

DE QUOI LES TRACES LINGUISTIQUES SONT-ELLES L'INDICE ?

Isabelle Delcambre
Équipe Théodile
Université Charles-de-Gaulle-Lille 3

Dans ces quelques pages¹, je voudrais aborder (trop rapidement et sans prétendre la traiter dans toute sa complexité) une question importante aussi bien dans la recherche en didactique que dans l'évaluation quotidienne des copies d'élève : les liens entre le linguistique et le cognitif et le statut de « trace » que l'on accorde généralement aux prélèvements que le chercheur ou le correcteur peut faire en surface de texte.

En psycholinguistique, les recherches sur la production et la réception des textes considèrent les productions linguistiques comme des indices d'opérations du scripteur et/ou des instructions pour le lecteur. Les connecteurs et les autres marques d'organisation textuelle (découpage en paragraphes, marquage de l'organisation du texte) sont particulièrement analysés et travaillés. Ainsi, pour ce qui est de la production, Brassart (1991, 70) explique que « ces marques, et les connecteurs en particulier, sont considérées comme traces d'opérations psychologiques sous-jacentes mises en œuvre par le locuteur-scripteur dans sa production langagière : leur présence en surface linguistique est, en quelque sorte, l'indice sinon la preuve que le sujet a bien mis en œuvre ces opérations ».

1. Ce texte est issu de la note de synthèse que j'ai rédigé pour l'habilitation à diriger des recherches : Delcambre, 2001.

En réception, ces marques sont des indices ou des instructions données au lecteur pour le guider dans ses calculs interprétatifs et orienter sa compréhension (*ibid.*).

Cette fonction attribuée aux marques linguistiques est proche de la définition qu'en sémantique pragmatique on donne des connecteurs comme autant d'instructions pour calculer la relation sémantique entre deux propositions ou paquets de propositions, plus précisément pour établir quel type de relation il convient de calculer. De même, les travaux menés en psycholinguistique sur la révision de texte envisagent les ratures comme la trace ou le produit d'opérations mentales. Ainsi, les ratures liées à la mise en mots et se situant au niveau phrastique ou infraphrastique sont souvent interprétées comme relevant d'une non-expertise par rapport à celles que peuvent mettre en œuvre des rédacteurs experts, intervenant simultanément aux niveaux local et global (Hayes 1996/1998, 79-80). Les traces de révision sont des indicateurs du type d'opérations et de leur complexité.

Pendant cette conception d'un lien fort et quasi automatique entre traces et opérations pose problème. Ainsi, Brassart (1993, 517) montre qu'en réception, l'absence de marques portées par des instructions explicites ne signifie pas un blocage des opérations de compréhension. Chez des lecteurs adultes, l'absence de connecteur est « compensée par le biais d'inférences relationnelles réalisées au moment de la lecture (...) leurs textes de rappel (de textes sans connecteurs) reflètent ces opérations par la présence d'un nombre significatif de connecteurs identiques ou homologues à ceux des textes avec connecteurs ».

De même, en production, il questionne la relation marque/production avec un point de vue développemental (Brassart 1991, 79-80). Il montre que les progrès enregistrés dans la maîtrise du texte argumentatif ne se traduisent pas par une hausse de la fréquence des divers connecteurs ; la structure d'ensemble du texte argumentatif est progressivement mieux maîtrisée, ce qui fait que les relations entre propositions sont plus facilement gérées, notamment par une diversification des moyens de marquage (ponctuation, énoncés métatextuels, énoncés thématiques, titres). Concernant la révision de textes, il conteste la conception de « la révision comme uniquement indexée aux traces matérielles laissées en surface, dans les brouillons, par la mise en œuvre mentale de ce processus » (Brassart 1989, 79). C'est, écrit-il, une conception qui s'origine dans l'analyse des brouillons d'écrivains, et la tradition philologique. Or, on peut penser que se déroule chez l'écrivain un travail de composition silencieux qui ne laisse aucune trace visible. Réciproquement, on ne peut inférer d'une absence de trace matérielle en surface linguistique la non-existence d'une activité mentale (*ibid.* 80).

D'un autre point de vue, David (1994, 7) met en cause l'idée que, dans la révision, tous les arrangements orthographiques ou lexicaux seraient liés à des processus de bas niveau. Ils peuvent attester d'un traitement plus profond et d'une révision à un niveau textuel plus large ; ils peuvent témoigner d'une « recherche langagière où plusieurs solutions semblent acceptables » comme l'a montré C. Fabre (1991, 55) ; ils témoignent en tout cas d'une activité

épilinguistique, sinon métalinguistique. Cette observation permet de questionner le lien rigide entre telle marque textuelle et telle opération sous-jacente.

Ce débat sur les relations entre traces linguistiques et opérations cognitives se retrouve dans les recherches de C. Golder, qui s'inscrit dans le cadre théorique construit par J.P. Bronckart (1985) et par B. Schneuwly (1988), à la fois sur le plan de la conception du texte argumentatif (déterminé par les paramètres de la situation de communication, avec une articulation forte entre le texte et le contexte) et sur la méthodologie : analyser à partir des textes les traces des opérations langagières. Ses études reposent sur le postulat suivant : « certaines catégories d'unités linguistiques correspondent de manière privilégiée à des types d'opération et toute unité linguistique est la trace d'opérations langagières » (Golder, 1996, 22-23). Ainsi elle isole les traces textuelles des opérations de justification/négociation (*ibid.* 55). Ce ne sont pas seulement des unités syntaxiques (comme chez Schneuwly) mais également des contenus sémantiques (recevabilité des arguments, appel aux valeurs ou expériences supposées partagées par le locuteur et son interlocuteur) (*ibid.* 23). Son objectif est de « saisir le fonctionnement du discours argumentatif en élaborant des indices qu'il n'est pas toujours facile de rattacher à un niveau donné d'opérations mais dont on pense qu'ils sont la trace d'opérations argumentatives cruciales. Ce mode d'analyse repose, reconnaissons-le, sur une hypothèse très forte : *c'est si et seulement si il y a mise en œuvre d'une opération que l'on pourra en observer la trace* » (*ibid.* 24). Ce postulat psycholinguistique est formulé ici comme un principe nécessaire et suffisant, ce qui est vraisemblablement un coup de force théorique, puisqu'il fait comme s'il n'y avait pas d'opération sans trace linguistique, comme si à toute opération correspondait une trace, ce qui ne va pas de soi, comme je l'ai montré plus haut. Dans les premières propositions de J.P. Bronckart, ce « postulat de matérialité » est présenté comme « un garde-fou méthodologique », « les traces étant les seules variables dépendantes observables » permettant de valider « l'appareil hypothétique d'opérations articulées aux paramètres de l'extralangage » (1985, 12-16).

Quelques précautions sont prises cependant par C. Golder à l'égard de ce postulat. Par exemple, le repérage de la fréquence de certaines unités linguistiques doit être fait avec précaution, car il y a « risque de confondre usage effectif d'une marque et inférence rigoureuse sur l'opération supposée lui correspondre [...] les marques linguistiques sont *plurifonctionnelles* » (Golder, 1996, 24). Ou encore « Une même marque peut traduire plusieurs opérations, de même une opération donnée peut se réaliser à travers des marques différenciées ». Les marques textuelles ou linguistiques, disait J.P. Bronckart (1985, 16) sont plurifonctionnelles (une même unité matérielle peut véhiculer diverses fonctions distinctives) et ambiguës (les mêmes séquences d'unités peuvent traduire des fonctions différentes). Il convient donc de décrire les discours argumentatifs en termes de configurations de marques et de manière intégrative : « certains marques fonctionnent ensemble de façon indissociables » dans une relation de dépendance systématique (Golder 1996, 201).

Les recherches didactiques que j'ai faites dans ma thèse, à propos de « dissertations » d'élèves de seconde dont j'analysais les formes d'exemplification, m'ont amenée à repérer des traces en surface de texte et à les analyser comme indices « d'opérations d'exemplification » (1997a, 16-17). Cependant, le cadre théorique et méthodologique de ce travail n'est ni expérimentaliste ni psycholinguistique, mais didactique. D'une part, les problèmes linguistiques ou textuels sont évalués en fonction de leur degré de réussite, c'est-à-dire par rapport à une norme ou à un horizon d'attente construit empiriquement dans la recherche, à l'aune des fonctionnements identifiés dans les copies analysées. D'autre part, j'ai été amenée à poser qu'on ne peut pas vraiment savoir si l'erreur, identifiée à partir des traces textuelles, est en relation directe avec un problème la concernant. Comme J. David, dans l'étude citée plus haut, il m'a semblé que la portée de la difficulté est difficilement repérable. « La trace en surface de texte peut être occasionnée par une difficulté anticipée ou un contrôle rétrospectif et non forcément par ce qui est en jeu dans l'endroit même où se lira, après coup, un indice de difficulté » (1997a, 16). Mon propos était essentiellement praxéologique : comment théoriser les difficultés apparentes des élèves, les ratés de performance, de manière à ce que cette théorisation soit aussi un appui pour l'intervention enseignante ? C'est-à-dire en évitant de rapporter ces difficultés à une incompétence, à des manques, à une déficience de l'élève. J'ai ainsi posé, à la suite des travaux de B. Delforce, que les erreurs sont certes analysables comme des traces de processus mal maîtrisés, peu assurés ou en cours de construction, mais que, également, elles signalent des lieux ou des zones de difficulté qui tiennent au moins autant aux textes à produire qu'aux élèves eux-mêmes. Les erreurs sont les indices des obstacles rencontrés par les élèves, obstacles qu'il est important d'identifier pour élaborer les situations d'apprentissage qui peuvent permettre de les dépasser. Les inférences que je peux faire à partir de l'analyse des textes prétendent moins proposer un modèle des processus psycholinguistiques en jeu, que contribuer à y voir plus clair dans « la structure de connaissances qui est censée être sous-jacente aux performances » et dont font partie les « connaissances des structures rhétoriques » (Brassart 1990, 78). Autrement dit, l'analyse des traces textuelles ou linguistiques peut contribuer à l'élaboration d'un modèle théorique de l'objet textuel nommé dissertation et de l'un de ses objets constitutifs, l'exemple. Ce que j'ai tenté d'identifier à l'aide des textes d'élèves, ce sont les difficultés de la tâche pour des élèves ordinaires, pris dans un contexte d'apprentissage spécifique. L'analyse didactique des traces d'erreurs et de difficultés vise ainsi moins à décrire des compétences ou des opérations cognitives qu'à construire un modèle de la tâche, en en identifiant les composantes, les variantes, les niveaux. D'une manière qui peut apparaître aujourd'hui fort classique, c'est un travail de théorie du texte qui était en jeu dans cette recherche, à la différence que le texte dont je visais à construire la théorie n'était pas un texte littéraire, mais un objet scolaire, et que les textes empiriques qui contribuaient à en élaborer le modèle étaient des textes d'élèves, et non des textes d'auteurs.

Les produits langagiers sont à l'interface des activités de réception/production (point de vue du sujet engagé dans une activité langagière)

et des textes/discours (point de vue des formes rhétoriques ou génériques issues de l'histoire et de la culture). La problématique de l'analyse et de l'interprétation des traces peut ainsi plutôt pencher vers la reconstruction hypothétique des fondements de l'activité des sujets-élèves, ou plutôt pencher vers la description des textes et des genres à l'intérieur desquels se déroule l'activité de ces mêmes sujets. Ce qui fait pencher la balance d'un côté ou de l'autre, outre les choix théoriques, ce sont aussi les méthodologies mises en œuvre dans les recherches : ne traiter que de produits écrits oblige à beaucoup de prudence quant aux inférences que le chercheur peut faire (ou aurait plaisir à faire, tant le mystère de la boîte noire est fascinant) sur les activités mises en œuvre, et encore plus quant aux inférences sur les opérations cognitives. Recueillir des discours d'élèves sur les activités d'écriture, les productions effectuées, les difficultés rencontrées, etc., permet d'enrichir l'analyse des produits-textes d'un autre point de vue, celui de l'écrivain, engagé dans l'activité. Mais le croisement des deux méthodes ne garantit pas qu'on élucide le mystère, tant les opérations peuvent être opaques aux sujet eux-mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

- BRASSART D.G. (1989) Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite, *Recherches* n° 11, 79-114.
- BRASSART D.G. (1990) Une didactique cognitive du « Français Langue Maternelle » (et des textes écrits plus particulièrement) ? in D.G. Brassart, C. Garcia-Debanc, J.F. Halté, M. Lebrun, A. Petitjean, G. Legros, F. Ropé *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy « Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*, Metz, CASUM, 75-99.
- BRASSART D.G. (1991) Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits, *Recherches* n°15, 69-86.
- BRASSART D.G. (1993) Effet des connecteurs sur le rappel de textes par des enfants de 8 et 10 ans, bons et mauvais lecteurs et des adultes, *L'année Psychologique*, n° 93, 507-525.
- BRONCKART J.P. (1985) *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- DAVID J. (1994) La réécriture au confluent des approches linguistiques, psychologiques et didactique, *Repères* n°10, 3-12.
- DELCAMBRE I. (1997) *L'exemplification dans les dissertations. Étude didactique des difficultés des élèves*, Presses Universitaires du Septentrion.
- DELCAMBRE I. (2001) *Écrire/construire la didactique du français : entre art-de-faire et recherche*, Synthèse en vue de l'HDR, Université Charles-de-Gaulle- Lille 3.
- FABRE C. (1991) La linguistique génétique, une autre entrée dans la production d'écrits, *Repères* n°4, 49-58.

- GOLDER C. (1996) *Le développement des discours argumentatifs*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- HAYES J.R. (1996, trad. française 1998) Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction, in A. Piolat, A. Pélissier *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé, 51-102.
- SCHNEUWLY B. (1988) *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.