien (en annexe A5) était structuré autour de trois thématiques : le rapport à l'écriture, la trajectoire scolaire et universitaire, la projection vers un futur professionnel. Mon projet de recherche initial – celui-ci a ensuite évolué¹⁴ – était en effet d'étudier l'éventuel lien entre le rapport à l'écriture, d'une part, et les choix d'orientation scolaire et professionnelle et la façon d'envisager l'avenir, d'autre part. J'ai ainsi choisi d'aborder :

- concernant le rapport à l'écriture : la position de l'étudiant vis-à-vis des différentes pratiques¹⁵ auxquelles il avait affaire (académique, domestique, personnelle), les formes familiales de la culture écrite, ses représentations (« c'est quoi, écrire, pour vous ? »), le niveau de plaisir, de déplaisir (voire de rejet) ressenti dans la pratique, le degré de motivation et d'investissement, les souvenirs. Des questions relatives à la lecture ont également été posées.

- concernant la trajectoire scolaire et universitaire depuis la classe de seconde (voire avant) : description, critères de choix, façons de procéder, « nœuds » du parcours, place de l'écriture et de l'écrit en général dans leurs critères de décision.

- concernant la projection vers un futur professionnel : degré de clarté, freins et accélérateurs, projection à court et/ou long terme, éventuelle place de l'écrit dans le projet.

¹⁴ Je l'ai expliqué en p. 21

¹⁵ Cette notion de pratiques de l'écrit « offre un puissant moyen de conceptualisation du lien existant entre les activités de lecture et d'écriture d'une part, et les structures sociales qui les englobent et qu'elles contribuent à façonner d'autre part » écrivent Barton et Hamilton (2010, p. 46), expliquant que le choix de ce terme n'est pas anodin.

J'ai également demandé à chaque étudiant d'apporter lors de l'entretien un travail académique réalisé dans l'année, emblématique de sa filière d'études, et de le commenter : objectifs, consignes, appréciation (niveau de difficulté et de plaisir à la réalisation).

2-CHOIX DE L'ANALYSE DE DISCOURS COMME PRATIQUE INTERPRETATIVE

Nous nous situons dans une perspective où le langage est considéré comme un lieu de symptômes, où le sujet n'est que le support de son dire, et non la source et le maître de celui-ci : Authier-Revuz, dans le sillage de Benveniste, accorde une place centrale au plan méta-langagier « comme dimension du rapport humain au langage inhérente à, et manifeste dans, sa pratique ordinaire » (2020, p. XIX). Barré-de Miniac – qui fait également référence à Freud et Lacan – parle de la manifestation d'un « compromis entre le désir inconscient et les exigences défensives » (2000, p. 28). En étudiant l'expression du discours et sa dynamique, nous aurons accès à ces symptômes, qui sont autant de représentations et d'opinions. Les indices de subjectivité que nous collecterons, particulièrement nombreux pour un sujet « mobilisateur » comme l'écriture, sont de surcroît catégorisables, ce qui permettra de comparer et de faire des liens entre les étudiants.

Comme nous l'avons écrit plus haut, l'intérêt de cette approche est double, qui nous permet d'aborder à la fois le contenu et la « manière » de le dire, que les indices semés par celle-ci soient linguistiques ou métalinguistiques, que les mots soient ceux du locuteur « en propre » ou qu'il s'appuie méta-énonciativement sur ceux d'un autre. Car c'est bien son *intention* qui nous intéresse. Comment l'analyse de discours peut-elle nous aider à y accéder ? Quels chemins nous invite-t-elle à emprunter, différents d'une analyse de contenu ? Nous allons tout d'abord définir ce qui est entendu ici par discours, puis nous verrons l'apport de la méthode distributionnelle qui, en l'envisageant dans sa matérialité même, nous renseigne sur « les forces d'interprétation à l'œuvre » (Mazières 2016, p. 15).

2-1 « Discours », un terme polysémique

2-1-1 Langage, langue, parole, discours

Les phénomènes linguistiques peuvent être envisagés sous des angles très différents, et ils l'ont été au cours de l'histoire : les termes de langage, langue, parole, discours reflètent à la fois des angles d'approche différents et leur évolution dans le temps, d'où la polysémie d'un terme – discours – entre la langue et le texte, entre la langue et la parole individualisée. « Le terme discours renvoie aux manifestations concrètes du langage, et implique donc une prise en considération du locuteur, du référent et de la situation de communication » (Béal 2001, p. 168) : prenant en compte la dimension sociale, les conditions de production, le terme de *discours* a finalement été préféré par les linguistes contemporains au terme de *parole* qui fait plus référence à un usage individuel et oral.

Il est aussi, et en même temps, l'énoncé et l'énonciation. Benveniste (1970), dans un article fondamental consacré à « l'appareil formel de l'énonciation », explique en quoi celle-ci est un acte d'appropriation de la langue par celui qui parle : il l'introduit dans sa parole, « présence » qui se manifeste via des indices spécifiques. « Ainsi l'énonciation est directement responsable de certaines classes de signes qu'elle promeut littéralement à l'existence » (ibid., p. 14). Ce sont parmi ces classes de signes que nous proposons de faire notre sélection, pour ensuite les étudier et les comparer. Ils dessinent, via leur usage, « un certain rapport au monde » (Beillerot 1989, cité par Barré-de Miniac 2000, p. 34) : celui à l'écriture est l'objet de notre étude.

2-1-2 Transformation de la langue en discours

La notion de langue renvoie au modèle de référence de la linguistique saussurienne : « c'est un objet abstrait envisagé en dehors de tout contexte d'emploi » (Béal 2001, p. 167), un ensemble de faits observables qui font système, régis par des règles de combinaison de sons, de sens et de mots. Toutes les langues partagent ces caractéristiques et sont autant de déclinaisons du langage.

Mais, dès lors que c'est le locuteur qui nous intéresse en ce qu'il *dit*, c'est-à-dire que nous cherchons à étudier les manifestations concrètes du langage en situation, sa

« mise en mouvement », nous abordons le champ du discours caractérisé par l'historicité et la subjectivité de l'énonciateur qui transforme la langue en discours. « Seul le discours permet de passer de la simple « monstration » (présentation) à la représentation qui est un plan second » écrit Authier-Revuz (2020, p. 17) dans la somme qu'elle consacre à « la représentation du discours autre ».

Comment alors identifier les traces énonciatives propres au sujet ?

2-2 La dimension méta-langagière de la représentation du dire : un « étage » essentiel pour analyser le discours

2-2-1 Le concept de polyphonie

En s'emparant de la langue, le tout-petit ne peut en effet que se saisir des mots des autres : « ce qui nous ouvre au langage, c'est le discours de l'autre » (Authier-Revuz 2020, p. 19). Ce déjà-dit qui participe de l'« hétérogénéité discursive », tisse la trame de sa parole. Bakhtine parle de « l'expérience dialogique » pour expliquer « l'attitude de dialogue » dont tout mot est porteur, à la fois représentant d'un Autre et destiné à un autre (qui peut être le sujet lui-même). Mais ce dialogisme, ce mélange constitutif de voix relevant du dialogue interne¹⁶, est finalement trop souvent cantonné – par ceux-là même qui s'y appuient – à n'être que du discours *sur* le discours, à ne s'arrêter qu'à la *représentation*, sans la prise en compte de « l'épaisseur historique » de l'énoncé – celle dont le dotent les énoncés qui l'ont précédé et suscité, et celle des énoncés ultérieurs qu'il suscite à son tour – « épaisseur » intrinsèque à la notion bakhtinienne.

L'approche de Ducrot (1984) – qui emprunte à Bakhtine (1929) le concept de polyphonie – réduit ainsi le fait dialogique à la pluralité des voix dans un dire au seul plan des textes, pas à celui des énoncés dont ces textes sont constitués. Pour lui, une analyse linguistique ne doit pas faire référence à un corpus interdiscursif : la pluralité des voix est celle que met en scène l'énonciation, elle reste « interne ». Les deux

¹⁶ Pour Bakhtine, « toute énonciation, même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle » (1929/1977, p. 105, cité par Brès et Nowakowska 2005, article en ligne)

approches d'un même concept de polyphonie sont donc fondamentalement opposées, et nous ne savons plus vraiment où se trouve le sujet...

Pour M. Pêcheux, philosophe et linguiste, il n'est en effet pas à la source du sens : celui-ci « se forme dans l'histoire à travers le travail de la mémoire, l'incessante reprise du déjà-dit » écrit Malidier (1993, p. 114) dans le recueil de textes de Pêcheux. Celui-ci le réduit à une fonction, il n'est qu'un *produit* de l'idéologie. Il reviendra plus tard sur cette position d'une « structure toute puissante », mais conteste alors, dans les années 70, un sujet à qui, selon lui, trop de pouvoirs sont attribués, un énonciateur « qui sait ce qu'il dit » et qui, le sachant, peut en parler, c'est-à-dire le représenter.

2-2-2 De la description à l'interprétation

La reconnaissance, dans les années 1990, de la place de l'inconscient dans l'équivoque de la langue, et l'attention qui commence alors à être portée à la *matérialité* même de l'activité énonciative, ouvrent une nouvelle perspective sur la conception du sujet. A la fois *responsable* du sens de ce qu'il dit, et *divisé* : entre l'irreprésentable du sens de ce qu'il « porte » en lui et son énonciation qui se fraye un chemin, non sans deuils, en « laissant au cœur du dire l'écart d'une dépossession » (Authier-Revuz 2020, p. 383), entre la présence du discours autre et son « à dire » tissé de l'Autre pour s'énoncer. Cette division fondamentale est celle qui nourrit la représentation méta-langagière et donne à l'énonciation sa matérialité singulière. En se penchant sur les faits de langue ainsi envisagés, l'analyse de discours élargit ses perspectives jusqu'ici dédiées à la description des formes de l'énonciation. Elle permet en effet une *interprétation* de ces faits, étant en mesure non seulement de relever et de décrire les marques de la mise en scène énonciative, mais aussi de faire apparaître les traces de cet ailleurs interdiscursif qui échappe largement à l'intentionnalité du sujet.

2-2-3 Le métalangage. là où le dire « parle de lui »

Le métalangage est *dans* le langage : l'être humain a la possibilité de parler *sur* sa langue, il est d'ailleurs le seul, parmi toutes les espèces, dont le langage soit doté de cette aptitude à la réflexivité. Une compétence qui se manifeste par exemple au travers d'opérations spécifiquement métalangagières (citer, mentionner, autonymiser,

traduire, etc.), de pratiques discursives (dictionnaires, articles scientifiques, rumeurs, etc.) ou se produisant dans des contextes favorables (acquisition d'une langue etc.). Mais, de fait, nombreuses sont ses formes et fréquences d'émergence, puisque situées à la croisée de cette réflexivité foncière et de l'hétérogénéité constitutive du discours. Culioli, cité par Authier-Revuz (2020, p. 9), parle ainsi du « travail enfoui de l'activité énonciative ». Enfoui, mais incessant : celui de « l'étage » que constitue le métalangage, l'espace – le seul, « passage obligé » – où le dire « parle de lui » (Authier-Revuz 2020, p. 4).

2-3 L'analyse de discours : où la forme linguistique est à la fois *condition* et *lieu* de production du sens

« Ce qui est dit tient fondamentalement au *comment* c'est dit » (Brès et Leroy 2001, p. 26). En 1952, Z.S. Harris applique au discours la méthode distributionnelle pour « repérer les corrélations spécifiques des morphèmes du texte tels qu'ils se présentent dans [le] texte et, ce faisant, nous découvrons quelque chose de sa structure, de ce qui s'y passe. Il se peut que nous ne sachions pas exactement CE QUE le texte dit, mais nous pouvons déterminer COMMENT il le dit ». Nous pouvons considérer que c'est avec la traduction française de cet article dans la revue « Langages » (1960) que naît la discipline de l'AD¹⁷ au sein des sciences du langage.

2-3-1 Choix de l'AD comme démarche interprétative pour notre étude

C'est une discipline, mais aussi un outil d'étude qui offre un double intérêt. D'une part, le langage est un instrument très efficace de catégorisation : l'analyse des formes est envisagée comme autant d'indices de la subjectivité des locuteurs. Longtemps limitée à la dimension rhétorique, l'analyse de discours prend en effet maintenant en compte d'autres aspects comme les valeurs ou l'émotion, et elle peut nous permettre d'aborder le sujet de l'écriture sous d'autres angles, quand une simple analyse de texte, elle, dit peu sur le fonctionnement du scripteur et sa façon d'envisager l'objet écriture.

¹⁷ Nous utiliserons fréquemment ce sigle AD à la place de « analyse de discours ».

D'autre part, nous pouvons saisir – en nous appuyant sur ces formes – les « forces d'interprétation à l'œuvre » dont nous avons parlé plus haut (p. 43) tout en nous prémunissant d'un risque de dérive par trop « psychologisante » qu'offrirait une « simple » approche par le contenu.

2-3-1-1 Le principe de l'hétérogénéité constitutive du discours

Par « forces d'interprétation », nous faisons référence à la fois à la formation discursive de Foucault (1969) « par lesquelles la société orchestre, gère, dicte les discours des individus » (Siblot 2001, p. 126), mais aussi au travail de Pêcheux sur les « formes caractéristiques de grands ensembles de discours » (id., p.127). Nous faisons aussi référence à la notion de discours « constitutivement hétérogène, traversé d'autres discours » (Sitri 2015, p. 18), à celle d'« interdiscours »¹⁸ (Pêcheux) qui fait que « ça parle » toujours 'avant, ailleurs et indépendamment' »¹⁹ (cité par Maldidier 1993, p. 5) et à celle de dialogisme, qui réfère aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement et avec ceux que pourraient produire ses destinataires. « Le dialogisme est une pièce indispensable de la trousse à outils de l'analyse du discours », écrivent ainsi les auteurs de la « Petite grammaire alphabétique du dialogisme » (2019, p. 10).

Pour ce principe au cœur de l'AD, pour ce dialogisme généralisé des discours, nous empruntons les mots d'Authier-Revuz (1982) en parlant plus globalement de *l'hétérogénéité constitutive* du discours.

2-3-1-2 Énoncé et énonciation, locuteur et énonciateur

En étudiant la matérialité discursive, nous pouvons aborder le discours lui-même. En l'interprétant, nous déplaçons le centre d'intérêt de la langue vers le locuteur et ce qu'il nous dit de son « écosystème scriptural » dont nous repérons les forces, donc, et dont nous cherchons à définir les contours : sa position d'énonciateur, sa position énonciative.

¹⁸ M. Pêcheux – cité par Sitri (2015, p. 177) – parle d'*espace* à propos du discours, avec sa double dimension de linéarité (*l'intradiscours*) et de profondeur (tous les extérieurs qui le traversent et le constituent) constituant un *interdiscours*.

¹⁹ Cité par D. Maldidier (1993, p. 5) dans son article sur le travail de M. Pêcheux.

La notion d'énonciateur est à préciser ici, du moins celle dans laquelle nous nous inscrivons. C'est en effet une notion « de valeur instable », écrit Maingueneau dans le Dictionnaire d'Analyse de Discours (2002, p. 224), mais centrale quand on se place sur le plan énonciatif. Instabilité liée à tous les statuts qui peuvent être attachés à la subjectivité : celui du sujet responsable de l'acte de langage, du sujet source du point de vue, du sujet organisateur du dire, etc. Nous reprendrons la distinction introduite par Ducrot (en 1980 puis en 1984) entre locuteur et énonciateur : le locuteur est le sujet en tant que *support* de la parole – c'est le « sujet parlant » – quand l'énonciateur est celui qui *prend en charge* le contenu et la modalisation du message. Comme, en analyse du discours, on s'intéresse aux sujets *en lien avec* les situations de communication, nous désignerons par « énonciateur » l'instance attachée par la situation construite par le discours, à la fois *condition* et *effet* de l'énonciation : « il y a là un paradoxe constitutif mais qui est rendu possible par le fait que le discours est un *processus* d'étayage réciproque entre le dire et les conditions de ce dire » (Maingueneau 2002, p. 228).

La double visée descriptive de l'AD (celle des « marques » de la mise en scène et celle des « traces » de l'ailleurs en deçà de tout autocontrôle) offre l'intérêt de pouvoir aborder ces deux « étages », ou plutôt – en s'intéressant aux « marques » – d'aborder « l'ailleurs » discursif et d'ainsi esquisser le *positionnement énonciatif* du locuteur.

Nous avons donc affaire à deux plans, continûment pris dans une dynamique discursive, entre ce qui est représenté (ce qui ne veut pas forcément dire explicite ni marqué) et ce qui ne l'est pas tout en étant « là », affleurant dans le discours, émergeant sporadiquement sous des formes – des représentations – variées, en fonction de la situation d'énonciation, indices et traces du « discours autre » : la « couche » métalangagière, en « accueillant » le discours *sur* le discours, est un espace incontournable et précieux en termes d'analyse, car s'y intéresser, c'est « éclairer l'énonciation », comme l'écrit Authier-Revuz (2020, p. 8).

2-3-2 Délimitation du champ d'observation et choix des paramètres pour les catégories langagières relatives à l'analyse des données

La notion de « positionnement » telle que la présente Maingueneau nous guidera pour notre étude : « le fait qu'à travers l'emploi de tel mot, de tel vocabulaire, de tel registre

de langue, de telle tournure, de tel genre de discours etc., un locuteur indique comment il se situe dans un espace conflictuel » (2002, p. 453), « position » étant entendue aussi bien en tant que champ – celui de l'écriture – que positionnement tenu par les sujets sociaux : les étudiants.

L'étude de la matérialité langagière peut s'appréhender à plusieurs niveaux : celui de l'énonciation, des catégories grammaticales, du vocabulaire. Par « énonciation », opérant du côté du discours, nous l'entendrons comme un évènement situé dans un type de contexte, appréhendé dans la multiplicité de ses dimensions sociales et psychologiques (ibid., p. 229). Les formes d'expression de la subjectivité étant par ailleurs souvent privilégiées pour approcher l'image qu'un locuteur donne de lui, et les modes de positionnement linguistique de cette subjectivité étant nombreux, nous choisirons des faits langagiers – les concessions, les verbes modalisateurs, les formes autour du dire, les reformulations et le lexique – qui se situent sur les niveaux que nous voulons aborder.

2-3-3 Choix du mode de retranscription

Le recueil des données orales a été effectué en vue d'une analyse du discours des étudiants. Idéalement, il aurait fallu pouvoir tout relever, avec le support d'une caméra : le verbal, le paraverbal et le non-verbal²⁰, mais j'ai choisi de n'enregistrer que le son, à la fois pour ne pas risquer d'intimider mes interlocuteurs et pour me concentrer sur l'échange.

J'ai opté – concernant la transcription – pour une orthographe usuelle et non pour une notation phonétique : la première semble « écraser » les phénomènes propres à l'oralité (Bilger 2000, p. 1) mais elle suffit pour repérer des configurations, des morphèmes, des syntagmes ou encore l'usage d'un lexique qui sont les éléments langagiers qui m'intéressent.

Je n'ai pas non plus relevé les faits prosodiques qui peuvent jouer un rôle dans la structuration de l'énoncé (Wachs 1996, p. 40) : ils nécessitent en effet des savoirs

²⁰ C'est-à-dire non seulement les faits prosodiques mais également tout ce qui relève de l'extra-linguistique : « il existe en effet des interrelations très complexes entre le verbal, le paraverbal et le non-verbal : ces trois composantes sont enchevêtrées à l'oral et se retrouvent fatalement dissociées à l'écrit » (Wachs 1996, p. 8).

techniques (Blanche-Benveniste 1997) que je n'avais pas, et je souhaitais restreindre mon étude à des phénomènes segmentaux. En cas de doute concernant un mot, j'ai indiqué (indistinct).

J'ai par ailleurs opté pour une orthographe standard pour parer au risque d'une connotation associant un parler « relâché » (*p'têt, j'sais pas, y'en a qui disent que...*) à un locuteur issu d'un milieu marqué sociologiquement, ce qui peut avoir des conséquences sur l'analyse (Bilger 2100, p. 3).

Entre fidélité et lisibilité, j'ai donc résolument opté pour la lisibilité : élimination de mes marques d'approbation (*mmm, oui, voilà*) quand elles s'invitent dans le discours de l'étudiant ; (indistinct) quand le mot n'est pas compréhensible ; insertion d'une ponctuation ; retrait des guillemets ; questions/réponses envisagées comme des unités spatio-visuelles. J'ai conscience du risque encouru : ce type de décision peut conduire à « incorporer dans la transcription des dimensions théoriquement sensibles qui auraient pu être traitées dans l'analyse » (Mondada 2000, p. 43). Mais l'étude que je mène visant à catégorier des formes et des faits langagiers, j'assume que les quelques ambiguïtés pouvant surgir lors de l'écoute ne justifient pas – dès lors qu'elles sont signalées – une trop grande lourdeur des conventions de transcription.

3-OBJECTIFS ET DEMARCHE D'ENSEMBLE DE L'ETUDE

L'originalité de l'approche choisie – analyser des discours à partir d'entretiens semi-directifs et au prisme de faits langagiers, pour étudier le rapport à l'écriture d'étudiants – est ce qui en fait l'intérêt, d'un point de vue épistémologique, mais expose à une difficulté de taille : la variété et l'étendue des problématiques, dans le champ de la linguistique, toutes très spécifiques. Le sujet que je propose d'aborder croise par ailleurs des préoccupations d'ordre didactique, et nous avons vu que l'étude, dans le champ qui nous intéresse, c'est-à-dire les littéracies dans le supérieur, s'appuyait aussi sur des travaux en sociologie, en psychologie et en psychanalyse. Le rapport à l'écriture en effet engage le sujet scripteur dans ses différentes dimensions,

²¹ Bilger (p. 1) fait référence à Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987) qui ont signalé les inconvénients d'une orthographe « truquée » comme *chais pas* ou *pasque*.

tant sociale qu'affective et cognitive, et l'analyse de son discours ne peut pas être menée sans y faire référence.

Devant donc resserrer le cadre de ma recherche, j'ai opté pour une approche transversale, requise à la fois par mon sujet – le rapport à l'écriture – et par mon angle d'étude – le discours – et choisi de dresser un premier portrait discursif pour chaque étudiant, puis d'approfondir ces portraits en menant une étude comparative. Celle-ci en effet devrait me permettre, par contrastes, de dégager différents profils d'étudiants dans leur relation à l'écriture, pour à terme tenter de modéliser des *types* de rapports à l'écriture.

3-1 La notion de portrait discursif

Cette notion, introduite par Moirand (1988)²² réfère à la représentation qu'un locuteur transmet de lui-même à travers son énonciation, souvent non volontairement. Nous nous placerons plus précisément dans la perspective de Grize qui distingue deux niveaux : les représentations (qui sont celles du locuteur), et l'image (qui est, elle, proposée par le discours). Les représentations en effet « ne peuvent être inférées qu'à partir d'indices, [quand] les images peuvent, en principe, [elles], être décrites sur la base des configurations discursives » (Moirand 1978)²³. En esquissant chacun de ces portraits à partir des mêmes catégories langagières, nous devrions mettre en évidence des configurations, des « routines », des usages, des spécificités qui pourront ensuite, dans une deuxième étape, être comparés entre étudiants.

Cette étape par portraits – dressés à partir de l'image que renvoient les discours des locuteurs relatifs à l'écriture – constituera une première approche de leur relation à celle-ci.

²² Voir en p. 452 du dictionnaire de l'AD (coordonné par P. Charaudeau et D. Maingueneau, 2002) la notice rédigée par Sophie Moirand.

²³ Cette citation est également extraite de la même notice dans le dictionnaire de l'AD, p. 452.

3-2 Objectifs de l'analyse comparative

Après avoir précisé les catégories de faits langagiers que nous allons étudier, et posé le cadre théorique dans lequel nous nous situerons pour chacun d'entre eux, nous élaborerons les portraits discursifs autour de ces différentes catégories. L'analyse comparative qui sera ensuite menée au sein de chacune devrait permettre de distinguer des groupes de locuteurs dont les modes d'usages pourraient être apparentés. Enfin, dans un troisième temps, ces analyses « catégorielles » seront elles-mêmes mises en regard pour tenter de repérer des profils discursifs autour du rapport à l'écriture et en établir une typologie. Par « profils discursifs », nous entendons des locuteurs reliés par de mêmes « fils de discours », c'est-à-dire animés par des visées argumentatives proches relativement au même objet. Plus ou moins conscientes, plus ou moins assumées, plus ou moins « dites », partie le plus souvent immergée de l'iceberg de leur dire, ce sont ces visées qui motivent l'énonciateur à choisir, dans le répertoire des stratégies discursives, celle qui répondra le mieux à son objectif au moment de son énonciation relative à l'écriture. De fait, chaque énoncé a une orientation particulière, « une capacité à influencer sur des façons de voir, de penser et de faire » au service du but recherché, écrit ainsi Amossy (2010, p. 31). Nous nous emploierons à dégager ces « lignes de force » dans la façon dont les étudiants s'inscrivent, par leur discours, dans l'espace conflictuel²⁴ qu'est le rapport à l'écriture.

3-2-1 Critères pour la sélection des faits langagiers à étudier

Le sujet d'énonciation, par la modalisation, introduit dans son discours son point de vue, et signale dans son énoncé son « attitude appréciative » vis-à-vis des événements qu'il décrit : il manifeste sa subjectivité. Les modalisateurs occupent ainsi une place centrale, en informant sur « l'intention signifiante » (Kerbrat-Orecchioni 1999, p.158) du locuteur. En fonction de cette intention, les éléments de langue qu'ils peuvent englober sont nombreux : verbes ou expressions verbales, substantifs, adjectifs, adverbes, configurations syntaxiques etc. Le caractère modalisant n'est donc pas figé, il est étroitement lié à la situation d'énonciation, mais aussi à « l'univers de discours » (ibid., p. 23) de l'énonciateur.

²⁴ Voir p. 50.

En étudiant les modalités dont usent les étudiants, en les comparant, nous recueillerons ainsi autant de traces du système d'appréciation propre à chacun, de leur subjectivité vis-à-vis notamment de l'écriture. Mais lesquelles et selon quels critères ?

L'étendue du champ définitoire de la modalisation, et les nombreuses possibilités de classement des modalisateurs rendent la démarche délicate sinon impossible. Un nombre d'études important a d'ailleurs été consacré à la question (Brunot, Bally, Culioli, Ducrot, Meunier, Le Querler, Kerbrat-Orecchioni, Vion...). Une tentative de classement peut en effet se faire en fonction du rôle des modalisateurs²⁵, de leur portée, de leur morphologie, de leur place (dans la phrase), de leur type d'emploi, de leur définition lexicale, etc.

Meunier (1974, p.14) s'est employé à préciser la notion qui, en effet, renvoie à des réalités linguistiques très différentes. Il reprend la bipartition opérée par Charles Bally (1932) entre le *dictum*, le « dit », les faits que le locuteur exprime, et le *modus* ou la « modalité » de dire, c'est-à-dire l'appréciation que porte le locuteur sur son dit, son attitude à l'égard de son énoncé et du destinataire, soulignant qu'elle offre « un cadre linguistique plus satisfaisant » que celui de Brunot (1922) dont le « primat psychologique adopté » présentait le risque de créer des « amalgames » (Meunier 1974, p. 9). L'auteur propose néanmoins, s'appuyant sur les travaux de Jakobson (1963) et de Hallyday (1967-68), d'aller plus loin, et de désigner par modalité non pas l'expression d'une subjectivité (où « modal » est synonyme de psychologique, d'affectif, comme chez Brunot ou Bally), mais celle d'une relation interpersonnelle, voire sociale (ibid., p.12). Il distingue ainsi l'*énonciation*, qui est un acte individuel de production d'un énoncé, avec acte de discours et protagonistes (locuteur et allocutaire) et l'*énoncé*, l'objet de l'énonciation. Deux types de modalités, donc, où l'emploi des types de phrases (assertion, interrogation, injonction) définit surtout les modalités d'énonciation, c'est-à-dire un type de relation interpersonnelle, quand les

²⁵ Voici la définition que donne l'ouvrage « Termes et concepts pour l'analyse de discours » du terme *modalisateur* : « Terme, syntagme ou proposition jouant dans la phrase un des trois rôles suivants : spécifier les conditions de réalisation d'un procès, expliciter le point de vue du locuteur à l'égard de tout ou partie de l'énoncé, affecter une phrase (par définition déjà porteuse d'une modalité) d'une valeur modale supplémentaire » (2001, p. 187).

modalités d'énoncé sont celles qui permettent au locuteur d'explicitier son opinion sur l'objet lui-même. Celles-ci peuvent donc constituer – par exemple quand elles sont relatives à l'écriture – un indice de *l'attitude* du locuteur vis-à-vis d'elle, via son appréciation : « la modalité est l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (Le Querler 2004, p. 646).

Mais, face à la multiplicité des « subjectivèmes » – les substantifs, adjectifs, verbes et adverbes dotés, dans une situation d'énonciation et dans un univers de discours donnés, d'une « charge de subjectivité » (Kerbrat-Orecchioni 1999, p. 103) – et face au risque de dérive d'une « interprétation psychologisante intuitive » (Tomassone 2001, p.185), nous avons choisi de privilégier les formes qui nous semblaient, soit par leur fréquence (verbes modalisateurs et reformulations), soit par ce qu'elles représentaient d'une altérité (représentations de discours autre et configurations concessives), particulièrement pertinentes.

3-2-1-1 Dires et configurations concessives

Ce sont les formes qui, en représentant cet « Autre » configurent le « Soi », par opposition, contraste ou comparaison. Elles constituent un élément fondamental de l'identité discursive. C'est la première fenêtre d'analyse que nous avons choisie, en étudiant, d'une part, à partir des verbes de parole, les représentations de discours autres, et – d'autre part – les configurations concessives qui sont autant d'indices sur du « déjà-là ».

3-2-1-2 Verbes modalisateurs

Ils sont souvent privilégiés pour approcher, par le discours, en tant que pratique langagière, l'image qu'un locuteur donne de lui. Concernant le rapport à l'écriture, constitué d'opinions, d'attitudes, de sentiments, de valeurs et de représentations, l'étude des verbes modalisateurs – nombreux – dont usent les étudiants interrogés nous a semblé particulièrement pertinent puisqu'ils infléchissent l'infinitif qui leur est associé, et le spécifient : probabilité, volonté, souhait, sentiment, etc.

3-2-1-3 Autour du dire

« Autour », car le verbe *dire* lui-même est « un pôle central d'articulation entre langue, sens, monde et sujets parlants » (Franckel 2015, p. 87) : à la fois très polysémique et très général avec ses multiples emplois, il ouvre aussi les « portes » de zones métalangagières dont l'accès nous semble particulièrement pertinent relativement à notre sujet et à la notion abordée.

3-2-1-4 Reformulations

Leur fréquence et leur variété d'usage, mais aussi les stratégies d'ajustement qu'elles signalent (ce ne sont pas, en effet, de simples procédés de répétition) nous ont semblé être deux critères suffisamment pertinents pour en faire notre quatrième zone d'étude.

Nous allons donc, avec les portraits, observer l'usage que font chacun des étudiants de ces quatre indices linguistiques : la figure concessive, les verbes modalisateurs, la représentation du dire, les reformulations.

Nous nous attacherons ensuite à compléter notre étude autour de ces quatre marqueurs en nous intéressant au vocabulaire employé par les étudiants.

3-2-2 Portraits discursifs, par locuteur

Plusieurs lectures exploratoires ont été effectuées pour relever des mots, des expressions, des « patrons langagiers », des phénomènes de répétitions, relatifs à l'écriture, marqueurs dotant le discours d'une « allure » générale et susceptibles de nous guider – par leur fréquence – dans le choix des phénomènes langagiers à étudier. Dans un deuxième temps, toutes les occurrences – au sein des différentes catégories langagières sélectionnées – ont fait l'objet d'un relevé.

L'étude approfondie du lexique reposant, nous le verrons, sur un outil d'analyse de données textuelles, nous avons choisi, pour des raisons à la fois pratiques et méthodologiques, de le traiter ultérieurement, puis de confronter les données à celles issues des portraits précédemment esquissés.

L'objectif, en dressant ces portraits, est bien de repérer dans un premier temps des « mouvements », des tendances, dans l'usage qui est fait des formes, et de procéder

ensuite à des comparaisons entre ces usages, en fonction des locuteurs. La grille d'analyse sera donc la même pour tous les portraits.

3-2-3 Analyse par catégorie de fait langagier, tous locuteurs confondus

Quels sont, dans chaque catégorie, les modes opératoires mis en évidence ? L'observation d'éventuelles similarités devrait permettre d'identifier des « familles » de locuteurs dans les usages qui sont faits des phénomènes langagiers quand il s'agit d'écriture : en rassemblant les différentes configurations identifiées dans chaque catégorie, nous devrions mettre au jour des types de rapports à l'écriture susceptibles de modélisation.

PARTIE 2

ESQUISSE DES PORTRAITS DISCURSIFS AU PRISME DES MARQUEURS LANGAGIERS

Après avoir délimité, en introduction, le champ dans lequel se situe notre étude (les littéracies universitaires), posé notre problématique (le rapport à l'écriture d'étudiants en L3), précisé notre visée (modéliser le rapport à l'écriture), puis – partie 1 – présenté notre méthodologie et expliqué le choix de l'analyse de discours comme pratique interprétative, nous allons maintenant nous attacher à dresser le cadre définitionnel de chacun des « prismes » langagiers sélectionnés, pour ensuite esquisser les portraits discursifs de chacun des treize étudiants autour de l'objet écriture.

1-FAITS LANGAGIERS ETUDIÉS : QUELQUES ÉLÉMENTS DE DÉFINITION ET CHOIX DES SOUS-CATÉGORIES

1-1 La figure concessive

1-1-1 Définition

Dans son manuel « la concession en français » (1996), Morel, tout en rappelant, avec la définition de l'Encyclopédie de Diderot parue en 1753, l'origine de la concession comme l'une des principales figures d'argumentation, précise qu'au XIX^e siècle, les grammairiens ont mis en évidence trois valeurs : opposition, restriction et « cause n'ayant pas été suivie de l'effet attendu », auxquelles correspondent trois types de systèmes concessifs. Il n'est pas nécessaire, pour notre étude, de rentrer dans la description de ces trois catégories, d'autant qu'elles n'épuisent pas toutes les valeurs d'emploi des systèmes concessifs. Nous partirons donc de la définition suivante : la concession est un mouvement en deux temps, au cours duquel le locuteur reconnaît un fait ou un argument pour énoncer ensuite un fait ou un contre-argument venant en restreindre la portée ou le détruire. La concession est donc « fondamentalement liée à la mise en relation de deux propositions, qui constituent une structure de phrase complexe » (ibid., p. 6). Cette notion de mise en relation entre deux propositions est, nous le verrons, essentielle, puisque c'est de là que naît l'altérité.

1-1-2 Repérage des énoncés concessifs

Pour repérer les énoncés concessifs²⁶, nous sommes partis des marqueurs. Ceux-ci sont en effet « intéressants du point de vue de l'analyse du discours dans la mesure où ils permettent de mettre au jour des normes ou des énoncés implicites que le locuteur accepte, ou rejette » (Dardy et al. 2002, Krieg-Planque 2013)²⁷ : conjonctions

²⁶ Dans l'ensemble de l'étude, toutes les citations des étudiants seront précédées, entre parenthèses, du lignage relatif à la transcription (se reporter aux annexes A6 pour avoir l'intégralité des transcriptions des entretiens) et du prénom du locuteur. Exemple : (110/Jordan). Quand ces extraits sont insérés dans le paragraphe lui-même, seul le lignage sera indiqué entre parenthèses. Quand l'énoncé cité inclut un élément entre parenthèses et en caractères de taille réduite, il s'agit d'éléments de contexte, insérés pour aider à la compréhension de l'énoncé.

²⁷ Cités par Véniard et Pechberty (2015, p. 120).

de subordination (*bien que, quoi que, encore que, malgré que, même si*), adverbes, marqueurs lexicaux (*avoir beau, pouvoir (bien), même*), adverbes (*pourtant, pour autant, cependant, néanmoins, toutefois, tout de même, quand même*), prépositions concessives (*malgré, en dépit de*). C'est toutefois la conjonction de coordination *mais* qui est – de loin – le plus fréquent des marqueurs relevés dans le corpus²⁸. Ce repérage du *mais* concessif n'est toutefois pas si aisé, qui n'exclut pas les zones de « flottement », pour notamment le distinguer du *mais* d'opposition. Par exemple ci-dessous, avec Jordan : s'agit-il d'une opposition rectificative ou d'une concession ? L'emploi de l'expression « je me démerdais bien » n'est pas, en effet, dénué d'ambiguïté.

(186/Jordan) Oui (j'aurais pu aller en S), j'ai jamais été grand bosseur, **mais** oui, je me démerdais bien, j'avais le soutien de ma prof de physique, euh, oui, franchement j'aurais pu aller en S

Soit il entend par « je me démerdais bien » « j'avais de bons résultats » et alors il s'agit d'une concession (« *pourtant*, je me démerdais bien »). Soit il veut dire « je n'étais pas un grand bosseur, *par contre* je me démerdais bien car j'avais le soutien de ma prof », et il s'agit d'une opposition rectificative. Nous avons fait le choix ici d'interpréter cet énoncé comme une concession : « bien que je ne sois pas un grand bosseur, je me démerdais bien ». En insérant *certes* dans l'énoncé où le locuteur concède ou reconnaît un fait, nous avons pu, dans la plupart des cas, décider du caractère concessif – ou non – du segment. Ainsi, pour l'exemple avec Jordan, nous pouvons l'interpréter ainsi : « *certes*, je n'ai jamais été un grand bosseur, **mais** oui, je me démerdais bien ».

Nous avons aussi porté notre attention sur les énoncés susceptibles de présenter un caractère concessif et pourtant sans marqueurs explicites comme ici :

(96/Jocelyn) La quantité de bouquins que j'ai lue, l'orthographe que j'ai aujourd'hui, je ne suis pas sûr que cette théorie euh soit vraiment valable.

Pour cela, nous avons pris appui sur d'autres éléments linguistiques – adverbe, adjectif, locution, groupe verbal – toutes formes²⁹ avec lesquelles l'énonciateur

²⁸ Dans cette partie 1-1 portant sur la figure concessive, les marqueurs concessifs seront indiqués en gras dans les extraits.

²⁹ Dans l'exemple avec Jocelyn au-dessus, c'est la juxtaposition des deux propositions qui dote l'énoncé d'un caractère concessif : « *malgré* tous les bouquins lus, mon orthographe est défectueuse ».

souligne soit que la validation de l’assertion est une évidence ou un fait directement observable, soit émane de quelqu’un d’autre, dialogiquement ou non.

Que le marqueur soit explicite ou pas, il s’agit ensuite, pour le locuteur, de revenir sur sa précédente assertion pour en restreindre la portée, la limiter ou en modifier la valeur de vérité.

(45/Kevin) après, pour tout ce qui est rapports, je relis, il n’y a pas de souci **mais...**
c’est vrai qu’en contrôle euh juste pour écrire comme ça, pour communiquer, je prends pas trop la peine de relire.

La difficulté principale réside dans la détection du *mais* qui soit d’opposition – et non de concession – comme ici :

(478/Jocelyn) là, on n’est plus sur de l’orthographe **mais** sur du style

(238/Benoît) tous mes cours, tout ce que j’ai à rendre, ce sera sur ordinateur, **mais** quand il s’agit de réviser, je suis plus euh à l’écrit

(84/Alexandre) les accords etc. ne seront pas corrigés **mais** euh... la base sera corrigée.

L’énoncé d’opposition rectificative ne fait que constater une différence quand l’énoncé concessif, lui, « saisit l’extériorité du discours » (Sitri 2015, p. 65) et introduit la notion de normalité et, par là-même, de représentation. Mellet (2009), citée par Sitri (2015, p. 63) parle ainsi de « morphème à fort potentiel dialogique », qu’il y ait présence d’un interlocuteur (dialogisme interlocutif) ou pas (« tiers antérieur ») : on parle alors de dialogisme interdiscursif.

1-1-3 « Contraste », « écart », « discordance » : une stratégie particulièrement intéressante

En unissant deux propositions P et Q, la relation concessive présuppose une relation non actualisée dans l’une des deux propositions et présente la propriété de ne pas pouvoir être contestée par l’interlocuteur (Morel 1996, p. 8). C’est donc, d’un point de vue argumentatif, une stratégie particulièrement « intéressante » (nous pourrions aussi dire « efficace »), puisque dans un premier temps le locuteur manifeste un accord (ou ce qui y ressemble) pour, dans un deuxième temps, et contrairement à ce qui pourrait être attendu, le réfuter ou, du moins, en restreindre la portée.

1-1-3-1 Procéder par contrastes

Ce mouvement de balancier est d'autant plus efficace qu'il prend sa force dans P pour en souligner, en Q, via ce que Culioli appelle un « opérateur de changement de zone », la limite, voire la non-pertinence. Le procédé, par sa récurrence, dessine avec ces contrastes successifs une image, ou plutôt des images que nous allons tenter de cerner pour chaque étudiant, en repérant des mouvements concessifs qui sont autant de « familles » regroupant des énoncés obéissant au même mouvement. Par exemple : arguer de sa bonne volonté et de ses efforts pour ensuite déplorer une absence de résultats. Ou présenter un obstacle pour ensuite indiquer l'avoir franchi. Ou encore comparer des situations ou des états pour pointer un progrès, une évolution, un acquis ou – à l'inverse – une dévalorisation, une dégradation, une minoration.

1-1-3-2 Procéder par écarts

D. Ducard (2004, p. 59), plutôt que de « contraste », parle plus justement, selon nous, d'*écart* – le terme est plus englobant, le contraste étant une des formes que peut prendre l'écart – et recourt à la représentation métalinguistique qu'est le point moyen de tir en balistique : l'écart en référence à une règle, à une convenance supposée par l'énonciation, l'écart qui sépare ce à quoi l'on pourrait s'attendre et ce qui se passe effectivement. L'auteur s'intéresse à cette « normalité prise en défaut » et, à partir d'une étude de rapports de thèse, montre comment la figure concessive permet à l'instance énonciative des chercheurs de, à la fois, résoudre un « conflit de représentations » – via ce qu'il qualifie de « transaction énonciative » (ibid., p. 66) – et de pointer les paramètres sous-jacents aux opérations de validation et de valuation.

Cela étant, quelle que soit la notion utilisée pour décrire ce qui caractérise l'usage de la concession (distance, bascule, écart, distorsion, discordance, contraste... entre deux énoncés), celui-ci répond à une véritable stratégie : le type et la fréquence de la configuration constituent en cela des indices importants de la position discursive de l'énonciateur vis-à-vis du sujet qui nous intéresse, l'écriture, et notamment de ses représentations. Nous nous attacherons à constituer des catégories parmi ces positions, une fois celles-ci identifiées.

1-2 Les verbes modalisateurs

1-2-1 Définition

Quand il exprime une probabilité ou une possibilité, une opinion, une perception, un jugement, une obligation, une volonté, un sentiment, le verbe est modalisateur.

Benveniste (1965), cité par Meunier (1974, p. 15), fixe la modalité dans le cadre d'une relation d'auxiliarité : est modal le verbe (ou la locution verbale) dont la forme, fléchie, est suivie d'un infinitif.

En étudiant chez chacun de nos locuteurs les fréquences d'usage et les polarités, en évaluant – au sein d'une même catégorie – le recours privilégié à certaines formes, en comparant ensuite les données en fonction des étudiants, nous devrions pouvoir, là aussi, opérer des rapprochements et ainsi constituer des « familles ».

1-2-2 Choix des différentes catégories de verbes modalisateurs

Nous avons organisé le repérage des formes autour de ces deux critères, la valeur exprimée et le caractère d'auxiliarité, tout en introduisant dans notre grille deux catégories n'y obéissant pas systématiquement : il s'agit, d'une part, de l'expression des opinions, dont la fréquence est globalement élevée dans notre corpus et, d'autre part, des locutions modales avec (*il est possible/utile/certain que...*) ou sans introducteurs adjectivaux (*il faut que...*). Ce ne sont pas, en effet, les propriétés syntaxiques qui définissent la catégorie des verbes modalisateurs, puisque des verbes déclaratifs et performatifs admettent aussi des constructions où le verbe introduit une subordonnée en *que*.

1-2-2-1 Le mode de classement

Le classement a été organisé autour des différentes modalités, de plus ou moins forte intensité en fonction de l'aspect et du cotexte : vérité (modalité épistémique), appréciation (modalité axiologique), obligation (modalité déontique), volonté (modalité volitive) et affects (émotions, sentiments, ressentis). Dans les modalités de vérité, nous avons distingué les verbes (et locutions verbales) exprimant une valeur de probabilité, de possibilité ou d'éventualité de ceux – particulièrement nombreux

chez certains étudiants – dont la forme aspectuelle exprime une tension vers un objectif, au sens d’effort, de tentative ou de visée sans certitude de l’atteindre, et pouvant revêtir un caractère difficile ou laborieux. Au sein des modalités de vérité, nous avons aussi considéré la catégorie des verbes d’opinion, car la valeur épistémique est relative à la connaissance et à l’opinion (Pottier 1992, p. 208). Et, parmi ce que Borillo appelle des « modalisateurs d’assertion » (1982, p. 33), nous avons distingué assertifs forts et assertifs faibles.

1-2-2-2 Distinction au sein des verbes d’opinion

Si l’on établit sur une échelle de valeurs (positive) « le degré de certitude qu’ils expriment par rapport à la valeur de vérité de la proposition qu’ils accompagnent » (ibid., p. 52), on peut alors distribuer les verbes d’opinion – Borillo parle de « modalisateurs d’assertion » – selon deux grands axes : les « forts », qui renvoient à la notion de connaissance ou d’expérience (perception, raisonnement, mémoire), et les « faibles » qui renvoient à la notion de croyance (supposition, estimation, impression). La plus ou moins grande fréquence, chez les étudiants, de verbes dans ces deux catégories nous a en effet semblé pouvoir être un indice supplémentaire intéressant de leur position vis-à-vis de l’écriture.

Ainsi, dans la catégorie des « faibles », nous trouvons : *je crois, je pense, je trouve, j’ai l’impression, il me semble, je suppose*, etc. Et dans la catégorie des « forts » figurent des verbes comme *je vois, j’observe, je me rappelle, je me rends compte, je sais, je sens*, etc. Nous avons placé *je suis certain* ou *je suis sûr* à part dans la catégorie des assertifs faibles car si, sémantiquement, ils en sont proches (et alors placés – sur une échelle, là encore, d’assertivité – à un degré élevé), quand ils sont à la forme négative, c’est moins la valeur de vérité de la proposition qui est mise en cause que le degré de certitude s’appliquant à cette vérité.

(122/Ervy)³⁰ ... et **je suis pas sûr** aussi que même en vérifiant ce soit clair.

Reste le cas de « je ne sais pas », forme fréquente : ni « fort », ni « faible », il s’agit là d’une incapacité à trancher. Ce peut être aussi une routine langagière, une manière de

³⁰ Convention pour les extraits dans cette partie consacrée aux usages des verbes modalisateurs : les verbes seront indiqués en gras, et l’infinitif qu’ils modalisent sera souligné.

dire observée par exemple chez Ervy. Pour notre analyse, nous avons donc aussi considéré cette forme à part parmi les verbes d'opinion.

(88/Eva) Après euh, dans ma vie quotidienne, dans ma vie quotidienne, **je sais pas** trop, **je sais pas** trop comment ça pourrait avoir un impact, enfin...

1-2-2-3 Le cas particulier des affects

Le recours fréquent chez certains étudiants (Jordan, Joséphine) à un lexique riche en expressions d'affects, et notamment de verbes, nous a par ailleurs conduit à créer une catégorie spécifique pour ceux-ci, bien que dépourvue d'une relation d'auxiliarité au sens de Benveniste : « L'Affect, ayant trait aux émotions et réactions affectives » (Zhang et Ferrari 2014, p. 34).

(7/Jordan) Ecrire, euh, pour moi, c'est déjà donc, ça fait quatre-cinq ans, j'écris, déjà, de la musique, donc, **j'adore** ça...

1-2-3 Usages des verbes modalisateurs

Comment avons-nous procédé, dans chaque modalité, pour classer les formes en vue de leur analyse ?

1-2-3-1 Modalité épistémique

Issue de la logique, une première valeur modale correspond à l'expression par le locuteur d'un jugement sur les chances de réalisation d'un événement : il s'agit d'évaluer *quantitativement* les chances de validation de la relation prédicative. Cette modalité « probabiliste » épistémique recouvre le probable, le vraisemblable, le possible et l'éventuel : « avec cette modalité, on est en un point du moment de l'énonciation où on énonce, à propos d'un événement dont on ne peut dire ni qu'il est vrai, ni qu'il est faux mais qu'il pourra se produire, qu'il est probable, qu'il s'est produit... » (Culioli 1990, cité par Tomassone (2001, p.186).

Pour notre classement, nous avons donc inclus dans cette catégorie du plausible – tout en les différenciant – les verbes d'opinion, d'une part, et ceux exprimant une tension vers un objectif : *essayer de, se forcer à, ne pas arriver à, avoir du mal à...*

(469/Alexandre) La partie corvée, ça a été : rédiger. Ecrire euh des belles choses euh, voilà... citer les auteurs, mettre euh **essayer de** trouver euh une formulation de phrases pour que ça rende bien

Dans la première catégorie des épistémiques, parmi les trois groupes ainsi constitués, *pouvoir* – dont c'est l'une des trois valeurs, les deux autres étant la capacité et la permission, classées ailleurs – renvoie à la modalité au sens logique du terme : le procès est envisagé sous l'angle de ses conditions de possibilité. Sitri (2013, p. 76) parle, se référant à Culioli (1985, p. 83), d'un « opérateur signalant un point de vue décroché par rapport au plan de l'assertion », et écrit : « on pourrait dire que *pouvoir* marque que le procès peut avoir lieu ou ne pas avoir lieu ; ou bien que le procès a lieu mais qu'il aurait pu ne pas avoir lieu ou bien qu'autre chose aurait pu avoir lieu ».

(13/Jocelyn) Donc **ça peut** être quelque chose d'agréable quand j'écris pour moi, quand j'écris pour mon plaisir

1-2-3-2 Modalité appréciative

Nous avons inclus dans cette catégorie les énoncés avec les verbes modalisateurs dont usent les étudiants pour exprimer leur appréciation de l'évènement relatif à l'écriture : ils expriment une capacité (*je peux, je sais*) ou une incapacité, une perception ou un sentiment – positif (souhait, aspiration, intérêt, goût, envie, besoin...) ou négatif (rejet, crainte, inquiétude...) – un jugement favorable ou pas (c'est bien/ce n'est pas bien ou c'est bon/c'est mauvais). Cette modalité permet au locuteur de donner son avis par rapport au contenu de son énoncé : elle correspond à la modalité de type 3 de Culioli (Douay 2003, p. 2) qui renvoie au jugement *qualitatif* de l'énonciateur, et qui donc, à ce titre, est une manifestation de son « degré d'engagement vis-à-vis de la relation prédicative », encore plus marqué qu'il ne l'est pour les modalités épistémiques. Ce degré élevé de « subjectivisation » nous semble être un indice particulièrement intéressant de la façon dont l'étudiant considère l'écriture, et il a été observé via l'étude des polarités liées à la valeur axiologique : elles font référence à des valeurs esthétiques, cognitives, éthiques ou pratiques (Zhang et Ferrari 2014, p. 36). « La valeur axiologique des mots ne se réduit pas à leur sens lexical, ils peuvent en acquérir une dans un contexte précis, comme *marée verte*, dans un contexte écologique ». « Les formes négatives, les subjectivèmes du syntagme verbal (adverbes, adjectifs, lexèmes, tiroirs verbaux, subordinées) et le cotexte permettent, la plupart du temps, d'attribuer une valeur (plutôt) positive ou (plutôt) négative à la séquence », dit aussi Le Querler (2004, p. 645), s'appuyant sur la définition que Bruno (1922) donne de la modalité : « une action énoncée, renfermée,

soit dans une question, soit dans une énonciation positive ou négative, se présente à notre jugement, à notre sentiment, à notre volonté, avec des caractères extrêmement divers ».

(388/Jordan) Quand j'ai commencé l'écriture, je faisais ça que devant mon meilleur ami. Aujourd'hui, **je peux** faire ça devant 100 personnes, 200 personnes.

Polarité positive de capacité : aujourd'hui, Jordan est capable – à la différence de ses débuts – de « rapper » sur ses textes devant un grand nombre de personnes.

(170/Kevin) **je n'aimais pas** trop rédiger euh tout ce qui était littéraire euh **ça m'intéressait pas** plus que ça.

Polarité négative d'intérêt ou de goût : Kevin n'était pas intéressé par « tout ce qui était littéraire », cela l'ennuyait.

1-2-3-3 Modalité déontique

Elle se réfère à un ordre moral ou social pour exprimer ce qui doit être (obligation : *je dois, il faut que, je suis obligé de*) ou ce qui peut être (permission : *je peux*). De nature prescriptive, elle exerce une contrainte dont l'origine est institutionnelle ou socio-culturelle, ou encore intersubjective quand l'énonciateur essaie d'influer sur autrui.

(170/Baptiste) il m'arrive souvent de **devoir** demander de l'aide pour reformuler les phrases

1-2-3-4 Modalité volitive

Elle exprime un jugement de vérité en termes de volonté : le sujet réalise un jugement subjectif et exprime le désir, le souhait, de voir s'accomplir quelque chose.

(421/Joséphine) **j'ai voulu** écrire un roman quand j'étais petite, je l'ai jamais continué, j'avais peut-être été à deux pages

1-2-3-5 Catégorie des affects

Nous y avons placé les verbes et locutions verbales sans auxiliaires (il s'agirait en effet, en présence d'un auxiliaire, de ce que nous avons classé dans les appréciatifs) et exprimant – soit sémantiquement, soit du fait de la présence dans le cotexte de subjectivèmes – des sentiments, des émotions, une sensibilité, un intérêt, un goût, de l'attraction ou de la répulsion.

(203/Jordan) au collège, bien entendu, qui, voilà, j'ai pas du tout aimé, **j'ai pas du tout aimé** le français quand j'étais au collège... la dictée non préparée, **j'en ai souffert**

Voici la grille que nous utiliserons pour le repérage et le classement des verbes modalisateurs (et locutions verbales), des opinions, des affects.

Modalité	Valeur	Exemples
Vérité (modalité épistémique) : degré de <u>certitude</u> (vrai/faux/incertain) avec lequel le locuteur envisage (ou a vécu) la réalisation de l'évènement	Eventualité, probabilité, possibilité	<i>Pouvoir (+ inf.) Commencer à Ça m'arrive de Il se peut que</i>
	Aspect « tension vers » un objectif avec la notion d'effort et/ou de difficulté	<i>Essayer de, arriver à, se forcer à, avoir du mal à, chercher à</i>
	Opinion (degré d'assurance avec lequel le locuteur adhère)	<i>Penser (que), croire (que), savoir (que), trouver (que), avoir l'impression que/de, considérer (que)</i>
Appréciatif (modalité axiologique) : <u>appréciation</u> du locuteur sur l'évènement (bon/mauvais, bien/mal, capable/incapable, agréable/désagréable...)	Capacité/incapacité (propre au sujet) Valorise/Dévalorise Perception positive/négative	<i>Pouvoir (+ inf.), aimer (+ inf.), avoir besoin de, savoir (+ inf.) Aimer (+ inf.) Préférer (+ inf.) Avoir envie de (+ inf.)</i>
Obligation (modalité déontique) : perception qu'a le locuteur du <u>caractère obligatoire</u> , coercitif ou nécessaire de l'évènement	Obligation Contrainte Consigne	<i>Devoir + inf. Il faut que Etre obligé de Avoir à</i>
Volonté (modalité volitive) : <u>détermination</u> du locuteur à mener un évènement		<i>Vouloir (+ inf.), exiger de (+ inf.)</i>
Affects : sentiment, émotion, <u>ressenti</u> du locuteur face à - ou du fait d' - un évènement (pas d'auxiliaire)		<i>Aimer, être intéressé par, détester, adorer, souffrir...</i>

1-3 Autour du dire représenté : discours rapporté et « boucles » méta-énonciatives

En renvoyant à un discours « autre », le locuteur livre un indice de sa position énonciative vis-à-vis du sujet qui le préoccupe : pourquoi ce recours à de l'Autre ? La notion d'hétérogénéité proposée par Authier-Revuz (1984) – en même temps que celle de dimension méta-langagière du dire – permettent de dépasser le strict point de vue grammatical et d'envisager discours rapporté et boucles méta-énonciatives comme des marqueurs d'altérité.

1-3-1 Le discours rapporté, une composante essentielle de la pratique langagière

La retransmission, par un locuteur, de paroles prononcées par d'autres que lui est assez fréquente dans notre corpus :

(578/Benoît) Parce que **je l'ai déjà entendue dire** à des à des stagiaires oui fais attention à ton orthographe !

(101/Joséphine) et du coup mes parents **avaient dit** écoute, tu prends une feuille enfin, des feuilles et un stylo, et tu verras bien si t'arrives à suivre

Le discours rapporté – nous parlerons aussi de DR – désigne l'ensemble des formes par lesquelles on peut, dans le « discours en train de se faire », représenter un discours autre, écrit Authier-Revuz (1993) qui préfère pour cela parler de discours *représenté* plutôt que *rapporté* (2020), et nous l'expliquerons plus avant, quand nous aborderons l'analyse comparative des dire. Démarche (user de ce procédé langagier) qui n'est pas anodine : il constitue un choix énonciatif (celui de l'émetteur du propos rapporté, celui du moment pour le faire, celui du contenu transmis) et par là-même une mise en exergue « stratégique » pouvant être, qu'elle soit itérative ou non, un indice de la position du locuteur. « Le discours rapporté, c'est le discours dans le discours, l'énonciation dans l'énonciation, mais c'est en même temps un discours sur le discours, une énonciation sur l'énonciation » (Bakhtine 1977, cité par Tomassone 2001, p.192).

Dans le corpus, les dire auto-rapportés introduits par *je me dis* ou *je me suis dit* – le locuteur évoque devant son interlocuteur des propos auto-adressés et non des

propos émanant d'autrui – sont toutefois relativement nombreux (voire majoritaires chez quelques-uns) :

(142/Mehdi) Et moi par exemple si je prends, que **je me dis** que je vais faire thèse-synthèse-illustration, dans ma tête **je me dis** que le professeur il va croire que c'est du basique et que ça vaut pas le coup.

Cette fréquence interroge : nous nous appuyerons sur ce qu'écrit Rendulic (2015) à propos de cette « mise en voix de son propre acte d'énonciation »³¹ (p. 333), citant Goffman (1981/1987, p. 89-90) : « Parler tout seul, c'est donc enlever une forme d'interaction de son lien naturel pour en faire un usage particulier ». Des usages que nous nous attacherons, quelle que soit la forme du DR, à analyser.

1-3-2 Choix de deux catégories d'étude autour du dire

Nous en avons donc fait l'une de nos catégories d'étude, en même temps que celle des boucles méta-énonciatives, également fréquemment rencontrées dans le corpus : toutes ces formes en *comment dire*, *je dirais*, *on va dire*, *entre guillemets*, *pour ainsi dire*, etc. signalant ces hétérogénéités entre autres discursives qui s'invitent ou s'imposent dans l'énonciation.

(65/Yoan) j'ai des difficultés à m'exprimer à l'écrit. Et euh, ce qui est assez euh... **comment dire**, surprenant, puisqu'en soi je suis quand même dans un endroit, enfin, un milieu socioéconomique qui euh, qui est vraiment euh, plutôt prompt à l'écriture

(244/Jocelyn) Mais euh oui, pendant longtemps, je m'étais interdit tout un panel euh, de corps de métiers **on va dire** plus intellectuels, à cause de ça.

Cette hétérogénéité montrée – dont le discours rapporté et les boucles méta-énonciatives sont des émergences, mais ce ne sont pas les seules – donne une image du discours en rapport avec les autres discours : elle est un élément pertinent de leur caractérisation (Authier-Revuz 1982), par la place faite à l'ailleurs discursif, l'identité et le nombre de ceux convoqués, le type de rapport à ces autres tel qu'il est mis en scène.

³¹ Rendulic parle de DR auto-adressés autophoniques (DRAA), « ceux que l'énonciateur se prête à lui-même par introspection » (Verine 2006, p. 60, cité par Rendulic).

1-4 Les reformulations

Une reformulation n'est pas qu'un simple procédé de répétition : le locuteur en use pour préciser, rectifier, définir, expliquer, exemplifier son dire.

(23/Jordan)³² l'école au niveau propreté, c'était pas ça du tout **c'est toujours pas ça du tout**

Ce choix – reformuler – s'inscrit dans une stratégie d'ajustement à son interlocuteur. Culioli, cité par Le Bot, Richard et Schuwer (2008, p. 19), parle de « l'ajustement entre deux sujets parlants ». Mais aussi, plus largement, dans un certain type d'orientation argumentative : « dans le fonctionnement discursif, toutes les substitutions sont orientées » souligne Fuchs (1982, p. 30), citée par Cislaru et Olive (2018, p. 81).

Par leur fréquence et leurs usages, les reformulations participent à la dynamique du discours et constituent une trace méta-linguistique des choix argumentatifs des étudiants, c'est-à-dire de la visée qu'ils poursuivent dans et par leur discours. Nous les avons donc retenues comme objets d'étude pour progresser dans l'analyse discursive de leur relation avec l'écriture.

1-4-1 Énoncé-source et énoncé reformulateur

Étudiée depuis une trentaine d'années en linguistique, la notion de reformulation a fait l'objet de nombreuses définitions en fonction de l'approche choisie et du domaine d'application (Eshkoll-Taravella et Grabart 2018, p. 5). Un point toutefois fait consensus : le lien sémantique sous-jacent qui unit les deux énoncés, l'énoncé source et l'énoncé reformulateur.

1-4-2 Deux catégories de reformulations, avec et sans connecteurs

Les deux énoncés – source et reformulé – peuvent être reliés, ou non, par des connecteurs, et la reformulation peut être paraphrastique, ou non. Rossari, Ricci et Wandel (2018) distinguent trois macro-classes de reformulations en fonction des

³² Convention pour les exemples de reformulations dans les parties 1 et 2 : l'énoncé-source sera souligné et l'énoncé reformulé sera indiqué en gras.

connecteurs qui les introduisent, ou de leur absence : (1) les uns induisent une équivalence sémantique entre les contenus qu'ils relient (*c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes...*), (2) les autres conduisent à une reconsidération du contenu de l'énoncé précédent avec un changement de perspective énonciative dont le connecteur (ou introducteur) sera l'indicateur sémantique : récapitulation (*en somme, en un mot, bref*), réexamen (*tout bien considéré, tout compte fait, somme toute, après tout, en fin de compte, en définitive*), distanciation (*en tous cas, de toute façon, de toute manière, en fait, de fait, en réalité, au fond*), renonciation (*enfin*), récapitulation et distanciation à la fois (*au final*). (3) Une troisième macro-classe est constituée des reformulations sans connecteurs.

Voici la grille de classement proposée par Rossari, Ricci et Wandel (ibid.).

Macro-classes	Fonction	Type d'opération	Exemples de connecteurs
(1) Reformulations paraphrastiques avec connecteurs	Induire une équivalence sémantique entre les contenus reliés par le connecteur	Equivalence	<i>C'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes</i>
(2) Reformulations non paraphrastiques avec connecteurs	Signaler un changement de perspective : le connecteur donne les indications sémantiques	Distanciation	<i>En tous cas, de fait, en fait</i>
		Renonciation	<i>Enfin</i>
		Distanciation <u>et</u> renonciation	<i>Au final, finalement</i>
		Ré-examen	<i>Tout compte fait, en définitive, finalement</i>
		Récapitulation	<i>En un mot, bref</i>
(3) Reformulations sans connecteurs	Enrichir, rectifier, préciser, insister		

Et voici des exemples, dans chaque macro-classe, tirés de notre corpus :

(1) (120/Benoît) Du coup après, je me suis dit : mais j'ai dû en faire, des fautes... au lycée, **c'est à dire** que j'ai eu mon bac, mais je sais pas écrire.

(2) (50/Florent) on peut pas effacer trente mille fois et recommencer pareil. Et du coup, du coup c'est plus... plus structuré du premier coup **en fait**.

(3) (96/Kevin) c'est très dur, **je trouve que c'est très dur à écrire, à rédiger un mail**

Nous verrons, dans notre étude, que cette distinction en fonction des connecteurs n'est pas aussi tranchée : *enfin* ou *en fait*, par exemple, n'introduisent pas forcément un réel changement de perspective énonciative.

Martinot (2018, p. 236) donne la définition suivante de la reformulation : « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé-source, est une reformulation ». Pour cette auteure, ce phénomène est bien un outil d'analyse du discours, à la différence des répétitions : c'est la *différence* de forme ou de sens entre les deux énoncés qui fonde la construction du sens, et comme le confirme Tomassone (2001, p. 231), « par la reformulation, le locuteur oriente l'interprétation de son discours par son interlocuteur ». La définition de Martinot sera celle de notre catégorie de reformulations sans connecteurs.

Et, toujours selon une approche discursive de la reformulation, « X constitue une première configuration, que retravaille la seconde formulation Y » (Steuckardt 2018, p. 17). Ce qui nous importe, quelle que soit la catégorie, est ce « travail », cette *relation* entre X et Y, entre énoncé source et énoncé reformulé, qu'il y ait ou non une partie invariante : basée sur leur différence, introduite ou non par un connecteur, de quelle nature est-elle et surtout que nous dit-elle ? Quel est le degré de proximité sémantique entre les deux segments ? Quelle interprétation sémantico-pragmatique peut-on en faire ?

Notre étude des reformulations s'appuiera donc sur deux catégories. D'une part, celle des énoncés avec introducteurs, où ceux-ci peuvent « éclairer » un changement de perspective énonciative et – d'autre part – celle des énoncés sans introducteurs, où trois cas peuvent se présenter avec le segment reformulant : une modification du sens mais pas de l'architecture syntaxique, une modification de la forme, mais pas de l'orientation sémantique, et enfin une reprise à l'identique d'un énoncé précédent.

Chacun des faits langagiers à étudier (concession, verbes modalisateurs, représentation du dire et reformulations) étant maintenant doté d'un empan définitionnel, nous allons pouvoir esquisser les portraits discursifs des étudiants au prisme de ces différents phénomènes linguistiques.

2-PORTRAITS DISCURSIFS

Les occurrences relatives à l'écriture ont été relevées manuellement – pour chaque locuteur et pour chacun des marqueurs³³ – puis classées en fonction des critères propres à la catégorie : type de discordance (concession), valeur de modalité (verbes modalisateurs), dires rapportés et boucles méta-énonciatives (« dire »), avec ou sans introducteurs (reformulations). Pour la concession, nous avons en outre mis en évidence les configurations qui émergeaient pour chaque locuteur, et procédé à un regroupement des figures concessives pouvant être apparentées par leur « mouvement ». Et pour les reformulations, nous avons constitué des sous-classes en fonction des connecteurs eux-mêmes.

En introduction de chaque portrait et encadrée, nous présentons une synthèse de nos observations portant sur l'ensemble des quatre catégories.

2-1 Alexandre : « Je suis très, très mal à l'aise avec l'écriture »

Alexandre est en filière AES (Administration Economique et Sociale). Ses parents sont portugais (il est bilingue français-portugais). Il est né et a grandi en France.

Les marqueurs discursifs signalent une relation difficile à l'écriture, que ce soit dans l'usage qui est fait des verbes de modalité ou celui de la figure concessive³⁴. Le locuteur use assez fréquemment du discours rapporté mais, là encore, pour faire part de ses difficultés, des « astuces » qu'il déploie pour y faire face et de leurs effets sur lui. Par ailleurs, les propos d'autrui ne lui sont majoritairement pas « favorables ».

Usage de la figure concessive

Nous distinguons trois figures majoritaires : d'une part, arguer que, malgré ses efforts et sa bonne volonté, ses « résultats » en matière de production écrite restent décevants ou, du moins, ne sont pas en proportion (écrire n'est pas un plaisir : c'est

³³ L'ensemble des relevés figure en annexes B1-2 (pour les concessifs), B2 (pour les verbes modalisateurs), B3-2 (pour les « dire ») et B4 (pour les reformulations). Les extraits cités dans l'étude sont tels que « saisis » dans les relevés, y compris pour les majuscules et les ponctuations.

³⁴ Convention dans cette partie 2 relative aux portraits discursifs : dans les exemples d'énoncés concessifs, l'énoncé P1 (celui où le locuteur reconnaît la validité d'un argument) sera souligné et le connecteur introduisant l'énoncé P2 (où le locuteur apporte un contre-argument visant à en restreindre la portée ou à le détruire) sera indiqué en caractères gras.

une contrainte avec laquelle il est obligé de composer), d'autre part, montrer qu'il peut se « débrouiller » et faire avec ses difficultés, et enfin – troisième figure – faire part d'attentes (les siennes ou celles des professeurs) finalement déçues ou contestables.

Dans les trois cas, la « pirouette concessive », quasi-exclusivement réservée aux énoncés relatifs à l'écriture, lui permet de ne pas interroger ses difficultés, mais de les subir, les contourner ou en contester la « source ».

(a) Des efforts qui ne « payent pas » en retour (ou de façon non proportionnée)

(12/Alexandre) Euh... je vais essayer de m'améliorer en essayant (...) **mais c'est vrai que, aujourd'hui (...)** je suis assez mal à l'aise de le rendre (le texte) euh³⁵.

Soit il montre ses efforts ou sa bonne volonté pour constater que *in fine* ses difficultés perdurent. Soit il invoque – explicitement ou implicitement – une « consigne » pour mettre en évidence sa non-efficacité le concernant :

(186/Alexandre) oui, on me dit toujours faut lire pour écrire mieux **mais euh... mais euh... moi, je lisais beaucoup (...)** même des livres de 400-500 pages, ça me dérangeait pas

Dans tous les énoncés correspondant à cette figure, il met en évidence – en s'appuyant sur le concessif qui souligne l'écart entre l'effort et le résultat – le caractère vain de ses efforts et montre sa bonne volonté : il a beau *essayer* (notons la fréquence de ce verbe de « tension vers »), le résultat n'est pas là, ou il est insuffisant. Mais il ne semble pas interroger ses pratiques, et il considère que l'orthographe est un problème « qui peut se régler », mais « j'ai jamais vraiment eu le temps de m'y pencher vraiment » (7).

(b) « Contenir » ses difficultés (il peut faire avec).

(170/Alexandre) je simplifie mes phrases au maximum : sujet verbe complément, sujet verbe complément, tout le temps, quitte à ce que ça fasse moche, je me dis c'est pas grave, au moins euh le contenu est là, on me mettra des points quand même ».

Dans ce type d'énoncés, il s'agit pour l'étudiant de reconnaître un obstacle (manquer de temps, devoir rédiger, avoir beaucoup à écrire), un risque (*moche*), une difficulté (les erreurs d'orthographe), pour montrer qu'il a malgré tout « la main », grâce à une

³⁵ Rappel de la convention : pour aider à la compréhension de l'énoncé par le lecteur, des éléments de contexte sont insérés entre parenthèses et en caractères réduits, comme ici pour Alexandre. Il ne s'agit donc pas des mots du locuteur.

astuce (un outil, un procédé) ou une explication (le manque de temps, la motivation) : le problème est circonscrit. Notons dans l'exemple ci-dessus le *quand même* qui renvoie à du « non-dit » (Morel 1996, p. 57), « entre l'approbation et la réfutation » (Moeschler et de Spengler 1980, p. 93) : la priorité de l'étudiant est bien d'avoir ces points, quel qu'en soit le prix « stylistique ».

(c) Des attentes ou une exigence, finalement déçues ou non satisfaites

(500/Alexandre) Je dirais euh... les idées sont là **mais** euh... là... **80% de mes phrases sont parties** (après révision par ses proches)

Dans un premier temps, Alexandre indique une consigne de la part de ses professeurs, ou une attente (un espoir) de sa part. Ici, elle est implicite : il s'agit d'espérer que, grâce à toutes ses idées, il pourra fournir un bon travail. Et, dans un deuxième temps, il fait part de sa déception (ce n'est plus vraiment *son* travail : « 80% de mes phrases sont parties »), voire d'un sentiment de fatalisme, ou conteste la cohérence de la consigne.

Usage des verbes modalisateurs

La fréquence des verbes³⁶ exprimant une « tension vers », une visée, supposant un effort dont il n'est pas sûr que l'objectif qui le motive soit atteint, est particulièrement élevée chez Alexandre, et constitue l'une des caractéristiques de son discours : *essayer de, arriver à, commencer à*. La plupart de ces formes sont en lien avec une activité de rédaction.

(72/Alexandre) sinon c'est des phrases-bateau et ça va pas être très beau quoi donc euh je... **j'essaie** toujours de travailler là-dessus. Et euh quand c'est à l'écrit pur, ben **j'essaie de me débrouiller** comme je peux quoi : j'écris... et puis à la fin, **j'essaie de me relire** euh, voir des fautes

Parallèlement, parmi les épistémiques, nous observons un très petit nombre de formes en *pouvoir*, et le degré de certitude exprimé y est faible dans l'ensemble : usage du conditionnel, adverbes de la modalité de l'incertain (*peut-être, un peu*).

(13) Je pourrais, **je peux pas** le rendre comme ça, sinon c'est c'est pas bon.

Quant aux verbes d'opinion, leur fréquence est dans la moyenne, comparativement aux autres étudiants, mais il est intéressant de noter que la proportion d'assertifs forts

³⁶ Rappel de la convention dans cette partie 2 relative aux portraits discursifs : nous avons mis en gras le verbe modalisateur, et souligné l'infinitif qu'il modalise.

(surtout *je sais que*) est plus élevée, toutes proportions gardées, quand l'étudiant parle de son activité scripturale, que lorsqu'il s'exprime sur d'autres sujets comme sa filière, ses préoccupations, et notamment sa crainte d'un certain déclassement, celui de son diplôme ou le sien propre.

Cette relative assurance dans son opinion concernant son activité de scripteur ne serait-elle pas à mettre en relation avec ce que nous avons déjà relevé concernant son usage du concessif, à savoir la conviction que semble avoir Alexandre de « circonscrire » le problème puisqu'il l'a bien identifié ?

(152/Alexandre) Et euh aujourd'hui, **je me suis rendu compte** de mon erreur, et du coup bon, j'ai tout le chemin à rattraper derrière moi et ça me prend du temps

Une assurance toute relative toutefois :

(178/Alexandre) c'est pour ça que **j'ai l'impression** vraiment de... enfin, le le enfin la personne qui va venir va dire ouais ben ok, il a écrit comme un gamin, quoi.

Quelle que soit la catégorie de modalisateurs, la plupart de ceux qui sont associés à l'écriture sont tous axiologiquement de polarité négative. Peu d'intérêt ou de plaisir, voire même aucun :

(39/Alexandre) quelque chose qui met mal à l'aise, fatalement, **on prend pas beaucoup de plaisir à le faire** (à propos d'écrire). Euh, par exemple au travail euh..., quand je... j'écris des mails, ça me met super mal à l'aise et **je déteste le faire**, c'est quelque chose que je fais en dernier parce que c'est vraiment quelque chose que je **n'aime pas faire**.

Une activité scripturale uniquement envisagée sous l'angle de la contrainte et de l'obligation :

(136/Alexandre) On me fait faire un devoir maison sur quelque chose où je vais **devoir rédiger**, faire une belle écriture, une dissertation, quelque chose comme ça euh... je suis pas du tout à l'aise.

Une activité où la volonté ne peut être que contrariée :

(49/Alexandre) Et il y a l'agacement parce que... des fois, **je veux écrire des phrases qui me paraissent plus belles**, et je me limite à faire des phrases qui sont simples,

Et quand Alexandre exprime un plaisir à analyser son expérience (seul énoncé « positif » de la catégorie : (472) Pour moi, pour moi, **je prenais du plaisir**, car pour moi, c'était euh euh, en fait, j'analysais mon travail, donc j'étais content. Donc j'analysais tout et euh... là, cette partie-là, c'était bien), c'est pour en restreindre immédiatement la portée : (475) la partie corvée, ça a été : **rédiger**.

Nous observons également l'emploi fréquent, associé à ces verbes, d'adverbes évaluatifs qui accentuent son ressenti : *très, beaucoup, super, totalement, un peu*.

Au-delà des sujets en lien avec l'écriture, notons que les verbes modalisateurs relatifs à ses choix d'orientation, à sa filière actuelle ou à ses projets d'avenir sont majoritairement dotés de la même polarité négative :

(247/Alexandre) j'avais peur de euh plus tard, en cherchant à avoir un poste élevé, être limité par ma culture générale.

Usage des reformulations

Les opérations de reconsidération d'une situation relative à l'écriture – introduites par des connecteurs comme *en fait* ou *enfin* – ne sont finalement pas vraiment l'occasion, pour Alexandre, d'une prise de recul, mais plus d'un constat où il souligne sa gêne vis-à-vis de son écriture, explique la place de l'activité rédactionnelle pour un professionnel des ressources humaines, ou fait part de son peu de goût pour la lecture.

(21/Alexandre) j'écris [à la main]... c'est pas très... très beau, donc du coup je suis aussi un peu gêné par mon écriture, donc du coup **j'aime pas du tout écrire à la main en fait**.

(222/Alexandre) moi ce qui m'intéresse, c'est les ressources humaines et euh... on écrit beaucoup : on écrit des mails euh voilà, mais c'est pas euh, **ça m'a pas freiné en fait**.

(185/Alexandre) Alors euh... j'ai étant très jeune, j'ai pas lu du tout, **enfin, j'aimais pas lire**.

Il ne s'interroge pas sur ses pratiques, ses choix, ses stratégies.

C'est plus au niveau des reformulations sans connecteurs, assez nombreuses, que s'amorce une réflexivité. Le processus – qui lui permet surtout d'apporter une précision – peut aller jusqu'à deux reformulations successives :

(59/Alexandre) quand j'écris un SMS généralement, c'est pas professionnel, c'est pas académique, donc je me prends pas trop la tête euh, j'écris comme ça me vient et... après voilà, la personne en face, je la connais personnellement et logiquement, j'ai pas de soucis euh, **j'ai pas de soucis là-dessus quoi**.

(363/Alexandre) Ben j'en ferai (des rapports), **je serai fatalement obligé d'en faire** mais ça sera pas la partie de l'activité qui va me plaire le plus (...). **Ce sera... limite... quelque chose que j'aimerai le moins**, quoi. Ce sera la partie que je vais repousser (...) **c'est pas la partie où je vais prendre euh... mon pied, au boulot**.

Autour du dire

Alexandre use beaucoup du discours rapporté direct et ses énoncés sont essentiellement en *je*, avec une majorité de formes en *je me dis*. Il semblerait que ce soit essentiellement (a) pour montrer qu'il est conscient du problème avec l'écriture (surtout l'orthographe), qu'il y réfléchit (*je dis, je fais, je me dis*) et qu'il sait développer des stratégies d'évitement (b) pour pointer son sentiment de gêne mais en passant par d'autres, ou enfin pour (c) faire passer un message implicite.

(a)

(172/Alexandre) **je me dis** : les profs enlèvent des fautes pour les f..., enlèvent des points pour les fautes d'orthographe, donc je simplifie mes phrases au maximum

(b)

(47/Alexandre) La personne qui va venir, **elle va faire** oh la la, lui il sait pas écrire

(c)

(513/Alexandre) mais quand c'est des mots, où je les écris, **je fais** ah ? il y a deux p ? Il y a deux l ? Il y a deux s ? Il y a deux..., **je suis en mode** qu'est-ce qu'est-ce qu'est-ce que je fais ? Euh, je laisse comme ça mais euh, un coup sur deux, c'est fou, quoi.

Plusieurs dires rapportés lui servent à pointer une évolution, un écart, et par là-même soulignent qu'il a conscience du problème.

(150/Alexandre) Et à l'époque, **je me disais** euh ça sert à rien d'écrire, de toute façon, les ordinateurs ils corrigent tout, ça va, c'est bon. Et euh aujourd'hui, je me suis rendu compte de mon erreur.

(161/Alexandre) et du coup moi **j'étais là** non mais c'est bon euh, plus tard euh, ça va se faire par mail euh, on va s'appeler, ça va être plus rapide...

Nous ne relevons par ailleurs que deux boucles méta-énonciatives, l'une pointant la recherche du « bon » mot et l'autre signalant quelque chose qui « ne va pas de soi » – pour reprendre les mots d'Authier-Revuz (2000, p. 2) – et qui semble, ici, être une valeur importante pour Alexandre quand il écrit : « faire joli ».

(80/Alexandre) en fait, (ce qu'il appelle « écrit pur ») c'est euh... **comment dire** ? Aucun support qui peut m'aider à corriger mes fautes d'orthographe c'est à dire euh quand j'écris à la main.

(489/Alexandre) ça rendait quelque chose que je trouvais euh, assez joli, **on va dire**

2-2 Baptiste : « Pour moi, l'écriture, c'est un moyen de communiquer, ni plus, ni moins »

Baptiste (22 ans) est en filière Informatique appliquée à la gestion d'entreprise. Il est né et a grandi en France. Ses parents sont français, nés en France.

Baptiste entretient une relation laborieuse avec l'écriture : les verbes de modalité autour de l'effort, de la contrainte, de la limite sont majoritaires et la polarité négative l'emporte dans tous les énoncés concessifs dont l'usage révèle « en creux » une représentation limitée (dans les deux sens du terme) de l'écriture. A l'aune de l'emploi des reformulations et du travail sur le dire, le surplomb méta-énonciatif – signalant qu'il s'interroge sur ses difficultés – est par ailleurs peu fréquent.

Usage de la figure concessive

Le recours au procédé concessif se fait quasi-exclusivement dans le champ de l'écriture. Nous repérons deux configurations principales obéissant à un même mouvement d'ensemble : « contenir » l'écriture tant dans son usage que dans ses représentations³⁷. Il se donne ainsi les moyens de limiter son investissement.

(a) « Je ne fais pas plus que nécessaire ou sans plus d'intérêt que »

L'adverbe (*mais, après, même si, de là à*) est ici similaire à une balise, qui marque la limite de l'effort – avec des modalisations comme *essayer de, se forcer, tout un roman, beaucoup, pas mal*) – que Baptiste accepte de faire.

(69/Baptiste) j'essaie de faire attention, mais... je me force pas autant que pour un mail professionnel ou quoi que ce soit.

(98/Baptiste) C'est-à-dire que je reprends certaines de ses idées parfois (à sa sœur). **Bon après... de là à écrire tout un roman...**

(b) Ce à quoi l'écriture se cantonne (ou doit se cantonner pour lui)

Il use de cette configuration pour donner à voir sa représentation de l'écriture : ce qu'elle est, ce qu'elle n'est pas, et ce à quoi elle doit, pour lui, se limiter. Pour ne pas étendre le champ de ses difficultés ? Pour marquer son territoire d'écriture ?

³⁷ Noter ses expressions ou ses mots : *tout un roman, Proust, des choses, (des auteurs) extrêmement connus, vieux, philo...*

(49/Baptiste) Je me sens en difficulté au niveau de l'orthographe, surtout. Parce que **ça, c'est quand même important** : quand on essaie de parler avec quelqu'un, ça peut donner des mauvaises impressions de soi.

S'il se sent en difficulté, c'est parce que l'orthographe (qu'il ne maîtrise pas bien) est un marqueur social et que cela peut jouer sur l'image qu'on a de lui. Ce qui sous-entend : si l'orthographe n'était pas ce marqueur social, si cela ne jouait pas sur l'image qu'on peut avoir de moi, alors je ne me dirais pas en difficulté, en tous cas ce ne serait pas un problème.

De même, il veut bien faire des efforts, et – par exemple – se prêter à des lectures conseillées par sa sœur « littéraire », mais celles-ci sont alors connotées négativement (noter le premier *mais extrêmement* et non *et*), justifiant la limite de sa bonne volonté.

(124/Baptiste) Ma sœur a essayé de me faire lire pas mal de choses [...] Des livres avec des auteurs extrêmement connus, mais extrêmement... non, je vais pas dire vieux, ça serait faux

Ici, l'évaluation est de type axiologique, avec une propriété à valeur positive (« extrêmement connus ») contrebalancée par une propriété à valeur axiologique négative (pour lui), « vieux », qualificatif qu'il fait semblant de révoquer.

Dans tous les cas, quelle que soit la configuration, la polarité négative l'emporte : l'écriture est toujours associée à l'effort, la contrainte, la norme, la discrimination. Le procédé concessif sert à contenir cette portée négative, d'une part en signalant les limites de l'effort qu'il consent à faire en matière d'écriture et de lecture et, d'autre part, en dessinant – via ses représentations – les contours de ce à quoi l'écriture doit se cantonner pour lui. Il dit d'ailleurs :

(5/Baptiste) Pour moi, l'écriture, c'est un moyen de communiquer, ni plus, ni moins. J'ai du mal à voir ce que je peux en dire de plus, à part certains livres, lire...

Usage des verbes modalisateurs

Les modalités autour de l'essai, de l'effort, de la contrainte et de la limite sont là aussi fréquentes dans le discours de Baptiste. Ainsi, les verbes d'aspect « en tension vers » sont nettement majoritaires parmi les épistémiques (hors opinions), et tous (sauf un) sont relatifs à l'écriture :

(50/Baptiste) quand **on essaie de parler avec quelqu'un**, ça (l'orthographe) peut donner des mauvaises impressions de soi.

Les verbes exprimant possibilité ou probabilité sont presque tous de forme impersonnelle ou généralisante, même quand il s'agit d'exprimer une perception plus positive de la situation :

(198/Baptiste) **Ça m'arrive** d'avoir des soucis, mais au final, j'arrive toujours à trouver un moyen de reformuler la phrase...

(93/Baptiste) C'est-à-dire que je reprends certaines de ses idées parfois. Bon après... de là à écrire tout un roman... je pense pas, mais **ça me dérange pas** d'écrire

Une seule forme en *je* :

(5/Baptiste) J'ai du mal à voir ce que **je peux en dire de plus**, à part certains livres, lire

Mais elle est introduite par un énoncé qui en restreint d'emblée la portée (*j'ai du mal à*).

Nous retrouvons ce désengagement énonciatif pour les déontiques, qui constituent par ailleurs une modalité relativement fréquente dans le discours de Baptiste : la plupart sont relatifs à l'écriture et très majoritairement de forme impersonnelle ou généralisante.

(52/Baptiste) **Etre obligé de demander à quelqu'un** s'il y a des fautes d'orthographe, c'est problématique.

(319/Baptiste) **fallait écrire** en permanence.

Quant aux appréciatifs et aux verbes d'affects (la plupart en *ça*), soit ils portent une évaluation très majoritairement négative (*pas, jamais, vraiment, mais*), soit un ressenti désagréable.

(73/Baptiste) Oui, je me suis amélioré, puis j'ai arrêté, **ça me fatiguait**

(93/Baptiste) **J'aime bien écrire**, mais **j'aime pas chercher les mots, chercher les fautes**

(38/Baptiste) J'ai énormément de difficultés avec l'orthographe. **Je ne me suis jamais vraiment intéressé à la question de corriger** mon orthographe, et du coup... maintenant, c'est beaucoup plus... ça se ressent beaucoup plus.

Nous observons également une faible fréquence des verbes d'opinion, tous (sauf un) assertifs faibles quand relatifs à l'écriture :

(5/Baptiste) Pour moi, l'écriture, c'est un moyen de communiquer, ni plus, ni moins. **J'ai du mal à voir** ce que je peux en dire de plus, à part certains livres, lire...

Usage des reformulations

L'activité reformulatoire – avec ou sans connecteurs – est peu développée chez Baptiste : d'une part, les énoncés reformulés sont peu fréquents et, d'autre part, ils lui permettent essentiellement de rectifier ou de préciser un point, non de s'interroger en procédant à un changement de perspective.

Nous ne relevons en effet que trois occurrences de *en fait*, et une seule enclenche véritablement une prise de recul :

(261/Baptiste) En soi, si on sort du cadre, l'enseignant il nous retire tous les points sur un contrôle, donc ça c'est forcément, ça... **en fait, c'est plus facile de sortir du cadre lorsque les limites sont pas définies**

De même, si *enfin* remet en cause un contenu, celui-ci n'est qu'un point de détail :

(72/Baptiste) J'en ai discuté avec certains professeurs de communication, qui m'a renvoyé vers des sites, ou des dictionnaires, **enfin des dictionnaires, non... enfin des sites** pour améliorer

Les reformulations sans connecteurs sont les plus fréquentes, mais là encore, Baptiste s'y appuie pour surtout préciser ou rectifier un point mineur, non pour amorcer une réflexion :

(4/Baptiste) Pour moi, l'écriture, c'est un moyen de communiquer, ni plus, ni moins (...). **C'est un moyen de communiquer avec les gens, des gens qui sont pas là, laisser un message...** voilà.

(165/Baptiste) Les enseignants, ils voient beaucoup moins, **ils m'en parlent beaucoup moins**, (des fautes d'orthographe)

Autour du dire

Le tiers des propos rapportés émanent d'autrui : ce sont surtout des suggestions pour écrire mieux.

(94/Baptiste) ma sœur est littéraire, donc **c'est elle qui me dit** que c'est bien d'écrire à chaque fois et ça déborde sur moi de temps en temps

(171/Baptiste) **on me dit** souvent que ce que j'écris n'a aucun sens, et que je dois répéter en retournant la phrase... en remettant de l'ordre dans mes idées

La plupart des verbes des énoncés introducteurs de dire sont d'aspect itératif, et dotés de marqueurs indiquant la fréquence : *souvent, à chaque fois, toujours, de temps en temps, dans tous les cas*.

(289/Baptiste) donc dans tous les cas, **je me dis** que je suis obligé d'écrire

Dans les deux cas, que les propos rapportés soient les siens ou pas, il s'en sert plus pour constater que pour s'interroger sur ses choix ou ses difficultés :

(68/Baptiste) **Je me dis** qu'ils sont déjà habitués (aux fautes d'orthographe), alors ça pose pas de problème.

Nous relevons aussi quelques boucles méta-énonciatives. Ce sont soit des retours sur le mot, signalant une insatisfaction dans la manière de dire :

(74/Baptiste) Oui, je me suis amélioré, puis j'ai arrêté, ça me fatiguait. Enfin, ça me fatiguait... **c'est un bien grand mot.**

(131/Baptiste) Des livres avec des auteurs extrêmement connus, mais extrêmement... **non, je vais pas dire vieux**, ça serait faux, mais avec des noms extrêmement connus

Soit une émergence « marquant » plus un point sensible (manque de persévérance, gêne) qu'une insatisfaction à nommer ou qu'une adaptation interlocutive :

(43/Baptiste) et quand on écrit à la main, j'écris pas très proprement **on va dire**

2-3 Benoît : « Je dis écriture c'est bien écrire, des belles phrases et voilà : je peux pas faire ça »

Benoît (21 ans) est en filière STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives). Il est né et a grandi en France. Ses parents sont français, nés en France.

La relation que Benoît entretient avec l'écriture est plutôt inconfortable, et Benoît la subit plus qu'il ne s'interroge à ce sujet. A l'instar de ce qu'il dit à propos de son avenir ((507) J'y pense même pas, non, franchement, j'y réfléchis pas, je... je vis), il se contente de décrire ses façons de faire et de donner ses points de vue sans avoir la capacité ou la volonté d'opter pour une perspective différente. Ses efforts pour surmonter ses difficultés scripturales (essentiellement l'orthographe, mais le lexique, la syntaxe, et – de façon générale – le style sont également des points de fragilité pour lui), autant que ses doutes et sa crainte d'un jugement extérieur tracent un état d'insécurité que signalent tous les marqueurs : son usage de la concession (de polarité majoritairement négative³⁸), des verbes modalisateurs (exprimant contraintes, essais et efforts), des reformulations (fréquents retours sur l'énoncé pour le modifier) ainsi que son travail sur le dire, où la plupart des énoncés rapportés mettent en exergue son insécurité scripturale.

³⁸ Nous relevons notamment un recours, à plusieurs reprises, au *mais* concessif au lieu du *et* de coordination, révélateur de ses tensions et représentations.

Usage de la figure concessive

Quelle que soit la configuration (nous en avons relevé trois), la polarité s'oriente très majoritairement du plus (P1) vers le moins (P2) quand il s'agit d'écriture : de la bonne volonté, non suivie de « résultat » ; un point de vue neutre ou favorable, contrarié par du « vécu » ; ou enfin des attentes déçues.

A l'exception de quelques énoncés où le procédé concessif permet à l'étudiant de prendre conscience ou de mettre en relief, plus ou moins explicitement, une compétence ou une qualité, l'ensemble du discours, au prisme de la figure concessive, exprime en effet essentiellement une vision pessimiste de ce que représente l'écriture pour lui : un élément « positif » (parfois sous forme d'énoncé doxique) est le plus souvent contrebalancé par un élément « négatif », qui peut n'être qu'un point de détail, dans un mouvement quasiment systématique de relégation d'éléments favorables :

(99/Benoît) écrire ça me dérange pas, je euh euh... **mais si je faisais pas de fautes, ce serait encore mieux.**

(a) Bonne volonté ou effort, mais sans « résultat » satisfaisant, ou pas proportionné, ou pas garanti

(16/Benoît) Du coup, je vais changer ma phrase pour pouvoir l'écrire, **mais du coup** ça va être une façon, **ça va être un tout petit peu plus moche** et et je fais avec ça.

La formulation en *je* dans le premier énoncé – où il fait part de sa bonne volonté – est suivie, après l'opérateur concessif, d'une formulation impersonnelle (*ça*) dont il use pour dire son impuissance (dans le sens : il n'a pas « la main »). Nous ne repérons toutefois que deux occurrences dans cette catégorie.

(b) Un point de vue neutre ou positif confronté à la réalité de l'expérience

Cette figure est la plus représentée dans le discours de Benoît : il y a recours pour évoquer un point de vue de portée générale sur sa situation et ensuite soit en réduire la portée, soit la considérer sous l'angle de son expérience de lecteur ou de scripteur. Il peut ainsi « en creux » signaler un point de vue qui peut être une représentation, de lui-même ou de l'écriture, sans qu'une polarité – favorable ou non – puisse être toujours attribuée à ce point de vue. Est-ce cette relative ambiguïté de position qui est justement recherchée ? Est-ce difficile pour lui de s'affirmer ?

(389/Benoît) On pense que STAPS, c'est beaucoup que du sport, **mais il y a aussi beaucoup d'écrit** : histoire, psychologie, euh... beaucoup de matières où faut écrire, faut euh...

(436/Benoît) j'aime pas ne pas écrire, ça me dérange pas d'écrire, **mais ça sera encore mieux si je faisais pas de fautes**

Dans un premier temps, il évoque un souvenir, une difficulté, un intérêt (formes en *je*) ou une généralité – formes impersonnelles : *on pense que, faut avoir, c'est important, on peut dire ça* – pour, dans un deuxième temps, y apporter un « bémol », où nous observons que, s'il s'appuie sur son expérience pour nourrir son point de vue, celui-ci n'est – pour autant – que rarement exprimé à la première forme du singulier, comme ci-dessous.

(294/Benoît) Après faut avoir une lecture variée. **Mais je m'intéresse surtout à l'univers du sport, de la natation, du handicap.**

Ici, Benoît s'appuie sur la forme concessive pour présenter ses lectures et il le fait avec un *je*. Mais pourquoi – justement – user du concessif pour le faire ? Il nous semble que le pouvoir dialogique et configurateur³⁹ de la particule *mais* est ici flagrant, pointant par là-même sa représentation d'une « bonne » lecture : celle-ci doit être variée (rappel de la norme), mais il admet que ce n'est pas le cas pour lui.

(c) Comparer des attentes (ou un niveau d'exigence) avec un « résultat » qui s'avère non favorable

Les énoncés – tous en *je* – portent d'abord sur une situation perçue favorablement (verbes et adverbes d'appréciation comme *je m'étais amélioré, j'aime bien écrire, ça se passe plutôt bien, une belle phrase*), laissant entendre une perspective positive, perspective que stoppe l'énoncé introduit par le marqueur concessif qui souligne, lui, la faille, la limite, la difficulté (usage du conditionnel, de déontiques, de formes signalant un obstacle) :

(15/Benoît) Par exemple, ben dans ma tête, j'ai une belle phrase et tout ça, **mais j'ai... il y a un mot où je je bute**

(121/Benoît) Du coup après, je me suis dit : mais j'ai dû en faire, des fautes... au lycée, c'est à dire que j'ai eu mon bac, **mais je sais pas écrire**. J'ai eu mon brevet, mon bac, 3e année (j'espère, je croise les doigts, l'avoir) et si ça se trouve, je sais toujours pas écrire.

³⁹ Voir l'ouvrage de Brès, Nowakowska et Sarale (2019, p. 90).

L'écart entre les deux énoncés souligne la déception ressentie, mais aussi le doute sur ses capacités.

(d) Comparer des « expériences » autour de l'écriture et en tirer un bénéfice ou l'occasion d'une prise de recul

(547/Benoît) Ah là le le plan avait été donné par le prof, après j'en avais fait les modifications pour rajouter ce que j'avais à rajouter. **Mais... non là après c'était un devoir qu'était super intéressant (...)**

(580/Benoît) il avait été corrigé plusieurs fois par mes parents et par mon tuteur, du coup c'était pas... **mais ça c'est vraiment un devoir que j'ai fait seul** et du coup, autant vous le montrer euh.

Dans ces énoncés, tous en *je*, la particule concessive – qui est ici exclusivement un *mais* – marque la comparaison de pratiques (substantifs-outils : *téléphone, plan, devoir, matières* et adverbess ou adjectifs de manière : *seul, rapidement, plusieurs fois*), traçant ainsi un espace où Benoît peut prendre du recul sur ses pratiques, voire prendre conscience – sans que ce soit explicite – des capacités dont il peut faire preuve (comme l'autonomie en (580)) ou de l'intérêt d'un travail (547).

Globalement, nous observons donc que Benoît use du recours à la concession pour donner à voir une vision « pessimiste » ou, du moins, non confiante de sa relation avec l'écriture : à l'instar de son premier énoncé concessif – (15) Par exemple, ben dans ma tête, j'ai une belle phrase et tout ça, mais j'ai... il y a un mot où je je bute – il semble que, pour lui, un simple élément suffise à contrarier une relation déjà fragile, quitte à ne se focaliser que sur cet élément-là.

Toutefois, même s'ils sont moins fréquents, on relèvera quelques énoncés concessifs permettant à Benoît de se reconnaître implicitement quelques qualités.

(538/Benoît) Oui, j'ai travaillé seul et je l'ai rendu du coup rapidement et il a pas eu le temps d'être corrigé **mais j'avais travaillé très très très longtemps sur ce programme,**

Le fait même qu'il ne puisse se les reconnaître que via ce procédé – c'est-à-dire qu'il ait besoin de livrer un point estimé par lui axiologiquement négatif pour ensuite s'autoriser à le contrebalancer par un point implicitement « positif » (ici, l'investissement dont il est capable) – montre bien le chemin qu'il reste à parcourir pour que Benoît ait plus confiance en ses compétences scripturales.

Usage des verbes modalisateurs

Contrainte, obstacle, essai ou effort, dépendance (à l'entourage) : quelle que soit leur valeur (appréciatifs, volitifs, déontiques ou affectifs), les verbes relatifs à l'écriture sont de polarité négative. A l'exception des épistémiques – tous en *je* – portant sur le degré de certitude, évoquant une possibilité (*on peut, ça peut être*) et ceux dont l'aspect indique une tension, signalant les efforts qu'il fournit pour « y arriver » :

(258/Benoît) ah ! Une fois que j'écris ou qu'il y a quelque chose d'important à retenir, **je vais essayer de trouver un moyen**. Ça peut être tout et n'importe quoi et je vais trouver quelque chose.

(188/Benoît) **J'arrive à trouver euh des bonnes... des bons mots**, pour que ça fasse une belle phrase, pour qu'on ait envie de lire

Les opinions, en revanche, ne s'expriment que via des assertifs faibles, autour de la croyance : *je pense, je crois, j'espère*. Sauf deux formes en *je sais* dénotant un caractère de prédiction fataliste.

(123/Benoît) J'ai eu mon brevet, mon bac, troisième année (**j'espère**, je croise les doigts, l'avoir) et si ça se trouve, je sais toujours pas écrire.

(28/Benoît) je fais en sorte d'écrire en faisant le moins de fautes possible, **je sais** que j'en fais,

Les modalités les plus nombreuses sont relatives, d'une part, à l'obligation et à la nécessité, avec des formes impersonnelles dans la plupart des énoncés (*faut que, on*). L'écriture y est envisagée comme une contrainte, un obstacle, un outil de sélection et de dépendance à l'entourage.

(65/Benoît) **On doit** vraiment faire un beau devoir, et du coup là ça doit jouer.

Et elles portent, d'autre part, sur la façon dont Benoît apprécie les situations :

(440/Benoît) Ouais frustration, quand je veux écrire quelque chose et que **je peux pas le faire** et que du coup écrire quelque chose de moins... plus moche.

La moitié des formes appréciatives sont relatives à une capacité : si Benoît en use, c'est pour – majoritairement – dire ne pas l'avoir, ou n'avoir aucune garantie d'en fournir la preuve (usage du conditionnel, préférence ou aspiration à, crainte ou difficulté, négation) :

(122/Benoît) et si ça se trouve, **je sais** toujours pas écrire.

De même, les quelques modalités volitives expriment presque toutes une volonté impuissante ou, du moins, « bridée » :

(440/Benoît) Ouais frustration, quand **je veux écrire quelque chose** et que je peux pas le faire et que du coup écrire quelque chose de moins... plus moche.

De polarité majoritairement négative quand il s'agit d'écriture, les modalités appréciatives sont exclusivement positives quand il s'agit de sport. C'est aussi le cas pour les affects : une seule est relative à l'écriture parmi les huit relevées, et elle lui est défavorable à cause de l'orthographe.

(165) Oui, parce-que après, je me dis ben je suis directement jugé (si on voit mes fautes) et **j'aime pas ça**.

Autour du dire

Les quelques propos émis par d'autres sources sont surtout des avertissements.

(567/Benoît) Parce que je l'ai déjà entendue **dire** à des à des stagiaires oui fais attention à ton orthographe !

Les dires auto-adressés sont majoritaires, la plupart relatifs à ses efforts pour ne pas faire de fautes :

(558/Benoît) Alors que quand j'arrive à un enfin à un partiel écrit, **je me dis** ok, va falloir que je fasse attention.

Mais aussi à des doutes ou une crainte de jugement :

(165/Benoît) Oui, parce que après, **je me dis** ben je suis directement jugé et j'aime pas ça.

Il souligne par ailleurs sa bonne volonté pour aller chercher de l'aide :

(113/Benoît) Euh... même des amis : certains amis, **je leur dis**, enfin deux personnes, **je leur dis** si tu vois des fautes dans le message, ça me dérange pas que tu me corriges

Quel que soit le « prélèvement » auquel il procède, venant d'autrui ou pas, Benoît montre non seulement les efforts qu'il doit faire et les « menaces » auxquelles il est confronté du fait de ses difficultés, mais laisse entendre qu'elles n'existaient pas quand il était plus jeune :

(556/Benoît) j'ai pas de souvenirs où **je me disais** ce ce sujet-là ça va être galère faut encore que je fasse attention à mes fautes ouais c'est ça...

Et qu'il est capable, dans un autre domaine, de réussir : le sport.

(297/Benoît) si on me pose des questions sur euh sur euh... les auteurs français, je vais pas pouvoir grand je vais pas pouvoir **dire** grand-chose

Cette mise en regard (qui lui permet, par contraste, de prendre confiance) a déjà été observée avec l'usage des verbes modalisateurs.

Nous n'avons par ailleurs relevé aucune boucle méta-énonciative.

Usage des reformulations

Là encore, l'observation des éléments dans cette catégorie de faits langagiers laisse entrevoir, globalement, le manque d'assurance de Benoît quand il s'agit d'écrire. Il s'appuie surtout sur *enfin* pour rectifier (un mot, une tournure) ou préciser un point de détail :

(468/Benoît) je faisais des phrases euh le mieux **enfin des phrases où je faisais le moins de fautes possible** mais ...

(190) J'ai jamais réfléchi par rapport à tout euh, **enfin, par rapport à mon problème d'orthographe.**

Mais il peut aussi user du *enfin* de renonciation pour réfléchir sur ses pratiques (sans forcément les remettre en cause) :

(8) J'en ai eu (des souvenirs), mais c'est pas quelque chose qui m'a marqué et où et du coup, là, **enfin, quand je quand je suis arrivé surtout au... Terminale et (...)** **je me suis rendu compte que c'était très compliqué pour les... les partiels** parce que je retournais mes phrases pour que je mette des mots euh que je que je enfin que je sais écrire

(52/Benoît) Et je pense que ça joue beaucoup quand un professeur lit une copie que ça... qu'il y ait plein de mots différents, que **enfin qu'il a envie de lire la copie.**

Ces usages du connecteur *enfin* renseignent en creux sur ses représentations de l'écriture : connaître un mot, c'est savoir l'écrire (14), une copie avec « plein de mots différents », c'est une copie plus attractive (52), être à l'écrit, c'est écrire à la main (238), les meilleures phrases sont celles où il y a « le moins de fautes possible » (468).

Les reformulations sans connecteurs sont, elles, relativement fréquentes, et servent principalement à préciser, expliquer et insister.

(597/Benoît) en 3e année, on a énormément de dossiers à rendre. Enorm... dans tous les sports, déjà : natation, escalade, euh... tous les sports on a un dossier, **on a beaucoup de dossiers à rendre en 3e année**

Ce procédé de retours sur ses énoncés, en même temps que – d'une part – son usage d'*enfin* et – d'autre part – les nombreuses autocorrections relevées dans son

discours⁴⁰ constituent comme un écho, dans son oralité, à sa difficulté principale relative à l'écriture : le « retournement » de phrases, dès lors qu'il n'est pas absolument certain de l'orthographe du mot qu'il souhaite écrire. Plutôt que de risquer la faute, il préfère en effet modifier la totalité de sa phrase, « mais du coup ça va être un tout petit peu plus moche » (16) et il fait avec « ça ».

2-4 Ervy : « J'ai l'impression de faire au mieux, mais j'ai l'impression que ce que je produis, c'est euh pas ce qui a de euh plus euh... comment dire euh ? »

Ervy (21 ans) est en filière Psychologie. Sa mère est française, née en Guadeloupe.

Quelle que soit la catégorie, la matérialité langagière trace ici les contours d'une grande insécurité scripturale : appréhension de « mal faire » ou certitude de ne pas savoir faire. Nous observons toutefois quelques timides indices – avec certains verbes modalisateurs, un des mouvements concessifs, quelques reformulations – signalant une bonne volonté, voire une appréciation positive, ainsi qu'une capacité à dépasser ses difficultés.

Usage de la figure concessive

Nous avons repéré trois mouvements concessifs : des efforts (ou de la bonne volonté) sans résultat jugé satisfaisant, une image (de soi ou de l'écriture) confrontée à la réalité telle que perçue ou vécue, une réussite en dépit d'un obstacle. Deux de ces mouvements rassemblent des figures de polarité globalement négative.

(a) Effort ou bonne volonté sans « résultat » jugé satisfaisant

C'est la configuration dont Ervy use le plus.

(11/Ervy) j'ai l'impression de faire au mieux mais j'ai l'impression que ce que je produis c'est euh pas ce qui a de euh plus euh... comment dire euh ? Plus... hmmm...

(560/Ervy) De là j'essaye moi de euh de rédiger ça avec mes mots mais c'est vrai que c'est pas clair, c'est compliqué pour essayer d'être le plus clair possible

⁴⁰ Essentiellement pour trouver une autre tournure syntaxique ou grammaticale, ou le « bon » mot, comme par exemple ici : (437) « C'est c'est quelque ... non euh... écrire c'est des... non, j'ai pas un rejet contre l'écriture ».

Dans un premier temps, l'étudiante exprime l'effort qu'elle fournit (*essayer de, faire au mieux*) ou la contrainte à laquelle elle est soumise (*on est obligés de*) pour, dans un deuxième temps, via la particule concessive, émettre un avis, un jugement, une appréciation axiologiquement négative (*je trouve que, j'ai l'impression que, je pense que*) sur le « résultat » de cet effort, cette tentative ou cette contrainte qu'elle a été amenée à fournir ou à subir. Les modalisations (verbes d'opinion, locutions *c'est vrai que* ou *quand même*, usage du *on* – *on va dire que* – et du *ils*, ou sa recherche du mot juste) soulignent ses doutes quant à ses chances de succès : elle n'y « croit » pas. Néanmoins, elle s'interroge.

(b) Une image (de soi, de l'écriture) confrontée à la « réalité » telle que perçue ou vécue

Le premier énoncé porte sur une opinion, un ressenti, un point de vue assez général exprimé en *je* ou en *on* et plutôt positif (*je préfère écrire, on peut interpréter beaucoup, j'essaie de m'inspirer (...), je ne sais pas comment expliquer*) qui est comme mis en regard, via le marqueur concessif, avec une situation concrète et vécue (une pratique, une expérience, un souvenir) qui vient, elle, restreindre la portée de la « positivité ».

(89/Ervy) Non, je préfère écrire [que de faire des messages vocaux], **mais ça dépend avec qui**

(c) Une « réussite » malgré un obstacle

Les occurrences relevées dans cette configuration sont toutes relatives à l'écriture. Ervy en use pour présenter une action qui a abouti (ou qu'elle veut voir aboutir) dans un sens favorable, malgré un obstacle : les énoncés portent sur un travail (thèse, texte, prise de notes) dont elle a surmonté les difficultés de production – problèmes avec l'écrit, compétition, commentaires négatifs – pour finalement le réaliser, ou l'imaginer possible (thèse).

(280/Ervy) je voudrais continuer à... faire une thèse enfin ce genre de choses, **bien que j'ai des problèmes avec l'écrit.**

(393/Ervy) et je viens de penser qu'au collègue, on avait rédigé euh une expression écrite mais... euh... **j'avais été sélectionnée** parce que c'était euh oui, enfin, ils avaient choisi mon histoire pour euh, enfin dans la catégorie la plus originale.

Notons ici le recours au *mais* concessif au lieu du *et* de coordination, qui signale dialogiquement une supposée incapacité de sa part que nous pourrions formuler ainsi : « j'ai été sélectionnée en dépit de mon niveau ».

(601/Ervy) Et je bloque dessus : je sais que des fois il [le professeur] va dire une phrase qu'on pourra simplifier, je sais pas, il va peut-être dire un truc qui va prendre quatre phrases, qu'on pourrait simplifier en une ligne, et moi je veux **quand même** lui tenir tête et prendre **quand même** les quatre phrases.

Le recours au *quand même* de réfutation de la norme (celle du bon sens) signale chez Ervy sa volonté de faire, ici, comme elle l'entend.

De façon générale, l'observation de l'usage qu'Ervy fait de la concession montre que, si elle doute de ses capacités – notamment celles relatives à l'écriture – du fait de résultats qu'elle juge souvent décevants ou du moins insatisfaisants, elle peut aussi s'appuyer sur la facette « opérateur de changement de zone » du marqueur pour s'interroger sur ses pratiques, voire, dans quelques cas, affirmer ses choix et se reconnaître en creux une capacité à réussir malgré les obstacles. Le recours au concessif est ici le moyen qu'elle trouve, en dépit d'un parcours scolaire et scriptural laborieux, pour se donner des raisons de se faire confiance, comme l'a fait Benoît sur quelques énoncés.

Usage des verbes modalisateurs

Le discours d'Ervy est peu assertif, et l'écriture est associée à l'effort, l'échec, la contrainte, le manque de confiance (en ses capacités) et le peu de place laissée à la créativité. Quelques énoncés en *je* relatant un souvenir, une réussite ou un travail qu'elle a appréciés, de même que l'évocation d'un projet d'études sur le long terme où lecture et écriture tiennent une place essentielle (comme la thèse qu'elle évoque) laissent toutefois supposer une relation à l'écriture pouvant s'envisager plus positivement, dès lors qu'elle ne sera plus contrainte mais choisie.

Ainsi, la fréquence des opinions est élevée, mais ce sont majoritairement des assertifs faibles (*je pense, j'ai l'impression, je trouve*), avec une proportion significative de formes négatives (*je sais pas, je ne suis pas sûre, je pensais pas*) et/ou dotées de l'adverbe *peut-être* :

(36/Ervy) Non, **je pense** peut-être que **je le vois** d'une manière comme si c'était l'écriture qui ne voulait pas de moi.

(122/Ervy) ... et **je suis pas sûre** aussi que même en vérifiant ce soit clair. Par exemple **je sais** que je fais des fautes d'orthographe et et même en essayant de vérifier par moi-même **je suis pas sûre** de réussir à voir tout en fait, à voir toutes les, toutes les fautes.

La fréquence de *je sais pas* contribue à cet éthos mêlant doute et manque d'assurance, où ses quelques convictions gravitent autour de ce qu'elle dit être ses incapacités ou ses limites au niveau scriptural.

Le degré de certitude, tel qu'il apparaît au travers de l'usage des verbes épistémiques en général, est faible : peu de formes en *pouvoir*, et toutes sont impersonnelles (*on, ça*), comme si Ervy ne se permettait pas d'user d'un *je* plus engageant :

(492/Ervy) et ben je pense que, une phrase tout simplement **on peut interpréter beaucoup**, enfin **on peut interpréter** selon ce que nous on a vécu.

(547/Ervy) Euh **on peut** dire qu'on était un peu toute seule à le faire, c'est souvent ça ! (travail collectif sur une plaquette)

Quant aux verbes de « tension vers », ils sont particulièrement fréquents, notamment *essayer de*, ce qui n'est pas sans rappeler Alexandre :

(585/Ervy) Ce que **j'essaie de faire** de temps en temps c'est d'utiliser un site Internet qui s'appelle Beau Patron et je suis pas sûre non plus que ce soit très fiable. Mais euh ce qui **on essaie de copier coller** un test et d'analyser ce qui peut ne pas aller par rapport à tout ce qui concerne les règles de syntaxe d'orthographe et tout et **j'essaie** du coup de voir si j'ai des fautes et de remodifier,

Quand elles sont relatives à l'écriture, les modalités d'appréciation, peu nombreuses et essentiellement de l'ordre de l'intérêt (*j'aime bien, j'apprécie, je préfère, je souhaitais*) sont alors à la forme négative ou expriment crainte ou difficulté :

(48/Ervy) **Je sais** jamais comment euh rédi euh, comment rédiger bien la chose

(328/Ervy) **j'apprécie pas** non plus de faire ça (rédiger en psycho) mais... ça va.

(607/Ervy) **J'ai peur d'oublier** un truc qui était important, même s'il le dit après, je sais pas, je suis vraiment... **je préfère avoir** tout ce que le prof dit mot pour mot

C'est aussi le cas pour l'expression des affects : quand ceux-ci sont axiologiquement négatifs (*j'ai honte, ça me bloque, ça me stresse, j'ai peur*) ou que le verbe est à la forme négative ((9) Euh donc c'est pas quelque chose que **j'apprécie** parce que j'ai souvent du mal euh à écrire par exemple ce que je ressens ou où je veux en venir), l'énoncé est alors relatif à l'écriture.

(440/Ervy) je dois faire une lettre de motivation ou quelque chose comme ça et ben vite hmm **je bloque**

Une exception : la lecture.

(184/Ervy) j'aime bien lire, **j'apprécie** des fois,

Doutes, incertitudes, appréhension, honte mais aussi contraintes : les modalités déontiques sont essentiellement relatives à son parcours scolaire (consignes, orientation) et, surtout, à l'écriture académique :

(29/Ervy) Après, **on est obligés** (de faire relire par des proches) mais euh je trouve que c'est pas là où je suis le plus à l'aise.

(518/Ervy) **fallait faire** une plaquette sur l'utilisation néfaste du téléphone au volant.

Les formes généralisantes ou impersonnelles en *on* ou en *faut que* sont très majoritaires, puisque nous ne relevons que deux énoncés en *je*, dont celui où elle exprime, là encore, une difficulté :

(441/Ervy) Euh, je sais que euh, un truc tout bête, par exemple : **je dois faire une lettre** de motivation ou quelque chose comme ça et ben vite hmm je bloque.

La volonté, quand elle s'appuie sur une modalité volitive et relative à l'écriture est plus proche de la visée que d'un objectif assuré et assumé :

(276/Ervy) Euh **je voudrais aller dans la recherche** (...) mais euh **je voudrais continuer à...** faire une thèse enfin ce genre de choses, bien que j'ai des problèmes avec l'écrit.

Autour du dire

Quand les propos rapportés sont ceux d'autrui, ils soulignent ses difficultés, sans toutefois être véritablement des critiques ou des reproches.

(161/Ervy) **ils me disaient** souvent que j'avais des difficultés à l'écrit

(109/Ervy) faut qu'**ils** (amis) **me disent** il y a quelque chose qui va pas et souvent, en fait, il y a plein de petits détails enfin

Quand il s'agit de dire auto-rapportés, ils se répartissent en deux catégories. Relatifs à son sentiment d'insécurité scripturale (*je me dis/on se dit*) :

(469) **je me dis** aussi que je fais des fautes d'orthographe, du coup, ça va se voir, et peut-être que c'est pire, parce que je sais que c'est pas bien toléré, les fautes

Ou bien ce sont des injonctions, des consignes ou des normes qu'elle décrit ou qu'elle se donne pour « bien » faire le travail (noter la manière de dire plus impersonnelle, avec un seul *je* dans l'ensemble de l'entretien). Veut-elle aussi, ce faisant, montrer sa bonne volonté (notons le *tu* générique en (461)) ?

(46/Ervy) Tout ce qui était dans le domaine professionnel où euh faut souvent enfin, bien communiquer et euh, bien **dire** ce que l'on pense et tout

(461/Ervy) une lettre de motivation, ça demande de **dire** en quoi tu es motivée et parler de toi

De façon générale, Ervy s'appuie sur du discours rapporté pour faire part de ses interrogations ou hésitations, ou manifester une réserve (*on va dire que*).

Les boucles méta-énonciatives signalent surtout, quant à elles, des « zones sensibles » en appuyant un « difficile à dire », tel un doute sur ses capacités, un niveau scolaire faible ou une démarche pénible (comme un mail à un professeur).

(113/Ervy) on se dit « mince », euh du coup **je veux dire** ça va être plus pénible qu'autre chose

Usage des reformulations

Quand elle parle d'écriture, Ervy emploie fréquemment *enfin* (plus d'une cinquantaine d'occurrences), qui introduit, le plus souvent, une rectification ou un complément plutôt qu'une véritable remise en question du contenu.

(103/Ervy) Une réflexion, **enfin**, des réflexions sur tout.

Nous observons toutefois qu'*enfin* introduit à quelques reprises une rectification signalant une capacité à changer d'angle de vue : passage de *je sais* à *je pense* ou d'un *elle disait* à un *elle se disait*, d'une forme impersonnelle à un *je*, comparaison.

(301/Ervy) Bon mais comme je sais, **enfin comme je pense** que je vais pas être prise, du coup je...

(426/Ervy) je pensais qu'elle était plus forte **enfin, elle se disait être plus forte** en orthographe que moi et tout et au final c'était pas trop ça non plus, donc du coup, je lui avais corrigé ses fautes,

(58/Ervy) Euh... ça dépend. **Enfin**, ça dépend euh... euh... on peut dire par « connaître ». Si ça reste un de mes professeurs enfin euh... un de mes professeurs, je le connais du coup, mais même, ça me gêne.

En fait se rencontre moins fréquemment, mais Ervy s'en sert à plusieurs reprises pour s'interroger, reconsidérer la situation, réfléchir en s'appuyant sur ce ponctuant (parfois à plusieurs reprises dans le même énoncé). La quasi-totalité des énoncés sont d'ailleurs en *je*.

Les reformulations sans connecteurs servent – elles – à préciser, enrichir ou rectifier, mais seules deux lui donnent appui pour considérer la situation sous un autre angle :

(661/Ervy) Pour le coup, c'est peut-être beaucoup plus expliquer par rapport à (...). Là **c'est peut-être plus expliquer et faire comprendre avec des mots en étant simple et précis**.

De façon générale, l'activité reformulatoire d'Ervy est soutenue : dans un discours où les hésitations, les inachèvements, les autocorrections sont fréquents, elle participe d'un effort d'énonciation pour décrire faits et affects le plus justement possible. Même si, dans la plupart des cas, elle n'y prend pas appui pour changer de perspective, elle montre à quelques occasions sa capacité à y parvenir.

2-5 Eva : « C'est pas pareil de s'exprimer à l'oral que s'exprimer sur papier »

Eva (20 ans) est en filière Philosophie. Ses parents sont français, nés en France. Elle est née et a grandi en France.

Tous les marqueurs pointent une positivité constructive de la relation d'Eva avec l'écriture : configurations concessives sur lesquelles elle s'appuie pour relever le « bénéfique » tiré d'une situation, fréquence du modalisateur *pouvoir* (avec la valeur de possibilité), travail autour du dire et activité reformulatoire, confirmant un degré élevé de réflexivité.

Usage de la figure concessive

Nous avons repéré⁴¹ deux configurations majoritaires dans l'usage qu'Eva fait de la concession : d'une part, faire état d'une « difficulté » pour ensuite l'envisager sous un autre angle et, d'autre part, marquer sa différence en s'appuyant sur son expérience et en procédant à des comparaisons. Dans les deux cas, la polarité est toujours positive.

(a) Faire part d'une difficulté pour ensuite la relativiser, voire en faire une force
Une difficulté qui peut être une charge de travail (*beaucoup, importantes*), dont elle souligne par ailleurs l'exigence en termes de niveau requis :

(61/Eva) d'avoir suivi ce cursus justement euh, il y avait beaucoup de de littérature de philosophie, de lectures importantes, mais aussi d'une certaine manière exigence par rapport euh à la production écrite

⁴¹ Avec Eva, il est nécessaire, s'agissant des opérations concessives, de procéder en incluant une large partie du cotexte pour « saisir » son fonctionnement discursif.

Ou d'avoir à traiter d'un sujet moins intéressant pour elle (*qui ne m'intéressait pas plus que ça*), parce-que « très compliqué », et de finalement parvenir à écrire quelque chose :

(361/Eva) je sais pas, j'ai la bonne surprise de m'apercevoir que finalement, c'était un sujet qui ne... enfin, qui m'intéressait pas plus que ça, **mais disons qui me rebutait un petit peu**, parce que j'imaginai quelque chose de très compliqué ou alors euh, parce que j'avais pas d'idées particulières, et finalement en creusant un tout petit peu, en s'attardant un petit peu dessus euh, finalement ça débloque ça débloque les choses.

Elle pointe ici une discordance entre « sans intérêt » et « rebutant », quand une liaison de coordination pourrait être attendue, c'est-à-dire qu'un sujet peu intéressant serait plutôt un sujet que l'on n'a – logiquement – pas (ou moins) envie de traiter. Deux hypothèses peuvent ainsi être posées : soit elle signale ainsi sa représentation d'un « sujet intéressant » (il l'est, pour elle, s'il est « rebutant »), soit elle cherche à être plus précise : « je ne veux pas dire que le sujet ne m'intéressait pas », et le *mais* signale cette trace dialogique (« ce n'est pas qu'il ne m'intéresse pas : c'est qu'il me rebute »). Dans les deux cas, l'usage de la concession souligne son exigence : celle du travail à fournir (pour dépasser le caractère « rebutant ») et celle du mot juste.

La difficulté peut encore être d'éprouver une crainte (*un truc qui peut être crevé*) pour finalement prévenir son potentiel sentiment d'insatisfaction en le contextualisant (*c'est toujours quelque chose de pris*) :

(112/Eva) j'ai toujours l'impression d'euh d'être tombée sur un sur un truc qui peut être crevé, **mais en même temps** quand j'essaierai d'euh retranscrire par écrit et de formuler tout ça, j'ai l'impression que que de mettre rien enfin, rien : que ça perd un peu en en consistance et que **je vais devoir me retrouver avec euh une petite satisfaction de se dire que voilà on a quand même euh quand même réussi à à produire quelque chose** (...) c'est toujours enfin, je sais pas, c'est toujours quelque chose de pris euh pour justement euh ben progresser et gagner en maturité dans sa dans sa rédaction et euh... voilà.

Nous relevons l'usage du *quand même* : Moeschler et Spengler parlent de « relation d'implication » (1982, p. 107) – ici entre « un truc qui peut être crevé » et « quand même réussi à produire quelque chose » – et de l'« univers de référence » de l'énonciateur qui, pour Eva, semble exclure que l'on puisse être satisfait de produire quelque chose à partir d'un « truc crevé » (où ce qu'elle écrit « perd un peu en consistance »). La norme qu'elle s'applique exclut ce genre de satisfaction, *quand même* sert à la réfuter.

(b) Marquer sa différence en s'appuyant sur son « expérience »

Cette figure est majoritaire. Les énoncés portent, là, sur un écart entre son « expérience » (une attitude, un mode de fonctionnement, un état) et ce qui la caractérise, elle (un besoin, une exigence, une volonté) : elle use du concessif pour signaler sa spécificité. Celle-ci peut être : un besoin de temps (13), une permanente insatisfaction (57), un ressenti positif (344), son besoin de communiquer par écrit et le sentiment de sécurité que lui apporte l'écriture (78). Les marques de durée et de fréquence (*toujours, parfois, prendre le temps, à ce moment-là, jamais*) et celles signalant la différence et la comparaison (*deux relations différentes ; différentes périodes de ma vie ; autre ; plus ; moins ; pareil*) soulignent la spécificité.

(13/Eva) Euh après l'écriture, c'est toujours aussi euh, comment dire, un un moment où euh, **j'ai quand même toujours besoin du temps** pour euh réfléchir aux mots et euh, disons que c'est... un moyen de clarifier nos idées, un moyen de communication euh... qui est très important pour moi étant donné qu'euh, voilà : c'est pas pareil de s'exprimer à l'oral que de s'exprimer sur papier

Eva vient d'expliquer qu'elle écrit beaucoup et tout le temps : des listes, des « petits mots », des lettres, en parallèle de ses écrits académiques. Son « univers référentiel » (que signale *quand même*) semble exclure de ne pas accorder le temps nécessaire à l'écriture. Quel qu'en soit l'objet ou la forme, elle ne semble pas établir de « hiérarchie » entre ses différents écrits : pour tous, elle a besoin de temps (elle *s'accorde* du temps ?).

(52/Eva) après je suis partie en prépa littéraire où on doit quand même produire euh pas mal de euh devoirs écrits, apprendre à construire ses pensées, construire ben voilà, construire des productions écrites enfin selon un certain un certain schéma et euh ensuite euh je suis partie à la fac en philo... **mais** justement, toujours euh... en fait, que je produis voilà des des des des écrits, que ce soit pour la fac ou pour moi-même, **je suis jamais euh satisfaite à 100% de ce que j'ai fait quoi** : c'est toujours un petit peu euh... enfin voilà, des choses que je fais parfois, puis ensuite, je les mets de côté, parfois je retombe dessus et je me dis bon, c'est pas si mal que ça euh, peut-être que tu pourrais changer quelques petits trucs...

La concession repose sur l'infirmité d'un lien causal : quand on « fait philo », on est *en principe* bien armé pour écrire (dialogisme interdiscursif, doxa portant sur la discipline). Or – opposition de l'énoncé concessif avec l'énoncé doxique – elle n'est jamais « satisfaite à 100% », soulignant ainsi sa permanente insatisfaction liée à un haut niveau d'exigence.

Sans que celle-ci ait pour autant un effet bloquant, puisqu'elle dit aussi se donner l'occasion de reconsidérer son travail pour l'envisager plus favorablement.

(341/Eva) Après... enfin, on est toujours plus ou moins satisfait de ce qu'on vient de faire mais **mais** disons que quand quand je sens qu'euh, que je fais quelque chose où j'ai pris du plaisir et qui me semble euh pas trop... enfin : pas trop mal fichu, je sais pas, **je trouve ça agréable**.

A plusieurs reprises, quelle que soit la configuration, Eva a recours à ce *quand même* réfutatif, qui signale et affirme ses valeurs et ses goûts, « malgré tout ». « Il nous semble que *quand même* véhicule une idée de norme en ce que son usage contribue à expliciter une relation d'exclusion sémantique », écrivent Moeschler et de Spengler (ibid.).

(333/Eva) Ben... mfff... euh : non. Pas particulièrement [des travaux universitaires qu'elle n'aime pas faire]. Parce que... enfin: même si la dissertation, c'est quelque chose de difficile, enfin, c'est un exercice que j'ai pas enfin mon... enfin : pour lequel j'ai pas forcément intégré toutes les exigences de forme, et tout ça euh, et souvent on me reproche de pas être pré..., précise, d'être un petit peu étrange dans mes formulations, tout ça, enfin : je sais pas, **c'est quelque chose que j'aime bien quand même**

A l'instar de certains arts martiaux – s'appuyer sur la force de l'adversaire pour l'utiliser à son propre profit – Eva fait de la dynamique transactionnelle, inhérente à la concession, l'occasion de rebondir et de progresser.

Usage des verbes modalisateurs

Que l'énoncé indique une éventualité ou une possibilité, *pouvoir* est fréquemment employé par Eva quand il s'agit d'écriture : le champ des possibles, concernant ses pratiques d'écriture, est étendu.

(72/Eva) disons que il y a enfin, souvent, j'ai besoin de euh communiquer par écrit, alors parfois **ça peut ça peut être** euh... Disons que **ça peut être** une autre une autre euh relation enfin, avec une même personne, **je peux avoir** deux relations différentes finalement

(214/Eva) Ben, ce qui me plaît beaucoup c'est vraiment... par exemple, pour la philo, c'est de produire euh de produire euh une réflexion en fait, et **pouvoir revenir dessus**, la travailler comme euh comme comme une matière... brute (...) **pouvoir aimer** par la suite

Dans la même catégorie des épistémiques, les verbes exprimant une notion de « tension vers » – essentiellement *essayer de* ou *tenter de* – sont également relativement nombreux chez une étudiante se disant pourtant très à l'aise avec l'écriture, mais le procès modalisé est effectué, à la différence d'Alexandre, par exemple, chez qui le verbe *essayer de* ne se solde pas par une réalisation tangible.

(16/Eva) enfin souvent voilà j'ai besoin d'écrire, d'écrire pour **essayer de comprendre** et euh de **reformuler**,

(224/Eva) Bon, c'est aussi la dimension d'analyse en fait qui me plaît beaucoup enfin (...) quand **j'essaie de produire** moi-même moi-même quelque chose de, enfin :

Cet usage peut-il être mis en relation avec son niveau d'exigence, difficile à atteindre ? Comme si elle ne pouvait qu'*essayer de faire*, et non *faire*. Ou *réussir à produire*, et non *produire* (noter le passage au *on* pour évoquer cette réussite, et l'usage du réfutatif *quand même*) :

(117/Eva) **on a quand même euh quand même réussi à à produire** quelque chose et euh mff...

Concernant les opinions, la proportion d'assertifs forts (renvoyant à la notion de connaissance) est relativement élevée, comparée aux autres étudiants, et les modalités pour l'exprimer sont plus variées : *estimer, s'apercevoir, se souvenir, percevoir*.

(106/Eva) enfin, **c'est se rendre compte** des faiblesses de du raisonnement qu'on vient de mener donc c'est toujours un petit peu... ça fait toujours un petit peu peur, c'est une certaine appréhension.

(129/Eva) euh parfois, je peux pendant une semaine avaler cinq livres et **m'apercevoir** qui me reste rien de ces cinq livres et que c'était juste pour combler quelque chose, je sais pas quoi mais mais voilà enfin,

Eva ne rapporte par ailleurs aucune incapacité, et la plupart des verbes modalisateurs, dans le champ de l'appréciatif, sont des verbes de perception positive concernant l'écriture (*prendre le temps, pouvoir, avoir envie de, avoir besoin de, aimer, avoir la bonne surprise de*), tous (sauf un) énoncés au présent inaccompli indiquant une pratique stable.

(78/Eva) Disons que l'écriture c'est vraiment enfin, je me sens plus en sécurité pour exprimer certaines choses et... voilà, comme c'est pas une confrontation directe, **je prends plus le temps** d'euh de de lui dire euh que voilà : ce que j'ai sur le cœur et ce que je pense à ce moment-là, tout ça...

(41/Eva) des émotions euh fortes et euh où **j'ai besoin** d'euh... enfin voilà un peu refroidir tout ça

C'est aussi le cas quand elle décrit ses affects : tous sont relatifs à l'écriture, et presque tous sont valués positivement :

(236/Eva) et puis tenter je sais pas tenter de produire des petits des petits dossiers enfin je sais pas **des choses qui me plaisent** donc euh...

Quand l'évaluation est négative ou plus réservée, elle est contrebalancée par un énoncé qui vient restreindre ou relativiser cette négativité (rappelant par là son usage de la concession) :

(56/Eva) **je suis jamais euh satisfaite à 100%** de ce que j'ai fait quoi (...) parfois je retombe dessus et je me dis bon, c'est pas si mal que ça euh (...)

(341/Eva) enfin, **on est toujours plus ou moins satisfait de ce qu'on vient de faire** mais mais disons que quand quand je sens qu'euh, que je fais quelque chose où **j'ai pris du plaisir** et qui me semble euh pas trop... enfin : pas trop mal fichu, je sais pas, je trouve ça agréable.

Son usage des déontiques conforte cette « positivité constructive » : elle explique ses choix dans sa manière de procéder, et les formes impersonnelles (*il faut, on doit*) sont associées à des contraintes ou des consignes qu'elle comprend et intègre :

(374/Eva) Et donc après ça fait plein de papiers que que **je dois rassembler, relire** euh, re-remettre en forme, sur d'autres papiers...

(303/Eva) On avait **on avait le droit de produire** euh un un essai libre ou une dissertation ou alors un commentaire de texte

Autour du dire

Une proportion significative des dires rapportés sont auto-adressés : ce sont des conseils ou des encouragements qu'elle se donne, ou des doutes dont elle fait part. Elle procède de la même façon qu'avec l'écriture : la feuille est « comme quelqu'un à qui je vais expliquer ce qui se passe et euh choisir les mots » (45). Tous sont au présent d'aspect itératif, à l'exception de l'évocation d'un souvenir.

(58/Eva) Parfois je retombe dessus et **je me dis** bon, c'est pas si mal que ça, peut-être que tu pourrais changer quelques trucs

(116/Eva) et que je vais devoir me retrouver avec euh une petite satisfaction de **se dire** que voilà on a quand même euh quand même réussi à à produire quelque chose

Les propos d'autrui (deux occurrences seulement, en *on*) sont l'occasion pour elle d'affirmer sa position :

(284/Eva) Par exemple, c'était pas quelque chose euh où **on va dire** à l'enfant euh enfin toi aussi tu peux produire quelque chose enfin, toi aussi tu peux écrire parce que moi aussi je fais ça.

(336/Eva) souvent **on me reproche** de ne pas être précise, d'être un petit peu étrange dans mes formulations, tout ça, enfin : je sais pas, c'est quelque chose que j'aime bien quand même

La fréquence des formes en *disons que* retient l'attention : elles sont le plus souvent à visée explicative ou descriptive, ponctuant l'avancée de son dire.

(13/Eva) **disons que** c'est... un moyen de clarifier nos idées, un moyen de communication euh... qui est très important pour moi

(276/Eva) Ben **disons qu'euh**, enfin voilà, mes parents écrivaient dans les dans les tâches, enfin, pour ce qui est des tâches quotidiennes, des petits des petits mots

Nous relevons également quelques boucles méta-énonciatives, *comment dire* ou *disons*, également associés à une démarche visant à trouver la façon de dire la plus « juste » :

(5/Eva) l'art de tracer les lettres avec euh, enfin, **comment dire**, avec précision

Usage des reformulations

C'est aussi la précision qu'elle recherche quand elle reformule – sans connecteurs – un énoncé relatif à l'écriture, ou plutôt la justesse :

(99/Eva) faire quelque chose de très visuel et... pour pouvoir parcourir pour pouvoir reparcourir ensuite euh tout ce que j'ai pu écrire,

(279/Eva) c'est vrai qu'il y a des gens qui écrivent, **il y avait des gens qui écrivaient**

Très peu de reformulations sont sans connecteurs, mais nous notons une grande fréquence de *enfin* et, dans une moindre mesure, celle de *finalement*, ainsi que – dans certains cas – leur proximité. *Enfin* n'introduit ici quasiment pas de reformulations, et peu de réels changements de perspective :

(27) Euh... tout ce qui est euh tâches à effectuer, **enfin**... j'écris euh (indistinct) dans dans un carnet qui sert d'agenda justement pour euh pouvoir euh **enfin** pour pouvoir... par exemple, re re retourner sur euh **enfin** on va dire sur euh revenir sur les notes que j'ai laissées et dire euh, que c'est bon, c'est fait **enfin** : c'est vraiment une manière de de clore la la tâche en faisant une petite croix à côté de ce que je viens de faire par exemple. Euh après euh par exemple les petits mots **enfin** oui **en fait** euh je vais (indistinct) effectivement comme penser à des choses euh, j'aime bien aussi laisser des petits mots **enfin** à des personnes, des personnes avec qui j'ai passé du temps

Chez Eva, la fonction de *enfin* (qui joue plus fréquemment le rôle d'un ponctuant que celui d'un connecteur de reformulation) est plutôt ailleurs. Nous en avons repéré quatre (en plus de celles indiquées plus haut) : suspendre l'énonciation pour se donner le temps de trouver la bonne formulation, quitte à rectifier (a), introduire une précision (b), ponctuer un raisonnement (c) ou une opération de réflexivité (d), laquelle peut aboutir à une confirmation ou à une infirmation. Cette multifonctionnalité fait d'*enfin* le « couteau suisse » discursif d'Eva, et explique sa fréquence, liée à une réflexivité soutenue.

(a)
(79/Eva) Disons que l'écriture c'est vraiment **enfin, je me sens plus en sécurité** pour exprimer certaines choses

(b)
(7/Eva) Euh donc c'est d'avoir un rapport euh tactile, quoi, au papier, au stylo qu'est choisi, **enfin, c'est pas pareil quand c'est un stylo à bille ou alors quand c'est un stylo plume enfin, un crayon de de papier**

(c)
(283/Eva) Après sinon, pour ce qui est de l'écriture euh, **enfin, enfin**, pas forcément euh... assignées aux tâches enfin domestiques ou d'autres choses, **enfin** je... **enfin** je sais que voilà, mon mon père aimait bien écrire, mais après c'était pas quelque chose qu'il, **enfin** : qu'il me montrait. Par exemple, c'était pas quelque chose euh où on va euh dire à l'enfant euh **enfin**, toi aussi tu peux produire quelque chose **enfin**, toi aussi tu peux écrire parce que moi aussi je fais ça. Disons que c'était **enfin, enfin** voilà, après euh... il y avait aussi le souci de d'écrire, mais de bien écrire, **enfin**, savoir y faire avec les fautes d'orthographe, les bons accords, tout ça...

(d)
(72/Eva) Euh euh... je pense sur mes relations, **enfin sur mes relations oui.**

Eva peut aussi s'appuyer sur *finalement* pour signaler une prise de distance :

(371) Mais parfois j'ai... je sais pas, j'ai la bonne surprise de m'apercevoir que **finalement**, c'était un sujet qui ne... **enfin, qui m'intéressait pas plus que ça**, mais disons qui me rebutait un petit peu, parce que j'imaginai quelque chose de très compliqué ou alors euh, parce que j'avais pas d'idées particulières, et **finalement en creusant un tout petit peu**, en s'attardant un petit peu dessus euh, **finalement ça débloque ça débloque les choses**

C'est-à-dire que s'il y a renonciation, ce n'est pas au sens d'un échec, mais bien plutôt celui du dépassement d'un point de vue initial dont elle reconnaît la dimension limitante. Et à partir duquel elle va comme prendre un nouvel élan et faire évoluer sa position.

En fait ponctue également fréquemment le discours d'Eva où il joue bien le rôle de distanciateur : Eva s'en sert pour marquer une prise de recul.

(344) **En fait**, de de produire une dissertation, un commentaire de texte, moi **c'est un petit peu le même effet que si j'avais écrit, je sais pas, un livre,**

L'usage soutenu, par Eva, des connecteurs de reformulation signale, de façon générale, une importante activité réflexive.

2-6 Fatma : « Il faut jamais relire sa copie. Sinon je vais trouver trop de fautes, on va faire perdre du temps, ça va me faire changer »

Fatma (22 ans) est en filière Droit. Ses parents sont algériens, nés en Algérie. Fatma est née et a grandi en France. L'arabe est sa deuxième langue maternelle (elle le parle aussi chez elle), mais elle ne sait pas l'écrire.

Le discours de Fatma se distingue de celui des autres étudiants sur plusieurs points : aucun verbe d'affect relatif à l'écriture, très peu de reconsidération des situations introduites par des connecteurs de reformulation et aucun commentaire d'ordre méta-énonciatif sur son dire. De façon générale, son niveau de réflexivité semble faible, ce que conforte son mode de recours à la concession qui lui sert soit à masquer, soit à nier ses difficultés (ou les faire porter par d'autres). Mais derrière ce qui pourrait ressembler à de l'indifférence, de la passivité ou de la résignation (*faut que, c'est comme ça...*), plusieurs indices discursifs laissent penser qu'un sentiment d'insécurité scripturale serait plus développé chez Fatma qu'elle ne le laisserait voir ((217) *c'est plus de la flemme en fait*) – souci de *face*⁴² ? – voire qu'elle n'en a conscience : usage intensif des formes impersonnelles et passives – *on* à la place de ce qui pourrait être exprimé en *je* (il nous semble que cet usage chez Fatma est plus qu'une facilité pour s'exprimer : c'est une zone d'approximation langagière où elle peut se réfugier) – et degré faible, au vu des verbes épistémiques, de certitude et d'assurance. Notons toutefois que l'étudiante, à aucun moment, ne rejette l'écriture en soi : elle dit même aimer écrire.

Usage de la figure concessive

Quasiment tous les énoncés concessifs sont relatifs à l'écriture, la polarité est toujours négative et les modes d'usage sont variés, puisque répartis majoritairement sur trois configurations (chacune constituée d'au moins trois énoncés). Aucune configuration n'est vraiment prédominante, mais dans tous les cas, la visée est la même : « s'arranger » avec la situation – et non l'interroger – pour justifier une position plutôt

⁴² Notion introduite par le sociologue américain E. Goffman dans son ouvrage « Les rites d'interaction » (1974) : la *face* est définie comme la valeur sociale positive que revendique l'individu, et qu'il cherche – en interaction avec d'autres – à préserver.

passive et fataliste face à ses difficultés scripturales, difficultés pour lesquelles elle évoque essentiellement l'orthographe.

(a) Difficulté, obstacle, « faiblesse » ou inconvénient minimisé, nié ou relativisé

C'est la figure la plus représentée, qui signale une position caractéristique : Fatma reconnaît un problème dans un premier temps, le plus souvent en s'appuyant sur des formes impersonnelles, pour – dans un deuxième temps – en restreindre la portée négative, soit en invoquant une situation plus globale (*c'est général, les gens*), soit en montrant qu'elle « maîtrise » : *je sais écrire, j'ai tous les Bescherelle*.

(259/Fatma) c'est pas trop ça (mon correcteur sur le portable n'est pas très complet) **mais les gens ils font pas trop attention.**

(19/Fatma) par exemple, si c'est sur un devoir, là ça va plus poser problème (de compréhension), vu que j'écris mal. Mais je sais écrire.

(b) Un point de vue (sur soi, sur l'écriture) confronté à la réalité

Fatma exprime ici un point de vue sous forme d'un énoncé doxique (*c'est bizarre ; il est trop tard pour changer ; c'est devenu quelque chose de... central*) qu'elle met en regard avec un point de vue à la première personne :

(576/Fatma) je me dis que... il est trop tard, pour changer : j'ai quand même 22 ans, donc euh...

Son usage du *quand même* fait ici référence à une norme sociale « encore plus évidente quand P est implicite » (Moeschler et de Spengler 1982, p. 108), norme selon laquelle – pour elle – quand on a 22 ans, il est trop tard pour travailler son orthographe.

(35/Fatma) C'est (l'écriture) euh... c'est devenu quelque chose de... de central. Parce que **même si je veux candidater pour euh quelque chose**, ça va premièrement passer par l'écrit, ça va être la première impression que les personnes ils vont avoir de moi. Donc euh moi l'écrit, c'est très important⁴³

La relation ici – entre le caractère « prioritaire » de l'écriture et l'action de poser sa candidature – est sous-jacente : finalement, quoi qu'on fasse, on doit « passer par l'écrit ». *Même si* (qui introduit un élément discordant, pour Fatma, dans le contexte : le fait de candidater) contribue à renforcer la portée générale de l'assertion – déjà matérialisée avec la forme impersonnelle *ça va passer par l'écrit* – faite dans la principale : l'écriture est incontournable. Cette double valeur de concession et

⁴³ La question était : « quelle est la place de l'écriture dans votre vie ? ».

d'hypothèse (Morel 1996, p. 36) permet à Fatma, sous couvert d'une doxa, de donner à voir une forme de fatalisme vis-à-vis de la place « centrale » (35) de l'écriture.

(c) Un niveau d'exigence (ou des attentes) comparé à un « résultat » non favorable

Le décalage se joue entre une attente, du moins celle que sous-entend Fatma dans sa représentation de la situation telle qu'elle la concède (par exemple : c'est en corrigeant ses fautes qu'on peut s'améliorer ; il y a un moment où les fautes ne sont plus acceptables ; dans un bon travail, il faut bien écrire ; on ne peut que constater une baisse générale du niveau de français en France) et une limite qu'elle pose (« le problème c'est » ; « ça fait pas sérieux » ; « c'est problématique » ; « le niveau baisse de façon générale »), justifiant ainsi que cette attente ne peut pas être satisfaite à son niveau.

Ce type de concession repose en effet – dans l'usage qu'elle en fait – sur l'infirmité d'un lien causal *de principe* contrarié entre une attente de nature dialogique (sens commun, doxa : aucune forme en *je*, recours à des énoncés généralisants ou avec un *vous* générique) et un constat, tel qu'elle le représente, pour s'en « arranger », employant pour ce faire, là encore, des formes impersonnelles ou généralisantes qui lui permettent d'en faire porter le contenu par un « autre », plutôt que de l'interroger et de s'engager, elle.

(527/Fatma) même quand je parle avec des... des personnes plus jeunes que moi, (...) je vois que... c'est pas du tout pareil que ce que j'avais à faire moi, (...) on va dire, en général, le niveau de français en France, il baisse. C'est dû aux télécoms peut-être... ou c'est (indistinct), je sais pas. **Que ça baisse, quand même.**

Avec *quand même*, ici, « le sous-entendu devient objet de discours » (Moeschler et de Spengler, p. 96). Fatma sous-entend que, quelles qu'en soient les raisons, il y a une baisse du niveau. Elle impose ainsi un cadre interprétatif à son interlocuteur (Morel 1996, p. 58) : « la valeur concessive véhiculée par *quand même* repose sur une mise en relation avec du non-dit en rapport avec l'ensemble des représentations que peut avoir l'énonciateur, avec son univers personnel de connaissances et d'expériences ».

Nous observons que seul un énoncé fait mention d'efforts vains, ou d'efforts suivis de résultats non proportionnels :

(259/Fatma) dans ma vie de tous les jours, j'utilise mon téléphone, correcteur d'orthographe, mais bon pour les accords et tout, c'est pas trop ça

Il porte sur un outil « représentatif » de la bonne volonté de Fatma pour améliorer son orthographe, outil sur lequel elle déplace son insatisfaction. Elle explique plus loin que corriger son orthographe (elle parle alors du Bescherelle) ne l'intéresse pas. Il ne s'agit donc pas d'efforts vains, comme ceux qu'Alexandre dit fournir, mais plutôt d'un manque de motivation, version qui offre l'avantage de lui laisser « la main ». Est-ce par souci de garder la « face » devant un problème qu'elle ne se sent pas capable de surmonter, et qu'elle préfère ainsi contourner ? La fréquence du recours à cette figure concessive (majoritaire) lui permettant de minimiser, relativiser, déporter ou contourner ses difficultés nous suggère cette hypothèse.

Usage des verbes modalisateurs

De façon générale, l'usage – modéré – que Fatma fait des modalisateurs épistémiques signale un faible degré de certitude et d'assurance. D'une part, les verbes indiquant probabilité ou possibilité sont moins nombreux, majoritairement de forme impersonnelle en *ça* ou *on* ((22) Euh... Ben écrire ce qui... **ça peut** être soit un devoir, **ça peut** être écrire ce qui ce qui nous passe par la tête) que ceux dont l'aspect exprime un effort, une tension vers un objectif et qui, pour presque tous, sont relatifs à l'écriture :

(538/Fatma) non, je pense pas que ce soit de la paresse, parce que je sais que si je vais **commencer à relire**, je sais que... ben déjà, faut les détecter les fautes.

Et, d'autre part, près de la moitié des formes, par ailleurs assez fréquentes, servant à l'expression des opinions sont à la forme négative, et la proportion d'assertifs faibles et forts est équivalente :

(187/Fatma) Euh... Ils lisaient, oui, mais est-ce qu'ils aimaient ? **Je pense pas**.

(215/Fatma) **je sais** que si je vais commencer à relire, **je sais** que sur les trois coins après, je vais trouver des fautes

De même, nous relevons un nombre significatif d'énoncés en *je ne sais pas* ou *je ne vois pas* :

(569) Quand il y avait des devoirs supplémentaires à faire, je les faisais tout, parce c'est euh... **je sais pas**, j'ai toujours aimé écrire. Pourquoi ? **Ça je sais pas. Je sais pas**.

Fatma dit aimer écrire : plus de la moitié des appréciatifs sont des formes favorables en *aimer* et *préférer*, et la plupart sont relatives à l'écriture, avec toutefois une

approche plus pragmatique qu'émotionnelle (celle-ci étant plus celle d'Eva, par exemple) :

(178/Fatma) **J'ai toujours aimé lire et écrire**, on empruntait une quinzaine de livres par semaine, à la bibliothèque juste euh... en face de chez moi.

(285/Fatma) Je tapais sur mon ordinateur, je tapais. Et... après, non. Après, j'ai changé. Je tape plus du tout. **Je préfère écrire**.

Nous observons que la capacité, quand elle en exprime une en relation avec l'écriture, l'est sous une forme interrogative, limitée ou « défavorable » :

(225/Fatma) Ouais mais le problème c'est est-ce que **je vais savoir les détecter et les corriger** ? Il est là aussi le problème.

Dont seul se distingue l'énoncé où elle revendique « savoir écrire » :

(19/Fatma) par exemple, si c'est sur un devoir, là ça va plus poser problème, vu que j'écris mal. Mais **je sais écrire**.

L'expression des affects est par ailleurs très rare chez Fatma : il s'agit de la fréquence la moins élevée parmi les étudiants. Nous n'avons ainsi relevé que deux occurrences autour du verbe *aimer*, et aucune relative à l'écriture.

Sa manipulation des tiroirs verbaux et son usage du lexique signalent, parmi les modaux d'appréciation, et à plusieurs reprises dans l'entretien, des limites dans son expression de la langue :

(464/Fatma) Donc si j'écris mal, quand même, dans ce travail-là, ben... c'... c'est problématique. Donc **j'aurais préféré**, voilà, avoir une secrétaire qu'écrira à ma place. Je lui dis, elle écrit.

Elle aime écrire, mais se sent trop contrainte dans sa filière de droit : les déontiques sont les modaux les plus nombreux, comparés aux autres catégories, avec une majorité de formes impersonnelles ou généralisantes, qui accentuent le caractère subi et limitant de l'activité scripturale disciplinaire (la plupart des formes sont relatives à l'écriture), telle que vécue par l'étudiante :

(56/Fatma) Ça va être des trucs inintéressants parce qu'**on doit suivre** un... **on doit** juste retranscrire des règles, et pas... inventer ou... exprimer des choses euh, comme ça. **On doit** juste suivre, retranscrire des choses, et... ça c'est un peu nul.

(356/Fatma) Si on veut faire une troisième couche (copie de droit), **on peut pas...** si on veut faire qu'une seule partie, **on peut pas...**

Quatre des quelques modalités volitives sont relatives à son parcours de formation :

(343/Fatma) Je me suis dit que dès le dé..., dès le départ, depuis que j'ai été au collège, voire même... en prim... avant, je savais que **je voulais faire du droit** donc ben... j'ai continué

Mais, s'il s'agit d'écriture, Fatma en use pour exprimer un *obstacle* à sa volonté, et – encore une fois – déplorer le caractère contraint de l'écriture :

(35/Fatma) Parce que même si **je veux candidater** pour euh quelque chose, ça va premièrement passer par l'écrit, ça va être la première impression que les personnes ils vont avoir de moi.

De façon générale, l'usage que Fatma fait des verbes de modalité signale non seulement un niveau relativement faible d'assurance (dans ses capacités, dans ses choix) mais aussi une double tension : celle liée à ses difficultés scripturales (qui sont pour elle les fautes qu'elle ne voit pas) et celle des contraintes spécifiques à l'activité scripturale dans sa discipline (les déontiques sont la catégorie la plus représentée chez cette étudiante). En même temps, elle dit aimer écrire.

Autour du dire

Le quart des direx que rapporte Fatma émanent d'autrui, et ce sont des injonctions peu plaisantes.

(50) Et **on va nous demander** de, de faire des 5-6 pages sur des trucs qui, qui sont pas très très intéressants.

Mais parmi ces propos rapportés sont évoqués ceux des professeurs du primaire faisant l'éloge de ses cahiers, rares occurrences favorables dans l'ensemble de son discours.

(249/Fatma) **ils m'ont dit** (...) ouais déjà tes copies pour ton âge, en CM2, c'était vraiment c'était mature

Les quelques direx auto-rapportés sont également porteurs de charges négatives, ou s'appuient sur un *on* généralisant, tous donnant à voir à une forme d'impuissance :

(540/Fatma) si je l'écris comme ça au départ, est-ce que en relisant, **je vais me dire** « là, il y a une faute » ?

(530) **On va dire**, en général, le niveau de français en France, il baisse.

Aucune boucle méta-énonciative n'est par ailleurs relevée, à l'instar de Benoît.

Usage des reformulations

L'observation de l'activité reformulatoire confirme un faible niveau de reconsidération des situations : les deux occurrences avec connecteurs relevées en lien avec l'écriture (*en fait, finalement*) ((224) c'est plus euh... de la flemme **en fait**) ne signalent pas de changement de perspective, et les reformulations sans connecteurs

permettent le plus souvent à l'étudiante de préciser un point de détail, et non de procéder à une prise de recul ou à un enrichissement :

(548) La règle, je la connaissais. Après... Avec le temps, je les ai oubliées. (...) **Donc ouais : on les oublie les règles, on les utilise plus.**

A l'exception de l'énoncé suivant, où elle fait le constat d'un plaisir moindre à écrire dans sa filière de droit qu'au lycée :

(102) Mais là, à cette époque, j'avais encore du plaisir à écrire. Moins maintenant, parce que c'est plus euh... c'est plus restreint mais... oui, avant, c'était mieux. (...) **ouais c'était bien,** ouais.

2-7 Florent : « J'aime bien essayer de faire des bonnes formulations pour avoir... je sais pas, j'aime bien »

Florent (20 ans) est en filière Sciences pour l'Ingénieur. Ses parents sont français, nés en France de parents espagnols. Il est né et a grandi en France, et parle les deux langues dans sa famille (français et espagnol). Il sait écrire en espagnol.

Parmi les treize étudiants, Florent fait partie du groupe des trois se disant à l'aise avec l'écriture, et il ne déplore, en effet, aucune difficulté particulière. Les verbes de modalité, comme les concessions, sont de polarité majoritairement positive et il ne rapporte pas de dires lui étant défavorables. Son usage de la concession indique une certaine capacité de surplomb énonciatif (la quasi-totalité des figures sont pour lui l'occasion de réfléchir à ses préférences et à ses pratiques), que – toutefois – la fréquence des *c'est vrai que* (signalant le besoin de sur-asserter), l'expression réduite des opinions (ce sont uniquement des assertifs faibles et il y en a peu) et la faible activité reformulatoire, par ailleurs, viennent limiter.

Usage de la figure concessive

La moitié des énoncés concessifs sont relatifs à l'écriture, et tous (sauf un) obéissent à la même figure de « comparaison-réflexion » : Florent s'en sert pour prendre du recul sur ses pratiques et ses choix, tout en manifestant avec son usage fréquent de *il est vrai que* un besoin de « sollicitation d'un discours antérieur fictif » (Siouffi, Steuckard, Wionet 2011, p. 16) qui interroge.

(a) Comparer des pratiques et en faire une occasion de réflexivité

(323/Florent) c'est vrai que c'est pas ce que je préfère, un rapport de stage, je préfère plus les présentations de PowerPoint où... là... il f... enfin... c'est pareil, faut expliquer, mais c'est de manière plus vivante, c'est... on... l'explique soi-même, sur un support,

Le changement de zone signalé par le concessif consiste à modifier l'angle de vue sur une pratique, à aborder celle-ci d'une autre manière (préférée) : écrire « à la main » plutôt que sur ordinateur, présenter son travail oralement avec un PowerPoint plutôt que fournir un rapport écrit, lire des magazines plutôt que des livres, etc. Cette figure est largement majoritaire.

Notons que l'énoncé concessif se dote de la locution adverbiale *c'est vrai que* à huit reprises. En sur-assertant ainsi, à quelles normes Florent fait-il référence ?

(399/Florent) Après, le reste, j'y arrive (pas de fautes), euh... **mais c'est vrai que par rapport à l'écriture**, il y a des trucs assez marrants, c'est que **je ne supporte pas euh... certaines erreurs maintenant**.

Notons là encore l'emploi de *c'est vrai que*. Pour souligner une évolution personnelle inattendue ?

(b) S'affirmer

Avec cette figure (un seul énoncé), il s'affirme en usant du *je*. *Mais* introduit la « zone » où il indique sa conception d'une écriture plus personnelle.

(91/Florent) J'écris pas vraiment euh... sur moi, enfin, ou pas forcément par euh, par envie d'écrire comme ça, spontanément **mais euh... les questions, je me les pose aussi** mais... d'une autre faç... d'une autre manière

Usage des verbes modalisateurs

Quelle que soit la catégorie de modaux relatifs à l'écriture, la polarité est très majoritairement positive. C'est le cas de toutes les formes appréciatives :

(16/Florent) ouais sur tout sur tout ça, **j'aime bien essayer** de faire des bonnes formulations pour avoir... je sais pas, j'aime bien.

C'est aussi le cas des épistémiques : les verbes d'aspect « en tension vers » sont certes plus nombreux que les formes en *pouvoir*, mais avec une dimension de challenge plutôt que d'efforts laborieux et non aboutis comme, par exemple, chez Alexandre.

(74/Florent) et moi après, **j'essaie de le faire moi-même**, en rajoutant des... des mots qui font partie de mon vocabulaire, de faire vraiment ma propre, ma propre écriture

C'est encore le cas des déontiques : presque toutes les formes sont impersonnelles, en *on* et en *faut que*, mais sont présentées comme des consignes de travail dont il comprend la finalité, et non comme des contraintes qu'il subit :

(443/Florent) Parce que souvent, ça se rejoint, donc **il faut bien structurer** le le début pour que ça découle logiquement et... (parle de son rapport de TP)

Les formes volitives sont exclusivement en lien avec son parcours de formation et son projet professionnel : aucune n'est relative à l'écriture.

(195/Florent) Donc du coup je suis rentré en licence, j'ai fait ma licence et maintenant, je sais que **je veux**... [... avant, je savais que **je voulais travailler** dans l'automobile, et maintenant, je sais exactement ce que **je veux faire dans l'automobile** à peu près :

Les épistémiques autour de *pouvoir* (possibilité, éventualité) sont aussi très peu fréquents, et minoritaires concernant le scriptural. Deux fois sur trois, il s'agit pour l'étudiant d'exprimer une limite d'usage.

(50/Florent) Alors qu'à la main euh, il y a pas de... **on peut pas effacer trente mille fois** et recommencer pareil.

Les deux catégories les plus représentées sont celles des opinions et des affects mais, dans les deux cas, les modaux relatifs à l'écriture sont minoritaires. Florent en use plus pour parler de ses centres d'intérêt (les séjours à l'étranger, les langues, l'automobile) et de ses projets.

Nous observons d'ailleurs que les affects, quand il s'agit d'écriture, s'expriment surtout avec des formes soit négatives, soit modérées (*bien, assez*), soit nuancées (*préférer, surtout*) :

(144/Florent) Et... et c'est vrai que... **j'aimais pas trop** tout ce qui est composition en fait, dissertation.

(322/Florent) c'est vrai que **c'est pas ce que je préfère**, un rapport de stage, **je préfère** plus les présentations de PowerPoint où... là... il f... enfin... c'est pareil, faut expliquer, mais c'est de manière plus vivante,

(327/Florent) j'ai eu une bonne note aussi, j'ai eu 16, donc euh... donc je pense que... **je me sens assez à l'aise** en fait avec, avec ce genre de... de devoir.

Quant aux opinions, il ne les exprime – concernant l'écriture – qu'avec *je/on pense* (et un *je crois*), des assertifs faibles.

De polarité majoritairement positive, les verbes modalisateurs, dans leur ensemble, pointent une relation à l'écriture « raisonnée » et raisonnable (il en comprend l'utilité et se conforme aux règles) mais l'activité scripturale ne constitue pas un centre d'intérêt en soi.

Autour du dire

Nous ne relevons que trois propos rapportés ((387) Parce que **je vous disais** moi... c'est pas vraiment des calculs, c'est entièrement avec des lettres) et deux émergences « méta » ((453) Et puis aussi parce qu'on a des... des... des – **comment ?** – des... des feuilles imprimées euh...).

Son travail sur le dire est donc très limité, quand les hésitations, auto-corrections, inachèvements et reprises sont, eux, fréquents : Florent est soucieux de la correction de sa langue (syntaxe, vocabulaire), mais ne semble pas avoir besoin du dire autre pour *se* dire, du moins quand il s'agit d'écriture.

Usage des reformulations

L'usage en est plutôt modéré, s'agissant d'écriture : nous relevons une dizaine d'occurrences pour *enfin*, près d'une vingtaine pour *en fait*, et quelques reformulations sans connecteurs.

Florent s'appuie sur *en fait*, introducteur de distanciation, pour prendre conscience ou reconnaître quelque chose :

(50/Florent) on peut pas effacer trente mille fois et recommencer pareil. Et du coup, du coup c'est plus... plus structuré du premier coup en fait.

En fait signale une zone de questionnement, entre prise de conscience et « aveu » : nous observons qu'il peut, la plupart du temps, être remplacé par la locution à *dire vrai*, voire ne pas être remplacé du tout sans que le sens en soit affecté. Cela renvoie à la fréquence de la locution adverbiale *c'est vrai que* au « potentiel dialogique important » (Siouffi, Steuckardt et Wionet 2011, p. 16).

Le connecteur *enfin* est moins fréquent, à but essentiellement rectificatif, sémantique ou mieux-disant syntaxique, et parfois argumentatif ((342/Florent) Euh... mais après... non pas vraiment (l'écriture n'a pas joué sur ses choix d'orientation) **enfin, je savais déjà que j'allais pas m'orienter vers une formation de littérature**).

Nous relevons également trois occurrences *au final*, qui, en introduisant un bilan, marquent une forme de distanciation :

(68/Florent) Au début, j'ai surtout demandé conseil à à mon père, enfin : mes parents aussi, mais surtout mon père, parce qu'il a l'habitude en fait de ces lettres de motivation et des formulations pour... une lettre de motivation, ou ce genre de chose, dans ce domaine. Et... au final, maintenant, je le fais tout seul. Que ce soit les mails, les candidatures, tout.

Quant aux reformulations sans connecteurs, elles lui permettent plus d'insister que de prendre un véritable recul :

(18/Florent) j'aime bien essayer de faire des bonnes formulations pour avoir... je sais pas, **j'aime bien**.

Bien que limitée, l'activité reformulatoire de Florent signale une capacité, même réduite, de réflexion sur ses pratiques.

2-8 Jocelyn : « Ça dépendait des des périodes de ma vie, de ce que je faisais. Oui maintenant, ça prend effectivement beaucoup de place »

Jocelyn (28 ans) est en filière Géographie et Aménagement. Il est né (de parents inconnus) et a grandi en France, dans une famille d'accueil.

La plupart des marqueurs signalent ici une relation avec l'écriture très partagée : des verbes modalisateurs de fréquences équivalentes entre « possible », « apprécié » et « obligé » et un travail sur le dire où les situations défavorables occupent une place significative, tout en étant relativisées ou passées. Deux caractéristiques sont toutefois communes aux différentes catégories de faits langagiers que nous avons étudiées : d'une part, l'évolution de sa situation qu'il souligne via l'usage qu'il fait du marqueur, et d'autre part sa façon d'approcher cette évolution. C'est peut-être au niveau du procédé concessif que se trouvent à la fois la meilleure illustration de ces caractéristiques, et la clé de sa relation à l'écriture. En effet, quelle que soit la configuration, l'énoncé concessif – même s'il aboutit à une conclusion pouvant sembler négative – ouvre sur une opportunité : prendre conscience de quelque chose (une compétence, une évolution) ou marquer une distance vis-à-vis d'une situation « défavorable ». Dans tous les cas, Jocelyn signale une progression, que celle-ci soit effective ou qu'elle prenne la forme d'un point de vue distancé.

Usage de la figure concessive

Jocelyn a fréquemment recours au procédé concessif. Dans un premier temps, nous repérons deux grandes tendances : un point « négatif » contrebalancé par un point « positif », ou l'inverse.

(272/Jocelyn) j'étais pas... un élève très sérieux, très studieux. **Pourtant j'avais des bonnes notes au début, malgré l'orthographe,**

(161/Jocelyn) Parce que j'aime écrire, **mais j'accorde pas énormément d'importance à l'orthographe.**

Nous observons également la fréquence de la locution *quand même*, marqueur interactif « déroutant » se situant « entre l'approbation et la réfutation » (Moeschler et de Spengler 1982, p. 93), ce qui nous amène à distinguer plus finement les modes d'usage de la concession chez l'étudiant, et à relever cinq configurations plus fréquemment rencontrées.

(a) Une difficulté, un obstacle, une faiblesse qu'il minimise, relativise, maîtrise

(172/Jocelyn) Ah clairement (ça me pénalise de faire des fautes d'orthographe) ! Bon après, quand on arrive à avoir une bonne note et qu'on sait que ce sera systématiquement moins 3 points, **c'est cool quand même**, on se console comme on peut.

Le *quand même* fait ici référence à une norme selon laquelle il devrait être déçu, norme qu'il conteste (*cool*) car il prend le parti de l'envisager « favorablement ».

(658/Jocelyn) elle a mis aussi quelques « très mal dit » aussi. **Mais ils le disent systématiquement**, dès qu'y a plus de trois fautes, ils mettent attention à l'orthographe.

Les énoncés portent sur une difficulté liée à l'activité d'écriture, dont Jocelyn relativise la portée dans un deuxième temps. La difficulté est modalisée sous une forme impersonnelle (*ça*), le plus souvent au présent inaccompli, ou « portée » par quelqu'un d'autre que lui (« elle a mis quelques très mal dit aussi »), et l'étudiant la contrebalance en la contextualisant – *en fonction de l'activité ; dans l'idéal : il y a des fois où c'est pas possible ; ce n'était pas mon but* – et en se positionnant (indices adverbiaux ou verbes d'opinion : *je pense que, quand même, dans l'idéal, systématiquement, on se console comme on peut*).

(b) Une certaine conception (de soi, ou de l'écriture) confrontée à la « réalité », celle de son expérience telle qu'il la perçoit

Cette configuration est la plus fréquente, signalant une intense activité réflexive puisqu'elle lui permet de réfléchir sur sa façon d'envisager l'écriture.

Les énoncés portent sur un point de vue doxique ou une position personnelle (intérêt, opinion) que l'étudiant met en regard, via la particule concessive, avec son expérience : dans un premier temps, il exprime une généralité (*la quantité de*

bouquins que j'ai lue ; qu'on discute le fond du texte, c'est normal ; j'adore l'histoire), qu'il fait contraster dans un deuxième temps avec une situation « vécue » (*l'orthographe que j'ai aujourd'hui ; ce qui va me bloquer ; ça va dépendre du contexte*) ce qui, dans un effet de balancier « modalisé », donne à voir un écart, et son effet sur l'étudiant.

(209/Jocelyn) Surtout, autant sur le fond, qu'on discute le fond du texte, c'est normal, c'est là où c'est le plus intéressant, je trouve, enfin notre texte, qui va encore plus loin et révisé... débattu avec d'autres, **mais vu qu'à chaque fois, les gens y vont arriver, y vont dire ah mais, c'est blindé de fautes**, donc je vais pas y aller, je me mets pas dans cette situation-là...

La démarche concessive est similaire en (672) avec, là, un passage du personnel à l'impersonnel :

(672/Jocelyn) Et donc là, lui, il me met la moyenne, sachant que j'hésite à continuer : des gens qui sortent de prépa, qui arrivent pas à avoir la moyenne à ce genre de devoir, **et c'est là que je me dis que peut-être, quand même, il y a quelque chose** (prise de conscience de ses capacités scripturales)

(c)Rapporter des expériences autour de l'écrit(ure) et montrer – par comparaison – une évolution, acquise ou anticipée

De nombreux indices temporels (aspect accompli/inaccompli, adverbes, verbes modaux) signalent l'évolution de Jocelyn, et le concessif marque la frontière entre deux zones qui peuvent être des périodes, pratiques, situations différentes, l'une pouvant se situer dans le futur.

(139/Jocelyn) j'écris assez suffisamment comme ça dans le cadre formel, et peut-être, quand j'aurai plus cette écriture-là, de travail, peut-être que j'écrirai plus par plaisir. **Mais quand l'idée sera suffisamment construite** pour que j'estime dès lors qu'elle en vaille la peine d'être couchée sur le papier.

Ainsi ici, dans le premier énoncé, le futur inaccompli (*j'écrirai*) et l'adverbe *peut-être* (à deux reprises) dotent l'énoncé d'un caractère hypothétique. Dans le deuxième énoncé, le futur accompli et le présent d'énonciation ancrent et « bornent » l'idée, ce que souligne *dès lors*. L'écart entre les deux énoncés – également signalé par les adverbes quantitatifs *plus* (progrès potentiel) et *suffisamment* (limite) – pointe le chemin qu'il reste à parcourir, selon Jocelyn, pour avoir du plaisir à écrire.

(d)Comparer un niveau d'exigence (ou des attentes) avec un résultat finalement « non favorable »

Dans ces énoncés, presque tous en *je* (sauf un *on*), Jocelyn évalue positivement un résultat, une compétence, un projet, un concept, une façon de faire, pour ensuite contrebalancer cette positivité avec une propriété valuée, elle, négativement (déception, handicap, abandon, manque, insatisfaction) :

(323/Jocelyn) j'avais les les réflexes habituels (pour écrire sans fautes), **sauf que tous ces réflexes, je les avais perdus** (arrivé à la fac),

(414/Jocelyn) si je l'entends, pour moi (le mot) euh... ça peut être un c deux s ou... enfin il n'y a pas les petites subtilités de la langue, **mais c'est là que j'ai commencé à me dire qu'il y avait peut-être effectivement quelque chose**

Nous observons toutefois que la valeur négative dont il dote le deuxième énoncé est immédiatement suivie d'un commentaire qui, soit la relativise, soit la « recharge » en valeur positive, montrant par-là la capacité de mise en perspective de Jocelyn. Ainsi ici :

(324/Jocelyn) et donc j'ai dû réapprendre une grosse partie sur des mots basiques... mais bon.

(416/Jocelyn) une fois que je l'avais écrit, c'est bon, donc après bon...

(e) Faire en dépit d'un obstacle

Cette figure est la deuxième la plus rencontrée en termes de fréquence. En s'appuyant sur un marqueur concessif, Jocelyn montre ou sous-entend le franchissement d'un « obstacle » : difficulté avec l'orthographe, façon d'écrire, manque de travail, critiques, pression, appréciation défavorable.

(173/Jocelyn) on se console comme on peut. **Mais euh... j'ai quand même réussi à arriver en L3 [...].**

Nous retrouvons ici le *quand même* « bravache » dont il use pour souligner le chemin parcouru, malgré les difficultés. Car en principe (rappel de la norme avec *quand même*), dans l'univers représentationnel de Jocelyn, avec de telles difficultés, on devrait redoubler. Notons d'ailleurs le passage du *on* au *je* entre les deux énoncés, les deux « zones ».

(415/Jocelyn) c'est là que j'ai commencé à me dire qu'il y avait peut-être effectivement quelque chose euh... mais que, parfois, une fois que je l'avais écrit, c'est bon, donc après bon... ça se met en place.

L'aspect inchoatif de *commencer à* signale dans le premier énoncé un passage, un changement d'état que borne la particule déictique *là* : Jocelyn prend conscience de sa difficulté, ou du moins éprouve un doute à ce sujet (*peut-être*). L'imparfait (*il y avait peut-être*) est non borné : la situation – le *quelque chose* – perdure dans le temps : il la

vit encore au moment de son énonciation. Dans le deuxième énoncé, l'usage du plus-que-parfait (*je l'avais écrit*) s'oppose à l'imparfait : il est, lui, borné avec les adverbes de temps *parfois* et *une fois*. Le problème (sa difficulté à écrire correctement un mot qu'il a seulement entendu) est identifié, l'obstacle peut être franchi (il doit tenter de l'écrire comme il peut), et le présent progressif (*ça se met en place*) indique une situation en voie d'amélioration : une fois écrit, il en retiendra l'orthographe.

L'écart se révèle, que marque le *mais* : entre sa prise de conscience d'une difficulté, phénomène limité dans le temps, et son « adaptation » à celle-ci au fil de ses écrits. Il souligne ainsi le chemin parcouru.

(365/Jocelyn) J'ai progressé, je me suis amélioré depuis ma reprise d'études, ça va, **j'écris quand même... c'est intelligible** et euh...

Quand même rappelle son univers représentationnel : celui selon lequel, en principe, on n'écrit pas « bien » quand on a tous ces problèmes (manque de confiance, scolarité laborieuse), et pourtant, il y est arrivé. Les verbes – *progresser*, *s'améliorer* – pointent l'évolution, l'adverbe *depuis* la balise, le présent inaccompli (*j'écris*) la confirme dans la durée.

Quelle que soit la configuration, Jocelyn fait du procédé concessif une opportunité, en comparant ou en confrontant : que ce soit une prise de conscience (d'une progression, de l'acquisition d'une compétence) ou une prise de distance (par rapport à une situation), dans tous les cas, il progresse. Une progression qui fait écho à sa propre évolution, tant personnelle qu'académique, ce qui lui permet de mesurer le chemin parcouru, *malgré* mais aussi *grâce à* ses difficultés. Nous n'avons relevé aucun énoncé pouvant correspondre à une figure comme « je fais des efforts, mais sans résultats » et aucun où il dirait *ne pas faire* à cause d'un obstacle. Il peut critiquer, mais n'est jamais dans la déploration, et contextualise ses erreurs et faiblesses.

Usage des verbes modalisateurs

Les modaux les plus fréquents appartiennent à la catégorie de la possibilité, des appréciatifs et des déontiques : l'usage que Jocelyn fait de ces verbes est très éclairant sur la façon dont il est partagé entre le *pouvoir* que lui a donné, au fil de ses études, l'écriture (dont il a une perception globalement positive), et le caractère laborieux de son parcours, notamment à cause de l'orthographe et du « français » qui ont pu le discriminer.

Une proportion significative de formes en *pouvoir* sont ainsi présentées comme des éventualités par l'étudiant, qui semble aborder les situations scripturales avec prudence (circonspection ?) :

(8/Jocelyn) **je peux** prendre plaisir à écrire, mais... j'écris sans réfléchir

(15/Jocelyn) Donc ça **peut être** quelque chose d'agréable quand j'écris pour moi, quand j'écris pour mon plaisir

Les subjectivèmes associés se partagent eux aussi entre *plaisir, agréable, plaisant et compliqué*, ou encore *difficulté*.

Jocelyn fait toutefois partie de la minorité d'étudiants dont l'usage des verbes de possibilité est plus fréquent que ceux de « tension vers » :

(56/Jocelyn) c'est une écriture de mauvaise qualité, rapide euh... que **j'essaie de** travailler maintenant

Les modalités appréciatives expriment majoritairement une perception positive de l'écriture (et de la lecture) :

(161/Jocelyn) Parce que **j'aime** écrire, mais j'accorde pas énormément d'importance à l'orthographe.

(450/Jocelyn) Par contre si c'est sur deux-trois jours, **j'aime bien...** reprendre et y revenir le lendemain

Sauf quand il s'agit de l'orthographe ou du « français », associés dans le cotexte à des termes axiologiquement négatifs (comme ici *baisse* ou *lâcher*) ou à une incapacité :

(292/Jocelyn) Là ça a été un moment où **j'ai vraiment arrêté** d'écrire... Bon, j'avais une grosse baisse de régime, j'avais lâché l'école euh,

Dans ce sous-groupe des appréciatifs constitué des verbes autour de la capacité, nous trouvons ainsi une succession d'énoncés où Jocelyn use de *pouvoir* à cinq reprises :

(730/Jocelyn) mes recherches m'ont permis, enfin, mes études m'ont permis de... déjà d'approfondir ces sujets, et donc en fait de **pouvoir** les expliquer, **pouvoir** les construire et euh et d'affirmer un peu plus mes opinions (...) **pouvoir** les justifier et d'être réellement convaincu

L'écriture y a sa place mais, par ailleurs, les modalités autour de l'obligation et de la nécessité signalent le parcours plutôt difficile et laborieux, tant sur le plan scolaire que scriptural, comme ici :

(139/Jocelyn) **j'ai déjà suffisamment de choses à** écrire,

Toutefois, là encore, il peut aussi user des déontiques pour pointer la dimension positive que l'écriture peut revêtir pour lui :

(483/Jocelyn) Et même après, au quotidien, **ça m'a obligé à avoir du recul** : avant d'écrire et arrêter d'écrire à l'instant directement, c'est prendre deux secondes de réfl..., un peu plus de réflexion. Je sais que même à l'oral après, pour m'exprimer, ça m'a aidé aussi à prendre ce quart de seconde de réflexion avant de m'exprimer.

Les autres modalités, moins nombreuses, sont, elles aussi, partagées entre deux polarités contraires. Toutefois, quand les formes en *vouloir* indiquent une volonté contrariée, elles sont au passé et relatives à son parcours d'orientation scolaire et professionnelle. Et, au présent inaccompli, elles sont relatives à ses difficultés avec l'écriture en même temps qu'à sa perception plutôt positive de son évolution *via* l'écriture :

(473/Jocelyn) Ça m'a pas apporté plus de savoir, mais ça m'a appris à m... mieux retranscrire celui que je veux, celui que **je veux retransmettre** euh, ou du moins les idées que **je veux en apporter**.

Quant aux affects, la moitié des formes voisinent avec *frustration, honte, gêne* ou *blocage*, presque toutes associées à l'orthographe. Les sentiments valués positivement (*J'ai pris plaisir ; j'aimais beaucoup ; des thématiques qui me tenaient à cœur...*) sont associés, eux, aux différents champs disciplinaires qu'il a pu aborder :

(188/Jocelyn) Donc là ouais, **je ressens une frustration** parce que j'arrive pas à orthographier correctement

(646/Jocelyn) C'était le sujet qu'était intéressant euh... avec des thématiques qui **me tiennent à cœur**... sur l'exploitation des territoires...

La position de Jocelyn vis-à-vis de l'écriture reste prudente : les verbes d'opinion ne sont pas très nombreux, et une minorité seulement sont des assertifs forts, toutes des formes en *je sais* relatives aux « risques » en situation d'écriture :

(9/Jocelyn) par contre, **je sais** que dès que... ça va être relu par quelqu'un d'autre, ça va devenir beaucoup plus compliqué.

La plupart des opinions qu'il exprime sont relatives à des points de vue où il signale une capacité certaine à prendre du recul :

(471/Jocelyn) Et donc si, **je pense** que euh, devoir faire attention à devoir progresser, devoir faire progresser dans mon style et dans, dans l'idée que je veux envoyer... Si si, ça m'a fait progresser.

(651/Jocelyn) Ben je sais pas, non là c'est magique, parce que **je crois** que quand ça me plaît, je fais pas beaucoup de fautes d'orthographe...

(738/Jocelyn) La frustration que je ressentais avant était liée en partie à... aussi... en fait, de ne pas pouvoir exprimer mes idées euh... **d'avoir le sentiment** qu'il y avait des injustices, mais pas de pouvoir les expliciter voilà euh...

Autour du dire

Les propos rapportés sont surtout relatifs à l'évolution de Jocelyn : d'une part, ils soulignent la récurrence de situations d'écriture défavorables, telles que refaire les mêmes fautes d'une fois sur l'autre, éprouver de la honte quand il transmet ses cours à un pair, voir ses erreurs pointées par les professeurs sur ses copies :

(165/Jocelyn) quand je vais passer un cours à quelqu'un et que **je vais me dire** ah putain c'est plein de fautes d'orthographe, la honte

(211/Jocelyn) mais vu qu'à chaque fois, les gens (...) ils vont arriver, **ils vont dire** ah mais c'est blindé de fautes

Mais, d'autre part, l'aspect de certains verbes au passé borné met en exergue le côté révolu de certaines de ces situations « défavorables », et – par là-même – le caractère positif de son évolution en tant que sujet :

(405/Jocelyn) moi voilà, **je disais** que c'était de la fainéantise

Ou encore, en usant du verbe d'aspect inchoatif *commencer à*, il marque la « bascule » qu'a été pour lui l'évènement déclencheur d'une prise de conscience d'un problème, puis d'une « prise en main » :

(406/Jocelyn) C'est quand j'ai travaillé l'anglais que j'ai commencé à **me dire** qu'il avait peut-être vraiment un problème euh...

(415/Jocelyn) c'est là que j'ai commencé à **me dire** qu'il y avait peut-être effectivement quelque chose euh...

Quant aux situations qui lui sont encore défavorables au moment de l'énonciation (présent inaccompli) et qu'il rapporte, soit ce sont des propos d'autrui qu'il relativise (659), soit il développe des « astuces » pour les contrer (213), soit ce sont ses propres dires, où il fait preuve de lucidité (161), (165) : dans tous les cas, il « garde la main ».

(659/Jocelyn) Mais **ils le disent** systématiquement, dès qu'il y a plus de trois fautes, **ils mettent** attention à l'orthographe

En choisissant de rapporter le propos de sa copine, il montre là aussi une vision « encourageante » :

(652/Jocelyn) Ma copine **m'a dit** ça un jour : quand t'es intéressé, tu fais moins de fautes d'orthographe

Ses difficultés, longtemps niées et discriminantes, peuvent bien être circonscrites.

Nous relevons par ailleurs trois boucles méta-énonciatives : approximation ((377) Enfin si, c'est passé, **je dirais** à peu près, l'année dernière) et non-coïncidences au niveau d'un mot :

(243) Mais euh oui, pendant longtemps, je m'étais interdit tout un panel euh, de corps de métiers **on va dire** plus intellectuels, à cause de ça).

Usage des reformulations

L'activité reformulatoire est assez soutenue chez Jocelyn : il use fréquemment de reformulations sans connecteurs pour, en précisant et en insistant, faire le point sur une situation ou contribuer à l'élaboration d'un point de vue :

(79/Jocelyn) Des gens qui ont une b... , qui ont une plume tellement belle que même quand ils ont rien à dire, ils arrivent à envoyer quelque chose, c'est de l'esbrouffe. Voilà : une belle plume, c'est de l'esbrouffe pour moi. Le mec qu'a pas révisé et qui juste par sa qualité de plume, en saisissant ses deux trois éléments de connaissance, va réussir à... **faire de l'esbrouffe.**

(744/Jocelyn) Ouais (l'écriture l'a aidé) ben à structurer, la structuration de la pensée, de la manière de la restitution, au niveau de la restitution, ça m'a beaucoup aidé.

La particule *voilà*, par ailleurs assez fréquente dans son discours (comme Eva), semble, quand elle introduit une reformulation, « exhiber l'accord » (Bruxelles et Traverso 2006, p. 72) et par là-même soutenir sa réflexion.

(479/Jocelyn) c'est de construire sa réflexion et... si, **ça m'a appris à poser ma réflexion**, à prendre un peu plus de temps pour... construire... une idée, avec entrée-plat-dessert, pour que le mec comprenne bien où je veux en venir, et à la fin, je construis mon point de vue. Voilà : construire son idée.

Cela conforte l'usage que l'étudiant fait de la reformulation : principalement un procédé pour réfléchir, et progresser.

Nous l'observons également pour les quelques *en fait* relevés, dont deux relatifs à l'écriture :

(240/Jocelyn) toute une catégorie d'emplois que je m'étais interdit, moins maintenant parce que je vois que tout autour de moi, il y a énormément de personnes qui font aussi des fautes, je suis pas le seul en fait

Le connecteur *enfin*, à plusieurs reprises en co-occurrence avec *voilà*, introduit plus chez Jocelyn une récapitulation ou une conclusion qu'une véritable réorientation argumentative :

(169/Jocelyn) et donc de la gêne par rapport à mes camarades de classe, quand je vais passer un cours à quelqu'un et que je vais me dire ah putain... c'est plein de fautes d'orthographe, la honte.. Enfin voilà, ce genre de choses...

2-9 Jordan : « Il y a beaucoup de choses qui s'améliorent, je peux pas vous dire quoi, mais je le sais »

Jordan (21 ans) est en filière Sciences de Gestion (voie par l'apprentissage). Ses parents sont français, nés en France (ses grands-parents maternels sont algériens). Il est né et a grandi en France.

Le discours est plutôt assuré : le degré de certitude des verbes de modalité est relativement élevé, l'usage du *on* est très limité (et aucun *ils* indéterminé ou généralisant) et les autocorrections, inachèvements ou hésitations sont très peu nombreux. Son usage du concessif (relativiser ou mettre en perspective), de la reformulation (marquer une évolution), du discours rapporté (les énoncés sont axiologiquement « favorables ») et du lexique des émotions et des sentiments signalent par ailleurs non seulement une positivité dans sa façon d'envisager l'écriture, mais aussi une activité réflexive dynamique, notamment pour mesurer le chemin parcouru au niveau de son évolution – en tant que personne et en tant qu'étudiant – évolution qu'il lie à celle de son écriture, et en premier lieu à celle qu'il « adore » (8) : l'écriture artistique.

Usage de la figure concessive

Les trois configurations que nous relevons sont, d'une part, celle autour d'une difficulté ou d'une « faiblesse » dont Jordan atténue la portée, celle – d'autre part – autour d'un point de vue sur l'écriture qu'il met en regard avec l'expérience et, enfin, celle issue d'une comparaison de situations, et dont il tire matière à réflexion.

(a) Difficulté ou faiblesse minimisée ou relativisée

Les énoncés portent sur une difficulté (les fautes ; la propreté ; les lacunes ; être dans ses débuts) qui est relativisée, expliquée ou « déplacée » :

(21/Jordan) J'ai eu le goût de la lecture on va dire à partir de 18 ans, mon premier livre, voilà, c'est, déjà, l'école au niveau propreté, c'était pas ça du tout, c'est toujours pas ça du tout, mais voilà, les fautes d'orthographe, d'expression, de grammaire etc... quelques lacunes, quoi, quelques lacunes,

(115/Jordan) oui, il y a toujours un impact (de ses difficultés), **mais c'est pas lié à l'écriture forcément**, après, l'écriture et l'expression orale, **c'est lié par mon manque de vocabulaire dû à mon manque de lecture** etc, je pense... Oui, ça a un petit impact.

Dans un premier temps, il reconnaît la difficulté, sans toutefois la décrire précisément : avec une forme impersonnelle (*il y a toujours un impact*) ou une locution vague (*c'est toujours pas ça du tout*), il semble déjà préparer la dimension explicative de l'énoncé suivant, en « floutant » la valeur axiologiquement négative de la difficulté présentée en premier lieu.

Ainsi rendue plus « acceptable », il lui est plus facile, via le marqueur concessif, d'en minimiser l'impact ou de fournir une explication personnalisée. Un déterminant adjectif indéfini comme *quelques*, des locutions adverbiales comme *tout simplement*, *pas forcément*, *pas plus que ça*, un assertif faible comme *penser*, un adjectif comme *petit* (*petit impact*) contribuent à atténuer encore plus, dans le deuxième énoncé, l'effet négatif du premier, et la forme négative du verbe accentue l'effet de « bascule » entre les deux énoncés (*c'est pas ; je ne considère pas*). L'effet négatif est reconnu, mais ce sont ses inférences qui sont minimisées ou relativisées (Sitri 2019, p. 7).

(b) Confronter un point de vue avec la réalité de l'expérience

C'est la figure la plus fréquente. En premier lieu, Jordan exprime un point de vue d'assertivité modérée sur ses compétences ou sur sa position vis-à-vis de l'écriture : en P1, les énoncés, tous en *je*⁴⁴ sont plus de l'ordre du souhait (*j'aimerais bien ; je me dis que*), de l'interrogation (*je ne me suis jamais posé la question ; je peux pas vous dire quoi*), ou de l'éventualité (*peut-être ; plutôt ; j'aurais pu*) :

(356/Jordan) Oui, certains points, j'aimerais bien les améliorer

Point de vue qu'il confronte, en prenant appui sur le concessif, avec les limites que pose pour lui l'expérience (P2) : il n'ira pas jusqu'à lire un dictionnaire, sa plume n'est pas assez affinée, la lecture et l'écriture « ne sont pas pour lui » (pour expliquer son choix de la filière ES au lycée), il a les moyens de faire mieux. Ou simplement « je le sais » (390).

(350/Jordan) Oui, certains points, j'aimerais bien les améliorer, mais je me mets pas à lire un dictionnaire pour me dire « ouais, faut que tu sois meilleur ! »

⁴⁴ A part celui sur sa mère en (87) que nous avons conservé car il signale une représentation ce que qu'est l'écriture pour Jordan, ou plutôt de ce qu'elle n'est pas.

(c) Comparer des situations relatives à l'écrit(ure) et en tirer matière à réflexion

Cette figure, presque aussi fréquente que la précédente, permet, elle aussi, à l'étudiant de prendre, en expliquant, du recul ou de s'interroger :

(36) synthétiser, j'ai pas de souci, exprimer des idées, j'ai pas de souci, mais le fait de, voilà, de faire une phrase très enrichissante et simple tout le temps, c'est pas toujours facile.

Le caractère comparatif, marqué par le *mais*, peut se signaler par la présence d'une forme négative dans l'un des deux énoncés et/ou par les adverbes évaluatifs présents dans les deux énoncés qui se contrebalancent comme ici, par exemple, quand il compare deux filières (*moins*) :

(213/Jordan) Oui, ah oui, carrément (il y a beaucoup de choses à écrire en ES), **mais c'est moins, euh, ça fait moins peur** (que dans une filière littéraire). On a moins l'impression d'avoir besoin d'un beau langage.

Nous avons relevé deux mouvements concessifs principaux chez Jordan. Avec le premier, il reconnaît une difficulté, une faiblesse, un problème qu'il relativise ou explique : il veut montrer qu'il le maîtrise, et en tous cas le dédramatise (je ne considère pas ça comment dire comme une maladie (350)). Avec le deuxième, il confronte ou compare : un point de vue avec une réalité, ou deux « événements » (relatifs à l'écriture) entre eux. Dans les deux cas, il est amené à réfléchir, à prendre du recul, voire à mettre en perspective.

Son mode de recours à la concession trace une relation à l'écriture qui est celle de partenaires : le marqueur concessif serait-il ici la « signature » d'une relation contractuelle ? Il reconnaît que « c'est pas toujours facile » (37) et aspire à faire « mieux, beaucoup mieux » (27), mais ne s'en plaint pas, n'accuse personne et se reconnaît une compétence scripturale (pour ma part, j'écris plutôt bien (38)) : il a trouvé là une alliée pour s'exprimer artistiquement.

Usage des verbes modalisateurs

Il se dégage aussi une positivité remarquable de l'usage que Jordan fait des verbes modalisateurs : peu de verbes exprimant une « tension », une appréciation globalement favorable de l'écriture, aucun déontique et son seul volitif appuie sa motivation ((67) « Non, mais ça m'arrive de mettre un petit côté artistique dans mes dissertations de l'école ou voilà, quand je **veux mettre** un message, impacter sur une phrase...). Les affects sont relativement nombreux, avec un choix de termes qui relève, s'agissant d'écriture, des

sentiments amoureux : *aimer, adorer, faire du bien, avoir envie, libérer, avoir des pulsions*. Seules exceptions : le « français », et la dictée.

(202/Jordan) au collègue, bien entendu, qui, voilà, j'ai pas du tout aimé, **j'ai pas du tout aimé** le français quand j'étais au collègue... la dictée non préparée, **j'en ai souffert**

Parmi les modalités appréciatives, toutes favorables, près de la moitié sont relatives à une capacité en évolution, notamment pour mesurer le chemin parcouru :

(387) Quand j'ai commencé l'écriture, je faisais ça que devant mon meilleur ami. Aujourd'hui, **je peux faire ça** devant 100 personnes, 200 personnes.

Jordan fait partie des cinq étudiants (Jocelyn, Eva, Joséphine, Mehdi) dont les verbes de « tension vers » sont par ailleurs moins nombreux que les formes exprimant possibilité ou éventualité. Et pour celles-ci, peu fréquentes, le degré de certitude est assez élevé.

(351/Jordan) je me mets pas à lire un dictionnaire pour me dire ouais, faut que tu sois meilleur ! Non, là, **je continue** tous les jours à écrire, **je continue à me prendre la tête** sur des phrases euh...

(11) **je peux écrire** sur des thèmes complètement différents, mélancoliques ou super heureux

Par contre, au niveau des opinions, celles-ci sont moins assurées : deux formes en *je sais pas, j'en sais rien* et un seul assertif fort, ici :

(396/Jordan) il y a beaucoup de choses qui s'améliorent, je peux pas vous dire quoi, mais **je le sais**.

Autour du dire

Aucun discours rapporté – parmi les sept relevés – n'émane d'autrui. Il en use pour pointer une façon de faire et ainsi souligner son point de vue ou ce qui est important pour lui. Toutes les situations sont envisagées positivement.

(166/Jordan) il m'a montré son premier texte, et **j'ai fait** bon allez je m'y mets

(46/Jordan) c'est le travail que je vais vous renvoyer, voilà, où **j'ai pu parler** de ce que j'ai fait dans mon entreprise, ce que je pouvais faire, surtout, ce que je pouvais faire, ça je pouvais l'écrire comme ça me concernait... ce qui m'intéresse pas vraiment, c'est pas un plaisir, quoi

Les deux boucles méta-énonciatives relevées sont des retours commentés sur un mot.

(66/Jordan) Je vais pas utiliser mon écriture **entre guillemets** « artistique » pour mon milieu professionnel, même si j'adore ça...

Usage des reformulations

La vingtaine de reformulations sans connecteurs que nous relevons dans le discours de Jordan lui servent à faire le point et à mesurer le chemin parcouru, ou du moins une évolution dans son parcours dans un sens qu'il juge positif :

(377/Jordan) c'est clairement... on sent une amélioration (...) ouais, **on sent clairement une amélioration.**

Il s'y appuie aussi pour réaliser le chemin qui lui reste à parcourir :

(26/Jordan) par contre, les problèmes académiques, j'ai peut-être un peu exagéré sur le terme, mais ça pourrait être mieux, quoi, **beaucoup mieux**

(114/Jordan) Oui, ça a eu un impact (ses difficultés) depuis que je suis petit. (...) **oui, il y a toujours un impact** (...) **Oui, ça a un petit impact**

La diversité des usages de ses reformulations (enrichir, expliquer, exemplifier, préciser, rectifier et surtout insister), conjuguée aux fréquentes répétitions, signale une activité réflexive soutenue :

(36/Jordan) mais le fait de, voilà, de faire une phrase très enrichissante et simple tout le temps, c'est pas toujours facile, d'utiliser un vocabulaire de manière soutenue, de manière claire, et concis et un minimum joli, euh... **c'est pas tout le temps facile de procéder comme ça.**

Les connecteurs de reconsidération de la situation sont, en revanche, très peu nombreux quand il est question d'écriture. Nous ne relevons que quelques *en fait* pour marquer un temps de réflexion sur un point qui lui importe : ses valeurs, ce que lui apporte l'écriture, son aspiration à développer son lexique pour ses chansons, etc.

(17/Jordan) C'est s'exprimer ! S'exprimer, transmettre des idées sur du papier, ça libère, ça libère et ça fait réfléchir, ouais, **je peux dire c'est tout et rien en fait.**

2-10 Joséphine : « C'est quelque chose de très naturel, que je fais comme ça, sans forcément m'en rendre compte non plus donc euh... »

Joséphine (24 ans) est en filière Droit. Ses parents sont français, nés en France. Joséphine est née et a grandi en France.

L'étude des occurrences dans les quatre catégories de faits langagiers dessine un portrait contrasté : tout en se disant à l'aise avec l'écriture et apprécier écrire, les usages qu'elle fait tant des verbes modalisateurs que du procédé concessif ou même des dires rapportés montrent qu'à l'épreuve du droit, sa discipline, l'écriture ne lui a pas permis de réussir. Elle fait toutefois preuve d'une certaine lucidité (nous l'observons avec l'emploi des reformulations et celui d'une configuration concessive), qui lui permet de se donner une perspective.

Usage de la figure concessive

Seul le tiers des concessions relevées a trait à l'écriture, et nous y repérons deux configurations de proportions équivalentes relatives, l'une, à des expériences autour de l'écriture et l'autre à un décalage que pointe Joséphine entre un niveau d'attentes (ou d'exigence) et un résultat qui ne lui est pas favorable.

(a) Comparer des pratiques autour de l'écriture

Les énoncés opèrent ici une évaluation des pratiques, avec usage d'adverbes (*plus, assez, bien, plus ou moins, pareil*) ou de qualificatifs évaluatifs (*simple, compliqué, différent, petites*) et de verbes (*préférer, aimer, développer*) permettant, d'une part, de mesurer et, d'autre part, « signalé » par le marqueur concessif, de comparer les pratiques :

(39/Joséphine) oui, je pense que je préfère plus écrire que d'appeler, alors que bon, des fois, appeler, ça suffirait d'une minute, et par contre écrire, ce serait un SMS de je ne sais combien de lignes mais euh... euh oui, en soi, je préfère quand même écrire, ouais,

Le recours au connecteur *quand même* (présent dans plusieurs énoncés), par son caractère réfutatif, accentue le contraste, en soulignant soit la position de l'étudiante, soit l'évaluation qu'elle fait du caractère « compliqué » du travail à effectuer.

En (39), par exemple, *quand même* permet tout à la fois la « mise en acceptabilité » (Moeschler et de Spengler 1982, p. 110) de la contradiction qu'il y a à préférer écrire malgré les avantages que présente l'appel téléphonique, et souligne ainsi la préférence « malgré tout » de Joséphine.

(34/Joséphine) là par exemple c'est un peu... différent (travail qu'elle a apporté), **mais c'est vrai que j'ai plus tendance à faire des petites copies**, plutôt que de développer un truc et faire six-huit pages

En sur-assertant avec *c'est vrai que*, elle prévient le rappel dialogique d'une norme selon laquelle il vaut mieux privilégier la longueur et faire des « trucs » longs, tout en privilégiant – grâce à la « pirouette concessive » – sa propre façon de faire.

(b) Marquer un décalage entre un niveau d'attentes ou d'exigence et un résultat non favorable

(550/Joséphine) c'est quelque chose que je connaissais vraiment, vraiment par cœur, que j'étais persuadée de réussir et puis finalement, voilà : j'ai eu 9/20

Le « décalage » est modalisé non seulement par le changement d'aspect (passage du passé non borné au présent accompli) et l'accentuation (*vraiment, vraiment par cœur; très très peu de personnes ; très, très compliqué ; en plus ; tout ça*), mais aussi par des adverbes ou autres éléments qui accentuent l'effet de « bascule » (*finalement ; voilà ; quand même ; et puis*). L'effet produit est un sentiment de déception ou d'injustice, ou une contestation implicite des consignes.

(607/Joséphine) très très peu de personnes arrivent à les terminer. (...) et j'avais fini, et je n'ai pas eu quand même une très bonne note

Notons le recours à *quand même*, fréquent de façon générale dans le discours de Joséphine (c'est aussi le cas dans celui de Jocelyn), mais plus encore dans cette configuration, dès lors que nous y incluons aussi les énoncés non relatifs à l'écriture : *quand même* est alors présent dans la moitié des énoncés.

(645/Joséphine) Donc quand il faut connaître tout ça par cœur, qu'en plus il faut faire un plan et euh... en plus savoir bien répondre à la problématique, **c'est quand même très très compliqué** [...] peu de gens prennent la dissertation

L'étudiante réfute ici l'idée selon laquelle l'exercice est simple à faire, et la preuve est là : peu de gens choisissent la dissertation. *Quand même* accentue la caractéristique de complexité, tout comme il accentue le sentiment d'injustice en (609), et pointe en creux l'univers représentationnel de l'étudiante : quand on termine ce genre de devoir, on doit en principe avoir une bonne note (parvenir à terminer est une preuve

de réussite). Et quand on choisit la dissertation (646), cela ne signifie-t-il pas qu'un tel effort devrait, à tout le moins, être reconnu ?

(400/Joséphine) ma mère me disait « t'é... t'écris quand même bien », tout ça... **et puis... ben il se révèle que ça m'a pas forcément aidée j'ai l'impression en droit !**

Le mouvement est similaire quand Joséphine relate des situations qui ne sont pas spécifiquement relatives à l'écriture, mais à ses choix d'orientation. Par exemple :

(358/Joséphine) j'ai plus trop euh... confiance en quoi que ce soit là maintenant mais euh..., j'ai l'intention là d'abandonner le droit : je vais passer des concours en juillet.

(335/Joséphine) donc je pense que je le mérite, j'ai mérité tout ça, mais je pense aussi que... je sais pas, j'ai eu un manque de... de... est-ce que c'était vraiment ce qui fallait ce que je fasse, le droit ? Je sais pas... trop... j'en sais rien.

(370/Joséphine) C'est vrai que je suis très réseaux sociaux euh... bon, il n'y a pas que ça dans la vie mais je pense que je serai plus à l'aise en communication qu'en... qu'en... droit.

Ce contraste concessif, qui joue aussi de la différence entre le général et le particulier, permet à l'étudiante de faire avec le paradoxe que présente ce type de configuration : reconnaître un fait qui ne lui est pas « favorable » tout en s'en affranchissant « positivement » en exprimant souhait, besoin ou volonté, traçant ainsi une zone où elle s'affirme, ou du moins s'interroge.

L'activité concessive de Joséphine est relativement faible quand il s'agit d'écriture, mais importante quand elle évoque son parcours scolaire et ses choix. Dans les deux cas, la polarité est majoritairement négative, mais un espace se dessine où Joséphine s'interroge sur son mode de fonctionnement et ses choix, et esquisse une décision de changement.

Relativement à l'écriture, l'usage du concessif lui permet de pointer déceptions et difficultés avec l'écriture académique, sans toutefois adopter de point de vue vraiment distancié, et au risque d'une attitude victimaire. Cependant, elle dit aimer écrire, dès lors qu'il ne s'agit pas de travaux de droit, et elle fait partie des étudiants se disant « à l'aise ». Le procédé concessif lui permettrait-il ainsi de se tenir sur une étroite ligne de crête où l'activité principale – académiquement parlant – ne lui réussit pas, alors que c'est là même où elle se sent compétente : écrire ?

Usage des verbes modalisateurs

Au prisme de ces verbes, la façon dont Joséphine envisage l'écriture est assez contrastée, voire parfois contradictoire : elle dit être à l'aise (verbes d'affect et appréciatifs de polarité positive, même si de forme modérée), mais n'aime pas les écrits demandés en droit – elle use surtout des déontiques pour les décrire – et les épistémiques évoquent surtout l'aléatoire, l'effort ou l'essai. Elle a recours, même quand il s'agit d'une écriture plus personnelle, à des volitifs évoquant des projets abandonnés ou des qualités qu'elle dit ne pas avoir. Et pourtant, elle affirme en début d'entretien :

(11/Joséphine) c'est plutôt un plaisir, **je me sens plutôt... bien** dans l'écriture : quand j'écris, que ce soit universitairement ou... hors scolaire justement, c'est plutôt agréable, **je suis plutôt fière de moi** généralement.

Joséphine emploie peu de formes épistémiques autour de la possibilité ou de l'éventualité quand il s'agit d'écriture, et elle use surtout de formes impersonnelles, où l'aléatoire et la chance ont une place significative :

(120/Joséphine) **ça m'arrive** parfois de réfléchir à... euh, ce que **je vais pouvoir écrire**, les différents arguments euh... soit en discuter avec mes copines, soit en réfl... à réfléchir comme ça.

(598/Joséphine) **j'avais eu la chance** qui euh... qu'il les avait rendues et voilà, **j'avais pu voir ma copie**.

Les verbes d'aspect « en tension vers » sont par ailleurs presque aussi nombreux dans son discours que ceux autour de *pouvoir* :

(133/Joséphine) **j'essaie de réfléchir à tout ça** et puis généralement, quand je peux, parce que les profs des fois sont un peu euh indulgents

(421/Joséphine) j'ai voulu écrire un roman quand j'étais petite, je l'ai jamais continué, j'avais peut-être été à deux pages. Euh... **j'ai déjà essayé de tourner** de de **d'essayer d'écrire...** de tenir, pardon, des journaux intimes, pareil : ça a jamais fonctionné, ça a jamais été mon truc.

Quant à ses opinions, elles sont nombreuses : une trentaine sont relatives à l'écriture. Ce sont surtout des assertifs faibles (notamment *voir, penser, trouver*) plutôt que des verbes basés sur la connaissance ou l'expérience (*se rappeler, se rendre compte de*), et plusieurs sont à la forme négative, dont « je ne sais pas » ou « je ne suis pas sûre de ».

(28/Joséphine) Moi, je suis toujours, **je ne sais pas** pourquoi, **je pense** que c'est dû à ma personnalité, j'aime plutôt être dans la synthèse.

(128/Joséphine) je suis plus à l'aise ouais sur euh... l'écriture. Je vois par exemple – contrairement autre chose – je fais beaucoup de listes, **je ne sais pas** pourquoi, c'est aussi dû à... **je pense**, mon... organisation

Envisagée dans sa globalité, l'étude de la catégorie des épistémiques donne l'image d'une relation à l'écriture traversée par l'incertitude et le doute.

Les modalités relevant du jugement émotionnel ou affectif sont modérées, le plus souvent, par des adverbes évaluatifs (*un peu ; bien ; plutôt*) ou s'expriment avec des verbes comme *préférer, aimer bien, être plutôt du genre à* :

(32/Joséphine) Après, que ce soit Internet... SMS euh... euh, oui, **j'aime bien écrire**, c'est plutôt un plaisir euh...

Elles dénotent l'espoir, le souhait, la crainte, le besoin :

(425/Joséphine) je suis vraiment quelqu'un de très organisé, **j'ai vraiment besoin**, même encore aujourd'hui, et même plus que... jamais, d'ailleurs, ouais d'écrire des listes, de... vraiment pas oublier des choses...

L'engagement « mesuré » de la part de Joséphine vis-à-vis de l'écriture est une caractéristique que l'on retrouve discursivement dans sa façon d'envisager l'avenir :

(486/Joséphine) je le vois pas à long terme en fait, **ça me fait un peu peur d'imaginer l'avenir** euh... **j'aimerais bien me retrouver voilà dans...** je suis un peu tiraillée entre...

Le nombre de formes déontiques, très majoritairement impersonnelles en *faut que*, attire aussi l'attention de l'analyste : nous en relevons au total une quarantaine (c'est la fréquence la plus élevée parmi les étudiants), dont – pour le quart – relatives à l'écriture. Cette fréquence se retrouve chez des étudiants se disant en difficulté, mais elle est deux fois plus élevée que chez Eva et Florent, étudiants se disant, comme Joséphine, à l'aise avec l'écriture.

(643/Joséphine) Donc quand **il faut connaître tout ça par cœur**, qu'en plus **il faut faire un plan** et euh... en plus savoir bien répondre à la problématique, c'est quand même très très compliqué, (...) Mais là pareil : pour répondre à une problématique, **il faut savoir dégager l'essentiel** de... de l'arrêt, ce qui est quand même assez compliqué, (...) puis là pareil, **faut avoir un certain euh...** euh... j'ai le mot sur le bout de la langue... mmm... un certain... ah, je le trouve pas! Un certain... enfin euh... une certaine culture, voilà, juridique euh voilà. (...) donc **faut connaître tout ça, faut avoir une certaine culture** ge... culture générale euh... euh... de droit, et c'est assez compliqué mais euh... voilà,

L'étudiante présente les événements – et notamment les consignes – comme une suite de contraintes dont elle ne semble pas percevoir l'intérêt pour sa propre progression. Elle aboutit à la conclusion que le droit « n'est pas pour elle » (et non qu'elle ne veuille pas, *elle*, continuer à faire du droit).

Toutes les occurrences déontiques sont en effet relatives aux écrits en droit. Une seule exception, sous forme d'énoncé généralisant :

(72/Joséphine) enfin voilà, **faut être fier** de la langue qu'on écrit euh, c'est quand même une langue qui a... des milliers et des milliers d'années donc euh... voilà.

De la même façon, dans la catégorie des verbes d'affects, la moitié des occurrences sont axiologiquement négatives (*avoir honte ; détester ; pas du tout*) : il est alors question d'écrits en droit. Car, pour le reste, l'étudiante en parle favorablement :

(10/Joséphine) en tous cas, contrairement à certaines d'autres personnes, j'en fais quasiment pas (de fautes), donc euh... donc voilà, c'est plutôt un plaisir, **je me sens plutôt... bien** dans l'écriture: quand j'écris, que ce soit universitairement ou... hors scolaire justement, c'est plutôt agréable, **je suis plutôt fière de moi** généralement.

Mais cette aisance semble fragile : nous relevons que les deux modalités volitives relatives à l'écriture évoquent des limites qu'elle dit rencontrer, comme ici, où elle parle d'un manque d'imagination.

(413/Joséphine) tout ça, quand **on veut devenir** je sais pas : traductrice, faut aimer les langues euh... etc donc euh... non, pour moi, c'est l'écriture, ça se euh... j'ai pas forcément d'imagination, pas forcément de création non plus...

Autour du dire

La dizaine de dire qu'elle rapporte, relatifs à l'écriture, émanent pour le tiers de ses parents, ce qui est inhabituel parmi les étudiants. Le seul propos qui lui est favorable est celui de sa mère lui disant qu'elle écrit « quand même bien » (399), mais nous avons vu que l'énoncé est suivi d'un concessif où l'étudiante déplore que cela ne lui ait finalement pas particulièrement réussi, vu ses échecs dans sa filière de droit. Pour le reste, les énoncés rapportent des propos évalués comme défavorables, ou neutres :

(67/Joséphine) je revois **ma mère qui me dit** toujours ah tu te rends compte la faute que t'as fait

(149/Joséphine) Ou parfois **il y en a qui disent** commencez par le plan (...)

La plupart évoquent des situations qui se répètent, avec le présent d'aspect accompli et des adverbes de temporalité : *des fois, parfois, toujours, à chaque fois*.

Les deux boucles méta-énonciatives correspondent à des recherches du mot juste.

(652/Joséphine) c'est quand même bien compliqué euh... puis là pareil, faut avoir un certain euh... euh... **j'ai le mot sur le bout de la langue...** mmm... un certain... ah, je le trouve pas

Usage des reformulations

Les occurrences ne sont pas très nombreuses quand il s'agit d'écriture. Si les opérations de reconsidération de la situation « marquées » par *en fait* ou *enfin* ne sont pas vraiment l'occasion de modifier une perspective sur ses pratiques, c'est au niveau des reformulations sans connecteurs que nous pouvons observer une démarche à la fois plus réflexive et évaluée plus favorablement :

(5/Joséphine) de de voir quelle est la personne, **de connaître un peu plus la personne**, je trouve que le la la la façon d'écrire c'est... oui voilà, **on arrive à cerner plus ou moins la personne** euh... voilà.

(574/Joséphine) Euh trois heures. **Ouais, en trois heures j'ai fait tout ça**, ce qui est... je crois que c'est la première fois que j'écris autant, et voilà,

Nous relevons à cette occasion une représentation archétypale de ce à quoi peut mener, selon elle, le goût d'écrire : devenir écrivain.

(402/Joséphine) je pense que quelqu'un qui adore écrire euh... **quelqu'un qui veut devenir écrivain par exemple** bon se base là-dessus

2-11 Kevin : « C'est pas l'écriture qui m'a plu en soi : c'est plus de raconter une petite histoire »

Kevin (21 ans) est en filière MIAGE (Sciences du numérique et du management), en apprentissage. Il est né et a grandi en France. Son père est français, né en France. Sa mère est chinoise, née en Chine, et ne parle pas très bien le français. Il s'exprime en français avec ses deux parents. Il ne parle pas le mandarin.

Au cours de l'entretien, Kevin dit : « être bien, c'est ne pas être tranché à 100% dans la vie ». Pourtant, tant son usage du concessif que des modalisateurs ou encore les marqueurs autour de « dire » laissent apparaître une représentation assez clivante de l'écriture, où plaisir et intérêt sont absents, et l'écrit associé à « littéraire », « philosophique » et à « madame Bovary », mais aussi à l'effort et à la perte de temps. De façon générale, le niveau de réflexivité est faible. Nous l'observons notamment avec son usage des reformulations, et l'abondance de formes impersonnelles.

Usage de la figure concessive

Nous relevons trois mouvements principaux dans l'usage que Kevin fait du concessif : éviter les difficultés en les minimisant ou en circonscrivant ses efforts à certains types

d'activités, émettre des points de vue sur l'écriture (et ainsi donner à voir la place qu'il lui attribue), et enfin exprimer un point de vue dévalorisant.

(a) Circonscrire le sentiment de difficulté en le relativisant ou en limitant ses efforts à un certain type d'activité

C'est la figure la plus fréquente, et Kevin la décline de deux façons. Soit il présente la difficulté (*des lacunes ; un peu gênant de pas se faire comprendre ; un peu de mal à ; pas de la dyslexie*) ou ce qui peut s'y apparenter (*madame Bovary*) – observons le mode « atténué » dont il use dans tous ces énoncés – pour ensuite en réduire la portée négative avec un *mais* relativisant, des adjectifs ou adverbes amoindrissant le caractère « gênant » (*vraiment ; relatif ; un peu ; n'importe quoi*) ou encore une forme négative, en indiquant comment il s'en accommode :

(92/Kevin) Je les vis plutôt bien, ça me dér... enfin, c'est vrai que c'est un peu gênant de pas se faire comprendre, personnellement, des amis ou d'un cercle proche, **mais c'est pas gênant, c'est juste répéter deux fois la même chose.**

Soit il s'applique à circonscrire – avec un marqueur « balise » comme *après, même si* ou *mais* – sa zone d'efforts : ne pas y passer trop de temps, ne pas se donner la peine de relire son écrit ou de faire un plan si le travail à rendre n'est pas « sérieux », préférer la rédaction « scientifique » à l'étude des œuvres littéraires :

(186/Kevin) Après, ça dépend des travaux, **mais les travaux importants, notés, c'est vrai que je fais un plan**

Il donne ainsi à voir une représentation clivante de l'écriture ainsi que son échelle de valeurs : ce qui est « sérieux » et ce qui ne l'est pas, ce qui est noté et ce qui ne l'est pas, ce qui est « littéraire » et ce qui l'est moins.

(b) Emettre des points de vue sur l'écriture

Amusant, passionnant, familial, professionnel, neutre, prépondérante : autant d'adjectifs avec lesquels Kevin dessine (et complète), en s'appuyant sur cette configuration, sa conception de l'écriture. Il exprime ainsi des points de vue sur sa place, ses formes et ses usages. La plupart des énoncés sont en *je* : dans un premier temps, il reconnaît un intérêt ou une spécificité, pour dans un deuxième temps le (ou la) contester ou l'aborder sous un angle en général moins favorable.

(120/Kevin) c'était amusant à faire (des travaux à faire au collège), **mais c'est pas l'écriture qui m'a plu en soi** : c'est plus raconter une petite histoire.

Autant d'occasions pour lui d'adopter une position plus « méta » :

(421/Kevin) Donc oui, c'était dans le cadre de l'apprentissage, faire un bilan de notre année d'apprentissage, qu'est-ce que ça nous a apporté (...) **mais c'est surtout pour faire euh... pour garder une trace écrite de notre alternance** et qui puisse euh, que nos professeurs, ils puissent se rendre compte de euh... hmmm... de l'apport, de la partie entreprise, de cette année.

Voire plus critique :

(481/Kevin) Donc oui j'écris toujours, ça **ça a quand même une place prépondérante dans ma vie quotidienne**

Avec le recours à *quand même*, il concède (et déplore ?) une place peut-être plus importante qu'il ne le souhaiterait.

(c)Exprimer un point de vue dévalorisant

Il s'emploie, avec cette figure, à présenter une facette de l'écriture – un type d'exercice ou un genre littéraire, comme Harry Potter dont il est lecteur – pour ensuite « changer de zone » et exprimer un point de vue de polarité négative (et l'énoncé inclut une négation) : « c'est pas littéraire à 100% », « c'est pas des sujets très philosophiques », « c'est des textes à trous (...) pas d'exercice rédactionnel poussé ». Le contraste introduit par le *mais* produit un effet dévalorisant sur l'objet de l'énoncé. Et signale là encore une représentation limitée de l'écriture :

(221/Kevin) alors qu'Harry Potter on apprend des choses, des des valeurs, c'est bien écrit dans le sens où on est vraiment en haleine derrière **mais... c'est vrai que c'est pas des sujets euh très philosophiques** quoi

Quelle que soit la configuration, le mécanisme dont use Kevin est finalement le même : une opération (ou valeur, ou situation) évaluée positivement est contre-balançée par une opération évaluée, elle, négativement, ou de moindre portée. Le procédé lui permet, dans la plupart des cas, de camper sur ses positions, soit pour confirmer une représentation peu motivante de l'écriture (son engagement est limité, essentiellement « utilitariste », restreint à des tâches « obligées » et « hiérarchisées » : ce qui est « sérieux » et ce qui ne l'est pas, ce qui est noté et ce qui ne l'est pas, ce qui est littéraire et ce qui ne l'est pas), soit pour relativiser ses difficultés et « s'arranger » avec elles, et non les interroger. Toutefois, l'usage d'une configuration où il exprime des points de vue en *je* – signalant « en creux » ce qu'il *aime* dans l'écriture et ce que

celle-ci *permet* – laisse entrevoir, à la fois, une position non uniformément défavorable, et une capacité de recul.

Usage des verbes modalisateurs

Le degré d'assurance, tel qu'il apparaît avec les verbes de modalité épistémique, n'est pas élevé : les verbes de « tension vers » sont plus nombreux que ceux autour de *pouvoir* et, pour ceux-ci, les formes impersonnelles sont majoritaires et l'évènement incertain.

(486/Kevin) Au niveau orthographe, pas pas vraiment (d'impact), parce qu'**on peut** toujours se référer à Internet et chercher la bonne la bonne orthographe

La « tension vers » se mesure avec des formes qui sont soit négatives comme en (51) (cas de la moitié d'entre elles), soit évoquant l'effort comme en (489) :

(46/Kevin) **je prends pas trop la peine** de relire

(489/Kevin) **je perds beaucoup de temps à me relire** au final quand je dois faire quelque chose de sérieux

Quant aux opinions, elles s'expriment exclusivement via des assertifs faibles : *penser, trouver, imaginer, croire*.

(387/Kevin) c'est un peu du temps gâché (d'investir dans l'amélioration de son écriture), **je trouve**.

Les modalités appréciatives sont minoritaires quand il s'agit de parler d'écriture, et font surtout état d'une situation « défavorable » : effort, difficulté, peine, perte de temps. Deux d'entre elles, toutefois, sont envisagées favorablement : avoir des « parties claires » (435) et avoir su adapter la forme de ses mails aux exigences du milieu professionnel (100) :

(435/Kevin) j'aime bien dans le sens où je suis plutôt quelqu'un d'ordonné donc **j'aime bien** avoir des parties claires, avoir des... quelque chose de synthétique et faire quelque chose de plutôt esthétiquement correct

Les autres types de verbes modalisateurs sont sur la même ligne défavorable : une majorité des verbes d'obligation ou de nécessité sont en lien avec une activité scripturale – et la moitié sont des formes impersonnelles comme en (456) – un volitif sur les deux relevés exprime un rejet comme en (172), et les quelques affects relevés sont tous à la forme négative, comme en (276).

(456/Kevin) donc l'écriture **ça nous force** à ce travail

(489/Kevin) je perds beaucoup de temps à me relire au final quand **je dois** faire quelque chose de sérieux

(276/Kevin) tout ce qui était dissertation **ça m'intéressait pas** et et au final, j'ai plus aimé S, le côté scientifique qui m'intéressait beaucoup plus,

Autour du dire

Peu d'occurrences dans cette catégorie : nous ne relevons que deux énoncés rapportés et quelques boucles méta-énonciatives signalant notamment un système de valeurs (hiérarchie, morale) :

(214/Kevin) Alors que les œuvres littéraires euh ça a des des des valeurs morales fortes, des idées souvent euh **je sais pas comment dire**, c'est il y a c'est beaucoup plus riche quoi

Usage des reformulations

Les occurrences avec marqueurs sont peu fréquentes. Dans les quelques opérations de renonciation signalées par *enfin*, il s'agit surtout pour Kevin de se « sortir d'affaire », lexicalement ou syntaxiquement :

(32/Kevin) Plus en avant j'ai des difficultés à... **enfin : je je je fais beaucoup de fautes.**

(49/Kevin) c'est pas un mail euh avec une personne on risque euh enfin comment dire **enfin : c'est pas un mail à un supérieur hiérarchique ou un corps enseignant**, quoi, c'est pas... Plus un échange entre amis, amical.

Les énoncés introduisant de réels changements de perspective sur ses pratiques sont rares : il constate simplement ses difficultés.

(92/Kevin) Je les vis plutôt bien (ses difficultés), ça me dér... **enfin, c'est vrai que c'est un peu gênant de pas se faire comprendre, personnellement, des amis ou d'un cercle proche**, mais c'est pas gênant, c'est juste répéter deux fois la même chose.

(94/Kevin) ce qui est dérangement, c'est professionnellement parlant : par exemple vraiment dans les mails euh ne pas être mal interprété, ne pas être hautain ou euh... ou autre, **enfin : c'est très dur, je trouve que c'est très dur à écrire, à rédiger un mail.**

Avec *au final* ou *finalement*, l'observation est similaire : l'opération qu'ils introduisent permet plus à Kevin de constater ou de conforter rétrospectivement un choix, que d'envisager la situation sous un autre angle.

(58/Kevin) Non (n'écrit pas qu'à la main), parce qu'**au final avec le digital, on écrit souvent souvent sur ordinateur**. Donc **au final voilà voilà...** mais ce qui est bien c'est qu'il y a la correction automatique.

Nous n'avons par ailleurs relevé aucun *en fait* introducteur de distanciation, et c'est le seul locuteur dans ce cas.

La fréquence des reformulations sans connecteurs est plus grande mais, là non plus, l'étudiant ne s'en sert pas pour affiner un point de vue ou le mettre en perspective. Il en use principalement pour insister, préciser ou rectifier (les maladresses de langue sont assez nombreuses sur l'ensemble de l'entretien).

(59/Kevin) Donc en général ça passe mieux, **ça se passe mieux.**

2-12 Mehdi : « On part du principe que si vous pouvez pas écrire, vous êtes pas quelqu'un de... cultivé, ou qui fait un minimum d'efforts »

Mehdi (21 ans) est en filière Histoire. Il est né et a grandi en France, et parle français dans sa famille. Son père est né en Tunisie, sa mère est née en France mais a grandi en Tunisie.

La position discursive de Mehdi, relativement à l'écriture, est assez difficile à cerner car non dépourvue d'ambiguïtés⁴⁵ : usage fréquent du procédé concessif pour déplorer mais aussi pointer une évolution favorable, formes en *pouvoir* de valeur souvent indéterminée, prise en charge énonciative plus ou moins assurée. Son usage des reformulations signale toutefois une capacité de recul réflexif, tout comme il se saisit de certains énoncés concessifs pour réfléchir sur sa position vis-à-vis de l'écriture. A l'aune de ses dires, les propos rapportés sont relatifs à des situations majoritairement non favorables.

Usage de la figure concessive

Mehdi est l'étudiant ayant le plus recours, parmi les treize, à ce procédé langagier. Cette fréquence peut être relativisée par la durée de l'entretien – un peu plus longue que la moyenne – elle n'en reste pas moins caractéristique, comme pour Yoan ou Jocelyn.

Les configurations sont variées : nous en relevons sept (dont une spécifique à Mehdi), parmi lesquelles trois sont majoritaires. La plus fréquente est celle où il donne à voir

⁴⁵ « L'ambiguïté est un phénomène lié à la mise en discours d'un énoncé. Ce phénomène se produit lorsqu'une même phrase présente plusieurs sens et est donc susceptible d'être interprétée de diverses façons » (Charaudeau 2002, p. 33).

ses points de vue sur ce qu'il aime et n'aime pas, ce qui l'intéresse (ou pas), son échelle de valeurs, et la façon dont il se représente en tant que scripteur.

(a) « Je suis ainsi » ou « c'est ainsi » confronté à la réalité de l'expérience

Ces énoncés – les plus nombreux (plus du tiers) dans la catégorie des concessifs – portent sur la représentation que Mehdi a soit de lui-même (la majorité sont en *je*), soit de l'écriture, représentation que l'expérience, dans le domaine du scriptural ou de la lecture, vient souligner, quitte à la dramatiser.

(15/Mehdi) c'est un trait de caractère (l'impulsivité) **mais euh... l'orthographe, c'est une catastrophe.**

Dans un premier temps de l'énoncé (P1), l'étudiant use de formes modalisées comme des verbes d'opinion (*je pense*), des locutions verbales spécifiantes (*je suis quelqu'un qui/de, c'est un trait de caractère, une qualité*), des adjectifs où il se décrit (*brouillon, passionné, heureux*) qui contribuent à « fixer » son point de vue sur l'image qu'il veut donner à voir. Et dans un deuxième temps (P2), la « bascule » que signale le marqueur lui permet de changer de zone et de faire passer son point de vue en force (dans les deux sens du terme) : « l'orthographe est une catastrophe », « cette manière d'écrire est très intéressante », « Tolkien est impossible à lire », etc.

(555/Mehdi) Parce que c'est comme ça que j'ai connu plus ou moins la littérature. **Et encore, il n'y a qu'un seul auteur en *fantasy*, et c'est tout.**

Des adverbes comme *bizarrement, jamais, pas du tout, c'est tout, malheureusement...* accentuent le caractère définitif de son point de vue ou de sa représentation. De même, le passage d'une forme négative en P1 à une affirmation en P2 (ou inversement), ou encore des sur-assertions comme « j'adore », « le plus heureux du monde », « très vite » y contribuent.

(393/Mehdi) Je suis quelqu'un de très passionné, donc si vous me donnez un autre sujet qui m'int' qui me passionne, je peux écrire des pages et des pages. Je l'ai déjà fait inconsciemment, c'est bien, mais c'est ça qui m'a orienté mon choix.

En (396), notons que Mehdi use d'un *mais* là où un *et* serait attendu. Nous relevons plusieurs occurrences du même ordre⁴⁶, le procédé est plus fréquent chez cet

⁴⁶ En (27), avec « **même si**, ce qui est intéressant, c'est de voir... », en (32) avec « prof à la f... en islamologie à la faculté de Paris IV, **mais** qu'a une manière d'écrire... », en (126) avec « C'est

étudiant. Il renforce ainsi, avec le marqueur, le contraste entre les deux propositions et, par là-même, donne plus de poids à son argument, ici l'importance qu'a eue sa passion pour l'écriture (quand le sujet l'intéresse), au point d'en faire un facteur de choix professionnel.

En mettant ainsi en exergue son « argument » (ses choix, ses difficultés, ses centres d'intérêt, ses spécificités), quelle est la visée de Mehdi ? Se justifier ? S'affirmer ? Faire part de points de vue critiques ? En soulignant implicitement la non-maîtrise de la situation (fatalité, caractère inexplicable, inconscient) ou en s'appuyant sur un trait de caractère contre lequel il ne peut rien, il limite dans tous les cas sa propre responsabilité.

Cette configuration peut aussi, en pointant l'écart entre une représentation et un vécu, entraîner plus ou moins explicitement, sinon un changement de perspective, du moins un mouvement réflexif, aussi ténu ou velléitaire soit-il.

Par exemple, à la question : « l'écriture a-t-elle eu une place dans votre parcours d'études, positivement ou négativement ? », l'étudiant répond :

(374/Mehdi) Quand même. Oui, parce-que quand même, comme je l'ai dit, **c'est quand même quand j'ai commencé à, quand j'ai cherché où me réorienter, j'ai lu beaucoup d'ouvrages, et ça m'a beaucoup influencé**, vu que j'aimais ça en fait. Je voulais faire quelque chose avec... en rapport avec la littérature.

Quelle norme *quand même* suspend-il ici ? Mehdi reconnaît – et semble même surpris de le réaliser (cumul des *quand même*) – que la lecture d'ouvrages l'a non seulement beaucoup influencé pour faire son choix d'orientation, mais lui a aussi fait prendre conscience de son intérêt pour la lecture (ou pour un genre d'ouvrages). *Quand même* signale en quelque sorte la suspension d'une certaine représentation de la lecture, qui peut être l'indifférence, le manque d'intérêt, ou encore une ignorance de ses effets potentiels : Mehdi, à rebours de son univers représentationnel, *reconnaît* que la lecture d'ouvrages l'a beaucoup aidé pour décider de son parcours d'études. Il est intéressant par ailleurs de relever qu'à la question sur la place de l'écriture dans son parcours, il répond en évoquant la lecture.

inconsciemment que je le fais. **Mais** quand ils le font... », en (395) avec « c'est bien, **mais** c'est ça qui... », en (153) avec « c'est un trait de caractère **mais** euh... l'orthographe c'est une catastrophe ».

Ici, le « mouvement » consiste en un déplacement de sa représentation de la lecture, ou du moins d'un certain type de lecture : il en a découvert le pouvoir d'influence, il a même voulu en faire le centre de gravité de son métier.

(b) Comparer des expériences autour de l'écrit(ure) et en tirer réflexion

En deuxième position en termes de fréquences, cette figure permet à Mehdi de mettre en avant une découverte (de la variété de styles littéraires, de manières d'écrire, des spécificités de l'oral en regard de l'écrit, des capacités de son père) ou une prise de conscience (évolution personnelle, influences, priorités) en s'appuyant sur un mouvement de comparaison plus ou moins « marqué ».

(283/Mehdi) Mais il y a... 5-6 ans, c'était impossible pour moi, je l'aurais pas fait du tout. **Même si on me payait pour le faire** (lire un ouvrage de philo), je l'aurais pas fait

(278/Mehdi) après, je me suis dit que c'était peut-être la manière de l'enseigner (la philo) qu'était pas... correcte mais euh... euh... il y a une différence claire et nette entre celui que j'étais il y a 4-5 ans, et celui que je suis maintenant.

Dans la première proposition, les éléments lexicaux relèvent de l'opinion et du vécu : « c'est très intéressant de voir », « la manière d'enseigner », « un travail que j'ai fait », « j'adore ça » ... En P2, le marqueur signale une ré-orientation de son point de vue, et l'étudiant use de modalités d'opinion et d'affects en *je* (« à un niveau que j'ai jamais rencontré », « je l'ai fait avec un certain sérieux », « celui que j'étais il y a 4-5 ans », « mon objectif n°1 », « je pense que »), d'introducteurs de distanciation (*en fait*), d'adverbes, de locutions et d'adjectifs (notamment temporels), ou en s'appuyant sur l'aspect des verbes ou sur le passage d'une forme négative à une forme positive, tous procédés marquant la différence entre le thème en P1 et le rhème en P2 : *très différentes ; jamais (...) auparavant ; celui que j'étais [...] celui que je suis maintenant ; même ; différence.*

(672/Mehdi) Ça a ses avantages et ses inconvénients (d'être très différent à l'écrit et à l'oral), **mais je pense que, c'est plus un avantage qu'un inconvénient.**

(765/Mehdi) Je suis honnête hein, c'est pas un travail que j'ai fait avec passion. C'est vrai que je l'ai fait avec, **quand même**, un certain sérieux.

Avec le *quand même* réfutatif, il semble ici associer la passion pour son sujet avec le niveau d'investissement pour le travailler : il a cette fois-ci fait une exception.

Il use fréquemment du *quand même* et du *même* concessifs dans ses énoncés, notamment dans cette configuration de « comparaison d'expériences » :

(35/Mehdi) Et c'est très intéressant de voir comment différents auteurs qui sont pourtant... de même courant et... de même courant de même époque peuvent avoir des manières d'écrire très différentes. **Ça même dans tous les styles littéraires.**

La fonction fondamentale de *même* est de « focaliser l'attention sur un élément particulièrement discordant avec la relation prédicative assertée dans la proposition et de le réinsérer dans un ensemble paradigmatique où il n'avait pas préalablement sa place » (Morel 1996, p. 30) : en cela, ce marqueur, en s'immisçant, signale, tout comme *quand même*, un univers représentationnel particulièrement touffu, car il souligne le caractère de surprise (de « discordance ») ressenti par Mehdi. Ainsi, il découvre une variété dans les manières d'écrire – et ce « dans tous les styles littéraires » – qu'il ne soupçonnait pas, ou la capacité de son père à utiliser un réseau social – Snapchat – associé plutôt à la jeune génération.

De façon générale, la particule concessive, en pointant l'opération de contraste, de comparaison ou de contre-balancement des propositions P1 et P2 peut signaler des représentations plus ou moins explicites. Quitte à s'imposer là où elle n'est pas attendue, comme nous l'avons vu, mais dans une moindre mesure, avec Ervy, Kevin, Benoît, Jocelyn ou Fatma.

(31/Mehdi) vous avez un autre auteur – je me rappelle plus de son nom – qu'avait été prof à la f... en islamologie à la faculté de Paris 4, **mais qu'a une manière d'écrire très complexe** et c'est très intéressant de voir comment ça peut influencer aussi notre manière d'écrire.

En usant du *mais* et non de la conjonction *et*, Mehdi pointe sa représentation de l'enseignant : pour lui, écrire de manière *complexe* présente une discordance avec la valeur inférente attribuée à une activité pédagogique, la clarté.

(482/Mehdi) Il (son père) peut passer des longues heures dessus (une présentation type Pwp), je trouve ça assez intéressant, **mais après, est-ce que c'est un travail littéraire, non pas du tout.**

Là encore, *mais* signale sa représentation de ce qu'est – pour lui – un travail littéraire, l'opposant à *intéressant*, minorant par là-même la valeur d'une présentation du type PowerPoint (*intéressante*, mais pas *littéraire*).

Littéraire, littérature : ses représentations (tout comme l'emploi du terme et de ses déclinaisons) sont nombreuses et parfois contradictoires, entre la « bonne » lecture (529), le « travail littéraire » (482), la « fantasy » (557) (qu'il réduit à un seul auteur). D'un côté, il souligne l'importance que l'écrit a – et a eu – pour lui dans son parcours (nous avons observé que la configuration était quasiment exclusivement réservée à

l'écriture) et, de l'autre, il donne à voir les limites de son univers représentationnel. L'usage de la concession lui permettrait-il de composer discursivement avec cette tension ?

(c) Mettre en regard une exigence ou des attentes avec un résultat non favorable

Les énoncés portent sur un espoir, une attente, une consigne (pas forcément explicités) dont la réalisation, effective ou pas, a été, ou peut s'avérer, en comparaison, décevante, ou que Mehdi conteste. « L'attente » peut être soit un certain niveau de qualité qu'il lui est demandé d'atteindre, soit un objectif qu'il se fixe, soit encore une représentation qu'il se construit.

En P1, quand l'étudiant fait part d'une aspiration ou d'un intérêt, l'usage du conditionnel (*j'aurais eu ; je pourrais avoir*), de l'impersonnel (*on développe d'autres manières de penser ; on peut voir ça ; ça passe*), du *vous* générique (*vous le faites pas exprès*), de verbes d'affect (*j'ai l'espoir de ; j'adore ; je le ferai d'une certaine lassitude*) préparent en quelque sorte la « bascule » de la déception (ou du risque de déception) introduite par le concessif en P2.

(54/Mehdi) Parfois je sais parfois par exemple ce qui est paradoxal parce que je sais que ça m'amènera à rien, j'ai toujours l'espoir que ça va mener à réfléchir **mais ce qui est assez rare malheureusement.**

En P2, les modalisations soulignent l'écart entre le souhait et ce qui s'est effectivement réalisé (*assez ; autres ; pas aussi ; pas autant*), ou aurait pu l'être, spécifient la nature de la déception et la modulent : adverbes (*malheureusement ; pas possible ; pas forcément ; assez*), adjectifs (*énervant ; rare*), morphèmes temporels (*une fois deux fois ; sur trois ans*), verbes modalisateurs (*je peux pas*). La polarité de l'énoncé concessif est ainsi toujours négative.

Medhi n'a pas uniquement recours à cette figure concessive pour souligner une déception ou une insatisfaction. Il peut aussi s'en servir pour contester – plus ou moins explicitement – un point, comme en (54) où il déplore ses tentatives vaines pour convaincre les autres membres de forums de partager ses idées. Il peut aussi divertir l'attention d'autrui (et de lui-même ?) du point qui fait problème – ici, les fautes – en l'attirant sur un autre point qui lui est plus favorable, et ce en se présentant *in fine*

comme un locuteur recherchant l'accord – interlocutif et interdiscursif – de l'Allocutaire porteur de norme (noter le *quand même*) :

(207/Mehdi) Comme quoi il y a des progrès (corrige certaines grosses fautes), **mais... c'est quand même...** Parfois quand je m'en rends compte, quand j'oublie ces genres de choses, **c'est... horrible.**

(93/Mehdi) Parfois, je pourrais avoir les bons arguments, **mais** comme ça va être présenté de manière on va pas se mentir, assez... dégueulasse, **le professeur il va me s... il va me saquer.** C'est normal !

« C'est horrible », « c'est normal » : faute avouée serait-elle ainsi à moitié pardonnée ?

Des énoncés, moins fréquents, se répartissent dans plusieurs autres catégories : « faire en dépit d'un obstacle », « des résultats non proportionnés aux efforts » ou encore « un sentiment d'impuissance face à une situation défavorable ». Cette variété de figures – au total, nous en relevons donc six – met en jeu un grand nombre de valeurs et de jugements qu'il prend plus ou moins en charge : les formes impersonnelles (groupes verbaux impersonnels introducteurs de complétives, usage fréquent du *on*, du *ils*, du *vous*), les formules toutes faites, le lexique se référant à l'inévitable, l'impuissance et la fatalité, sont autant de modalisations signalant une relation à l'écrit très partagée entre représentation et pratique. Le recours au concessif lui permet de « faire avec », en s'appuyant sur différents types de transactions pour négocier les écarts entre effort et résultat, représentation et expérience, exigence et capacité, idée et réalité, celui qu'il était et celui qu'il est devenu. Ecart dont le solde est majoritairement valué négativement, c'est-à-dire qu'il ne lui est pas – tel qu'il le considère – favorable. A l'exception toutefois de son évolution via l'écriture envers et contre tout (l'orthographe, les « envolées », le jugement extérieur, les changements d'orientation...) : il veut en faire le cœur de son métier.

Nous relevons que le concessif lui sert aussi, parfois, à céder à une facilité de position : reconnaître pour mieux (se) conforter, parfois au prix d'une déploration récurrente.

Usage des verbes modalisateurs

Fréquence des épistémiques (avec des formes de « tension vers » moins nombreuses que celles en *pouvoir*), des appréciatifs (où la valeur de capacité « positive » est

majoritaire) mais aussi, dans une moindre mesure, des déontiques, caractérisent le discours de Mehdi.

(a) Fréquence et ambiguïté du modal pouvoir

Les cas de glissements, superpositions ou indécidabilité entre les différentes valeurs (possibilité, éventualité, capacité et sporadicité)⁴⁷ sont fréquents au point de constituer également une spécificité du discours de Mehdi.

(7/Mehdi) être à l'écrit, c'est beaucoup plus intéressant dans ma relation aux autres, parce que **je peux me tempérer**,

Capacité ou éventualité ?

(828/Mehdi) **Je peux pas écrire** un **je peux pas me dire** je vais faire un petit bout là, puis après dans 30 mn, je vais faire un (indistinct), ou faire quelque chose en parallèle, c'est impossible

Incapacité ou éventualité non envisageable ?

(84/Mehdi) on m'a toujours dit quand vous faites une argumentation de faire thèse-explication-illustration, moi **je peux pas faire ça**, ça j'arrive pas à rester là-dedans.

Incapacité ou éventualité non envisageable ?

Si nous mettons cette indécidabilité en lien avec son usage du concessif, avec également l'abondance d'adverbes du type *heureusement/malheureusement*, et les quelques choix lexicaux que nous avons pour l'instant repérés (de l'ordre de la fatalité, de l'impuissance ou de la norme), Mehdi semble constamment partagé, voire tenté, dans sa perception des événements, entre une prise en charge qu'il assume et une attribution à des facteurs « extérieurs » qu'il ne maîtrise pas, et qui sont du ressort du destin, parfois de la consigne. L'ambiguïté de *pouvoir* lui permet ainsi de masquer son indécision ou sa « tentation », entretenue par ses soins ou reflet d'un véritable dilemme intérieur.

(b) Des verbes de « tension vers » pour exprimer efforts ou velléités

Les verbes de « tension vers » ne sont par contre pas très nombreux, quand il s'agit d'écriture, et là encore, la démarche semble ambiguë : cherche-t-il vraiment à contrer ce qu'il présente comme des faiblesses (capacité à sortir plus de références, vouloir

⁴⁷ Valeurs étudiées notamment par Sitri dans l'article « Une lecture événementielle du verbe *pouvoir* dans des rapports de travailleurs sociaux » (2013).

placer ses connaissances, avoir des difficultés avec l'orthographe, (trop) s'inspirer d'autres auteurs) quand il invoque une impossibilité à le faire, valorisant implicitement sa bonne foi, son indépendance (des normes, des attendus) et ses modèles d'écriture ?

(71/Mehdi) j'ai la capacité de sortir plus de références, c' c' c'est grâce à mes études mais... quand parfois ça peut être présent, moi je **j'essaie de le mettre en avant comme un argument**, certaines personnes peuvent prendre ça comme euh... la volonté de se mettre au-dessus quoi

(88/Mehdi) **j'essaie de corriger le truc**, mais c'est pas... évident, et même pour l'orthographe, c'est... c'est des lacunes énormes, c'est euh...

(109/Mehdi) je pense qu'il faut que **j'arrive à recadrer tout ça**

(169/Mehdi) Donc à partir du moment où vous ratez les premiers cours de français, c'est comme les mathématiques, ça s'accumule. Bon après, c'est ma faute, mais **je compte corriger ça**.

La « tension » ne semble pas être celle qu'implique l'effort vers un objectif, mais plutôt celle d'une « lutte dialogique » avec une norme qu'il dit respecter tout en voulant montrer qu'il s'en affranchit. Il est d'ailleurs le seul étudiant – parmi la minorité constituée de ceux dont les verbes de « tension vers » sont moins nombreux que les verbes autour de *pouvoir* – pour qui l'écart (en fréquence) entre les deux catégories est aussi grand.

(c) Fréquence significative des verbes d'opinion, et absence d'assertifs forts

La grande majorité des occurrences est constituée de formes relatives à la croyance : *je pense, je trouve, je crois* ou de formes négatives évoquant le doute (*je ne sais pas*).

(55/Mehdi) **j'ai toujours l'espoir** que ça va mener à réfléchir

(399/Mehdi) Non, non. Mais je préfère quand même le faire à la main. A l'ordinateur ça va... ça... comment dire ? **Je trouve** ça plus brouillon.

Deux occurrences en *je sais et je m'en rends compte* ne peuvent toutefois pas être classées avec certitude parmi les assertifs forts tant l'assertion est plus relative à une norme qu'un point de vue construit à partir de faits avérés :

(205/Mehdi) **je sais** que c'est grave, j'en suis conscient que c'est très très grave, maintenant je le fais

Globalement, les opinions qu'exprime Mehdi semblent fréquemment se référer à une norme, qu'elle soit doxique ou relative à son propre système de valeurs (mais là encore, nous ne le savons pas) :

(781/Mehdi) **je sais pas** si en lisant ça, vous trouverez euh... vous verrez que je suis assez brouillon.

(205/Mehdi) **je sais** que c'est grave, j'en suis conscient que c'est très très grave, maintenant je le fais

Il accentue fréquemment leur poids (quitte à les dramatiser) avec l'usage d'adjectifs subjectifs évaluatifs (*dangereux, horrible, brouillon, grave*) ou d'adverbes (*très, assez, mieux*).

(d) Des modalités appréciatives de polarité majoritairement axiologiquement positive

La moitié des occurrences sont relatives à l'écriture et l'appréciation qui est portée est alors, le plus souvent, favorable (*aimer, adorer, préférer, pouvoir*) :

(41/Mehdi) à partir du moment où j'ai vu que **j'aimais** beaucoup écrire sur euh... des sujets d'actualité ou la politique et euh... quand je dis ça c'est que je pouvais écrire parfois sur un coup de tête trois quatre pages

(393/Mehdi) Je suis quelqu'un de très passionné, donc si vous me donnez un autre sujet qui m'intéresse qui me passionne, **je peux écrire des pages et des pages**.

Les seules formes négatives sont motivées par une incapacité à se plier à une norme ou une consigne, ou à la dénoncer :

(155/Mehdi) On part du principe que si **vous pouvez pas écrire**, vous êtes pas quelqu'un de... cultivé, ou qui fait un minimum d'efforts. (...)

Les verbes d'affect ne sont pas très nombreux quand il s'agit d'écriture, et sont « partagés » en termes de polarités.

(197/Mehdi) Et ce que **je déteste** aussi, c'est quand on me reprend sur l'orthographe.

(e) Nombreuses formes en *faut que*

Les auto-injonctions sont majoritaires, dont il est difficile de démêler la part qu'y prend l'hétéro-énonciatif et la doxa, mise en regard avec ce qui correspond à une échelle personnelle de valeurs. Leur forme impersonnelle dote les propositions, à force de récurrences, d'un caractère incantatoire.

(109/Mehdi) je pense qu'**il faut que j'arrive à recadrer tout ça**

(616/Mehdi) **Faudrait** juste que j'arrive à... à voir à mettre en pratique tout ce que je... tout ce que je note. Arrêter d'utiliser des mots compliqués chaque fois, ça ne mène à rien.

Nous retrouvons cette appréciation (de ce qui est important pour lui) dans son usage des volitifs, tous autour de *vouloir* :

(247/Mehdi) **Je veux faire les épreuves** dans les mêmes conditions que tout le monde, moi

(12/Mehdi) Si **je veux faire passer** un message, je vais choisir les bons mots, c'est très important pour moi.

L'usage des modalisateurs est caractéristique du discours de Mehdi, qui donne à voir un locuteur très partagé et non dénué d'ambiguïtés. Partagé (voire tenté ?) entre une prise en charge assumée des faits qu'il décrit et une attribution à des facteurs extérieurs (nous l'observons avec les formes en *pouvoir*, dont la valeur est souvent incertaine), partagé aussi entre son goût pour l'écriture (appréciatifs « favorables ») et son rejet des contraintes académiques (affects pour moitié « défavorables »), partagé enfin entre des normes qu'il invoque et celles qu'il se donne (déontiques en *faut que* et verbes de « tension vers »). La quasi-absence d'assertifs forts parmi les nombreux verbes d'opinion montre par ailleurs l'abondance de points de vue basés sur une croyance ou exprimant le doute, ce qui conforte un éthos mêlant à la fois sentiment d'insécurité et attirance pour l'écriture.

Autour du dire

Les propos rapportés sont nombreux, et ce sont majoritairement les siens. Venant d'autrui – un autrui toujours indéterminé (*on, ils*) – il s'agit surtout de dire « défavorables » : un reproche, une critique (entendue ou imaginée) ou une consigne à laquelle il n'adhère pas.

(146/Mehdi) **on m'a déjà fait la remarque** vos mails sont d'une qualité horrible

(218/Mehdi) puis après **on va se dire** il a pas travaillé ou il a bâclé, alors que c'est pas du tout le cas.

(135/Mehdi) Et moi par exemple si je prends, que **je me dis que** je vais faire thèse-synthèse-illustration, dans ma tête **je me dis que** le professeur il va croire que c'est du basique et que ça vaut pas le coup.

Les dire auto-adressés sont fréquents :

(196/Mehdi) et à chaque fois, je vois au correcteur, **je me dis** mais comment j'ai pu rater ça ?

Il s'agit, pour Mehdi, soit de souligner l'itérativité (aspect des verbes, marqueurs temporels) des situations, plutôt défavorables, qu'il relate, soit de rapporter ses pratiques et ses interrogations – certaines récurrentes – comme ici, par exemple :

(386/Mehdi) Ben en fait, je me suis **je me suis toujours dit** que je pourrais pas rester sur un bureau euh... à taper sur un clavier

A plusieurs reprises, avec le *vous* générique ou par le choix du segment mis en exergue, l'étudiant semble rechercher sinon une approbation (concernant sa « bonne » pratique) du moins une compréhension de sa position par son interlocuteur :

(707/Mehdi) Donc par contre parfois quand vous écrivez euh... vous vous relisez, **vous vous dites** là c'est faux, là pour quelqu'un qui me connaît pas, ça peut... ça peut paraître un peu bizarre

De façon générale, son mode d'emploi des discours rapportés contribue à le présenter principalement soit comme l'objet de jugements défavorables, soit comme un sujet de bonne volonté, qui réfléchit sur ses pratiques, et pourtant incompris. Un éthos victimaire ?

Les quelques boucles méta-énonciatives signalent pour moitié des recherches de mot, ou une insatisfaction face à celui qui a été trouvé (*on va dire ; je ne sais pas si c'est le mot*) :

(4/Mehdi) Ecrire, c'est – **comment dire ?** – synthétiser sa pensée, de manière plus définie.

(87/Mehdi) Je sais, je sais que c'est pas bien mais je suis comme ça, très... brouillon, **on va dire**

Usage des reformulations

L'activité reformulatoire est assez soutenue, du fait notamment de la fréquence des reformulations sans connecteurs. Le plus souvent, celles-ci permettent à Mehdi, en renchérissant, ou en précisant son premier énoncé, de faire part d'un point de vue distancié sur ses pratiques écrites et d'affirmer son identité de scripteur (*personnellement ; ma manière ; j'étais quelqu'un qui ; je suis dyslexique ; moi je trouve*):

(116/Mehdi) au final, la simplicité c'est ce qu'il y a de mieux. **Etre clair, concis, et réussir à véhiculer ce qu'il y a, ce qui est important de manière à faire simple et concis, c'est ce qu'il y a de mieux.**

(610/Mehdi) Sur ma manière d'écrire, je ne pense pas. Sur euh mes orientations, clairement. Mais **euh sur ma manière d'écrire, je pense pas. Pas du tout même.**

C'est essentiellement autour de *en fait* que s'élaborent les autres types de reformulations relatives à l'écriture : Mehdi s'y appuie pour établir un constat

envisagé favorablement, de l'ordre de la prise de conscience d'un intérêt ou d'une progression.

(572/Mehdi) ce qu'est bizarre, c'est que dans tous ses ouvrages, il y a une manière d'écrire totalement différente. Mais euh à **un niveau, que j'ai jamais rencontré auparavant, en fait**. Sincèrement.

Cette démarche n'est pas sans rappeler son emploi d'un type de configuration concessive où, par comparaison d'expériences, il fait part d'un point de vue.

2-13 Yoan : « C'est rare que je me dis, que je me dise (que je me dise ?) euh... je vais écrire juste pour le plaisir »

Yoan (22 ans) est en filière Economie. Il est né et a grandi en France, de parents également nés en France.

Evoquant l'une de ses difficultés récurrentes quand il doit rédiger, Yoan dit⁴⁸ : « je sais qu'il y a un terme, mais je enfin, je sais qu'il y en a un mais j'ai du mal à l'exprimer mais c'est ce mot-là que je veux et c'est aucun autre ». Recours au concessif avec le marqueur *mais*, reformulation avec introducteur de rectification *enfin*, verbe modalisateur d'opinion *je sais* exprimant paradoxalement une impuissance et usage d'un verbe à la fois modalisateur et d'aspect non accompli (*j'ai du mal à*) : nous relevons dans cet énoncé plusieurs des formes caractéristiques, par leur fréquence, du discours de Yoan. L'étudiant use en effet souvent du procédé concessif pour souligner une déception ou une situation qui lui est défavorable, les verbes d'aspect de « tension vers » sont plus nombreux que les formes exprimant une capacité ou une possibilité, ses opinions sont nombreuses mais peu assertives et, là encore, plutôt relatives à des doutes, des hésitations ou des incapacités, tout comme son usage du dire rapporté. Il peut toutefois manifester, comme le montre son usage des reformulations et des concessions, une certaine distance énonciative pour réfléchir sur ses pratiques et ses difficultés.

⁴⁸ Ligne 72 de la transcription de l'entretien avec Yoan.

Usage de la figure concessive

Le recours à la concession est fréquent chez Yoan. De ce point de vue, il fait partie de la même famille que Jocelyn et Mehdi. Deux figures majoritaires émergent dans l'usage qu'en fait l'étudiant : les énoncés portant sur ce qu'il vit comme une différence par rapport aux autres (donnant ainsi à voir sa façon de se représenter en tant que scripteur et ce qu'il pense être ses difficultés), et ceux – nombreux – où il exprime une insatisfaction, une déception ou une dévalorisation par rapport à des attentes ou à un certain niveau d'exigence.

(a) Ce qu'il vit comme une différence par rapport aux autres

Les « autres » étant sa famille, ses pairs, la société : il affirme ici, avec cette figure, ses valeurs ou son point de vue, voire sa singularité (qu'il peut vivre comme une anomalie).

Le tiers des concessions obéit à ce « patron », signalant à la fois une capacité à s'interroger sur sa position d'étudiant « en difficulté » et – en même temps – un risque de s'y figer. La plupart des énoncés sont en *je*.

(67/Yoan) **il y a pas vraiment de difficultés** (dans ce milieu d'où je viens), **mais moi, pour ma part, j'ai du mal à m'exprimer** euh...

(528/Yoan) **peut-être que je me fais des idées** (en se disant que l'écriture l'a souvent bridé dans ses projets) **mais euh... je l'ai souvent pensé comme ça**

Des modalisations adverbiales ou adjectivales comme *surprenant, différemment, paradoxal, moi, pour ma part* ou des formules comme *je suis quelqu'un qui* soulignent ce qu'il ressent comme une différence ou une anomalie par rapport à une norme ou une caractéristique. Celles-ci sont fortement dialogisées (il semble anticiper, avec l'énoncé, une possible objection : *ça pourrait paraître ; c'est peut-être possible ; on pourrait dire ça ; peut-être que je me fais des idées*) et se présentent telles que *lui* se les assigne, émanant d'un milieu familial (*prompt à l'écriture*), d'une façon d'être ou de procéder (*je comprends différemment ; j'ai du mal à organiser mes idées ; je ne suis pas super travailleur ; je ne sais faire que ça*), ou d'autrui (*on m'a très vite porté sur l'oral ; on m'expliquait que*). Notons aussi l'abondance de verbes d'opinion (*j'ai l'impression ; je pense ; je crois*), de tension vers (*j'ai du mal à*), de pronoms personnels (*moi ; moi-même*) et d'adverbes (*pas vraiment ; juste ; peut-être*) qui modulent la différence ou la spécificité évoquée. Mais aussi la valeur épistémique globalement modérée du

premier énoncé (usage du conditionnel, de *peut-être*, de verbes de faible assertivité, de négations, de recherche du mot juste) qui semble préparer le « terrain » de l'énoncé suivant en accentuant le contraste.

(65/Yoan) Et euh, ce qui est assez euh... comment dire, surprenant (d'avoir des difficultés à s'exprimer à l'écrit), **puisqu'en soi je suis quand même dans un endroit**, enfin, un milieu socioéconomique qui euh, qui est vraiment euh, **plutôt prompt à l'écriture**, à ce genre de connaissance

Arrêtons-nous ici sur le *quand même*. Relativement fréquent dans tout l'entretien, il s'agit d'un morphème à fonction pragmatique « déroutant », nous disent Moeschler et de Spengler (1982, p. 93), et nous l'avons déjà abordé avec d'autres étudiants. Il renvoie en effet à quelque chose d'antérieur, et se situe entre l'approbation et la réfutation. A quel non-dit renvoie-t-il ici ? La valeur concessive véhiculée par *quand même* repose sur une mise en relation avec du non-dit « en rapport avec l'ensemble des représentations que peut avoir l'énonciateur, avec son univers personnel de connaissances et d'expériences » (Morel 1996, p. 58). Ici, Yoan semble exclure de son univers représentationnel le fait que l'on puisse à la fois être issu d'un milieu comme le sien et, en même temps, avoir des difficultés à l'écrit. Il se vit donc comme à part, voire comme une anomalie.

Par ailleurs, à plusieurs reprises, nous observons l'insertion d'un *mais* dotant l'énoncé d'une tonalité concessive inattendue, signalant une discordance de valeurs chez l'étudiant :

(109/Yoan) Le problème, c'est l'orthographe forcément et... je sais pas, il y a peut-être cet aspect que j'ai du mal à organiser mes idées. **Mais euh... j'ai comme enfin parfois j'ai l'impression que je comprends différemment**, faut qu'on m'explique d'une certaine façon pour que je comprenne et euh...

Yoan établit un lien entre sa difficulté à organiser ses idées et son mode de compréhension qu'il dit différent : il semble que pour lui, il saurait mieux organiser ses idées s'il comprenait de la même façon que les autres. Il attribue donc sa difficulté à une spécificité dont il serait doté. Ce « déport » est possible grâce à la particule concessive. Nous l'observons aussi en (511) : le concessif met en relief la responsabilité d'un *on* qui ne lui a pas suffisamment fait travailler l'orthographe.

(511/Yoan) m'exprimer en anglais, c'est encore pire. C'est c'est c'est terrible. **Mais ça c'est aussi parce que j'ai assez peu travaillé l'orthographe et tout ça**, et qu'on m'a très vite porté sur le sur le sur l'oral.

(b) Insatisfaction, déception ou dévalorisation par rapport à des attentes et/ou un certain niveau d'exigence, ou « alerte » sur un problème

C'est la configuration la plus fréquemment rencontrée (elle rassemble la moitié des concessions). L'écart de polarité peut se faire dans les deux sens : une P1 axiologiquement positive que contrebalance une P2 axiologiquement négative ou inversement. L'effet reste le même : l'étudiant donne surtout à voir un sentiment de déception ou d'insatisfaction, ou une forme d'incompréhension, voire de contestation.

(137/Yoan) Je je pense qu'il y a ce qui faut, **mais... c'est pas bien écrit.**

(233/Yoan) et je pensais qu'en deuxième année, j'avais fait une grande partie (exposer ses idées en éco dans son journal) et arrivé en troisième année de licence, **je me rends compte que c'est encore pire** enfin, que c'est encore plus grand que ce que je pensais euh...

En (233), le caractère concessif de l'énoncé – en l'absence de mot adversatif – est issu du contraste entre l'argument qui vient en premier (il avait bien avancé dans son projet) et qui a la valeur d'un thème servant de contrepartie au contre-argument qui suit : il se rend compte que son projet est bien loin d'aboutir, et décide de ne pas poursuivre, non sans doutes : « j'avais eu raison d'arrêter (...), enfin je pense ».

(462/Yoan) c'est pareil à ce moment-là, j'ai apporté des connaissances qu'étaient pas en cours, j'ai apporté des choses, je savais ces choses-là. **Mais j'ai quand même l'impression que c'est enfin, c'est pas ce qu'il attendait, quoi.**

Pour Yoan, si un « plus » comme celui-là (apporter des connaissances acquises hors cours) n'est pas reconnu, c'est qu'il y a un problème. Le caractère contestataire de l'adverbe *quand même* montre combien son univers représentationnel est bousculé.

La propriété configuratrice du *mais* concessif signale aussi ses représentations de l'écriture, comme ici :

(28/Yoan) après, on a quelques cours qui sont plus littéraires, **mais même là par exemple, sur les partiels, on va avoir un QCM.** (...) Cette année, on commence à avoir plus de questions de synthèse mais euh...

Yoan fait état d'une situation qu'il dote d'une valeur axiologique positive (*plus littéraires*), pour ensuite contrebalancer en P2 avec un point de vue ou un constat qui annulera ou amoindrira cette valeur positive : le caractère *littéraire* des cours se trouve déprécié avec le *mais* renforcé par le *même* focalisateur, « entraînant » une évaluation défavorable du QCM dans son univers représentationnel.

Avec cette figure concessive, il ne souligne pas seulement des attentes ou des espoirs déçus, ou une dévalorisation de ceux-ci : il s'en sert aussi assez fréquemment pour alerter sur un problème ou une spécificité, montrant par là sa capacité, comme pour l'autre configuration, à adopter un point de vue plus « méta » :

(219/Yoan) je l'avais pas mal travaillé quand même, mais c'est c'est rare que je me dis, que je me dise (que je me dise ?) euh... **je vais écrire juste pour le plaisir.**

(71/Yoan) C'est que euh, je sais qu'il y a un terme (recherche du mot), mais je enfin, je sais qu'il y en a un **mais j'ai du mal à l'exprimer**

Il n'en reste pas moins que ce point de vue s'appuie à plusieurs reprises sur une évaluation défavorable de la situation pour souligner le caractère inéquitable, handicapant ou injuste de ses conséquences, caractère qu'il n'interroge pas vraiment (notons les formes impersonnelles, passives ou de faible assertivité) :

(464/Yoan) Je sais pas quelle approche il voulait, il voulait, ou quels arg... enfin quelles explications il voulait, **mais euh... pour ma part, je pense qu'il y a aussi un problème dans l'écriture.**

(465/Yoan) pour ma part, je pense qu'il y a aussi un problème dans l'écriture. **Même là encore ça me pénalise.**

(80/Yoan) Je j'y travaille même (pour savoir mieux écrire), mais euh... je sais pas **mais je crois que j'ai eu un manquement dans mon parcours scolaire**

Avec *même*, Yoan focalise l'attention sur son travail et donc sur l'effort fourni pour améliorer son orthographe : le manquement dont il parle, introduit et « marqué » en P2 avec le concessif, n'en est que plus grand, qui n'est pas de son fait.

D. Ducard (2004, p. 65) relève le caractère de *paramètre* au sens propre (c'est-à-dire servant à *mesurer*), dont le recours à la concession, sous ses diverses formes, dote l'énonciation : sous-jacents aux opérations de validation et de valuation, un ensemble de critères idéaux sont à l'œuvre qui permettent de mesurer, par identification et différenciation, le degré d'adéquation ou d'altération à un modèle imaginaire qui se dessine ainsi « en creux ».

Quel serait celui de Yoan ? En privilégiant des configurations combinant, d'une part, des situations qu'il value positivement (mettant en avant ses efforts, sa bonne volonté, ou exprimant des attentes ou des capacités) et, d'autre part, des énoncés traduisant un résultat décevant au regard de ces efforts ou de ces capacités, l'étudiant cherche, en usant de la stratégie concessive, à résoudre un conflit de représentations. Conflit

entre une image idéale de l'écrit et une expérience plutôt laborieuse et décevante : ses capacités scripturales – qui n'atteignent pas cet idéal – ou encore le système scolaire en sont, selon lui, en partie responsables. Il se focalise sur les différences qu'il dit percevoir, les incapacités qu'il dit avoir et les difficultés à comprendre ce qui lui est demandé (ou la façon dont il est évalué) pour « faire avec » cette discordance.

De fait, quelle que soit la configuration dans laquelle s'inscrit ici le mouvement concessif, nous notons que l'« écart » qu'elle souligne n'est pas favorable à Yoan – à quelques rares exceptions près comme en (201) – et signale dans l'ensemble une relation plutôt tendue à l'écriture, où les efforts ne sont pas payés en retour et les attentes souvent contrariées. Même les différences qu'il souligne – où il affirme une valeur, une singularité – ne sont pas présentées comme des spécificités intéressantes, voire des atouts pouvant contribuer à un positionnement plus valorisé de scripteur⁴⁹, mais plus comme des anomalies, des faiblesses ou des caractéristiques auxquelles il ne reconnaît aucun avantage.

Usage des verbes modalisateurs

Les modalités épistémiques sont majoritaires dans les énoncés en lien avec l'écriture : c'est le cas de toutes les occurrences autour de *pouvoir* (où le degré de certitude est plutôt faible), ainsi que de la plupart de celles exprimant une « tension vers », plus nombreuses :

(188/Yoan) enfin, à un moment, **j'ai essayé de** (journal personnel) – c'était une grande ambition à l'époque, j'étais assez j'étais assez jeune – euh... l'idée c'était de faire euh... pas comme enfin : d'écrire un peu le développement de mes idées dans l'économie.

Mais la fréquence la plus élevée, dans cette catégorie des épistémiques, est celle des opinions : la plupart sont des assertifs faibles (*je pense, je crois, je trouve*) avec lesquels il modalise ses hésitations, doutes (*peut-être que je me fais des idées*) et interrogations dans le domaine du scriptural. La proportion des formes en *je sais/on sait* est toutefois également significative, toutes relatives soit à des consignes (il montre qu'il les connaît), soit à des incapacités : ne pas trouver un terme, ne pas savoir organiser ses idées, ne pas comprendre les attendus.

(135/Yoan) pourtant j'ai j'ai j'ai mis quand même un petit peu de temps dessus (question de synthèse), mais euh...enfin, **je la trouve** pas bien écrite

⁴⁹ A l'exception, timide, de l'article rédigé pour son association : (219) « j'avais écrit quelque chose et euh... ben ça a été plutôt bien accepté ».

(71/Yoan) C'est que euh, **je sais** qu'il y a un terme, mais je enfin, **je sais** qu'il y en a un mais j'ai du mal à l'exprimer

Nous observons également que, chez Yoan, la fonction de *je pense* est, à plusieurs reprises, d'atténuer, c'est-à-dire de « diminuer, par bienséance ou tout autre motif, l'intensité réelle des choses ». C'est ce qu'écrit D. Ducard (2004, p. 66) à propos des rédacteurs de rapports de thèse, et il nous semble que nous pouvons en faire la même interprétation quand Yoan aborde certains sujets comme, par exemple, sa capacité de travail (380) ou sa déception suite à l'évaluation d'un devoir (481) : *je pense* signale alors une « zone sensible ».

(380/Yoan) j'en suis très très heureux (d'être à l'université) mais euh **je pense** que... peut-être que je n'étais pas non plus un un élève super travailleur mais mais euh... **je pense** que que en partie ça a... ça a joué un rôle (difficultés avec l'écriture).

En fait, passée au filtre des verbes modalisateurs (par ailleurs peu nombreux, à l'exception des opinions), l'activité scripturale est envisagée défavorablement, quelle que soit la catégorie : tous expriment des valeurs plutôt proches de la difficulté, de la frustration, de la gêne, de la contrainte et surtout de l'incapacité.

(78/Yoan) oui du coup oui pour mon rapport à l'écriture, je dirais que : **j'aimerais savoir bien écrire**.

Autour du dire

Le tiers des dires rapportés sont des dires intérieurs, essentiellement relatifs à ses doutes ou ses déceptions :

(505/Yoan) et c'est ça, le truc, **je me dis**, si ça se trouve un jour, ce sera à moi d'expliquer. Et donc là je vais avoir des problèmes en en écriture

Et la moitié sont des formes en *je dirai(s) que* quand l'étudiant réfléchit à nommer ou décrire un phénomène sensible pour lui (difficultés avec l'écriture, notes scolaires, ou marqueur d'identité : curiosité, opinions politiques) :

(78/Yoan) oui du coup du coup oui pour mon rapport à l'écriture, **je dirais que j'aimerais savoir bien écrire**

Parmi les trois boucles méta-énonciatives relevées, deux accompagnent la recherche du mot, mais il semble que, plus que le manque (de terme), ce soit surtout le signal d'une énonciation « sensible » :

(64/Yoan) je dirais que euh... j'ai des difficultés à m'exprimer à l'écrit. Et euh, ce qui est assez euh... **comment dire**, surprenant, puisqu'en soi je suis quand même dans un endroit, enfin, un milieu socioéconomique qui euh, qui est vraiment euh, plutôt prompt à l'écriture.

Usage des reformulations

L'usage fréquent, comparativement aux autres étudiants (Joséphine mise à part), que Yoan fait du marqueur de reformulation *c'est-à-dire* interroge. Rossari, Ricci et Wandel (2018) classent cette locution conjonctive parmi les introducteurs de reformulation paraphrastique, amenant à une équivalence sémantique. Or nous ne relevons pas chez Yoan une telle recherche d'ordre sémantique : sa visée semble différente.

(91/Yoan) je me focalisais sur un point, **c'est-à-dire** que je parlais du principe que, une grande partie, euh... c'était futile parce que tout le monde le savait,

Il ne formule ici pas d'équivalence sémantique comme : « je me focalisais sur un point, *c'est à dire* que j'en choisissais un et je le traitais à fond ».

(253/Yoan) j'envoie pas mes idées sur un brouillon : je les ai déjà en tête, **c'est-à-dire** que je lis souvent un... un document, et je surligne des parties.

Il ne dit pas, par exemple : « je n'envoie pas mes idées sur un brouillon : je les ai déjà en tête, *c'est-à-dire* que je passe directement à l'étape de rédaction ».

Khatchatourian (2008, p. 20) propose, pour envisager le phénomène des reformulations, une autre approche que simplement sémantico-pragmatique : elle prend en compte la conception de communication selon Culioli, où l'ajustement entre deux sujets parlants est au cœur de la communication. « Le message n'a pas de sens en soi », dit Culioli, « mais il véhicule grâce à un enchaînement d'unités sonores ce qui a été du sens *dans le langage intérieur du locuteur*⁵⁰ et redeviendra du sens dans le langage de l'auditeur ». D'où la possibilité de dire la même chose de plusieurs façons différentes. Mais pourquoi choisir le marqueur *c'est-à-dire* pour cet « ajustement » ?

C'est-à-dire joue le rôle d'une « instruction interprétative adressée à l'autre, pour annuler, réduire l'écart susceptible de se produire dans la transmission entre ce que je veux dire et ce que vous comprenez », écrit Authier-Revuz (1995), citée par Khatchatourian (ibid., p. 23). Cette « instruction » prend la forme d'une glose « opacifiante » (Authier-Revuz 1987, citée par Khatchatourian dans le même article) majoritairement relative à l'écriture : le « retour » qu'il opère – sous couvert d'explications d'un mot, d'une notion (explications qui ne lui sont pourtant pas demandées en tant que telles) – introduit ici un changement de perspective. Il en fait

⁵⁰ C'est nous qui soulignons.

une occasion de réflexivité et pose un regard critique sur une façon de procéder, une consigne, un choix contrarié, une difficulté, une préoccupation.

(40/Yoan) on sait ce qu'on doit faire, **c'est-à-dire** que euh, on va parler euh du cas, de l'étude de cas, mais derrière, on sait très bien qu'il faut mettre les définitions, des termes techniques

(373/Yoan) mes problèmes en écriture ont décidé en partie de mon parcours. Enfin on euh... **c'est-à-dire** que euh on a mmm sur certains... parce qu'en fait mon idée en terminale c'était de faire un IUT et euh les IUT recrutait sur les notes. Et euh... ben j'avais une moyenne qui tournait autour de 11, à peu près, et ils recrutait à partir de 12. Et euh du coup, voilà : j'avais pas les notes suffisantes pour y rentrer.

La fréquence élevée d'un autre marqueur nous semble remarquable chez cet étudiant, même s'il n'est pas le seul à en user ainsi intensivement (c'est aussi le cas d'Eva, par exemple) : il s'agit de *enfin*. Dans la classification opérée par Rossari et alli (2018), cet adverbe fait partie des introducteurs de reformulation non paraphrastique signalant un changement de perspective, et plus précisément une opération de renonciation, c'est à dire de remise en question du contenu de son énoncé. Yoan a besoin en permanence de rectifier son juste dit pour en faire un dit plus juste. Telle une gomme, il use d'*enfin* pour opérer de très fréquents retours en arrière pour corriger (145), renchérir (273), préciser (315), ou mettre un terme à sa recherche du qualificatif « juste » (313).

Peut-on parler à propos de Yoan d'une quête obsessionnelle, à la recherche d'une « mise en mots » idéale, représentant le plus exactement possible sa « représentation interne à propos du monde », comme l'écrit Khatchachourian (ibid., p. 31), faisant référence à la perspective culiolienne ? A l'image de ce qu'il décrit comme étant l'une de ses difficultés quand il écrit ((72) c'est ce mot-là que je veux et c'est aucun autre), il est conscient de cette recherche incessante tout autant signalée à l'oral :

(73/Yoan) Parce que je considérerais qu'utiliser un autre terme euh... ça serait pas transmettre l'idée que je veux que je veux transmettre. Après bon ça ça s'entend aussi à à l'oral.

Parmi ces énoncés, une minorité seulement correspondent à des reformulations, qui lui permettent d'évaluer en modifiant le « paramètre » adverbial (*assez, très, beaucoup, plus trop*) :

(15/Yoan) enfin, ça c'est un travail qu'est assez peu littéral, **enfin, qui est très littéraire par rapport à ce que ce que je peux avoir l'habitude.**

(100/Yoan) après je développe beaucoup la petite sous-partie mais euh pas assez, **enfin, je développe assez, mais quand j'ai plus trop grand-chose à dire**

Ce sont pour la plupart des points de détail, qui là encore signalent la quête incessante de Yoan du « dire » le plus juste, de son exigence, que son mode de recours au concessif a également mise en évidence en soulignant son fréquent sentiment de déception ou d'insatisfaction.

C'est, par ailleurs, essentiellement quand Yoan parle de l'écrit dans sa formation, et des difficultés qu'il rencontre dans l'élaboration de travaux académiques qu'il ponctue son propos du morphème *en fait*, indicateur de distanciation. Quand il s'exprime sur ce que l'écriture ou le savoir représentent pour lui, ou quand il évoque ses lectures, nous observons qu'il n'y a quasiment pas recours. Il semblerait que la distance argumentative introduite par *en fait* soit surtout celle entre deux approches, celle (telle qu'il l'envisage), dialogique, prônée par un « extérieur discursif », proche d'une norme, et la sienne, distance qui peut le pénaliser :

(94/Yoan) je me focalisais sur un point qui pour moi mmm... apportait plus de débat, plus de réflexion. Et euh euh... du coup **en fait, c'était quelque chose de mineur**, et moi dans ma question de synthèse ça prenait vraiment une grande proportion

(249/Yoan) euh, sinon non je fais tout d'un bloc et euh je fais souvent pas de brouillon, je fais... **En fait**, le truc que je fais, **je prends, je le fais, et je le modifie**

De façon générale, la fréquence de cette locution adverbiale est peu élevée, et parmi elles, les reformulations sont peu nombreuses.

Nous ne relevons par ailleurs qu'une douzaine de reformulations sans connecteurs. Outre leur fonction de rectification ou de précision, similaires à celles – dont l'objectif est plus argumentatif – introduites par *enfin*, elles permettent à Yoan d'insister sur un point :

(257/Yoan) Et après heu ben euh enfin je commence mon travail euh directement, sans sans brouillon, **toujours sans brouillon**, et euh... j'écris, j'écris, j'écris et euh...

Mais surtout d'affirmer son point de vue en introduisant dans le segment reformulateur un verbe de modalité (*j'ai mis du temps, je pense, on doit, je sais*) :

(81) je suis parti avec du retard et j'ai je l'ai pas rattrapé et et... **j'ai mis du temps à le rattraper**

(136) je la trouve euh pas bien écrite. Je pense qu'il y a ce qu'il faut, mais... **c'est pas bien écrit**

L'activité reformulateur, avec ou sans connecteurs, permet à Yoan de préciser un point ou de chercher le mot juste, mais aussi – surtout ? – de réfléchir sur ses pratiques et ses difficultés.

Portraits discursifs : première esquisse d'une typologie pour le rapport à l'écriture

Avec Yoan (p. 163), nous achevons la série d'esquisses de portraits discursifs. Ce premier niveau d'analyse, par portraits, permet, au prisme des marqueurs langagiers, d'ébaucher une image de la façon dont chacun des étudiants envisage et pratique l'écriture, et nous pouvons déjà observer des « rapprochements » entre locuteurs. Le critère discriminant ne semble pas être celui du niveau d'aisance avec l'écriture – c'était une hypothèse – ou d'intérêt pour elle – autre hypothèse – mais semble plutôt être en lien avec une capacité plus ou moins développée à instaurer une distance réflexive dans la façon de considérer les faits relatifs à l'écriture : Eva, Florent et Jordan partagent cette caractéristique, et Jocelyn également, malgré la place que prennent, par ailleurs, les situations défavorables dans son discours, à la différence des trois autres étudiants.

Alexandre, Baptiste, Benoît, Fatma, Kevin et Yoan ne montrent pas, eux, cette capacité de distanciation, ou très peu.

La position discursive de Mehdi est dans l'ensemble difficile à cerner, et les indices semés par Ervy concernant, notamment, cette capacité à questionner ses pratiques sont encore timides : nous ne pouvons pas, en l'état, leur « assigner », ni à l'un, ni à l'autre, de groupe.

Une analyse comparative et interprétative entre locuteurs devrait nous permettre maintenant de constituer, cette fois-ci dans chaque catégorie langagière, des familles d'usage regroupant les locuteurs pouvant, sous l'angle de leur discours, « s'apparenter », c'est à dire partager une représentation similaire de leur relation à l'écriture qui pourra ainsi, au fil des catégories, se dessiner.

PARTIE 3

ANALYSE COMPARATIVE

Nous allons maintenant chercher à identifier des familles de modes opératoires, et y affecter leurs membres : des énonciateurs reliés par des fils de discours de même éthos⁵¹, c'est-à-dire fournissant des images discursives de leur relation à l'écriture « animées » par des visées argumentatives proches. Cette image ne se construit pas à travers ce que le locuteur dit de lui-même, mais de la façon *particulière* qu'il a d'en rendre compte : « l'image de soi se construit essentiellement dans les modalités de l'énonciation » (Amossy 2010, p. 22). L'éthos est, à ce titre, une dimension intégrante du discours, et « c'est dans la matérialité du langage que s'établit l'articulation entre l'inscription de la subjectivité et la construction de l'éthos » (ibid., p. 108).

Pour étudier le rapport à l'écriture des étudiants, nous avons choisi de traiter cette matérialité via l'usage de quatre marqueurs langagiers : la concession, les verbes modalisateurs, les dire et les reformulations. Les portraits discursifs (partie 2) constituent la première étape de notre étude. L'analyse que nous allons maintenant mener dans cette troisième partie devrait nous permettre de mettre discursivement en relation les locuteurs en comparant leurs usages des marqueurs. Pour ce faire, le cadre théorique dans lequel nous nous situons et la méthodologie proposée seront précisés en amont pour chacun des procédés langagiers.

Nous compléterons cette analyse avec l'étude – outillée – d'un cinquième marqueur : le lexique. La mise au jour de thématiques sémantico-lexicales permettra-t-elle ou non de conforter les familles énonciatives mises en évidence au fil des autres marqueurs ?

⁵¹ Nous nous situons ici dans le cadre de l'analyse de discours, où l'éthos définit ce qui fait émerger dans le texte oral ou écrit l'image d'un locuteur particulier, à travers le style d'énonciation de son message (Barbéris 2001, p. 113, citant Maingueneau et Amossy).

1-USAGES DE LA FORME CONCESSIVE

Avec les portraits discursifs, nous avons mis en évidence, chez chaque locuteur, plusieurs types de figures concessives, chacune étant plus ou moins fréquemment représentée. Nous observons que la plupart de ces figures semblent obéir à des mouvements argumentatifs proches, voire similaires, d'un étudiant à l'autre : en définissant ces « grands mouvements » avec plus de précision, nous pourrions en faire les matrices des configurations qui leur obéissent, et ainsi être en mesure de comparer les fréquences et les modes d'usages entre locuteurs. Mais comment procéder pour, de fait, esquisser une typologie du recours à la concession, indice énonciatif, parmi d'autres faits langagiers, de la position vis-à-vis de l'écriture ? Les notions de dialogisme, d'écart et de transaction et, plus largement, celle d'extérieur discursif, apportent ici un éclairage fondamental, en soulignant le mécanisme sous-jacent à l'œuvre dans la démarche concessive, et par là-même les stratégies qui l'animent, au service de visées argumentatives que nous devrions alors pouvoir expliciter.

1-1 La notion d'extérieur discursif

A l'encontre d'un sujet maîtrisant pleinement son « vouloir dire » tel que le conçoit O. Ducrot (1984) avec son option polyphonique⁵² – où l'énonciateur organise les points de vue et les attitudes d'« êtres discursifs », mais dont la matérialité est « problématique » (Sitri 2015, p. 58) – la perspective d'analyse de discours dans laquelle nous nous situons nous permet de considérer comme fondamentale la question de la matérialité des énoncés, de leur ancrage et de leur mode de circulation. « Les approches en termes de dialogisme, qui s'inscrivent peu ou prou dans les cadres de l'analyse du discours, posent l'énonciation comme *négociation*⁵³ du sujet énonciateur (défini comme celui qui profère et valide le discours ou l'énoncé produit) avec l'hétérogène des autres discours qui le traversent et qu'il ne cesse de rencontrer, hétérogène qu'il peut mettre en scène partiellement mais qui plus fondamentalement

⁵² « [...] le sens de l'énoncé, dans la représentation qu'il donne de l'énonciation, peut faire apparaître des voix qui ne sont pas celle d'un locuteur » écrit O. Ducrot (1984, p. 204), cité par L. Perrin (2004, p. 273). « Le locuteur assume la responsabilité de sa parole, notamment le choix des mots et des formulations, mais pas le point de vue que les mots expriment » (Perrin, *ibid.*).

⁵³ C'est nous qui soulignons.

le domine et auquel il ne saurait échapper » (Brès et Mellet 2009, p. 7). Garnier et Sitri (2008, p. 4) formulent ainsi l'hypothèse selon laquelle le segment concédé serait posé comme « la reprise de discours qui circulent », mémoire discursive, doxa ou stéréotype : « c'est la forme concessive *elle-même* qui donne au segment concédé son statut de discours autre » (ibid.). D'où la notion de préconstruit⁵⁴, c'est-à-dire d'une forme – ici l'énoncé concessif – qui en soi *contraint* l'interprétation. Au-delà de cette figure énonciative, c'est le discours tout entier qui est pensé en tant qu'hétérogénéité foncière du dire : cette approche est celle d'Authier-Revuz, dont les recherches ont été centrées sur la conception d'un sujet traversé par du déjà-dit (2020), posant pour notre recherche un cadre fondamental⁵⁵.

1-1-1 Discordance, dialogisme et transaction

Dans son article « accord, désaccord et concession » (2019), Sitri – s'appuyant sur l'étude de D. Ducard portant sur les rapports de thèse (2004, p. 58) – nomme discordance celle qui naît de la différence entre une relation attendue entre deux propositions (P *donc* Q) et une relation validée (P *mais* Q), et invite à s'interroger sur l'« accord » partiel manifesté en première instance, contrebalancé dans la deuxième proposition. De quelle nature est cet *accord* ? Il ne s'agit pas forcément d'une concession, c'est-à-dire d'un point de vue concédé à l'autre mais, plus largement, d'une « relation primitive » – celle qui est *attendue*, considérée comme *normale* – qui ne s'effectue pas dans l'énonciation. Pour en comprendre le fonctionnement, l'auteure fait référence à Pêcheux, Bakhtine ou encore Maldidier citant Pêcheux lui-même : « 'ça parle' toujours 'avant, ailleurs et indépendamment' » (1993, p. 5). Ainsi se constitue une « doxa », produit de ce dialogisme interdiscursif que la concession révèle⁵⁶ en jouant sur l'infirmité d'un lien causal entre deux propositions P et Q (Brès et alli 2019, p. 86). Dialogisme où des marqueurs comme *quand même* ou *c'est vrai que*, fréquents dans les discours de certains étudiants, ont une place particulière, par leur

⁵⁴ Par *préconstruit*, Pêcheux et Henry entendent « les traces de constructions antérieures, d'éléments déjà-là dont on a oublié l'énonciateur » (Maldidier 1993, p. 5).

⁵⁵ Voir en p. 48.

⁵⁶ Cette mise en relief ne se donne pas toujours à voir aisément, et les « chemins de représentations » (G.Vignaux, cité par D. Ducard 2004, p. 62) dans le discours des étudiants peuvent être tortueux à suivre...

rôle de surligneur de l'argument concédé ou faisant référence à un « ailleurs discursif »⁵⁷ qu'il conviendra donc d'interroger.

1-1-2 Le fonctionnement dialogique de la concession : une clé pour l'analyse des stratégies discursives

D'un point de vue grammatical, la concession établit une relation logique de cause contraire entre deux énoncés P et Q qui *normalement* devraient s'exclure, mais qui maintiennent un lien, grâce à une opération soit de restriction, soit d'opposition, soit encore de cause non suivie de l'effet attendu.

Trois types de « systèmes concessifs » sont ainsi différenciés en fonction de l'opération réalisée : la concession logique, la concession rectificative, la concession argumentative. Tous les trois reposent sur l'infirmité d'un lien causal : ils relèvent ainsi du dialogisme interdiscursif (référence à un tiers antérieur) ou interlocutif (référence à l'allocutaire).

Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici est d'analyser ce caractère de *normalité* à la base de la relation entre P et Q, puisque c'est à partir ou à cause de cette normalité que l'énonciateur va se positionner, ce que signale le marqueur, explicite ou non. La relation concessive implique en effet trois types de relation : entre P et Q, construite à partir d'un certain *point de vue* ; entre deux cas *effectifs* P et Q' ; et enfin une relation d'*altérité* entre Q (qui était celle « attendue ») et Q' (qui est celle « réalisée »). Par exemple :

(376/Jocelyn) Bon là je suis toujours très mauvais en en orthographe, **mais je ressens plus de frustration quoi**

La relation entre P et Q ne s'effectue pas comme l'on pourrait s'y attendre : P (« je suis toujours très mauvais en orthographe ») n'entraîne pas Q (« c'est très frustrant ») mais Q' (« je ne suis plus frustré »).

Pourquoi le lien causal est-il ainsi infirmé et non confirmé ? Quelle est la normalité sous-entendue par le point de vue qu'exprime l'énonciateur ou celle de la doxa sur laquelle il s'appuie, qui est ainsi « prise en défaut » (Ducard 2004, p. 61) et qu'il « arrange » via le procédé concessif ? Garnier⁵⁸ pose la question en ces termes :

⁵⁷ Voir Pechberty et Vénard (2015, p. 120), Garnier et Sitri (2008, p. 3).

⁵⁸ Etude sur l'usage de l'énoncé concessif dans les rapports éducatifs (2008).

en quoi le marqueur concessif met-il en place une opération d'objectivation et de matérialité de la relation d'inférence ?

Question que nous formaliserons ainsi pour notre étude : dans leur discours relatif à l'écriture, pourquoi les locuteurs recourent-ils à la concession et comment procèdent-ils ? Examinons de plus près, avec quelques exemples tirés du corpus, cette question de la normalité.

1-2 Normalité, écart et arrangement

Pris dans une dynamique d'inférence, l'énoncé concessif pointe par là-même une certaine représentation de ce qui est, pour le locuteur, *normal* ou pas. Une norme – personnelle, sociale ou institutionnelle – qui peut être plus ou moins explicite. En mesurant l'écart avec cette normalité – par comparaison, contraste ou opposition – il dit « quelque chose » de ses représentations, de son « idéal-type » (Ducard 2004, p. 58) portant sur l'objet de la concession. L'observation et l'interprétation de cet écart ne suffisent cependant pas à positionner l'étudiant dans sa relation à l'écriture, du moins si nous restons dans le champ du concessif. Pour une observation plus précise de ce positionnement, nous devons aussi étudier la façon dont il s'arrange avec cet écart, comment il le « négocie ». Car si le marqueur concessif (quelle qu'en soit la forme, et qu'il soit explicite ou non) est un indice repérable de l'« arrangement », c'est bien *l'ensemble* de la transaction énonciative ainsi que sa récurrence qui informent sur l'intention de l'énonciateur.

1-2-1 Des modes d'usages variés, qui tous s'appuient sur une « normalité » sous-jacente

Ainsi Jocelyn, dans l'exemple ci-dessus (376), associe l'orthographe à un sentiment de frustration : il s'agit, pour lui, d'un lien évident, habituel, dont la concession signale l'altérité et dont l'opérateur balise l'inflexion. De même que pour Alexandre, il est *normal* d'associer la relecture d'un travail écrit à la vérification des fautes d'orthographe :

(73/Alexandre) j'écris... et puis à la fin, j'essaye de me relire euh, voir des fautes.
Mais le truc, c'est quand j'écris en fait, même si je me relis euh, je vois pas forcément les fautes d'orthographe en fait.

« L'énoncé concessif rend formulables les relations qu'il mobilise, tout en leur attribuant un caractère d'évidence ou de déjà-là » (Sitri 2019, p. 14). Quand Jocelyn met en regard niveau d'orthographe et sentiment de frustration, par quel mécanisme met-il en relation ces deux « propriétés physico-culturelles » (Grize 1996, p. 82), ici son faible niveau en orthographe, d'une part, et son sentiment de frustration, d'autre part ? Culioli parle de « relation primitive », celle qui est attendue (Q) et qui ne se réalise pas (relation ineffective), l'énoncé Q' prenant la place laissée vacante, et nouant avec P une relation qui est, elle, effective. Ainsi, le lien que fait Jocelyn entre son faible niveau en orthographe et l'absence – dorénavant – de sentiment de frustration révèle une relation de cause à effet (un faible niveau en orthographe entraînant un sentiment de frustration) *infirmée*, qui *était* et qui *n'est plus*. Culioli parle de « changement de zone » dans ce mouvement de relation primitive contrariée, le marqueur concessif (ici *mais*) jouant le rôle d'opérateur de la transaction. L'écart est celui entre deux « états » (frustration/absence de frustration). En concédant puis en constatant, il mesure le chemin parcouru depuis sa reprise d'études, il l'évalue : « l'énonciation traduit bien les paramètres (c'est à dire ce qui sert à mesurer) sous-jacents aux opérations de validation et de valuation » (Ducard 2004, p. 65). Cette mesure se fait par identification et différenciation, par rapport à un « modèle imaginaire » déjà mentionné, ici : une représentation de l'orthographe associée à la frustration. Le progrès est mesuré à l'aune du degré de frustration ressenti : les difficultés avec l'orthographe sont toujours grandes, mais la « normalité » de la frustration ressentie a, elle, disparu au fil des années d'études.

De même, Alexandre pourrait, hors procédé concessif, formuler la situation de la façon suivante, donnant à son énoncé un caractère simplement explicatif (nous avons rayé les éléments alors superflus) :

(73) j'écris... et puis à la fin, j'essaye de me relire euh, voir des fautes. ~~Mais~~ le truc, c'est quand j'écris en fait, et que je me relis, ~~même si je me relis euh~~, je vois pas forcément les fautes d'orthographe en fait.

Or il dit :

(73/Alexandre) j'écris... et puis à la fin, j'essaye de me relire euh, voir des fautes. **Mais** le truc, c'est quand j'écris en fait, **même si** je me relis euh, je vois pas forcément les fautes d'orthographe en fait.

Les concessifs (et les particules énonciatives qui l'accompagnent et l'appuient, ici *en fait*, qui introduit une reconsidération de la situation) font référence dialogiquement à des conseils, injonctions ou commentaires. Le recours à ce mode donne un caractère justificatif à sa position en soulignant, via les adverbes *mais* et *même si*, une normalité contrariée (quand on fait des efforts de relecture, ce n'est pas *normal* de laisser des fautes) et par là-même sa bonne volonté impuissante. Impuissance qu'il « annonce » d'ailleurs dès la première proposition en usant de la formulation *j'essaie de*, plutôt que de dire *je relis*, ce qui fait douter de l'intensité réelle de ses efforts en matière de relecture, d'autant plus qu'il reconnaît – avec *même* – que la relecture est plutôt une exception qu'une règle dans son processus de rédaction. Son énoncé se rapproche alors plus du plaidoyer que de l'explication (si je fais des efforts et que cela ne sert à rien, alors à quoi bon ?), et la particule concessive est à la fois le moyen de s'en arranger – transaction énonciative pour réduire l'écart entre efforts et résultats – et une marque de son sentiment d'impuissance.

L'écart mesuré peut être aussi celui entre deux prises en charge, que signale le marqueur *quand même*, par exemple entre ce qui aurait dû être et ce qui a finalement été. Joséphine, Ervy et surtout Jocelyn sont les locuteurs chez qui l'emploi de ce « morphème à fonction pragmatique » (Moeschler et de Spengler 1982, p. 93) est le plus fréquent.

(399/Joséphine) Ma mère me disait « t'é... t'écris **quand même** bien », tout ça... et puis... ben il se révèle que ça m'a pas forcément aidée j'ai l'impression en droit !

La description de ce marqueur, telle que proposée par Brès et Mellet (2009), offre l'intérêt – mise en regard avec celles de Morel (1996) ou de Moeschler et de Spengler (1982) rapportées dans les portraits discursifs – d'en intégrer la dimension dialogique avec la notion d'énonciateur primaire, ici Joséphine. Celle-ci reprend et valide un énoncé antérieur formulé par sa mère (« elle écrit *quand même* bien »), tout en envisageant avec le *quand même* un énoncé contraire (l'absence de compétence du fait de toutes ses difficultés scolaires), pour finalement – transaction énonciative – prendre en charge cette assertion avec un point de vue critique : sa compétence ne lui a pas permis pour autant de réussir en droit. *Quand même* est le signe explicite, et le moyen, d'une nouvelle prise en charge par la locutrice : elle fait le choix de considérer

celle-ci (sa compétence ne l'a pas empêchée d'échouer) comme meilleure. A quoi sert la compétence en effet si elle ne permet pas d'atteindre son objectif ?

Un autre exemple, avec Fatma, illustre là encore la dimension interdiscursivement dialogique du discours que révèle et matérialise l'usage du concessif.

(267/Fatma) j'ai les Bescherelle chez moi, j'ai tous les Bescherelle ! (...) **Mais... non, c'est pas intéressant** (de travailler l'orthographe).

La figure met en relation les deux propositions qui sont : « j'ai tous les Bescherelle » (P) et « cela (vous) montre ma bonne volonté à me doter des bons outils pour ne pas faire de fautes » (Q). Mais ici P n'entraîne pas Q mais Q' : « ça ne m'intéresse pas ». L'énoncé concessif contraste⁵⁹ avec l'énoncé doxique qui serait, selon Fatma : « avoir les Bescherelle, cela prouve qu'on se donne les moyens de faire face au problème ». Là encore, l'écart contrastif ne se joue pas entre « avoir les Bescherelle » et « ça ne m'intéresse pas », mais entre les conclusions implicites que Fatma tire de sa vision doxique de la situation (quand on a des Bescherelle chez soi, cela veut « normalement » dire qu'on a les moyens de faire face au problème ou du moins qu'on en est conscient), et la réalité qu'elle énonce comme un constat sans appel : améliorer son orthographe n'est pas quelque chose qui l'intéresse. L'opérateur de changement de zone – ici, *mais* – lui permet, via la pirouette concessive, de déplacer le problème (de « changer de zone ») : si elle a des difficultés avec l'orthographe, ce n'est pas qu'elle ne soit pas capable de les régler, mais c'est faute d'intérêt pour la question, écartant ainsi toute autre raison de s'interroger. Pour protéger sa « face »⁶⁰ ?

1-2-2 La concession, révélateur de représentations

L'interprétation peut toutefois être plus délicate et plus malaisée que dans ces quelques exemples tirés de notre corpus, car elle dépend de plusieurs paramètres (l'histoire, le système de valeurs et les objectifs du locuteur) dont l'analyste n'a pas forcément connaissance, l'obligeant à ne pouvoir formuler que des hypothèses.

⁵⁹ Il contraste : il ne s'oppose ni ne se compare pas. Il ne s'agit pas en effet d'opposer ni de comparer deux usages (avoir tous les Bescherelle, d'un côté, et ne pas être intéressée par l'orthographe, de l'autre), mais de souligner le décalage né de leur mise en relation sur un même plan.

⁶⁰ Pour cette notion de « face » sur laquelle nous nous appuyons à plusieurs reprises, se reporter à la note de bas de page en p. 107.

Il n'en reste pas moins que l'étude de la relation primitive qui sous-tend la forme concessive peut apporter des indices sur les représentations de l'énonciateur et donc sur sa position vis-à-vis de l'objet de l'énoncé : « la valeur modale sous-jacente [est] associée à la représentation de ce qui doit ou devrait être le cas : valeur déontique ou valeur de souhait » (Ducard 2004, p. 62).

Nous avons vu, avec les exemples de Joséphine, Alexandre ou encore Fatma, ce qui devrait ou aurait dû être (valeur déontique). Et, avec celui de Jocelyn, ce qui s'est effectivement et « favorablement » réalisé (valeur de souhait). Mehdi mesure, lui, le chemin qui lui reste à parcourir pour atteindre son « idéal-type » :

(125/Mehdi) Oui **sauf que eux**, quand ils écrivent de manière brouillonne, **ça passe très très bien**, c'est... moi, je suis pas à leur niveau, j'en suis très très loin.

Mettons en relation les deux propositions P et Q : « oui »⁶¹ et « ils écrivent aussi de manière brouillonne et ça ne 'passe' pas non plus ». Mais ici P n'entraîne pas Q mais Q' : « ils écrivent de manière brouillonne [comme moi] et pour eux, 'ça passe' très très bien [et pas pour moi] ».

L'énoncé concessif permet de comparer deux situations : « eux » (les auteurs « connus » qui lui servent de modèles) et « moi ». Mais, à la différence de Jocelyn, par exemple, pour qui le procédé concessif sert à mesurer le chemin parcouru, Mehdi – en concédant une réalité (du moins celle qu'il se représente) puis en établissant son propre constat – mesure l'écart qui le sépare de ses « mentors », et le chemin qui lui reste à parcourir – valeur de souhait – pour se rapprocher de son « modèle imaginaire » : que son écriture, qu'il qualifie de très *brouillonne*, parvienne à « passer », elle aussi, « très très bien ».

Nous constatons ainsi que les configurations, telles que nous les avons mises en évidence dans chaque portrait discursif, ne sont pas suffisamment spécifiées pour être mises à l'épreuve d'une comparaison entre locuteurs. Il nous faut identifier plus finement les « matrices » qui sous-tendent ces configurations, leur noyau, en quelque sorte. C'est à leur niveau que la mise en relation pourra se faire, que des « fils »

⁶¹ Mehdi répond là à son interlocutrice qui lui dit : « Mais vous, vous dites que vous êtes influencé par des auteurs que vous admirez qui ont une façon brouillonne d'écrire... ».

pourront être tissés. Nous allons pour ce faire procéder par identification des « écarts-types » en nous appuyant sur le concept de schématisation discursive de Grize (1996).

1-3 Méthodologie des « écarts-types » et interprétation

Ce concept de schématisation discursive, avec la notion de *propriétés* relatives aux représentations intellectuelles, nous aide en effet à mettre en évidence les différents types d'altérités entre ce qui est attendu/espéré/dû et ce qui s'effectue : autant d'écarts-types, « matrices » des mouvements que nous cherchons à caractériser plus finement pour pouvoir comparer les usages des locuteurs.

1-3-1 Schématisation discursive et altérité

Appliquée à l'objet de discours « écriture », la schématisation discursive consiste en l'élaboration, par chacun, de son propre « écosystème » (un schème) à partir des représentations qu'il ou elle s'en fait, lesquelles représentations « ne renvoient pas tant de façon intentionnelle à des buts, qu'elles ne sont elles-mêmes des éléments inducteurs capables d'organiser, d'orienter, le cours des associations » (Grize 1996, p. 3). Dans ce même ouvrage, l'auteur explique en effet⁶² que « le langage est au service des représentations socio-psychologiques de celui qui s'en sert » : l'enchaînement des pensées n'est pas que mécanique, il est déterminé par certaines représentations *privilegiées*.

L'altérité que pose le marqueur concessif constitue un bon moyen d'y avoir accès : en mettant en évidence les différences de *propriétés* exprimées par la relation effective PQ', elle permet de reconstruire la relation « normale » P donc Q (celle qui n'a pas de contenu explicite en discours) et, par là-même, les valeurs « sur lesquelles [le locuteur] fait reposer son jugement » (Garnier 2008, p. 5). Ainsi mises en évidence, les représentations intellectuelles qui sous-tendent certains énoncés concessifs et qui les organisent devraient nous apporter des indices utiles pour construire une

⁶² Grize s'appuie sur le concept de représentation-but de Freud explicité par Laplanche et Pontalis (1981).

typologie des écarts (les « écarts-types »), laquelle nous permettra d'élaborer une grille comparative.

Ainsi, si nous reprenons l'exemple d'Alexandre :

(73/Alexandre) j'écris... et puis à la fin, j'essaie de me relire euh, voir des fautes.
Mais le truc, c'est quand j'écris en fait, même si je me relis, je vois pas forcément les fautes d'orthographe en fait.

Avec la proposition P (« j'essaie de me relire euh, voir des fautes »), la proposition Q' (le truc, c'est quand j'écris en fait, même si je me relis, je vois pas forcément les fautes d'orthographe en fait) et la proposition Q, non explicite en discours (« je devrais, faisant des efforts, ne pas avoir de fautes »), nous constatons que la propriété « efforts » n'est pas forcément liée à la propriété « pas de fautes ». La schématisation est construite autour de la représentation selon laquelle tout effort mérite « normalement » récompense. L'écart est celui qui sépare cette représentation de la réalité à laquelle Alexandre est confronté : on peut fournir des efforts sans être assuré d'en récolter les bénéfices. Cette confrontation est sous-tendue par une visée argumentative pouvant être, par exemple, en fonction des locuteurs : se justifier, se poser en victime, invoquer la fatalité, se résigner, adopter un point de vue critique ou manifester son incompréhension, position dont des indices énonciatifs sont la trace. Ce sera le premier écart-type identifié : celui entre un effort (ou de la bonne volonté) et un résultat. Quand le résultat est (perçu comme) non proportionnel à l'effort, la « pirouette concessive » offre un recours explicatif.

1-3-2 Mise en évidence d'autres écarts-types à partir de représentations

Nous avons procédé de la même façon pour identifier d'autres écarts-types : en pointant les schématisations autour des représentations, nous mettons en évidence les écarts autour desquels se structurent les énoncés concessifs.

1-3-2-1 Entre ce qui est requis et ce dont on se sent capable (ou qu'on veut bien faire)

(259/Fatma) c'est pas trop ça (mon correcteur sur le portable n'est pas très complet) **mais les gens ils font pas trop attention.**

(P) mon correcteur d'orthographe ne corrige pas toutes les fautes

(Q') de toute façon, les gens ne font pas très attention aux fautes

(Q, non explicite en discours) je dois trouver un autre moyen de m'assurer que mon orthographe est correcte

La schématisation est construite autour de la représentation selon laquelle il n'est pas nécessaire de se donner trop de mal à corriger son orthographe, puisque « les gens ne font pas trop attention ». L'écart est celui qui est requis entre l'atteinte d'un niveau ou d'un objectif « idéal » (ici : ne faire aucune faute dans ses messages) et ce qu'elle se sent capable de faire, ou veut bien faire. En présentant ainsi son problème (correcteur d'orthographe insuffisamment performant), Fatma le « contient » mais ne le règle pas.

1-3-2-2 Entre une image de soi en tant que scripteur – ou de l'écriture – et la réalité telle que vécue ou perçue

(356/Jordan) Oui, certains points, j'aimerais bien les améliorer, mais je me mets pas à lire un dictionnaire pour me dire ouais, faut que tu sois meilleur !

(P) j'aimerais bien améliorer certains points

(Q') je ne me mets pas à lire un dictionnaire

(Q, non explicite en discours) je pourrais donc, pour cela, me mettre à lire un dictionnaire

En introduisant le marqueur *mais*, Jordan signale ici la limite de ses efforts, et par là-même informe de sa représentation de l'orthographe, à la fois académique (*dictionnaire*) et animée de bonne volonté (*j'aimerais bien les améliorer*), tout en manifestant clairement ne pas la considérer comme un problème, et la laisser à sa place qu'est pour lui la « zone » académique. Ce faisant, il affirme son point de vue. La propriété « améliorer son orthographe » n'est pas liée à la propriété « effort de type académique ». L'usage d'une métaphore – ici celle du dictionnaire – inscrit par ailleurs le mouvement concessif dans une démarche plus « méta ».

1-3-2-3 Entre deux expériences, deux situations, deux moments autour d'un même objet relatif à l'écriture

(376/Jocelyn) Bon là je suis toujours très mauvais en en orthographe, mais je ressens plus de frustration quoi

(P) je suis toujours très mauvais en orthographe

(Q') je ne ressens plus de frustration

(Q, non explicite en discours) donc je pourrais encore ressentir de la frustration

Les propriétés que Jocelyn met en relation autour de l'objet de discours « orthographe » quand il décrit sa remise en écriture à l'occasion de sa formation universitaire sont : « très mauvais » et « sentiment de frustration ». Il les met en relation avec un marqueur de discontinuité *mais* qui joue ici pleinement son rôle d'opérateur de changement de zone : l'étudiant en effet est maintenant en mesure de

dissocier ses difficultés en orthographe du sentiment désagréable qui les accompagnait jusqu'alors. Il le constate : il s'en est libéré. En termes de schématisation, le marqueur concessif contribue à signaler la représentation (affaiblie, grâce aux études) d'une orthographe source de frustrations, et à la paramétrer grâce à des indices énonciatifs déictiques et temporels tels que *là, toujours* et *plus*.

1-3-2-4 Entre un niveau d'exigence (ou des attentes) et l'expérience

Joséphine fait partie des étudiants se disant très à l'aise avec l'écriture, elle dit aimer écrire et elle est dans une filière, le droit, où la prise de note et la rédaction occupent une place importante. Cette configuration attentes/déception est pourtant très présente dans son discours : elle y a surtout recours pour parler de son parcours scolaire laborieux et de choix d'orientation contrariés. Nous relevons cependant quelques occurrences en lien avec du scriptural, ici un contrôle en droit.

(622/Joséphine) très très peu de personnes arrivent à les terminer. (...) et j'avais fini, et je n'ai pas eu quand même une très bonne note

(P) j'avais fini le travail [dans les temps], ce qui est rare parmi les étudiants

(Q') je n'ai pas eu une très bonne note

(Q, non explicite en discours) j'aurais donc dû avoir une bonne note

La particule *quand même*, fréquente dans le discours de Joséphine, marque non seulement une discontinuité – vue par elle – entre les deux propriétés que sont « travail terminé » (ce qu'elle considère implicitement comme une réussite puisque « très très peu de personnes arrivent à le terminer ») et « mauvais résultat », mais aussi le caractère d'injustice que cet écart de normalité – entre ses attentes et l'expérience rapportée – représente pour elle. *Quand même*, en effet, marqueur « déroutant » (Moeschler et de Spengler 1982) qu'elle utilise plutôt que *pourtant*, signale une norme représentationnelle (« j'ai réussi à terminer, je devrais donc avoir une bonne note ») qui – telle qu'elle la perçoit – n'a pas fonctionné pour elle. La concessive lui sert à pointer tout à la fois son incompréhension, sa déception et son sentiment d'injustice sans que toutefois l'étudiante s'interroge sur le fond : elle associe en effet « réussite » à « un travail qu'on a pu terminer », or un travail « terminé » est-il forcément un travail « réussi » ?

1-3-2-5 Entre une estimation (de soi ou d'une situation) et ce à quoi on parvient finalement

Dans certains cas, la présence d'un marqueur de discontinuité peut paraître insolite :

(392/Ervy) et je viens de penser qu'au collège, on avait rédigé euh une expression écrite **mais... euh... j'avais été sélectionnée** parce que c'était euh oui, enfin, ils avaient choisi mon histoire pour euh, enfin dans la catégorie la plus originale.

(P) au collège, on avait rédigé une expression écrite
(Q') j'avais été sélectionnée dans la catégorie la plus originale
(Q, non explicite en discours) je ne pensais pas être sélectionnée

Par la simple insertion de *mais*, là où une particule de coordination serait attendue, Ervy signale l'image en général dévalorisée de ses propres compétences. *Mais* marque en effet la discontinuité de la relation entre la propriété « rédiger » et la propriété « sélectionnée » : l'étudiante ne pensait pas être « sélectionnable ». La concession pointe ici la représentation (peu favorable) qu'elle se fait de ses capacités, un schème – et, de fait, un obstacle – qui lui interdit d'imaginer être capable d'écrire un texte reconnu pour ses qualités. Et qui, pourtant, a été choisi : l'obstacle a été franchi. L'usage de la figure concessive l'aide à se reconnaître, finalement, une compétence.

1-3-2-6 Entre un constat défavorable et un sentiment d'impuissance

(87/Mehdi) Je sais, je sais que c'est pas bien (faire des pavés totalement illisibles) **mais je suis comme ça, très... brouillon**, on va dire

(P) je sais que ce que je fais n'est pas « bien » (pas efficace ou pas acceptable)
(Q') je suis très brouillon dans ma façon d'écrire
(Q, non explicite en discours) je ne peux pas faire autrement

Il s'agit là d'une configuration spécifique à Mehdi : en s'appuyant sur *mais*, il se déleste de toute remise en cause d'un procédé que par ailleurs il évalue défavorablement. La propriété « pas bien » n'est pas mise en relation de continuité avec la propriété « brouillon », la particule concessive l'en empêche et réoriente l'argument vers un caractère d'impuissance ou de fatalité général.

1-3-3 Ecart-types, mouvements, visées : répartition des figures concessives

Au total, sept types d'écarts ont donc été mis en évidence, associés chacun à des « grands mouvements », traduction en discours de stratégies que les locuteurs

appliquent en fonction de leurs visées : ils « négocient » leur position discursive. En voici un tableau d'ensemble.

Tableau n° 1 - Les sept « écarts concessifs » associés aux sept mouvements concessifs mis en évidence

N°	Ecart	Mouvement concessif
1	Entre un effort (ou de la bonne volonté) et un résultat	Souligner la disproportion entre des efforts (ou de la bonne volonté) et un "résultat"
2	Entre ce qui est requis pour atteindre un objectif et ce dont il/elle se sent capable de faire (ou veut bien faire)	Présenter une difficulté en la minimisant, la contournant ou la relativisant, grâce à une astuce, une stratégie, un effort ou un point de vue
3	Entre une représentation de soi, de l'écriture, et la réalité, telle que perçue ou vécue	Donner à voir "en creux" un point de vue critique sur soi et/ou sur l'écriture
4	Entre des pratiques, des situations ou des moments autour d'un même objet relatif à l'écriture	Comparer ou mettre en regard des pratiques ou moments autour d'un même objet
5	Entre un niveau d'attentes ou d'exigence et l'expérience telle que perçue ou vécue	Donner à voir des attentes déçues et/ou contester et/ou alerter sur un problème
6	Entre une estimation de soi ou d'une situation et ce qu'il/elle est parvenu(e) ou veut faire	Faire en dépit d'un obstacle
7	Entre une situation évaluée défavorablement et un sentiment d'impuissance ou une incapacité pour l'empêcher	Déplore une situation pour mieux souligner son impuissance

Notre objectif étant de pouvoir répartir les figures concessives repérées à l'occasion des portraits discursifs pour pouvoir comparer les usages et les fréquences entre locuteurs, nous avons d'abord eu besoin, pour étayer ce classement, de préciser les caractéristiques des mouvements, en détaillant les différentes visées argumentatives pouvant les « animer ». L'analyse des énoncés concessifs effectuée pour chaque portrait nous a permis d'en mettre un certain nombre en évidence, sans prétendre à l'exhaustivité. Ces visées discursives, par exemple, peuvent être un besoin de se justifier, de critiquer, de se plaindre, de manifester sa déception. Ou ce sont ses convictions, ses intérêts, ses façons de procéder que le locuteur cherche à affirmer ou montrer. Ou ce peut encore être pour lui un moyen de rechercher indulgence ou complicité. Voici un tableau du répertoire des visées discursives possibles associées à chaque mouvement, mouvements illustrés d'exemples.

Tableau n° 2 - Les visées argumentatives pouvant sous-tendre les sept mouvements concessifs

N°	Mouvement concessif	Visées argumentatives	Exemple d'énoncé
1	Souligner la disproportion entre des efforts (ou de la bonne volonté) et un "résultat"	Chercher à : (se) justifier, (se) victimiser, critiquer Se montrer fataliste Montrer de l'incompréhension	(359/Alexandre) <u>je vais la faire</u> (dissertation) <u>parce que je suis obligé mais euh... c'est pas la partie où je vais prendre euh... mon pied, au boulot.</u> Ou dans la vie personnelle non plus d'ailleurs.
2	Présenter une difficulté en la minimisant, la contournant ou la relativisant, grâce à une astuce, une stratégie, un effort ou un point de vue	Montrer : qu'on circonscrit, qu'on contient Chercher à : éviter, déporter	(173/Jocelyn) Ah clairement (ça me pénalise de faire des fautes d'orthographe) ! Bon après, <u>quand on arrive à avoir une bonne note et qu'on sait que ce sera systématiquement moins 3 points, c'est cool quand même, on se console comme on peut.</u>
3	Donner à voir "en creux" un point de vue critique sur soi et/ou sur l'écrit(ure)	Chercher à : affirmer, s'affirmer, se révéler, se positionner	(120/Kevin) <u>c'était amusant à faire, mais c'est pas l'écriture qui m'a plu en soi : c'est plus raconter une petite histoire.</u>
4	Comparer ou mettre en regard des pratiques ou moments autour d'un même objet	Tirer parti ou bénéfice (ce peut être une prise de recul ou un éclairage différent)	(125/Eva) Parce qu' <u>auparavant, j'étais plus plus euh des livres comme ça que que je rencontrais, sur lesquels où je tombais et puis je les lisais, mais c'était pas une c'était pas une euh comment dire ? Une activité que j'aimais bien enfin voilà.</u>
5	Donner à voir des attentes déçues et/ou contester et/ou alerter sur un problème	Chercher à : déplorer, accuser Donner à voir : sa déception, son insatisfaction, son mécontentement Faire savoir : une critique, un problème	(137/Yoan) Je <u>je pense qu'il y a ce qui faut, mais... c'est pas bien écrit.</u>
6	Faire en dépit d'un obstacle	Se reconnaître « en creux » une compétence ou une qualité	(280/Ervy) <u>je voudrais continuer à... faire une thèse</u> enfin ce genre de choses, bien que j'ai des problèmes avec l'écrit.
7	Déplorer une situation pour mieux souligner son impuissance	Rechercher : de l'indulgence, de la complicité	(138/Mehdi) Je pars du principe qu'à l'université on va me demander du travail de qualité et complexe, alors qu'en réa... en réalité parfois il faut juste aller chercher quelque chose de simple, d'e... d'efficace. <u>C'est une erreur mais... ça se corrige pas malheureusement aussi facilement.</u>

Nous avons donc ensuite classé les figures concessives en fonction du mouvement le plus proche auquel elles obéissaient et indiqué pour chacun des mouvements⁶³ le nombre d'occurrences, par locuteur, de la figure ainsi classée⁶⁴. Par exemple, l'une des

⁶³ Les configurations concessives en lien avec les mouvements porteront les mêmes numéros.

⁶⁴ Le tableau issu de ce classement, pour l'ensemble des locuteurs, figure en annexe B1-1 (« Tableau global Locuteurs_ Mouvements »).

figures les plus fréquemment rencontrées à l'occasion du portrait discursif d'Alexandre était celle autour des efforts qui ne « payent » pas en retour, ou pas de façon proportionnée. Elle obéit au mouvement 1, celui permettant au locuteur de souligner une disproportion entre des efforts et un résultat : c'est donc dans cette catégorie qu'elle a été placée, dotée d'une proportion (6/17), celle du nombre d'occurrences (6) comparé au total des énoncés concessifs relevés dans son discours (17). Nous pouvons ensuite évaluer les fréquences d'usage de chaque mouvement en comparant ces *proportions* d'énoncés entre locuteurs. Des groupes privilégiant les mêmes mouvements argumentatifs devraient ainsi pouvoir se constituer.

Voici un tableau indiquant ces proportions.

Tableau n° 3 - Proportions d'énoncés concessifs obéissant aux sept mouvements, par locuteur

	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7
	Souligner la disproportion entre des efforts (ou de la bonne volonté) et un "résultat"	Présenter une difficulté en la minimisant, la contournant ou la relativisant, grâce à une astuce, une stratégie, un effort ou un point de vue	Donner à voir "en creux" un point de vue critique sur soi et/ou sur l'écrit(ure)	Comparer ou mettre en regard des pratiques ou moments autour d'un même objet	Donner à voir des attentes déçues et/ou contester et/ou alerter sur un problème	Faire en dépit d'un obstacle	Déplore une situation pour mieux souligner son impuissance
Alexandre	35%	35%			23,5%	6%	
Baptiste		35%	57%		7%		
Benoît	8%		39%	13%	35%	4%	
Ervy	46%		23%			30%	
Eva			10%	60%		36%	
Fatma	6%	44%	19%	6%	25%		
Florent			9%	91%			
Jocelyn		17%	28,5%	14%	17%	24%	
Jordan		22%	39%	33%			
Joséphine			9%	45%	50%		
Kevin		50%	30%	5%	15%		
Mehdi	7%		35%	21%	17,5%	9%	10,5%
Yoan	8%		33%	5%	43,5%	5%	5%

Clé de lecture : les proportions surlignées sont les plus élevées, pour chaque locuteur. Elles signalent les mouvements privilégiés. Ainsi, **Eva** privilégie nettement l'usage du mouvement concessif n°4 (proportion de ses énoncés obéissant à ce mouvement : 60%).

En nous référant maintenant à un axe imaginaire allant de (case vide) – aucune occurrence – à (+++) quand la proportion d’occurrences est importante, le « poids » relatif de chaque mouvement concessif dans le discours de chaque locuteur devrait pouvoir être évalué, mettant mieux en évidence d’éventuelles proximités en termes de « centres de gravité », là où les énonciateurs font porter leurs efforts concessifs. Pour évaluer ce « poids », une proportion moyenne a d’abord été calculée pour chaque mouvement, correspondant au total des occurrences relevées pour ce mouvement (tous locuteurs confondus), mise en regard avec le nombre total d’énoncés concessifs dans l’ensemble du corpus. L’écart par rapport à cette moyenne, pour chaque locuteur⁶⁵, a été converti en (case vide), (=), (+ ou -), (++) ou (--), (+++) ou (++++) en fonction de la taille de cet écart : plus il est grand, plus le « poids » des énoncés – pour ce mouvement – est considéré comme significatif⁶⁶, relatif au locuteur. En voici un tableau d’ensemble.

Tableau n° 4 - Par locuteur et par mouvement, évaluation du « poids » relatif des énoncés concessifs

Nombre total d'énoncés concessifs : 273	N°1 Moyenne : 22/273 (8%)	N°2 Moyenne : 39/273 (14%)	N°3 Moyenne : 82/273 (30%)	N°4 Moyenne : 52/273 (19%)	N°5 Moyenne : 59/273 (22%)	N°6 Moyenne : 26/273 (9%)	N°7 Moyenne : 8/273 (3%)
Alexandre	++	++			=	=	
Baptiste		++	++		-		
Benoît	=		+	-	+	=	
Ervy	+++		-			++	
Eva			--	++++		++	
Fatma	=	+++	--	-	=		
Florent			---	++++			
Jocelyn		=	=	=	=	+	
Jordan		+	+	+			
Joséphine			--	++	++		
Kevin		+++	=	-	-		
Mehdi	=		=	=	=	=	+
Yoan	=		=	-	++	=	=

⁶⁵ Se reporter au tableau n°3 pour connaître les proportions par locuteur de chaque mouvement.

⁶⁶ Notons que le faible poids des énoncés (ou leur absence) peut également être un élément significatif comparé à l’ensemble.

Clé de lecture : pour un écart (celui entre la proportion d'énoncés dans le discours de l'étudiant et la proportion d'énoncés tous discours confondus) de plus ou moins 5 points, nous avons indiqué =. Pour un écart compris entre 6 et 20 points : + ou -. Pour un écart compris entre 20 et 30 points : ++ ou --. Pour un écart compris entre 30 et 40 points : +++ ou ---. Au-delà : ++++ ou ----. Par exemple l'écart – entre les 50% d'énoncés obéissant au mouvement n°2 de **Kevin** (voir tableau n°3) et la moyenne des proportions, tous locuteurs confondus, de 14% – est de 36 points : le poids relatif de ses énoncés obéissant à ce mouvement n°2 est donc représenté par +++, ce qui veut dire qu'il est très significativement supérieur à la moyenne, tous locuteurs confondus.

Le mouvement n°3 – donner à voir « en creux » un point de vue critique sur soi et/ou sur l'écriture – est le plus partagé, ce qui n'est pas surprenant, puisque les étudiants étaient invités à s'exprimer à propos de celle-ci. Il est intéressant, en revanche, de constater l'absence d'énoncés d'Alexandre dans cette catégorie. Et d'observer par ailleurs combien Baptiste y a recours pour affirmer ce qu'il vit comme des différences. Nous l'avons mis en évidence dans son « portrait » (p. 79), la comparaison avec ses pairs confirme cette spécificité.

Joséphine, Florent et Eva – tous trois se disant à l'aise avec l'écriture – partagent un autre point commun : le recours à des comparaisons pour parler d'écriture et en faire autant d'occasions de recul sur leurs pratiques. Ce lien entre aisance scripturale et capacité à réfléchir sur des façons de faire est intéressant à relever, d'autant plus que la majorité des étudiants n'ont pas (ou très peu) recours à cette configuration. La présence de Jocelyn, Mehdi et Jordan dans ce groupe de la configuration n°4 (même très relative) – tous trois se disant en difficulté – est d'autant plus remarquable.

Deux autres points attirent notre attention : d'une part, le recours à la configuration n°2 nettement privilégié par Alexandre, Baptiste, Fatma et Kevin qui, tous les quatre, ont tendance à « s'arranger » avec leurs difficultés, plutôt que de les interroger. Et, d'autre part, le poids de la configuration n°1 dans les discours d'Alexandre et Ervy, qui soulignent des efforts ou de la bonne volonté souvent vains. Nous avons pourtant vu dans leurs portraits, au prisme du concessif, qu'ils n'abordaient pas les situations de la même façon : Alexandre « essaie », mais n'interroge pas ses pratiques, quand Ervy souligne ses doutes « d'y arriver », tout en les modalisant par des verbes d'opinion.

Nous ne sommes donc pas encore en mesure de mener une comparaison approfondie des usages des locuteurs en matière de concessif. En effet, même si nous repérons maintenant les mouvements privilégiés par chacun et même si nous pouvons en

évaluer la fréquence d'usage et observer des rapprochements s'esquisser entre locuteurs, nous constatons aussi que certains peuvent user de la même configuration tout en manifestant une *attitude* discursivement différente, comme nous venons de le voir avec par exemple Alexandre et Ervy. C'est aussi le cas d'Ervy, Eva et Jocelyn qui pourtant privilégient tous les trois la configuration n°6. Le facteur de l'attitude – lui-même constitutif du rapport à l'écriture (Barré-de Miniac 2000, p. 16) – est à prendre en compte pour évaluer plus précisément la position de l'étudiant, telle que son discours la représente. Dans quelle perspective nous situons-nous concernant cette notion d'attitude ? Comment peut-on la « saisir » à l'aune du concessif ?

1-4 Le critère de polarité : un indice pour l'évaluation de l'objet discursif, un marqueur de l'attitude scripturale

1-4-1 La notion d'attitude

Nous entendons « attitude » au sens de Lahire, tel qu'il l'explique dans son ouvrage « L'homme pluriel » (2011) : les comportements et les usages varient en fonction de la situation et du contexte, et « face à chaque situation qui se présente à lui, l'acteur va agir en mobilisant des schèmes incorporés appelés par la situation » (p. 117). « Agir » est ici entendu au sens large, et ne se limite pas à un mouvement d'ordre gestuel ou corporel : penser, rêver, écrire sont aussi des formes d'action, tout comme parler. Ainsi, quand l'étudiant, en entretien, exprime un point de vue ou rapporte une situation, il se situe dans un certain contexte et il convoque les dispositions⁶⁷ lui permettant, dans ce contexte, d'activer les schèmes d'action appelés par la situation. « L'obstacle que peut constituer l'écriture n'est pas vécu de la même façon pour tous », écrivent Crinon et Guigue (2002, p. 121). Jocelyn et Ervy, par exemple, s'appuient tous les deux à plusieurs reprises sur la forme concessive pour « faire en dépit d'un obstacle » (mouvement n°6) et se reconnaître, explicitement ou non, une

⁶⁷ Lahire présente les dispositions comme des activateurs de schèmes (eux-mêmes constitués à la suite des expériences passées), tout en précisant qu'elles gardent une part de mystère, nul ne sachant comment, « plongé dans ces situations, [l'acteur va] accumuler, actualiser, restructurer ses expériences » (ibid., p.96), de même que des dispositions peuvent rester à l'état de veille « tant qu'elles n'ont pas trouvé le contexte leur permettant de se révéler ».

compétence. Ils ne s’y prennent toutefois pas de la même façon, ni avec la même fréquence. Jocelyn use assez souvent de cette configuration n°6. Par exemple :

(173/Jocelyn) on se console comme on peut (de se voir retirer des points à cause de l’orthographe). **Mais euh... j’ai quand même réussi à arriver en L3 et je vais valider ma licence.**

Autour de l’objet de discours « évaluation » et du pivot de discontinuité *mais*, l’étudiant établit un lien entre la propriété « consolation » et la propriété « réussite » : dans le premier énoncé, la forme indéterminée (*on*) et le présent non accompli « diluent » en quelque sorte le « dommage » de la déception en le dépersonnalisant et en le généralisant (il vit encore la situation au moment de l’énonciation), quand – dans le deuxième énoncé – le *je* énonciateur fait contraste, doté de la périphrase verbale autour du succès (*réussir à* et *arriver*) qui est « effectif » lors de l’énonciation. De ce contraste émerge une représentation valorisée et stabilisée de ses capacités.

Dans le récit d’Ervy, ci-dessous, la situation est ponctuelle, située, délimitée (« au collègue ») et lointaine (usage du plus-que-parfait) :

(392) et je viens de penser qu’au collègue, on avait rédigé euh une expression écrite mais... euh... j’avais été sélectionnée parce que c’était euh oui, enfin, ils avaient choisi mon histoire pour euh, enfin dans la catégorie la plus originale.

Elle souligne ainsi une représentation généralement dévalorisée de ses capacités dont elle rapporte là une *exception*, quand Jocelyn – à l’inverse – fait part d’une évolution favorable, récente et durable, où la représentation de ses capacités, jusqu’ici peu valorisée, est en voie de transformation : « et je vais valider ». La valeur « rebelle » dont *quand même* dote son énoncé renforce la différence énonciative entre les deux étudiants, et celle de leurs modes d’approche d’objets de discours proches.

Parmi d’autres exemples illustrant, pour un même mouvement concessif, la diversité des attitudes possibles, prenons celui de Benoît.

(547/Benoît) Ah là le le plan avait été donné par le prof, après j’en avais fait les modifications pour rajouter ce que j’avais à rajouter. **Mais... non là après c’était un devoir qu’était super intéressant et du coup je m’étais j’avais passé beaucoup d’heures dessus, beaucoup écrit** et... niveau de l’orthographe euh j’avais essayé de faire du mieux que je pouvais.

(P) j’avais fait des modifications pour rajouter ce que j’avais à rajouter

(Q’) là après c’était un devoir qu’était super intéressant

(Q, non explicite en discours) je ne m’attendais pas à ce que ce soit intéressant à faire

Benoît, en usant du même type de mouvement que Jocelyn (376) – tirer bénéfice d’une comparaison d’expériences – donne à voir un autre type de représentation d’une

évolution : répondant à une question sur les éventuelles difficultés rencontrées lors de la rédaction d'un travail académique (celui apporté en entretien) – objet de discours – il met en lien de discontinuité un travail cadré (par le professeur) et l'intérêt qu'il avait éprouvé à mener l'activité à laquelle il avait consacré un temps important. En posant ainsi ce qu'il considère comme une altérité entre deux contextes (un cadre institutionnel, d'une part, et un investissement personnel, d'autre part), il signale un élément constitutif de sa représentation de l'écriture académique « bousculée » par son exemple : avoir un cadre précis (c'est-à-dire des consignes) n'exclut finalement pas l'intérêt que peut revêtir pour lui un travail de rédaction. Et il donne à voir, par là-même, la mesure de l'investissement scriptural dont il est capable quand il est motivé, se reconnaissant ainsi implicitement, grâce à la forme concessive, quelque qualité dans un champ où, le plus souvent, il se vit en échec. Son attitude en cela est proche de celle d'Ervy, telle que nous l'avons vu plus haut. Alors que Jocelyn, perçoit, lui, son évolution relative à sa perception de l'orthographe comme un fait acquis.

Au-delà de la diversité des formes de recours à la concession, et au sein d'un même mouvement, l'énonciation signale donc non seulement un certain nombre de représentations sur l'écriture mais aussi des visées argumentatives pouvant s'avérer hétérogènes, voire divergentes, en fonction de l'attitude du scripteur, du moins celle que l'énonciateur donne à voir dans son discours quand il parle d'écriture. Pour caractériser plus finement cette attitude, et en faire un critère mesurable dans la perspective, à terme, de l'élaboration d'un modèle discursif pour le rapport à l'écriture, nous allons maintenant nous intéresser à la polarité des énoncés, établie à partir de la façon dont le contenu de l'énoncé concessif est *apprécié* par le locuteur, dans le contexte. Garnier (2008) qualifie ainsi la polarité de « configurateur de comportements » : positive ou négative, elle nous renseigne sur la façon d'être et d'agir du locuteur – du moins tel qu'il se donne à voir – vis-à-vis de l'écriture.

1-4-2 Méthodologie pour l'interprétation, avec le critère de polarité

« Nous entendons par 'énoncé Q' à polarité positive' un énoncé qui établit une appréciation positive de la propriété qu'il renferme » (Garnier 2008, p. 6), positive du point de vue de celui qui l'apprécie, le locuteur. A l'inverse, un énoncé à polarité

négative sera porteur d'une appréciation négative. En étudiant cette valeur dans l'énoncé Q' (celui qui réfute ou qui restreint la portée de l'énoncé P), dans le contexte de la séquence concessive, nous pouvons situer le « centre de gravité » de l'énoncé, c'est-à-dire le degré de positivité ou – à l'inverse – de négativité attribué par l'énonciateur à Q', là où il place son « curseur » appréciatif.

Par exemple, un énoncé concessif comme celui d'Eva est de polarité positive :

(292/Eva) C'était pas c'était pas grave s'il y avait quelques fautes parfois, **mais euh c'était bien aussi de savoir euh d'avoir les bons outils en main pour pouvoir euh s'exprimer quoi.**

En effet, « c'était bien », « les bons outils », « pouvoir » marquent une appréciation positive de l'écriture quand elle repose sur des bases solides.

Les énoncés dotés de cette valeur de polarité sont toutefois beaucoup moins fréquents (dans l'ensemble du corpus) que ceux dotés d'une valeur négative comme :

(560/Ervy) De là j'essaye moi de euh de rédiger ça avec mes mots **mais c'est vrai que c'est pas clair**, c'est compliqué pour essayer d'être le plus clair possible

« Pas clair », « compliqué » : les propriétés renfermées par l'énoncé Q' à propos d'un écrit à faire sont ici évaluées négativement.

Nous avons ainsi relevé les polarités des énoncés concessifs pour pouvoir constituer des groupes d'« attitudes scripturales »⁶⁸ en complément des mouvements concessifs précédemment catégorisés. Pour ce faire, nous avons procédé en deux temps, en distinguant les énoncés en fonction de leur polarité, puis en étudiant, pour chacun, les « schèmes d'action » du sujet.

1-4-3 Deux polarités, un répertoire d'attitudes face aux évènements relatifs à l'écriture

Par exemple, quand Jocelyn (748) évoque les échanges de mails qu'il a eus avec ses professeurs, qu'il n'aurait « pas dû se permettre » et qui finalement ont eu – dit-il – un intérêt « pédagogique » pour lui (énoncé classé dans la catégorie « polarité positive⁶⁹), il présente la situation comme une opportunité (schème d'action) : elle lui a permis de progresser.

⁶⁸ Nous entendons par « attitude scripturale » l'attitude vis-à-vis de l'écriture.

⁶⁹ Nous parlerons aussi d'énoncés « positifs » ou « négatifs ».

Yoan, lui, se dit souvent insatisfait par le contenu de sa copie, comme en (136). L'étudiant trouve que ce n'est pas bien écrit, même si – pour le contenu – il y a « ce qu'il faut » : il souligne une limite (schème d'action). Celle de sa compétence ? De ses capacités ? De l'exercice lui-même ? La limite est pointée, et expliquée un peu plus loin : il a été trop porté sur l'oral (à l'école ?), indiquant implicitement que cela s'est fait aux dépens de ses capacités à l'écrit, insuffisamment exercées.

1-4-3-1 Énoncés de polarité positive, privilégier une démarche « méta »

De façon générale, les locuteurs s'appuient sur des énoncés concessifs à polarité positive⁷⁰ quand ils s'inscrivent dans une démarche favorisant une dimension réflexive (autrement dit : quand leur schème d'action sollicite cette dimension) dans leur façon de considérer l'objet discursif et d'en tirer parti pour s'affirmer ou (se) reconnaître une qualité, une compétence, mais aussi un intérêt ou un besoin, contextualiser une difficulté, élargir ou ouvrir une perspective, ou encore mesurer une avancée personnelle.

+ (471/Joséphine) Alors je suis pas... vraiment allée voir le prof et lui dire « alors qu'est-ce qui a pas été sur ma copie ? », parce qu'en fait, j'ai plutôt honte de mes copies à chaque fois ! **Mais euh... oui, je pense que j'ai plus besoin qu'on me dise voilà, là faut que tu retravailles ça, etc.**

La positivité de l'énoncé repose sur des verbes avec lesquels Joséphine affirme un besoin. L'énoncé P semble préparer l'expression de ceux-ci, comme s'il lui était nécessaire de d'abord prendre son élan en P (de reconnaître P) pour pouvoir formuler Q' (pour pouvoir contrebalancer avec Q'), avec le marqueur concessif comme « point de bascule », ici accentué avec le réfutatif *quand même* :

+ (39/Joséphine) oui, je pense que je préfère plus écrire que d'appeler, alors que bon, des fois, appeler, ça suffirait d'une minute, et par contre écrire, ce serait un SMS de je ne sais combien de lignes mais euh... euh oui, en soi, je préfère quand même écrire, ouais,

La polarité des énoncés concessifs est majoritairement négative chez Joséphine, et c'est la seule, des trois étudiants se disant à l'aise, dans ce cas. Quand elle est positive comme ici, la dynamique concessive obéit à une visée d'affirmation. Notons d'ailleurs que trois énoncés sur les quatre à polarité positive lui servent à marquer un intérêt

⁷⁰ Dans cette partie de l'étude consacrée aux polarités, un signe + ou - sera indiqué en tête de chacun des énoncés concessifs. Le tableau Config_Pol_Attitudes en annexe B1-3 recense l'ensemble des énoncés concessifs avec leur polarité.

ou un besoin : dans un discours où la déception, l'incompréhension et le doute prédominent, essentiellement en lien avec un parcours scolaire perturbé et insatisfaisant (nous l'avons vu avec son portrait discursif en p. 131), l'écriture semble constituer un îlot de mise en confiance que le procédé concessif lui permet d'aborder « en creux ».

Benoît aussi « passe par » une concession de cette polarité pour suggérer une qualité qu'il a la capacité de déployer, comme la motivation, l'autonomie ou la force de travail :

+ (537/Benoît) Oui, j'ai travaillé seul et je l'ai rendu du coup rapidement et il a pas eu le temps d'être corrigé **mais j'avais travaillé très très très longtemps sur ce programme,**

Ou il s'en sert pour prendre du recul et prendre conscience d'un élément positif :

+ (547/Benoît) Ah là le le plan avait été donné par le prof. après j'en avais fait les modifications pour rajouter ce que j'avais à rajouter. **Mais... non là après c'était un devoir qu'était super intéressant** (...) niveau de l'orthographe euh j'avais essayé de faire du mieux que je pouvais.

L'appréciation en Q' est d'autant plus positive (travail conséquent, devoir intéressant) qu'elle prend sa force dans un énoncé P où Benoît présente un point faible (pas de correction, plan « obligé ») mais aussi dans la discontinuité entre P et Q', qu'accentue l'usage d'intensifieurs (*très très ; super*). Ainsi, la quantité de travail fournie est-elle d'autant plus mise en valeur qu'elle permet de surmonter le défaut de relecture. De même, l'intérêt qu'il a trouvé au travail demandé est-il d'autant plus grand qu'au départ la marge de manœuvre en termes d'expression était limitée.

Avoir besoin du concessif pour (tenter de) se reconnaître sinon une qualité, du moins une capacité ou une spécificité : nous avons déjà observé ce mode de recours chez Ervy, autre étudiante se disant en difficulté avec l'écriture.

+ (492/Ervy) je pense que, une phrase tout simplement on peut interpréter beaucoup, enfin on peut interpréter selon ce que nous on a vécu. **Mais j'aime bien faire attention à ce genre de détails.**

Dans toutes les situations décrites, confrontée à une difficulté (problèmes avec l'écrit, manque de confiance en ses capacités, remise en cause par autrui de son travail, difficulté à prendre des notes de cours brèves) ou encouragée à donner un point de vue, elle fait preuve d'obstination pour la dépasser (s'il s'agit d'une difficulté) ou

d'affirmation de soi (s'il s'agit d'exprimer un intérêt ou une préférence) et ce faisant déploie – dans l'espace de discontinuité PQ' introduit par la particule concessive et marqué par le passage du *on* au *je* – des capacités implicitement déclarées : travail, créativité, affirmation « envers et contre tous » ((603) et moi je veux *quand même* lui tenir tête), sélectivité, attention au détail. En fait, il ne s'agit pas tant d'obstacles que d'occasions de se découvrir, ou de révéler, une compétence ou une qualité relative à l'écrit, comme nous l'avons vu dans son portrait. La discontinuité posée entre les énoncés P et Q' marque le contraste entre l'image qu'elle donne ou pense donner, et ce dont elle est finalement capable, contre toute « logique » (la sienne).

Dans ce champ de l'affirmation de soi, Baptiste ne cherche pas tant, comme Benoît ou Ervy, à se reconnaître quelque qualité ou compétence, mais plus à indiquer sa *position* au sens géographique du terme : sa « localisation » vis-à-vis de l'écriture (*univers, environnement, limites*).

+ (246/Baptiste) j'aime bien la fiction, le fait d'inventer les choses, de créer son propre univers, son propre environnement, **mais... j'aime bien aussi qu'il y ait des limites**

Nous verrons d'ailleurs plus loin que la plupart de ses énoncés – qui sont de polarité majoritairement négative – participent chez lui du même mouvement de position (*place*), mais dans le sens de *limite* : celle des efforts qu'il veut bien faire, et celle de ce à quoi l'écriture doit, pour lui, se cantonner.

(381/Baptiste) Hormis communiquer, envoyer des messages, non (l'écriture n'a pas de place dans ses projets d'avenir). Et après, pour la lecture de certains livres, si, mais ... non, pour moi, ça n'a pas vraiment sa place.

Yoan s'appuie sur la concession pour « montrer », lui, ses différences : nous l'avons déjà observé dans l'étude des configurations. Mais l'approche par les polarités nous signale un étudiant dont on ne sait pas bien dire comment ces différences, quand elles sont relatives à l'écriture, sont vécues : un atout (se différencier) ou une limite ?

+ (109/Yoan) Le problème, c'est l'orthographe forcément et... je sais pas, il y a peut-être cet aspect que j'ai du mal à organiser mes idées. Mais euh... j'ai comme enfin parfois j'ai l'impression que je comprends différemment, faut qu'on m'explique d'une certaine façon pour que je comprenne et euh...

+ (421/Yoan) On pourrait dire ça (ressentir un sentiment d'injustice) **mais après, je sais pas, je suis pas... je sais ce que je veux, en fait.**

+ (72/Yoan) j'ai du mal à l'exprimer **mais c'est celui-là que je veux** et c'est aucun autre.

L'affirmation de ses choix (centres d'intérêt, façons de procéder, goûts) constitue le principal mobile d'usage d'énoncés à polarité positive chez Mehdi (*sérieux, objectif n°1*), plus que celle de compétences ou de qualités :

+(765/Mehdi) Je suis honnête hein, c'est pas un travail que j'ai fait avec passion. C'est vrai que je l'ai fait avec, quand même, un certain sérieux.

+(626/Mehdi) faire des conférences dans le monde entier, ça serait très intéressant. Faire des débats aussi, parce que je vais être honnête avec vous, j'adore ça. Mais oui oui, c'est mon objectif n°1 (écrire des ouvrages).

Alors que pour Eva et Florent – se disant, eux, à l'aise avec l'écrit – il s'agit plutôt de mettre en évidence des besoins ou de préciser une façon de faire :

+(13/Eva) Donc déjà euh quand quand j'écris [...] c'est quelque chose que je sens, enfin voilà, en fonction des différentes situations... Euh après l'écriture, c'est toujours aussi euh, comment dire, un un moment où euh, j'ai quand même toujours besoin du temps pour euh réfléchir aux mots

+(228/Eva) Après, en lutherie, finalement, c'est vrai qu'on va pas beaucoup écrire tout ça mais mais euh... Oui c'est vrai, mais en même temps ça ça m'empêche pas d'écrire à côté, de de s'intéresser à des sujets bien particuliers de de philosophie...

+(161/Florent) Après c'est vrai que je lis pas vraiment beaucoup de livres, mais euh... je lis énormément de revues, de magazines, euh par exemple sur le téléphone et les actualités, euh...

Le besoin d'écrire d'Eva, et celui du temps pour le faire, pour « réfléchir aux mots », est permanent. Florent, lui, parle, le plus souvent, de ses pratiques qu'il aborde non sous l'angle de besoins, d'émotions ou de sensations, mais d'intérêts et de capacités.

+(325/Florent) c'est... on... l'explique soi-même, sur un support (avec Pwp), mais après pour le rapport de stage, je l'ai fait euh... je l'ai fait tout seul en fait euh... j'ai fait... j'ai tout fait, de A à Z,

Parmi les énoncés de même polarité, une autre « famille » se distingue : celle des difficultés minorées. Fatma et Kevin y ont recours de façon significative. C'est d'ailleurs ce qui permet l'équivalence entre le nombre d'énoncés positifs et celui des énoncés négatifs chez Kevin.

+(259/Fatma) c'est pas trop ça (mon correcteur sur le portable n'est pas très complet) **mais les gens ils font pas trop attention.**

Q' tire sa positivité d'une relativisation ou d'une minimisation de la difficulté ou du problème (*les gens font pas trop attention*), qui est d'autant plus « contenu » que Fatma opère un déplacement de son centre de gravité en termes d'importance, l'entraînant vers un autre plan de nature plus doxique. La discontinuité entre P et Q'

marque ce déplacement : son correcteur d'orthographe ne corrige pas toutes ses fautes (difficulté), mais l'essentiel, de toute façon, c'est que ses lecteurs n'y prêtent pas attention (déplacement de la difficulté).

Confronté aux mêmes problèmes avec l'orthographe, Kevin n'opère pas de « déplacement » comme Fatma, mais l'effet est le même : il opte pour une minimisation de ces problèmes, dès lors qu'il estime que l'impact (sur lui) est réduit ou (sur d'autres) maîtrisé, et que la situation est en cours de règlement.

+ (92/Kevin) Je les vis plutôt bien, ça me dér... enfin, c'est vrai que c'est un peu gênant de pas se faire comprendre, personnellement, des amis ou d'un cercle proche, **mais c'est pas gênant**, c'est juste répéter deux fois la même chose.

+ (102/Kevin) je suis pas encore parfait au niveau de rédaction de mails (chez son employeur), **mais c'est en cours d'apprentissage, quoi.**

En instaurant une discontinuité entre la difficulté qu'il reconnaît – usant surtout de formes impersonnelles ou litotiques (*c'est des lacunes, des difficultés ; c'est un peu gênant ; pas encore parfait*) – d'une part, et la façon dont il la considère (*très relatives ; c'est pas gênant ; c'est en cours d'apprentissage*), d'autre part, Kevin la minimise et se rassure : il est capable de s'améliorer si nécessaire, d'ailleurs c'est le cas dans son travail. Il ne la met pas, pour autant, en perspective pour, peut-être, mesurer le niveau de gêne, de contrainte, d'insécurité et de risque (ici, avec l'employeur) qu'elle entraîne au quotidien et sur le long terme.

Il agit en cela autrement que Jordan, dont le schème d'action est de *contextualiser* voire *expliquer* ses difficultés avec l'écriture : en parlant de « lacunes », il met l'accent sur la notion de « manque », peut-être plus facile à envisager que « problème » ou « difficulté » (un manque peut se combler). Des lacunes passées et présentes (*c'était pas ça du tout, c'est toujours pas ça du tout*), et la question relative à l'impact, ou celle sur sa façon de vivre ses difficultés, l'amène à réfléchir sur la situation.

+ (115/Jordan) oui, il y a toujours un impact (de ses difficultés), **mais c'est pas lié à l'écriture forcément**, après, l'écriture et l'expression orale, c'est lié par mon manque de vocabulaire dû à mon manque de lecture etc, je pense... Oui, ça a un petit impact.

+ (350/Jordan) je ne considère pas ça comment dire comme une maladie, pas plus que ça.

L'opération de « contextualisation positive » à laquelle il procède est d'autant plus efficace qu'elle prend sa force dans la discontinuité entre un constat et une restriction

de la portée négative de celui-ci : (ça n'a qu') un *petit impact*, (ce n'est) *pas plus que ça*.

+(351/Jordan) Oui, certains points, j'aimerais bien les améliorer, mais je me mets pas à lire un dictionnaire pour me dire ouais, faut que tu sois meilleur !

Il s'appuie d'ailleurs aussi sur ce type de mouvement concessif – avec polarité positive de Q' – pour, plus largement, au-delà de ses « lacunes », réfléchir sur la place de l'écriture et sur sa propre position scripturale :

+(213/Jordan) Oui, ah oui, carrément (il y a beaucoup de choses à écrire en ES), **mais c'est moins, euh, ça fait moins peur** (que dans une filière littéraire). On a moins l'impression d'avoir besoin d'un beau langage.

+(393/Jordan) j'en sais rien, je me suis jamais posé la question (si l'écriture développe d'autres compétences), **mais l'écriture s'améliore par rapport à ce qu'on apprend**

Cette attitude, différente en cela de celles de Fatma ou Kevin, est soutenue par des verbes d'opinion – *je pense, je ne considère pas, je ne me suis jamais posé la question, on a moins l'impression* – et le rapproche de Mehdi, autre étudiant se disant en difficulté avec l'écriture : ils *réfléchissent* non seulement sur leurs « lacunes », mais aussi, plus largement, sur leurs pratiques, positions et influences relatives à l'écrit. La proportion d'énoncés de ce type est d'ailleurs la même pour les deux étudiants (autour de 19%) :

+(31/Mehdi) vous avez un autre auteur – je me rappelle plus de son nom – qu'avait été prof à la f... en islamologie à la faculté de Paris 4, mais qu'a une manière d'écrire très complexe et c'est très intéressant de voir comment ça peut influencer aussi notre manière d'écrire.

C'est dans la discontinuité entre les énoncés P et Q' que la contextualisation prend forme : elle pose un changement de perspective (de « focale ») à partir du même objet. Eva et Florent sont, avec Mehdi et Jordan, ceux qui ont le plus d'énoncés dans cette famille du changement de perspective, où le procédé concessif semble jouer le rôle d'un moteur de la dynamique réflexive.

Il est d'ailleurs intéressant d'observer, quel que soit l'énoncé, que les « obstacles » énoncés en P par Eva sont à chaque fois replacés dans une perspective plus large et positifs, comme ici :

+(341/Eva) Après... enfin, on est toujours plus ou moins satisfait de ce qu'on vient de faire mais **mais disons que quand quand je sens qu'euh, que je fais quelque chose où j'ai pris du plaisir** et qui me semble euh pas trop... enfin : pas trop mal fichu, je sais pas, **je trouve ça agréable**.

Q' vient rompre la « continuité » à laquelle on s'attend face à un obstacle (énoncé en P), c'est-à-dire entraînant un blocage ou un arrêt. Et le transforme en appui et même en atout. En ayant recours à une forme concessive à polarité positive, Eva valorise d'autant plus la prise de recul à laquelle elle se livre, qui lui permet d'envisager « l'obstacle » sous un angle favorable.

Une attitude qui n'est pas sans rappeler celle de Jocelyn dont nous avons observé la capacité à prendre la mesure d'un progrès à partir d'une faiblesse ou d'un handicap de départ comme, par exemple, lors de l'échange de mails avec ses professeurs. La capacité réflexive de Jocelyn vis-à-vis de l'écriture se confirme, et elle ne se limite pas aux difficultés vécues. Il est d'ailleurs le seul, parmi les étudiants se disant en difficulté, dont la polarité majoritaire des énoncés concessifs soit très nettement positive : ses « victoires » passées et futures (arriver en L3, faire des tournures de phrases correctes, avoir des bons résultats, avoir une bonne appréciation, faire le travail, écrire avec plaisir) sont d'autant plus mises en valeur qu'elles viennent contrebalancer un « handicap » de départ (l'orthographe, le style, les critiques, la pression, le manque d'intérêt, la frustration, l'idée à construire), donnant à voir là encore non seulement le chemin parcouru (arriver jusqu'en L3 ; réaliser qu'il est capable de « quelque chose ») ou celui qu'il compte parcourir (quand l'idée sera suffisamment construite ; quand il aura une motivation professionnelle), mais aussi ses efforts : ceux qu'il a été amené à fournir pour y parvenir, notamment pour aller à l'encontre (*quand même*) d'une certaine image de lui-même (*j'ai quand même réussi ; quand même il y a quelque chose ; il a quand même apprécié mon devoir*), et ceux qu'il compte fournir pour « écrire plus par plaisir » ou « finir de peaufiner [son] orthographe ».

Il est toutefois intéressant d'observer que Jordan peut faire le constat d'une évolution personnelle « positive » sans avoir recours à la concession. Est-ce le signe d'une plus grande confiance en ses capacités que Jocelyn ?

(386/Jordan) mon écriture, j'étais pas capable de faire une allitération il y a trois ans, **maintenant, je vois** (indistinct)

(398/Jordan) Quand j'ai commencé l'écriture, je faisais ça que devant mon meilleur ami. **Aujourd'hui, je peux faire ça devant 100 personnes, 200 personnes.**

Plutôt qu'un « chemin parcouru », la forme concessive de polarité positive permet de pointer – et parfois de mesurer – une « avancée » par comparaison d'expériences,

c'est-à-dire une autre façon de voir ou de procéder considérée favorablement, ou un autre regard porté sur le scripteur que l'on est. Le cas d'Ervy est en cela éclairant : tout en se disant en grande difficulté avec l'écriture, elle est aussi celle dont la polarité des énoncés concessifs est partagée de façon quasi-égale : les efforts dont elle témoigne, souvent vains, sont contrebalancés par quelques « réussites » qui lui ont permis de se révéler sur le plan scriptural, même timidement. En cela, Jocelyn et Ervy partagent une « combativité »⁷¹ qui, même si elle n'emprunte pas les mêmes chemins, leur permet de faire le leur.

La plus ou moins grande capacité à contextualiser et à changer de perspective, d'une part, et le degré de prise en charge énonciative, d'autre part, semblent être déterminants pour caractériser l'attitude des locuteurs face aux difficultés relatives à l'écriture, et même, plus largement, face à l'écriture elle-même, quel que soit son degré de maîtrise. Nous avons ainsi distingué, avec la polarité positive, quatre groupes d'attitudes : (1) « s'affirmer en se reconnaissant une qualité, une compétence, un besoin ou un intérêt », (2) « minorer ses difficultés », (3) « contextualiser et/ou changer de perspective », et enfin (4) « mesurer une avancée ». Quels sont maintenant les types d'énoncés à polarité négative ?

1-4-3-2 Énoncés à polarité négative : souligner une limite (posée ou subie)

Les énoncés négatifs sont en général relatifs à l'effort, à l'obstacle et à la limite, posée (par soi) ou subie (c'est-à-dire imposée par soi, d'autres ou un « Autre »). Relativement à l'ensemble du corpus, ce sont les plus nombreux, et ils sont majoritaires chez les étudiants se disant en difficulté avec l'écriture, sauf chez Jocelyn, Jordan, Ervy, Mehdi et Kevin. En effet, soit la polarité majoritaire est nettement positive (cas de Jocelyn, avec 80% d'énoncés positifs), soit les deux polarités se partagent de façon quasi équitable les énoncés⁷². Quant aux étudiants se disant à l'aise (Eva, Florent), que signalent-ils quand ils emploient, rarement, une concession à polarité négative ?

⁷¹ Ce sont d'ailleurs les locuteurs usant le plus de la conjonction *quand même*.

⁷² C'est le cas de Kevin (50% d'énoncés concessifs dans chaque polarité), Mehdi (53% d'énoncés concessifs négatifs), Ervy (54% d'énoncés concessifs positifs), Jordan (56% d'énoncés concessifs positifs).

Une première limite mise en avant par quelques étudiants est celle que pose le « résultat » des efforts (ou de la bonne volonté) qu'ils estiment avoir fournis : sur une échelle imaginaire, la distance séparant efforts et bénéfices est jugée non proportionnée à l'investissement. Quelles sont les schèmes⁷³ d'action déployés par les locuteurs pour y faire face ?

La relation de discontinuité est ici celle qui relie un énoncé P où le locuteur fait part d'un effort ou de sa bonne volonté (*essayer de*) à un énoncé Q' porteur d'une appréciation négative (marqueurs de négation et/ou subjectivèmes « défavorables »), avec lequel il déplore le « résultat ».

-(509/Alexandre) j'ai essayé de travailler un peu euh, d'apprendre quelques règles d'orthographe basiques euh, améliorer un peu euh, un peu tout. Ça a amélioré un peu, quoi, **mais c'est c'est toujours un peu catastrophique, quoi.**

Nous avons déjà observé qu'Alexandre et Ervy (les deux étudiants usant le plus de ce mouvement), dans le creux de la concession offert par la relation de discontinuité, ne manifestaient pas du tout la même attitude : Alexandre cherche plus à justifier une position plutôt inconfortable avec l'écriture (il montre ses efforts pour souligner ensuite qu'ils ne servent à rien), quand Ervy doute toujours de ses chances de succès : la discontinuité est celle entre une demande académique ou sociale et une capacité, pour y répondre, qu'elle estime, la concernant, systématiquement insuffisante (*j'ai l'impression que c'est pas*). Quant à Benoît, c'est un sentiment d'impuissance qui semble l'animer quand il use de ce type de concession : la discontinuité prend consistance dans le passage du présent aspectuel (ce qu'il vit) au futur hypothétique (ce à quoi il aspire) :

-(435/Benoît) j'aime pas ne pas écrire, ça me dérange pas d'écrire, **mais ça sera encore mieux si je faisais pas de fautes**

Donner à voir l'effet limité des efforts fournis n'est toutefois pas l'attitude majoritaire : celles des limites qu'on pose ou qu'on subit sont, chacune, plus de deux fois plus fréquentes. Dans un cas, le locuteur énonce majoritairement en *je*, il « garde la main » et marque « par défaut » – d'où la polarité négative – son territoire d'écriture. Dans l'autre, il se présente comme entravé par un manque (de capacité,

⁷³ Rappelons ce que nous entendons par schèmes d'action, dans la perspective de Lahire : « face à chaque situation qui se présente à lui, l'acteur va agir en mobilisant des schèmes incorporés appelés par la situation » (2012, p. 117).

confiance, plaisir), dit subir les conséquences d'un trait de caractère perçu comme problématique ou encore émet des doutes sur une représentation jugée « limitante ».

Baptiste est le locuteur dont nous relevons le plus d'énoncés dans cette attitude des « limites posées » (et aucun dans les « limites subies »). A l'occasion de son portrait discursif (p. 82), et lors de l'étude des familles concessives, nous avons observé sa conception de l'écriture, et alors émis l'hypothèse d'une recherche, de sa part, de zones à moindre risque scriptural. L'étude des polarités tant positives que négatives confirme cette hypothèse au sens « géographique » du terme : la plupart de ses énoncés participent chez lui du même mouvement de position (*place*), mais dans le sens de *balise* : celle des efforts qu'il veut bien faire, et celle de ce à quoi l'écriture doit, pour lui, se cantonner. Ainsi délimité, le territoire de celle-ci ne peut qu'être restreint.

-(93/Baptiste) J'aime bien écrire, **mais j'aime pas chercher les mots, chercher les fautes...**

+(98/Baptiste) de là à écrire tout un roman... je pense pas, **mais ça me dérange pas d'écrire.**

Pour ces étudiants, la limite (manque d'intérêt, de persévérance, de temps, de volonté ou encore le contexte) vient stopper l'élan énoncé (annoncé ?) en P (effort, créativité, inspiration, bonne volonté, bons résultats). L'appréciation négative dont Q' est porteur est marquée par des formes négatives (*j'ai pas eu la foi de ; c'est pas intéressant ; j'aime pas*), des locutions soulignant implicitement la limite de l'action envisagée (*de là à ; ça n'a jamais été très loin*) ou enfin des adverbes (*beaucoup moins ; jamais ; (pas) vraiment*).

-(200/Kevin) des fois ça m'arrive de lire, par exemple, j'ai vu « Madame Bovary » l'année dernière, **mais c'est vraiment un livre quand j'ai le temps**

-(44/Kevin) après pour tout ce qui est rapports, je relis, il n'y a pas de souci **mais... c'est vrai qu'en contrôle** euh juste pour écrire comme ça, pour communiquer, **je prends pas trop la peine de relire**

-(776/Mehdi) J'étais l'homme le plus heureux du monde, **mais alors euh bizarrement il y a un désintérêt pour la Renaissance**

Kevin et Mehdi aussi posent des limites à leur investissement en « signalant » leur territoire d'écriture. Mais pas de la même façon : Kevin, doté – nous l'avons vu dans son portrait p. 137 – d'une représentation plutôt clivante de l'écriture (sérieux, évalué, littéraire, rédactionnel... ou pas) s'en sert pour structurer son territoire scriptural, et les limites en question sont celles des différentes « catégories » qu'il se

constitue au sein de ce territoire. Alors que Mehdi borne le sien en y posant des « balises » qui sont ses valeurs et points d'intérêt : au-delà, il n'y va pas, ou « pas avec autant d'emballage » (748).

Notons toutefois que son attitude peut être ambivalente, ambivalence déjà relevée dans son portrait discursif p. 142. Ainsi, en (796), la limite est-elle posée ou subie ? La forme impersonnelle (*il y a*) et l'emploi de *bizarrement* autorisent les deux interprétations.

Dans le groupe des « limites subies », Benoît est celui qui présente la plus forte proportion d'énoncés parmi les étudiants, et tous sont relatifs à l'orthographe (la plupart exprimés au présent aspectuel), donnant à voir un niveau d'insécurité scripturale peut-être plus élevé que celui signalé dans son portrait discursif (p. 86).

-(45/Benoît) Je l'ai, j'ai ma phrase dans ma tête, **mais à cause de ce mot-là que je sais pas écrire**, je vais du coup changer euh ma phrase.

Le doute se niche dans la relation de discontinuité entre P (où tout se présente bien) et Q', où intervient la limite ne lui permettant pas d'agir comme il le souhaite.

Dans cette famille des limites subies, celles-ci sont identifiées et formalisées : blocage, incapacité, trait de personnalité, lacunes, etc.

Des « limites » d'un autre ordre peuvent également être données à voir par les locuteurs, et ce sont les plus fréquentes, notamment chez Mehdi et Yoan. Il ne s'agit pas tant, là, de s'y heurter, mais de les enfreindre, de les contester, de les remettre en cause en dénonçant, voire en dénigrant un Autre⁷⁴ qui peut être une règle, un usage, un interdit ou une doxa, le plus souvent non explicités. L'empreinte dialogique est grande dans ces énoncés.

Ainsi, quand Ervy exprime le souhait de faire une thèse, elle intériorise le principe selon lequel, pour un tel projet, et dans la représentation qu'elle s'en fait, on ne doit pas avoir « des problèmes avec l'écrit » :

-(280/Ervy) je voudrais continuer à... faire une thèse enfin ce genre de choses, **bien que j'ai des problèmes avec l'écrit.**

⁷⁴ Par l'ajout de la majuscule, j'entends non un individu, mais une entité généralisante et impersonnelle.

Mehdi adopte souvent cette attitude qui lui permet de signaler ses points de vue ou de tirer bénéfice de « faiblesses avouées » :

-(805, Mehdi) D'où la bibliographie : vous avez un ouvrage qui moi je que j'ai placé parce que moi je l'ai lu, **mais je l'ai trouvé totalement inintéressant.**

De fait, il conteste l'intérêt (ou la pertinence) d'un ouvrage recommandé par son professeur (voire la compétence du professeur lui-même ?) en s'appuyant sur la discontinuité *lu/inintéressant*, et en la soulignant : *moi je, vous* générique (le prescripteur ?), opposés au *totalemment* en P2.

-(113/Mehdi) indirectement je pense que j'essaie de m'en inspirer (de ces auteurs-là), **même si c'est pas une qualité.**

L'étudiant use volontiers de ces tours concessifs à polarité négative, sur le principe de « la meilleure défense, c'est l'attaque ». Ainsi, en arguant d'une doxa selon laquelle « ce n'est pas bien de copier », il cherche à tirer bénéfice (indulgence ?) d'une « faiblesse avouée » (telle qu'il la présente), comme il le fait ici, en évoquant son impulsivité :

-(150/Mehdi) Essentiellement l'orthographe (où il a des difficultés). **Mais après parfois** euh... non après, dans la vie quotidienne, c'est vrai que... je sais pas si c'est plus aux écrits ou à l'oral, **j'ai j'ai tendance à faire des envolées lyriques, parce que je suis très impulsif,**

La moitié des énoncés concessifs négatifs de Yoan sont à classer dans cette famille de l'attitude contestataire où le locuteur fait « malgré » ou « à cause de » une règle, un interdit, un usage (rarement explicités) : comment interpréter une proportion aussi élevée ?

-(464/Yoan) Je sais pas quelle approche il voulait, il voulait, ou quels arg... enfin quelles explications il voulait, mais euh... pour ma part, je pense qu'il y a aussi un problème dans l'écriture. Même là encore ça me pénalise.

-(528/Yoan) peut-être que je me fais des idées (en se disant que l'écriture l'a souvent bridé dans ses projets) **mais euh... je l'ai souvent pensé comme ça.**

Nous avons constaté, lors de l'étude des mouvements concessifs, que les trois quarts de ses énoncés, quelle que soit la polarité, sont relatifs à ce qu'il vit soit comme une différence, soit comme une déception. Nous nous sommes par ailleurs interrogés sur ces différences : les vit-il comme une façon de se démarquer ou comme un « handicap » ? La fréquence et le type des énoncés de polarité négative nous apportent peut-être une réponse : il en use pour essentiellement critiquer (une exigence qu'il estime trop basse, une note qu'il juge trop faible, une lecture trop « facile », etc.) ou

faire part d'une incompréhension, laissant entendre une incompétence (des correcteurs, de pairs, du système scolaire), un « manque » de sa part (capacités, connaissances) ou un traitement inéquitable de la part des enseignants.

-(481/Yoan) ... je pense que je n'ai pas su exprimer mes idées, tout simplement. J'ai pas su m'exprimer bien ou euh, j'ai pas su exprimer ce qu'il voulait ou euh... voilà et euh. Donc je pense que que... Ouais enfin, c'est ma faute. Mais euh... c'est dommage parce que je le savais.

-(172/Yoan) j'ai partagé enfin des lectures avec ma mère mais enfin ça va pas être de la grande lecture et euh...

Que ce soit chez Mehdi ou chez Yoan, le recours significatif à la voie contestataire, au filtre des polarités, nettement plus fréquent que chez les autres étudiants, interroge : partageraient-ils le même sentiment de n'être pas reconnus à leur juste valeur, notamment à cause de leur écriture ?

Dans l'ensemble des énoncés à polarité négative, nous avons ainsi distingué quatre groupes d'attitudes : (A) « les efforts considérés comme vains, ou non proportionnés », (B) « les limites que l'on pose », (C) « les limites que l'on subit » et enfin (D) « contester ».

Voici une grille récapitulative de l'ensemble des huit groupes d'attitudes constitués à partir de l'étude des énoncés en fonction de leur polarité⁷⁵.

Polarité positive	Polarité négative
(1) S'affirmer en se reconnaissant une qualité, une compétence, un besoin ou un intérêt	(A) Les efforts considérés comme vains, ou non proportionnés
(2) Minorer ses difficultés	(B) Les limites que l'on pose
(3) Contextualiser et/ou changer de perspective	(C) Les limites que l'on subit
(4) Mesurer une avancée	(D) Contester

Et voici page suivante un tableau également récapitulatif indiquant, sous forme de proportions, la façon dont se répartissent, pour chaque locuteur, les polarités majoritaires et les attitudes privilégiées quand ils ont affaire à l'écriture.

⁷⁵ On se reportera à l'annexe B1-2 « Config_Polarités_Attitudes » (colonnes E à I) pour accéder à la distribution des énoncés en fonction des groupes d'attitudes, et à l'annexe B1-3 (Pol_SousGroupesAttit) pour en avoir un tableau récapitulatif.

Tableau n° 5 - Polarité majoritaire des énoncés, et attitude privilégiée par chaque locuteur

	Polarité majoritaire des énoncés concessifs (et proportion par rapport à l'ensemble des énoncés)	Attitude privilégiée (et proportion par rapport à l'ensemble des énoncés du locuteur)
Alexandre	Négative (à 76%)	Considérer ses efforts comme vains, ou non proportionnés (35% de ses énoncés)
Baptiste	Négative (à 71%)	Poser des limites (57%)
Benoît	Négative (à 65%)	Subir des limites (30%)
Ervy	Positive (à 53%)	S'affirmer en se reconnaissant une qualité, une compétence, un besoin, un intérêt (31%)
Eva	Positive (à 82%)	Se reconnaître un besoin (36%) et changer de perspective (36%)
Fatma	Négative (à 62,5%)	Contester (37,5%)
Florent	Positive (à 91%)	Changer de perspective (45%)
Jocelyn	Positive (à 80%)	Pas d'attitude majoritaire dans les énoncés (majoritaires) de polarité positive
Jordan	Positive (à 56%)	Contextualiser (37,5%)
Joséphine	Négative (à 67%)	Deux attitudes majoritaires, dans les deux polarités : s'affirmer (25%) et contester (25%)
Kevin	Equilibre (à 50%)	Deux attitudes majoritaires, dans chacune des deux polarités : minorer ses difficultés (25%) et poser des limites (25%)
Mehdi	Négative (à 53%)	Contester (33%)
Yoan	Négative (à 77%)	Contester (51%)
TOTAL*	<i>Négative (à 55%)</i>	

*Clé de lecture : 55% de l'ensemble des énoncés concessifs sont de polarité négative. Si nous prenons l'exemple de **Benoît**, 71% de ses énoncés sont de polarité négative et son attitude majoritaire, au prisme de ses énoncés concessifs, est d'en user pour « poser des limites » relativement à l'écriture. La polarité étant majoritairement négative, le prénom a été surligné en orange. Quand la polarité est majoritairement positive, le prénom du locuteur est surligné en vert. En cas d'équilibre de polarités, le prénom reste en noir.

1-4-4 Conclusion de l'étude des énoncés concessifs à partir des polarités et des attitudes

L'attribution de polarités aux énoncés concessifs nuance et enrichit l'éclairage qu'apporte l'étude des mouvements : les familles qui se sont constituées autour d'usages privilégiés de mouvements se recomposent avec les polarités, même si les lignes de force restent, fondamentalement, les mêmes.

Voici le tableau – issu du précédent – indiquant les regroupements de locuteurs en fonction de la polarité majoritaire de leurs énoncés.

Tableau n° 6 - Regroupements des locuteurs en fonction de la polarité majoritaire de leurs énoncés concessifs

« Famille » au prisme de l'usage de la concession et sous l'angle de la polarité	Locuteurs
Polarité positive (+55%)	Eva, Florent, Jocelyn, Jordan
Polarité négative (+55%)	Alexandre, Baptiste, Benoît, Joséphine, Yoan, Fatma
Polarités équilibrées (53%)	Ervy (+), Mehdi (-)
Polarités égales (50%)	Kevin

Clé de lecture : les locuteurs de la famille « polarité positive » (surlignée en vert) sont ceux dont au moins 55% des énoncés concessifs sont de cette polarité. Les familles « polarités équilibrées » ou « égales » sont mentionnées en noir.

Les prénoms grisés sont ceux des locuteurs dont la proportion d'énoncés dans la catégorie est la plus élevée. Ainsi, **Yoan** est le locuteur dont la proportion d'énoncés à polarité négative est la plus élevée dans sa « famille ».

Nous avons déjà observé que Eva, Florent et Joséphine, tous trois se disant à l'aise avec l'écriture, partagent le recours à des comparaisons pour parler d'écriture et en faire autant d'occasions de recul sur leurs pratiques. Mais les nombreuses attentes déçues de Joséphine, mises en évidence lors de l'étude de ses figures concessives, déplacent le centre de gravité de « sa » polarité majoritaire vers le négatif, où deux attitudes sont mises en évidence à proportions égales : « s'affirmer » et « contester ». Joséphine rejoint ainsi le groupe des locuteurs dont la polarité majoritaire (celle de leurs énoncés concessifs) est finalement négative, c'est-à-dire représentant plus de 55% des énoncés : Alexandre, Baptiste, Benoît, Fatma et Yoan. Et parmi eux, Fatma et Yoan sont aussi des « contestataires » : c'est l'attitude qu'ils privilégient en premier. Le mouvement « attentes déçues » n'est pas saillant chez Fatma, à la différence de Yoan et Joséphine, mais sa propension à déporter ses difficultés en pointant des causes extérieures et « doxiques » (âge, niveau du français en France, télécoms, etc.) l'en rapproche.

A l'inverse, pourrait-on dire, Jocelyn et Jordan, tous deux étudiants se disant en difficulté avec l'écriture, sont les deux locuteurs faisant partie du groupe de ceux dont la polarité majoritaire des énoncés concessifs est positive. On avait déjà pu observer leurs liens en termes d'usages des mouvements, même si Jocelyn s'appuyait plus, par ailleurs, sur celui relatif aux obstacles franchis quand Jordan avait plutôt tendance à

relativiser ses difficultés. Leur « positivité », à l'un comme à l'autre, se confirme, notamment celle de Jocelyn : c'est le cas de 80% de ses énoncés, donc la proportion est similaire à celle des énoncés d'Eva (82%) et de Florent (91%).

Notons par ailleurs que la proportion d'énoncés de polarité positive chez Jordan n'est « que » de 56% : il privilégie, certes, l'attitude de contextualisation mais pose aussi des limites (à l'étendue de ses choix, à son investissement, à ce qu'est l'écriture pour lui), même si, pour au moins deux de ces énoncés, l'attribution d'une polarité reste problématique, et – pour l'ensemble – pourrait atteindre une « positivité » de 69% de ses énoncés au lieu de 56%.

Aucune attitude majoritaire « positive » ne se dessine chez Jocelyn qui adopte à parts égales *toutes* celles s'inscrivant dans une démarche distancée. De même, nous avons observé cette caractéristique (c'est-à-dire des énoncés dont la proportion était équivalente à la moyenne de l'ensemble des étudiants dans le mouvement⁷⁶) lors de l'étude des configurations. De ce point de vue, c'est aussi le cas de Mehdi : sur les sept configurations, quatre sont indiquées avec un signe = (dont, pour lui comme pour Jocelyn, celles de « l'affirmation » et de la « comparaison », mais aussi celle des « attentes déçues ») et une est indiquée + chez les deux étudiants (mais ce ne sont pas les mêmes). Ce sont les seuls dans ce cas.

Y aurait-il là un lien entre ces deux locuteurs, ténu mais méritant attention au fil des marqueurs ? Se confirmera-t-il ou non ? La polarité majoritaire des énoncés de Mehdi, même si elle est négative, n'est en effet pas loin de l'équilibre : 53%. Il partage cette spécificité avec Ervy (dont la polarité est à 53% positive), constituant ainsi avec elle un troisième groupe, celui des polarités « équilibrées ». Un binôme qui pourtant ne donnait à voir aucun lien lors de l'étude des configurations, et dont les attitudes majoritaires sont dissemblables : Ervy cherche surtout à s'affirmer, même timidement, en se reconnaissant une compétence ou un besoin, quand Mehdi se situe plus dans la contestation. Cet équilibre des attitudes, toutefois, nous semble être un point suffisamment remarquable pour en faire une spécificité à suivre, là aussi, dans la suite de notre étude.

⁷⁶ Cette équivalence était indiquée dans le tableau n°4 par un signe = dans le tableau.

Autre et dernier cas : celui de Kevin. Il se saisit en effet de son usage fréquent de la configuration n°2 (minimiser ou contourner ses difficultés) pour, en termes d'attitudes, les présenter selon un schème « positif » que nous pourrions ainsi formuler : « il n'y a rien de grave, je m'en débrouille ». Ce que ne font pas Alexandre, Baptiste ou encore Fatma, qui eux aussi s'appuient particulièrement sur ce mouvement sans privilégier pour autant des attitudes « positives ». Par ailleurs, nous avons vu comment Kevin se représentait l'écriture, partageant – et limitant – son territoire entre ce qui était « sérieux » (ou noté, ou intéressant), et ce qui ne l'était pas : c'est la deuxième attitude, à parts égales, qu'il privilégie. C'est ce que fait aussi Baptiste (poser des limites à ses efforts, sa bonne volonté, son investissement, etc.), et ce sont les seuls étudiants chez qui cette attitude est majoritaire. Mais il semble, pour Baptiste, que ce soit une façon de se protéger de déceptions ou d'autres risques potentiels (de les prévenir, peut-être ?), quand, pour Kevin, les limites sont relatives au territoire qu'il veut bien, *lui*, « allouer » à l'écriture.

Analyse comparative : point d'étape
--

Nous allons maintenant observer comment se comporte le deuxième marqueur discursif que nous avons sélectionné pour l'étude : les verbes modalisateurs. Quel éclairage nous apporte ce marqueur sur la façon dont les étudiants envisagent l'écriture ? Et, confronté à celui du marqueur concessif, quelles informations peut-on en tirer sur leur position énonciative vis-à-vis d'elle ?

2-USAGES DES VERBES MODALISATEURS

En comparant valeurs et fréquences en fonction des locuteurs, notre objectif est d'étudier la façon dont ils emploient ces verbes quand ils parlent d'écriture : que nous disent ces emplois sur la façon dont ils l'envisagent ? Nous avons cherché, pour ce faire, à positionner leur « curseur modalisateur » en évaluant la proportion de chaque catégorie de ces verbes, leur « poids » relatif, et introduit la notion de graduation et d'intensité.

2-1 Méthodologie pour l'interprétation : positionner le « curseur modalisateur »

Pour comparer les usages des verbes modalisateurs entre locuteurs, nous avons repris les mêmes catégories que pour les portraits discursifs⁷⁷ et avons moyenné les fréquences pour chacune de ces catégories : épistémiques (incluant verbes de « tension vers » et opinions), appréciatifs, déontiques, volitifs et affects. Une valuation d'ordre axiologique a été ensuite établie, pour chaque catégorie de verbe, spécifique à la valeur de celui-ci.

Ainsi, celle de possibilité a été évaluée (+) quand celle de « tension vers » a été évaluée (-). Ou une opinion exprimée via un assertif faible a été évaluée (-) quand une opinion exprimée via un assertif fort a été évaluée (+). Chacun de ces modes de valuation sera expliqué au fil des catégories auxquels ils sont attachés, puisqu'ils ont été établis en fonction des lignes de partage observées (au sein d'une même catégorie). Ferrari et Zhang, dans leur article relatif à « un modèle opératoire articulant plusieurs travaux linguistiques » (2014)⁷⁸ écrivent en effet : « la graduation s'opère dans un contexte de catégories possédant en quelque sorte leur propre échelle de valeurs, exprimée de manière intrinsèque – différents degrés autour d'un même noyau de sens (*intelligent, génial*) – ou extrinsèque – différents intensificateurs ou quantificateurs (*très, extrêmement, un peu*) » (p. 36).

Voici ici la grille présentant les modes de valuation adoptés pour l'ensemble des verbes modalisateurs.

⁷⁷ Le mode de classement a été présenté en p. 70.

⁷⁸ Pour leur étude autour de la fouille d'opinions et l'analyse de sentiments, les auteurs se sont particulièrement appuyés sur la théorie *Appraisal* (Martin et White 2005).

	Sous-catégories de verbes modalisateurs	Mode de valuation
EPISTÉMIQUES	Possible, probable, éventuel	(+)
	« Tension vers »	(-)
	Opinion	Assertif fort : (+) Assertif faible : (-)
APPRÉCIATIFS		Bien, perception favorable ou valorisante, capacité : (+) Mal, perception défavorable ou dévalorisante, incapacité : (-)
DÉONTIQUES		Contrainte, obligation, consigne « étayée » : (+) Contrainte, obligation, consigne « subie » : (-)
VOLITIFS		Volonté « maîtrisée » : (+) Volonté contrariée : (-)
AFFECTS		Ressenti/émotion agréable (plaisante) : (+) ou (++) Ressenti/émotion désagréable (non plaisante) : (-) ou (--)

La somme des valuations a ensuite permis d'obtenir pour chaque catégorie et pour chaque locuteur une valeur d'ensemble, indication du poids relatif des formes majoritaires, c'est-à-dire de leur fréquence. Dans chacune des catégories des verbes modalisateurs, ce poids a été à son tour apprécié en fonction du poids global moyen, tous locuteurs confondus. Rapporté ensuite à l'ensemble des catégories et des étudiants, ce poids permettra de placer le « curseur modalisateur » – c'est à dire le centre de gravité de son appréciation globale (intérêt, plaisir, importance, motivation), toutes valeurs de modalité confondues – sur un axe d'appréciation gradué de très faible (--) à très fort (++) . Cette graduation « concerne le fait que les évaluations possèdent une propriété générale de « gradabilité », permettant de faire varier l'intensité du caractère positif ou négatif qui leur est associé » (Ferrari et Zhang 2014, p. 35).

Nous pourrions alors comparer les locuteurs en fonction de la position de leur curseur, mais aussi mettre en regard celle-ci avec leurs usages privilégiés des concessifs. Autant d'indices possibles d'un partage – ou non – de position concernant les façons d'envisager l'écriture.

Voici un premier tableau récapitulatif des nombres d'occurrences de verbes modalisateurs relatifs à l'écriture⁷⁹, par catégorie et par locuteur.

⁷⁹ Se reporter aux relevés des verbes modalisateurs, par locuteur, en annexes B2.

Tableau n° 7 - Par locuteur et par catégorie, nombre d'occurrences de verbes modalisateurs

	Epistémiques <i>Moyenne : 40</i>	Appréciatifs <i>Moyenne : 12</i>	Déontiques <i>Moyenne : 13</i>	Volitifs <i>Moyenne : 3</i>	Affects <i>Moyenne : 7</i>	TOTAL par étudiant
Alexandre	39	7	11	2	7	66
Baptiste	28	8	12	0	5	54
Benoît	23	19	23	4	1	70
Ervy	66	11	15	7	12	111
Eva	38	17	6	0	10	71
Fatma	35	12	23	3	0	73
Florent	18	5	11	0	12	46
Jocelyn	45	16	18	7	9	95
Jordan	21	12	0	1	11	45
Joséphine	50	12	16	2	9	89
Kevin	25	5	7	2	4	43
Mehdi*	72	22	15	4	6	119*
Yoan	67	6	11	3	4	91

Clé de lecture : sur les 70 occurrences de verbes modalisateurs relevées chez **Benoît**, 23 sont des formes déontiques.

*Rappelons que la durée de l'entretien avec Mehdi a été un peu plus longue que pour les autres étudiants : cette spécificité est à prendre en compte pour l'ensemble des résultats qui sont plus à considérer comme des *tendances*, que comme des données en tous points comparables entre étudiants. L'astérisque accolé au prénom Mehdi le rappellera dans chaque tableau.

Nous allons maintenant procéder à une analyse comparative au sein de chaque catégorie. Ce n'est qu'à l'issue de ces analyses catégorielles que nous devrions être en mesure de proposer une cartographie du positionnement du curseur modalisateur pour chaque locuteur.

2-2 Analyse et interprétation

2-2-1 Expression des verbes de modalité épistémique

Rappelons que cette catégorie inclut, pour notre étude, trois sous-groupes de verbes : celui autour du possible, probable, de l'éventualité (sous-groupe 1) ; celui autour de la « tension », au sens de l'effort, de la difficulté, de la tentative ou de l'essai (sous-groupe 2) ; et enfin celui des opinions (sous-groupe 3). En voici des exemples⁸⁰.

Sous-groupe 1 : (69/Fatma) **On peut plus déborder sur le nombre de pages demandé** que quand c'est inintéressant

⁸⁰ Les verbes modalisateurs ont été surlignés en bleu et en gras dans tous les exemples. Nous avons également surligné en bleu (sans gras) le segment infléchi.

Sous-groupe 2 : (109/Yoan) Le problème, c'est l'orthographe, forcément et... je sais pas, il y a peut-être cet aspect que **j'ai du mal** à organiser mes idées.

Sous-groupe 3 : (327/Florent) j'ai eu une bonne note aussi, j'ai eu 16, donc euh... donc **je pense** que... je me sens assez à l'aise en fait avec, avec ce genre de... de devoir.

Nous allons nous intéresser à chacun de ces sous-groupes pour pouvoir ensuite évaluer la position du curseur épistémique dans son ensemble.

2-2-1-1 Proportion importante de verbes de « tension vers »

Tableau n° 8 - Comparaison des fréquences des formes dans les sous-groupes 1 et 2, par locuteur

	1-Probabilité, possibilité, éventualité (+)	2- « Tension vers » (-)	Ecart de fréquence (+) ou (-)
Alexandre	3	22	(-) 19
Baptiste	7	13	(-) 6
Benoît	2	6	(-) 4
Ervy	6	21	(-) 15
Eva	14	8	(+) 6
Fatma	6	11	(-) 5
Florent	3	9	(-) 6
Jocelyn	18	14	(+) 4
Jordan	9	4	(+) 5
Joséphine	9	7	(+) 2
Kevin	5	9	(-) 4
Mehdi*	25	11	(+) 14
Yoan	9	13	(-) 4

Clé de lecture : pour **Jocelyn**, 18 occurrences de verbes du sous-groupe 1 et 14 occurrences de verbes du sous-groupe 2 sont relevées, soit 4 occurrences de plus « en faveur » du sous-groupe 1 des « possibilités ». Ce résultat est donc précédé d'un (+) et le prénom a été surligné en vert. Il est surligné en orange quand le nombre d'occurrences du sous-groupe 2 – pour l'étudiant – est plus élevé. C'est par exemple le cas de **Florent**.

Une majorité d'étudiants (8) emploie plus fréquemment des modalisateurs exprimant une tension vers un objectif (avec les notions de difficulté, incertitude, pénibilité) qu'une possibilité, probabilité ou encore une éventualité (nous parlerons simplement, pour ne pas alourdir le propos, de verbes de *possibilité*). Il est intéressant de constater

que, parmi les étudiants ne faisant pas partie de ce groupe « en tension », trois d'entre eux se disent pourtant en difficulté avec l'écriture : Jocelyn, Mehdi et Jordan.

(7/Mehdi) être à l'écrit, c'est beaucoup plus intéressant dans ma relation aux autres, parce que **je peux me tempérer**,

A l'inverse, la valeur de possibilité est peu présente dans le discours d'Alexandre et d'Ervy : ce sont les deux étudiants chez qui l'écart est le plus grand entre ce qui est envisagé comme possible ou probable et ce qui est, chez eux, majoritaire, de l'ordre de l'essai, de l'effort, de la difficulté à atteindre un objectif.

(71/Alexandre) sinon c'est des phrases-bateau et ça va pas être très beau quoi donc euh je... **j'essaie toujours de travailler là-dessus**. Et euh quand c'est à l'écrit pur, ben **j'essaie de me débrouiller** comme je peux quoi : j'écris... et puis à la fin, **j'essaie de me relire** euh, voir des fautes

(49/Ervy) **j'ai toujours eu du mal à ...** souvent, quand je... **j'essaie par exemple d'écrire un mail** ou quelque chose comme ça euh,

Cet écart de fréquences nous semble être un indice pertinent de leur façon plus ou moins assurée d'envisager l'écriture, ce que nous appellerons leur « degré de certitude ». Pour le placer sur une échelle de graduation, nous avons pris en compte la moyenne des écarts, tous locuteurs confondus, calculée à partir des valeurs absolues (se reporter au tableau n°8) : plus l'écart, par locuteur, est grand par rapport à cette moyenne globale (tous locuteurs confondus), soit en faveur des formes « en tension », soit en faveur des formes de possibilité, plus le degré de certitude est relativement faible (proportion importante de formes « en tension ») ou, au contraire, relativement élevé (proportion importante de formes de possibilité).

En voici, page suivante, un tableau.

Tableau n° 9 - Degré de certitude dans la façon d'envisager l'écriture, par locuteur

	Ecart entre les deux types de formes (1 et 2) <i>Moyenne des écarts : 8</i>	Degré de certitude
Alexandre	(-) 19	---
Baptiste	(-) 6	-
Benoît	(-) 4	-
Ervy	(-) 15	--
Eva	(+) 6	+
Fatma	(-) 5	-
Florent	(-) 6	-
Jocelyn	(+) 7	+
Jordan	(+) 5	+
Joséphine	(+) 2	++
Kevin	(-) 4	-
Mehdi	(+) 14	++
Yoan	(-) 4	-

Clé de lecture : sur un axe imaginaire allant du négatif (degré de certitude plutôt faible) au positif (degré de certitude plutôt élevé), nous avons placé le curseur, pour chaque locuteur, en le représentant sous forme de valuations, respectivement, négatives ou positives, établies en fonction de la moyenne globale des écarts qui est de 8 : - ou + (écart de points – avec la moyenne – compris entre 0 et 4), -- ou ++ (entre 5 et 9), --- ou +++ (au-delà).

Alexandre, par exemple, avec un écart de 19 formes en faveur de celles de « tension vers » (soit très éloigné de la moyenne des écarts qui est de 8 : 11 points de différence) voit son curseur représenté par --- et donc placé très bas sur l'échelle : son degré de certitude est très faible.

2-2-1-2 Grande disparité dans la fréquence des opinions et dans le degré d'assertivité

Alexandre et Ervy ne partagent toutefois pas l'une des spécificités du discours d'Ervy, mais aussi de Joséphine, Mehdi et Yoan : la fréquence d'expression d'opinions. La distance objectivante – ou encore énonciative – peut se formuler à l'aide des verbes d'opinion rappelle Kerbrat-Orecchioni (1999), citant Courdresses (1971) : ils peuvent correspondre à « un regard réflexif du sujet parlant sur son propre énoncé ». Ils permettent en effet à l'énonciateur, en se dédoublant, de s'objectiver. « Emettre un commentaire réflexif sur un énoncé donne à penser que cet énoncé ne va pas de soi et ne saurait être interprété comme un énoncé plus ordinaire » (Vion 2004, p.9).

(480/Ervy) Je me dis aussi que je fais des fautes d'orthographe, du coup, ça va se voir, et peut-être que c'est pire, parce que **je sais que c'est pas très bien toléré les fautes**,

Ces quatre étudiants (Ervy, Mehdi, Joséphine et Yoan) emploient majoritairement des formes faibles, que leur propos, d'ailleurs, soit, ou non, relatif à l'écriture : l'espace dédié aux croyances et suppositions est plus – voire beaucoup plus – vaste que celui

dédié aux connaissances et certitudes. Ervy modalise la plupart de ses énoncés d'opinion avec des adverbes d'incertitude, des formes négatives ou « aspectuelles ». Elle est aussi la seule parmi les quatre à user fréquemment de verbes du sous-groupe 2, tels *essayer de*, *avoir du mal à*, *ne pas arriver à*, *ne pas être sûre de réussir à*, sans exclure, par ailleurs, possibilités et éventualités comme ici.

(140/Ervy) Euh **ça peut être des simples choses** comme des bandes dessinées (ce qu'elle aime lire), mais **ça peut être plus comme des thrillers**, des romans policiers, ce genre de choses.

A l'inverse, Joséphine – qui est la seule étudiante se disant à l'aise avec l'écriture dans le groupe des quatre – semble moins assurée dans l'expression des possibles tout en usant peu de formes de « tension vers » :

(132/Joséphine) **j'essaie de réfléchir à tout ça** et puis généralement, quand je peux, parce que les profs des fois sont un peu euh indulgents

A la forme affirmative, les verbes d'opinion « attribuent à la proposition qu'ils introduisent la valeur d'une assertion ou d'une quasi-assertion, même s'ils l'affaiblissent par la modalité épistémique dont ils sont l'expression. Faible ou forte, la modalisation qu'ils opèrent conduit à faire considérer la proposition comme vraie selon le point de vue du locuteur, les nuances étant précisément le fait de la valeur plus ou moins assertive du verbe qui l'introduit » (Borillo 1982, p. 33). En étudiant deux aspects représentatifs de la modalisation assertive, *croire* et *savoir*, l'auteure distingue ainsi deux grandes catégories de verbes : verbes de connaissance (perception, mémorisation, etc.) et verbes d'opinion. C'est en effet le degré de certitude qu'ils expriment (par rapport à la valeur de vérité de la proposition qu'ils accompagnent) qui permet d'ainsi les distribuer. D'un côté, les assertifs faibles qui renvoient à la notion de *croyance* (*croire, penser, trouver, sembler, supposer, espérer, imaginer, avoir l'impression que...*), de l'autre, les assertifs forts, qui renvoient à la notion de *connaissance* (*savoir, remarquer, se rendre compte, se souvenir, se rappeler...*). Pour l'étude, nous les avons placés dans une seule catégorie – celle des verbes dits d'opinion – et avons observé les fréquences d'usages des « forts » et des « faibles », pour ensuite calculer les écarts. Les formes en *je sais pas* ou *j'en sais rien* n'ont pas été prises en compte pour le calcul de l'écart, tout en étant mentionnées dans le tableau d'ensemble : le voici.

Tableau n° 10 - Fréquence des assertifs en fonction de leur catégorie (faible ou fort), avec mention des écarts de fréquences et de l'estimation du degré d'assertivité, par locuteur

	Nombre total d'occurrences <i>Moyenne : 20</i>	Assertifs forts (+)	Assertifs faibles (-)	<i>Je ne sais pas</i>	Ecart de fréquence (+) ou (-) <i>Moyenne des écarts : 7</i>	Degré d'assertivité
Alexandre	14	7	7	0	=	-
Baptiste	8	1	7	0	(-) 6	-
Benoît	15	3	11	1	(-) 8	-
Ervy	39	9	23	7	(-) 14	--
Eva	16	4	10	2	(-) 6	-
Fatma	18	7	8	3	(-) 1	-
Florent	6	0	6	0	(-) 6	-
Jocelyn	17	5	10	2	(-) 5	-
Jordan	7	1	5	1	(-) 4	-
Joséphine	33	11	20	2	(-) 9	-
Kevin	11	0	11	0	(-) 11	-
Mehdi*	36	4	30	2	(-) 26	---
Yoan	45	13	30	2	(-) 17	--

Clé de lecture : l'écart de fréquence est une valeur absolue, précédée d'une valuation (+) ou (-) en fonction de la forme majoritaire, c'est à dire soit des assertifs forts (+), soit des assertifs faibles (-). Nous parlerons de polarité positive ou négative.

Par exemple pour **Benoît**, dont le total de 15 verbes d'opinion inclut 11 formes faibles, la différence entre les deux types de formes (fortes et faibles) est de 8 en faveur des formes faibles (-). Avec un seul point de différence par rapport à la moyenne des écarts qui est de 7, le degré d'assertivité est estimé à -, donc relativement faible. Nous avons considéré que jusqu'à 7 points de différence, le degré d'assertivité (de polarité négative pour tous les étudiants) était représenté par - et, au-delà, par - - (entre 8 et 14 points) ou encore par --- (au-delà de 15 points de différence avec la moyenne des écarts). Tous les prénoms ont été surlignés en orange, car le degré d'assertivité est faible pour tous.

La prise en compte de cette valeur de force ou de faiblesse pour les verbes d'opinion apporte un éclairage complémentaire sur le regard que les étudiants portent sur l'écriture : chez presque tous, qu'ils soient à l'aise ou non, les assertifs, quand relatifs à l'écriture, sont majoritairement faibles. Cette « faiblesse » partagée serait-elle l'indice d'un champ - l'écriture - propice aux croyances et hypothèses de toutes sortes, quel que soit le niveau de maîtrise qu'ils disent en avoir ? Cela semble aussi être le signe d'une prudence et d'une réflexivité (Eva, Florent, tous les deux se disant à l'aise avec l'écriture : quand il n'est pas question d'écriture, l'assertivité est plus grande, et ce sont les seuls), associées à un sujet « sensible », objet de l'entretien mais aussi objet socialement valorisé et chargé en représentations.

(327/Florent) j'ai eu une bonne note aussi, j'ai eu 16, donc euh... donc **je pense** que... je me sens assez à l'aise en fait avec, avec ce genre de de devoir

Chez tous, sauf chez Fatma ou Alexandre : ils sont en effet les deux locuteurs – tous deux se disant en difficulté – où les deux types de formes sont soit équivalentes en fréquences (Alexandre), soit quasi-équivalentes (Fatma). Mais, pour les deux étudiants, une étude plus fine des modalités signale une insécurité plus grande que ces proportions pourraient le laisser supposer : près de la moitié des formes sont à la forme négative ou en *je ne sais pas/je ne vois pas* (Fatma), ou ouvrent sur un constat « défavorable » et – quand il ne s’agit pas d’écriture – le ratio s’inverse pour les deux locuteurs : cette relative assurance d’Alexandre quand il exprime une opinion relative à son activité de scripteur ne serait-elle pas à mettre en relation avec la conviction qu’il semble avoir de « circonscrire » le problème puisqu’il a bien identifié celui-ci ? Ou est-ce un souci de « face », le degré de certitude étant par ailleurs faible si l’on observe le nombre réduit des formes en *pouvoir* ?

2-2-1-3 Mesure du degré épistémique

« Toute modalité épistémique suppose une manière dont un locuteur signale, voire quantifie, l’intensité de son engagement avec des propos exprimés au cours d’un échange naturel » écrit J. Aguilar (2015, p.1), citant Papafragou (2006, p. 1689). L’expression d’une modalité épistémique n’est ni une preuve de vérité, ni un indice de fausseté en ce qui concerne un propos particulier : « il ne s’agit que d’une matérialisation discursive possible de la *manière*⁸¹ dont le propos en question résonne » chez un locuteur, de son « engagement » (ibid.).

En modélisant l’usage (fréquence et manière) que les étudiants font des verbes modalisateurs autour du degré, d’une part, de certitude et, d’autre part, d’assertivité, nous devrions pouvoir, sur un axe allant de « très faible (--) » à « très élevé (++) » couvrir l’ensemble du spectre des modalités épistémiques (tel que nous l’avons défini) et en établir, là aussi, une graduation. Nous avons pour cela fait une « moyenne » des deux valuations (une pour la certitude, une pour l’assertivité) de façon à évaluer le degré épistémique global de chacun des locuteurs, c’est-à-dire là où se positionne son curseur épistémique. Nous l’avons appelé « degré d’assurance ».

En voici un tableau d’ensemble.

⁸¹ C’est nous qui soulignons.

Tableau n° 11 - Mesure du degré d'assurance, par locuteur

	Degré de certitude	Degré d'assertivité	Evaluation de la position du curseur épistémique dans sa globalité	Estimation du degré d'assurance
Alexandre	---	-	--	Très faible (--)
Baptiste	-	-	-	Faible (-)
Benoît	-	-	-	Faible (-)
Ervy	--	--	--	Très faible (--)
Eva	+	-	Point d'équilibre	Équilibré (=)
Fatma	-	--	-	Faible (-)
Florent	-	-	-	Faible (-)
Jocelyn	+	-	Point d'équilibre	Équilibré (=)
Jordan	+	--	-	Faible (-)
Joséphine	++	-	+	Relativement élevé (+)
Kevin	-	-	-	Faible (-)
Mehdi*	++	---	-	Faible (-)
Yoan	-	-	-	Faible (-)

Clé de lecture : la position du centre de gravité du curseur épistémique est celle évaluée à partir de là où sont positionnés les centres de gravité de chacun des curseurs qui le constituent. Ainsi, pour **Florent**, deux valuations négatives (l'une pour le degré de certitude, l'autre pour le degré d'assertivité) – donc similaires – nous amènent à estimer la position de son curseur épistémique, globalement, à -. Son prénom a donc été surligné en orange.

Pour **Joséphine**, dont le curseur épistémique est placé en zone « positive », le prénom est surligné en vert : elle est la seule dans ce cas.

Pour ceux – **Jocelyn** et **Eva** – dont le curseur est placé au point d'équilibre sur l'échelle des degrés d'assurance, les prénoms ne sont pas surlignés par une couleur.

2-2-2 Des appréciatifs de polarité majoritairement positive

Pour chaque étudiant, nous avons distribué les appréciatifs relatifs à l'écriture en fonction de la valeur attribuée par le verbe modalisateur pris dans l'ensemble de l'énoncé, valeur que nous avons convertie en « positif » ou « négatif »⁸² : bien/mal, perception favorable/défavorable (nous avons aussi inclus là ce qui est perçu comme valorisant/dévalorisant) et enfin capacité/incapacité. Pour chaque locuteur, nous avons ainsi pu doter les énoncés de cette catégorie d'une polarité majoritaire en fonction de la différence de fréquences entre valeurs de polarité positive et valeurs de polarité négative. Par polarité, nous entendons celle qui est liée à la valeur axiologique, faisant référence à des valeurs esthétiques, cognitives, éthiques ou

⁸² Voir la grille des modes de valuations en p. 208.

pratiques. Cette valeur peut être acquise dans un contexte précis, elle n'est pas forcément purement lexicale. Ainsi, dans l'exemple :

(568/Fatma) Ouais, **j'aime beaucoup écrire**. Depuis que... que je suis jeune, j'ai toujours euh débordé sur euh le nombre de pages qu'on demandait.

L'activité est perçue favorablement, envisagée comme un *plaisir* : la polarité est positive.

En revanche, dans cet autre exemple :

(50/Benoît) Oui voilà c'est ça, parce que du coup, **je peux pas rendre des belles copies avec une belle enfin, belle écriture**, je dis écriture c'est : bien écrire, des belles phrases et voilà : **je peux pas faire ça**.

Benoît fait part d'une *incapacité* – telle que lui se perçoit – à rendre de « belles copies » : la polarité est, dans ce contexte, négative.

Autre exemple : celui portant sur la *crainte* d'un jugement non favorable. La polarité de l'énoncé est alors négative.

(162/Benoît) ... même « ces mots » : **j'avais peur de faire des fautes**... oui.

A partir de cet écart de fréquences entre polarités, nous avons évalué – relativement à la moyenne des écarts, tous locuteurs confondus – la position du curseur appréciatif, qui permet de mesurer ce que nous appelons le degré appréciatif, et ce pour chacun des locuteurs, sur un axe (imaginaire) se partageant entre « négatif » (appréciation pas ou peu favorable des « évènements » relatifs à l'écriture) et « positif » (appréciation favorable, voire très favorable, de ces évènements).

En voici – page suivante – un tableau, pour l'ensemble des locuteurs.

Tableau n° 12 - Position du curseur appréciatif, par locuteur

	Total des occurrences	Formes de polarité positive (fréquence)	Formes de polarité négative (fréquence)	Polarité majoritaire et écart de fréquences entre polarités <i>Moyenne des écarts : 6</i>	Position du curseur appréciatif
Alexandre	7	0	7	(-) 7	-
Baptiste	8	4	4	0	-
Benoît	19	7	12	(-) 5	-
Ervy	11	7	4	(+) 3	+
Eva	17	16	1	(+) 15	+++
Fatma	14	12	2	(+) 10	+
Florent	5	5	0	(+) 5	+
Jocelyn	16	10	6	(+) 4	+
Jordan	12	8	4	(+) 4	+
Joséphine	12	8	4	(+) 4	+
Kevin	5	2	3	(-) 1	-
Mehdi*	22	19	3	(+)16	+++
Yoan	6	2	4	(-) 2	-

Clé de lecture : sur une échelle allant du négatif (appréciation plutôt peu ou pas favorable) au positif (appréciation plutôt favorable voire très favorable), nous avons placé le curseur, pour chaque locuteur, en le représentant sous forme de valuations, respectivement, négatives ou positives : - ou + (écart de points entre 1 et 6 entre l'écart chez le locuteur et la moyenne des écarts), -- ou ++ (écart de points entre 7 et 12), +++ (écart de points au-delà de 12).

Fatma, par exemple, avec un écart de fréquences de 10 en faveur des formes de polarité positive (c'est à dire 4 points de plus que la moyenne qui est de 6) voit son curseur (qui est donc représenté par +) placé assez haut sur l'échelle mesurant son degré d'appréciation de l'écriture. Son prénom a donc été surligné en vert.

La polarité des énoncés appréciatifs des locuteurs est majoritairement positive. C'est le cas pour Eva, Florent et Joséphine – étudiants se disant à l'aise avec l'écriture – mais c'est aussi celui d'Ervy, Jocelyn, Jordan, Mehdi et Fatma qui, eux, font partie du groupe de ceux se disant « peu ou pas à l'aise avec l'écriture ».

Parmi ces étudiants, les cas de Fatma et Mehdi présentent des similarités : un degré épistémique faible en même temps qu'une appréciation largement positive de l'écriture. Leur approche de la problématique est toutefois différente : Fatma dit aimer écrire et le répète à plusieurs reprises, de différentes manières, en assertant – toujours à la première personne – sur ses pratiques ou ses goûts, en donnant une explication ou une solution à ses « faiblesses », sans toutefois avoir la capacité d'expliquer son intérêt ou le problème lui-même :

(569/Fatma) Quand il y avait des devoirs supplémentaires à faire, je les faisais tout, parce c'est euh... je sais pas, **j'ai toujours aimé écrire**. Pourquoi ? Ça je sais pas. Je sais pas.

(464/Fatma) Donc si j'écris mal, quand même, dans ce travail-là, ben... c'... c'est problématique. Donc **j'aurais préféré**, voilà, **avoir une secrétaire qu'écrira à ma place**. Je lui dis, elle écrit.

La polarité est négative uniquement quand il s'agit de soulever un problème qu'elle ne prend pas en charge énonciativement, le formulant sous forme d'une question ou d'une généralité ((225) Ouais mais le problème c'est est-ce que je vais savoir les détecter et les corriger ? Il est là aussi le problème). L'expression d'un doute ou d'un point de vue plus « méta » semble de fait difficile à formuler pour elle, quand Mehdi, lui, avec le *vous* générique, une particule de distanciation (*en fait*), des assertifs (*je me suis rendu compte, j'ai vu que*), énonce un point de vue favorable (« j'aime écrire », « j'adore ») mais plus distancé autour de ses pratiques, ses préférences, ses spécificités. La polarité, quand elle est négative, lui permet, en arguant d'une incapacité à répondre à la norme, de défendre (voire valoriser) ainsi son profil scriptural :

(84/Mehdi) on m'a toujours dit quand vous faites une argumentation de faire thèse-explication-illustration, moi **je peux pas faire ça**, ça **j'arrive pas à rester là-dedans**.

(155/Mehdi) On part du principe que si **vous pouvez pas écrire**, vous êtes pas quelqu'un de... cultivé, ou qui fait un minimum d'efforts. (...)

Le degré épistémique (équilibre) et le degré appréciatif (positif) sont également positionnés de façon similaire sur les échelles de Jocelyn et de Jordan relatives à l'emploi de ces deux types de modalités.

En revanche, Alexandre, Kevin, Benoît, Yoan et Baptiste partagent la même position en zone négative, avec un degré d'assurance faible et une appréciation peu favorable des « évènements » d'écriture. Sauf pour Baptiste : le curseur est, là, au point d'équilibre.

Prenons le cas de Benoît. Son appréciation de l'activité d'écriture peut être positive : il exprime du plaisir ou du moins une absence de déplaisir ((98) j'aime bien écrire, écrire ça me dérange pas) et il fait des efforts ((15), (26)) pour parvenir au résultat qu'il souhaite. Nous observons toutefois que ces quelques valeurs positives s'expriment en usant au besoin de la forme négative ou du conditionnel : « j'aime bien écrire, ça me dérange pas », « j'aime pas ne pas écrire », « j'ai pas un rejet contre (l'écriture) », ou alors exprime son soulagement « par défaut » quand il estime qu'il aurait eu « de grosses difficultés » (423) dans une autre filière que la sienne.

De fait, ses jugements qualitatifs relatifs à l'écriture portent le plus souvent sur une capacité envisagée comme un « déficit », chargée de doutes : celle qu'il souhaiterait avoir et/ou qu'il dit ne pas avoir, ou bien encore celle relative à une injonction qu'il se donne sans toujours avoir les moyens d'y répondre, ou bien enfin celle relative aux efforts requis pour – autant que possible – la déployer, sans garantie de succès :

(50/Benoît) Oui voilà c'est ça, parce que du coup, **je peux pas rendre des belles copies** avec une belle enfin, belle écriture, je dis écriture c'est : bien écrire, des belles phrases et voilà : **je peux pas faire ça**.

(122/Benoît) et si ça se trouve, **je sais toujours pas écrire**.

Déficit, doutes, efforts sont associés, pour lui, à une pratique scripturale qu'il ne rejette pourtant pas, mais où l'aisance semble lui échapper. Ce qui n'est pas sans évoquer le cas d'Ervy :

(39) Non, je pense peut-être que je le vois d'une manière comme si c'était l'écriture qui ne voulait pas de moi.

Le degré appréciatif de Jocelyn est placé à une hauteur similaire à celui d'Ervy. Il aime écrire et l'explique à plusieurs reprises.

(59/Jocelyn) Donc c'est une écriture plus pensée, voilà : **prendre du temps à construire** son texte.

(181/Jocelyn) mon dernier partiel, **j'ai vraiment pris du plaisir à le faire**.

(449/Jocelyn) Par contre si c'est sur deux-trois jours, **j'aime bien... reprendre et y revenir le lendemain**.

La polarité négative est celle des énoncés formulés au passé, soulignant par là-même son évolution, mais aussi ses capacités :

(273/Jocelyn) Pourtant j'avais des bonnes notes au début, malgré l'orthographe, j'avais des bons résultats j'aurais pu (mieux réussir), **j'ai pas eu envie**.

(292/Jocelyn) Là ça a été un moment où **j'ai vraiment arrêté d'écrire**... Bon, j'avais une grosse baisse de régime, j'avais lâché l'école euh,

La polarité, qu'elle soit positive ou négative, fournit ainsi des indices sur le regard plus ou moins favorable porté par les étudiants sur l'écriture. Il importe cependant d'affiner notre esquisse discursive : l'étude des trois autres types de modalités devrait y contribuer.

2-2-3 Deux modes d'approche de l'obligation, de la contrainte et de la consigne

Nous relevons trois champs d'usage des déontiques : le travail académique (consignes, contraintes, façons de procéder), l'impact des difficultés scripturales (les contraintes induites) et la pression sociale, incluant la sphère professionnelle.

Fatma et Benoît partagent ici deux caractéristiques : d'une part, ce sont les locuteurs, quand il s'agit d'écriture, qui en usent le plus. D'autre part, la majorité de leurs formes sont impersonnelles ou généralisantes. Ces étudiants ne semblent pas s'approprier les consignes (ils ne manifestent pas de distance objectivante) :

(56/Fatma) Ça va être des trucs inintéressants parce qu'on doit suivre un... **on doit juste retranscrire des règles**, et pas... inventer ou... exprimer des choses euh, comme ça. **On doit juste suivre, retranscrire des choses**, et... ça c'est un peu *nul*.

(64/Benoît) **on doit faire thèse machin**.

C'est là que se situe la ligne de partage entre les étudiants : dans la *façon* d'approcher la contrainte, la consigne, l'obligation. Des étudiants comme Fatma et Benoît, mais aussi Alexandre, Kevin ou Baptiste, en effet, la subissent (pas ou peu de mise en perspective) plus qu'ils ne s'en emparent : formes passives injonctives (*ça nous force à ; faut que ; on est obligés de*), fréquence du *on* généralisant (*on doit*), usage d'adverbes « déterministes » (*fatalement ; totalement ; juste* comme dans *faut juste suivre ; bien* comme dans *faut bien écrire*) ou du *ils* impersonnel, contexte apprécié défavorablement (*des trucs inintéressants ; ce qui me dérange ; j'aurais dû m'en rendre compte plus tôt*, etc.).

(318/Benoît) là j'écrivais, j'écrivais le plus possible parce que **c'est ce qu'ils nous demandaient** au collège lycée : **faut écrire**

En revanche, d'autres étudiants l'expliquent, voire se l'approprient : ils se montrent plus « pro-actifs » face au caractère déontique de la situation telle qu'ils la décrivent.

(320/Eva) Justement, **quand je dois passer euh à la phase de, à la phase de rédaction** et que si euh... enfin, c'est un cours que enfin que j'avais adoré enfin, du coup les différentes les différentes notions euh qui avaient été abordées étaient euh plutôt présentes à mon esprit à ce moment-là,

(450/Yoan) il y a toujours des arguments de vente qui reviennent, du coup on a, **on doit vraiment écrire, voilà, on cherche à vendre comme ça**

La contrainte, la consigne ou l'obligation sont étayées car assumées et expliquées, ou du moins sont autant d'occasions pour y réfléchir : distance objectivante avec des verbes d'opinion (*je pense, je sais*), prise en charge énonciative plus fréquente (*je dois ;*

nous obliger à) et énoncé complémentaire où le locuteur justifie le caractère contraignant, le relativise ou le contextualise : « on cherche à vendre comme ça » ; « que ce soit bien clair, bien structuré » ; « parce que ça faisait quelques années que j'avais pas du tout pratiqué », « c'est un cours que j'avais adoré », « on devait faire en sorte que ce soit le plus lisible possible ».

(38/Florent) **faut, en fait, faire comme si** la personne en face ne savait rien

Pour chaque locuteur, nous avons cherché à estimer sa représentation de la contrainte ou de l'obligation – telle que matérialisée avec le verbe modalisateur et le cotexte – et doté chaque énoncé d'une polarité : « positive » quand l'étudiant la contextualise, l'explique et se l'approprie, et « négative » quand elle est présentée comme « subie ». Ont ensuite été évalués le mode d'usage majoritaire et son « poids » pour, là aussi, placer le curseur sur l'échelle des déontiques.

L'analyse est ici un peu plus délicate à mener que pour les autres types de modalités.

Ainsi :

(252/Jocelyn) Alors je suis très mauvais en anglais et euh... donc ça joue aussi sur les langues. Et donc ouais, pour prendre un master derrière, **faut rédiger un mémoire...** ça peut être compliqué. Je me l'interdis pas.

Cette obligation de rédiger un mémoire est-elle vécue par Jocelyn comme une contrainte subie (*faut ; ça*) ou comme une étape certes *compliquée* mais dont il comprend et reconnaît l'intérêt pour son parcours (*je me l'interdis pas*) ? Nous avons, là, opté pour la seconde option en dotant l'énoncé d'une polarité positive.

Dans la plupart des cas, l'attribution d'une polarité s'avère toutefois relativement aisée⁸³. Ainsi, nous doterons l'énoncé (136) ci-dessous d'une polarité négative : forme passive et indéterminée de *on me fait faire*, forme aspectuelle de *je vais devoir*, forme négative *je ne suis pas du tout à l'aise*, formules vagues (*quelque chose, quelque chose comme ça*).

(136/Alexandre) On me fait faire un devoir maison sur quelque chose où **je vais devoir rédiger**, faire une belle écriture, une dissertation, quelque chose comme ça euh... je suis pas du tout à l'aise.

⁸³ Les quelques énoncés dont la détermination de la polarité s'avère plus difficile sont surtout ceux de Jocelyn et de Joséphine.

Mais nous doterons cet autre énoncé (433), ci-dessous, d'une polarité, elle, positive. Alexandre en effet explique et précise la consigne : il s'agit de rédiger *cinq pages*, à partir de *l'expérience professionnelle*, en s'appuyant sur *une ou deux matières*.

(438/Alexandre) **On doit faire cinq pages**, max. Euh... **on doit parler de euh... notre expérience professionnelle**, en analysant à partir d'une ou deux mat..., euh : une ou plusieurs matières qu'on a fait en cours. (Question : quelles étaient les consignes ?)

Voici un tableau d'ensemble des fréquences des modalités déontiques, de leur distribution en fonction de la polarité et du mode d'approche majoritaire privilégié par chaque locuteur : celui-ci nous permettra de positionner le curseur déontique, sur une échelle allant du négatif (« subie ») au positif (« appropriation »).

Tableau n° 13 - Mode d'approche majoritaire de la contrainte, de la consigne ou de l'obligation et position du curseur déontique, par locuteur

	Total des occurrences	Contrainte, consigne, obligation « appropriée » (+)	Contrainte, consigne, obligation « subie » (-)	Polarité majoritaire et écart de fréquences entre polarités <i>Moyenne des écarts : 7</i>	Position du curseur déontique
Alexandre	11	3	8	(-) 5	-
Baptiste	12	2	10	(-) 8	-
Benoît	23	6	17	(-) 11	-
Ervy	15	8	7	(+) 1	++
Eva	6	0	6	(+) 6	+
Fatma	23	5	18	(-) 13	--
Florent	11	10	1	(+) 9	+
Jocelyn	18	14	4	(+) 4	+
Jordan	0	0	0	Pas de formes	
Joséphine	16	10	6	(+) 4	+
Kevin	7	6	1	(+) 5	+
Mehdi*	15	12	3	(+) 9	+
Yoan	11	10	1	(+) 9	+

Clé de lecture : sur une échelle allant du négatif (consigne, contrainte ou obligation plus ou moins subie) au positif (consigne, contrainte ou obligation que l'étudiant s'approprie plus ou moins), nous avons placé le curseur, pour chaque locuteur, en le représentant sous forme de valuations, respectivement, négatives ou positives : - ou + (écart de 1 à 4 points par rapport à la moyenne des écarts de fréquences qui est de 7), -- ou ++ (écart de plus de 5 points).

Baptiste, par exemple, avec un écart de fréquences de 10 en faveur des formes de polarité négative (c'est à dire 3 points de plus que la moyenne des écarts qui est de 7) voit son curseur représenté par un signe - et il est donc placé sur la partie *négative* de l'échelle, celle-ci mesurant le plus ou moins grand caractère déontique « subi » de sa façon d'envisager l'écriture. Son prénom a donc été surligné en orange.

Le prénom de **Jordan** n'a pas été surligné, aucune forme déontique n'ayant été relevée dans son discours relatif à l'écriture.

Jordan ne fait partie d'aucun de ces deux groupes, n'usant pas de formes déontiques quand il parle de l'écriture : il affiche ici une position d'*outsider*, en étant à la fois un étudiant se disant « en difficulté » tout en n'usant que très peu de formes de polarité négative parmi ses verbes modalisateurs, et aucune évoquant la contrainte ou l'obligation.

Dans l'ensemble, la cartographie des déontiques est proche de celle des autres modalités. Emerge en effet un groupe d'étudiants (Alexandre, Baptiste, Benoît) usant le plus souvent de modalités relatives à la contrainte (plus qu'à la consigne), dont le degré d'assurance est faible, l'appréciation de l'écriture limitée. Un autre groupe (Eva, Jordan, Jocelyn) rassemble les étudiants dont tous les indicateurs sont, à l'inverse, « au vert ».

Si chaque groupe pouvait se voir affecté à une zone, celle du troisième groupe serait celle d'un entre-deux : en effet, l'usage des modalités par Mehdi, Joséphine, Fatma, Kevin, Yoan, et aussi Florent (seul étudiant, dans ce groupe, se disant « à l'aise » avec l'écriture) y est soit partagé, soit variable, avec une polarité positive majoritaire dans une catégorie, et négative dans une autre.

Nous allons maintenant mener notre étude à partir de la catégorie des volitifs. Le nombre d'occurrences y est toutefois réduit, qui offre peu d'éléments pour une interprétation véritablement étayée.

2-2-4 Des formes volitives dans l'ensemble très peu nombreuses

Cette très faible fréquence des formes volitives dans le corpus (la moyenne est de trois occurrences par étudiant) s'expliquerait-elle, d'une part, par une difficulté à exprimer sa détermination et ses choix face aux problématiques d'écriture, quand on a par ailleurs le sentiment de ne pas les maîtriser, sinon pour exprimer la frustration de « l'empêchement » (Alexandre, Fatma, Joséphine) ? Et, d'autre part, quand il n'est pas nécessaire d'affirmer sa volonté en l'absence d'obstacle ou de limite sur sa route scripturale (Eva, Florent) ?

Jocelyn et Ervy sont les deux étudiants usant le plus de ces formes, mais le niveau d'assurance de Jocelyn (toutes les formes sont en *je* et sont des assertions) est plus élevé que celui d'Ervy (plus fréquent effacement énonciatif avec son usage du *on* et

l'emploi du conditionnel) et la démarche plus réfléchie, sur l'ensemble de ses énoncés :

(699/Jocelyn) Tandis que là, j'écris pas pour qu'il soit critiqué, ce devoir : je donne mon opinion. Ce qui veut pas dire que **je veux parler à moi-même**, mais un petit peu quand même.

De fait, nous observons deux modes d'usages des volitifs chez les étudiants. Soit leur volonté est contrariée par une interdiction ou, comme ici, par une incapacité (*je me limite ; je peux pas*) :

(48/Alexandre) Et il y a l'agacement parce que... des fois, **je veux écrire des phrases qui me paraissent plus belles**, et je me limite à faire des phrases qui sont simples

(440/Benoît) Ouais frustration, quand **je veux écrire quelque chose** et que je peux pas le faire et que du coup écrire quelque chose de moins... plus moche.

Soit il s'agit d'une volonté dont ils ont la « maîtrise » (*pour moi ; quand même*) :

(12/Mehdi) Si **je veux faire passer un message**, je vais choisir les bons mots, c'est très important pour moi.

(602/Ervy) il va peut-être dire un truc qui va prendre quatre phrases, qu'on pourrait simplifier en une ligne, et moi **je veux quand même lui tenir tête** et prendre quand même les quatre phrases.

Nous avons ainsi évalué, sous forme d'un tableau (p. 226), l'usage majoritaire des volitifs par chaque locuteur, de façon à placer le curseur volitif sur une échelle allant du négatif (volonté « contrariée ») au positif (volonté « maîtrisée »).

Tableau n° 14 - Mode d'usage des volitifs privilégié par chaque locuteur, et position du curseur volitif

	Total des occurrences	Volonté maîtrisée (+)	Volonté contrariée (-)	Polarité majoritaire et écart de fréquences entre polarités	Position du curseur volitif
Alexandre	2	0	2	(-) 2	-
Baptiste	0			Pas de formes	Pas de formes
Benoît	4	3	1	(+) 2	+
Ervy	7	6	1	(+) 5	+
Eva	0			Pas de formes	Pas de formes
Fatma	3	1	2	(-) 1	-
Florent	0			Pas de formes	Pas de formes
Jocelyn	7	5	2	(+) 3	+
Jordan	1	1	0	(+) 1	+
Joséphine	2	1	1	Equilibre	=
Kevin	2	1	1	Equilibre	=
Mehdi*	4	4	0	(+) 4	+
Yoan	3	3	0	(+) 3	=

Clé de lecture : les fréquences étant ici dans l'ensemble très faibles et les écarts réduits, les valuations (pour positionner le curseur sur l'échelle des volitifs) sont limitées à + et -.

Joséphine, par exemple, voit son curseur volitif placé au point 0 du fait de fréquences très faibles, dotées de polarités opposées. Son prénom n'a donc pas été surligné, tout comme ceux des locuteurs (la majorité) pour lesquels aucune forme volitive relative à l'écriture n'a été relevée.

2-2-5 Des affects de polarité majoritairement négative

Emotions, sentiments et ressentis s'expriment là sans le « filtre » des modalisateurs auxiliarisés. Pour les trois étudiants du groupe se disant à l'aise avec l'écriture (Eva, Florent, Joséphine), la polarité des affects reste positive, comme pour les appréciatifs. Mais pour les autres, elle est négative : s'expriment surtout frustration, honte, blocages, difficultés, manque d'intérêt, gêne. A l'exception de Mehdi et Jordan dont les énoncés relatifs à l'écriture sont dotés, au contraire, d'une « sur-positivité », comparé à ceux qui ne le sont pas, signalant une représentation comme intensifiée de l'objet écriture et de l'enjeu qu'il représente.

(186/Mehdi) Alors moi **j'adore** les commentaires, en fait. (...) Toutes les idéologies, ça **j'adore**.

(197/Mehdi) Et ce que **je déteste** aussi, c'est quand on me reprend sur l'orthographe.

(7/Jordan) Ecrire, euh, pour moi, c'est déjà donc, ça fait quatre-cinq ans, j'écris, déjà, de la musique, donc, **j'adore** ça...

(163/Jordan) **j'ai toujours envie** (d'écrire des chansons), que je sois dans le bus, dans un café, chez moi à la maison, **j'ai pas envie**, parfois **je me force**, parfois **j'ai des pulsions**

A l'instar des autres modalités, épistémiques et appréciatives, nous avons comparé les fréquences d'occurrences de verbes d'affects entre locuteurs, et doté ceux-ci d'une polarité positive (« j'écris, déjà, de la musique, donc, j'adore ça ») ou négative (« c'est ce que je déteste aussi »). La présence significative d'intensificateurs (*très*) ou quantificateurs (*beaucoup*) dans ces énoncés nous a toutefois amenée à introduire la notion d'*intensité* pour les affects, et à en faire un facteur du positionnement du curseur. Pour évaluer cette intensité – signalée par le choix du lexique et les subjectivèmes du cotexte, essentiellement des adverbes – nous avons doté les énoncés de valuations, entre une et deux par énoncé, en fonction de l'intensité de l'affect tel que le signalent, essentiellement, le verbe (*j'aime/j'adore* ou *je n'aime pas/je déteste*) et l'intensifieur : *beaucoup, vachement, énormément, pas du tout, absolument pas* etc.

Nous avons par exemple doté cet énoncé de deux valuations négatives (*très, très*) :

(-)(4/Alexandre) **je suis très, très mal à l'aise** avec l'écriture.

Celui-ci de deux valuations positives (*beaucoup*) :

(++)(20/Alexandre) c'est pour ça que **je suis beaucoup plus à l'aise** à l'ordinateur

Et celui-là d'une seule valuation (de polarité négative) :

(-)(148/Alexandre) j'ai jamais *vraiment* fait attention à comment j'écrivais, **je m'en fichais un peu**.

Voici, pour l'ensemble des étudiants, un tableau récapitulatif, indiquant pour chacun d'entre eux la polarité majoritaire et l'intensité des affects, celle-ci étant évaluée à partir du nombre de valuations, comparé au nombre des énoncés. Plus il y a d'énoncés d'affects, plus il y a de valuations ; et plus celles-ci sont nombreuses, plus l'intensité des affects est élevée, que la polarité majoritaire soit positive ou négative.

Tableau n° 15 - Zone de polarité, « poids » et intensité des affects, par locuteur

	Nombre total d'énoncés avec verbes d'affects <i>Moyenne : 7</i>	Nombre total de valuations et polarité majoritaire* (+) ou (-) <i>Moyenne : 9</i>	Intensité : écart entre le nombre d'énoncés et le nombre (supérieur) de valuations	Position du curseur des affects : polarité majoritaire, poids et intensité des affects
Alexandre	7	11 (-)	3	- Intensité : niveau élevé
Baptiste	5	6 (-)	1	- Intensité : niveau moyen
Benoît	1	1 (-)	=	- Pas d'intensité
Ervy	12	12 (-)	=	--- Pas d'intensité
Eva	10	14 (+)	+4	+ Niveau d'intensité : élevé
Fatma	0	0		Aucun verbe d'affect
Florent	12	12 (+)	=	++ Niveau d'intensité : faible
Jocelyn	9	11 (-)	+ 2	- Niveau d'intensité : moyen
Jordan	11	15 (+)	+4	++ Niveau d'intensité : élevé
Joséphine	9	11 (+)	+2	+ Niveau d'intensité : moyen
Kevin	4	4 (-)	=	-- Pas d'intensité
Mehdi*	6	10 (pas de polarité majoritaire)	+4	Point d'équilibre sur l'échelle des affects Niveau d'intensité : élevé
Yoan	4	6 (pas de polarité majoritaire)	+2	Point d'équilibre sur l'échelle des affects Niveau d'intensité : moyen

Tous les énoncés ayant été valués (-), (--), (+), (++)), le total des valuations a été fait pour chaque polarité, et le total le plus élevé renseigne sur la polarité majoritaire.

Clé de lecture : le *niveau d'intensité* dans l'expression des affects s'apprécie en fonction de l'écart entre le nombre d'énoncés et le nombre de valuations. Plus l'écart est important (donc plus les valuations sont nombreuses), plus l'intensité est élevée. Nous avons considéré qu'un écart entre 1 et 2 points correspondait à un niveau d'intensité moyenne, et qu'un écart entre 3 et 5 points correspondait à un niveau d'intensité forte. L'absence d'écart (ce qui correspond à un nombre d'énoncés égal à celui des valuations) signale une absence d'intensificateurs : est alors indiqué « pas d'intensité ».

Pour positionner le curseur des affects, leur « poids » relatif a également été pris en compte, comme pour chaque modalité. Il s'apprécie par rapport à la moyenne des affects qui est de 7 : si l'écart de points entre le nombre d'énoncés d'affects est entre 0 et 2, le « poids » est représenté par + ou -. Si l'écart est supérieur (entre 3 et 5 points), le « poids » est représenté par ++ ou -- : le curseur est alors placé plus haut ou plus bas sur l'échelle de mesure des affects.

Nous relevons, par exemple, 11 énoncés avec verbes d'affect chez **Jordan**, et un total de 15 valuations : 10+ et 5-, plusieurs énoncés ayant été valués (--) et (++). La différence entre ces deux effectifs (c'est-à-dire entre 11, qui est la moyenne, et 15, qui est spécifique à Jordan) est de 4 : le niveau d'intensité de ses affects est donc plus élevé que si les valuations étaient moins nombreuses. L'écart étant de 4, ce niveau a été estimé comme « élevé ».

Le nombre élevé de valuations négatives chez Jocelyn – qui l'amène à rejoindre, ici, les étudiants se disant en difficulté, et c'est la première fois dans cette catégorie des verbes modalisateurs – s'explique par l'impact de ses difficultés orthographiques sur sa vie d'étudiant. Quand il ne s'agit pas d'écriture, la polarité de ses affects est positive : il est le seul dans ce cas.

A l'inverse, Jordan confirme, avec cette catégorie, la positivité de tous ses indicateurs, ou presque : il s'appuie sur les affects pour exprimer sa passion pour l'écriture de rap, et en souligner l'intensité. Il fait partie du même groupe que ceux se disant à l'aise avec l'écriture : polarité majoritairement positive des énoncés (et même largement positive pour Jordan et Eva) et intensité des affects.

Il est ainsi intéressant de constater que la composition des deux groupes qui se constituent – relativement à ce curseur des affects – recoupe peu ou prou celle des étudiants selon leur niveau de difficulté, tel que déclaré en amont de l'étude. A l'exception de Mehdi et Yoan dont les énoncés ne présentent pas de polarité majoritaire (équilibre des valuations positives et négatives) : leurs affects, s'agissant d'écriture, sont très partagés. L'intensité de ceux-ci, toutefois, est plus élevée chez Mehdi qu'elle ne l'est chez Yoan.

2-3 L'usage des verbes modalisateurs, un indice modélisable du positionnement discursif

Nous avons pu, pour chaque modalité, dresser une cartographie des fréquences et des modes d'usages privilégiés par les étudiants, d'une part en distinguant des *types* d'usages et, d'autre part, en nous appuyant sur les notions de polarité, de graduation et d'intensité nous permettant de comparer fréquences et « poids » relatifs de ces types d'usages. Nous pouvons maintenant, pareillement, et à partir de ces

cartographies catégorielles, tenter d'évaluer, pour chaque locuteur, le *centre de gravité* de son positionnement discursif vis-à-vis de l'écriture, tel qu'il apparaît au filtre de l'usage polarisé des verbes modalisateurs. Nous parlerons de « curseur modalisateur », que nous proposons de positionner, pour chaque locuteur, à partir de la somme des valuations dans chaque catégorie. En voici un tableau d'ensemble.

Tableau n° 16 - Positionnement du curseur modalisateur, par locuteur

Position du curseur 	Epistémique	Appréciatif	Déontique	Volitif	Affects	Position du curseur modalisateur
Alexandre	--	-	-	-	- <i>Intensité : niveau élevé</i>	-8
Baptiste	-	-	-	Pas de formes	- <i>Intensité : niveau moyen</i>	-4
Benoît	-	-	-	+	- <i>Pas d'intensité</i>	-3
Ervy	--	+	++	+	--- <i>Pas d'intensité</i>	-1
Eva	Point d'équilibre	+++	+	Pas de formes	+ <i>Intensité : niveau élevé</i>	+5
Fatma	-	+	--	-	Aucun verbe d'affect	-3
Florent	-	+	+	Pas de formes	++ <i>Intensité : niveau faible</i>	+3
Jocelyn	Point d'équilibre	+	+	+	- <i>Intensité : niveau moyen</i>	+2
Jordan	-	+	Pas de formes	+	++ <i>Intensité : niveau élevé</i>	+3
Joséphine	+	+	+	=	+ <i>Intensité : niveau moyen</i>	+4
Kevin	-	-	+	=	-- <i>Pas d'intensité</i>	-3
Mehdi	-	+++	+	+	Point d'équilibre <i>Intensité : niveau élevé</i>	+4
Yoan	-	-	+	=	Point d'équilibre <i>Intensité : niveau moyen</i>	-1

Clé de lecture : deux valuations de polarités inverses se « neutralisent » et un signe = ne joue pas sur la somme des valuations. La prise en compte du niveau d'intensité de l'expression des affects introduit un élément différenciant entre deux positions proches, comme celles de **Joséphine** et d'**Eva** : ce niveau est élevé pour Eva, et moyen pour Joséphine. Les prénoms surlignés en vert correspondent à ceux des étudiants dont le curseur modalisateur est positionné sur la partie positive de l'échelle, les autres étudiants (prénoms surlignés en orange) ont leur curseur placé sur la partie négative.

Nous distinguons ainsi deux groupes de locuteurs de taille similaire en fonction de la zone – positive ou négative – où se place leur curseur modalisateur : ceux dont le discours relatif à l’écriture est plutôt favorable à celle-ci (Jocelyn, Florent, Jordan), voire très favorable (Eva, Mehdi, Joséphine), voient leur curseur modalisateur placé en zone positive de l’échelle, à un niveau élevé, voire très élevé.

Et ceux dont le discours, au prisme de leur usage des verbes modalisateurs, lui est plutôt défavorable (Kevin, Fatma, Benoît, Yoan, Ervy, Baptiste), voire très défavorable (Alexandre), ont leur curseur situé dans la partie basse de l’échelle, en zone négative. Notons d’ailleurs que l’intensité des affects exprimés par ces locuteurs en zone négative est plutôt faible, à l’exception – remarquable – d’Alexandre, où elle est particulièrement élevée.

(39/Alexandre) en fait, vu que **ça me met mal à l’aise**, ben quelque chose qui met mal à l’aise, fatalement, on prend pas beaucoup de plaisir à le faire. Euh, par exemple au travail euh..., quand je... j’écris des mails, **ça me met super mal à l’aise**

Voici un tableau récapitulatif des groupes de locuteurs en fonction de la position de leur curseur modalisateur.

Tableau n° 17 - Constitution de quatre groupes de locuteurs au prisme de l’usage des verbes modalisateurs

Position vis-à-vis de l’écriture	Etudiants
Discours relatif à l’écriture très favorable	Eva
Discours relatif à l’écriture favorable	Medhi, Jocelyn, Florent, Joséphine, Jordan
Discours relatif à l’écriture défavorable	Kevin, Fatma, Benoît, Ervy, Baptiste, Yoan
Discours relatif à l’écriture très défavorable	Alexandre

Les groupes qui se sont constitués autour des deux marqueurs jusque-là étudiés (la concession et les verbes modalisateurs) peuvent maintenant être mis en regard : comparons ci-après les « appartenances » de chaque locuteur en fonction du marqueur.

Tableau n° 18 - Mise en regard des résultats pour les deux marqueurs (usage de la concession et usage des verbes modalisateurs), par locuteur

	Usage de la concession	Usage des verbes modalisateurs
Alexandre	Polarité négative	Très défavorable
Baptiste	Polarité négative	Défavorable
Benoît	Polarité négative	Défavorable
Ervy	Polarités équilibrées, tendant vers +	Défavorable
Eva	Polarité positive	Très favorable
Fatma	Polarité négative	Défavorable
Florent	Polarité largement positive	Favorable
Jocelyn	Polarité positive	Favorable
Jordan	Polarité positive	Favorable
Joséphine	Polarité négative	Favorable
Kevin	Equivalence	Défavorable
Medhi	Polarités équilibrées, tendant vers -	Favorable
Yoan	Polarité largement négative	Défavorable

Clé de lecture : les prénoms non surlignés sont ceux des étudiants dont les usages, pour chacun des deux marqueurs, ne « coïncident » pas en termes de polarités. Nous en parlons ci-dessous.

La mise en relation des deux indicateurs langagiers s'avère très intéressante pour éclairer le rapport à l'écriture des étudiants et recomposer des « familles ». Soit les « photographies » pour l'un et l'autre des marqueurs peuvent se superposer, en quelque sorte : une polarité négative associée à un discours défavorable (Alexandre, Baptiste, Benoît et Fatma) ou, inversement, une polarité positive associée à un discours favorable (Eva, Florent, Jocelyn, Jordan). Soit, à l'inverse, elles ne se superposent pas, avec un marqueur « positif » quand l'autre ne l'est pas : c'est le cas de cinq étudiants (Ervy, Joséphine, Kevin, Mehdi et Yoan), et parmi eux, trois partagent la même caractéristique d'avoir une polarité « concessive » négative tout en ayant un discours favorable vis-à-vis de l'écriture au filtre de leur usage des verbes modalisateurs : Mehdi, Yoan et Joséphine. Tous les trois privilégient aussi l'attitude de contestation, mise en évidence avec l'étude des concessifs et des polarités (à égalité, pour Joséphine, avec celle d'affirmation). Leur position, esquissée à ce stade

de notre étude, serait-elle celle de locuteurs aimant écrire tout en souffrant d'un cadre qui – chacun pour des raisons différentes – les contraint, voire les enferme ?

Le cas d'Ervy obéit au même schéma : deux marqueurs « opposés », avec une polarité d'énoncés concessifs tendant vers le positif quand le discours sur l'écriture, envisagé sous l'angle des verbes modalisateurs, est, lui, très défavorable. L'étudiante se situe ainsi à l'exact inverse de Mehdi. La positivité des énoncés d'Ervy repose en effet sur un usage majoritaire de formes grâce auxquelles elle s'affirme en se reconnaissant, implicitement, une compétence ou un besoin. Et pourtant, son discours, à l'aune des verbes modalisateurs, est peu assertif, et l'écriture associée à l'échec, le manque de confiance et le doute. Mais non au rejet : il semblerait que le chemin à parcourir pour se dire plus à l'aise soit surtout celui d'une confiance à (re)trouver dans ses capacités, et non dans celui d'un intérêt vis-à-vis de l'écriture, qu'elle ne remet en effet pas en cause.

Kevin, dont le cas est similaire, même si plus « modéré » (équivalence du nombre d'énoncés en termes de polarités et curseur modalisateur placé un peu moins bas) ne tient cependant pas la même position qu'Ervy. Nous observons d'ailleurs que les formes déontiques relatives à la contrainte et à l'obligation sont plus nombreuses dans ses propos que dans ceux de l'étudiante quand, à l'inverse, les volitifs y sont (presque) absents :

(171/Kevin) Enfin c'est vraiment ça a été un frein, une muraille pour moi : **je voulais pas** passer euh des heures des heures à rédiger des dissertations des commentaires de textes.

Il n'est pas « contre » l'écriture, simplement celle-ci ne l'intéresse pas particulièrement, aussi il en limite le territoire.

Analyse comparative : point d'étape

Nous allons maintenant observer comment se comporte le troisième marqueur discursif que nous avons sélectionné pour notre étude : la représentation du dire. Comment en « jouent » les locuteurs ?

3-USAGES AUTOUR DU « DIRE »

Les marqueurs autour du dire sont, comme la figure concessive, des marqueurs d'altérité⁸⁴ et, à ce titre, particulièrement intéressants pour caractériser les discours : en ayant recours à de l'ailleurs discursif, que dit le locuteur sur lui-même ? En citant, où se situe-t-il ? Comme écrit Brès⁸⁵ (1999), « dis-moi quels sont tes autres et comment tu les traites et je te dirai qui tu es ». Nous nous plaçons ici notamment dans la perspective tracée par Authier-Revuz (2020) qui inscrit la Représentation du Discours Autre dans une problématique d'ensemble, articulant hétérogénéité, métalangage et altérité.

Nous présenterons dans un premier temps ce cadre d'analyse – précédemment esquissé avec les portraits discursifs (p. 71) – puis nous mènerons celle-ci à partir de notre corpus, notre objectif étant de constituer, comme pour chacun des marqueurs choisis, d'éventuelles « familles » de locuteurs à partir de deux catégories d'usages autour du dire : le discours représenté, d'une part, et les boucles méta-énonciatives, d'autre part.

3-1 Le discours représenté, un observatoire privilégié pour l'étude des stratégies discursives

3-1-1 Au cœur de l'énonciation, le méta-langagier

« La conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste » (Benveniste). Face à la « marée dissolvante »⁸⁶ de mots pas à soi, le sujet cherche en effet à faire entendre sa parole en représentant le discours de l'Autre de façon à s'en « construire » : « énoncer, c'est *se faire source* à partir du flux qui nous traverse » (Authier-Revuz 2020, p. 520). Cette avancée du dire se fait au fil (et via) de multiples points de rencontres avec les « hétérogènes » qui l'affectent dans toutes ses dimensions : le discours qui s'élabore *représente* le Discours, mais les énoncés qui relèvent de cette représentation se situent, eux, sur deux plans de statut différent dont

⁸⁴ Voir p. 71.

⁸⁵ Cité par Authier-Revuz (2020, p. 487).

⁸⁶ Il s'agit là des mots d'Authier-Revuz lors d'un entretien avec Faucher et Jean rapporté dans le Journal Français de la Psychiatrie (2017, p. 91).

il importe de comprendre le jeu pour saisir l'inscription du sujet dans son discours. Ces deux plans en effet se superposent quand le dire s'auto-représente en train de se faire (il s'agit donc, par définition, d'un dire « de soi »), mais ils se disjoignent quand l'acte qui s'accomplit et l'acte qui s'y trouve représenté ne sont pas les mêmes. Dans le premier cas, le dire se dédouble par le moyen de sa *représentation* (auto-représentation du dire, ARD) – je dis, ici et maintenant, quelque chose – et dans le deuxième cas, ce qui est représenté est un *autre* dire (représentation de *discours autre*, RDA) : ce peut être le sien propre, mais non-coïncidant sur le plan temporel ou modal.

3-1-2 ARD et RDA, deux pans de la méta-discursivité

L'énonciateur, en fonction de sa visée discursive, fait des choix de « prélèvements » (de l'extériorité discursive) et de mise en scène, selon un niveau de conscience plus ou moins développé et, en tous cas, variable : ce dans quoi il est « pris » lui échappe en effet largement. Il livre ainsi, avec son discours « par ses autres », une représentation de lui-même : « citer, c'est se situer », dit Quéré (1992)⁸⁷. De fait, ce discours autre parle de lui, l'énonciateur, et c'est ce en quoi il nous intéresse de l'étudier⁸⁸.

(47/Alexandre) La personne qui va venir, **elle va faire** oh la la, lui il sait pas écrire

(399/Joséphine) **ma mère me disait** t'é... t'écris quand même bien, tout ça

(175/Ervy) tout ce qui est rédaction, **je me suis dit** que ce serait pas hmm que ce serait pas tip top comme choix pour moi

(74/Eva) **Disons que** ça peut être une autre une autre euh relation enfin, avec une même personne, je peux avoir deux relations différentes finalement

Pour ce faire, la question du rapport entre les deux plans (auto-représentation du dire, ARD, et représentation du dire autre, RDA) est essentielle à prendre en compte pour notre sujet, même si le tracé de frontière entre les deux zones s'avère parfois être une opération délicate. Les formes en « je (me) dis », « disons (que) », « on va dire

⁸⁷ Cité par Authier-Revuz (2020, p. 486).

⁸⁸ Convention pour cette partie « Usages des dire », au sein de l'analyse comparative : les verbes de parole seront surlignés en bleu.

(que) » sont en effet nombreuses dans le discours des étudiants (avec toutefois de grands écarts en termes de fréquences), ce qui peut constituer un observatoire pertinent avec le prisme de la RDA, « la non-coïncidence entre A et a assignant telle représentation de discours au champ de la RDA et non pas à celui de l'auto-représentation du dire en train de se faire [passant] aussi par la question de la *réalité*⁸⁹ conférée, dans la représentation, à l'acte représenté » (Authier-Revuz 2020, p.21). Ainsi, les direx virtuels, imaginés, niés, hypothétiques, quand ils s'ajoutent à la non-coïncidence référentielle des paramètres de la co-énonciation (locuteur, récepteur, ancrage temporel et spatial) – non-coïncidence qui est le critère premier de distinction entre ARD et RDA – placent d'emblée les énoncés dans une zone de RDA. Celle-ci est donc la plus fréquentée, même si le tracé de frontière avec l'ARD, comme nous l'avons déjà souligné, n'est pas toujours simple, avec des « enclaves » de RDA en territoire d'ARD : « paradoxe d'une auto-représentation qui passe par des formes qui sont celles de la RDA – d'un discours autre par le temps, le mode – : au miroir de son auto-représentation, le dire, dédoublé, plutôt que de s'y redoubler d'un *je dis*, s'y désunit » (Authier-Revuz 2020, p. 28). Il s'y désunit (Authier-Revuz parle d'un reflet, l'ARD, troublant le « Un » du dire), soit *décomposé* dans la durée en moments successifs (a), soit *creusé* d'un étage de non-dire (b).

Voici quelques exemples d'énoncés de type (a) tirés de notre corpus, situés dans une enclave de RDA en zone d'ARD.

(23/Fatma) *on va dire que...* de par mon cursus scolaire, j'é... j'écris tout le temps

En mettant en scène, *décomposé* (ici, avec un futur prospectif) le procès du dire en train de se faire, la forme *on va dire* s'écarte au plan – ici temporel – du « Un » du dire, et se place dans une enclave de RDA au sein d'une zone d'ARD.

(415/Jocelyn) c'est là que *j'ai commencé à me dire* qu'il y avait peut-être effectivement quelque chose euh...

Le mouvement est ici rétroactif : la forme *j'ai commencé à me dire* s'écarte – sur le plan temporel mais aussi modal – de l'exacte coïncidence du dire et se place, ce faisant, dans une enclave de RDA au sein de la zone d'ARD.

⁸⁹ C'est nous qui soulignons.

Le dire peut être « creusé » de non-dire, comme par exemple avec Benoît, Yoan, Joséphine ou Eva :

(556/Benoît) j'ai pas de souvenirs où *je me disais* « ce ce sujet-là ça va être galère faut encore que je fasse attention à mes fautes » ouais c'est ça...

Il s'effectue ici sur le mode auto-représenté (*je me disais*) de ne *pas* s'effectuer, puisque Benoît n'en a pas de souvenirs.

(505/Yoan) et c'est ça, le truc, *je me dis*, si ça se trouve un jour, ce sera à moi d'expliquer. Et donc là je vais avoir des problèmes en écriture

Ici aussi, le dire représenté est hypothétique : « si ça se trouve un jour, ce sera à moi d'expliquer », il est comme *suspendu* à un élément que ne maîtrise pas forcément l'énonciateur. Ce peut être un travail à réaliser, une norme à laquelle se conformer, une décision à prendre, etc.

(9/Joséphine) et voilà, depuis toute petite, j'ai toujours appris à faite att... à soigner... à... à... *je dis pas* que je ne fais pas de fautes, mais... en tous cas, contrairement à certaines d'autres personnes, j'en fais quasiment pas

La réalité du dire (ne pas faire de fautes) se voit niée par Joséphine (*je ne dis pas*) via une modalité annulatoire marquant la réserve (il lui arrive de faire des fautes).

(115/Eva) j'ai l'impression que que de mettre rien enfin, rien, que ça perd un peu en en consistance et et que je vais devoir me retrouver avec euh une petite satisfaction de *se dire* que voilà on a quand même euh quand même réussi à produire quelque chose

« Voilà, on a quand même réussi à... » : le dire représenté est hypothétique, il est dépendant de la perception d'Eva (*j'ai l'impression que*), elle-même dépendante des circonstances dans lesquelles elle aura à réaliser son travail. L'altérité naît du caractère imaginé (par anticipation) de la situation.

Ainsi introduit par des formes qui mettent en cause la *réalité* de l'effectuation du dire, celui-ci s'en trouve questionné, nié, ou il est comme « suspendu » à une potentialité ou une hypothèse : « En deçà des catégories de la réserve, de la réticence [...], ce qui se *dit*, littéralement, au miroir de l'auto-représentation, c'est la non-effectuation du dire, représenté comme dire qui pourrait se faire, qui se fait si... dont on (se) demande s'il se fait ou va se faire, dont on dit qu'il ne se fait pas... un mode de dire sur le mode de ne pas dire, où le dire – comme « absenté » – se fait défaut à lui-même »

(Authier-Revuz 2020, p. 31). Ce mode de « dire sans dire » nous semble être un critère particulièrement pertinent pour l'étude et la classification des formes en *dire*, relativement à notre sujet, le rapport à l'écriture.

Parallèlement aux enclaves de RDA en territoire d'ARD, les « zones frontières » sont les plus fréquentées, c'est à dire là où le dire représenté renvoie contextuellement, plus ou moins explicitement, à une redite, tout en étant introduit par un segment au présent aspectuel :

(196/Mehdi) et à *chaque fois*, je vois au correcteur, **je me dis** « mais comment j'ai pu rater ça ? »

(609/Ervy) *si jamais* je bloque sur un truc, **je me dis** « peut-être que c'était pas ça ».

(68/Baptiste) **Je me dis** qu'ils sont *déjà* habitués, alors ça pose pas de problème.

Ces occurrences en *je me dis* – dire intérieur accompagnant une récurrence des situations – sont nombreuses dans le discours des étudiants, et nous l'avons déjà constaté lors de l'élaboration des portraits discursifs : il sera intéressant d'observer les situations d'écriture en question.

(273/Mehdi) **je me dis** que c'est le destin, que je suis là, que c'est pas plus mal

Quand l'énoncé *je me dis* coïncide strictement – *hic et nunc* – avec le dire représenté (*c'est le destin*), il se place en zone d'ARD. Ces cas sont rares (nous n'en avons relevé que quelques-uns) et spécifiques, ainsi commentés par Authier-Revuz (2020, p.22) : « l'accompagnement d'un énoncé par la représentation de son dire comporte une dimension d'emphase susceptible de se charger de valeurs très diverses (solennité, réaction à, doute...) ». Leur mise en évidence peut éclairer une facette de l'énonciation lors de l'interprétation.

(575/Fatma) Bah du fatalisme, parce que **je me dis que...** il est trop tard, pour changer

3-1-3 Approche par les deux versants de la RDA, le discours autre « objet » et le discours autre « source »

Constituée par toutes ces formes qui, travaillées à l'étage méta-langagier, sont sélectivement et consciemment représentées, la Représentation du Discours Autre

(RDA) se manifeste donc de façon très diverse, se situant dans des zones différentes, à l'image de l'infini des dire autres. En interrogeant les fondements du discours représenté, en l'abordant dans sa dimension méta-langagière, en l'envisageant comme autant de « solutions » au problème posé par l'articulation de deux énoncés (2020, avant-propos p.19), Authier-Revuz a profondément renouvelé l'approche d'un champ jusqu'alors largement traité sous l'angle strictement grammatical ou pragmatique.

Nous nous situons dans cette perspective, où le discours représenté est un *acte d'énonciation* que l'on représente, incluant donc la dimension *interprétative*, et non un simple message pouvant passer indifféremment d'une forme à l'autre. Un acte qui renvoie à un autre discours – ailleurs, avant – *représenté*, donc, et non simplement « rapporté », et c'est en cela qu'une approche de type grammatical ou bien pragmatique ne suffit pas, dès lors que l'on s'intéresse au locuteur et à son *intention* qui, souvent, lui échappe.

Tout fait de RDA met donc en jeu *deux* actes d'énonciation, mais ceux-ci ne s'articulent pas de la même façon, définissant deux « versants » pour la RDA.

Dans un cas, le discours autre est ce que « rapporte » l'énoncé, il est *l'objet* du dire, ce dont parle le locuteur. Il correspond aux modes traditionnellement désignés comme « discours rapporté » dans les grammaires⁹⁰, avec le discours direct DD ((345)), indirect DI ((489)), et indirect libre DIL ((38)). Authier-Revuz parle, pour l'ensemble, de « prédication du fait d'un discours autre » (PDA).

(345/Benoît) nous **ils nous disent** directement vu les notes en français... on vous oriente plus vers ES.

(489/Alexandre) j'ai peut-être fait relire à une autre personne **qui m'avait dit** de... changer deux trois choses

(38/Jordan) **j'ai pu parler** de ce que j'ai fait dans mon entreprise

Dans l'autre cas – versant « modalisant » de la RDA – le discours autre est une *modalisation* du dire, une « modalisation par discours autre » (MDA), pour reprendre la nomination d'Authier-Revuz (2020, p. 70). Le discours autre est convoqué au titre

⁹⁰ En tant que construction *grammaticale*, le discours représenté est nécessairement défini par trois critères : la structure bipartite, le décalage énonciatif et le fonctionnement métadiscursif (Rendulic 2015, p. 23).

de *source* du dire, et cette convocation explicite affecte le dire : soit la source est distincte de l'énonciateur L (*d'après X, selon Y* etc.), et le dire passe par l'assertion d'un discours autre – Authier-Revuz parle alors de MAS, modalisation par assertion seconde – soit l'énonciateur L « emprunte » la manière de dire d'un discours autre (*comme disait X, etc.*), « se démettant, par cet 'emprunt', de sa propre manière de dire et, comme pour l'assertion en MAS, de la prise en charge qui s'y rattache » (Authier-Revuz 2020, p. 96).

(411/Jordan) L'écriture tout simplement, la technique *comme vous dites* n'est pas suffisante

En montrant, par des mots « pas à lui », c'est-à-dire des mots « qui se présentent sur son chemin de paroles » et qu'il emprunte, donc, il effectue un mouvement de modalisation en s'appuyant sur du discours autre, il emprunte un *substitutif* à sa manière de dire. L'auteure désigne par MAE (modalisation autonymique d'emprunt) ce procédé langagier. Pourquoi le locuteur y a-t-il recours ? Pourquoi, dans les deux cas (MAS et MAE), a-t-il besoin de passer par un autre pour se dire, lui ? Ce faisant, la démarche participe, par contraste, à la constitution de son identité discursive dont nous poursuivons ainsi l'exploration. Car en « opacifiant » ainsi son propos – qui ne va alors plus « de soi » – le locuteur signale quelque chose de son intention (même si celle-ci lui échappe largement), il use du procédé en fonction de sa visée. En cela, il nous intéresse aussi de l'étudier, même si nous n'en avons relevé que de rares formes dans le corpus : avec le discours direct et indirect, elles constitueront l'autre catégorie de notre cartographie autour du dire, du moins celle relative à la représentation du discours autre. Car une troisième catégorie reste à étudier pour compléter cette cartographie : celle des boucles méta-énonciatives – elles sont fréquentes – qui, en « revenant » sur le dire, mettent comme « à distance » l'énonciation.

(70/Joséphine) et que je me suis rendu compte à quel point c'était euh... pas ridicule, *c'est peut-être pas le mot* mais euh... euh... fou d'écrire comme ça

(488/Alexandre) ça rendait quelque chose que je trouvais euh, assez joli, *on va dire*

(453/Florent) Et puis aussi parce qu'on a des... des... des – *comment ?* – des... des feuilles imprimées euh...

3-2 « Mettre à distance » l'énonciation avec les boucles méta-énonciatives

Quand le locuteur redouble son dire (d'où le terme « boucle ») d'un élément X par un commentaire sur ce dire et, ce faisant, en suspend l'évidence (il le « met à distance »), il produit ce que Authier-Revuz appelle une non-coïncidence (2000) ou encore une hétérogénéité. Toute énonciation y prend corps, continuellement. Ces points de non-coïncidence, avertit l'auteure dans le même article, ne garantissent pas un surplomb énonciatif de l'énonciateur, mais nous avons choisi de les étudier car ils constituent des indices intéressants du « tracé de frontière » – celle qui sépare des mots « pas à moi » – et par là-même de l'identité discursive du locuteur. Pour Authier-Revuz, en inscrivant cette double énonciation dans l'espace interlocutif, l'énonciateur affirme en effet plus une *différence* de vocabulaire qu'un rapprochement : elle parle même d'une « ostentatoire mise en scène » (ibid., p. 5) du type « pour vous faire bien comprendre » ou « pour vous plaire ».

Ces « trajets » de non-coïncidence⁹¹ ne s'effectuent pas uniquement entre interlocuteurs, mais aussi dans l'espace interdiscursif. Cité par Authier-Revuz (2000, p. 10), Pêcheux souligne ainsi le caractère d'*enjeu* de la nomination, dimension essentielle de l'analyse de discours.

(130/Baptiste) Des livres avec des auteurs extrêmement connus, mais extrêmement... **non, je vais pas dire « vieux »**, ça serait faux, mais avec des noms extrêmement connus

Dans les deux cas, que ce soit dans l'espace interlocutif ou interdiscursif, la démarche peut obéir à plusieurs visées : s'affirmer, informer, expliquer, polémiquer, s'approprier, etc.

L'émergence méta-énonciative qui est la forme que prend la non-coïncidence peut aussi surgir au cœur même de la nomination, chez un même locuteur : *je ne trouve pas le mot ; comment je peux dire ?*

(11/Ervy) j'ai l'impression de faire au mieux, mais j'ai l'impression que ce que je produis, c'est euh pas ce qui a de euh plus euh... **comment dire** euh ? Plus... hmmm...

⁹¹ De ton mot, je (re)viens vers le mien (trajet centripète) ou de mon mot, je vais vers le tien (trajet centrifuge).

Fréquentes, ces boucles méta-énonciatives peuvent être (1) soit des formes « simples » servant à chercher le « bon » mot, ou à (se) corriger pour en trouver un plus pertinent, plus juste, soit (2) des formes de non-coïncidences des mots à eux-mêmes⁹² (signe d'un excès de mots), soit encore (3) des « semi-dire » (Authier-Revuz 2000, p. 13).

(1)

(64/Eva) et aussi forcément de... enfin **comment dire** perfectionner la clarté de mes propos

(2)

(231/Kevin) enfin de toute manière je suis toujours en apprentissage, **dans le sens pur du terme** euh.

(3)

(87/Mehdi) Je sais, je sais que c'est pas bien mais je suis comme ça, très... brouillon, **on va dire**

(214/Kevin) Alors que les œuvres littéraires euh ça a des des des valeurs morales fortes, des idées souvent euh **je sais pas comment dire**, c'est il y a c'est beaucoup plus riche quoi

Ce semi-dire – formes les plus fréquentes dans notre corpus – nous intéresse plus particulièrement, puisqu'il se loge dans les plis d'un *manque* : « je dis X bien qu'il ne convienne pas pleinement et je ne dis pas pleinement Y bien qu'il convienne mieux ». L'espace ouvert par ce manque – entre deux mots, entre dire et ne pas dire – est en effet une manière, pour l'énonciateur, de « se » dire : en observant ces formes, nous accédons à « quelque chose » de l'activité langagière des étudiants, car le signe *au moyen* duquel on parle devient, en même temps, *ce dont* on parle.

Le cadre de notre étude étant maintenant complété et posé, nous allons pouvoir aborder la phase d'interprétation de ces manifestations du dire relevés dans notre corpus d'entretiens.

3-3 Interprétation

Rappelons d'abord les trois catégories que nous avons choisi d'étudier pour notre étude : les prédications de faits de discours autre (PDA⁹³) – nous les appellerons aussi

⁹² Ce phénomène de l'équivocité est très peu représenté dans le corpus.

⁹³ A l'exception du discours indirect libre ou bivocal, très peu fréquent, qui n'a pas été relevé.

discours représentés ou discours rapportés⁹⁴ – les formes de modalisation par discours autre (MDA) (c'est-à-dire les modalisations autonymiques d'emprunt (MAE) et les modalisations par assertion seconde (MAS)) et enfin les boucles méta-énonciatives (BME).

Après avoir précisé notre méthodologie, nous mènerons notre interprétation dans la perspective de constituer, dans chaque catégorie, des groupes d'usages rassemblant les locuteurs partageant des modes discursifs similaires, puis nous confronterons ces groupes d'usages pour esquisser une typologie de familles d'usages du dire parmi les étudiants.

3-3-1 Aspects méthodologiques

Les formes ont été sélectionnées à partir du marqueur discursif le plus manifeste, les verbes de parole (voir p. 56, et nous l'expliquons également page suivante), puis distribuées en fonction de leur catégorie : représentation de discours autre, d'une part (discours représentés et formes de MDA), et boucles méta-énonciatives, d'autre part. Cette distribution, si elle est relativement aisée à mener pour les dire rapportés (*j'ai dit que X ; elle m'a dit « X »*) et la majorité des boucles méta-énonciatives (*disons, je dirais, comment dire, etc.*), s'avère plus délicate pour les formes de *modalisation* par discours autre, notamment celles « d'emprunt ». En effet, alors, « c'est 'de biais' que le discours autre peut intervenir dans l'énoncé, convoqué au titre de *source* du dire, discours à partir duquel il se fait » (Authier-Revuz 2000, p. 70), et ce « biais » n'est pas forcément immédiatement perçu ou reste sujet à caution : est-ce un emprunt à du discours autre ? Est-ce une non-coïncidence ? En limitant notre champ d'étude aux énoncés autour des verbes de parole, nous balisons aussi celui – très vaste et varié – des formes par lesquelles se réalise la modalisation par discours autre, mais cela n'exclut pas les zones d'indécision : est-ce, ci-dessous (186), un segment enchâssant du discours direct (« 12 et 15 ans ») ou est-ce une boucle méta-énonciative (retour sur le dire) ? Est-ce un futur ou un conditionnel ? Est-ce là (57) une modalité autonymique (« on passe notre journée à faire ça », autonome de « on va dire ») empruntée à un

⁹⁴ Cette dénomination classique « discours rapporté », liée au récit de personnages, est certes « inadéquatement restrictive par rapport à la neutralité de l'opération méta-langagière 'discours parlant de discours' de 'représentation' » écrit Authier-Revuz (2020, p. 52), mais nous l'emploierons tout de même de temps en temps par commodité. Nous utiliserons également fréquemment le sigle DR.

autre discours (celui des adultes ?) ou une boucle-commentaire sur « on passe notre journée à faire ça » ?

(185/Alexandre) Euh puis j'ai eu une phase entre euh, **je dirai(s)** 12 et 15 ans où je lisais beaucoup,

(57/Alexandre) enfin, c'est un peu... tous les jeunes de notre âge ils écrivent que les SMS, presque, parce qu'on passe notre journée à faire ça, **on va dire**, pour parodier

3-3-1-1 Les verbes de parole, critère de sélection des formes à étudier

En premier lieu se trouve le marqueur *dire*, un verbe considéré comme le « carrefour » de nombreux verbes de paroles, en ce qu'il articule « langue, sens, monde, et sujets parlants » (Franckel 2015, p. 87). Il a donc une portée très générale, tout en déployant – c'est sa spécificité – une configuration constituée de nombreuses variations dont le point commun est d'introduire une articulation visible/invisible (ou non visible pour le sujet). Franckel reprend ainsi la notion de « mise en scène énonciative » de Paillard (2009) qui nous intéresse pour notre étude, en ce sens qu'il s'agit d'une représentation – de soi, des autres, des situations – que le locuteur-metteur en scène établit. Un *dire*, c'est « une façon partielle et partielle d'exprimer par un énoncé un état de choses du monde », écrit ainsi Paillard (2009, p. 110).

Cette représentation n'est pas que celle – maîtrisée, contrôlée – d'évènements, servant à relater, raconter ou argumenter : c'est aussi celle d'un « vaste méta-discours spontané sur le langage en exercice » (Authier-Revuz 2020, p.38) qui advient dans le *dire* : à travers les distinctions proposées par la langue, l'auteure souligne la compétence langagière des énonciateurs qui savent en user pour construire ce qu'elle appelle « un discours spontané sur l'énonciation ».

D'un point de vue lexical, en plus du verbe *dire*, forme prototypique des verbes introducteurs de discours représentés, nous avons inclus les quelques énoncés introduits par des verbes spécifiques comme *faire, demander, parler, reprocher* etc.

(289/Fatma) parce-qu'**ils disaient** que c'était pour la triche que v... qu'on faisait des copier-coller, donc pour eux, **ils disent** qu'on va avoir la flemme de recopier ce qui est écrit donc on va...

(336/Eva) souvent **on me reproche** de ne pas être précise, d'être un petit peu étrange dans mes formulations

(444/Alexandre) Euh... donc euh **je fais** : « quel aut... quelle matière peut m'apporter des auteurs facile ? »

Il n'y a toutefois pas toujours explicitation du type *je dis*, comme ici avec Alexandre :

(161/Alexandre) et du coup moi j'étais là non mais c'est bon euh, plus tard euh, ça va se faire par mail euh, on va s'appeler, ça va être plus rapide ...

Les constructions phrastiques autour du verbe *dire* (avec ou sans reprise pronominale) sont nombreuses dans notre corpus, comme dans tous les registres (Authier-Revuz 2020, p. 22) : *on va dire, je peux dire, je dirais, comment le dire, je ne vais pas dire, etc.*

Il s'agira, parallèlement aux discours rapportés, d'y distinguer les autres formes que nous avons choisi d'étudier, à savoir les modalisations par discours autre et les boucles méta-énonciatives.

3-3-1-2 Deux approches différentes et complémentaires pour le classement

Pour sélectionner leurs énoncés dans un corpus oral et mener leur étude sur les énoncés de forme rapportée dans le discours direct (1997), Vincent et Dubois ont abordé le discours rapporté sous l'angle de l'« évaluation de la possibilité que des paroles puissent avoir été dites, compte-tenu du type de marques interactives qui accompagnent les paroles citées » (p.17). Les auteures s'intéressent à la *mise en scène* des éléments du discours : en utilisant les structures directes ou indirectes, en simulant une interaction, en mettant en exergue des paroles, en distribuant des rôles de premier ou de second plan, le locuteur en effet dote les énoncés cités et leurs auteurs d'un rôle qu'elles s'emploient à caractériser en étudiant ce qu'elles appellent *l'allure* des énoncés : « leur fréquence [celle des énoncés rapportés], leur longueur, le temps de l'action des discours citants, les caractéristiques des échanges rapportés, les différents emplois et le rapport qu'ils entretiennent avec le discours environnant sont autant de paramètres qui permettent de dégager 'l'allure' qu'ils ont et ce qu'on en fait » (Dubois et Vincent 1997, p. 47). Pour ce faire, elles proposent un classement s'appuyant sur des indices cotextuels et contextuels comme l'ancrage (ou non) dans le passé et la répétitivité (ou non) de l'action, le degré de précision avec lequel les personnages sont identifiés, le caractère plus ou moins hypothétique des contextes et des paroles rapportés. Quatre types d'emploi sont ainsi mis en évidence : reproduction, actualisation, invention et assertion.

Ainsi, si l'évènement est passé, si l'énonciateur et le destinataire sont définis tout autant que le contexte, il s'agit d'un emploi de reproduction.

(417/Baptiste) et j'avais demandé à Bastien de faire le rapport

(248/Fatma) ils m'ont dit (...) Ouais déjà tes copies pour ton âge, en CM2, c'était vraiment c'était mature

Les emplois d'actualisation correspondent à des évènements similaires qui se répètent. Le locuteur peut ne pas avoir vécu lui-même la situation.

(160/Ervy) ils me disaient souvent que j'avais des difficultés à l'écrit

(59/Eva) Parfois je retombe dessus et je me dis bon, c'est pas si mal que ça, peut-être que tu pourrais changer quelques petits trucs

Si le contexte est hypothétique (tout en pouvant être précis) et les paroles imaginées, il s'agit d'un emploi d'invention.

(58/Yoan) Enfin certains euh, avec un journal intime, pourraient dire euh j'écris pour soi, pour moi

(556/Benoît) j'ai pas de souvenirs où je me disais « ce ce sujet-là ça va être galère faut encore que je fasse attention à mes fautes » ouais c'est ça...

Pour la quatrième catégorie d'emplois – l'assertion – les auteures reconnaissent qu'il est « sûrement le plus éloigné de ce que recouvre habituellement l'appellation « discours rapporté » : énonciateur en *je*, tiroir du présent, aucun évènement passé, aucun indice de reproduction, aucun contexte autre que celui de l'évènement interactif en cours.

(273/Mehdi) je me dis que c'est le destin, que je suis là, que c'est pas plus mal

(575/Fatma) Bah du fatalisme, parce-que je me dis que... il est trop tard pour changer

Le cadre théorique proposé par Dubois et Vincent est donc différent de celui posé par Authier-Revuz : avec le premier, le discours rapporté a un effet de *stratification* par la mise au premier plan de personnages à qui la parole est donnée, c'est-à-dire qu'il divise le discours en strates d'activités ou d'expériences quand, pour Authier-Revuz, le prélèvement est plein d'incertitudes (2020, p. 426) et s'ancre dans des catégories de langues abstraites et différenciées (ARD, RDA, MDA). Il n'est donc pas question – pour cette linguiste – de *continuum* comme chez Vincent et Dubois, selon lequel

s'ordonneraient des catégories d'emplois avec des indices cotextuels et contextuels, indices qui s'avèrent insuffisants pour classer les énoncés dans un champ plus complexe qui prendrait en compte, par exemple, les « marges indécises » de l'intentionnalité et le degré de conscience de l'énonciateur (2020, p. 426). Sans compter qu'une reproduction – par le locuteur – de paroles à l'identique n'est aucunement garantie. Ce qu'il nous importe de prendre en compte est bien le caractère de « chaîne signifiante » (Authier-Revuz 1992, p. 40) du dire représenté plus que sa fidélité à la « singularité physique de chaîne sonore ».

Ces deux approches ne sont toutefois pas antagonistes et peuvent, au contraire, se compléter : la première – le classement par types d'emplois de Dubois et Vincent – offre l'avantage de caractériser différents usages du discours rapporté pour en dégager une « allure », et la deuxième – distinguer les zones de l'espace méta-discursif où s'ancrent les dires représentés – permet de pénétrer « l'épaisseur énonciative » et d'atteindre ainsi l'étage du non-dire.

3-3-1-3 Repérage des formes de modalisation par discours autre (MDA)

Celles-ci font référence à un vrai discours autre tout en intervenant comme « paramètre essentiel de l'auto-représentation d'un dire » (Authier-Revuz 2020, p. 32) : le dire du locuteur est comme *affecté* par l'autre dire qu'il cite (et cette citation est explicite et « sourcée », avec des formes comme « d'après (ce que dit) X », « selon Y », « pour Z », etc.), ou par celui qu'il emprunte en « l'autonymisant » (*comme on dit, on va dire*). C'est par exemple l'interprétation que nous avons faite de l'énoncé d'Alexandre précédemment indiqué, où nous faisons l'hypothèse qu'il « empruntait » (à ses parents ?) l'expression « on passe notre journée à faire ça » (il s'agit donc, avec cette interprétation, d'une modalisation autonymique d'emprunt, MAE) :

(57/Alexandre) enfin, c'est un peu... tous les jeunes de notre âge ils écrivent que les SMS, presque, parce qu'on passe notre journée à faire ça, *on va dire*, pour parodier

Et voici un exemple, tiré de notre corpus, de « citation », que nous qualifierons, dans la perspective d'Authier-Revuz, de modalisation par assertion seconde (MAS) :

(290/Fatma) ils disaient (les professeurs) que c'était pour la triche que v... qu'on faisait des copier-coller, donc *pour eux, ils disent* qu'on va avoir la flemme de recopier ce qui est écrit donc on va... voilà.

Ces formes de MDA sont très rares dans les discours des étudiants : nous n'en avons relevées que quatre au total.

Notre analyse portera donc essentiellement sur les discours représentés, relativement nombreux, et sur les boucles méta-énonciatives (ci-dessous), sans toutefois omettre de s'interroger sur cette absence de MDA, c'est à dire d'appui sur d'autres discours pour parler de sa relation à l'écriture. Pour ce faire, les étudiants privilégient le discours rapporté, en particulier le leur, avec les fréquentes formes en *je me dis*. Comment l'interpréter ?

3-3-1-4 Repérage et types des boucles méta-énonciatives

Le retour méta-énonciatif prenant la forme de boucles est, en quelque sorte, un *reflet* signalant un espace (ou du moins un risque) de non-coïncidence entre le mot (ou le référent qu'il nomme) et l'interlocuteur. La principale difficulté, pour repérer les occurrences, est de les distinguer des emprunts à des discours autres (voir par exemple en (68) avec Joséphine : « ouais il y en a plein des souvenirs comme ça, à l'époque où j'écrivais en... langage S ce qu'on appelle langage SMS sur SMS ») mais surtout des discours rapportés, beaucoup plus fréquents. Les incertitudes ne sont pas rares, et le choix vaut interprétation. Par exemple :

(60/Baptiste) que la personne n'est pas... [comment je pourrais dire ?](#) N'est pas vraiment intéressée

Il s'agit là, c'est du moins notre choix, d'une boucle de modalisation autonymique, puisque Baptiste recherche le mot, il *revient* sur lui, et le trouve (*intéressée* est l'autonyme), et non d'une forme incidente au dire, à classer comme discours rapporté.

(435/Jocelyn) j'ai une ossature, [on va dire](#), et après je brode autour

Ici aussi, le doute est permis : est-ce le signifiant d'*ossature* qui est visé avec *on va dire*, auquel cas il s'agit bien d'une boucle méta-énonciative modalisant le mot, ou est-ce un discours représenté de forme directe (on va dire « j'ai une ossature ») ? Nous avons opté pour la première interprétation, suivant en cela Steuckardt (2016, article en ligne) qui le qualifie alors de marqueur méta-linguistique placé sous modalisation autonymique : libéré de la conjonction *que*, placé après un constituant infra-propositionnel (ici *ossature*), il ne porte pas nécessairement sur une proposition et

devient optionnel, mais sa présence amène à ré-interpréter le statut de l'énoncé. Ce peut aussi être le cas d'autres formes proches comme *disons, je dirai(s)* :

(63/Ervy) c'est déjà moins pénible, *on va dire*

(28/Eva) pour pouvoir... par exemple, re re retourner sur euh enfin *on va dire* sur euh revenir sur les notes que j'ai laissées

(123/Eva) j'ai vraiment commencé à lire euh régulièrement *disons* euh enfin pas toujours être sur un livre

Dans les trois cas, il s'agit de boucles méta-énonciatives qui viennent « commenter » le mot. Ce peut être commenter la *recherche* du mot, comme en (28) et, ce faisant, le modaliser : *pénible, retourner, lire régulièrement*. Cette modalisation qu'apporte *on va dire* peut par ailleurs avoir, ou non, un caractère d'autonymie, comme ici avec Alexandre (*assez joli*) :

(488) ça rendait quelque chose que je trouvais euh, assez joli, *on va dire*

Par ailleurs, pour Steuckardt (ibid.), le choix de la forme en *on*⁹⁵ répond à une visée pragmatique du *désengagement*, lequel obéirait à une recherche du consensus : « le locuteur [...] construit le consensus nécessaire pour poursuivre une interaction paisible » (ibid.). Ce critère de recherche du consensus – ou, du moins, de prévention d'un dissensus potentiel – ne nous semble pas le plus pertinent pour repérer les mouvements à l'œuvre chez nos locuteurs, dans le cadre d'entretiens acceptés autour d'une thématique annoncée, sauf lorsqu'ils sont particulièrement fréquents (cas d'Eva), auquel cas il sera intéressant d'interroger cette fréquence. La notion de *trajet*⁹⁶ de non-coïncidence interlocutive d'Authier-Revuz – où la nomination « choisit de se représenter dans le cheminement *montré* entre deux mots » (2000, p. 12) – est plutôt celle sur laquelle nous nous appuyerons.

(5/Eva) l'art de tracer les lettres avec euh, enfin, *comment dire*, avec précision

(242/Jocelyn) Mais euh oui, pendant longtemps, je m'étais interdit tout un panel euh, de corps de métiers *on va dire* plus intellectuels, à cause de ça.

Cette « monstration » peut s'inscrire dans une démarche explicative, voire pédagogique – ce qui effectivement peut s'apparenter à une recherche de consensus – ou bien le locuteur peut vouloir marquer sa différence (son identité) avec « son mot à lui », mais ce dont il est *in fine* question, sur le plan méta-énonciatif, relève de ce que

⁹⁵ Elle est fréquente chez les étudiants de notre étude (*disons ; on va dire*).

⁹⁶ C'est nous qui soulignons.

l'auteure appelle le *semi-dire*, fruit de la négociation dont nous parlions plus haut, « avec Y en mot tentateur qui altère le dit, premier, d'un mot X » (2000, p. 13). Une mise en place qui se fait « via un luxe de formes temporelles, aspectuelles et modales » (ibid.) et qui sont autant de figures d'un dire intimement divisé, où X et Y sont les « bords » d'un trou : celui du *manque* de mot. Authier-Revuz parle ainsi d'une *tension* entre deux pôles de la nomination : le dit d'un X, moins bon à certains égards, et le semi-dire d'un Y qui est, à certains égards, le meilleur. Pourquoi cette tension ? Quelle est « l'évidence suspendue » que matérialise le commentaire-retour sur le dit ? L'effort pour trouver le mot juste n'est-il animé que par l'objectif de se faire bien comprendre ? Et d'ailleurs, s'agit-il toujours d'un effort, ou est-ce une *manière* de refuge ?

Pris dans ce mouvement énonciatif qu'est la « monstration » d'un trajet de non-coïncidence, un autre type de figure, beaucoup moins fréquent dans le corpus, s'avère par ailleurs aisé à repérer : il s'agit de toutes ces expressions⁹⁷ pouvant doter l'énoncé d'une dimension ostentatoire.

(66/Jordan) Je vais pas utiliser mon écriture *entre guillemets artistique* pour mon milieu professionnel, même si j'adore ça...

(231/Kevin) enfin de toute manière je suis toujours en apprentissage, *dans le sens pur du terme* euh.

(73/Baptiste) Oui, je me suis amélioré, puis j'ai arrêté, ça me fatiguait. Enfin, ça me fatiguait... *c'est un bien grand mot*.

Nous verrons si l'étude de cet autre type de boucle peut aussi contribuer à éclairer l'analyse.

Le cadre méthodologique étant maintenant posé pour nos trois « prismes » autour de *dire*, nous pouvons aborder l'analyse des formes relevées, et tenter d'en dresser une typologie.

⁹⁷ Nous n'avons pas limité notre étude aux verbes de parole pour ce type de boucles, de façon à y inclure ces formes d'auto-représentation, sans explicitation du type *je dis*.

3-3-2 Analyse catégorielle des formes autour de *dire*

Quel que soit le champ, interlocutif ou discursif, ce qui nous importe est bien d'identifier des usages et de constituer des « familles » de locuteurs dans les façons de « dire » sa relation à l'écriture. Car c'est bien en cela que ces faits langagiers autour du dire nous interrogent : quels sont les effets du recours à du discours « autre » ? En quoi participent-ils de la construction d'une identité discursive ?

3-3-2-1 Catégorie des discours rapportés/discours représentés

Nous avons étudié les énoncés, dans un premier temps en fonction de la répartition de leurs emplois⁹⁸ puis, dans un deuxième temps, en tant que pratique méta-discursive spécifique⁹⁹, de façon à pouvoir constituer, si des similitudes se dégagent, des groupes de locuteurs ayant des pratiques discursives proches.

Mais revenons d'abord sur une observation déjà mentionnée : la fréquence des formes en *je me dis*. A propos des DRAAA¹⁰⁰ étudiés dans sa thèse sur « le discours représenté dans les interactions orales » (2015), Rendulic parle d'une « illusion d'authenticité » que ces discours rapportés véhiculent au sein des séquences narratives (p. 348) : « tout en cherchant à individualiser le récit grâce à la représentation de sa parole intime, L¹⁰¹ la reconstruit, la façonne selon les normes interactives ». S'interrogeant sur *l'intérêt*, pour le locuteur, de faire passer le contenu représenté pour de l'endophasie, elle met en évidence le changement entre le contexte de la représentation et le contenu représenté : celui d'une situation ou d'une perspective. La proportion relativement importante d'énoncés endophasiques est une caractéristique partagée ici par la plupart des étudiants et – de façon générale – les formes en *je me dis (que)* sont au service d'une mise en exergue d'un doute ou d'un

⁹⁸ Le tableau en annexe B3-1 indique, pour chaque locuteur : la proportion des énoncés rapportés, le nombre des formes en *je me dis*, la fréquence des énoncés dans chaque emploi (avec exemples).

⁹⁹ Les tableaux en annexe B3-2 (un tableau par étudiant) indiquent : en onglet DR, le type d'emploi (reporté dans le tableau en annexe B3-1) et la zone méta-langagière de chaque dire représenté ; en onglet MDA, les modalisations par discours autres (très rares) ; en onglet BME, les boucles méta-énonciatives.

¹⁰⁰ Dires représentés auto-adressés auto-phoniques comme « je dis », « je me dis ». Nous en parlons également p. 72.

¹⁰¹ Le locuteur qui, dans l'interaction effective, rapporte un discours.

constat défavorable (Ervy), d'une réflexivité sur ses pratiques (Eva) ou d'une façon de (se) conforter (Alexandre, Baptiste, Fatma).

Tous locuteurs confondus, l'écart entre les fréquences d'énoncés rapportés, quelle que soit la forme de ceux-ci, est par ailleurs relativement important selon les étudiants : Alexandre et Mehdi sont ceux usant le plus de ce procédé langagier (autour d'une trentaine d'occurrences chacun), quand Florent et Kevin n'y ont quasiment pas recours.

La majorité des emplois (52%) relève de l'actualisation : ils ne sont pas, alors, la reproduction d'un évènement de communication unique et réel, mais ils laissent à penser, par leur aspect ou du fait de marques temporelles, qu'ils peuvent être émis autant de fois que le contexte décrit se présente :

(336/Eva) *souvent on me reproche* de ne pas être précise, d'être un petit peu étrange dans mes formulations, tout ça, enfin : je sais pas, c'est quelque chose que j'aime bien quand même.

Ce caractère majoritaire de l'emploi d'actualisation doit être relevé : dans la recherche menée par Vincent et Dubois à partir de discours oraux spontanés, ce sont en effet les énoncés de reproduction qui sont majoritaires. Dans notre corpus, la prééminence du caractère itératif des évènements (pouvant parfois doter l'énoncé d'une valeur de généralisation) est souvent liée à la description des pratiques d'écriture, mais aussi aux difficultés qu'elles entraînent (chez les étudiants se disant « en difficulté »).

La plupart des emplois relèvent ainsi de l'actualisation chez Jocelyn, en lien avec la fréquence de situations évaluées négativement, elles-mêmes relatives à ses difficultés en orthographe, mais aussi à ses stratégies. La plupart sont toutefois énoncées au passé.

La proportion de ce type d'emploi est également élevée chez Eva, mais les situations évoquées sont, elles, évaluées positivement, et reflètent ses interrogations. Elles sont toutes énoncées au présent.

Les emplois d'assertion sont peu fréquents, nous l'avons déjà mentionné : nous n'en relevons que 8% sur l'ensemble du corpus. Ce sont des énoncés-arguments qui s'intègrent très bien au discours en cours, le verbe d'introduction pouvant être remplacé par « il me semble que » :

(575/Fatma) Bah du fatalisme, parce que **je me dis** que... il est trop tard, pour changer

Cet emploi est – à égalité avec celui d’actualisation – majoritaire chez Yoan, en écho à ses nombreux doutes et interrogations :

(78/Yoan) mais euh oui du coup du coup oui pour mon rapport à l’écriture, **je dirais que** j’aimerais savoir bien écrire

L’effet est donc différent de ceux de Fatma ou Mehdi, ou même Benoît, où il s’agit plus de conforter un point de vue ou de donner à celui-ci, avec une certaine emphase, une allure de vérité générale qui place ces énoncés en zone d’auto-représentation du dire (ARD) :

(273/Medhi) **je me dis** que c’est le destin, que je suis là, que c’est pas plus mal

Les emplois d’invention – associés à un contexte de communication précis mais fictif, où les propos n’ont pas été dits explicitement – ne sont pas non plus très fréquents (14% de la totalité), sauf pour Mehdi : ils constituent un quart de ses emplois. Il s’en sert pour imaginer des situations dont il anticipe le caractère pénalisant ou risqué (136), ou pour souligner ses difficultés (106). Dans les deux cas, ne s’appuierait-il pas sur leur caractère à la fois fictif et vraisemblable, à la lisière de la zone d’ARD, pour en rester au simple constat ? Nous notons d’ailleurs en « appui » les *on* de généralité, *vous* génériques et les révocations.

(136/Mehdi) dans ma tête **je me dis** que le professeur il va croire que c’est du basique et que ça vaut pas le coup.

(99/Mehdi) Peut-être qu’il y a des progrès, **je vous dis pas**, mais c’est pas normal que j’arrive pas à catalyser ç... que j’arrive pas à catalyser ça, j’en suis conscient

Alexandre et Ervy aussi appréhendent des situations potentiellement risquées :

(47/Alexandre) La personne qui va venir, **elle va faire** oh la la, lui il sait pas écrire

(44/Ervy) tout ce qui était peut-être dans le domaine professionnel où euh faut souvent enfin, bien communiquer et euh, **bien dire** ce que l’on pense et tout.

Quand Benoît, lui, s’en sert pour révoquer des situations dont il veut empêcher la survenue :

(197/Benoît) **Je vais pas me dire** euh, je vais refaire une autre phrase euh, pour écrire. Non : je vais chercher, je vais chercher comment on conjugue tel verbe

Cette première approche par les emplois nous permet d’opérer un classement des énoncés selon leur fonction : relater des événements, en souligner la fréquence,

imaginer des situations ou faire part d'un point de vue. Mais, en deçà des fonctions informatives, narratives et surtout argumentatives que peuvent ici remplir ces énoncés, par quoi sont-ils sous-tendus ? A quelles stratégies obéit ce « vaste méta-discours spontané sur le langage en exercice » (Authier-Revuz 2020, p. 38) ? En effet, « le locuteur n'est pas à la recherche de la vérité, mais à la recherche d'*arguments*¹⁰² » (Dubois et Vincent 1997, p. 20). Invité, dans le cadre de notre étude, à s'exprimer sur l'écriture et – dans dix cas sur treize – se disant en difficulté avec elle, l'étudiant ne va pas « simplement » raconter : il va argumenter pour *in fine* (se) défendre, justifier, déplorer, valoriser, (s') interroger, susciter de la bienveillance, donner à voir ce qu'il ressent. Pour, en quelque sorte, chercher à consolider sa position, celle qu'il nous intéresse de connaître, en s'appuyant sur sa compétence d'analyse langagière. En prélevant dans des dires, l'énonciateur *représente* en effet quelque chose de son point de vue sur la situation évoquée. Authier-Revuz parle d'une représentation « diffractrice » (2020, p. 53) dont le discours représenté est l'un des modes.

En étudiant le discours rapporté pris dans l'ensemble de l'unité discursive, nous avons ainsi repéré chez les étudiants sept modes d'usages – de (1) à (7) – quand ils citent quelqu'un (ce peut être eux-mêmes) ou évoquent une situation relative à l'écriture.

(1) Contraster, comparer, « situer » (des personnes, des pratiques, des situations, des époques)

Cet usage du discours représenté est majoritaire chez Eva, à égalité avec celui du groupe (5) (« démarche réflexive ») auquel, par certains aspects, il peut s'apparenter :

(78/Eva) **Disons que** l'écriture c'est vraiment enfin, je me sens plus en sécurité pour exprimer certaines choses

Elle explique ici la spécificité et l'intérêt (pour elle) de l'écriture *par rapport à* d'autres façons de communiquer avec les autres.

(79/Eva) comme c'est pas une confrontation directe, je prends plus le temps d'euh de **de lui dire** euh que voilà : ce que j'ai sur le cœur et ce que je pense à ce moment-là, tout ça...

C'est une constante chez elle, observée pour chaque marqueur jusqu'ici étudié : le besoin de réfléchir, décrire, « situer » et expliquer.

¹⁰² C'est nous qui soulignons.

Telle n'est pas la démarche de Fatma, qui en reste à un simple constat sans mise en perspective :

(566/Fatma) Il y en a, quand **on leur demande** de faire des... trois-quatre pages euh, de faire des, plusieurs copies, ça les gêne. Moi, pas du tout.

Fatma met ainsi en évidence ce qu'elle estime être l'une de ses « facilités » : la capacité à écrire abondamment.

Alexandre peut comparer des périodes de sa vie de scripteur :

(150/Alexandre) Et à *l'époque*, **je me disais** euh ça sert à rien d'écrire, de toute façon, les ordinateurs ils corrigent tout, ça va, c'est bon. Et euh *aujourd'hui*, je me suis rendu compte de mon erreur.

En usant de l'imparfait duratif sur un énoncé (ici, celui incluant le dire rapporté) – à *l'époque* – et du présent accompli (tiroir verbal du passé composé : *je me suis rendu compte*) qui renvoie à une habitude, soulignée par *aujourd'hui*, il donne à voir son évolution sur le sujet de ses difficultés avec l'orthographe.

Arrêtons-nous aussi sur l'usage qu'en fait Mehdi, moindre en proportion que chez Alexandre ou Fatma, mais caractéristique.

(115/Mehdi) moi je trouvais ça impressionnant, **je me suis dit** c'est une qualité, c'est pas du tout le cas

Dans une majorité de ses énoncés, Mehdi met en scène sa bonne volonté (*je*) en la disposant sur un fond indéfini mais en tous cas non favorable. Ainsi, ici, il tient un discours intérieur (*moi je, je me suis dit*) de polarité positive (*c'est une qualité*) et, dans un deuxième temps, l'énoncé suivant, de forme impersonnelle (*c'est pas du tout le cas*), vient en souligner l'inanité.

(706) Donc par contre parfois quand vous écrivez euh... vous vous relisez, **vous vous dites** là c'est faux, là pour quelqu'un qui me connaît pas, ça peut... ça peut paraître un peu bizarre

Ici, il montre combien il peut être différent, et par là-même surprendre (*un peu bizarre*), quand il couche par écrit ses points de vue – ce qui lui permet de se *poser*, voire de se relire et de se corriger – et c'est très différent quand il s'exprime oralement : (705) « je ne suis pas quelqu'un qui tourne sa langue trois fois dans sa bouche avant de parler ».

En (706), il a recours au *vous* générique. Pour susciter l'adhésion de son interlocuteur ? Il existe une autre hypothèse pour cet usage particulier du *vous* pronominal¹⁰³, que nous empruntons à Rendulic (2015, p. 347) : souligner une « disjonction inconsciente » entre le *je* qui parle (Mehdi 1 : « vous vous dites »), du *vous*-auditeur qui l'écoute, qui est aussi Mehdi, mais pas tout à fait identique (Mehdi 2 : « là c'est faux ») : le Mehdi 2 « voix de la raison », avec un propos dont la valeur illocutoire et pragmatique serait, ici, celle d'un conseil (« là c'est faux »). Rendulic propose d'expliquer ce genre d'opération langagière – cette représentation de ce que Mehdi présente comme sa parole intérieure – par un souci de « face » « afin de dissimuler ces conflits avec soi-même et [de] garder sa face devant I [interlocuteur] » en minimisant les manifestations de celui-ci (ibid., p. 349). Cette hypothèse conforte nos observations à propos d'un locuteur, Mehdi, souvent partagé face aux problématiques d'écriture.

Il peut aussi être amené à exprimer son impuissance, comme ici :

(84/Mehdi) *On m'a toujours dit* quand vous faites une argumentation de faire thèse-explication-illustration, moi je peux pas faire ça

« Moi je peux pas faire ça » : en mettant en regard son impuissance – qu'il souligne avec *moi je* – avec une consigne émanant, de surcroît, d'une source indéfinie, il s'en sort « par le haut », se dotant d'une image d'incompris : celui qui veut bien faire (qui *sait* bien faire ?) et qui pourtant est sacrifié sur l'autel des consignes.

Nous retrouvons cette « tentation » de s'en remettre au destin ou à un « extérieur » dont il n'a pas la maîtrise (« c'est le destin » ; « bizarrement » ; « je finirai par ») dans son unique énoncé d'assertion, que nous avons classé dans le groupe 3 (« se conforter dans une pratique ou un point de vue) :

(273/Mehdi) *je me dis* que c'est le *destin*, que je suis là, que c'est pas plus mal

¹⁰³ Elle parle pour ces formes de DRAAD, c'est-à-dire de dire rapportés auto-adressés diaphoniques, qu'elle distingue – donc – des DRAAA, déjà évoqués : les dire rapportés auto-adressés autophoniques sont ceux que le locuteur se prête à lui-même par introspection (*je me dis que...*) et qui sont, nous l'avons vu, fréquents dans notre corpus.

(2) Rapporter des propos défavorables d'autrui

Ce type d'usage est, comparé aux autres, le moins répandu, ou presque : les proportions sont similaires avec le groupe 6 (discours d'« autorités »), mais les locuteurs privilégiant les deux types d'usages ne sont pas les mêmes, à l'exception de Fatma qui s'appuie autant, pour argumenter, sur des injonctions qui lui auraient été adressées, à elle et ses pairs (consignes ou reproches émanant de professeurs) que sur les discours – favorables – émanant de son directeur d'école primaire et faisant l'éloge de son travail « soigné » (groupe 6).

(50/Fatma) Et **on va nous demander** de, de faire des 5-6 pages sur des trucs qui, qui sont pas très très intéressants.

On ou *ils* : l'injonction n'est pas un acte singulier et elle n'est pas émise par un locuteur bien défini. Le contexte est peu précisé, le présent aspectuel et l'absence de marqueur temporel dotent les dires rapportés d'un caractère généralisateur.

Sauf quand il s'agit non d'une injonction, mais du compliment qu'elle relate à propos de ses cahiers bien tenus en CM2 : le locuteur est alors bien défini (le maître, les professeurs), et le contexte plus précis (kermesse, CM2, petit frère).

(211/Jocelyn) mais vu qu'à chaque fois, les gens (...) ils vont arriver, **ils vont dire** « ah mais c'est blindé de fautes »

Les émetteurs de dires rapportés par Jocelyn ne sont pas non plus définis (*les gens, ils, l'autre*) : ce qui colore différemment son image énonciative est ailleurs. Car si les marqueurs temporels soulignent, dans ses énoncés, le caractère itératif et insistant (*systématiquement ; à chaque fois ; dès que*) des situations, il s'emploie aussi à en pondérer la dimension défavorable :

(658/Jocelyn) *de toute façon*, il y a *toujours* attention à l'orthographe, elle a mis aussi quelques très mal dit aussi. Mais **ils le disent systématiquement** : dès qu'il a plus de trois fautes, ils mettent attention à l'orthographe.

Et finalement, entre les énoncés où l'étudiant manifeste une capacité d'analyse de ses difficultés avec l'orthographe ((405) moi voilà, **je disais** que c'était de la fainéantise) – énoncé classé en groupe 3 – ou réfléchit sur une façon de procéder ((232) Pas très équitable par rapport au travail de groupe de **demandeur** à quelqu'un de corriger sa partie... c'est pas... c'est pas très) – classé en groupe 4 – ou encore ceux où il fait part d'une évolution positive face aux difficultés ((415) c'est là que j'ai commencé à **me dire** qu'il y avait peut-être effectivement quelque

chose euh...) classé en groupe 5, il donne à voir sur ces mêmes difficultés une attitude qui n'est ni accusatoire, ni victimaire, ni marquée par le doute ou le manque d'assurance : plutôt lucide et combative, et en tous cas optimiste. Il choisit ainsi de « convoquer » sa compagne (énoncé classé en groupe 6) qui lui a fait remarquer *un jour* : (652) « quand t'es intéressé, tu fais moins de fautes d'orthographe ».

(3) Conforter une pratique, un point de vue, ou se « distinguer »

Prélever des dires – ceux d'autrui mais surtout ceux « à soi » – pour se conforter dans ses pratiques, critiquer celles avec lesquelles on n'est pas à l'aise (ou qu'on ne souhaite pas changer) ou encore se « distinguer » en pointant une manière de faire (ou de ne pas faire) ou en mettant un choix en avant : Alexandre et Benoît sont ceux qui privilégient le plus ce type de recours discursif. Par exemple :

(197/Benoît) **Je vais pas me dire** euh, « je vais refaire une autre phrase » euh, pour écrire. Non : je vais chercher (le mot qui lui manque).

(170/Alexandre) **je me dis** : les profs enlèvent des fautes pour les f..., enlèvent des points pour les fautes d'orthographe, donc je simplifie mes phrases au maximum

Alexandre, comme Benoît, se « débrouillent », mais n'interrogent pas leurs pratiques :

(173/Alexandre) **je me dis** « c'est pas grave, au moins euh le contenu est là, on me mettra des points quand même »

Baptiste cherche plus, avec cette forme, à se rassurer, quitte à invoquer une « autorité » (énoncés classés en groupe 6), ici les enseignants :

(68/Baptiste) **Je me dis** qu'ils sont déjà habitués (à ses fautes d'orthographe), alors ça pose pas de problème.

(175/Baptiste) Les enseignants, ils voient beaucoup moins, **ils m'en parlent** beaucoup moins (de l'orthographe)

Dans la plupart des énoncés de ce groupe, la forme négative souligne cette façon de se conforter dans une pratique. Ce peut être aussi un mode d'affirmation : Jordan dégage ainsi, en seulement quelques représentations de dires autres, une image dynamique et décomplexée de sa relation à l'écriture envisagée comme un élément positif dès lors qu'elle lui a permis, avec le rap, de s'exprimer.

(197/Jordan) **Je disais pas** j'écris, **je disais** je rappe, et pas j'écris

Ou encore :

(350/Jordan) Oui, certains points j'aimerais bien les améliorer, mais je me mets pas à lire un dictionnaire pour **me dire** « ouais, faut que tu sois meilleur »

Où l'on voit bien l'usage du dire rapporté pour affirmer en creux ses choix.

Il montre ainsi, en le modalisant avec *pouvoir*, l'importance qu'a pour lui l'expression personnelle :

(46/Jordan) c'est le travail que je vais vous renvoyer, voilà, où **j'ai pu parler** de ce que j'ai fait dans mon entreprise, ce que je pouvais faire, surtout, ce que je pouvais faire, ça je pouvais l'écrire comme ça me concernait... ce qui m'intéresse pas vraiment, c'est pas un plaisir, quoi

Il ne peut « bien » écrire (il ne développe cette *capacité*) que s'il se sent concerné. Ecrire, c'est pour lui engager sa personne, et l'écriture est alors considérée comme une partenaire.

(4) Mettre en exergue un doute, ou un constat défavorable

Près ou plus de la moitié des énoncés rapportés de Yoan et d'Ervy font partie de ce groupe d'usages : en faisant part d'une inquiétude ou d'un manque de confiance (relatif à une capacité), en se montrant incertains (à propos d'un choix) ou en décrivant une situation de vulnérabilité, ils soulignent un fréquent état d'insécurité scripturale.

(469/Ervy) **Je me dis** aussi que je fais des fautes d'orthographe, du coup, ça va se voir, et peut-être que c'est pire, parce que je sais que c'est pas bien toléré, les fautes

(220/Yoan) c'est rare que **je me dis**, que je me dise (que je me dise ?) euh... je vais écrire juste pour le plaisir

La proportion de ce type d'énoncés classés en groupe 4 est également élevée chez Jocelyn et Baptiste (35%) : dans les deux cas, il s'agit surtout de mettre en évidence la gêne (à la fois handicap et – parfois – honte) que suscitent leurs difficultés.

(214/Jocelyn) c'est blindé de fautes d'orthographe, donc le gars, il va lire deux mots... il va mettre un commentaire... et puis **je te dis même pas**... ben ce qu'est un peu dommage...

(161/Baptiste) et ça me gêne de toujours **demander** à quelqu'un, s'il est disponible pour me filer un coup de main, et écrire un rapport

Alexandre donne surtout à voir regrets, démotivation et impuissance à s'améliorer (un quart de ses énoncés sont classés dans ce groupe 4).

(513/Alexandre) mais quand c'est des mots, où je les écris, **je fais** ah ? il y a deux p ? Il y a deux l ? Il y a deux s ? Il y a deux..., **je suis en mode** qu'est-ce qu'est-ce

qu'est-ce que je fais ? Euh, je laisse comme ça mais euh, *un coup sur deux, c'est fou, quoi.*

Le contraste est entre l'acte interrogé (*qu'est-ce que je fais ?*) et le résultat (l'erreur), qui est là « un coup sur deux », participe d'une mise en scène énonciative : comme Mehdi qui ne le fait pas « exprès », Alexandre veut signifier que la situation lui échappe (*c'est fou, quoi*).

(5) Souligner une démarche réflexive

La plupart des dires qu'Eva rapporte sont relatifs à ses pratiques et à des questions qu'elle se pose avec une certaine fréquence (majorité d'emplois d'actualisation), soit sur ses façons de procéder, soit sur ses choix, relationnels et professionnels. La majorité de ses propos rapportés sont en *je* et presque tous sont des dires auto-adressés qui prennent des formes variées : infinitif (*dire* en (30)), discours rapporté auto-adressé diaphonique (*tu pourrais changer*), locution (*c'est*).

(58/Eva) parfois je retombe dessus et **je me dis** bon, c'est pas si mal que ça, peut-être que tu pourrais changer quelques trucs

Les réflexions d'Alexandre ne sont pas du même ordre. Il s'agit pour lui de décrire ses pratiques quand il a un travail à réaliser, et surtout ses « astuces » pour s'en débrouiller :

(437/Alexandre) Et ensuite euh, à partir de là, **je me suis dit** euh laquelle je peux avoir le plus d'auteurs, parce qu'on devait trouver un certain nombre d'auteurs avec.

Alors que Yoan s'interroge, il cherche à (se) décrire, il esquisse des définitions :

(60/Yoan) C'est pas... voilà, donc **je dirais que** ouais, c'... enfin, pour moi, (écrire) c'est c'est pour faire partager des idées, des connaissances, parfois même enfin, tout et n'importe quoi

(326/Yoan) Euh... si je devais me décrire ce genre de chose (le savoir), **je dirais que** je serais je suis affreusement curieux.

La réflexion n'est pas aussi assurée que celle d'Eva : les formes, majoritairement localisées en enclave de RDA elle-même située en zone d'ARD ne sont pas de même nature dans les deux cas. Avec Eva, le « temps du dire » se déploie dans la totalité des occurrences (ici en un mouvement prospectif) :

(302/Eva) Euh... **disons là** que pour ce travail, c'était euh assez libre (...)

Quand, pour Yoan, le dire représenté est plus « ramené à la simple potentialité du conditionnel » (Authier-Revuz 2020, p. 30).

Nous avons distingué dans le classement les formes que nous appelons de type (a) (comme celles d'Eva) des formes de type (b) comme celles de Yoan, et ce pour tous les locuteurs dont des énoncés se situent en territoire de RDA enclavé en zone d'ARD. Cela nous apporte, en effet, un indice supplémentaire sur la part que peuvent prendre, dans certains discours, les formes autour du « je n'ose dire » (crainte du jugement, insécurité scripturale, besoin de reconnaissance, honte, absence de motivation), c'est-à-dire marquées par la réserve et la réticence. Nous en parlons page suivante, et un tableau présente une photographie de ce classement.

(6) S'appuyer sur un discours « d'autorité »

« Le lien le plus étroit que le discours rapporté entretient avec l'argumentation est le recours au discours d'autorité : on cite les propos d'auteurs mandatés pour se prononcer sur un sujet » (Vincent et Dubois 1997, p. 117). Nous avons relevé une douzaine d'énoncés où le discours cité est soit celui de « spécialistes » (directeur d'école, enseignant, psychologue, patronne) – leur parole n'en est que socialement plus légitime – soit celui d'un entourage (familial, amical, professionnel) plus ou moins défini. Le recours à leur discours les dote de fait de cette légitimité dans des proportions variables, jusqu'à entraîner ou permettre parfois un effacement énonciatif du locuteur. Tout dépend de la visée de celui-ci.

(484/Alexandre) j'ai peut-être fait relire à une autre personne **qui m'avait dit** de...
changer deux trois choses

(93/Baptiste) ma sœur est littéraire, donc **c'est elle qui me dit que** c'est bien
d'écrire à chaque fois et ça déborde sur moi de temps en temps

(109/Ervy) faut qu'**ils** (amis) **me disent** il y a quelque chose qui va pas et souvent,
en fait, il y a plein de petits détails enfin

Nous repérons ainsi plusieurs mouvements argumentatifs motivant le recours à une autorité, à une « caution » : montrer sa bonne volonté en même temps que sa sensibilisation au problème comme Alexandre, Ervy ou Benoît ; se décharger d'une potentielle responsabilité ((209/Baptiste) et à partir de là, **mes professeurs principaux m'ont dit**

de m'orienter vers... au lycée, de m'orienter vers la spécialisation S) ; ou encore signifier qu'on n'est pas si « incapable ».

(399/Joséphine) **ma mère me disait** « t'é... t'écris quand même bien », tout ça

(234/Fatma) **le maître de CM2, qu'a demandé** à ma mère que je lui donne mes cahiers,

Tous les étudiants font appel discursivement à des « autorités », à l'exception d'Eva et de Jordan¹⁰⁴ : ils n'en ont pas besoin.

Ce type de mouvement argumentatif (mettre en scène un autre pour défendre sa propre « cause ») peut être aussi celui qui anime les énonciateurs quand ils usent de dire virtuels – les leurs ou ceux émis par d'autres – niés, irréels, potentiels, interrogés, futurs, ou objets d'injonction pour représenter « en creux du dire » leurs affects : honte, crainte du jugement, désintérêt, besoin de reconnaissance. Authier-Revuz parle de « parcours indirect » (2020, p. 475) et écrit (ibid., p. 31) : « en deçà des catégories de la réserve, de la réticence... et tous les effets rhétoriques auxquels ces formes peuvent se prêter, ce qui se *dit*, littéralement, au miroir de l'auto-représentation, c'est la non-effectuation du dire, représenté comme dire qui pourrait se faire, qui se fait si..., dont on (se) demande s'il se fait ou va se faire, dont on dit qu'il ne se fait pas... : un mode de dire sur le mode de ne pas dire, où le dire – comme absenté – se fait défaut à lui-même ».

(178/Alexandre) j'ai l'impression vraiment de (...) **la personne qui va venir va dire** ouais ben (...) comme un gamin, quoi

(472/Joséphine) Alors je suis pas... vraiment allée voir le prof et **lui dire** alors qu'est-ce qui a pas été sur ma copie ? Parce qu'en fait, j'ai plutôt honte de mes copies à chaque fois !

(218/Mehdi) puis après **on va se dire** il a pas travaillé ou il a bâclé, alors que c'est pas du tout le cas.

Usage du conditionnel, subordonnées en *si*, verbes modalisateurs, usage d'un pronom indéterminé (« on va se dire », « la personne [...] elle va faire »), négation sont, à des degrés divers, « quelque chose de l'ordre d'une 'absence' » (Authier-Revuz 2020, p. 30).

¹⁰⁴ Nous ne prenons pas ici en compte Kevin et Florent, chez qui nous ne relevons que trois (Florent) ou deux (Kevin) DR, et aucun recours à un discours « d'autorité ».

Quel que soit le groupe d'usages dans lequel est classée la forme, nous pouvons tenter d'approcher la part que prend cette « absence », indice de la difficulté, parfois, à dire, en décomptant les fréquences de forme a et b dans les énoncés enclavés dans des territoires relevant de la représentation du discours autre (RDA), tout en étant situés en zones d'auto-représentation du discours (ARD)¹⁰⁵.

En voici un tableau d'ensemble.

Tableau n° 19 - Par locuteur, répartition entre formes de type a et formes de type b des énoncés situés en zone de RDA enclavée dans une zone d'ARD

Locuteur (et nombre total de formes)	Nombre de formes de type a	Nombre de formes de type b
Alexandre (9)	4	• 5
Baptiste (2)	1	1
Benoît (3)	1	• 2
Ervy (8)	7	1
Eva (18)	18	0
Fatma (4)	4	0
Florent (1)	1	0
Jocelyn (4)	1	• 3
Jordan (3)	2	1
Joséphine (3)	1	• 2
Kevin (1)	0	1
Medhi (2)	1	1
Yoan (10)	5	5

Clé de lecture : les chiffres précédés d'une puce noire sont ceux des effectifs de formes majoritairement « b ». **Alexandre, Benoît, Jocelyn et Joséphine** sont les locuteurs usant le plus de ces formes b.

(7) Autres usages

Les quelques énoncés n'ayant leur place dans aucun des groupes précédemment décrits ont été classés ici. Nous ne les prendrons pas en compte dans l'analyse globale, sinon pour relever que les trois seuls dire rapportés de Florent font partie de ce groupe.

(385/Florent) euh, là **je dis** que on va utiliser l'oscilloscope, on utilise une certaine fonction (montre son travail et le commente)

¹⁰⁵ Se reporter aux tableaux des dire, par locuteur (annexe B3-2).

(169/Jordan) voilà j'ai... **on va dire** : des paroles, des idées, euh, tous les thèmes abordés dans les textes

Voici un tableau récapitulatif de l'ensemble des groupes d'usages répertoriés et des fréquences d'usages, par locuteur.

Tableau n° 20 - Les types d'usages des discours représentés et leurs fréquences, par locuteur

	1- Contraster, comparer, "situer" (pratiques, personnes, situations, époques) <i>Moyenne : 3</i>	2-Rapporter des propos "défavorables" d'autrui <i>Moyenne : 1,5</i>	3-Se conforter dans une pratique, un point de vue, ou « se distinguer » <i>Moyenne : 3</i>	4-Mettre en exergue un doute, un constat défavorable, une attente déçue <i>Moyenne : 4</i>	5-Souligner une démarche réflexive <i>Moyenne : 3</i>	6-S'appuyer sur un discours « d'autorité » <i>Moyenne : 1,5</i>	7- Autres usages
Alexandre (34)	8	1	5	10	6	3	1
Baptiste (17)	1	1	4	6	1	3	1
Benoît (16)	1	2	5	2	3	3	0
Ervy (25)	3	4	3	13	1	1	0
Eva (29)	12	1	0	0	15	0	1
Fatma (16)	4	3	4	2	0	3	0
Florent (3)	0	0	0	0	0	0	3
Jocelyn (20)	4	4	3	7	1	1	0
Jordan (8)	2	0	4	0	1	0	1
Joséphine (9)	2	1	1	1	1	2	1
Kevin (2)	0	0	1	0	1	0	0
Mehdi (28)	6	3	4	6	6	1	1
Yoan (20)	1	0	2	9	5	2	1
TOTAL PAR USAGE (total des occurrences : 227)	44 soit 19%	20 soit 9%	35 soit 15%	56 soit 24%	41 soit 18%	19 soit 8%	10 soit 5%

Clé de lecture : les nombres et proportions les plus élevés – par rapport à la moyenne indiquée – sont surlignés en gras (et le caractère est de taille plus grande) pour chaque locuteur. Ils sont sur fond jaune, pour chaque usage. A l'exception de Kevin et Florent, du fait du très faible nombre d'énoncés de la part de ces locuteurs.

Ervy par exemple use le plus du type (4) parmi les sept, mais c'est aussi elle qui s'en sert le plus parmi tous les locuteurs.

L'analyse comparative met en évidence un recours au discours rapporté majoritairement pour souligner un doute, un constat défavorable, une attente déçue

(un quart des usages), et ce par des locuteurs se disant tous en difficulté. C'est même, pour quatre d'entre eux (Ervy, Alexandre, Jocelyn et Yoan) l'usage privilégié.

Eva et Mehdi s'y appuient pour souligner une démarche réflexive (usage 5 : nous parlerons maintenant de « groupe 5 ») et pour comparer (groupe 1) : ce sont les emplois les plus fréquents (d'une certaine façon, d'ailleurs, ces « groupes » peuvent s'apparenter), et ce pour chacun d'entre eux, même s'ils sont plus « intensifs » chez Eva. Mehdi, cependant, use dans des proportions égales de ce mode langagier pour, par ailleurs, pointer des faits « défavorables » (groupe 4) ou émettre des points de vue sans appel (groupe 3), et en cela se différencie clairement d'Eva, dont la fréquence des marques de réflexivité confirme une spécificité déjà relevée lors de l'étude des formes concessives et des verbes modalisateurs.

L'appui sur un discours d'autorité est peu fréquent, qui n'est partagé que par des étudiants se disant en difficulté : Alexandre, Baptiste, Benoît, Fatma, mais aussi Joséphine (deux occurrences sur un ensemble de neuf), qui appartient – elle – au groupe de ceux « à l'aise ». Cette observation rejoint celles, du même ordre, faites pour d'autres marqueurs : dans bien des cas, Joséphine partage plus de caractéristiques avec les étudiants « en difficulté ».

Par ailleurs, en répartissant les formes situées en territoire « mixte » (RDA enclavée en zone d'ARD), nous disposons d'un indicateur intéressant sur les dits « creusés de non-dire » (ceux de forme b), en quelque sorte « suspendus », car empreints – nous l'avons vu – de réserve et de réticence. Alexandre, Benoît, Jocelyn et Joséphine sont les locuteurs chez qui les formes b sont majoritaires : là encore, Joséphine ne partage pas les caractéristiques de son groupe d'étudiants « à l'aise ». Nous observons à cette occasion que tous les énoncés d'Eva – ils sont fréquents dans cette « zone » – sont de forme a, ce qui donne à son discours une tonalité réflexive plus assurée.

Nous allons maintenant étudier les deux autres faits langagiers sélectionnés pour les formes autour du dire : les modalisations par discours autre puis les boucles méta-énonciatives. Cette analyse nous apportera-t-elle des éléments d'information

complémentaires sur la façon dont les étudiants, au prisme du dire, envisagent l'écriture et leur relation avec elle ?

3-3-2-2 Catégorie des modalisations par discours autre (MDA)

Dans cette catégorie, la fréquence des formes s'avère trop faible pour pouvoir nous apporter un matériau significatif. Nous n'en relevons en effet que deux (la première est un emprunt (MAE), la deuxième est une modalisation par assertion seconde, MAS) :

(68/Joséphine) ouais il y en a plein des souvenirs comme ça, à l'époque où j'écrivais en... langage S **ce qu'on appelle langage SMS sur SMS**

(298/Fatma) ils disaient que c'était pour la triche que v... qu'on faisait des copier-coller, donc **pour eux, ils disent** qu'on va avoir la flemme de recopier ce qui est écrit donc on va... voilà.

C'est bien plutôt leur *absence* qui interroge : quand ils ont recours à de l'altérité, les étudiants n'intègrent pas de formes de MDA à leur système de cadrage énonciatif et semblent privilégier des « ruptures » comme le discours direct et indirect. Comment expliquer cette absence d'emprunts ? Ou est-ce uniquement lié à une prédominance des discours rapportés auto-adressés (*je me dis*) où le locuteur préfère *montrer* plus que *décrire*, dans un acte d'énonciation qui « accentue le dynamisme de l'échange »¹⁰⁶?

Les boucles méta-énonciatives sont, en revanche, relativement nombreuses. Pourquoi ?

3-3-2-3 Catégorie des boucles méta-énonciatives (BME)

Avec quelle fréquence et sous quelle forme en usent les étudiants pour parler de l'écriture ? Nous avons dans un premier temps décompté le nombre de boucles par locuteur, puis identifié deux mouvements énonciatifs déclinés en différents modes d'usages afférents à des visées. Nous pourrions ainsi mettre en regard les usages

¹⁰⁶ L'hypothèse de Rendulic (2015, p. 340) porte – dans son étude sur le discours représenté dans les interactions orales – sur la fréquence des DRAAA, non sur la rareté des formes de MDA : c'est nous qui nous interrogeons.

majoritaires. Voici un tableau indiquant les nombres d'occurrences par type de boucle.

Tableau n° 21 - Fréquences des boucles méta-énonciatives (BME), par locuteur et par type

	<i>Disons, on va dire, je dirais</i>	<i>Comment dire ?</i>	Autres boucles autour du <i>dire</i>	Autres types de boucles
Alexandre (2)	1	1		
Baptiste (5)	1	1	2 (révocations)	1
Benoît (0)				
Ervy (6)	2	1	3	
Eva (7)	3	4		
Fatma (0)				
Florent (2)		1		1
Jocelyn (3)	3			
Jordan (2)		1		1
Joséphine (2)				2
Kévin (4)		2	1	1
Mehdi (7)	1	5		1
Yoan (3)	1	2		

Clé de lecture : nous relevons par exemple 7 BME chez **Eva**, dont 4 du type « comment dire ? ».

L'étude permet de mettre en évidence deux « mouvements », non exclusifs l'un de l'autre : celui d'un effort d'adaptation interlocutive pour (se) faire (bien) comprendre, et celui d'un signalement de « zone sensible », chacun se déclinant sous différentes formes. Par exemple :

(69/Joséphine) et que je me suis rendu compte à quel point c'était euh... pas *ridicule*, *c'est peut-être pas le mot* mais euh... euh... fou d'écrire comme ça

Avec cette fausse révocation que signale la boucle (« ce n'est peut-être pas le mot mais je le *montre* quand même »), Joséphine rectifie la nomination intérieure X (*ridicule*) pour placer la nomination Y (*fou*), signalant ainsi, avec ce trajet rectificateur « montré », un point sensible pour elle : son addiction, à une époque de sa vie, aux SMS, peut-être contraire aux valeurs familiales du « bien écrire » dont elle parle à plusieurs reprises dans l'entretien. Ou cherche-t-elle à plaire à son interlocutrice qui l'interroge sur l'écriture ?

(60/Baptiste) Que la personne n'est pas... *comment je pourrais dire ?* N'est pas vraiment intéressée.

Baptiste « montre » ses efforts, sur son trajet de non-coïncidence, pour trouver le « bon » mot et ainsi aller vers son interlocutrice¹⁰⁷ en se faisant bien comprendre.

Notons également que Baptiste procède à deux fausses révocations (*je ne vais pas dire*) :

(130/Baptiste) Des livres avec des auteurs extrêmement connus, mais extrêmement... non, *je vais pas dire vieux*, ça serait faux, mais avec des noms extrêmement connus

(237/Baptiste) *Je vais pas dire* jouer avec les chiffres c'est plus amusant, mais à mes yeux c'est plus facile à manipuler

Les fausses révocations portent-elles sur un point de vue qu'il se représente comme potentiellement risqué dans le contexte de l'entretien ? Une dénomination pouvant paraître péjorative pour un écrivain (*vieux*), dans un cas, une préférence marquée pour les chiffres (*plus amusant*), dans l'autre ? Ce peut être aussi une façon de donner à voir ses représentations ou son échelle de valeurs, comme ici pour Kevin, dont nous avons déjà relevé – avec d'autres marqueurs langagiers – la propension à émettre des points de vue dichotomiques sur les objets relatifs à l'écriture :

(214/Kévin) Alors que les œuvres littéraires euh ça a des des valeurs morales fortes, des idées souvent euh *je sais pas comment dire*, c'est il y a c'est beaucoup plus riche quoi

Cette « ostentatoire mise en scène » (Authier-Revuz 2000, p. 5) peut s'inscrire dans ce que l'auteure appelle une démarche d'euphémisation montrée, comme ici :

(87/Mehdi) Je sais, je sais que c'est pas bien mais je suis comme ça, très... brouillon *on va dire*

Avec cette boucle, Mehdi semble vouloir à la fois préparer et atténuer l'effet d'annonce (*brouillon*), dotant son énoncé d'une allure d'aveu (*je suis comme ça*).

La démarche est similaire chez Baptiste quand il dit :

(43/Baptiste) et quand on écrit à la main, j'écris pas très proprement *on va dire*

En revenant sur l'énoncé, le constituant infra-propositionnel *on va dire* est envisagé comme un choix de dénomination dont la présence joue le rôle d'une alerte (« pas très proprement »). Steuckardt (2018, article en ligne) parle d'une « réinterprétation de statut ».

¹⁰⁷ Il s'agit donc d'un trajet centripète.

C'est aussi le cas pour Ervy :

(63/Ervy) c'est déjà moins pénible, *on va dire* (d'écrire des mails à des amis, plutôt qu'à des professeurs)

L'ajout de *on va dire* lui permet d'atténuer le procès déclaratif juste énoncé (*moins pénible*) et, ce faisant, de signaler également un point sensible : sa difficulté à écrire des mails à des « autorités », comme les professeurs.

Cette atténuation peut se faire *avant* la proposition, comme pour préparer l'annonce : *disons* signale ainsi le caractère sensible (ici : rebutant) que peut revêtir, pour Eva, un sujet d'étude qu'elle estime sans intérêt.

(361/Eva) Mais parfois j'ai... je sais pas, j'ai la bonne surprise de m'apercevoir que finalement, c'était un sujet qui ne... enfin, qui m'intéressait pas plus que ça, mais *disons* qui me rebutait un petit peu

Le mouvement est similaire quand elle dit :

(126/Eva) mais c'était pas c'était pas une activité *comment dire ?* une activité que j'aimais bien (indistinct), enfin voilà

Plus que la stricte recherche du mot, la boucle lui permet d'atténuer le caractère peu attirant de l'activité telle qu'elle le ressentait. Dans les deux cas, toutefois, le mouvement qu'elle impulse est susceptible d'être, à la fois, celui d'un effort interlocutif et le signalement d'un point sensible.

Nous avons vu, avec les fausses révocations de Baptiste et Kevin, comment celles-ci pouvaient donner à voir une représentation, une échelle de valeurs, un point de vue. Plus généralement, « quand l'état de chose et le référent sont négatifs, les contextes montrent une forte propension, soit à une axiologie positive, soit à une axiologie neutre, dans une démarche d'euphémisation montrée » (Steuckardt 2016, article en ligne).

C'est aussi le cas pour les énoncés d'Eva (sujet peu intéressant, activité peu plaisante).

Ou encore ceux de Jordan :

(66/Jordan) Je vais pas utiliser mon écriture *entre guillemets artistique* pour mon milieu professionnel, même si j'adore ça...

(350/Jordan) Non, mais je ne considère pas ça *comment dire* comme une *maladie*, pas plus que ça

Derrière la recherche de consensus interlocutif avancée par l’auteure pour expliquer cette démarche – motif qui peut s’expliquer contextuellement¹⁰⁸ mais qui ne suffit pas pour en analyser les visées –, nous observons une *manière de dire* permettant au locuteur de s’avancer sur la scène énonciative sans risquer de tomber dans l’espace d’entre deux, en posant « son dire dans cet écart entre le mot et la chose » (Authier-Revuz 2000, p. 12), et ce, même quand ce qui est « marqué » est positif, ou neutre. Comme ici, quand Jocelyn explique qu’il fait plus d’efforts de relecture s’il a affaire à « quelqu’un de littéraire » :

(719/Jocelyn) Je dirais que là, peut-être, j’aurais quelqu’un de littéraire d’un certain niveau en face de moi, il y a un registre de langage en plus.

Nous observons toutefois que la forme négative – celle de la boucle elle-même ou celle du référent (et nous parlerons alors de polarité négative pour l’énoncé « marqué ») – indique la plupart du temps l’abordage d’une zone sensible plutôt qu’un « simple » effort d’adaptation interlocutive : *je vais pas dire ; je dis pas ; (je sais pas) comment dire ; c’est peut-être pas le mot*, etc. Ou encore, pour le référent : *je ne considère pas ça comme une maladie ; c’était pas une activité que j’aimais bien ; pas un mail avec une personne on risque*, etc.

Ainsi pour Ervy quand elle cherche à expliquer le retour qui lui a été fait par une amie à propos d’un mail à un professeur (ci-dessous), et qui n’est pas sans rappeler les difficultés de Kevin quand il s’agit d’écrire un mail « avec une personne on risque »¹⁰⁹ :

(445/Ervy) elle avait rigolé en disant que mon message faisait vraiment froid, enfin, il n’y avait pas de... euh, je sais pas comment dire ça... [...] Oui voilà, c’était peut-être trop, il manquait euh, enfin, j’avais essayé de mettre le bonjour mais même en mettant ce genre de formule de politesse, c’était assez euh...

L’émergence, fréquente, de *comment dire ?* est, en revanche, la plupart du temps, associée à une démarche axiologiquement positive, ou neutre (nous parlerons alors

¹⁰⁸ Nous faisons ici référence au mode « entretiens » invitant plutôt, pour l’étude, à une interlocution consensuelle. Nous mettons aussi sur le compte de ce type d’interlocution le « déficit de prise en charge » dont parle Steuckardt (2018, article en ligne) à propos de l’usage largement majoritaire du *on* : *disons, on va dire*. Pour cette raison, nous ne nous étendrons pas ici sur ce point du « désengagement ».

¹⁰⁹ (49/Kevin) Pas très sérieux dans le sens où c’est pas un mail euh avec une personne on risque euh enfin *comment dire* enfin : c’est pas un mail à un supérieur hiérarchique ou un corps enseignant, quoi, c’est pas...

de polarité positive, ou neutre). Ce type de boucles représente la quasi-totalité des occurrences de Mehdi, et la majorité des boucles « méta », tous locuteurs confondus :

(46/Mehdi) Et j'adore (indistinct) ce que disent les gens, lire ce que disent les gens, et analyser au mot près voir si parfois il y a des – [comment dire ?](#) – s'il y a des messages cachés.

La polarité est également positive quand l'emploi d'une boucle méta-énonciative répond à un besoin d'approximation (durée, âge, époque, quantité), où la recherche du mot juste est plutôt celle de la « période juste ». Nous n'en relevons toutefois qu'une occurrence en tant que boucle :

(378/Jocelyn) Enfin si, c'est passé (son sentiment de honte vis-à-vis de l'orthographe), [je dirais](#) à peu près, l'année dernière

De façon générale, nous constatons que la stricte recherche du « mot juste » est un usage finalement peu développé chez nos locuteurs quand il s'agit de parler d'écriture : les boucles méta-énonciatives leur permettent surtout d'euphémiser leurs propos, et cette euphémisation, si elle participe d'une relation interlocutive qui se veut apaisée, peut aussi alerter sur des points pouvant s'avérer sensibles pour le locuteur : par exemple des valeurs personnelles (comme l'importance de « faire joli » pour Alexandre), des normes qu'on ne peut ou ne veut pas partager (comme Yoan avec son milieu « prompt à l'écriture » ou Baptiste qui, en parlant de « bien grand mot » indique des efforts limités), ou encore une difficulté spécifique avec l'écriture (comme Ervy pour qui « ça peut être plus pénible qu'autre chose » quand il s'agit d'écrire un mail à un professeur).

La grille, page suivante, permet de dresser la liste des usages répertoriés, et de les répartir en fonction des deux grands mouvements énonciatifs dont ils sont la possible déclinaison : aborder une zone sensible (mouvement A) ou fournir un effort d'adaptation interlocutive (mouvement B).

Usages de la BME	Mouvement énonciatif A	Mouvement énonciatif B
1-Rechercher le mot ou l'expression la plus « juste »	X (A1)	X (B1)
2-Signaler une difficulté	X (A2)	
3-Donner à voir "en creux" une valeur, un point de vue	X (A3)	
4-Etablir une approximation		X (B4)

Les croix indiquent la déclinaison possible des usages en fonction du mouvement. Par exemple, l'usage d'une BME comme « signal » potentiel d'une difficulté (usage 2) peut correspondre à l'abordage d'une zone sensible d'un point de vue discursif, quand la recherche du mot « juste » (usage 1) peut correspondre tant à une « zone sensible » qu'à un effort d'adaptation à l'interlocuteur.

On se reportera à l'annexe B3-2 (tableaux des dires, par locuteur, onglet BME) pour l'affectation, pour chacune des boucles méta-énonciatives étudiée dans son contexte, d'un mode d'usage et d'une polarité. En voici une synthèse comparative.

Tableau n° 22 - Mouvement, modes d'usages et polarité majoritaire des BME, par locuteur

	Mouvement énonciatif majoritaire	Usage majoritaire	Polarité majoritaire
Alexandre (2)	A et B		Positive, avec 2 (+) sur 2
Baptiste (5)	A	A3	Négative, avec 5 (-) sur 5
Benoît (0)			Pas de BME
Ervy (6)	A	A2	Positive, avec 4 (+) sur 6
Eva (7)	B	B1	Positive, avec 5 (+) sur 7
Fatma (0)			Pas de BME
Florent (2)	B	B1	Positive, avec 2 (+) sur 2
Jocelyn (3)	B	A1-B1-B4	Positive, avec 2 (+) sur 3
Jordan (2)	A	A3	Négative, avec 2 (-) sur 2
Joséphine (2)	A	A3	Equivalence
Kevin (4)	A	A3	Positive, avec 4 (+) sur 4
Mehdi (7)	A	A3	Positive, avec 7 (+) sur 7
Yoan (3)	A	B1-A1-A3	Positive, avec 3 (+) sur 3

Clé de lecture : l'abordage de zones sensibles semble être le mouvement le plus fréquent d'Ervy, au prisme de son usage des BME, l'usage majoritaire étant noté A2 (voir tableau n°21), et la polarité *majoritaire* de ses BME est positive (quatre boucles sont de polarité positive, deux boucles sont de polarité négative).

Au prisme des boucles « méta », et avec la prudence que requiert le nombre réduit d'occurrences, nous observons que le mouvement majoritaire est celui relatif à l'abord d'une « zone sensible », essentiellement l'évocation, et parfois « en creux », d'une difficulté ou d'une valeur, ou bien encore l'expression d'un point de vue. Constitué par les locuteurs dont l'usage des boucles répond surtout à ce mouvement A, le groupe obéissant à ce mouvement rassemble Baptiste, Ervy, Jordan, Joséphine, Kevin et Mehdi, soit près de la moitié des étudiants. Dans l'autre groupe, « côté » B, nous trouvons Eva, Florent et Jocelyn : ce dernier locuteur, même « partagé », a en effet deux boucles sur trois obéissant au mouvement B.

Si nous confrontons maintenant les résultats des deux analyses, celle portant sur les dire rapportés/représentés et celle portant sur les boucles méta-énonciatives, quelles conclusions pouvons-nous tirer, globalement, des usages autour du dire, tels que nous avons pu les observer chez les étudiants ?

3-3-3 Interprétation globale et regroupement par familles d'usages autour du dire

L'analyse des couches et sous-couches du dire offre « un éclairage sur la finesse de la compétence d'analyse méta-langagière à l'œuvre dans le dire » (Authier-Revuz 2020, p. 55), exercée par l'énonciateur : nous avons pu mettre en évidence – dans l'usage (et le non-usage), d'une part, des discours représentés et, d'autre part, des boucles méta-énonciatives – des stratégies discursives et des visées qui nous éclairent sur l'attitude des étudiants vis-à-vis de l'écriture. La mise en commun des observations faites à partir de ces deux faits langagiers¹¹⁰ devrait nous permettre maintenant d'esquisser une image plus complète de la relation qu'entretiennent les étudiants avec l'écriture. Quel est l'apport, pour cela, de l'étude autour du dire ?

« Avec la RDA, le Discours convoque le « comparant » extérieur à l'intérieur, met en place – et en scène – les autres qu'il choisit de représenter en lui : ainsi, le Discours trouve-t-il en chaque forme de RDA, qui articule, sur la chaîne, *de l'un et de l'autre*, un

¹¹⁰ Nous devrions dire trois, avec les formes de MDA, mais celles-ci sont, nous l'avons vu, trop peu fréquentes pour être significatives (sauf à considérer, précisément, cette faible fréquence).

lieu où, par le rapport qui s'y établit à un discours différent, il peut marquer un trait de son positionnement, de son image » (Authier-Revuz 2020, p. 476). Et avec les boucles méta-énonciatives qui, en « suspendant » l'évidence du dire, constituent, avec tous ces tâtonnements, incertitudes, redondances et hésitations, un autre trait essentiel de ce positionnement, nous devrions pouvoir distinguer des familles d'usages, rassemblant les locuteurs dont les modes discursifs peuvent s'apparenter.

En nous appuyant sur les résultats de notre analyse autour du dire, nous pouvons effectivement faire émerger trois familles : celle des « autonomes », des « positifs pessimistes » et des « vulnérables ».

(a) Celle des « autonomes », menée par Eva, qui s'interrogent, expliquent, font des liens et manifestent, en prenant de la distance, une certaine autonomie dans leur évaluation des situations – les impliquant – relatives à l'écriture. Ainsi, ils n'ont pas besoin de s'appuyer sur un discours d'autorité, ni de (se) comparer (avec d'autres). Jordan fait partie de ce groupe, car il a acquis, notamment avec l'écriture de paroles de rap, une confiance dans ses capacités : il a conscience de ses difficultés, mais aussi de ses forces. Eva, toute en prudence discursive, est soucieuse de s'exprimer le plus justement possible et fait pour cela preuve de surplomb énonciatif : elle est plus en mesure que d'autres de « se » citer pour parler de ses pratiques.

Jocelyn fait aussi partie de cette famille : s'il s'appuie sur un discours d'« autorité », c'est celui d'une personne de confiance, non celui d'un professionnel, et ce dire rapporte un propos encourageant. S'il procède à des comparaisons et s'il cite des paroles d'autres qui lui sont défavorables ou encore établit lui-même un constat défavorable, c'est pour mesurer son affranchissement progressif, sur plusieurs années, du jugement des autres. Sa relation à l'écriture n'est pas exempte de fragilités (les « non-dires » les signalent), mais elle est, globalement, envisagée de façon optimiste, portée par une capacité de surplomb et d'engagement énonciatifs.

(b) L'usage d'un *je* très majoritaire est un point que Mehdi partage avec à Eva, Jordan et Jocelyn. Mais son recours aux discours rapportés pour décrire des situations d'écriture qui ne lui sont finalement pas favorables – et qu'il ne « maîtrise » pas, invoquant l'impuissance ou le destin – semble se faire aux dépens d'une approche

sous un autre angle, et ce malgré sa capacité à faire preuve de réflexivité. Il ne peut ainsi rejoindre la famille des « autonomes » pour rester dans celle des « positifs pessimistes ». Positifs, car l'écriture n'est jamais représentée, diffractée par les dire, comme un objet sans intérêt ou rejeté en tant que tel, au contraire. Mais pessimiste, car les attentes déçues sont nombreuses. Fatma fait partie de cette famille : elle rapporte des propos qui lui sont défavorables, affirme plus qu'elle ne s'interroge, se dit « qu'il est trop tard pour changer » (et notamment améliorer son orthographe), mais évoque par ailleurs des souvenirs d'écriture où son travail était cité en exemple. L'absence de retours sur son dire confirme toutefois une difficulté à se placer en position « méta », ce qui n'est pas le cas de Mehdi.

(c) Nous repérons une troisième famille, celle des « vulnérables », que le sentiment d'insécurité scripturale pousse à s'appuyer sur des « autorités » et à manifester, de façon beaucoup plus significative que la moyenne des locuteurs, plus de doutes et de constats défavorables. Ervy, Baptiste et Yoan font partie de cette famille, même si les visées des uns et des autres et les formes de vulnérabilité sont, telles que rapportées, différentes : ce sont plutôt des doutes relatifs à une capacité ou un choix, pour Ervy et Yoan, et un sentiment de gêne – de contrainte – pour Baptiste.

Alexandre et Benoît font aussi partie des « vulnérables » avec la mise en exergue de situations qu'ils présentent comme défavorables, mais ils y occupent une place un peu à part : ils se trouvent de bonnes raisons pour, malgré tout, persister dans leurs pratiques plutôt que de les interroger, s'appuyant ainsi sur une fausse assurance qui peut être, ici, une forme de vulnérabilité. Les formes en « je n'ose dire », majoritaires, dont use Benoît dans quelques-uns de ses énoncés, en atteste.

Joséphine ne fait partie d'aucune de ces trois familles de dire, ne présentant pas suffisamment de caractéristiques pouvant, par leur significativité, la placer dans l'une ou l'autre. C'est, d'une certaine façon, révélateur de sa position vis-à-vis de l'écriture, en général, telle que celle-ci se dessine au fil de l'étude des marqueurs : elle fait partie du groupe des étudiants « à l'aise » et pourtant se retrouve rarement dans les mêmes groupes d'usages. Elle a par exemple besoin de s'appuyer à deux reprises sur un discours d'autorité, et quand elle « situe » ses pratiques, elle ne semble pas se les approprier, se référant à une norme ou à ce qu'elle présente comme un paradoxe

(« ma mère me disait t'écris quand même bien, tout ça »). Tout comme Jocelyn et Benoît, les formes de réticence et de réserve sont par ailleurs majoritaires.

Kevin et Florent n'ont pas non plus de famille à rejoindre : il y a trop peu d'énoncés, chez l'un comme chez l'autre, tant sur le plan des discours représentés que sur celui des boucles « méta », pour nourrir l'analyse. Cette absence, d'ailleurs, de « mise en résonnance du Dire avec un autre discours » (Authier-Revuz 2020, p. 95) mais aussi d'émergences méta-énonciatives, interroge.

Voici un tableau récapitulatif des familles autour du dire que nous avons constituées.

Tableau n° 23 - Familles autour du dire

« Autonomes »	Eva, Jocelyn, Jordan
« Positifs pessimistes »	Fatma, Mehdi
« Vulnérables »	Alexandre, Baptiste, Benoît, Ervy, Yoan
Pas de famille à rejoindre	Joséphine
Insuffisance d'éléments permettant de rejoindre une famille	Florent, Kevin

Clé de lecture : **Fatma** et **Mehdi** ont un usage des dires pouvant s'apparenter quand ils parlent d'écriture. Ils font donc partie de la même famille que nous avons appelée « positifs pessimistes ».

Nous sommes maintenant en mesure d'aligner les résultats pour chacun de nos marqueurs de façon à comparer leur « comportement » : y a-t-il ou non cohérence dans ces résultats, et en quoi ?

En voici, page suivante, un tableau récapitulatif.

Tableau n° 24 - Mise en regard, par locuteur, des résultats pour les trois marqueurs jusqu'ici étudiés

	Concession	Verbes modalisateurs	Autour du « dire »
Alexandre	Polarité négative	Très défavorable	« Vulnérable »
Baptiste	Polarité négative	Défavorable	« Vulnérable »
Benoît	Polarité négative	Défavorable	« Vulnérable »
Ervy	Polarités équilibrées, tendant vers +	Défavorable	« Vulnérable »
Eva	Polarité positive	Très favorable	« Autonome »
Fatma	Polarité négative	Défavorable	« Positif pessimiste »
Florent	Polarité largement positive	Favorable	<i>Manque d'éléments</i>
Jocelyn	Polarité positive	Favorable	« Autonome »
Jordan	Polarité positive	Favorable	« Autonome »
Joséphine	Polarité négative	Favorable	Pas de famille à rejoindre
Kevin	Equivalence	Défavorable	<i>Manque d'éléments</i>
Medhi	Polarités équilibrées, tendant vers -	Favorable	« Positif pessimiste »
Yoan	Polarité largement négative	Favorable	« Vulnérable »

Clé de lecture : les prénoms surlignés en vert sont ceux des locuteurs dont tous les indicateurs sont positifs et favorables. Les prénoms surlignés en orange sont ceux des locuteurs dont au moins deux indicateurs sont défavorables. Les prénoms en noir sont ceux de Florent et Kevin pour lesquels nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments pour les placer dans une famille, mais aussi celui de Joséphine, qui est « partagée », comme Mehdi.

L'image relative au positionnement de chacun vis-à-vis de l'écriture se confirme ou se complexifie, en fonction des locuteurs.

Les indicateurs concernant Alexandre, Baptiste, Benoît, Ervy et Fatma sont similaires et de polarité négative, avec toutefois un signe un peu plus « favorable » pour Ervy (au prisme de son usage de la concession) et pour Fatma (au prisme de son usage des dires).

Ceux concernant Eva, Jocelyn et Jordan sont également similaires mais, à l'inverse, de polarité positive. Florent est proche de ce groupe mais la manque d'informations en lien avec son usage du dire le positionne en attente d'une « confirmation », ou pas, avec l'étude des autres marqueurs.

C'est aussi le cas pour Kevin (manque d'éléments d'analyse autour du dire), un peu à part dans le groupe d'Alexandre.

Yoan et Joséphine semblent amorcer un positionnement proche, car partagé : les indicateurs sont en effet plutôt « défavorables », sauf pour leurs usages des verbes

modalisateurs, qui signalent une image dont le curseur de polarité, négatif, est placé moins bas que pour le groupe d'Alexandre.

Quant à Mehdi, il présente lui aussi une position plutôt favorable à l'écriture (il montre intérêt et goût pour ce mode d'expression), mais celle-ci est « lestée » par des attentes déçues qui peuvent teinter son discours d'ambivalence.

Analyse comparative : point d'étape

Des familles d'usages commencent à s'esquisser avec l'étude de trois des cinq marqueurs, et des positions plus ou moins favorables vis-à-vis de l'écriture se précisent. Attachons-nous maintenant à comparer l'emploi, par les différents locuteurs, des reformulations.

4-USAGES DES REFORMULATIONS

En présentant l'intérêt, outre leur fréquence, d'étudier les reformulations pour notre sujet (p. 73), nous avons expliqué que celles-ci n'étaient pas de simples répétitions, mais participaient à la dynamique du discours en constituant des traces métalinguistiques des choix argumentatifs des locuteurs (Le Bot, Richard et Schuwer 2008 a, p. 3) : la différence de forme ou de sens entre les deux énoncés – l'énoncé-source et l'énoncé reformulant – fonde la construction du sens lui-même, et c'est celui-ci que nous cherchons à connaître pour progresser dans notre analyse discursive du rapport à l'écriture des étudiants.

4-1 Méthodologie

Les deux énoncés peuvent, ou non, être reliés par un connecteur, et la reformulation être paraphrastique, ou non. Nous nous sommes appuyée, lors de l'élaboration des portraits discursifs (p. 73), sur le classement proposé par Rossari, Ricci et Wandel (2018), en distinguant, d'une part, les énoncés avec et sans connecteurs et, d'autre part, les changements de perspective énonciative signalés par ces connecteurs¹¹¹ qui en donnent – quand la reformulation n'est pas paraphrastique – les indications sémantiques. Le changement est fondé sur différents types d'opérations : récapitulation, ré-examen, distanciation, renonciation, ou encore renonciation et distanciation à la fois. Nous parlerons d'opérations de *reconsidération* de la situation.

Pour mener l'analyse comparative, nous n'avons pas pris en compte les reformulations paraphrastiques caractérisées par une équivalence sémantique et introduites par des connecteurs comme *c'est-à-dire, en d'autres termes, autrement dit*, du fait de leur très faible fréquence dans le corpus. Pour la même raison, les opérations de récapitulation (*en somme, en un mot, bref...*) ou de ré-examen (*tout bien considéré, tout compte fait, somme toute, après tout, en fin de compte, en définitive...*)

¹¹¹ Connecteurs qui peuvent également être des *introduceurs* de la reformulation, comme ici : (52/Benoît) Et je pense que ça joue beaucoup quand un professeur lit une copie que ça... qu'il y ait plein de mots différents, que *enfin* : qu'il a envie de lire la copie.

Nous garderons toutefois le terme plus général de connecteur.

n'ont pas non plus été décomptées du fait de l'absence quasi-totale de ces connecteurs dans le corpus, constatée lors du relevé.

A l'inverse, la fréquence de *en fait* et de *enfin* signalant respectivement une opération de distanciation et une opération de renonciation nous ont amenée à privilégier ces deux marqueurs pour constituer deux des catégories du tableau comparatif. Nous y avons toutefois ajouté *au final* et *finalelement* car ces connecteurs, même peu fréquents, peuvent signaler une opération, à la fois, de renonciation et de distanciation, ce qui permet de les inclure dans la classe.

Le tableau de comparaison sera donc constitué, d'une part, de cette classe dite A des reformulations avec connecteurs¹¹² (catégories d'énoncés autour de *en fait*, *enfin*, *finalelement/au final*) et, d'autre part, de la classe dite B des reformulations sans connecteurs, dont se sert le locuteur pour – essentiellement, voire exclusivement – préciser, définir, rectifier, expliquer, enrichir ou exemplifier un point.

Voici, page suivante, la grille récapitulative du mode de classement en vue de la sélection des énoncés¹¹³ et de l'analyse comparative entre locuteurs.

¹¹² Les énoncés reformulants avec connecteurs *incluant* une partie invariante de l'énoncé-source ont été placés dans cette classe, et non dans celle des reformulations sans connecteurs. C'est par exemple le cas de cet extrait avec la reformulation du segment-source *je le réécis sur l'ordinateur* : (174/Baptiste) Euh, à la main principalement, et après **je le réécis sur l'ordinateur**. Enfin, je le réécis sur l'ordinateur... je fais le plan, l'introduction, les définitions, des trucs comme ça.

¹¹³ Voir les relevés en annexes B4 (un tableau par locuteur). Tous les énoncés sont relatifs à l'écriture. Les connecteurs seront, dans cette partie de l'analyse comparative dédiée aux reformulations, surlignés en bleu.

	Classe A	Classe B
Caractéristiques des reformulations de la classe	Reformulations non paraphrastiques avec connecteurs indiquant des opérations de distanciation (<i>en fait</i>), de renonciation (<i>enfin</i>), de renonciation et de distanciation à la fois (<i>au final, finalement</i>)	Reformulations sans connecteurs : enrichissement, rectification, précision, insistance
Intitulé	Classe des reformulations sans connecteurs	Classe des reformulations avec connecteurs
Critères pour la sélection des énoncés	<p>Ne sont <i>pas</i> pris en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> -les énoncés où le connecteur n'introduit pas un changement de perspective (il n'a alors qu'une fonction de « correction anticipée » ou de « suspension du dit », comme dans l'exemple d'Eva*) -les énoncés inachevés (il y a alors doute concernant le changement de perspective), comme dans l'exemple de Yoan*. <p>Sont pris en compte, dans cette classe A, les énoncés avec connecteurs <u>et</u> partie invariante.</p> <p><i>Quand le connecteur est répété dans l'énoncé mais que la perspective reste la même, il n'a été décompté qu'une fois, comme dans l'exemple de Mehdi*.</i></p>	Reprise d'un énoncé antérieur (dit « source ») avec maintien d'une partie invariante.

* (32/Eva) j'aime bien aussi laisser des petits mots **enfin** à des personnes, des personnes avec qui j'ai passé du temps
(377/Yoan) Mes problèmes en écriture ont décidé en partie de mon parcours. **Enfin** on euh...
(50/Mehdi) quand je dis ça c'est que je pouvais écrire parfois sur un coup de tête trois quatre pages, juste pour réc... plus ou moins euh corriger sur Internet ce que je voyais, ben je me suis rendu compte qu'**en fait** j'aimais beaucoup ça en fait

4-2 Analyse et interprétation

Dans un premier temps, comparons les fréquences d'énoncés entre locuteurs, en fonction de la classe. En voici, page suivante, un tableau d'ensemble.

Tableau n° 25 - Fréquence des énoncés reformulants, par locuteur et par classe

	Classe A	Classe B
Alexandre	23	20
Baptiste	10	10
Benoît	9	20
Ervy	50	13
Eva	30	4
Fatma	2	22
Florent	31	4
Jocelyn	15	30
Jordan	7	21
Joséphine	19	9
Kevin	15	11
Mehdi	21	26
Yoan*	32*	12

Clé de lecture : les fréquences les plus élevées (supérieures à 30, surlignées en jaune) et les plus faibles (inférieures à 10, surlignées en vert) ont été mises en évidence. Ainsi, **Ervy** est la locutrice usant le plus des reformulations avec connecteurs (50) et **Jocelyn** des reformulations sans connecteurs (30).

*Rappelons pour **Yoan** que la fréquence est de fait plus élevée que 32, puisqu'il s'agit ici d'une sélection parmi les très nombreux énoncés dotés du connecteur *enfin* relevés dans son discours.

4-2-1 Similitudes et différences dans les usages des reformulations

Yoan, Florent et Ervy sont les locuteurs usant le plus des reformulations avec connecteurs, mais cet usage n'obéit pas aux mêmes mouvements. Les « renonciations » de Yoan, très nombreuses, sont majoritairement motivées par une recherche du mot ou de l'expression la plus « juste » quand les « distanciations » de Florent lui servent surtout à ponctuer l'avancée de son dit (la suppression du connecteur n'entraîne pas de véritable changement de perspective) :

(145/Yoan) on dirait que j'ai une approche du fr... *enfin*, de la littérature, *enfin* au niveau du français, euh qui est très euh paradoxale

(13/Florent) Euh l'écriture en général euh... je l'utilise *en fait* pour les messages, les mails, beaucoup les mails que j'envoie euh notamment des professeurs... des personnes pour des entretiens etc...

Yoan a en permanence besoin de rectifier son « juste dit » pour énoncer un « dit plus juste » : le marqueur, indicateur de renonciation, joue le rôle d'une gomme dans ses fréquents retours en arrière pour corriger, soustraire, nuancer, préciser, mettre un terme. Il semble être animé par une quête obsessionnelle de la mise en mots idéale,

représentant le plus fidèlement possible – à l’écrit comme à l’oral – sa « représentation interne du monde », comme l’écrit Khatchatourian (2008, p. 31), faisant référence à la perspective culiolienne :

(174/Yoan) c’est pas des livres de de **enfin**, c’est pas de la haute littérature c’est... ben c’est pas du Stendhal, quoi

En revanche, Ervy, quand elle s’appuie sur *enfin* mais aussi sur *en fait*, partage surtout des interrogations, signale des affects ou émet des points de vue sur ses difficultés. Les opérations de renonciation et de distanciation s’attachent, le plus souvent, aux causes de ses difficultés.

(461/Ervy) une lettre de motivation, ça demande de dire en quoi tu es motivée et parler de toi, et peut-être que là, je bloque beaucoup plus, par rapport aussi euh **enfin**... Oui, dans ce genre de choses, dès que c’est moi qui dois peut-être demander quelque chose ou euh ça parle peut-être de moi c’est là peut-être que je bloque beaucoup plus en fait.

(314/Ervy) Je pense peut-être que c’était parce-que je répondais euh... **enfin**, je comprenais pas la question,

Le cas d’Eva attire l’attention, et il est similaire à celui de Florent : ce sont les locuteurs usant à la fois le plus de reformulations de reconsidération et le moins de reformulations sans connecteurs. Mais nous avons vu qu’il s’agit plus d’un mode de ponctuation chez Florent (pour la classe A), quand, pour Eva, les nombreuses opérations de renonciation et de distanciation semblent constituer un support de sa réflexivité (entendue comme l’aptitude à analyser sa propre activité) en action. Dans les deux cas, les reformulations n’ouvrent pas sur de véritables changements de perspectives :

(55/Eva) Mais justement, toujours euh... **en fait**, que je produis voilà des des des des écrits, que ce soit pour la fac ou pour moi-même, je suis jamais euh satisfaite à 100% de ce que j’ai fait quoi

Il ne s’agit pas, comme Yoan, de trouver le mot le plus juste lexicalement, mais d’exprimer sa perception au plus près de ce qu’elle ressent et veut signifier.

(6/Eva) Euh donc c’est d’avoir un rapport euh tactile, quoi, au papier, au stylo qu’est choisi, **enfin**, c’est pas pareil quand c’est un stylo à bille ou alors quand c’est un stylo plume **enfin**, un crayon de de papier

De même que son usage de *finalement*, s’il est bien un indicateur de renonciation et de distanciation, c’est dans le sens du *dépassement* d’un point de vue initial dont elle

reconnaît la dimension limitante, et à partir duquel elle va « repartir » pour faire évoluer sa position.

(74/Eva) Disons que ça peut être une autre une autre euh relation enfin, avec une même personne, je peux avoir deux relations différentes finalement, une relation avec qui je tolère, une relation écrite, et une relation euh où euh je suis là, en face d'elle, à discuter, mais aussi c'est pas forcément la même chose, où euh j'ose moins j'euh...

Plusieurs des étudiants se disant en difficulté avec l'écriture manifestent aussi une capacité à réfléchir sur leurs pratiques, mais ils emploient plutôt des reformulations sans connecteurs¹¹⁴ : ainsi, Jocelyn et Mehdi s'y appuient pour faire le point sur une situation, mesurer le chemin parcouru (ou à parcourir), pointer un état ou une évolution favorable, toutes choses majoritairement envisagées positivement.

(180/Jocelyn) un truc qui me plaît, où je vais me lâcher et je vais prendre du plaisir comme sur mon dernier partiel, mon dernier partiel, j'ai vraiment pris du plaisir à le faire.

(163/Jocelyn) j'en oublie que c'est pour communiquer avec les autres, j'ai tendance à oublier ça, parfois

(636/Mehdi) ça me permet de temporiser ça. (...) donc être à l'écrit, ça me permet de reposer tout ça

(736/Mehdi) non, non, il faut du concret, il faut du concret, faut comprendre, essayer toujours les choses avec un certain recul, c'est ce qu'on nous apprend en histoire. Faut du recul. C'est quelque chose qu'est qui est très important. Et c'est quelque chose que j'ai constaté en... en tout point.

Dans le même groupe des étudiants se disant en difficulté et usant eux aussi fréquemment de reformulations sans connecteurs, les démarches de Fatma, Benoît et Alexandre obéissent à un mouvement différent. Pour Fatma et Benoît, il s'agit plus de reformuler pour insister sur un point sans pour autant en faire l'occasion, comme Jocelyn ou Mehdi, d'une véritable prise de recul sur sa pratique.

Ainsi, chez Fatma, les deux segments (énoncé-source et énoncé reformulé) seront quasiment identiques sans plus d'engagement de sa part :

(121/Fatma) Mais il y a pas de problème au niveau de... du français, j'ai jamais eu de problème.

(549/Fatma) La règle, je la connaissais. Après... Avec le temps, je les ai oubliées. (...) Donc ouais : on les oublie les règles, on les utilise plus.

¹¹⁴ Convention dans les exemples de ce type de reformulations (sans connecteurs) : l'énoncé-source est indiqué en bleu, l'énoncé reformulé est indiqué en orange (et en vert quand il y a re-reformulation).

(349/Fatma) Il n'y a que ça, écrire. Il n'y a que ça.

C'est aussi le cas de Benoît, qui en reste, la plupart du temps, au simple constat à tendance généralisante:

(571/Benoît) Tout le temps on lit, tout le temps on écrit.

(53/Benoît) Et moi c'est redondant, mmmouais, c'est des mots basiques.

(98/Benoît) Parce que j'aime bien écrire, écrire ça me dérange pas

Nous observons qu'Alexandre va plus loin dans sa réflexion : il met des mots sur ses difficultés, et montre une capacité à comparer ses pratiques en s'appuyant, notamment, sur les reformulations sans connecteurs.

(133/Alexandre) on me dit fais un exposé, je suis assez à l'aise, (...) donc je vais être assez à l'aise euh... On me fait faire un devoir maison (...) je suis pas du tout à l'aise.

Il pose le diagnostic mais ne cherche pas à l'analyser, voire à l'améliorer :

(409/Alexandre) Euh, pour moi ça ça sert à communiquer de manière... formelle, euh (...) mais sinon mmm... pour moi, c'est vraiment une manière de communiquer euh... formelle, quoi.

(8/Alexandre) Et donc en fait je suis assez mal à l'aise dès que je dois écrire quelque chose, je fais toujours relire par une personne.

(39/Alexandre) en fait, vu que ça me met mal à l'aise (d'écrire), ben quelque chose qui met mal à l'aise, fatalement, on prend pas beaucoup de plaisir à le faire.

Comme mentionné précédemment, nous n'avons pas pris en compte, dans notre décompte, le connecteur *c'est-à-dire* du fait de sa très faible fréquence dans le corpus. Notons néanmoins que Yoan est le locuteur ayant le plus d'énoncés (7) introduits par cette locution conjonctive, marqueur prototypique de reformulation paraphrastique. L'approche sémantico-pragmatique de Rossari et alli (2018) ne suffit pas ici : comme l'écrit Steuckardt (2018, article en ligne), *c'est l'usage* qui permet de déduire s'il y a ou non reformulation.

(253/Yoan) j'envoie pas mes idées sur un brouillon : je les ai déjà en tête, c'est à dire que je lis souvent un... un document, et je surligne des parties.

(430/Yoan) Je sais pas, j'ai l'impression d'avoir fait comme euh comme la théorie de l'évolution, c'est à dire que euh... et sachant que j'avais un problème là (avec l'écriture), j'ai essayé d'améliorer les autres aspects.

Ce marqueur signale une instruction interprétative adressée à l'autre pour réduire le plus possible « l'écart susceptible de se produire dans la transmission entre ce que je

veux dire et ce que vous comprenez », écrit Khatchatourian (2008, p. 19), se référant à Authier-Revuz. Susceptible de se produire *selon* Yoan puisque l'explication ne lui est pas demandée, il l'anticipe, mais en fait, sous couvert explicatif, il fait de son « retour » l'occasion d'une réflexion sur une pratique, un choix, une préoccupation. Authier-Revuz (1987, p. 69) parle d'un « X non explicitement formulé mais latent » à propos du marqueur *c'est-à-dire*.

L'insertion de connecteurs n'entraîne donc pas systématiquement une reconsidération de la situation, et peut ne jouer que sur des points de détail. Par ailleurs, des reformulations sans connecteurs peuvent signaler une réflexion soutenue, et non simplement un moyen de re-dire « autrement » ou « mieux ».

C'est autour de cette capacité de surplomb énonciatif, plus ou moins privilégiée, que nous allons évaluer l'activité reformulatoire et à partir de laquelle nous allons constituer des groupes de locuteurs. Pour ce faire, nous avons, dans chaque classe, relevé les reformulations dont le locuteur use quand il se place en position « méta », c'est-à-dire quand il manifeste une prise de conscience ou un point de vue distancé sur ses pratiques relatives à l'écrit, abordant ces pratiques non (seulement) sous l'angle du constat d'un problème ou d'une carence, mais se donnant la possibilité d'un autre angle de vue (ce peut être une modification de ses pratiques), ou – du moins – d'une interrogation susceptible d'y mener. Dans tous les cas, il se place, de fait, « en surplomb » dans sa façon d'envisager son activité de scripteur (ou de lecteur). Par exemple, comme Mehdi le fait ici :

(5/Mehdi) Je trouve ça plus pratique (l'écriture) que euh, personnellement, je trouve ça plus pratique que l'oral, parce que vis-à-vis de mon caractère, je trouve ça beaucoup plus intéressant.

Mehdi, qui dit avoir du mal à limiter ses « grandes envolées » à l'oral – elles peuvent lui poser problème, parfois, dans ses échanges – a trouvé dans l'écriture un moyen de les limiter, car elle l'oblige à « se poser », à « refroidir ». Il s'appuie sur la reformulation pour le reconnaître et y réfléchir.

La comparaison semble être un mode privilégié pour favoriser cette position « méta », qui trouve dans la reformulation un terrain d'exercice propice : comparaison dans les façons de procéder, les modes d'expression (comme Mehdi ci-dessus), les périodes, les types de travaux, les situations etc.

(475/Ervy) ça parle peut-être de moi c'est là peut-être que je bloque beaucoup plus **en fait**.

(182/Jocelyn) un truc qui me plaît, où je vais me lâcher et **je vais prendre du plaisir comme sur mon dernier partiel, mon dernier partiel, j'ai vraiment pris du plaisir à le faire.**

Fatma, en revanche, ne se place jamais en position « méta » au prisme de ses énoncés de reformulations (qui sont, quasi-exclusivement, des formes sans connecteurs) :

(84/Fatma) **Je dépasse toujours. J'ai j'ai jamais fait moins ou pile poil, toujours je dépasse.**

La plus ou moins grande fréquence des reformulations, les types d'usages et la proportion d'énoncés de « position méta » sont les éléments que nous allons maintenant comparer entre locuteurs. Leur activité reformulatoire peut-elle être caractérisée de façon à constituer des familles d'usages autour de l'objet écriture ?

4-2-2 L'activité reformulatoire, indice de distinction possible entre locuteurs

Il semblerait que les reformulations – à la fois par leur fréquence (plus ou moins élevée), par leur type (avec ou sans connecteurs) et par la proportion d'énoncés de « position méta » – puissent être un facteur de partition entre, d'une part, des locuteurs qui en usent essentiellement pour dire « mieux » ou simplement insister et, d'autre part, ceux qui en font, le plus souvent, un support de réflexivité vis-à-vis de leur façon d'envisager l'écriture.

Dans un cas, c'est l'ajustement entre deux sujets parlants, l'ajustement interlocutif, qui est au cœur de la communication, selon la perspective de Culioli. Dans l'autre, c'est à un « changement de point de vue sur le monde » (Steuckardt 2018, p. 61), celui de l'écriture, que se prête – et que recherche ? – l'énonciateur.

Nous avons, dans le tableau récapitulatif (page suivante), indiqué les proportions d'énoncés de position « méta » pour chaque locuteur. On se reportera à l'annexe B4 pour accéder à l'intégralité des données : les énoncés dont le lignage est surligné sont les énoncés que nous avons interprétés comme signalant une position « méta ».

Tableau n° 26 - Fréquences des reformulations dans chaque classe et proportions d'énoncés de « position méta » par locuteur

	CLASSE A Total d'énoncés avec connecteurs (et nb d'énoncés « méta »)	CLASSE B Total d'énoncés sans connecteurs (et nb d'énoncés « méta »)	Total général d'énoncés, avec et sans connecteurs (et nombre d'énoncés « méta »)	Proportion d'énoncés « méta »
Alexandre	22 (2)	20 (6)	43 (8)	19%
Baptiste	10 (3)	10 (2)	20 (5)	25%
Benoît	9 (4)	20 (3)	29 (7)	24%
Ervy	49 (18)	13 (4)	62 (22)	35%
Eva	30 (16)	4 (1)	34 (17)	50%
Fatma	2 (0)	22 (0)	24 (0)	0%
Florent	31 (7)	4 (1)	35 (8)	23%
Jocelyn	15 (6)	30 (15)	45 (21)	47%
Jordan	7 (0)	21 (5)	28 (5)	18%
Joséphine	19 (1)	9 (3)	28 (4)	14%
Kevin	15 (2)	11 (2)	26 (4)	15%
Mehdi	21 (9)	26 (13)	47 (22)	47%
Yoan	32* (4)	12 (1)	44 (5)	11%*

Clé de lecture : **Ervy, Eva, Jocelyn** et **Mehdi** sont les locuteurs dont les énoncés reformulants signalant une « position méta » sont les plus nombreux, proportionnellement, dans les discours, comparés aux autres étudiants. Leurs prénoms et les proportions ont été surlignés en gras.

*Rappel : du fait de la fréquence particulièrement élevée du connecteur *enfin* chez Yoan, nous n'avons présenté (ici et en annexe B4) qu'une sélection représentative de 16 énoncés.

Au prisme des reformulations, il semblerait qu'un groupe se distingue : Jocelyn, Eva, Mehdi, et Ervy peuvent prendre appui, de façon plus ou moins soutenue, sur ce procédé langagier pour s'interroger, réfléchir ou évaluer les pratiques relatives à l'écriture.

Nous observons donc que, là encore, la distinction ne suit pas celle d'une ligne de partage entre étudiants « à l'aise » et étudiants « en difficulté », puisque Ervy, Jocelyn et Mehdi sont dans le même groupe qu'Eva, quand Joséphine et Florent, à l'aise avec l'écriture, partagent ici les caractéristiques des étudiants se disant tous « en difficulté ».

Voici un tableau récapitulatif des trois groupes de locuteurs que nous distinguons en fonction de la plus ou moins grande proportion d'énoncés de « position méta » chez chacun. Ce tableau est immédiatement suivi de celui où nous mettons en regard les usages des quatre marqueurs.

Tableau n° 27 - Constitution de trois groupes de locuteurs, au prisme de leurs usages des reformulations

« Position méta » +	« Position méta » modérée	« Position méta » limitée
Proportion d'énoncés de position méta supérieure à 40%	Proportion d'énoncés de position méta comprise entre 20 et 40%	Proportion d'énoncés de position méta inférieure à 20%
Eva, Jocelyn, Mehdi	Baptiste, Benoît, Florent, Ervy	Yoan, Kevin, Fatma Joséphine, Jordan, Alexandre

Clé de lecture : par exemple, 23% des énoncés de reformulation de **Florent** signalant une position « méta », il fait partie du groupe dont la « position méta » est dite modérée.

Tableau n° 28 - Mise en regard, par locuteur, des résultats pour les quatre marqueurs jusqu'ici étudiés

	Usages de la concession	Usages des verbes modalisateurs*	Usages autour du dire	Usages des reformulations
Alexandre	Polarité négative	Très défavorable	« Vulnérable »	Position « méta » limitée
Baptiste	Polarité négative	Défavorable	« Vulnérable »	Position « méta » modérée
Benoît	Polarité négative	Défavorable	« Vulnérable »	Position « méta » modérée
Ervy	Polarités équilibrées, tendant vers +	Défavorable -	« Vulnérable »	Position « méta » modérée
Eva	Polarité positive	Très favorable	« Autonome »	Position « méta » +
Fatma	Polarité négative	Défavorable	« Positif pessimiste »	Position « méta » limitée
Florent	Polarité largement positive	Favorable	<i>Manque d'éléments</i>	Position « méta » modérée
Jocelyn	Polarité positive	Favorable	« Autonome »	Position « méta » +
Jordan	Polarité positive	Favorable	« Autonome »	Position « méta » limitée
Joséphine	Polarité négative	Favorable	Pas de famille à rejoindre	Position « méta » limitée
Kevin	Equivalence	Défavorable	<i>Manque d'éléments</i>	Position « méta » limitée
Medhi	Polarités équilibrées, tendant vers -	Favorable	« Positif pessimiste »	Position « méta » +
Yoan	Polarité largement négative	Favorable	« Vulnérable »	Position « méta » limitée

Kevin (dont la position était jusqu'ici relativement incertaine) rejoint le groupe déjà constitué des étudiants – tous se disant en difficulté – pour lesquels les marqueurs sont, globalement, défavorables quand il s'agit d'écriture : Alexandre, Baptiste, Benoît et Fatma. Leurs prénoms ont été indiqués en orange.

Florent rejoint l'autre groupe stable, celui d'Eva, Jocelyn, Jordan, car ses usages des marqueurs confirment une approche favorable de l'écriture, ce que l'absence d'éléments dans la catégorie autour du dire n'avait pas permis de faire. Les prénoms

ont, pour ce groupe, été indiqués en vert. Mehdi intègre également ce groupe, car son usage des reformulations confirme une capacité de surplomb énonciatif vis-à-vis de ses pratiques à l'écrit qui déplace finalement son centre de gravité vers une relation avec l'écriture envisagée, globalement, favorablement.

Avec Ervy, Joséphine et Yoan, un troisième groupe se constitue : le comportement des marqueurs, les concernant, est plus hétérogène, et la relation qu'ils entretiennent avec l'écriture plus difficile à cerner. Voyons maintenant, avec l'étude du lexique, si la comparaison des usages à partir de ce dernier marqueur permettra de les positionner plus clairement.

Analyse comparative : point d'étape

Les positions énonciatives vis-à-vis de l'écriture sont maintenant, après l'analyse interprétative des usages autour de quatre marqueurs langagiers, relativement stabilisées, qui nous permettent de distinguer des groupes – des « familles » – de locuteurs que rapprochent des usages similaires, signalant ainsi un partage de position dans leur façon d'envisager et de « vivre » l'écriture.

Nous allons maintenant aborder l'étude d'un cinquième et dernier marqueur : le lexique. Le champ d'étude et la méthodologie sont ici spécifiques : l'analyse en effet va porter sur l'ensemble du discours, et non seulement sur les énoncés relatifs à l'écriture. Nous devrions ainsi accéder à un angle de vue original sur la place prise par celle-ci dans les préoccupations des étudiants. L'appui d'un logiciel de traitement des données textuelles nous permettra par ailleurs d'optimiser leur analyse mais surtout de mettre au jour des usages différenciés du lexique susceptibles d'affiner des positions.

5-USAGES DU LEXIQUE

Nous pouvons définir notre objectif de la façon suivante : étudier le lexique des étudiants pour tenter d'y distinguer des « positions d'énonciation » (Reinert 2007) susceptibles d'enrichir l'analyse, à partir de leur discours, de leur rapport à l'écriture. En effet, « la variation des postures dans l'activité discursive implique des variations dans les distributions du vocabulaire », écrit Reinert dans ses conclusions. Dans cet article, le chercheur s'intéressait aux positions d'énonciation observées par Achard (1991) dans des récits de cauchemars d'anciens soldats de la guerre d'Algérie, et expliquait, via la méthode ALCESTE¹¹⁵, la convergence entre, d'une part, les mondes lexicaux identifiés et, d'autre part, les positions énonciatives mises en évidence. Par « position énonciative », nous entendons « le fait qu'à travers l'emploi de tel mot, de tel vocabulaire [...] un locuteur indique comment il se situe dans un espace conflictuel » (Maingueneau 2002, p. 453), celui de l'écriture, pour ce qui nous importe. Dans son étude sur l'analyse des cauchemars des trois anciens soldats, Reinert a ainsi mis en évidence les positions d'acteur, de témoin et de patient. C'est ce que nous allons nous appliquer à faire pour notre étude : mettre au jour des positions parmi les étudiants, et observer les « rapprochements » entre eux que cette distinction permet de mener, en étudiant la convergence monde lexical-posture énonciative.

Les usages différenciés du lexique peuvent en partie être perçus par une première lecture exploratoire des entretiens, mais une méthode statistique d'analyse des textes devrait enrichir et préciser nos observations, voire en infirmer certaines : « l'approche textométrique est celle de la curiosité d'une lecture renouvelée par la mise en évidence de régularités non encore perçues » (Pincemin 2012, citée par Carbou 2017, p. 103). Les enrichir, mais aussi les « garantir » méthodologiquement : l'informatique en effet exige des procédures explicites qui confèrent à la lecture du texte, ainsi analysé, un caractère d'objectivité.

¹¹⁵ ALCESTE : Analyse des Lexèmes Cooccurrents pour un Ensemble de Segmentations dans les énoncés Simples d'un Texte.

Notre approche est donc résolument à visée herméneutique : il s'agit de mettre en évidence, notamment avec un outil d'ADT, d'éventuelles régularités de mots, de séquences, non encore perçues, tout en reconnaissant leur statut de traces, d'indices, et non de preuves. C'est à la fois la *répétition* et la *concordance* d'indices qui amène à s'interroger tout en veillant, comme l'écrit Carbou (2017, p. 111), à une « contextualisation maximale » des objets étudiés, et ce par la prise en compte, à la fois, du texte dans lequel ils s'inscrivent et de l'environnement du discours. En fait, le va-et-vient est permanent entre l'approche quantitative et le retour au texte pour des analyses qualitatives et en contexte (Née et alli 2017, p. 61) : « Pour l'AD, la situation, le contexte, l'environnement du discours ne sont pas ou pas seulement conçus comme matériels : ces extérieurs au discours, ce sont aussi des discours, qui le conditionnent en partie [...] ou entrent en relation d'une façon ou d'une autre [...] » (ibid., p.12). Dans le même ouvrage, Sitri et Veniard soulignent l'intérêt d'une analyse du discours à entrée lexicale, où la prise en compte de la dimension sociale du mot en fait un témoin précieux des prises de position de ceux qui les prononcent (p.172).

S'agissant de notre sujet d'étude – le rapport à l'écriture d'étudiants – nous allons nous intéresser plus particulièrement aux co-occurrences (c'est-à-dire aux termes à proximité des morphèmes relatifs à l'écriture), aux AFC (l'analyse factorielle des correspondances correspond à la distribution des mots les plus fréquemment rencontrés) et aux figements discursifs (il s'agit là de repérer l'usage régulier d'expressions).

5-1 Choix de l'outil

Iramuteq est un logiciel d'analyse de textes et de tableaux de données. Il s'appuie sur le logiciel de statistiques R et sur le langage Python, et il intègre le logiciel Alceste, conçu par Reinert. Ce chercheur travaillait plutôt dans le domaine de la psychanalyse, et il cherchait avant tout à dégager les structures signifiantes saillantes d'un texte : « l'objet nous construit autant que nous le construisons » (Reinert 1999, p. 60). Cette approche nous a paru particulièrement pertinente au regard de la notion « rapport à l'écriture » qui est fait d'une multitude de variables entremêlées : opinions, attitudes,

mais aussi valeurs et sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages.

Le logiciel Alceste permet d'identifier des « mondes lexicaux » (Reinert 1993) – les thématiques dominantes d'un texte – en segmentant le texte en énoncés classés selon leur ressemblance, c'est à dire selon la distribution du vocabulaire qui les compose, suivant en cela l'idée que deux mots arrivent ensemble dans les mêmes phrases : les co-occurrences. Ces thématiques se constituent en partant du principe que « le vocabulaire d'un énoncé particulier [est considéré] comme une trace pertinente de ce 'point de vue' » (Reinert 1993, p. 11).

Parmi tous les logiciels libres d'analyse de données textuelles, nous avons aussi orienté notre choix vers Iramuteq pour d'autres raisons d'ordre pratique : il permet d'étudier les phénomènes décrits ci-dessus (co-occurrences, AFC, expressions régulières) et il fait l'objet de formations pour les utilisateurs novices, en plus d'une documentation claire et régulièrement mise à jour, comme l'outil.

L'algorithme d'ALCESTE (classification hiérarchique descendante, CHD) constitue de manière itérative et inductive des classes d'énoncés à partir de variables comme, par exemple, les locuteurs : il permet de faire émerger les structures saillantes d'un texte. En effet, soumis au logiciel, le corpus est segmenté en énoncés appelés « UCE » (unités de contexte élémentaires), classés en fonction de la distribution de leur vocabulaire, c'est-à-dire en fonction des mots qu'ils ont *en commun*. Les nombres d'UCE définissent des classes dont nous noterons le nombre et l'ordre d'émergence : la première à émerger est en effet la plus « saillante ». Pour chacune de ces classes, nous identifierons, grâce à un incessant retour au texte, un critère de regroupement (les classes sont alors dites « thématico-sémantiques »), et en situerons les variables. Ce retour au texte est d'autant plus indispensable que tous les énoncés ne sont pas classés par Alceste : il reste en effet toujours, après la classification, un « résidu » constitué d'énoncés qui ne présentent pas suffisamment de similitudes pour constituer une classe.

La nomination est donc avant tout interprétative. En mettant au jour des thèmes et en les comparant entre étudiants, nous devrions être en mesure d'observer des

similitudes et d'opérer des rapprochements pour, *in fine*, dresser, au filtre d'une approche textométrique, une typologie des postures énonciatives autour de l'écriture.

5-2 Choix d'une double approche pour l'exploration textométrique : déductive puis inductive

Dans un premier temps, nous avons mené une lecture exploratoire, permettant de repérer des mots et des expressions récurrentes et d'esquisser ainsi de potentielles « orientations » sémantico-lexicales chez chacun des étudiants. Cette lecture à la fois attentive et flottante permet également d'acquérir une bonne connaissance des données, utile – en suggérant des pistes d'investigation – pour préparer l'analyse outillée. Et donc, dans un deuxième temps, nous avons procédé, avec Iramuteq, à une démarche de nature inductive pour à la fois confronter, compléter (avec des régularités non encore perçues) et approfondir la première approche de nature, elle, déductive. Et ainsi interpréter en identifiant des thématiques dominantes chez chacun des étudiants, leurs « mondes lexicaux ».

Outre l'efficacité apportée par l'outil informatique, la démarche inductive présente un autre intérêt : l'analyse prend en compte tous les mots suivant le principe de l'attraction lexicale – avec les cooccurrences – et pas seulement ceux en lien direct avec l'écriture, ce qui permet d'ouvrir le champ d'interprétation.

5-2-1 Approche déductive

Cette première lecture à l'œil nu, « à la main », permet non seulement de bien s'appropriier le corpus mais aussi de poser des *a priori*, c'est-à-dire des mots ou des expressions candidats à l'identification de thématiques, tout en invitant à une « contextualisation maximale » (Carbou 2017, p.111) de l'objet étudié : l'écriture. *A priori* qui seront autant de points d'appui pour l'analyse outillée que nous mènerons ensuite, celle qui permettra de « suspendre la compréhension immédiate d'un texte » (Née et alli 2017, p. 14) et ainsi « échapper à une pratique de lecture allant directement au sens » : c'est bien là l'un des objectifs de l'analyse de discours.

Le tableau ci-dessous liste les mots, expressions et, plus largement, les orientations sémantico-lexicales repérés pour leur récurrence chez chacun des locuteurs, et relatifs à l'écriture¹¹⁶.

Tableau n° 29 - Orientations sémantico-lexicales perçues chez chaque locuteur lors d'une première lecture flottante

Locuteur	Orientations sémantico-lexicales
Alexandre	-Faute, gêne, malaise, jugement -Style, « allure », beauté
Baptiste	Obligation, contrainte, effort
Benoît	Esthétique, style, soin
Ervy	Difficultés, problèmes, échecs
Eva	-Outils, matériel, etc. (monde du « manuel ») -Réfléchir, construire, produire etc. (monde de l' « intellectuel ») -Sentiments, sensations, émotions, etc. (monde des « affects »)
Fatma	Fatalité, évidence
Florent	-Effort, compétition, progrès -Rigueur, clarté, norme
Jocelyn	-Jugement, discrimination, gêne -Artisanal, manuel, créativité -Forme, esthétique, style
Jordan	-Propreté, soin, esthétique -Sentiments, émotions, états, relations -Argent
Joséphine	<i>Aucun monde lexical identifié.</i>
Kevin	Laborieux, difficulté, effort, sérieux (dans le sens « important »)
Mehdi	-Autour de la norme et de la punition -Honnêteté -Fatalité et impuissance
Yoan	-Autour du français et du litt- (littérature, littéraire, littéral) -Autour de l'évaluation (fréquence des adverbes évaluatifs)

¹¹⁶ Voir en annexe B5-1 les mots et énoncés relevés lors de cette première approche exploratoire, dont le tableau n°29 présente une synthèse.

5-2-2 Approche inductive

En étudiant les traces de l'activité discursive telles qu'elles émergent avec l'analyse outillée, nous devrions à la fois compléter et affiner les thématiques précédemment répertoriées, mais aussi en écarter certaines.

5-2-2-1 Formatage du corpus et méthodologie

Le corpus a d'abord été formaté de façon à l'adapter aux spécificités d'Iramuteq. Les treize « textes » (l'unité de base) correspondant aux treize entretiens ont été ensuite structurés autour des thématiques « Q » (question) et « R » (réponse) de façon à pouvoir sélectionner uniquement ce sur quoi doit porter l'analyse : les réponses de chaque locuteur.

L'ensemble a été ensuite lemmatisé par le logiciel¹¹⁷ et la classification Méthode Reinert lancée pour chaque locuteur : cette analyse propose une classification hiérarchique descendante (CHD) selon la méthode présentée précédemment. Nous pouvons ainsi obtenir pour chacun : un résumé de la classification (onglet CHD) avec un dendrogramme¹¹⁸, les profils des classes (onglet Profils) indiquant les Chi2 pour chaque mot¹¹⁹ par ordre décroissant et les seuils p de significativité¹²⁰ associés au Chi2, et enfin une analyse factorielle des correspondances (onglet AFC) déduite de la classification, menée sur le tableau de contingence croisant formes/lemmes et classes, et présentée sous la forme d'un graphique.

La configuration obtenue permet de mettre en évidence les relations ou les réseaux associatifs qui se construisent entre les différentes formes. On identifie ainsi des zones, c'est-à-dire des champs sémantiques construits à partir de formes cooccurrentes. Ces points dits les plus contributifs sont ceux responsables de la construction des axes du graphique. En classant les cooccurrents de mots cibles en catégories thématico-sémantiques que nous doterons d'un intitulé (aidée par un

¹¹⁷ Les verbes ont été ramenés à l'infinitif, les noms au singulier, les adjectifs au masculin singulier.

¹¹⁸ Il indique l'ordre d'émergence des classes, leur taille, avec le pourcentage de segments classés, et la liste des mots de chacune d'entre elles. Voir plus loin une illustration de dendrogramme.

¹¹⁹ Cet indice mesure la force du lien entre la forme et sa classe : plus le Chi2 est élevé, plus le lien est fort. Nous en proposons une illustration plus loin.

¹²⁰ Plus la valeur de p est faible (le seuil fixé est traditionnellement de 5%), plus la probabilité de faire une erreur en rejetant l'hypothèse nulle est faible, et le résultat est déclaré statistiquement significatif. Nous n'avons considéré, pour notre étude, que les mots où la valeur de p était inférieure à 0,0001.

indispensable va-et-vient entre les résultats de l'analyse et le texte, entre délinéarisation et relinéarisation), nous pourrions voir comment le thème est envisagé, et comment il se positionne par rapport aux autres. Des exemples illustrés de ces différentes étapes (CHD, avec un dendrogramme ; « Profils », avec le tableau des formes, des catégories grammaticales et les scores par modalité ; AFC, avec le graphique des classes de mots) sont proposés ci-dessous, avec Jocelyn et Mehdi.

5-2-2-2 Postulats théoriques pour l'interprétation

En sémantique discursive, les outils quantitatifs permettent, en corrélant des différences cotextuelles à des différences d'emploi, de décrire une partie du sens d'un mot, et une partie seulement, car dans un corpus, le sens d'un mot sera nécessairement restreint : « C'est là la difficulté à laquelle est confrontée la linguistique de corpus », écrivent Sitri et Veniard dans l'ouvrage « Méthodes et outils informatiques pour l'analyse de discours » (2017, p. 182). La seule observation, via la textométrie, du texte délinéarisé, ne suffit pas, en effet, quand on s'intéresse au sens en discours, plus lié à des mouvements sociaux, des positions, des enjeux, des représentations. Elle ne suffit pas, mais fournit, en « révélant » et en configurant les associations que tissent les mots entre eux, des moyens supplémentaires d'interprétation.

Ce fonctionnement sémantique trouve en partie sa source dans le dialogisme, « à savoir le fait que les mots sont 'marqués' par leurs emplois antérieurs et, de ce fait, déclencheurs d'une mémoire chez les locuteurs » (ibid., p. 182). Les associations ne sont pas anodines, elles « leur font porter des représentations, une vision du monde qui se situe en deçà du sens explicite » (ibid., p.183).

5-2-2-3 Mise en application : classes et pôles

Pour mener cette analyse de « l'attraction lexicale », nous avons pris en compte un cotexte plus large que celui révélant principalement des associations figées, grammaticales ou autres, et nous l'avons étudié au niveau de la phrase ou du paragraphe. Cela permet de mettre au jour des associations qui peuvent s'avérer pertinentes pour notre sujet. Ainsi, dès lors que les classes émergent, pour chaque

locuteur, nous étudions leur cotexte pour les mots spécifiques les plus significatifs, c'est-à-dire ceux dont le Chi2 est le plus élevé – et ce dans l'ensemble du sous-corpus constitué des réponses du locuteur – et nous leur donnons un intitulé. Voici par exemple les images relatives à Jocelyn avec, d'une part, les classes ayant émergé lors de l'analyse (figure n°1), et – d'autre part – le tableau des formes, avec indication du Chi2 (figure n°2).

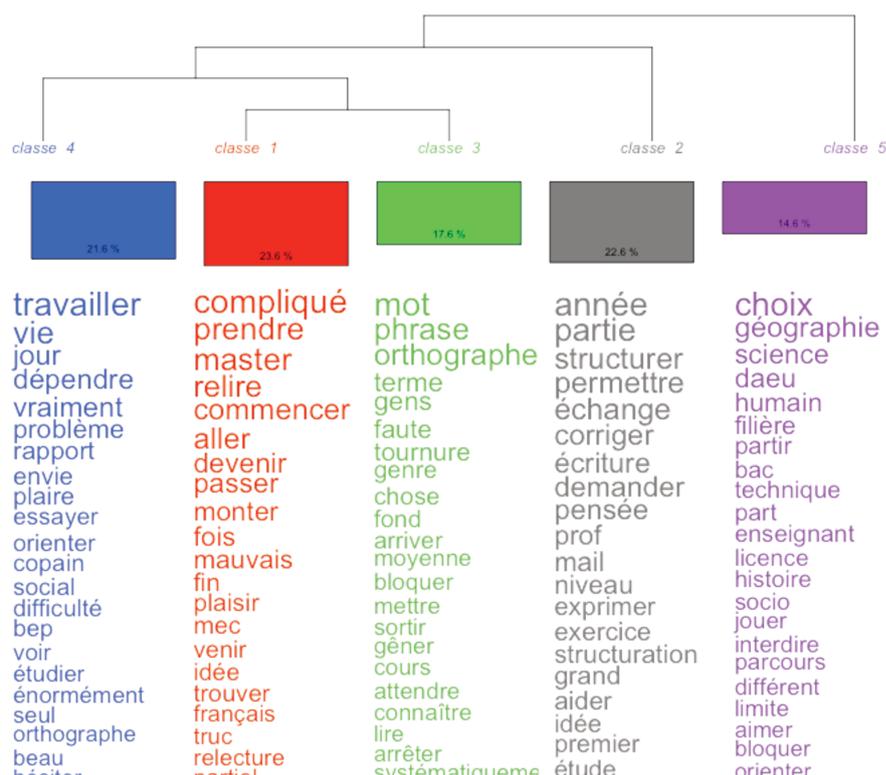


Figure n° 1 : présentation des résultats de la classification Méthode Reinert pour Jocelyn, ici par dendrogramme.

num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	9	11	81.82	21.86	adj	compliqué	< 0,0001
1	10	14	71.43	19.08	ver	prendre	< 0,0001
2	7	8	87.5	18.86	nom	master	< 0,0001
3	5	5	100.0	16.59	ver	relire	< 0,0001
4	7	9	77.78	15.33	ver	commencer	< 0,0001
5	21	47	44.68	15.13	ver	aller	0.00010
6	5	6	83.33	12.23	ver	devenir	0.00047
7	9	15	60.0	11.9	ver	passer	0.00056
8	3	3	100.0	9.85	ver	monter	0.00169
9	10	19	52.63	9.8	nom	fois	0.00174
10	4	5	80.0	9.04	adj	mauvais	0.00264
11	5	8	62.5	6.99	nom	fin	0.00821
12	4	6	66.67	6.36	nom	plaisir	0.01170
13	3	4	75.0	5.97	nom	mec	0.01451
14	5	9	55.56	5.33	ver	venir	0.02096
15	8	18	44.44	4.76	nom	idée	0.02915
16	4	7	57.14	4.52	ver	trouver	0.03349
17	2	3	66.67	3.13	nom	français	NS (0.07691)

Figure n° 2 : présentation des résultats de la classification Méthode Reinert pour Jocelyn, ici la table des résultats (onglet « profils »)

Ensuite, via l'AFC, nous repérons ce que Loubère appelle le « positionnement du lexique » (2016, p. 5), avec des superpositions ou, au contraire, des détachements sur le graphique. Nous en proposons plus loin une illustration (figure n°3), avec l'interprétation des résultats de l'AFC de Mehdi.

En nous situant dans une perspective exploratoire et confirmatoire, l'analyse outillée nous permet, à la fois, de préciser et de compléter des sujets esquissés lors d'une première approche manuelle, mais aussi d'en découvrir certains, d'en mettre d'autres en exergue ou, au contraire, de faire passer au second plan des thématiques qui, lors de notre première lecture, nous paraissaient « saillantes ».

Le principe de l'AFC est en effet de mettre en évidence ce qui est *inattendu* dans une répartition, c'est-à-dire de mesurer « l'écart à la norme » (Leblanc 2017, p. 219), norme étant entendue comme une répartition théorique uniforme des mots, celle sur l'ensemble du corpus, quand une simple lecture humaine repère surtout les mots par leur fréquence et leur appartenance à un même univers qui ainsi s'esquisse. Ainsi, en extrayant les faits saillants du tableau lexical, en en produisant également une représentation graphique, l'outil pointe l'importance de certains sujets pour les locuteurs, des préoccupations passées inaperçues dans un premier temps (ou du moins ne revêtant pas ce caractère de saillance), ou – au contraire – minimise ou relativise des faits qui pourtant semblaient prédominants du fait de la fréquence de certains mots. Il peut aussi mettre en évidence des pôles thématiques en opérant un rapprochement, dans l'espace du graphique, de classes, contribuant ainsi à l'interprétation. Voici donc l'exemple de Mehdi (page suivante).

finalement peu significatifs malgré la fréquence de leurs mots. Par exemple, ainsi enrichie, la palette lexicale permet de dépasser le sentiment de fatalité qui émanait d'une première lecture du discours de Fatma, et souligne le caractère très arrêté de ses points de vue vis-à-vis de l'écriture. De même, le sport (Benoît) ou l'informatique (Baptiste, Kevin) ne sont plus de simples centres d'intérêt mais de véritables contre-balanciers pour retrouver, là, une compétence et une assurance dont ils ne sont pas dotés s'agissant d'écriture. Ou encore, l'argent – qui semblait constituer un moteur important parmi les valeurs de Jordan – n'est pas une thématique mise en évidence avec l'outil, à la différence de son évolution avec et par l'écriture, qui ainsi passe au premier plan de sa scène énonciative.

5-2-2-4 Apport des polarités pour l'interprétation et la classification

Comme l'expliquent Ferrari et Zhang dans l'article sur leur modèle opératoire destiné à identifier et comparer des énoncés évaluatifs (2014), la polarité et l'intensité sont des propriétés caractéristiques – mais ce ne sont pas les seules – d'une analyse sémantique automatisée des énoncés d'opinion. Rappelons¹²¹ que les polarités sont relatives à la valeur axiologique, c'est-à-dire faisant référence à des valeurs esthétiques, cognitives, éthiques ou pratiques.

Les catégories thématico-sémantiques (c'est-à-dire les classes) peuvent donc être dotées d'une polarité en fonction des thèmes abordés et de la *façon* dont ils sont abordés. Par exemple, s'il s'agit de mots autour de l'écriture, versant difficultés, blocages, insécurité, déception, etc., la polarité sera négative (cas de la classe 1 d'Alexandre, par exemple). Si les thèmes sont relatifs à un intérêt, à un projet, un choix, une évolution – toute situation présentée « favorablement » – la polarité sera alors positive : c'est par exemple la polarité dont nous avons doté la classe 2 de Jocelyn. La « charge » peut toutefois être évaluée de plus ou moins forte intensité, ni « complètement » positive, ni « complètement » négative. Nous avons alors indiqué un (+ -). Ainsi, quand Florent compare les spécificités de l'écriture « à la main » et sur l'ordinateur (classe 4), reconnaissant à l'une comme à l'autre des avantages et des inconvénients, nous avons doté la classe d'une polarité (+ -). Une classe peut aussi se partager entre deux polarités, par exemple quand Benoît (classe 5) fait mention de

¹²¹ Voir p. 68.

son réseau familial et amical sur lequel il s'appuie, mais dont – en même temps – il déplore dépendre pour la correction de ses écrits : la polarité sera alors (+ -) dans ce cas de figure.

Nous n'avons par ailleurs relevé qu'une seule classe « neutre », la classe 3 issue de l'AFC de Yoan, où les mots sont relatifs à la lecture.

L'attribution d'une polarité est l'un des critères de l'interprétation à laquelle se livre l'analyste : elle ne peut échapper totalement à sa subjectivité. L'opération nous permet toutefois de repérer des « orientations » susceptibles de nous éclairer pour notre étude de l'usage du lexique, et de préparer ainsi l'étude comparative entre étudiants¹²².

5-3 Analyse comparative

La démarche proposée pour cette étape de notre étude est la suivante : d'une part, nous appuyer sur les polarités pour positionner le « curseur lexical » de chaque locuteur et observer d'éventuelles similitudes de placements. Et, d'autre part, procéder à une lecture comparée des graphiques issus des AFC pour comparer les positionnements du lexique en fonction des étudiants. En croisant ces deux types d'observations, nous pourrons non seulement compléter notre état des lieux documenté¹²³ de l'usage du lexique par chacun, mais aussi comparer ces usages de façon à esquisser des « familles d'usages » sur le plan lexical, des « mondes lexicaux » plus ou moins partagés par les étudiants.

5-3-1 Positionnement du « curseur lexical »

Sur un axe représentant la façon d'envisager l'écriture, allant du « très négatif » à l'extrême gauche (toutes les classes sont alors de polarité négative) au « très positif », à l'extrême droite (toutes les classes sont alors de polarité positive), et passant par

¹²² On se reportera aux annexes B5-4 pour accéder aux tableaux indiquant les classes de chaque locuteur avec la polarité et mention de la plus signifiante, ainsi que les pôles thématiques regroupant des classes.

¹²³ Se reporter aux annexes B5-2 et B5-3 pour avoir accès à l'intégralité des données et à l'analyse par locuteur (classes et polarités).

une zone intermédiaire, de polarités moins chargées, voire situé sur un point d'équilibre, le centre de gravité lexical a été positionné en fonction de la *résultante* des charges des polarités. Nous considérons en effet qu'il constitue un indice du positionnement énonciatif du locuteur sous l'angle de son usage du lexique, c'est-à-dire de là où il place son « curseur lexical ».

En voici un tableau récapitulatif.

Tableau n° 30 - Position du curseur lexical, par locuteur

	<i>Nb de classes</i>	Classe(s) de polarité positive*	Classe(s) de polarité négative*	Classe(s) de polarités mixtes**	Polarité de la classe la plus saillante	Total de chaque polarité	Position du curseur lexical
Alexandre	4	+	-	(+)(-)	(-)	3+ et 3-	Equilibre, tendant vers -
Baptiste	4	+	-	(+)(-)	(-)	3+ et 3-	Equilibre, tendant vers -
Benoît	6	+	-	(+)(-) (+)(-)	(+)	5+ et 5-	Equilibre
Ervy	4		----		(-)	4-	----
Eva	4	++++			(+)	4+	++++
Fatma	4	++		(+)(-)	(+)	4+ et 2-	++
Florent	6	++++	-	(+)	(-)	5+ et 2-	+++
Jocelyn	5	+	-	(+)(-)(+)	(+)	4+ et 4-	Equilibre
Jordan	5	++++		(+)	(+)	5+ et 1-	++++
Joséphine	6		---	(+)(+)(+)	(+)	3+ et 6-	---
Kevin	4		-	(+)(+)(+)	(-)	3+ et 4-	-
Mehdi	3	+	-	(+)	(-)	2+ et 2-	Equilibre, tendant vers -
Yoan	3		-	(+)	Neutre	1+ et 2-	-

Clés de lecture : le nombre de valeurs correspond à l'addition des (+) et des (-), et une valeur (+) correspond à *une* classe. La polarité de la classe la plus saillante peut influencer sur la position du curseur en cas d'équilibre des charges de chaque polarité. Ainsi, pour **Alexandre**, la position de son curseur lexical est à l'équilibre du fait du même nombre de charges + et -, mais la polarité de sa classe la plus saillante étant, elle, négative, nous avons indiqué « équilibre tendant vers moins ». Le prénom n'a alors pas été surligné : ni en vert (cas des locuteurs dont la position du curseur lexical est en zone « positive »), ni en orange (cas des locuteurs dont la position du curseur lexical est en zone « négative »), il figure en noir.

Trois groupes peuvent ici être constitués en fonction du positionnement du curseur lexical : celui où il est à l'équilibre (Alexandre, Baptiste, Benoît, Jocelyn et Mehdi), celui où il est situé très à gauche, en zone « négative » (Ervy et Joséphine) et celui où il est situé très à droite, en zone « positive » (Eva, Fatma, Florent et Jordan). Kevin et Yoan

ont, chacun, leur curseur situé dans la zone négative, mais assez proche du point d'équilibre.

5-3-2 Lignes de partage et tensions au prisme du lexique

Nous avons identifié plusieurs formes de tensions dans la façon de considérer l'écriture : lui « échapper » pour retrouver de l'assurance, l'éviter pour ne pas prendre (plus) de risques, l'envisager comme un parcours jalonné d'obstacles, exprimer des attentes déçues à son égard. Ou, au contraire, y affirmer ses compétences, en faire un moteur à usage réflexif, l'identifier comme un facteur d'évolution.

5-3-2-1 Se doter d'un « contrepoids » pour (re)trouver de la confiance ?

La classe autour des difficultés relatives à l'écriture et à leur impact est la première à émerger chez six étudiants¹²⁴, mais pour trois d'entre eux (Medhi, Alexandre et Baptiste), ce groupe de mots, de polarité négative, se positionne, sur les graphiques, à part des autres, dont la polarité est plus positive, avec les centres d'intérêt ou les projets. La classe des difficultés est même, pour Baptiste, au *centre* du graphique, prise, d'une part, entre deux pôles de polarités contraires (celui relatif aux difficultés scripturales et celui autour de l'informatique) et, d'autre part, dans une tension scripturale qu'il exprime ainsi : « j'aime bien écrire, mais j'aime pas chercher les mots, chercher les fautes » (93).

De fait, aucun des trois étudiants dit ne pas aimer écrire, ni ne rejette ou nie l'importance de la place de l'écriture (leur curseur lexical est d'ailleurs placé à l'équilibre). Cette place est même revendiquée par Mehdi, très actif sur les réseaux sociaux et les forums de discussion. Mais nous voyons, à la façon dont les différentes classes se répartissent, qu'ils investissent chacun un champ spécifique leur permettant de trouver, là, une forme de compétence et de réassurance dont ils se sentent dépourvus avec l'activité scripturale, et les polarités sont alors positives : l'informatique, avec Baptiste (partie gauche du graphique, quand les autres classes sont plutôt à droite) ; les ressources humaines, avec Alexandre (partie haute du

¹²⁴ Alexandre, Baptiste, Benoît, Ervy, Kevin, Mehdi.

graphique quand les autres classes sont situées dans la partie basse) ; l'engagement politique, avec Mehdi (partie gauche du graphique quand celle de ses difficultés avec l'orthographe est à droite).

Chez Kevin, l'informatique semble aussi jouer le rôle d'un contrepoids, dans un mouvement proche de celui de Mehdi, Baptiste, Alexandre ou Benoît. La ligne de partage entre les deux pôles se situe plutôt à la verticale, séparant (partie gauche) ce qui est absence de plaisir – à cause de ses difficultés rédactionnelles – et (partie droite) ce qui en est un : l'informatique. Nous retrouvons là le clivage caractéristique de son discours, que reflète la double polarité de toutes ses classes, à l'exception de la classe la plus saillante, de polarité négative, relative à ses difficultés rédactionnelles et à son absence de plaisir et d'intérêt à écrire, polarité qui fait finalement « basculer » son curseur lexical du côté négatif.

Fatma, elle, n'a pas besoin de contrepoids : elle a des solutions et des compétences, et ne donne pas à voir d'attitude partagée vis-à-vis de l'écriture qu'elle dit aimer. Ainsi, même si les graphiques issus des AFC des deux locuteurs se ressemblent, les polarités majoritairement positives des classes de Fatma placent leurs curseurs lexicaux à l'opposé.

5-3-2-2 La façon d'envisager l'écriture, reflet « lexical » d'une ligne de partage

Ainsi, tout comme Benoît dont la classe la plus signifiante est, à la fois, celle autour de sa passion pour le sport et de son parcours scolaire, Jordan mêle dans un même groupe – le premier à émerger – les mots autour de sa passion pour le rap et ceux relatifs à ses projets d'avenir. Pour les deux locuteurs, les parties basses des graphiques de l'AFC sont celles où s'ancrent les projets, et où les polarités sont positives¹²⁵ : projet professionnel, pour Benoît, qui éprouve avec le sport un sentiment d'accomplissement, et projet de vie, pour Jordan, avec le rap qu'il « adore ». Il y a cependant une différence fondamentale entre les deux étudiants : quand l'un semble opposer ses notes en « français » avec sa passion pour le sport, l'autre attribue à l'écriture de paroles de rap un rôle essentiel dans son développement tant personnel qu'artistique.

¹²⁵ Elles sont plus partagées dans la partie haute (voire négatives pour Benoît).

C'est une ligne de partage que nous retrouvons avec Joséphine et Jocelyn : les deux graphiques présentent quelques similarités, avec une majorité de classes regroupées dans la partie supérieure (entremêlées ou non) et une classe (pour Joséphine) ou deux (pour Jocelyn) bien détachées. Située dans la partie inférieure de l'illustration, et première à émerger, cette classe « détachée » rassemble les mots de Joséphine autour d'un parcours scolaire et universitaire qu'elle juge globalement défavorable, et son choix de faire droit une erreur. Les polarités de ses autres classes sont toutes plus partagées. Ainsi, celle relative à son aisance avec l'écriture est *aussi* celle de ses doutes, puisque cette facilité ne lui a pas permis pour autant de réussir en droit.

La démarche de Jocelyn, telle qu'elle apparaît avec son AFC, est, pourrait-on dire, à l'opposé : l'orientation et le parcours d'étude sont aussi au cœur de la classe la plus saillante (et détachée à droite sur le graphique), mais il les considère de façon positive, avec le mot *choix* qui occupe une place centrale, ce qui inclut également les non-choix. Et l'écriture est, dans ce parcours – et malgré toutes les difficultés, tensions et incertitudes concentrées dans les classes à gauche et en haut du graphique – ce qui a participé de son évolution, via et grâce à ses études : la polarité est, là aussi, positive, et la classe majoritairement répartie dans la partie inférieure droite.

Donc, dans un cas, il y a eu *déception*, entre des ressources au départ favorables et un parcours finalement décevant. Et, dans l'autre, progression : le caractère discriminant de l'écriture quand Jocelyn était enfant puis adolescent (cela a joué sur son orientation) est devenu, au fil de ses années d'études universitaires, un facteur d'*évolution* et même de transformation, tant personnelle qu'académique.

La ligne de partage peut se tracer autrement, et l'écriture être *recherchée*, d'un côté, et *évitée*, de l'autre. Ainsi de Mehdi et Yoan dont les illustrations issues de l'AFC offrent plusieurs similarités : tous les deux sont dans un « entre-deux » en termes de polarités, tendance négative (même si Mehdi, avec son intérêt pour l'actualité et son engagement, où l'écriture est une alliée, a une classe de mots de polarité nettement positive) et, dans les deux cas, seules trois classes de mots émergent : deux sont positionnées à gauche, bien distinctes, et une est positionnée à droite, la plus saillante, avec des mots qui se répartissent de part et d'autre de l'axe horizontal.

Pour Mehdi, cette classe est celle des tensions suscitées par l'orthographe dans ses pratiques scripturales, qui sont un motif d'énervement, d'autant plus que l'écriture

joue un rôle essentiel dans sa vie. Pour Yoan, la classe la plus saillante est celle autour de sa relation à la lecture qu'il lie étroitement à l'écriture : « c'est une psychologue qui m'a ra... qui m'a expliqué ça et qui m'a dit qu'il faudrait qu'en fait, je prenne plus de temps et tout ça pour lire de façon à euh regarder vraiment les mots, comment ils s'écrivent et tout ça » (124). Il dit aussi : « « l'écriture, c'est proche de la lecture » (62), puisque quand on écrit, c'est bien pour que ce soit lu. Mais il se vit comme ayant « un problème » avec elle (466), puisque, bien souvent, il est déçu par ses résultats, il a le sentiment que ses efforts pour faire au mieux sont inutiles et il ne parvient pas à concrétiser ses idées comme il le voudrait : toutes ces préoccupations sont celles des mots situés à gauche sur le graphique. La place prépondérante des formules dans sa filière d'économie lui offre ainsi une échappatoire : elle lui permet de limiter la rédaction, ce qu'il appelle le « littéraire ».

Donc dans un cas (celui de Mehdi), l'écriture est *recherchée*, c'est une alliée car elle permet d'exprimer ses idées et même de s'améliorer en le tempérant : le « problème » – essentiellement l'orthographe – est bien identifié, et c'est surtout autrui qui le lui rappelle. Dans l'autre, celui de Yoan, l'écriture est *évitée*, non par désintérêt, mais en tant que source de difficultés, de contrariétés et de malentendus : « c'est ça l'avantage avec l'économie : c'est peut-être pour ça que je suis bon là-dedans, c'est que on explique la chose mais là, c'est euh... (...) enfin pas comme la littérature » (113).

Autre cas de figure, autre mode de partage : entre réflexivité (celle que suscite et qui accompagne le geste d'écriture), d'une part, et blocages (ceux qui jalonnent l'activité scripturale), de l'autre. Les graphiques des AFC d'Eva et Ervy illustrent ces deux « versants » : ils partagent une même spécificité (quatre classes, chacune occupant un quart différent de l'espace) et, pour chacune des deux étudiantes, l'écriture y est abordée sous différentes facettes. Mais c'est là que leurs situations contrastent : les polarités sont toutes négatives chez Ervy, et toutes positives chez Eva, et les « angles » révélés par leurs usages du lexique sont à l'opposé : la classe la plus saillante chez Eva est celle autour de la réflexivité, quand il s'agit, pour Ervy, de celle autour des blocages auxquels elle doit faire face quand elle écrit. Dans un cas, l'écriture participe d'une forme de *liberté*, quand dans l'autre, elle est surtout perçue, lexicalement, comme *limite* à celle-ci.

En cela, Joséphine se rapproche d'Ervy. Parmi les trois étudiants se disant à l'aise avec l'écriture (Eva, Joséphine et Florent) – les seuls à avoir une classe de mots dédiés à l'écriture en tant qu'*outil* – Joséphine n'offre aucun angle de vue particulier, quand Eva l'envisage comme une « matière brute » et que Florent en souligne la dimension cognitive. Dans un parcours académique semé de déconvenues, l'écriture est surtout, pour Joséphine, une compétence qui ne lui a finalement pas permis de repousser ses *limites*. Elles sont, avec Ervy, les étudiantes dont le curseur lexical est situé le plus à gauche.

5-3-2-3 Un sentiment de compétence (scripturale) bousculé par celui d'un rejet

Nous pouvons aussi rapprocher les positions de Florent et de Joséphine au vu de certaines caractéristiques de leurs AFC : toutes leurs classes (six, pour l'un comme pour l'autre) sont concentrées dans la partie gauche (Florent) ou haute (Joséphine) du graphique, sauf une, et c'est la plus saillante : celle du parcours universitaire, jugé non favorable par Joséphine (partie basse), et celle de l'insuffisante considération des entreprises pour sa licence universitaire d'ingénieurs, pour Florent (à droite). Dans les deux cas, il y a insatisfaction, voire sentiment de relégation, et la compétence (dans l'écriture), ou du moins l'absence de difficultés spécifiques ne l'a pas empêchée. Joséphine l'exprime clairement mais, pour Florent, c'est le caractère saillant de la classe et sa polarité négative dans un ensemble de polarité uniformément positive qui interpellent.

5-4 Mise en évidence de « familles » dans les modes d'usages du lexique

La combinaison des deux niveaux d'observation – celui des polarités et celui des graphiques issus des AFC – nous permet d'établir des liens entre locuteurs en fonction de leur usage du lexique.

En privilégiant celui autour des tensions « négatives » suscitées par l'écriture, un premier groupe (Ervy, Joséphine, Kevin et Yoan) se constitue qui donne à voir une relation sinon difficile, du moins fragile avec elle. Elle semble plus assurée chez

Alexandre, Baptiste, Benoît mais au prix d'un déplacement : en s'investissant « ailleurs », là où ils peuvent « réussir ».

Jocelyn, Mehdi et Jordan constituent à eux trois un autre groupe d'usages : tout en se disant en difficulté avec l'écriture, ils voient en elle un moyen de se développer en dépassant ses difficultés (Jocelyn) et même d'affirmer ses choix (Mehdi) et de s'épanouir (Jordan) : ils mesurent le chemin parcouru. Eva est dans une même démarche de positivité, sans toutefois avoir besoin de mesurer un chemin parcouru pour « assurer » ses prises : dotée à la fois d'une aisance scripturale et d'une capacité réflexive, elle a développé une relation souple et confiante avec l'écriture. Ce n'est pas tout à fait le cas de Florent, dont le niveau tant de réflexivité que d'assurance et d'intérêt est moindre.

Sur le plan du lexique, Fatma surprend l'analyste et constitue une locutrice à part : elle fait en effet partie de ceux envisageant favorablement l'écriture, et c'est la première fois, au fil de notre étude. Ici, ce ne sont pas ses difficultés qui émergent, mais les solutions et les compétences qu'elle dit avoir pour y faire face.

Voici un tableau récapitulatif des familles de locuteurs mises en évidence avec l'étude des usages du lexique.

Tableau n° 31 - Répartition des locuteurs dans les « familles » constituées autour de thématiques lexicales

Famille 1	Tensions « négatives » suscitées par l'écriture	Ervy, Joséphine, Kevin et Yoan
Famille 2	Déplacement vers un champ* où il est possible de réussir	Alexandre, Baptiste, Benoît
Famille 3	Chemin parcouru (et à poursuivre)	Jocelyn, Jordan, Mehdi
Famille 4	Réflexivité	Eva
Famille 5	Aisance mais intérêt et assurance limités	Florent
Famille 6	Solutions et compétences	Fatma

*où l'écriture occupe une place secondaire

Nous sommes maintenant en mesure de mettre en regard les résultats issus de l'étude des cinq marqueurs : en voici, page suivante, un tableau d'ensemble.

Tableau n° 32 - Mise en regard, par locuteur, des résultats pour l'ensemble des cinq marqueurs

	Usages de la concession	Usages des verbes modalisateurs*	Usages autour du « dire »	Usages des reformulations	Usages du lexique
Alexandre	Polarité négative	Très défavorable	« Vulnérable »	Position « méta » limitée	Déplacement vers un champ* où il est possible de réussir
Baptiste	Polarité négative	Défavorable	« Vulnérable »	Position « méta » modérée	Déplacement vers un champ* où il est possible de réussir
Benoît	Polarité négative	Défavorable	« Vulnérable »	Position « méta » modérée	Déplacement vers un champ* où il est possible de réussir
Ervy	Polarités équilibrées, tendant vers +	Défavorable	« Vulnérable »	Position « méta » modérée	Tensions « négatives » suscitées par l'écriture
Eva	Polarité positive	Très favorable	« Autonome »	Position « méta » +	Réflexivité
Fatma	Polarité négative	Défavorable	« Positif pessimiste »	Position « méta » limitée	Solutions et compétences
Florent	Polarité largement positive	Favorable	<i>Manque d'éléments</i>	Position « méta » modérée	Aisance mais intérêt et assurance limités
Jocelyn	Polarité positive	Favorable	« Autonome »	Position « méta » +	Chemin parcouru (et à poursuivre)
Jordan	Polarité positive	Favorable	« Autonome »	Position « méta » limitée	Chemin parcouru (et à poursuivre)
Joséphine	Polarité négative	Favorable	Pas de famille à rejoindre	Position « méta » limitée	Tensions « négatives » suscitées par l'écriture
Kevin	Equivalence	Défavorable	<i>Manque d'éléments</i>	Position « méta » limitée	Tensions « négatives » suscitées par l'écriture
Medhi	Polarités équilibrées, tendant vers -	Favorable +	« Positif pessimiste »	Position « méta » +	Chemin parcouru (et à poursuivre)
Yoan	Polarité largement négative	Favorable	« Vulnérable »	Position « méta » limitée	Tensions « négatives » suscitées par l'écriture

Nous voyons assez clairement se constituer deux groupes (les prénoms surlignés de la même couleur sont ceux des étudiants appartenant au même groupe) : en étudiant la façon dont les locuteurs s'emparent du lexique, non seulement nous disposons d'informations supplémentaires sur la position énonciative de chacun, mais nous pouvons aussi – en mettant en regard l'ensemble des résultats, tous marqueurs et tous locuteurs confondus – mettre en évidence des caractéristiques relativement stables et définies pour chacun des groupes, en lien avec notre sujet.

Nous sommes ainsi en mesure de les placer sur un continuum représentant le rapport à l'écriture, allant d'un pôle négatif, quand ce rapport est envisagé défavorablement (nous parlerons alors de rapport défavorable) – les prénoms des membres de ce groupe sont surlignés en orange – à un pôle positif, quand ce rapport est envisagé favorablement (nous parlerons alors de rapport favorable) : les prénoms sont alors surlignés en vert.

Ainsi, Ervy, Joséphine et Yoan, situés dans un « entre-deux » à l'issue de l'étude du précédent marqueur (l'usage des reformulations), rejoignent ceux qui constituaient le noyau du premier groupe – où la polarité des différents marqueurs est plutôt négative – constitué d'Alexandre, Baptiste et Benoît, mais aussi de Kevin. Au prisme du lexique, la place des tensions « négatives » suscitées par l'écriture fait en effet « basculer » les trois étudiants dans une zone où la relation à l'écriture est finalement et globalement peu favorable. Il semblerait que les nombreux doutes dont ils font part, que tracent les différents indices langagiers, soient les éléments « lestant » cette relation : Joséphine n'a pas réussi en droit malgré ses facilités scripturales (et les certitudes de sa mère sur le sujet), comment peut-elle maintenant être sûre de réussir quelque part ? Ervy a eu un parcours scolaire laborieux et a toujours douté de ses capacités, pourquoi cela changerait-il ? Yoan vient d'un milieu où l'écrit n'est pas un problème, il ne peut donc, avec ses difficultés, que se considérer « à part », sans pour autant savoir où.

Mehdi, lui, intègre finalement le deuxième groupe, celui des locuteurs dont les marqueurs langagiers tendent vers une polarité positive (Eva, Jocelyn, Jordan et Florent), quittant ainsi la zone d'entre-deux où il se trouvait relégué à l'issue de l'étude du marqueur précédent, une polarité clairement positive ou négative n'ayant pu, alors, être attribuée au vu de l'ensemble des usages étudiés. Les classes lexicales qui

se sont dégagées pointent en effet le rôle de l'écriture comme moyen, pour l'étudiant, de construire ses points de vue et d'ainsi affirmer ses choix, et ce faisant de mesurer le chemin parcouru. Sa position énonciative est ainsi déplacée, s'agissant de sa relation à l'écriture, en zone de polarité finalement globalement positive, mais le degré de clarté de cette positivité s'avère délicat à évaluer, le concernant, du fait des ambivalences et ambiguïtés relevées à plusieurs reprises lors de l'étude et qui semblent être, le concernant, une spécificité discursive.

Quant à Fatma, elle ne rejoint pas de groupe, et reste dans cet entre-deux où nous l'avions placée à l'issue de l'étude portant sur les reformulations. Les indicateurs tendent en effet plutôt vers une polarité négative, mais son lexique signale une assurance dans sa façon d'envisager l'écriture qui, même nourrie pour l'essentiel de points de vue globalisants, lui permet de ne pas intégrer le groupe d'Alexandre.

Conclusion de l'étude

Proposition de typologie pour le rapport à l'écriture d'étudiants de L3, au prisme de leurs usages discursifs de cinq marqueurs langagiers

En abordant le rapport à l'écriture par le versant du discours qui en est tenu, et en analysant ce discours au prisme de quelques marqueurs langagiers, nous avons pu dégager une typologie du « comportement » de ces derniers en fonction d'une relation envisagée plus ou moins favorablement. Barré-de Miniac parle, pour le rapport à l'écriture, d'une *disposition* du sujet vis-à-vis de l'objet (2000), et le modèle ci-dessous permet d'observer l'*orientation* que prend, dans un sens plus ou moins favorable, cette disposition.

Deux groupes et un sujet isolé constituent les trois pôles de notre modèle. Ils se répartissent autour d'un axe délimitant deux zones : celle où l'étudiant manifeste une disposition plutôt favorable vis-à-vis de l'écriture (nous parlerons alors d'un rapport à l'écriture envisagé favorablement), et celle où il manifeste une position plutôt défavorable vis-à-vis d'elle (nous parlerons alors de rapport envisagé défavorablement). Nous pouvons, dans chaque zone, indiquer le comportement des cinq marqueurs que nous avons choisis comme prismes pour l'analyse.

Voici une grille présentant le modèle proposé.

	Marqueur 1 (concession)	Marqueur 2 (verbes modalisateurs)	Marqueur 3 (autour du dire)	Marqueur 4 (reformulation)	Marqueur 5 (lexique)
Disposition favorable vis-à-vis de l'écriture	Polarité majoritaire des énoncés : positive	Degré élevé du curseur modalisateur	« Famille des autonomes » et « famille des positifs pessimistes »	Position « méta » + ou modérée	Familles* 3,4,5,6
Disposition défavorable vis-à-vis de l'écriture	Polarité majoritaire des énoncés : négative	Degré faible du curseur modalisateur	« Famille des vulnérables »	Position « méta » limitée	Familles* 1, 2

*Se reporter au tableau n°31 p. 302

Clé de lecture : il s'agit, pour chaque marqueur, des *usages* qui en sont faits. Par exemple, quand l'étudiant est favorablement disposé vis-à-vis de l'écriture, nous avons observé qu'il s'appuyait plutôt sur des énoncés concessifs de polarité positive.

Par disposition *favorable*, nous n'entendons pas animée par un intérêt ou un goût vers l'écrit : l'ensemble touffu que constitue le rapport à l'écriture – opinions, attitudes, valeurs, sentiments – ne peut se réduire, nous l'avons vu avec les étudiants, à « aimer » ou « ne pas aimer » écrire, ni à se dire « à l'aise » ou, au contraire, « en difficulté ». Car écrire, ce n'est pas seulement appliquer des règles linguistiques : c'est aussi *s'approprier* un outil collectif avec lequel chacun entretient un rapport à la fois intime et complexe.

L'étude des marqueurs, en donnant lieu à un classement autour d'une relation avec l'écriture envisagée plus ou moins favorablement, éclaire ainsi une dimension peut-être sous-estimée – du moins insuffisamment prise en compte – en matière de littéracie : la place que prennent les pratiques dominantes de l'écrit¹²⁶, qui peuvent contribuer à obérer cette appropriation, par le sujet, de l'outil écriture, et – ce faisant – reléguer en arrière-plan ou ignorer les conditions posées *en faveur* de cette appropriation scripturale. Et ce d'autant plus en situation d'« évènement littéracique majeur » (Crahay 2012, p. 74) comme l'est le passage à l'université, où la transformation peut entraîner des bouleversements de schémas cognitifs – ce peut être une modification des représentations – et expliquer des résistances face au pouvoir heuristique de l'écrit. « Etre littéracié, c'est considérer que le plus important pour penser, réfléchir, travailler, c'est le texte. Ce n'est pas l'expérience de chacun. C'est un retournement pour une grande partie de la population. C'est quelque chose de violent » (Bautier 2009, p. 87, citée par Crahay 2012, p. 63).

Ainsi, les étudiants dont la disposition vis-à-vis de l'écriture est classée comme « défavorable » (Ervy, Joséphine, Yoan, Alexandre, Baptiste, Benoît, Kevin) manifestent tous des attentes déçues (des efforts vains, des résultats jugés médiocres), des craintes (échouer, ne pas avoir les compétences nécessaires, être objet de jugements pénalisants), ou des interrogations inquiètes (ne pas comprendre les consignes, dépendre de l'entourage, « vivre » l'écrit comme un obstacle) : ils ne

¹²⁶ Celles associées à des organisations formelles (éducation, justice, religion, travail, etc.) : voir l'article de Barton et Hamilton (2008, p. 59). Les auteurs opposent ces « littéracies dominantes » aux pratiques de l'écrit vernaculaire.

semblent pas être en mesure d'envisager l'écriture autrement que comme une activité dont ils (se) sont pour ainsi dire « détachés » en usant pour cela de diverses stratégies d'évitement ou en développant le sentiment que l'écriture « ne voulait pas d'eux »¹²⁷. Ceux dont le rapport à l'écriture est classé comme « favorable » (Eva, Florent, Jocelyn, Jordan et Mehdi) ont une attitude tout à fait différente : les difficultés de tous ordres rencontrées (sentiment de honte, insuffisante maîtrise de l'orthographe, « logorrhée » verbale, insatisfaction...) peuvent être objets de réflexion, voire de mise en perspective, et les étudiants s'en saisissent pour avancer et même nouer avec l'écriture une relation similaire à celle de partenaires. Ou, quand il n'y a pas de difficultés particulières – cas d'Eva et de Florent – leur capacité à interroger *l'évidence* de la relation, à porter un regard « en surplomb » sur soi et son activité, les place également dans ce groupe « favorable ».

Fatma ne manifeste pas cette capacité, sans pour autant entretenir avec l'écriture un rapport vraiment défavorable : elle est la seule étudiante dans sa catégorie, située dans cet entre-deux où la place son attitude de « positive pessimiste »¹²⁸.

En montrant, par l'analyse de leur discours autour de quelques marqueurs, où et comment les étudiants s'apparentent et se différencient dans la relation qu'ils entretiennent avec l'écriture, nous espérons éclairer la place que prend cette dimension d'appropriation, par le sujet, d'une ressource qui, fondamentalement, a été créée pour être partagée.

¹²⁷ Ervy dit (36) : « je pense peut-être que je le vois d'une manière comme si c'était l'écriture qui ne voulait pas de moi ».

¹²⁸ Voir en p. 275.

CONCLUSION GENERALE

« Il est important de passer d'une conception de la littéracie placée dans les individus mêmes, à l'examen de la façon dont les individus utilisent collectivement la littéracie. Ainsi, la littéracie devient une *ressource*¹²⁹ au sein d'une communauté, qui prend corps dans des relations sociales, plutôt qu'une *propriété* des individus », écrivent Barton et Hamilton (2010, p. 51).

En nous intéressant au discours tenu par des étudiants – et non à l'étude de leurs productions ou à l'observation de leurs pratiques – nous avons fait le choix d'aborder la question du rapport à l'écriture sous l'angle de la *façon* dont en parlent ceux-là mêmes qui le vivent¹³⁰. Par *façon*, nous entendons la matérialité langagière sur laquelle ils s'appuient pour dire et se dire : la « cristallisation » de formes autour de types de marqueurs signale à l'analyste, et l'alerte, sur des affects, des représentations sociales, des normes, des valeurs, autant d'éléments à la fois « sensibles » et constitutifs – tout comme le sont les dimensions identitaire et épistémique – du rapport à l'écriture. Tous éléments qui rendent l'abord de la notion particulièrement délicat. Ce n'est pas un concept simple, tout comme « écrire n'est pas une chose simple » (Barré-de Miniac 2000, p. 14) : en nous focalisant sur les « balises sémiotiques » qui ponctuent les dits, non seulement nous tentons d'éviter, face à cette complexité, la tentation simplificatrice, voire psychologisante, mais nous formulons l'hypothèse d'un accès à des zones inexplorées ou, du moins, celle d'une approche nouvelle de ces zones grâce aux traces discursives laissées par l'énonciateur. Ainsi, la modélisation que nous proposons, issue de la matérialité même de l'activité énonciative, nous permet d'éclairer la notion – dense et aux contours relativement mouvants – de « rapport à » : elle pointe en effet l'impact discriminant d'une appropriation plus ou moins avancée de l'écriture, envisagée comme une ressource ou, au contraire, vécue comme un obstacle. Les « évènements d'écriture »¹³¹ décrits par les étudiants illustrent bien ces deux versants qui articulent notre modèle. Alexandre, par exemple, parle de « bla-bla » pour des écrits formels comme des mails

¹²⁹ C'est nous qui soulignons ces deux mots.

¹³⁰ Voir p. 33.

¹³¹ Nous traduisons ici le terme de *literacy events* de Barton et Hamilton (2010, p. 48) : ce concept désigne « les activités dans lesquelles la littéracie joue un rôle. [...] Ces évènements sont des épisodes observables qui émergent des pratiques et sont façonnés par elles ».

à des autorités, passages obligés dont il ne voit pas l'intérêt, sinon celui de preuve. Fatma voit dans le « volume » (le nombre de lignes écrites) un signe d'aisance, quand Joséphine, au contraire, l'envisage comme une forme de laisser-aller qu'elle déprécie. Kevin considère que chercher à améliorer ses écrits, c'est « un peu du temps gâché » surtout avec l'aide du numérique, et Benoît n'aime pas « chercher les mots, chercher les fautes ». Plusieurs ne voient pas, par ailleurs, l'intérêt d'une relecture puisque celle-ci ne leur *garantit* pas d'y débusquer leurs erreurs (Fatma). L'orthographe est l'élément le plus cité comme cause de leurs difficultés, mais ils parlent aussi de celle consistant à trouver « le bon ton » (Ervy), « les bons auteurs » (Alexandre), à écrire un texte « plus clair » (Ervy). Ils ont le souci de « faire joli » (Alexandre), de « remettre de l'ordre » (Baptiste), ou d'éviter le risque d'être « mal interprété » (Kevin) ou de ne pas comprendre ce que le professeur « attendait » (Yoan). Cet étudiant a une formule pour décrire le sentiment global d'insécurité et de « méfiance » scripturales avec lequel ils ne peuvent qu'envisager de composer : « ça me pénalise », dit-il. Les quelques événements d'écriture « positifs » évoqués par ceux se disant en difficulté sont soit des souvenirs lointains (les copies de CM2 de Fatma, la fiction écrite au collège par Ervy), soit des situations vécues comme des exceptions (être amenée – elle, Ervy – à corriger la copie d'une amie, ou écrire un article apprécié par son association, pour Benoît), ou encore étroitement dépendantes de la bonne volonté d'autrui, comme pour Alexandre, qui s'en remet à une proche pour « corriger », même si « 80% de [ses] phrases [à lui] sont parties ».

Ainsi représentée, l'écriture n'est pas une ressource à explorer, à exploiter, à « travailler », mais bien plutôt un facteur d'embarras, de gêne ou de risque qu'ils ne savent pas contextualiser et dont ils ne se perçoivent pas comme « décideurs ». Ils disent vouloir écrire mieux, sans s'en donner vraiment les moyens : le problème, il est vrai, se règle ailleurs, il n'est pas qu'une simple mise en œuvre de compétences et de savoirs.

Sur l'autre versant, celui où se positionnent les étudiants favorablement disposés vis-à-vis de l'écriture, c'est la *façon* dont les difficultés sont envisagées qui en est le dénominateur commun, mais aussi la place prise par des projets personnels où l'écriture joue un rôle majeur. La capacité de réflexivité, de mise en regard des événements d'écriture et de distanciation vis-à-vis de ces événements, leur

permettent de trouver et de parcourir plus aisément – du moins plus *lucidement* – leurs propres chemins d'écriture, de se les « approprier » en donnant à leurs activités relatives à l'écrit sens et valeur et ainsi devenir des « agents qui décident »¹³². Il est particulièrement intéressant de l'observer avec les étudiants se disant en difficulté. Jocelyn par exemple, explique comment il a dépassé, au fil des années d'étude, son sentiment de honte vis-à-vis de son orthographe – toujours problématique – et comment écrire l'a aidé à « structurer [sa] pensée ». C'est aussi ce que dit Mehdi, quoique différemment : écrire lui permet de « [se] poser », de « [se] tempérer¹³³ », et son activité intensive sur les forums a constitué en cela un véritable apprentissage, même s'il estime devoir encore améliorer les formes de son expression. Jordan, qui écrit des paroles de rap, parle à ce sujet d'une « prise de confiance » bénéfique pour ses études, mais aussi pour son développement personnel.

Les « dispositions », écrit Lahire dans « L'homme pluriel » (1998), sont l'un des facteurs – avec la situation et le contexte social – influant sur la façon dont nous puisons dans le répertoire des schèmes d'action¹³⁴ : nous développons ainsi, au fil des expériences, une intelligence des situations que nous incorporons – chacun – plus ou moins. Quand ces dispositions, relativement à l'écriture, sont favorables, n'encouragent-elles pas une meilleure acquisition et maîtrise des ressources scripturales ? Et quand, au contraire, ces dispositions ne sont pas favorables, ne contribueraient-elles pas à bloquer cette maîtrise, cette *appropriation* du répertoire, que même l'intérêt ou l'appétence pour l'écriture ne suffisent pas à dépasser, comme nous l'observons, par exemple, avec Ervy ou Fatma ?

Plusieurs études ont par ailleurs montré le lien entre le niveau des compétences scripturales ou orthographiques et la réussite en études supérieures (Sauvé et al. 2007 ; Bellity et al. 2016)¹³⁵. Une disposition favorable vis-à-vis de l'écriture serait-elle également source de développement académique ? Quelles sont, finalement, les

¹³² Référence à l'article de Vanhulle (2004, p. 17), cité en p. 32.

¹³³ Mehdi illustre bien là, avec ses propres mots, l'analyse de J. Goody (1977, p. 97) : l'écriture objective le discours, tant parce qu'elle le « refroidit » que par le surcroît d'attention requis pour rendre explicite ce qui était implicite.

¹³⁴ Voir p. 186.

¹³⁵ Sauvé et al. : « L'abandon et la persévérance aux études post-secondaires » (2007)
Bellity et al. : « Faut-il encourager les étudiants à améliorer leur orthographe ? » (2016)

conditions favorisant *l'appropriation* de l'outil écriture par le sujet, appropriation dont nous avons vu qu'elle pouvait, plus ou moins aboutie, constituer un facteur de partition entre les étudiants du point de vue de leur rapport à l'écriture ? L'encouragement à une posture réflexive pour donner du sens à l'activité et « mettre en ordre le flux de l'expérience » (Crinon et Guigue 2006, p. 119), la prise en compte non seulement de l'image que les étudiants se font d'eux-mêmes dans leurs pratiques d'écriture (Rinck 2004) mais aussi de leurs projets plus personnels (Cros 2009, Vanhulle 2004 et 2006), l'explicitation des (nombreux) effets de l'écriture : autant de leviers dont il serait intéressant de poursuivre l'étude pour observer le potentiel lien avec une disposition favorable.

Plus de vingt ans après avoir été conceptualisé par Barré-de Miniac (2000), nous pouvons affirmer, comme Dabène (2008), que le rapport à l'écriture reste bien aujourd'hui une notion « pleine de vitalité ». Cette disposition du sujet vis-à-vis de l'écriture irrigue en effet tous les aspects de la vie, et le concept reste encore largement à explorer, tant les champs d'exercice en sont vastes. Le nôtre a été celui des littéracies universitaires, et nous avons choisi d'approcher le sujet par l'analyse du discours de quelques étudiants.

D'autres pistes d'étude pourraient être empruntées, et elles sont nombreuses. Un changement de prismes langagiers pourrait-il, par exemple, produire des résultats similaires ou éclairer d'autres facettes du rapport à l'écriture ? L'observation des pratiques scripturales ou l'étude des productions, mises en regard avec la méthodologie de l'analyse de discours, permettraient-elles de mettre en évidence des éléments inaperçus, ou contradictoires avec les discours tenus ? Un autre angle d'approche nous semble également pertinent, en termes de méthodologie : l'analyse des discours des « accompagnants ». Les enseignants ont en effet un rôle central dans ce processus de mise en place des « conditions favorables », tout comme la famille, dont Lahire (1995) a montré combien elle influait sur les dispositions de l'enfant vis-à-vis de l'écrit.

Ces dispositions, quand elles sont encouragées à se développer, auraient-elles un impact déterminant non seulement sur les compétences scripturales, mais aussi sur la capacité à « prendre sa place » dans le monde ?

La question est passionnante : elle reste ouverte...

SOMMAIRE

RESUME.....	11
TABLE DES MATIERES.....	13
PREAMBULE.....	21
INTRODUCTION ECRIT(S), ECRITURE(S), LITTERACIE(S) : CONTEXTUALISATION DE LA NOTION DE RAPPORT A L'ECRITURE.....	23
PARTIE 1 METHODOLOGIE : ETAPES.....	35
1-Constitution du corpus.....	37
2-Choix de l'analyse du discours comme pratiques interprétative.....	43
3-Objectifs et démarche d'ensemble de l'étude.....	52
PARTIE 2 ESQUISSE DES PORTRAITS DISCURSIFS AU PRISME DES MARQUEURS LANGAGIERS.....	59
1-Faits langagiers étudiés : quelques éléments de définition et choix des sous-catégories.....	61
2-Portraits discursifs.....	76
PARTIE 3 ANALYSE COMPARATIVE.....	167
1-Usages de la forme concessive.....	168
2-Usages des verbes modalisateurs.....	207
3-Usages autour du dire.....	234
4-Usages des reformulations.....	279
5-Usages du lexique.....	291
CONCLUSION DE L'ETUDE	313
CONCLUSION GENERALE	317

LISTE DES ANNEXES

Ces annexes sont présentées sur support numérique.

A-ELEMENTS RELATIFS A LA CONSTITUTION DU CORPUS

A1 - Le mail de présentation du projet de recherche adressé aux enseignants

A2 - Le questionnaire rempli par les étudiants

A3 - Le texte de présentation lu par les enseignants lors de la passation du questionnaire

A4 - Le mail envoyé aux étudiants pour leur proposer un entretien

A5 - Le guide d'entretien

A6 - Les transcriptions des entretiens

B-ELEMENTS RELATIFS À L'ANALYSE INTERPRÉTATIVE

B1- Les concessifs

B1-1 : tableau global_Locuteurs_Mouvements. Par locuteur : proportion de chaque mouvement.

B1-2 : tableau Config_Pol_Attitudes. Un onglet par locuteur : liste des énoncés avec mention, pour chacun, du mouvement, de l'attitude et de la famille d'attitude.

B1-3 : tableau global Pol_SousGroupesAttit. Par locuteur : polarité majoritaire et nombre d'énoncés par sous-groupe d'attitude)

B2 - Les verbes modalisateurs. Un tableau par locuteur : relevé des énoncés par catégorie de modalité, avec indication du nombre d'occurrences et de la valuation.

B3 - Autour du dire

B3-1 : tableau global DistribEmplois. Par locuteur et par emploi : fréquence et proportion des énoncés rapportés, avec exemples et indication du nombre de formes en *je me dis*)

B3-2 : tableaux Dires_ParLocuteur. Trois onglets pour chacun : les dires rapportés/représentés, avec les types d'emploi, les zones méta-langagières, les groupes d'usages (DR) ; les modalisations par discours autres, avec la zone de représentation du dire et la forme (MDA) ; les boucles méta-énonciatives (BME), avec le type de boucle, l'usage et la polarité.

B4 - Les reformulations. Un tableau par locuteur : classement des reformulations, et nombre – avec et sans connecteurs – et surlignage des énoncés de méta-position.

B5 - Le lexique

B5-1 : tableau global RelevéMots. Un onglet par locuteur : relevé de mondes lexicaux lors d'une première lecture exploratoire des transcriptions d'entretiens.

B5-2 : ImagesAFC. Une image par locuteur : graphiques issus des AFC (analyse factorielle des correspondances)

B5-3 : Lexique_Iramuteq_Locuteurs. Par locuteur, interprétation des résultats de l'analyse des données textuelles à l'aide d'Iramuteq.

B5-4 : tableau global Lexique_Classes_Pôles. Par locuteur et par classe : intitulé de la classe avec indication de la polarité, mise en évidence de la classe la plus saillante et des pôles thématiques.

INDEX DES NOTIONS

- Altérité, 56, 62, 71, 171, 172, 176, 177, 188, 234, 237, 266
- Attitude, 21, 24, 29, 30, 46, 54, 55, 56, 101, 134, 169, 186, 187, 188, 189, 190, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 232, 258, 273, 292, 305, 314, 315
- Dialogisme, 46, 49, 63, 102, 168, 169, 170, 297
- Disposition, 11, 31, 186, 313, 322
- Doxa, 102, 109, 152, 169, 170, 171, 201
- Face, 107, 110, 175, 215, 256
- Hétérogénéité, 46, 47, 48, 49, 71, 72, 169, 234, 241
- Interdiscours, 49
- Méta-langage, 44, 45, 47, 50, 71, 234, 238, 239, 243, 251, 273, 325
- Modalisation par discours autre, 239, 243, 247, 266
- Modélisation par discours autre, 325
- MDA, 243, 246, 248, 266, 273
- Non-coïncidence, 125, 236, 241, 242, 243, 248, 249, 250, 268
- Polyphonie, 45, 46
- Polyphonique, 169
- Position énonciative, 49, 71, 207, 291, 311
- Position discursive, 28, 65, 142, 166, 181
- Prédication du fait d'un discours autre, 239
- PDA, 239, 242
- Réflexivité, 30, 31, 32, 47, 81, 99, 106, 107, 114, 138, 162, 215, 252, 265, 275, 283, 287, 307, 309, 310, 320
- Représentation du discours autre, 45, 234, 238, 240, 263
- RDA, 235, 236, 238, 239, 246, 260, 261, 263, 265, 273, 274
- Transaction énonciative, 65, 172, 173, 174

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, Jean-Michel, Charaudeau, Patrick et Maingueneau, Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 2002.
- Adam, Jean-Michel. *La linguistique textuelle*. 3e éd. Coursus. Linguistique. A. Colin, 2011.
- Aguilar, José. 2015. « L'étude de l'expression de modalités épistémiques par des enseignants en situation d'entretien : une proposition méthodologique d'analyse discursive de l'agir professoral ». *Recherches en didactique des langues et des cultures* 12, n° 2.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.791>
- Amossy, Ruth. *La présentation de soi : ethos et identité verbale*. Interrogation philosophique. Paris : Presses universitaires de France, 2010.
- Anis, Jacques, Chiss, Jean-Louis et Puech, Christian. *L'écriture, théories et descriptions*. Prisme 10. Bruxelles : De Boeck-Université, 1988.
- Authier-Revuz, Jacqueline. « Deux mots pour une chose : trajets de non-coïncidence ». In *Répétition, altération, reformulation*, 37-61. Annales Littéraires de l'Université de Besançon 701. Presses Universitaires Franc-Comtoises, 2000.
- Authier-Revuz, Jacqueline. 1987. « L'auto-représentation opacifiante du dire dans certaines formes de 'couplage' ». *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain*, n°36-37 : 55-103.
- Authier-Revuz, Jacqueline. 1984. « Hétérogénéité(s) énonciative(s) ». *Langages* 19, n° 73 : 98-111.
<https://doi.org/10.3406/lgge.1984.1167>
- Authier-Revuz, Jacqueline. 1992. « Repères dans le champ du discours rapporté ». *L'Information Grammaticale* n°55 : 38-42.
<https://doi.org/10.3406/igram.1992.3186>
- Authier-Revuz, Jacqueline. *La Représentation du Discours Autre : principes pour une description*. De Gruyter, 2020.
<https://doi.org/10.1515/9783110641226>
- Bain, Daniel et Falardeau, Érick. Association internationale pour la recherche en didactique du français. Colloque. *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2007.
<http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782763712932>

- Bange, Pierre et Université Lyon 2. *L'analyse des interactions verbales : la dame de Caluire, une consultation ; actes du Colloque tenu à l'Université Lyon 2 du 13 au 15 décembre 1985*. Sciences pour la communication 18. Berne : Lang, 1987.
- Barbérís, Jeanne-Marie. « Ethos ». In *Termes et concepts pour l'analyse de discours. Une approche praxématique*. Paris : Honoré Champion, 2001 : 112-114.
- Barré-de Miniac, Christine. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Savoirs mieux. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion, 2000.
- Barré-de Miniac, Christine. 2003. « Savoir lire et écrire dans une société donnée ». *Revue française de linguistique appliquée* VIII (1) : 107-120.
<https://doi.org/10.3917/rfla.081.0107>
- Barré-de Miniac, Christine. 2008. « Le rapport à l'écriture : une notion à valeur heuristique ». *Diptyque*, n° 12 : 11-23.
- Barton, David et Hamilton, Mary. 2010. « La littéracie : une pratique sociale ». *Langages et société*, n°133 : 45-62.
- Bautier, Elisabeth. *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Sémantiques. Paris : Harmattan, 1995.
- Bautier, Elisabeth. 2002. « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? » *Pratiques*, n° 113-114 : 41-54.
- Bautier, Elisabeth. 2009. « Permettre à tous d'accéder à la littéracie étendue : un défi exigeant ». *Journal de l'Alpha*, n° 167-168.
- Béal, Christine. « Langue/Parole/Discours ». In *Termes et concepts pour l'analyse de discours. Une approche praxématique*. Paris : Honoré Champion, 2001 : 167-170.
- Benveniste, Emile. 1970. « L'appareil formel de l'énonciation ». *Langages* 5, n° 17 : 12-18.
<https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2572>.
- Bibauw, Serge et Slingeneier, Marc. 2010. « L'écriture réflexive dans le contexte de la transition secondaire-université. Enquête auprès des élèves et des étudiants. » *Bulletin d'échanges des professeurs de français*, n° 20.
- Bikialo, Stéphane. « De la reformulation à la glose : l'exemple de "ou plutôt". » In *Les marqueurs de glose*. Langues et langage 12. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 2005 : 145-158.
- Bilger, Mireille. 2000. « Au sujet de la représentation de la langue parlée ». *Linx*, n° 42 : 151-56.
<https://doi.org/10.4000/linx.905>.
- Blanchet, Alain. *Dire et faire dire : l'entretien*. Armand Colin. Collection U. Série Psychologie. Paris, 2003.

- Borillo, Andrée. 1982. « Deux aspects de la modalité assertive : croire et savoir ». *Langages*, n° 67 : 33-53.
<https://doi.org/10.3406/lgge.1982.1970>.
- Bourgain, Dominique. 1990. « Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural ». *Langue française* n°85 : 82-101. <https://doi.org/10.3406/lfr.1990.6179>.
- Bournel-Bosson, Maryse, Boutenquoi, Michel, Grossen, Michèle, Rousseau, Patrick et Sitri, Frédérique. 2019. « La vulnérabilité au prisme d'une situation d'entretien en protection de l'enfance ». *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 23. Consultation en ligne.
<https://journals.openedition.org/sejed/10038>
- Boyer, Priscilla. 2015. « Rapport à la scolarité et représentations de l'écrit : intervenir auprès des élèves en difficulté en connaissance de cause », *Correspondance*, 21 (1). Consultation en ligne.
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/elogedelegoportrait/rapport-a-la-scolarite-et-representations-de-lecrit-intervenir-aupres-des-eleves-en-difficulte-en-connaissance-de-cause/>
- Brès, Jacques et Leroy, Sarah. « Analyse du discours ». In *Termes et concepts pour l'analyse de discours. Une approche praxématique*. Paris : Honoré Champion, 2001 : 24-27.
- Brès, Jacques et Nowakowska, Aleksandra. « Dis-moi avec qui tu 'dialogues', je te dirai qui tu es... De la pertinence de la notion de dialogisme pour l'analyse de discours ». *Marges Linguistiques MLMS Publisher*, 2005.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00438508/document>
- Brès, Jacques et Mellet, Sylvie. *Une approche dialogique des faits grammaticaux*. *Langue française*, n°163. Paris : Larousse, 2009 : 7-8.
- Brès, Jacques, Nowakowska, Aleksandra et Sarale, Jean-Marc. *Petite grammaire alphabétique du dialogisme*. *Domaines linguistiques*, 13. Série Formes discursives ; 4. Paris : Classiques Garnier, 2019.
- Brin-Henry, Frédérique et Knittel, Marie-Laurence. 2016. « Étude lexicosémantique du nom difficulté(s) dans les comptes rendus de bilan orthophonique : apports structuraux et conceptuels ». *Lidil*, n° 53 : 19-41.
<https://doi.org/10.4000/lidil.3915>
- Bruxelles, Sylvie et Traverso, Véronique. « Usages de la particule "voilà" dans une réunion de travail : analyse multimodale ». In *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes : approches théoriques et méthodologiques*, 71-92, 2006.
- Bucheton Dominique. 1998. « Ecrire, c'est toujours dire je », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 363 : 53-55.

- Bucheton, Dominique, et Chabanne, Jean-Charles. 2002. « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement ». *Repères* n°26 : 123-48.
<https://doi.org/10.3406/reper.2002.2396>.
- Buyse, Alexandre, et Vanhulle, Sabine. 2009. « Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? » *Questions vives recherches en éducation*, vol.5 n°11 : 225-42.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.603>.
- Carbou, Guillaume. 2017. « Analyser les textes à l'ère des humanités numériques. Quelques questions pour l'analyse statistique des données textuelles ». *Les Cahiers du numérique* vol.13 (3-4) : 91-114.
- Casagrande, Annette, et Vuillon, Laurent. 2017. « Sciences humaines et sociales et méthodes du numérique, un mariage heureux ? » *Les Cahiers du numérique* n°13 : 115-36.
- Chabanne, Jean-Charles, et Bucheton, Dominique. Ed. 2002. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. 1. éd. Education et Formation. L'Éducateur. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charaudeau, Patrick, éd. *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Sociolinguistique. Paris : Harmattan, 2009.
- Charaudeau, Patrick et Maingueneau, Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 2002.
- Chartrand Suzanne-G et Blaser, Christiane. 2008. « Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit ». *Diptyque*, n° 12 : 107-127.
- Chartrand, Suzanne-G. 2006. « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants ». *Diptyque*, n° 5 : 11-31.
- Chiss, Jean-Louis et Puech, Christian. « Le cours de linguistique générale et la représentation de la langue par l'écriture ». In *Fondations de la linguistique : études d'histoire et d'épistémologie*, 2e éd. Champs linguistiques. Manuels. Louvain la Neuve : Duculot, 1987.
- Chuquet, Jean, éd. *Le langage et ses niveaux d'analyse : cognition, production de formes, production du sens*. Collection Rivages linguistiques. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- Cislaru, Georgeta et Olive, Thierry. 2018. « Les jets textuels de révision : un point de vue dynamique sur la « reformulation » ». *Langages* 212, n° 4 : 69-86.
<https://doi.org/10.3917/lang.212.0069>.

- Colin, Didier, Lafont-Terranova, Jacqueline et Niwese, Maurice. 2016. « Développer des outils didactiques d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique », *Pratiques*, n° 171-172. Consultation en ligne.
<https://journals.openedition.org/pratiques/3201>
- Conseil, Jeanne. 2017. « Situations d'illettrisme et difficultés à l'écrit en Haute-Normandie : le cas de l'orthographe ». Thèse soutenue à Normandie Université.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01738163>
- Crahay, Marielle. 2012. « Les littéracies universitaires peuvent-elles s'enseigner ? Quelques questions suscitées par une pratique de formation en 1ère année d'université ». *Diptyque*, n° 24 : 63-78
- Crinon, Jacques, et Guigue, Michèle. 2006. « Écriture et professionnalisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 156 : 117-69.
<https://doi.org/10.4000/rfp.621>.
- Cros Françoise. 2009. « L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel », *Vie Sociale*, n° 2 : 23-34.
- Dabène, Michel. 1991. « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». *Repères* 4 (1) : 9-22.
<https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>.
- Dabène, Michel. 2008. « Ecritures, écrits : un monde contrasté de pratiques et de représentations ». *Diptyque*, n° 12 : 7-10.
- David, Jacques. 2015. « Literacy-Litéracie-Littéracie : évolution et destinée d'un concept », *Le français aujourd'hui*, n° 190 : 9-22.
- Delcambre, Isabelle. 1998. « De différentes formes d'interaction autour du faire. Analyse d'une intervention didactique sur des stratégies de lecture ». *Lidil*, n° 17 : 119-138.
- Delcambre, Isabelle et Reuter, Yves. 2002a. « Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche ». *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 29 : 7-27.
- Delcambre, Isabelle et Reuter, Yves. 2002b. « Images du scripteur et rapports à l'écriture ». *Pratiques*, n° 113-114 : 7-28.
- Delcambre Isabelle. 2009. « Ecrire à l'université : continuités ou ruptures ? », *Recherches*, n° 50. Consultation en ligne.
<https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/121-135-Delcambre.pdf>
- Delcambre Isabelle. 2011. « Les étudiants et la réécriture », n° 55. Consultation en ligne.
<https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/125-144-Delcambre.pdf>.

- Delcambre, Isabelle. 2012. « De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur ». *Diptyque*, n° 24 : 19-35.
- Delcambre, Isabelle et Lahanier-Reuter, Dominique. 2012. « Littéracies universitaires : présentation ». *Pratiques*, n° 153 : 3-19.
<https://journals.openedition.org/pratiques/1905>
- Delcambre, Isabelle et Pollet, Marie-Christine. 2014. « Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 53 : 3-8.
- Derycke, Marc, Université de Saint-Étienne, et Centre de recherche en éducation, éd. 2005. *Culture(s) et réflexivité*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Détrie, Catherine, Siblot, Paul et Verine, Bertrand. Ed. *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*. Lexica 32. Paris : Honoré Champion éditeur, 2001.
- Donahue, Christiane. 2002. « Effets de l'écrit sur la construction du Sujet textuel à l'université ». *Spirale. Revue de recherches en éducation* n°29 : 75-108.
<https://doi.org/10.3406/spira.2002.1439>.
- Donahue, Christine. 2012. « Enseigner la rédaction des genres universitaires : pourquoi, comment ? ». Conférence de consensus des IUFM des académies de Créteil, Paris et Versailles : *L'écriture dans les disciplines : de l'École à l'Université*.
- Douay, Catherine. 2003. « Des modalités de l'interlocution au système des modaux ». *Corela*, n° 1-1. Consultation en ligne. <https://doi.org/10.4000/corela.636>.
- Ducard, Dominique. « Concession, écart et transaction » in *Entre grammaire et sens : études sémiologiques et linguistiques*. Collection L'homme dans la langue. Gap : Ophrys, 2004 : 58-67.
- Ducrot, Oswald. *Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique*. 3^e édition corrigée et augmentée. Collection Savoir. Sciences. Paris : Hermann, 1991.
- Ducrot, Oswald. 1970. « Les indéfinis et l'énonciation ». *Langages* 5, n° 17 : 91-111.
<https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2578>.
- Ducrot, Oswald. 1979. « Les lois de discours ». *Langue française* 42, n° 1 : 21-33.
<https://doi.org/10.3406/lfr.1979.6152>.
- Ducrot, Oswald. *Les mots du discours*. Édité par Danièle Bourcier. Le Sens commun. Paris : éditions de Minuit, 1980.
- Ducrot, Oswald. 1969. « Présupposés et sous-entendus ». *Langue française*, n° 4 : 30-43.
<https://doi.org/10.3406/lfr.1969.5456>.

- Dufaye, Lionel, Gournay, Lucie et Université Paris-Est. *Benveniste après un demi-siècle : regards sur l'énonciation aujourd'hui*. Paris : Éditions Ophrys, 2013.
- Erlich Valérie et Lucciardi, Jacques. 2004. « Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université. Analyse de notes de cours magistral et de copies d'examen ». *Spirale*, n° 33 : 113-126.
- Eshkol-Taravella, Iris et Grabar, Natalia. 2018. « Reformulations : de l'étude outillée dans les corpus disponibles vers leur détection automatique ». *Langages* n°212 : 5-16
<https://doi.org/10.3917/lang.212.0005>.
- Fabre, Claudine. *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2002.
- Faucher, Jean Marc et Jean, Thierry. 2017. « Entretien avec Jacqueline Authier-Revuz ». *Journal français de psychiatrie*, n° 46 : 87-100.
<https://doi.org/10.3917/jfp.046.0087>
- Ferrari, Stéphane et Zhang, Lei. 2014. « Intensité et polarité : un modèle opératoire articulant plusieurs travaux linguistiques ». *Langue française* n°184 : 35-54.
<https://doi.org/10.3917/lf.184.0035>
- Fraenkel, Béatrice et Mbodj-Pouye, Aïssatou. 2010. « Introduction : les New Literacy Studies, jalons historiques et perspectives actuelles ». *Langage et société* n°133 : 7-24. <https://doi.org/10.3917/ls.133.0007>.
- Franckel, Jean-Jacques. 2015. « Dire ». *Langue française* n°186 : 87-102.
<https://doi.org/10.3917/lf.186.0087>.
- Franckel, Jean-Jacques, Lebaud, Daniel et Lhopital, Anne. 1992. « Arriver ». *L'Information Grammaticale*, n° 55 : 12-16.
<https://doi.org/10.3406/igram.1992.3180>.
- Garnier, Sylvie. 2008. « L'évaluation dans les rapports de signalement ». *Les Carnets du Cediscor*, Analyse de discours et demande sociale. 79-91. Consultation en ligne.
<https://journals.openedition.org/cediscor/168?lang=en>
- Garnier, Sylvie et Sitri, Frédérique. 2008. « Problèmes épistémologiques en analyse du discours : le cas de l'énoncé concessif », *Homenagem a Michel Pêcheux. 25 anos de presença na análise do discurso*, Mercado de Letras (Campinas, Brésil) : 99-106. Consultation en ligne.
hal-00519176
- Goody, Jack, Bazin, Jean et Bensa, Alban. *La Raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les éditions de Minuit. 1979.
- Gosselin, Laurent. 2011. « L'aspect de phase en français : le rôle des périphrases verbales ». *Journal of French Language Studies*, n° 21: 149-71.
<https://doi.org/10.1017/S0959269510000359>

- Grize, Jean-Blaise. *Logique et langage*. Collection L'Homme dans la langue. Gap, France : Ophrys, 1990.
- Grize, Jean-Blaise. *Logique naturelle et communications*. 1^{ère} éd. Psychologie sociale. Paris : Presses universitaires de France, 1996.
- Grize, Jean-Blaise. « Logique naturelle et représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, 170-86. Presses universitaires de France, 2003.
<https://www.cairn.info/les-representations-sociales---page-170.htm>
- Guibert, Rozenn. 2004. « Formation aux dialogismes ». *Pratiques*, n° 121-122 : 28-44.
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_121_1_2030
- Guigue, Michèle. 2009. « Quand écrire, c'est faire : l'écriture comme modalité d'action ». *Vie sociale*, n° 2 : 11-21.
- Hayes, John R., et Linda S. Flower. 1986. « Writing Research and the Writer. » *American Psychologist* n°41 : 1106-1113.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Jovenet, Anne-Marie. 2004. « Tensions entre engagement et écriture de recherche ». *Pratiques*, n° 121/122 : 143-56.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin, 2014.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *La connotation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1977.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *Le discours en interaction*. Collection U Lettres - Linguistique. Paris : Armand Colin, 2005.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *L'implicite*. 2^e éd. Collection U Linguistique. Paris : Colin, 1998.
- Khatchatourian, Elisaveta. « Les marqueurs de reformulation formés à partir du verbe dire ». In *La reformulation : marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rivages linguistiques. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008 : 19-33
- Koch et Östenreicher. In *Lexicon der Romanistischen Linguistic (LRL)*. Vol. I,2. : 584-591. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Lahire, Bernard. 2009. « De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi ». *Sociologie et sociétés* n°40 : 165-79.
<https://doi.org/10.7202/000652ar>
- Lahire, Bernard. *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Nouvelle éd. Paris : Pluriel, 2011.

- Lahire, Bernard. *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Points 681. Paris : Gallimard le Seuil, 1995.
- Langhans, Britta. « Indices de glose dans un corpus d'entretiens ». In *Le mot et sa glose*, 245-70. Langues et langage n°9. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 2003.
- Leblanc, Jean-Marc. « Approfondissement. En savoir plus sur l'analyse factorielle des correspondances ». In *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours* : 218-228. Didact méthodes. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2017.
- Le Bot, Marie-Claude, Richard, Élisabeth et Schuwer, Martine. *Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rivages linguistiques. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008a.
- Le Bot, Marie-Claude, Richard, Élisabeth et Schuwer, Martine. *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*. Rivages linguistiques. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008b.
- Lefebvre, Julie. *La note de bas de page*. Limoges : Lambert-Lucas. A paraître en 2022.
- Le Querler, Nicole. 2004. « Les modalités en français ». *Revue belge de philologie et d'histoire* 82, n° 3 : 643-56.
<https://doi.org/10.3406/rbph.2004.4850>
- Levi-Strauss, Claude. Ed. 1993. « Leçon d'écriture ». In *Tristes tropiques*, Presses Pocket : 347-360. Terre humaine. Paris : 337-349.
- Loubère, Lucie. 2016. « L'analyse de similitude pour modéliser les CHD ». Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Nice.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02482584>
- Mangueneau, Dominique. 1996. « Jean Dubois et les débuts de l'analyse du discours en France : quelques réflexions ». *Linx* n°34 : 27-33.
<https://doi.org/10.3406/linx.1996.1412>
- Mangueneau, Dominique. *L'énonciation en linguistique française*. Nouv. ed. Les fondamentaux Cycle 1 30. Paris : Hachette, 1999.
- Mangueneau, Dominique. 2002. « L'éthos, de la rhétorique à l'analyse du discours ». *Pratiques*, n°113-114 : 55-67.
- Malidier, Denise. 1993. « L'inquiétude du discours. Un trajet dans l'histoire de l'analyse du discours : le travail de Michel Pêcheux ». *Semen*, revue de sémio-linguistique des textes et discours, n° 8. Consultation en ligne. <https://doi.org/10.4000/semen.4351>

- Martinot, Claire. « Construction de l'information dans la langue parlée : repérages de schémas reformulateurs remarquables ». In *Des organisations « dynamiques » de l'oral*, 122 : 236-50. Sciences pour la communication. Bern : Peter Lang, 2018.
- Mazière, Francine. *L'analyse du discours. Histoire et pratiques*. Vol. 3e éd. Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France, 2016.
<https://www.cairn.info/l-analyse-du-discours--9782130652250.htm>
- Meunier, André. 1974. « Modalités et communication ». *Langue française* n°21 : 8-25.
<https://doi.org/10.3406/lfr.1974.5662>
- Moeschler, Jacques, et de Spengler, Nina. 1982. « La concession ou la refutation interdite. Approches argumentative et conversationnelle ». *Cahiers de Linguistique Française* n°4 : 7-36.
- Mondada, Lorenza. 2000. « Les effets théoriques des pratiques de transcription ». *Linx*, n° 42 : 131-146.
<https://doi.org/10.4000/linx.902>
- Morel, Mary-Annick. *La concession en français*. Collection L'essentiel du français. Gap : Ophrys, 1996.
- Morinet, Christiane. *Ce que l'écrit fait au sujet parlant : un cheminement intellectuel*. Paris : l'Harmattan, 2016.
- Muller, Catherine. 2014. « Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants ». *Le Français Aujourd'hui* n°184 : 1-6.
- Née, Émilie (dir.). *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*. Didact méthodes. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2017.
- Neveu, Franck. *Lexique des notions linguistiques*. 3e éd. Cursus. Malakoff : Armand Colin, 2017.
- Novakova, Iva et Tutin, Agnès. *Le lexique des émotions*. Grenoble : UGA éditions, 2019.
- Onillon, Sandrine. *Pratiques et représentations de l'écrit*. Linguistic insights, v. 62. Bern; New York : Peter Lang, 2008.
- Paillard, Denis. 2009. « Prise en charge, commitment ou scène énonciative ». *Langue française* n°162 : 109-128.
<https://doi.org/10.3917/lf.162.0109>
- Pêcheux, Michel. 1981. « Effets discursifs liés au fonctionnement des relatives en français ». *Recherches de Psychologie Sociale*, n° 3 : 97-102.
- Pêcheux, Michel et Maldidier, Denise. *L'inquiétude du discours*. Archives du commentaire. Paris : éditions des Cendres, 1990.

- Périchon, Blandine. « La glose, un procédé discursif à double détente : assoir ses propres dires, dénoncer les dires de l'autre. » In *Le mot et sa glose*, 93-104. Langues et langage n°9. Aix-en-Provence : publications de l'Université de Provence, 2003.
- Perrin, Laurent. 2004. « La notion de polyphonie en linguistique et dans le champ des sciences du langage ». *Questions de communication*, n° 6 : 265-82.
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4445>
- Piolat, Annie. 2004. « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail ». *Linx*, n° 51 : 55-74.
<https://doi.org/10.4000/linx.174>
- Plane, Sylvie. 2006. « Singularités et constantes de la production d'écrit : l'écriture comme traitement de contraintes ». *Diptyque*, n° 5 : 33-54.
- Pollet, Marie-Christine. 2012. « Du perfectionnement en langue française au développement de compétences langagières : le chemin vers la contextualisation ». *Diptyque*, n° 24 : 5-18.
- Polo, Claire. 2020. « Accompagner à la littéracie universitaire par le dialogue ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 36 (2).
<https://doi.org/10.4000/ripes.2767>.
- Pottier, Bernard. *Sémantique générale*. Paris : PUF, 1992.
- Py, Bernard. 2004. « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages* n° 154 : 6-19.
<https://doi.org/10.3406/lgge.2004.943>
- Reinert, Max. 1999. « Quelques interrogations à propos de l'objet d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse 'Alceste' ». *Langage et société*, n°90 : 57-70.
<https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2897>
- Reinert, Max. 1993. « Les 'mondes lexicaux' et leur 'logique' à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars ». *Langage et société*, n°66 : 5-39.
<https://doi.org/10.3406/lsoc.1993.2632>
- Rendulic, Nina. 2015. « Le discours représenté dans les interactions orales. De l'étude des structures en contexte vers la construction de l'image des relations interlocutives. » Thèse soutenue à l'université d'Orléans.
ftp://ftp.univ-orleans.fr/theses/nina-rendulic_3905.pdf
- Reuter, Yves. 1998. « De quelques obstacles à l'écriture de recherche ». *Lidil*, n° 17 : 11-23.
- Reuter, Yves. 2006. « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion ». *Pratiques*, n° 131-132 : 131-154.

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_131_1_2124

- Reuter, Yves. 2012. « Les didactiques et la question des littéracies universitaires ». *Pratiques*, n° 153 : 161-176.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1979>
- Richard, Élisabeth. 2015. « A propos de répétition : entre continuité et rupture ». *Semen*, n°38. Consultation en ligne.
<https://doi.org/10.4000/semen.10323>.
- Rinck, Fanny. 2004. « Construire la problématique d'un rapport de stage : les difficultés d'étudiants du second cycle ». *Pratiques*, n° 121-122 : 93-110.
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_121_1_2035
- Rochex, J.-Yves. 2004. « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques ». *Pratiques Psychologiques* 10 (n°2) : 93-106.
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001>.
- Rossari, Corinne, Ricci, Claudia et Wandel, Dennis. 2018. « Introduteurs de cadres et connecteurs de reformulation : étude contrastive sur corpus ». *Langages, Reformulations*, n° 212 : 51-67.
- Rossari, Corinne. *Autour des connecteurs : réflexions sur l'énonciation et la portée*. Sciences pour la communication 75. Berne : P. Lang, 2004.
- Saussure, de, Ferdinand. « Représentation de la langue par l'écriture ». In *Cours de linguistique générale*, 1^{ère} édition : 1916. Grande bibliothèque Payot. Paris : Payot, 1995.
- Schneuwly, Bernard. « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques ». In *Les interactions lecture-écriture*, 155-73. Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation. Berne : Peter Lang, 1998.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34262>.
- Schneuwly, Bernard. 2008. « Le rapport à l'écrit : une notion-deux dimensions en interaction dynamique ». *Diptyque*, n° 12 : 129-138.
- Scribner, Sylvia, et Cole, Michael. 2010. « La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture ». *Langage et société* n°133 : 25.
<https://doi.org/10.3917/lis.133.0025>.
- Siblot, Paul. « Formation discursive ». In *Termes et concepts pour l'analyse de discours. Une approche praxématique*. Paris : Honoré Champion, 2001 : 126-128.
- Siouffi, Gilles, Agnès Steuckardt, Chantal Wionet. 2011. « La modalisation de l'énoncé à l'écrit : enquêtes sur les représentations et les usages. Le cas de "c'est vrai que". » *L'Information Grammaticale*, n° 130 : 11-18.
- Sitri, Frédérique. *L'objet du débat*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2003.

- Sitri, Frédérique. 2019. « Manifestations de l'accord dans la concession : un point de vue d'analyse du discours ». *Travaux linguistiques du Cerlico, Accord et désaccord*, n° 29.
- Sitri, Frédérique. « Parcours en analyse du discours : enjeux et méthode. Autour d'écrits professionnels », 2015. *Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*. Université Sorbonne Nouvelle.
- Sitri, Frédérique. « Une lecture événementielle du verbe *pouvoir* dans des rapports de travailleurs sociaux ». In *Dire l'événement : langage, mémoire, société*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2013.
<http://books.openedition.org/psn/3246>.
- Sitri, Frédérique, Georgette Cislaru, Frédéric Pugnère-Saavedra. « Introduction. L'analyse de discours dans la société : engagement du chercheur et demande sociale. » In *L'analyse du discours dans la société. Engagement du chercheur et demande sociale*. Colloques, congrès et conférences sciences du langage, histoire de la langue et des dictionnaires. Paris : Honoré Champion Editeur, 2012.
- Sitri, Frédérique et Veniard, Marie. « Problématiques d'analyse du discours et méthodes ». In *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours* : 163-202. Didact méthodes. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2017.
- Sitri, Frédérique. « La représentation dialogique du dialogal dans un compte-rendu de réunion : les limites du dialogisme ». *Cahiers de Praxématique* : à paraître.
- Sitri, Frédérique. 2004. « Dialogisme et analyse de discours : éléments de réflexion pour une approche de l'autre en discours ». *Cahiers de Praxématique*, n°43. Consultation en ligne.
<http://journals.openedition.org/praxematique/1846>
- Stegu, Martin. 2008. « Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée : interrelations et transitions ». *Pratiques*, n° 139-140 : 81-92.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.1193>
- Steuckardt, Agnès. 2018. « Les marqueurs de reformulation formés sur dire : exploration outillée ». *Langages, Reformulations*, n° 212 : 17-33.
<https://www.cairn.info/revue-langages-2018-4-page-17.htm>
- Steuckardt, Agnès. « À la recherche du consensus : on va dire, on va dire ça, on va dire ça comme ça ». In *Histoires de dire. Petit glossaire des marqueurs formés sur le verbe dire*, Peter Lang, 2016 : 293-314.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01676977>
- Tomassone, Roberte. *Grands repères culturels pour une langue : le français*. Les grands repères culturels. Paris : Hachette Éducation, 2001.
- Vanhulle, Sabine. 2004. « L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi ». *Repères* n°30 : 13-31.

<https://doi.org/10.3406/reper.2004.2634>

Vanhulle, Sabine. 2006. « Favoriser l'émergence du « je » professionnel en formation initiale : une étude de cas ». *Revue des sciences de l'éducation* n°31 : 157-76.

<https://doi.org/10.7202/012362ar>

Vanhulle, Sabine. *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Exploration : recherches en sciences de l'éducation. Bern ; Berlin ; Bruxelles : Peter Lang, 2009.

Veniard, Marie et Pechberty, Bernard. « Approche pluridisciplinaire d'entretiens non directifs dans l'éducation spécialisée : linguistique et psychologie clinique ». In *Le langage en sciences humaines et sociales*, 115-29. Lambert-Lucas, 2015.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01265483>

Verspieren, Marie et Bros, Frédérique. 2013. « Plaisir d'écrire et cursus universitaire, liaisons fructueuses ? » In *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance*, 674-81. Sherbrooke.

Vincent, Diane et Dubois, Sylvie. *Le Discours rapporté au quotidien*. Québec : Nuit blanche, 1997.

Vion, Robert. 2004. « Modalités, modalisations et discours représentés ». *Langages*, n°156 : 96-110.

<https://doi.org/10.3406/lgge.2004.966>

Vogüé, de, Sarah. 1992. « Aux frontières des domaines notionnels : *bien que, quoique et encore que* ». *L'Information Grammaticale* n°55 : 23-27.

<https://doi.org/10.3406/igram.1992.3182>

Wachs, Sandrine. 1996. « De l'enquête à l'édition : parcours douloureux mais essentiel pour une analyse de discours oraux ». *Linx*, n° 8 : 187-206.

<https://doi.org/10.4000/linx.1176>