

Christiane DONAHUE

EFFETS DE L'ECRIT SUR LA CONSTRUCTION DU SUJET TEXTUEL A L'UNIVERSITE

Résumé : On peut décrire l'université en tant que « zone de contact », un espace discursif de lutte et de négociation dialogique. L'étudiant « écrit son entrée » à cet espace, il construit des textes en reprenant et modifiant les concepts, les genres et les lieux communs qui lui sont disponibles. On peut identifier quelques-uns de ces reprises-modifications en tant que mouvements textuels qui permettent aux étudiants-écrivains d'adopter certaines positions discursives : la transculturation, l'appropriation et la paraphrase, par exemple. Plus particulièrement on peut décrire ces mouvements en tant que « literate arts ». Une analyse interprétative de trois essais rédigés en première année universitaire nous permet de mieux comprendre la nature et le fonctionnement de ce processus de rédaction et de négociation au cours duquel l'étudiant-écrivain choisit ou est interpellé par des positions discursives. L'analyse prend en compte quelques indicateurs de la construction de ce Sujet textuel : les pronoms je, nous et on, la voix passive, les modalités de certitude et les mouvements métadiscursifs.

Mots clefs : Ecrit scolaire post-secondaire — Dialogisme — Position discursive — Zone de contact — Analyse du discours.

INTRODUCTION

Les recherches actuelles ont tendance à dessiner l'écrit en situation scolaire, tant secondaire que post-secondaire, ou bien comme une version approximative ou immature d'un écrit dit « académique », ou bien comme un objet scolaire qui n'existe que pour l'école. Les étudiants sont ou bien des êtres en voie de développement cognitif, ou bien des prétendants à l'académie¹, à la « communauté » académique.

Dans ce modèle, on parle le plus souvent de l'étudiant en tant que sujet cognitif qui s'exprime, qui agit en écrivant : on propose ainsi un sujet unifié, de la sincérité duquel on peut juger, un sujet qui produit un texte écrit plus ou moins stable. Son apprentissage de cet écrit suit une évolution également stable, du mot à la phrase jusqu'au texte entier.

Mais on peut imaginer d'autres versions de l'étudiant, en tant qu'écrivain en voie de développement, ainsi que de sa situation d'apprentissage.

¹ « Académie » en français a le sens de « région géographique administrative » ou de « l'Académie française ». Mais le sens proposé ici est celui plus global de « ce qui est académique, intellectuel », la construction mentale d'un lieu où se fait le travail académique. Cette construction abstraite est représentée par le lieu physique qu'est l'université, mais ne se limite pas à l'équivalence « universitaire ».

Notamment, l'identité de cet étudiant (qu'on va appeler « étudiant-écrivain »² afin de souligner son statut d'apprenti), vue dans la construction de son soi textuel tel que perçu dans son écrit, n'est pas ce genre d'identité monolithique et unifiée. Il s'agit davantage d'une identité en mouvement, construite en fonction du thème mis en jeu par la consigne, du texte d'appui, du travail préalable à la rédaction d'un texte scolaire, et de tout ce qui est dans la langue et dans les structures discursives attachées à une communauté discursive particulière. Il y a également l'influence de la situation, des rapports entre l'étudiant et les savoirs disciplinaires qu'il acquiert, et même du passé discursif de l'étudiant.

Cet ensemble est bien sûr trop vaste à étudier dans un seul article. J'aborderai en particulier quelques aspects de la nature dialogique des textes écrits à l'université et de l'interaction discursive de l'étudiant-écrivain avec la situation particulière d'une étude littéraire rédigée en première année universitaire.

Afin de faciliter cette discussion, je propose le cadre socio-discursif suivant :

- Les étudiants des niveaux avancés de leurs carrières scolaires, aux alentours du premier grade universitaire, se trouvent en « zone de contact » discursive et sociale (une zone d'interaction, un site de rencontre des diverses priorités langagières, conventions académiques et façons de voir le monde).

- L'étudiant « prend la parole » à l'écrit, négocie par écrit la zone de contact scolaire-académique ; les textes d'étudiants sont ainsi des objets dynamiques, hétérogènes, produits dans ces zones de contact.

- On est, dans cette zone de contact, « écrit par » tout le déjà dit : l'histoire, les tropes, les lieux communs, les genres, les développements produits par des membres individuels mais dans un cadre de partage, etc.

- L'étudiant écrit « en tant que » lui-même, la voix d'un autre, l'articulateur des principes, etc. : toutes les postures qu'il peut prendre, les modes de subjectivité qu'il choisit ou qui lui sont choisis, se combinent afin de construire un Sujet³ textuel, pluri-appartenant, qui glisse parmi des positions discursives au cours de son texte.

L'analyse prendra en compte quelques outils spécifiques de construction du Sujet et de ses positions discursives : les déictiques dits « de personne », embrayeurs qui peuvent localiser le Sujet textuel, les degrés de glissement entre eux, et les modes de subjectivité (localisés dans les expressions de certitude ou d'autorité et les actes métadiscursifs, les mouvements de paraphrase et de narration, et d'autres mouvements textuels d'appropriation et de négociation). Mais la discussion restera

² « Ecrivain » dans son sens de « celui qui écrit » et non de « l'auteur des œuvres écrites pour un public ».

³ Je suis consciente de la tradition des majuscules dans certains textes pour distinguer, par exemple, entre l'ordinaire et l'ontologique, ou pour garder l'usage de la langue originale (l'allemand par exemple), mais ici je me sers du mot « sujet » avec une majuscule simplement afin d'identifier le « Sujet » en tant qu'étudiant-écrivain dans son texte : le Sujet textuel. La majuscule sert de rappel qu'on est devant ce sujet-étudiant et non un sujet-thème ou d'autres versions du sujet. Cette version du sujet-étudiant sera discutée plus en détail.

plus du côté d'une interprétation que d'une analyse traditionnelle. La subjectivité projetée par un texte est davantage une allure qu'un élément démontrable ; les indices se découvrent au fur et à mesure d'une lecture attentive, lecture qu'on n'accorde pas d'habitude à une copie scolaire.

I. LA SITUATION UNIVERSITAIRE, UNE « COMMUNAUTE » ACADEMIQUE OU UNE ZONE DE CONTACT ?

La métaphore d'une « communauté » a souvent été utilisée pour aider à visualiser la totalité de la situation communicative évoquée dans l'enseignement supérieur.

La communication entre les membres d'une telle communauté est décrite avec une deuxième métaphore, celle d'une « conversation » parmi ses membres : elle sert à imaginer le fonctionnement des textes dans le cadre général du monde académique et des diverses institutions scolaires. Une conversation est dynamique, interactive, dialogique dans le sens que propose M. Bakhtine.

Ces notions peuvent nous aider au départ à comprendre les éléments et les enjeux, même si l'on finit par voir les insuffisances de cette même métaphore. Entre autres, elle nous permet d'éviter le piège de la première évidence, celui de percevoir le texte comme objet clos, figé dans le temps et l'évolution des pensées qui y sont exprimées.

Mais les efforts pour typifier une telle communauté discursive peuvent également mener à une approche qui ne consiste qu'à identifier et à figer les conventions et les normes de cette communauté.

L'apport ethnographique de C. Geertz nous donne la possibilité de comprendre cette communauté de façon plus approfondie, de lier le langage à nos modes de vie. Pour Geertz, les points de vue des membres de cette culture-communauté sont :

Plus que de simples prises de position, des façons d'être dans le monde, pour évoquer une formule heideggerienne, des formes de vie, pour en évoquer une wittgensteinienne, ou des variétés d'expérience noétiques, pour en adapter une jame-sienne. De même que les Papuans ou les Amazones peuplent le monde qu'ils s'imaginent, de même les physiciens ou les historiens, la Méditerranée à l'époque de Philippe II... C'est au moment où on commence à comprendre cela, à voir que se mettre sur le chemin de déconstruire les images de Yeats, de s'absorber dans les trous noirs, ou de mesurer les effets de la scolarisation sur la réussite économique, n'est pas que prendre en main une tâche technique, mais s'appropriier un cadre culturel qui définit en grande partie sa vie même, qu'on voit qu'une ethnographie de la pensée moderne est un projet impératif. Les rôles qu'on pensait occuper sont en fait les esprits qu'on découvre en soi. (cité in Swales 1990, p. 19)

Produire un énoncé, parler ou écrire, c'est ainsi s'inscrire dans un genre du discours qui est en fait un mode de vivre-penser au sein d'une « communauté » donnée.

Ceci peut mener à un déplacement radical dans la compréhension de la notion d'une communauté discursive. Il ne s'agit plus d'envisager une collection d'in-

dividus qui partagent des normes langagières, ni une communauté qui partage de simples conventions rhétoriques ou communicationnelles, mais d'imaginer pour chaque communauté dont on fait partie, et notamment pour nos communautés intellectuelles, une véritable façon de vivre et de penser, liée au langage : une rhétorique profonde.

I. 1. L'étudiant-écrivain comme prétendant à la communauté académique

Selon cette métaphore, on pourrait imaginer qu'un étudiant, afin de faire son entrée dans une communauté académique, prend la « parole » dans la conversation académique par le médium de son texte.

Cette métaphore de la conversation est souvent associée à K. Bruffee (*Collaborative learning and the « Conversation of mankind »*). Il fait référence à une forme de conversation spécifique et normée, celle de la « conversation de salon » : il faut savoir, lorsqu'on arrive par exemple en dernier à une soirée d'invités, écouter la conversation avant de s'y lancer, voir « où elle en est », juger les autres participants, comprendre le ton, l'atmosphère générale, etc.

On imagine que les étudiants passent par une sorte de socialisation linguistique diffuse, devenant de plus en plus conscients de l'usage des signes (par exemple des métadiscours dans un texte), ou d'autres éléments qui manifestent la façon dont le texte a été écrit ainsi que les présupposés culturels ou disciplinaires de l'auteur.

La communauté dans laquelle ces étudiants tâchent d'entrer est plus ou moins une « communauté discursive de privilège social » (Bizzell 1992, p. 109), et le discours académique qu'on vient de décrire, un discours « clos, privilégié » (Bartholomae, « *Writing on the margins* » 1987, p. 78).

Au point des études universitaires, les étudiants-écrivains français se trouvent ainsi face à des obstacles particuliers. Un des exemples les plus clairs est celui de l'écriture dite « de recherche » (documentée) qui n'est quasiment jamais enseignée en tant que telle ; le jeune chercheur ne se voit pas en tant que quelqu'un qui a l'autorité de « parler » et se réfugie alors dans la juxtaposition de thèses et la multiplication de citations (de Nuchèze 1998, p. 26).

A la différence des modèles déficitaires de l'apprentissage de l'écriture qu'on a vu se construire par des pédagogues qui ont déformé les propos de B. Bernstein ou de P. Bourdieu aux années 1960-1970, le modèle communautaire rejette la notion qu'on peut réduire les problèmes des étudiants en difficulté à seulement des carences cognitives ou des incapacités intellectuelles innées. On peut maintenant imaginer également la possibilité des carences dans leurs connaissances des habitudes de la communauté académique, de savoir-faire ou de savoir-penser de la communauté en question, des connaissances au sujet des référents éventuels, des schémas génériques disponibles, et de conscience de la diversité de lecteurs éventuels, ou bien d'une imbrication de tous ces facteurs (Bartholomae 1985, Vahapassi 1987, Bizzell 1992, Bautier 1995, Brossard et al. 1996, Dabène 1996, Canvat 1996, Geisler 1997 suggèrent tous d'une façon ou d'une autre que la facilité que peut avoir un locuteur

à gérer une communauté discursive peut être due à sa familiarité avec les attentes discursivo-communitaires).

En effet, Bartholomae propose qu'un étudiant, pour être étudiant, doit « écrire son entrée à (*write his way into*) l'université avec un discours qui n'est pas à lui... » (p. 69),⁴ ou un discours qui n'est en tout cas que partiellement à lui.

I. 2. Les complications attachées à la notion de communauté

Mais, les notions de conversation et de communauté interprétative se limitent. En premier lieu, les étudiants ne choisissent ni l'option d'entrer dans une communauté académique, ni les déterminants de la conversation. Ils ont peut-être également moins d'intérêt et de volonté qu'un individu qui choisit de postuler comme membre d'une communauté quelconque.

Comme nous le dit M. L. Pratt (1990), la notion de communauté est utopique, bâtie sur des *mythes* de fraternité, d'égalité, de règles comprises/connues par tout le monde. La « communauté » académique n'est ni homogène, ni égalitaire (dans le sens de « prête à accepter tout le monde »).

De plus, à l'intérieur d'une communauté, que se passe-t-il quand le « supposé partagé », si souvent évoqué, ne l'est pas ? Une communauté discursive peut agir en tant qu'horizon à nos actes discursifs, mais nous nous trouverons toujours chacun quelque part entre « semblable aux autres » de la communauté et « différent d'eux » (François 1998).

Quand N. L. Pratt expose les mythes de la « communauté », elle souligne en même temps que l'acte de « faire entrer un étudiant » dans un paradigme n'est pas sans prix. Le mode communautaire fonctionne sur des principes d'assimilation, mais toute personne qui appartient à plus d'une culture peut aisément raconter les difficultés, les impressions d'étrangeté, et même les pertes profondes qui peuvent accompagner cette assimilation (que l'on pense par exemple aux jeunes noirs aux Etats-Unis qui, devenus étudiants à l'université, n'arrivent plus à s'intégrer dans leur quartier).

Le trope de la communauté aide donc à préparer la scène, mais on ne peut s'arrêter là si l'on se propose d'appréhender les textes scolaires. Ce trope simplifie trop la nature complexe, fluide du « discours », les multiples complications et contradictions qui y sont associées, les enjeux pour l'étudiant-écrivain, et l'hétérogénéité dialogique de ses textes.

I. 3. Les « zones de contact »

On peut utiliser à la place de la notion de « communauté », celle proposée par N. L. Pratt de « zones de contact », zones où « les cultures (prises au sens large) se rencontrent, se heurtent, luttent l'une contre l'autre, souvent dans des contextes de relations de pouvoir hautement asymétriques » (1990, p. 530). Cette notion de

⁴ Certes, nous sommes tous toujours en train de reprendre un discours qui n'est pas à nous ; c'est une notion centrale au dialogisme de Bakhtine. Mais pour l'étudiant-écrivain, ce mouvement se fait davantage « à marches forcées » (F. François, entretien).

« zones de contact » fonctionne bien pour des discussions qui visent la salle de classe, que l'on retrouve dans les réseaux à pratiques sociales éducationnelles. Les genres scolaires deviennent des réponses-types à ces pratiques, le tout en interaction perpétuelle, dynamique, parfois conflictuelle.

L'interactivité de ces zones prend en compte les mouvements entre les discours quotidiens, académiques, d'apprentissage (et donc entre leurs contextes socio-culturels) et dans ceux-ci, ainsi que dans les textes (et donc dans leurs aspects et sociaux et linguistiques).

Les *zones de contact* ont été proposées à l'origine pour décrire les interactions entre les cultures, notamment dans des situations de colonisation : il s'agissait du lieu « dans lequel des groupes géographiquement ou historiquement séparés prennent contact et établissent des relations continues, en général sous conditions de force, d'inégalité radicale, et de conflit insoluble... Avec le terme « contact » [Pratt] cherche à mettre en évidence les dimensions interactives, improvisées, des rencontres coloniales... [...] Une perspective de « contact » souligne que les sujets sont constitués par et dans leurs relations les uns aux autres, des relations de co-présence, d'interaction, des compréhensions et des pratiques enchevêtrées » (p. 538).

Une zone de contact comprend donc une ouverture utile sur les notions d'hétérogénéité et de dialogue, une représentation qui souligne les points de rencontre dynamiques entre groupes, mais sans se perdre dans la naïveté des « lieux » innocents et de coopération discursive, de l'échange paisible ou bienveillant des accords entre des cultures ou des groupes différents (Pratt 1990, p. 532). En cela, elle souligne l'importance du jeu perpétuel entre la communauté et la différence décrit par F. François.

Pour la situation scolaire évoquée ci-dessus, et notamment pour la situation des étudiants-écrivains qui dialoguent avec l'institution académique, ce cadre d'interaction me semble plus utile et plus « complet » et permet une dynamique éventuellement conflictuelle.

La zone de contact en question est celle du monde académique de l'université, de « sa » culture, de ses interactions complexes. Il ne s'agit pas ici d'explorer cette zone en détail, mais de se rendre compte qu'elle est toujours à l'horizon de la discussion des copies et des activités des étudiants-écrivains. Son influence sur la communication est organique. Notre ré-imagination de la situation scolaire, où le texte de l'étudiant est produit, en tant que zone de contact, introduit un nouveau dynamique : on ne parle plus des éléments de son écrit de façon fixe, stable, mais de façon fluide.

II. LES « FAÇONS DE FAIRE » DES ETUDIANTS-ECRIVAINS QUI SE CONSTRUISENT PAR L'ECRIT

Dans le scénario qu'on vient d'évoquer, l'étudiant-écrivain s'invente, se positionne, négocie par écrit les diverses positions discursives qu'il adopte afin d'« écrire son entrée » dans une zone de contact académique. Ces prises de positions sont souvent passagères. On peut imaginer que les participants, ici les étudiants-

écrivains, peuvent être des « Sujets du discours » d'une façon différente de leur façon d'être, et de discourir, au quotidien.

Cette façon d'être Sujet met en évidence la position de non-initié de l'étudiant, ses formes d'appropriation, c'est-à-dire du mouvement vis-à-vis du discours en question.

Elle souligne les mouvements d'auto-réflexion et de prise de conscience provoqués chez l'étudiant par l'écrit, mouvements qu'on peut tenter de dégager du texte-énoncé.

Je développerai ici quelques outils dont l'étudiant-écrivain se sert pour négocier. L'on verra qu'il ne s'agit ni d'un travail écrit complètement ordonné par la situation scolaire, « artificiel » pour certains, ni d'un libre jeu original de l'individu qui pense-parle-écrit.

Il y a dans cette construction plusieurs éléments à poursuivre. Il y a l'aspect dialogique de tout texte, évoqué par M. Bakhtine ; on regardera de près deux formes spécifiques de ce dialogisme, la façon fondamentale dont tout discours fonctionne avec des reprises-modifications, décrite par F. François, et les « *literate arts* » proposés par N. L. Pratt, des outils spécifiques de construction d'un Sujet et de ses positions discursives, y compris les lieux communs langagiers et socioculturels. On peut contextualiser ces mouvements en exposant l'influence sur l'ensemble de ces mouvements des éléments situationnels pour l'étudiant-écrivain : la consigne, le texte d'appui, le travail préalable à la rédaction d'un texte scolaire, les rapports entre l'étudiant et les savoirs disciplinaires qu'il acquiert, et même le passé discursif de l'étudiant. Finalement, on prendra conscience de quelques problèmes qui surgissent quand on essaie d'analyser, de mettre en évidence le dialogisme, notamment en étudiant les indices relativement localisables évoqués dans l'introduction (déictiques de personne, modes de subjectivité, mouvements de paraphrase...).

Cet ensemble, que nous allons maintenant aborder, nous permet de comprendre que l'étudiant-écrivain est « écrit par » le discours d'apprentissage académique dans une zone de contact scolaire autant qu'il s'écrit lui-même.

II. 1. La nature dialogique

M. Bakhtine nous propose un horizon de partage pour tout locuteur en communication avec un autre locuteur, toute communication ayant lieu dans une « sphère donnée de la réalité humaine ou de la vie quotidienne » (p. 290) avec des frontières perméables.

Pour Bakhtine, le langage se réalise dans les énoncés individuels, énoncés qui poursuivent des fonctions différentes (scientifiques, ordinaires, techniques...) et qui reflètent thématiquement et linguistiquement les conditions spécifiques et les objectifs des sphères de vie différentes.

En fin de compte c'est dans l'énoncé, le langage mis en action, réalisé, que ce qui est commun (par la langue et par la culture d'une collective) devient individuel.

Selon Bakhtine, l'essentiel du fonctionnement des discours réside dans cet énoncé qui est quelque part dans un continuum entre un énoncé complètement indi-

viduel, avec un « style » individuel, et un énoncé prédéterminé par le genre. Le langage est saturé d'autres styles, d'autres idiomes, d'autres modes de parler et d'écrire (Schuster 1997, p. 471) mais l'instance, l'événement d'un énoncé est tout de même un moment individuel.

Ce fonctionnement, selon Bakhtine, est fondé sur le statut de l'énoncé en tant que « maillon dans la chaîne » des énoncés dits et des énoncés encore à dire, une sorte de fil discursif historique de l'énonciation humaine dont on forge un maillon nouveau chaque fois qu'on communique avec le langage, utilisant ainsi les mots « déjà habités », à la fois historiquement et à travers les zones de contact à un moment donné.

Bakhtine s'oppose ainsi à la version traditionnelle de la communication, qui fait de l'énoncé l'acte d'un locuteur, seul, qui parle pour s'extérioriser, ce qu'il appelle la version « expressive » (1984, p. 273).

Quand un locuteur, par exemple un étudiant, écrit, il entre en fait en dialogue avec tout ce « déjà dit », et également avec des paroles futures, ce qui « pourrait se dire » dans le futur, et ce qu'il imagine comme réponse de son récepteur, entre autres. Il ne travaille pas avec les mots dans leur forme « neutre », comme pour le dictionnaire, mais avec leurs sens inscrits dans l'histoire de leurs usages antérieurs et avec sa propre appropriation de ces sens (1984, p. 295) – sens qu'il reprend, qu'il modifie, qu'il recadre ou qu'il exprime en forme de prêt-à-penser institutionnalisée. Ce faisant, il prend des positions discursives.

II. 2. Les reprises-modifications

Le dialogisme fondamental que nous a proposé Bakhtine est repérable d'abord dans les textes en tant que « mouvements de reprise-modification », une notion que nous devons à F. François.

Tout acte énonciatif, oral ou écrit, est pour lui une interaction, se déroulant dans des jeux, des reprises-modifications de l'autre, de la répétition, de l'imitation-mimétisme, de l'identification (François 1998). Cette interaction est justement l'objet des analyses des copies ; nous pouvons saisir quelques uns des modes d'interaction évoqués en cherchant à comprendre les citations, les paraphrases, les définitions, les résumés, les reprises de terminologie, mais aussi de ton et d'allure, d'un texte d'appui par un étudiant.

Il y a, bien sûr, les reprises qui font fonctionner la langue (reprises syntaxiques, reprises lexicales, tout ce qui provient de la structure et de la récursivité de la langue et qui est ainsi plus ou moins obligatoire ou au moins fortement codé). Mais on s'intéresse ici aux reprises-modifications présentes dans tout ce qui est plus faiblement codé : les façons particulières de mettre en mots, de reprendre les notions, le style, les choix abstraits ou les façons d'organiser une pensée, une expression, ou bien les ré-élaborations d'un fond commun, disciplinaire par exemple : justement ce que l'étudiant essaie d'acquérir. Ces mouvements construisent le développement progressif du texte en poursuivant l'idée principale ou le point de vue de plusieurs façons, chacune liée aux autres sans les répéter entièrement. L'écrit permet, encourage ainsi la construction des positions discursives.

Le moment de proposer concrètement à l'écrit tout ce qu'on essaie d'exprimer, tout ce qui est générique des valeurs, des notions partagées, des « façons de voir » culturelles, est un moment important d'interaction avec tout ce qui est particulier à l'expérience, l'histoire de l'étudiant, les façons de voir qu'il croit originales.

II. 3. Les *literate arts*

Les *literate arts* (les arts des discours écrits⁵) que propose Pratt sont, en situation académique, des mouvements textuels de reprise-modification, formalisés en ce qu'ils sont nommés, identifiés parmi les nombreux mouvements éventuels, mais en inventaire ouvert. Ils se présentent comme des façons de gérer la zone de contact académique, façons de se faire entendre dans la conversation académique et d'ainsi construire un Sujet.

Ces *literate arts* peuvent permettre une communication réussie même quand les communautés-cultures sont bien différentes. Parmi les *literate arts* qui permettent une négociation avec la zone de contact, on trouve le bilinguisme (dans le sens disciplinaire), la médiation, la parodie, la collaboration, la paraphrase, la définition, et l'appropriation.

La transculturation est un des *literate arts* particulièrement pertinent à la situation scolaire. Elle consiste en un mouvement discursif de « choix » ; on n'accepte pas toutes les conventions d'une communauté, on entre en libre-service parmi les possibilités. Ce faisant, on transforme ce qu'on prend sans obligatoirement subir une « assimilation » totale (Pratt 1990, p. 538). C'est le cas, par exemple, d'un étudiant qui détourne les conventions d'un devoir tout en respectant suffisamment de limites pour éviter un refus de son travail.

II. 4. Les lieux communs

Plus généralement, les étudiants travaillent avec ce qu'on aura tendance à appeler « le sens commun », les savoirs systématiquement partagés (qu'ils soient « vrais » ou non) par une culture donnée, ce qui s'appuie sur nos connaissances généralisées ou les connaissances des individus auxquels nous faisons confiance (Grize 1996, p. 6).

Ces lieux communs sont parfois décrits en tant que formes neutres dans un jeu combinatoire, les « pierres à bâtir d'une déstructuration et restructuration continues » (von Moos, 1993, p. 4). Les mots sont « déjà habités », les expressions

⁵ Les notions de « literacy » et de « literate » apparaissent de plus en plus souvent dans les articles français, parfois traduites par le terme « littératie » ou « littérarité ». J'aimerais souligner ici que dans son usage en anglais, la notion n'est pas liée à la littérature. Il s'agit d'une notion compliquée. Alors que « illiterate » veut dire analphabète, « literate » n'est pas simplement « alphabète », mais indique quelqu'un qui possède une culture générale liée aux discours écrits et/ou une culture dans l'écrit d'un domaine spécifique. « Qu'entendre par ce terme de « lettré » ? », nous demande C. Barré-de Miniac. « Le terme d'illettrisme... ne connaît pas de positif, tout comme d'ailleurs celui d'analphabète » (1995, p. 94). Elle souligne que le « lettrisme » pourrait rendre compte « d'un rapport à l'écrit fait d'aisance, voire de goût pour la chose écrite, et en tout cas de la possibilité d'en faire un usage à un niveau de maîtrise suffisant pour que celui-ci apporte satisfaction et efficacité » (p. 94). La notion est même plus compliquée maintenant qu'on l'utilise souvent pour parler d'une « cultural literacy ».

habituelles d'un discours aussi. Même la stéréotypie est un « facteur d'intelligibilité... ce qui porte trace de l'activité des locuteurs... par elle le locuteur possède sa langue, par elle il est possédé », nous propose Chauvin (1993, p. 28).

On comprend mieux l'état de désespoir des étudiants devant une demande scolaire pour un travail « original » ! Ce jeu est compliqué. Le sens commun d'une culture ou d'une génération est à la fois dévalorisé par les remarques des professeurs (par exemple, « pas très original ! » dans la marge de la copie) et nécessaire dans le développement langagier d'un individu.

Ce qui a été « création » dans le travail de reprise-modification, à son tour devient la base à laquelle on s'exprime. Les mots d'un locuteur, déjà habités, deviennent l'expression de la pensée de ce locuteur individuel. Mais cette expression individuelle peut devenir ensuite une pensée de « on » qui s'apprête à devenir un lieu commun.

L'original, le style, est alors la façon de reprendre à son compte le déjà-habité. Mais le débutant peut vivre comme original ce qui est un mot « trop habité ». Autrement dit, ce sont justement les savoirs qui n'ont pas tendance à être valorisés par l'institution académique-scolaire ; l'université, en particulier, est un lieu où le sens commun n'a qu'une valeur négative quand il est *affirmé* en tant que savoir (Bartholomae 1986).

D. Bartholomae imagine l'étudiant d'une façon tout à fait bakhtinienne, l'étudiant qui, pour faire son entrée, commence avec la lecture des textes académiques, mais qui ne peut parler lui-même qu'en rompant son silence face à ce qui a été déjà dit (1986, p. 92).

Le texte-énoncé de l'étudiant est ainsi une structure dramatique (on pourrait même penser qu'elle est théâtrale), dialectique, en mouvement perpétuel entre la possession et l'abandon des mots d'autrui (notamment ceux du texte qu'il est censé analyser, mais également de toute l'histoire attachée aux mots tel que M. Bakhtine l'évoque). Le discours académique est déjà là ; l'étudiant ne se l'invente pas pour l'occasion. F. François suggère d'ailleurs que c'est justement tout ce déjà dit qui rend facile à dire, à mettre dans les moules existants, ce que nous exprimons des prêts-à-penser collectifs évoqués (1998, p. 7).

L'étudiant qui essaie de gérer cette situation discursive est à la fois particulier et générique ; pour le thème qu'il aborde à l'écrit, il fait appel à son expérience personnelle et il la généralise dans sa ressemblance-différence aux autres, culturelle et individuelle. Il utilise également des « prêts-à-penser » qui mettent en route des affinités avec certaines expressions, certains types d'exemples, certaines banalités « vraies ».

Ce que nous offrent M. Bakhtine, F. François et N. L. Pratt ne sont pas de simples modifications d'une définition du « discours écrit », mais des ré-imaginations fondamentales de son fonctionnement ; ré-imaginations qui permettent de dessiner l'acte de discours et les textes-énoncés d'étudiants dans leur hétérogénéité, de mettre en évidence leurs reprises-modifications, leurs façons de dialoguer, leur influence interactive sur le discours qu'ils produisent, leurs façons d'énoncer, de se

présenter, de s'approprier le discours... globalement, leurs mouvements textuels dans la construction d'un « soi »-écrivain en situation d'apprentissage académique.

Cette définition dynamique du discours nous permet d'appréhender l'étudiant-écrivain comme « écrit par » le discours dans lequel il écrit, et ses textes comme des reprises-modifications de ce discours et d'autres discours qui l'entourent – tout le « déjà-écrit », le « à écrire », par exemple, qui peut se manifester, en situation scolaire, dans la façon de reprendre-modifier le texte d'appui, le contenu du cours, les discours de l'époque ou de la sous-culture de l'étudiant, et, bien sûr, toutes sortes d'autres écrits que nous ne pouvons prendre en compte concrètement.

Cette rencontre discursive est une zone de contact par excellence : dynamique, toujours en évolution, et doublée, vécue dans la relation entre l'écrivain et « l'autre ».

L'écrit, l'acte d'écrire, peut mettre en œuvre ce jeu réflexif de façon très importante, en particulier si l'on y est encouragé à prendre du recul, à contextualiser son expérience (expérience vécue, expérience de lecture, etc.).

En même temps, étant donné la situation scolaire, l'étudiant-écrivain est également influencé par tout le « devoir dire », tout ce qu'il croit être obligé de penser et d'exprimer.

II. 5. Les indices spécifiques des positions textuelles

J'ai suggéré au départ que l'approche ci-présentée permet une interprétation plus qu'une analyse systématique. L'approche nous permet de lire les copies d'étudiants en dehors de la situation normale — et normative — d'une évaluation ou d'une épreuve, afin de comprendre l'influence de l'écrit scolaire sur la construction de l'étudiant-écrivain en tant que Sujet textuel.

Mais, toute nature interprétative comprise, on peut néanmoins s'appuyer sur quelques indices concrets afin de comprendre les négociations discursives effectuées par les copies en question. D'abord, quelques clarifications.

Postures ou positions discursives ?

E. Bautier et D. Bucheton proposent que les étudiants-écrivains choisissent une posture, une conduite textuelle, vis-à-vis de l'écrit scolaire.

Elles offrent cinq possibilités : l'étudiant qui essaie de s'exprimer, de raconter, de dire ce qu'il croit être vrai ou important ; l'étudiant qui s'intéresse à l'écrit pour l'écrit, qui joue avec les possibilités de l'écrit ; l'étudiant qui réfléchit, qui se sert de l'écrit pour « se construire une identité de sujet écrivain » ; l'étudiant qui cherche tout simplement à satisfaire les normes scolaires ; l'étudiant qui construit ses savoirs dans l'acte de reprendre les mots et les savoirs des autres (1997, p. 237-239).

Bautier et Bucheton soulignent qu'il ne s'agit pas d'une seule posture, mais d'un jeu entre postures variées, la plupart du temps, et d'une maîtrise de ce jeu pour certains étudiants-écrivains. Elles ne se limitent pas non plus aux cinq postures énumérées, en suggérant qu'elles ne mettent pas en évidence toute la diversité des stratégies possibles (p. 241). On pourrait imaginer qu'une de ces postures est celle

détaillée par N. L. Pratt quand elle suggère que l'étudiant est souvent en train de faire son « métier d'élève ».

On retrouve chez Bautier et Bucheton la notion de négociation : une « façon, spécifique pour chaque élève, dont ils se composent et se recomposent dans les différentes situations qui se manifestent » (p. 233).

Mais on peut poursuivre plus loin cette notion des postures en acceptant, d'abord, qu'un étudiant ne se construit pas une « identité de sujet écrivant », il a cette identité par le simple acte d'écrire en situation scolaire, et ensuite, qu'un étudiant-écrivain ne « maîtrise » pas le jeu entre postures tant qu'il est construit par ce jeu.

Autrement dit, parler de la maîtrise d'un jeu de postures nous ramène à l'image d'un Sujet-étudiant-écrivain singulier, unifié et autonome, qui peut choisir et gérer les multiples possibilités de postures. Mais il me semble que l'étudiant-écrivain qui négocie, qui se compose et se recompose dans la zone de contact scolaire-académique, *habite* des postures, est interpellé par elles, autant qu'il les « choisit ».

Une posture semble être quelque chose de négatif, alors qu'en fait elle ne l'est pas (pas plus que la notion des rôles que nous adoptons tous à des moments distincts de nos vies quotidiennes). La posture en question est provisoire, toujours en déplacement selon le moment, la situation, et les tâches à accomplir. On peut tantôt parler en tant que Sujet individuel, par exemple (je viens de la banlieue, je déteste l'école), tantôt en tant que voix de la vérité générale (les élèves de la banlieue font partie d'une population défavorisée ; ils ne peuvent réussir à l'école).

De plus, de nouvelles postures sont toujours en voie d'invention. Afin de prendre en compte ces variations, je préfère utiliser le terme de « position discursive ». L'usage courant est de parler des « prises » de ces positions comme des « façons de se placer dans la conversation académique », mais la nature dialogique des textes exige un déplacement. C'est-à-dire que pour faire un mouvement de reprise-modification, il faut forcément « déplacer » d'une certaine façon le déjà là. Les reprises-modifications sont ainsi des mouvements-déplacements.

Le Sujet textuel

La « subjectivité » textuelle et les façons de l'introduire sont des choix à la fois linguistiques, institutionnels et socioculturels qui peuvent mettre en évidence l'interaction et la négociation que font la copie dans les zones de contact en question. L'entrecroisement des éléments génériques de planification discursive relativement anonyme et spécifiques d'un point de vue personnel a lieu dans ce Sujet (François, 2000).

Etant donné la « polysémie obligatoire » (François 1998, p. 10) des notions de sujet et de subjectivité textuelle en jeu, il faut d'abord écarter les perspectives moins utiles pour l'analyse proposée ici.

Je ne poursuis pas une saisie psychologique du « sujet » psychologique qu'est l'étudiant, de ce qu'on imagine être ses « intentions » par exemple. Il ne s'agit pas non plus d'une étude purement linguistique visant le « sujet nominal », le

« je » par exemple. Finalement, je ne propose pas une présentation du « sujet didactique », le sujet tant qu'il est dessiné comme récipiendaire d'un enseignement concernant l'écrit.

Ce dernier est déjà en train d'être fait, notamment par E. Bautier et D. Bucheton, dans le domaine des recherches sociocognitives qui articulent « le rapport à l'écrit au rapport au langage en général, et ce dernier au rapport au savoir et à l'école » pour l'étudiant (Barré-de Miniac, 1995).

Ce qui importe pour l'analyse ici sont les aspects davantage sociaux et culturels de la notion du Sujet textuel et des positions du Sujet construites dans un discours d'apprentissage académique, ainsi que les indices linguistiques-textuels qui nous permettent de cerner ces aspects sociaux-culturels. On s'intéresse ici aux façons dont l'étudiant dessine par son écrit une relation à ce qui n'est que partiellement à lui : l'institution, la langue de cette institution.

Concernant les recherches visant l'écrit à l'université, nous avons eu jusqu'à récemment un regard relativement peu problématisé sur ce qu'un Sujet-qui-écrit peut être, sa plurivocalité, les postures qu'il peut habiter (en général plusieurs), ses figures différentes de Sujet.

Globalement, on a tendance à accepter aujourd'hui la notion — trop simplifiée — que les sujets-écrivains sont « écrits par » le discours, en partie parce que l'on accepte la version bakhtinienne du fonctionnement discursif construit à partir des mots déjà habités, des voix déjà en circulation, et des genres qui moulent les actes discursifs.

On accepte aussi, généralement, que la « vérité » exprimée dans un texte est une vérité négociée dans le discours tenu et par celui-ci, que l'écrit et le soi-écrivain sont le résultat des multiples discours déjà là (Clifford 1991), et que le Sujet textuel est une construction idéologique.

Ce « Sujet » a été présenté par G. Mead comme une constitution progressive, lors de l'action sociale quotidienne, d'un soi défini par rapport aux autres, à leurs attitudes envers lui. On ne rencontre ainsi le sujet que dans nos interactions ; il n'y a pas, selon Mead, de « substance localisable » du je, mais de multiples versions du « je », des faces différentes qu'on met en marche, des pluri-rôles théâtraux (cité in Vion 1992, p. 34-37).

Pratt (1986) l'a bien dit, quand on parle à partir d'une position, socialement constituée, au carrefour de plusieurs forces sociales, on peut au cours d'une journée parler « pour soi-même, en tant qu'étudiant, en tant que mère de famille, on peut se contredire, se trouver contraint par des conflits d'intérêt et d'appartenance ou par des limitations sur ce qu'il nous est permis de dire ». De plus, on ne peut identifier chacun de ces points de vue avec un rôle pur et simple. Il y a différentes façons d'être étudiant, mère de famille, ou autre.

En même temps, on glisse entre ces positions sans qu'elles ne soient bien délimitées : ni pour le locuteur qui change de rôles sans forcément s'en apercevoir ou qui dans un rôle peut être des « moi » différents, ni pour le récepteur ou le lecteur qui ne peut dire avec certitude, « ici, cet écrivain se représente-parle-écrit en tant que... ».

Nous nous retrouvons ainsi dans la zone de contact scolaire-académique, cette zone qui est à la fois une communauté et une pluralité, zone où il faut avoir les stratégies pour négocier (sans se faire sanctionner) en permanence ce qui est partagé et ce qui reste distinct, ce qui est de « moi » et ce qui est de « l'autre en moi », sans qu'on arrive forcément à les départager ou à les identifier.

Il n'est pas difficile d'imaginer que l'étudiant-écrivain en situation d'apprentissage est vulnérable parce qu'il ne se repère pas en tant que « Sujet textuel », Sujet pour qui des positions sont préparées par l'institution académique (Brodkey 1989).

Faigley (1989) souligne qu'un des dangers de cette sorte de travail scolaire réside précisément dans sa nature d'apparente liberté de parler de soi-même, ce qui cache l'enjeu du jugement qui pourrait être fait ensuite par le professeur selon ses propres définitions culturelles du « soi » et de l'acceptable, de l'implicite concernant le « racontable » en situation scolaire.

De même, M. F. Chanfrault-Duchet (1994) suggère que l'étudiant-écrivain qui, lors d'une rédaction autobiographique, présente un « moi » trop personnel (plutôt que le « moi »-d'élève attendu) peut se trouver en difficulté sans vraiment avoir compris la « règle » qu'il enfreint.⁶

En revanche, la demande scolaire d'écrire concernant ses connaissances davantage scolaires (les « savoirs scolaires »), en « s'appuyant sur des exemples précis », entraîne l'enjeu d'une autorité discursive que l'étudiant ne détient pas forcément. Dans ce cas, il pourrait faire le mouvement de s'effacer derrière les citations, les paraphrases, ou les discours qui courent, tous ce qui est la « voix de l'autre » littéralement.

En tout cas, selon Berlin (1996), il n'est pas suffisant de proposer à l'étudiant d'être sincère, d'être « lui-même » (*be yourself*) dans ces actes d'écriture et d'interprétation. Même si cet appel peut signifier « dire ce que vous pensez, ne vous laissez pas intimider » il peut également signifier « trouver votre voix intime, l'expression de votre moi profond ». Dans les deux cas, l'étudiant-écrivain ne peut pas forcément répondre, puisque chacun de nous a une multiplicité disponible de « soi » que nous pouvons appeler (ou qui sont interpellés), et qui ne sont pas forcément tous interchangeables pour toute situation discursive (p. 82).

Le statut de l'étudiant est ainsi traversé de complications intéressantes liées à la subjectivité.

L'étudiant en situation d'apprentissage n'a pas simplement à apprendre la langue et son usage linguistique, mais à prendre « une posture de construction d'un je sujet-apprenant, distinct du moi de l'expérience quotidienne [qui peut] par là même mobiliser les savoirs scolaires pour constituer ce moi et cette expérience comme objets de réflexion » (Bautier et Rochex 1997, p. 114).

En ceci, il n'est pas simplement en train d'apprendre à écrire, mais de subir une transformation intellectuelle. Nous retrouvons la difficulté scolaire que pose l'assimilation, telle qu'elle était suggérée par Pratt. Ainsi, adopter les positions de

⁶ S. Plane nous le rappelle, le professeur se trouve également en difficulté devant le travail « trop personnel » – l'élève qui raconte sa tentative de suicide, par exemple...

Sujet proposées par l'institution scolaire n'est pas forcément une activité innocente, ni une activité « simplement » discursive.

Pour toutes ces raisons, je soutiens ici la notion de positions discursives (offertes et prises) par les locuteurs, notion qui reconnaît toute l'histoire que l'on vient d'évoquer mais qui se distancie d'elle.

Les indices de subjectivité

Il y a une tradition linguistique qui privilégie le grammatical dans l'analyse de la subjectivité, le sens donné par le langage : les déictiques de personne, par exemple, comme lieux primaires de l'expression de soi, déterminants de la présence qu'ils indiquent (François 1997). Dès que l'on parle du Sujet, on imagine un lien au « je ». Cet appui semble avoir beaucoup influencé le développement de certaines des conventions concernant l'usage de la première personne *je* ou *nous*, par exemple.

Mais on peut noter avec F. François (1997) que la forme grammaticale « je » (et bien sûr « nous ») n'est pas un point fixe ou stable (que l'on pense à la différence entre le « je » de « je veux » et le « je » de « j'ai cru »)⁷.

Afin de souligner la complexité d'une analyse des façons dont un étudiant-écrivain peut se construire, considérons simplement ces traces apparemment les plus explicites, ou en tout cas les plus traditionnelles, celles des pronoms personnels. Tout ce que nous venons de voir ne peut que mettre en question les liens présumés entre l'usage des pronoms personnels et la présence ou l'absence d'un « vrai sujet ».

En acceptant comme notion de base la polyphonie énonciative, « fondée sur une critique de la « théorie de l'unicité du sujet de l'énonciation » ; elle remet en cause le postulat selon lequel « un énoncé isolé fait distendre une seule voix », prolongeant en cela les recherches de Bakhtine... » (Aurricchio et al. 1992, p. 19), un seul pronom, que ce soit *on*, *nous*, *je*, peut représenter de multiples possibilités de personne, de multiples voix. De même, une voix énonciative peut prendre plusieurs positions – et cette voix n'est pas la représentation pure d'un Sujet unique, mais de l'altérité, des discours des autres déjà dits, etc.

J'offre ici les types de « je/nous » les plus pertinents pour les copies scolaires-académiques, mais en précisant qu'on ne peut faire une classification parfaite des positions du « je »/« nous » :

- le prospectif (emprunté de A. Ali Bouacha) qu'on peut aussi appeler le « je d'annonce », le « je » qui annonce ce qui vient ensuite, tel que « nous allons voir » ;
- le narratif, le « je » qui introduit les actions de l'auteur-écrivain, tel que « j'ai ensuite couru aux urgences » ;
- le référentiel, ce qui fait référence aux savoirs partagés par l'écrivain et son auditoire puisque présenté déjà dans le texte, tel que « nous avons lu » ;
- le métadiscursif (emprunté de A. Ali Bouacha), le « je » pour les références faites à son propre discours, son langage, son processus d'écrivain, tel que « lors de

⁷ On peut également soutenir le propos, comme le fait F. François, que la subjectivité n'est pas le domaine spécial du langage (Le langage et le reste, 2001), mais il n'y a pas la place pour développer cette piste ici.

mes recherches, j'ai trouvé » ou « en écrivant ce texte, j'ai... » ;

- l'incitatif, le « je » moralisant qui introduit par exemple le devoir-faire ;
- le « subjectif », la présentation explicite d'une croyance, d'une opinion ou d'une autre type d'assertion qui semblent indiquer ce qu'on tient pour vrai (« je pense donc »).

Les deux types les plus pertinents pour les analyses présentées ici sont le prospectif et le référentiel.

Les degrés de glissement entre les positions posées nous intéressent. Le Sujet dans une copie peut se présenter tantôt en « nous », tantôt en « je ». Les mouvements autour des thèmes « difficiles à dire » peuvent être expliqués par une prise de position (le développement d'un point de vue) dissimulée ou générique, suivie d'un exemple spécifique.

La situation académique est davantage compliquée par des consignes telles que : « vous devez, à l'aide de votre expérience, développer... », ou « que pensez-vous de... », consignes qui semblent, pour l'étudiant non-initié, demander un avis personnel.

En France, les conventions du « nous » et du « on » dans le développement des textes-énoncés qui ne doivent pas en principe montrer une perspective « personnelle » de l'étudiant-écrivain sont bien établies, s'associant au développement d'un esprit critique de la part de l'étudiant en question.

Le « on » est bien sûr particulièrement souple, la « personne par excellence polyphonique » : par exemple,

- le « on » qui distancie le locuteur des voix à qui il s'oppose,
- le « on » qui au contraire rapproche le locuteur aux lecteurs,
- le « on » qui suggère ce que le locuteur espère inspirer comme pensée chez les autres (Auricchio et al. 1992, p. 26). Chaque usage crée une sorte de subjectivité différente.

Un autre indice du Sujet se trouve dans les modalités de certitude ou d'incertitude présentées au cours de la construction du point de vue de la copie. Cette certitude ne se trouve pas forcément dans l'expression « moi, je tiens que ». Au contraire, les indices de certitude sont plus globaux : la position du Sujet d'un étudiant qui parle de son expérience de danseur se présente au long du texte à partir d'un « je » qui est à la fois individuel et bien placé pour parler généralement de la danse. De même, l'indice de certitude dans les copies d'essai littéraire se repère souvent dans la présentation close d'une interprétation littéraire : l'étudiant-écrivain propose qu'un poème « veut dire X », sans qu'il ne se propose comme Sujet-auteur de cette interprétation. Il est ainsi, dans le terme de Wall, le Sujet effacé par excellence ; la validité de ses propos est soutenue par l'absence d'une « subjectivité » explicite, et les choix rhétoriques disponibles permettent ce développement. La deuxième copie analysée ici montrera l'usage de cette prise de position.

L'acte métadiscursif peut également servir d'indice d'une prise de position du Sujet textuel. La référence à l'acte d'écrire le texte en question, la référence à la

situation scolaire, la narration des étapes de rédaction de son propre devoir ou des mouvements à l'intérieur de ce devoir, peuvent indiquer des moments particuliers d'une prise de conscience, par l'étudiant, de son statut d'étudiant-écrivain.

Les conditions qui président pour l'étudiant concernant l'affirmation explicite d'un « moi » sont ainsi relativement compliquées. De plus, pour les étudiants, l'intégration de multiples autres voix, de multiples autres personnes (les auteurs, les textes lus) — ce qui est en général exigé pour l'écrit à l'université — est très difficile. La paraphrase, la définition, et la citation sont des mouvements de reprise-modification qui s'appuient sur cette intégration et qui exigent une prise d'autorité par l'étudiant. La fréquence de chacun de ces mouvements, ainsi que la façon dont chacun est effectué, peuvent nous indiquer le niveau de négociation discursive.

III. TROIS DEVOIRS AUTOUR D'UNE « ETUDE DES PROCÉDES LUDIQUES »

Les analyses présentées ici proviennent d'une plus grande étude, comparative, réalisée de 1996 à 2000. L'étude a compris une analyse quantitative de trois cent copies et une analyse qualitative de quarante copies, américaines et françaises, écrites par des étudiants à la fin du cycle secondaire et au début du cycle universitaire. Les critères d'analyse ont été davantage développés que ce que l'on considère ici, l'analyse ayant pour objectif une vue globale et locale des multiples façons dont chaque copie a été construite par son auteur. Les critères utilisés dans le présent article visent plus particulièrement les mouvements textuels autour de la construction du Sujet. Cela dit, il est très difficile de désimbriquer la construction du Sujet des autres éléments en jeu dans le fonctionnement d'un texte scolaire. La discussion ici ne sert qu'à initier des échanges concernant ces thèmes.

Ce groupe de copies provient de trois étudiantes en première année de Lettres Modernes à l'Université de Poitiers, Faculté des Lettres et des Langues. Le premier semestre de la première année du DEUG, au cours duquel la copie a été produite, est un semestre censé aider l'étudiant à s'orienter vers une mention particulière du DEUG et à acquérir « les méthodes de travail » (*Guide pour les Etudiants* 1998, p. 27).

La filière elle-même est à la fois littéraire et linguistique, selon le Guide. Les étudiants doivent fréquenter les « grands livres » et doivent s'apprêter à écrire fréquemment : dissertations, versions, explications de texte, commentaires composés, études littéraires. En même temps ils apprendront la philologie et la linguistique pour trouver « une approche plus approfondie du langage » (*Guide* p. 43). On peut imaginer qu'ils cherchent ainsi à « entrer dans la communauté » littéraire, à approfondir les questions que poursuivent les littéraires.

On peut également imaginer qu'on attend d'eux un niveau relativement élevé en français et que, en principe, ils s'intéressent aux thèmes littéraires. Ce sont des « prétendants-spécialistes » de la langue écrite, de la littérature.

Un étudiant qui suit ces cours vise probablement la poursuite des études menant à une carrière dans l'enseignement ou dans d'autres spécialités, y compris la

communication, le journalisme, la publicité, les métiers du livre, le monde culturel, et même le monde de l'entreprise (*Guide* p. 44). Puisque les étudiantes sont ici en première année universitaire, on peut supposer qu'elles tentent de faire leurs entrées dans le domaine des lettres. L'enjeu est ainsi double : un succès dans le cours qui se traduit en de bonnes notes, mais un succès plus grand dans la zone de contact académique qu'elles ont choisie.

Les copies ont été produites dans un cours de Langue Française, exigé pour tout étudiant en premier semestre. Ce sont des devoirs de 4 à 5 pages, sans titre à part l'omniprésente appellation de type de texte, « devoir de français ». Chaque copie a reçu une note moyenne, entre 10 et 12. Je propose une analyse de trois copies parce que cela me permet de souligner les éléments partagés et les caractéristiques spécifiques aux copies individuelles.

Pour l'analyse interprétative proposée, les copies écrites par des étudiants universitaires peuvent être nommées des « textes-énoncés » afin d'ajouter, à la notion de texte, celle de l'« énoncé » proposée par M. Bakhtine. L'énoncé, pour Bakhtine, est l'acte discursif réalisé et *complet*, c'est à dire commencé et terminé, l'unité de l'échange verbal actuel. C'est l'unité qui est « maillon dans la chaîne », qui est *une contribution de l'étudiant-écrivain à la conversation en cours*.

On peut mettre en valeur des copies d'étudiants à la fois comme des « textes » (puisqu'elles sont, dans leur relecture, en dehors de leur relation première d'échange) et comme des « énoncés », des unités d'ensemble avec leurs caractéristiques de finalité, qui étaient proposées dans la situation d'échange verbal scolaire. L'analyse des copies peut chercher alors dans ces textes-énoncés, tout comme l'a suggéré M. Bakhtine, les traces d'adressivité, du dialogisme, et des changements de position discursive de l'énonciateur.

III. 1. La « consigne »

Elle indique un genre de travail explicitement demandé, une « étude » des procédés ludiques dans un texte humoristique, ce qui peut être interprété en tant que demande d'explication rhétorique – quels sont les procédés sous-jacents à l'humour du texte, comment se construit l'humour en question.

Il s'agit ainsi des copies à la mi-chemin entre essai et essai littéraire. Ce mélange est peut-être influencé par la nature hybride du texte d'appui, un extrait du *Dictionnaire superflu à l'usage de l'élite et des biens nantis* de Pierre Desproges — l'œuvre est à la fois littéraire, rhétorique, argumentative, ludique...

La consigne n'a pas précisé une perspective particulière, mais on ne peut pas présumer que cette apparente liberté mène à des interprétations « originales » ou que l'étudiant-écrivain « s'investit » vraiment en ce qu'il propose. La nature de l'exercice n'invite pas à une critique de Desproges, ni à une expression d'un point de vue. Le Sujet est plutôt interpellé à se présenter en commentateur littéraire qui expose le fonctionnement d'un texte réussi.

D. Bartholomae nous rappelle que l'étudiant-écrivain commence à s'exprimer en se situant en regard de la consigne. Les « routines » appelées par la consigne fournissent une certaine possibilité d'autorité, en fonction de l'approbation de l'en-

seignant, et une position dans la conversation académique. Même si, ensuite, l'étudiant peut « voir autrement ».

E. Bautier souligne que les différences qu'elle a observées parmi les écrits d'étudiants en difficulté ou non étaient le plus souvent des différences dans la façon de répondre à la consigne, en s'adressant à la demande explicite ou non, ou en traduisant la consigne en une tâche différente (1995, p. 25).

On pourrait alors proposer que l'invitation à « converser » est appréhendée et acceptée de façon différente par les élèves plus ou moins socialisés à la situation scolaire, à la manière de comprendre, d'interpréter la consigne proposée.

Il faut ainsi identifier la nature de l'invitation : ce qu'exige, impose, ou détermine la consigne, les affinités qu'elle peut susciter entre les genres, le thème proposé, les attentes institutionnelles et génériques, et les choix textuels de l'étudiant.

A cela s'ajoute l'influence du texte d'appui, texte dans lequel l'étudiant-écrivain va puiser afin de construire sa réponse. La nature, le thème, le style de ce texte peuvent tous inviter l'étudiant-écrivain à prendre des positions discursives différentes.

III. 2. Les façons de construire le Sujet textuel partagées par les trois textes

Les trois textes analysés vont mettre en évidence quelques modes de fonctionnement du dialogisme bakhtinien dans les actes que fait l'étudiant-écrivain pour « écrire son entrée » dans une zone de contact académique. L'appui central reste donc sur les reprises particulièrement appropriées à cet espace discursif : comment ces textes-énoncés académiques peuvent-ils reprendre et modifier le déjà-dit, et quels indices avons-nous pour comprendre ces mouvements, pour voir la construction des positions discursives du Sujet ?

On peut imaginer que les procédés ludiques qu'on trouve décrits dans les copies ont été développés en classe ; chaque étudiante⁸ reprend-modifie cette discussion, la rendant plus ou moins « sienne », la présentant d'une façon particulière. Les savoirs disciplinaires que l'étudiant est en train d'acquérir — le vocabulaire d'analyse, les définitions des genres et des procédés, les démarches d'une étude — influencent ainsi les moules dans lesquels chacun peut laisser couler ses pensées.

Regardons d'abord quelques éléments qui éclairent de manière indirecte les positions discursives des trois étudiantes. Elles partagent une focalisation sur le même thème : la notion d'une « étude » des procédés ludiques invite un travail d'identification-interprétation de ces procédés. On ne peut pas faire l'étude demandée sans connaître les conventions du type de texte « dictionnaire ». D'ailleurs, le discours humoristique est particulièrement sensible à de telles conventions, ce qui est généralement l'explication d'une blague qui « marche » pour un récepteur et non pour un autre. Le thème principal, « qu'est-ce qui est ludique ici ? », est ainsi poursuivi au long du devoir, mais toujours en complément des descriptions de ce qui est

⁸ Il s'agit de trois étudiantes, par hasard, non pour des raisons liées à l'analyse.

conventionnel et de ce qui est étonnant. La position discursive ainsi invitée est celle de l'expert à la fois littéraire et culturel.

Les trois textes utilisent également une structure bien délimitée par la mise en page : chacun découpe l'introduction, se sert d'alinéas en versant ouvrant et fermant, crée des démarcations avec des doubles interlignes, utilise un plan qui annonce les grandes lignes de l'étude, etc. Cette structure nous donne indirectement l'impression d'un Sujet bien à l'aise avec les conventions d'un devoir scolaire et l'organisation attendue par des lecteurs-professeurs, bien que les trois, de façon frappante, présentent un plan en deux parties mais développent un essai en trois parties.

D'autres indices nous permettent de dessiner plus explicitement ce que ces trois étudiantes ont développé en commun.

- Chaque étudiante-écrivain doit s'appropriier ici, et le langage technique, et les multiples sens, implicites, références culturelles, génériques, et littéraires afin d'arriver à expliquer le texte d'appui d'une façon qui satisfasse les attentes scolaires-académiques. Ce « déjà dit » évident de la tradition scolaire de ces textes est une représentation des « savoirs qui circulent » en classe concernant le genre, la convention, l'ironie, la poésie, etc. Cela dit, le vocabulaire utilisé par chaque étudiante-écrivain analysée n'est pas exactement le même. Par exemple, pour l'une, il s'agit d'analyser le langage soutenu par rapport au langage familier ; pour l'autre, par rapport au langage vulgaire ou argotique.

- Les trois devoirs attribuent explicitement une intention à l'auteur du texte d'appui (Desproges fait X parce qu'il veut Y). Cette approche, attachée à un type spécifique de critique littéraire, met l'étudiant-écrivain en position de « savoir », de pouvoir d'interprète.

- Les grands déplacements de personne sont formellement marqués dans deux des trois copies : le Sujet qui s'introduit par le *nous* présentatif codé de *nous étudierons*. Ce *nous* et le *on* présentatifs ne se voient qu'à trois moments : en introduction, au moment pivot du milieu du devoir, et en conclusion. Ils semblent avoir ainsi un rôle de macro-connexion et de cohérence d'ensemble.

- Dans deux des trois introductions, on trouve le partage d'une nature « scolaire » de référence à l'activité « exercice scolaire » : des introductions qui débutent avec *Ce texte est un extrait*, sans objet grammatical explicite de référence pour le déictique *ce*, par exemple. Cette nature scolaire suggère un Sujet qui se construit « pour » l'école, l'institution scolaire.

- Chaque étudiante présente des éléments introducteurs de référence à l'auteur étudié, Pierre Desproges : année d'édition, nom de l'œuvre. Ces éléments sont tout à fait conventionnels, dans le jeu, une façon de situer, et l'œuvre, et les connaissances de l'étudiant-écrivain. Chaque étudiante annonce ainsi qu'elle a fait attention à la situation de l'œuvre (ou au moins qu'elle sait prendre des notes en cours !) mais, en même temps, qu'elle se présente en tant qu'expert, celui qui est dans le jeu.

- Les exemples fréquents, les descriptions des procédés étoffées nous indiquent que ces étudiantes ont compris qu'il faut se présenter en tant que voix fiable, capable de soutenir chaque assertion avec des citations.

- Chacune prend le rôle d'un Sujet-analyste qui se dessine de façon objective-neutre. Sauf dans les introductions, il n'y a pas de « moi-interprète » ici, mais plutôt un discours du « on » académique qui propose des explications théoriques. L'effet produit est d'une interprétation qui va de soi ; chaque étudiante se construit en tant que « la voix de l'évidence ».

III. 3. Les copies individuelles

Si les trois copies partagent des traits génériques reconnaissables, elles présentent aussi des appropriations, des reprises-modifications individuelles, des négociations spécifiques à chaque étudiante, ce que l'on avait nommé la « transculturation » plus haut. La première copie nous permet de voir un Sujet pris par la situation scolaire, l'exercice écrit, la réponse attendue. La deuxième copie fait quelques pas vers un travail plus abstrait. La troisième copie, la moins « scolaire », nous présente un Sujet qui se construit en tant que membre, déjà initié à la conversation en cours.

Devoir de français, Mabina B.

Dans l'ensemble, la réponse à la consigne est ici une réponse normée qui présente une argumentation implicite : Desproges crée des effets ludiques par les techniques que « je »-étudiante identifie et explique. Mais la position offerte à l'étudiant-écrivain n'est pas la position d'une critique éventuelle ; il s'agit d'une confirmation des techniques humoristiques utilisées et d'une appréciation pour le succès de l'œuvre. La discussion de ces techniques semble être une discussion reprise, et de la consigne elle-même, et partiellement des discussions en cours.

Parfois, le Sujet est dessiné en tant qu'« étudiante qui explique les procédés ludiques pour les expliquer » à un récepteur qui connaît non seulement le texte d'appui mais aussi la situation scolaire de production. En effet, dès le départ la certitude de ce partage est évidente : *Il s'agit en effet d'un pastiche de dictionnaire dont le but est bien sûr de faire rire.*

L'étudiante fait bien son « métier d'étudiant » ; l'explication au long du devoir est centrée sur les techniques, le fonctionnement linguistique et situationnel de chaque technique, et les exemples appropriés, tout ce qui est attendu devant la tâche d'expliquer à l'expert-lecteur (en l'occurrence le professeur).

Mais en même temps la position du Sujet se déplace vers celle du « maître-enseignant » qui explique patiemment, pour celui qui ne sait pas, un récepteur indéfini, le sens des moments d'humour en jeu. Les parenthèses dans le texte de l'étudiante — un mouvement d'explication paraphrastique — créent cette impression : *Un « petit directeur » étant un « chef de rayon » (ce terme existe), un grand directeur est donc un « chef du diamètre » puisque un diamètre est le double d'un rayon (*le directeur le plus haut placé doit être le cercle).* Plusieurs mouvements se manifestent ici. Les premières parenthèses donnent un renseignement qui vise un lecteur

qui a besoin qu'on lui explique tout. De même, pour l'explication que le diamètre est le double d'un rayon, un lecteur-expert aurait dû le savoir ; à la fin, le *literate art* de mimésis-extension en jeu représente un effort de la part de l'étudiante pour entrer dans le jeu elle-même, à présenter son humour de façon à montrer en même temps sa compréhension des procédés utilisés.⁹

L'ensemble donne l'impression simultanée d'un Sujet-étudiant, d'un Sujet-maître, d'un lecteur imaginé comme étant dans le jeu, et d'un lecteur imaginé comme étant naïf. Nous avons déjà vu le propos de F. François, selon lequel l'interprétation est en fait un mouvement fondamental et perpétuel entre la communauté et la différence. En effet, on a bien ici l'impression d'une double-posture, d'un locuteur qui appartient aux deux univers à la fois. La lecture de Desproges est commune, et donc on peut la montrer et la partager. Mais elle est particulière, et donc on peut la rendre en objet d'instruction-explication.

D'ailleurs, la perspective du Sujet est ici une perspective rhétorique et non un point de vue concernant un thème ; ce qui compte, c'est la démonstration des techniques plutôt que le soutien d'un point de vue concernant un thème.

Les déplacements sont ainsi gérés par la forme, les connecteurs, et la répétition structurale, l'ensemble donnant une impression de cohérence et notamment de contrôle : c'est-à-dire, l'impression d'une voix, unifiée et savante, qui détaille les secrets de ce texte humoristique.

Chaque nouvelle partie est introduite avec une reprise du « nous » présentatif de l'introduction :

- *Nous étudierons ici... (l'introduction)*
- *Nous pouvons remarquer...*
- *Nous verrons maintenant...*

Ces connexions métadiscursives vont de pair avec les déictiques de texte *ici* et *maintenant*, servant à rendre explicite le partagé imaginé avec le lecteur. Il s'agit d'un signe d'orientation vers un texte qui est « devant nous » et donc d'un moment d'énonciation partagé, bien que séparé dans le temps.

En revanche, dans la troisième partie, le déictique de personne *on* glisse vers un « je » ré-énoncé : « on a pu aussi remarquer », ce qui semble suggérer la voix de l'étudiante au cours de son analyse préalable.

L'expertise d'un commentaire dans la forme du vocabulaire d'analyse littéraire est présente à chaque reprise : le texte décrit une syntaxe soutenue, un vocabulaire argotique, des jeux étymologiques et lexicaux, etc. Ce lexique, ainsi que la répétition des mots autour des notions de « conventions », met en évidence les savoirs savants de l'étudiant-écrivain et sa capacité à les reprendre, les modifier pour ses fins.

⁹ L'étudiante en question était apparemment consciente de ces implicites. L'étoile qui se trouve dans les parenthèses signale un note de bas de page où elle dit, « je suis désolée, je n'ai pas pu m'empêcher ». Cette note est révélatrice en ce qui concerne la position du Sujet. Sans en être sûr, on peut imaginer l'incertitude de ce qui est acceptable, le désir de faire remarquer son devoir et son interprétation, etc.

EFFET DE L'ECRIT SUR LA CONSTRUCTION DU SUJET A L'UNIVERSITE

Mais en même temps, cela montre les outils à s'approprier afin de participer à la conversation analytique en cours – des outils partagés, des moules d'expression pour les expériences intellectuelles et langagières subies.

Le développement du texte-énoncé est fermé sur le texte d'appui ; aucune idée force ne va plus loin que l'analyse textuelle. C'est-à-dire qu'on n'est pas dans le domaine ici des leçons qu'on peut tirer du texte d'appui ou des techniques utilisés ; les références en dehors du texte (l'intertextualité) sont des références soit techniques (« un dictionnaire est/n'est pas... ») soit culturelles dans leur façon de mettre à jour l'implicite sur lequel l'humour est construit. Cela nous fournit un Sujet qui s'efface, écrite par ce qu'elle croit être exigé par le devoir : l'analyse d'un texte sans le replacer dans un plus grand contexte.

Devoir de français, Delphine R. :

Il y a davantage de narration-par-paraphrase ici, des façons de raconter le texte d'appui, et moins d'analyse-explication des mouvements humoristiques. Cette narration est coupée de tout énonciateur explicite ; il n'y a aucun déictique de personne dans l'analyse. Mais le texte n'est pas pour autant moins « subjectif ».

L'atmosphère explicative est presque pénible, tellement les explications sont détaillées, chaque définition émiettée mot par mot, sens par sens.

Ce problème est posé en partie par la nature de la consigne. « Qu'est-ce que l'humour ? » est une question difficile, à laquelle on ne peut répondre facilement sans une connaissance intime des conventions, des implicites, de la doxa sur laquelle l'humour s'appuie.

La position du Sujet devient ainsi dessinée en partie par ce qu'elle sait, ce qu'elle peut savoir, et ce qu'elle arrive à expliquer à travers des mouvements de paraphrase et de définition concernant le fonctionnement du langage, des mots, des références, mais aussi de sa situation sociale.

Cette étudiante-écrivain semble être moins à l'aise avec le langage d'analyse, ce qui donne l'impression d'un locuteur qui utilise un langage « étranger ». Par exemple, elle parle des changements de niveaux de langues, alors que le devoir précédent analysait les changements de registre, un mot davantage technique ou spécialisé. Ce mouvement paraphrastique est en fait le contraire de ce qui est attendu en analyse littéraire, où les outils devraient être transparents afin de mettre les explications en avant.

L'admiration du succès de Desproges est peut-être liée au désir de réussir ses études et d'être accepté dans le domaine des littéraires, en particulier dans le paragraphe final : *Ainsi, donc, Pierre Desproges, grâce à diverses méthodes donne à ses textes un aspect très comique ce qui lui aura donné son grand succès.* L'étudiante-écrivain établit à la fois son (apparente) admiration pour les techniques de Desproges, ses capacités d'interprète, les savoirs qu'elle détient, et l'attitude respectueuse requise.

Ce devoir présente une explication généralisée du fonctionnement des textes humoristiques : *L'intervention d'une expression très familière au milieu d'une phrase poétique donne un aspect comique.* Cette explication vise les procédés ludi-

ques en général, bien qu'elle soit en référence à un mouvement humoristique dans le texte de Desproges. Ce mouvement du spécifique au générique dessine à ce moment-là un Sujet qui arrive à prendre du recul, qui maîtrise le genre d'« humour » et ses traits. Elle montre qu'elle peut se distancier du travail immédiat, d'un simple exposé du texte devant elle, qu'elle peut manier les savoirs disciplinaires, discuter des contextes littéraires, etc. Mais cette impression ne domine que certaines parties du texte-énoncé.

Français, Claire T.

Si les trois essais étudiés dans ce groupe sont très « scolaires » du point de vue « se référant à la situation scolaire », celui-ci l'est le moins.

Le Sujet se dessine en figure autorisée à faire des commentaires littéraires, qui s'approprie la consigne et la voix de la certitude de façon très sûre. L'interprète se sent déjà « membre » de cette communauté des littéraires. De plus, la nature de la consigne permet à l'étudiante de montrer ses savoirs savants. Elle peut dire avec confiance, « [Desproges] ne respecte pas la convention d'écriture d'un titre de roman... ».

A la différence des deux devoirs précédents, celui-ci réstructure l'organisation de l'ensemble à son compte. Par ce mouvement de transculturation, elle reclassifie les grandes lignes : il s'agit des procédés ludiques nés des incohérences structurales et d'un détournement des conventions, et les outils tels les jeux de mots ou les changements de registre sont des sous-catégories de procédé. Ce faisant, elle semble travailler à un niveau « méta- », en dehors du strict exercice scolaire de reprise des discussions en classe.

Le grand déplacement plus implicite ici est celui d'un Sujet dissimulé, mais qui parle à un récepteur qui n'est pas déjà dans le jeu. Ce Sujet est dessiné en tant que maître qui explique, qui évalue, qui se donne l'autorité de s'approprier les outils de l'analyse.

Dès l'introduction, on a l'impression que le texte-énoncé maîtrise les conventions et les perspectives requises. Le texte d'appui est identifié en tant qu'extrait, son titre est cité. Le plan d'ensemble, les aspects à étudier, sont détaillés : *afin de déterminer où réside l'humour, nous étudierons d'abord les incohérences de chaque définition puis nous montrerons la manière dont Desproges se sert des conventions du dictionnaire en les détournant.*

Finalement, cette étudiante-écrivain résiste, à la fin, au modèle d'admiration, en suggérant que peut-être, après tout, Desproges montre tout simplement sa mauvaise humeur.

L'étudiante semble parler « pour » Desproges, interpréter ses mouvements d'humour. Elle déplace Desproges par paraphrase et par exemples ; ici, il s'agit de multiples exemples qui proviennent du texte d'appui. Les verbes utilisés démontrent une connaissance du lexique d'écrivain : Desproges *souligne*, *fait allusion à*, *rapproche...* ainsi qu'un lexique d'intimité avec les pensées de l'auteur : Desproges *s'amuse*.

EFFET DE L'ECRIT SUR LA CONSTRUCTION DU SUJET A L'UNIVERSITE

Deux détails intéressants dans ce plan : le « nous » est un bon exemple d'un glissement d'un « nous »-l'écrivain et le lecteur ensemble à un « nous »-je-locuteur, et puis ce plan suggère que l'humour est localisable, « réside » quelque part, alors que la consigne souligne l'aspect plus dynamique des « procédés ».

Le fil de définition de l'humour en fonction des conventions et de leur rupture se retrouve dans ce devoir, en particulier dans le paragraphe final, mais le traitement est beaucoup plus explicite.

On a l'impression d'être en présence d'une analyse quasi-scientifique ; les citations « démontrent » la validité des assertions. La relation entre l'étudiante-écrivain et le texte est ainsi mise en avant. L'étudiante s'approprie le texte, maîtrise ses reprises, fait en sorte que le texte serve ses fins à elle. Il y a beaucoup plus d'interaction avec le texte ici par rapport à ce qu'on a vu dans la copie précédente.

Le paragraphe final souligne l'évolution de notre pensée, présentée comme un partage entre nous et le locuteur avec un lieu commun qui joue sur l'effet avant/après : *Par conséquent, si au départ on peut penser que Pierre Desproges écrit un véritable dictionnaire, on s'aperçoit en fait qu'il est très loin d'en respecter les conventions.* On est, tous ensemble, « dupes » au départ mais, après l'explication proposée, on voit plus clair.

Le lecteur arrive à comprendre l'humour parce que, selon cette étudiante, Desproges sait ce qu'il fait. Ce mouvement d'éloge est cependant moins « trop » évident que dans les deux devoirs précédents.

QUELQUES CONCLUSIONS

La tâche qui nous intéressait au départ était d'explorer ce qu'est la littéracie à l'université et quelle est l'influence de l'acte d'écrire à l'université sur la construction d'un soi textuel chez l'étudiant-écrivain.

Dans l'ensemble, nous n'avons regardé que les éléments discursifs les plus explicites dans la construction du Sujet textuel. Il y a des strates d'analyse interprétative à poursuivre pour compléter le dessin de cette construction, des positions prises, lâchées, habitées provisoirement ou simultanément. Par exemple, on pourrait se poser la question du non-dit, du non-traité autour de l'aspect vulgaire de l'humour de Desproges. Y a-t-il des positions non-habitées en situation scolaire ? On pourrait aussi choisir d'autres indices explicites de subjectivité, par exemple la voix passive, les indicateurs d'un monde de référence implicitement partagé, ou les mouvements microgénériques dans le développement d'un texte.

L'interprétation de ces trois copies suggère que, pour un étudiant en première année de lettres, le texte est en effet une négociation de cette zone de contact. Les positions discursives appropriées pour la situation sont liées aux modalités d'une subjectivité explicite et implicite — subjectivité qui se trouve plus dans une allure générale que dans des éléments isolés ou isolables.

Le texte de l'étudiant fonctionne par reprises : reprises des perspectives communes, mais aussi modifications du commun par l'intermédiaire d'un « style » indi-

viduel, une interprétation du travail et des prises de positions discursives individuelles, particulières.

Mais loin d'être une construction faite par des libres choix discursifs, il s'agit d'une construction contrainte par les éléments de la situation scolaire-académique particulière. La nature de cette situation (une zone de contact), de la consigne, du texte d'appui, du vocabulaire d'analyse exigé, du poids de ce qui a été déjà dit, fait en sorte qu'un étudiant-écrivain se construit comme tantôt l'expert, tantôt l'étudiant-apprenti, se positionne par son vocabulaire mais aussi par son ton, ses reprises du discours savant, et sa compréhension de ce qui est exigé.

L'étudiant est « écrit par », interpellé par le discours académique, le déjà-dit, l'acceptabilité de certains propos, le à-dire imaginable, mais il n'est pas sans outils et choix transculturels au cours de sa négociation discursive, sa prise d'une position discursive — ou de plusieurs — au cours d'un texte. Une explication de son travail avec un discours toujours déjà habité est ainsi au cœur de notre interprétation de son texte. Sa position discursive est toujours en mouvement, toujours une représentation particulière de ce qu'il peut écrire.

Christiane DONAHUE
Boston, Northeastern University

Abstract : The university can be described in terms of contact zones, contested discursive spaces of dialogic negotiation and struggle. Students « write their way » into these spaces, creating texts built on various « reprises-modifications » of the concepts, genres and discursive commonplaces available to them. Some of these reprises-modifications can be identified in the form of literate arts such as transculturation, appropriation or paraphrase, textual movements which encourage student writers to take certain discursive subject positions. An interpretive study of three student essays from a first-year French literature class allows specific insights into this process, focusing in particular on the ways in which students choose or are called to various discursive positions in order to carry out the negotiation at hand. The study considers explicit and implicit indicators of subject construction, including first-person and third-person pronouns, passive voice, modes of certainty, and metadiscursive movements.

Keywords : Post-secondary student writing — Dialogics — Discursive subject positions — Contact zones — Literate arts — Discourse analysis.

BIBLIOGRAPHIE

- ALI-BOUACHA A. (1984) *Le discours universitaire*. Berne : Peter Lang.
AURICCHIO A, C. MASSERON & C. PERRIN-SCHIRMER. (1992) « La polyphonie des discours argumentatifs : Propositions didactiques » — *Pratiques* 73 (7-50).

EFFET DE L'ECRIT SUR LA CONSTRUCTION DU SUJET A L'UNIVERSITE

- BAKHTINE M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. (trd. de *Estetika slovesnogo tvorcestva*, édition originale 1979, Moscou).
- BARRE-DE MINIA C. (1995) « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche » — *Revue Française de Pédagogie* 113. (93-133).
- BARTHOLOMAE D. (1987) « Writing on the margins » — In : *A sourcebook for basic writing teachers*. Ed. Theresa Enos. New York : Random House. (66-83).
- BARTHOLOMAE D. (1986) « Wanderings : misreadings, miswritings, misunderstandings » — In *Only connect : uniting reading and writing*. Portsmouth : Boynton-Cook. (89-118).
- BARTHOLOMAE D. (1985) « Inventing the university » — In : *The bedford handbook for writers*. Ed. Glenn Blalock. Boston : St. Martin's Press. (14-26.)
- BAUTIER E. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER E. & D. BUCHETON (1997) « L'hétérogénéité du texte, les postures d'écriture des élèves » — In : *Conduites d'écriture*. Ed. D. Bucheton. Versailles : CRDP de l'académie de Versailles (229-243).
- BAUTIER E. & J. Y. ROCHEX (1997) « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In : *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Ed. J. P. Terrail. Paris : La Dispute (105-122).
- BERLIN J. (1996) *Rhetoric, poetics, and culture*. Illinois : NCTE Press.
- BIZZELL P. (1992) *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.
- BRODKEY L. (1989) « On the subject of class and gender in the literacy letters ». *College english* 51, 2 (125-141).
- BROSSARD M., M. LABROILLE, E. LAMBELIN et al. (1996) « Rôle du contexte dans les écrits scolaires » — In : *Vers une didactique de l'écriture*. Ed. Christine Barré-de Miniac. Paris : De Boeck (71-84).
- CANVAT K. (1996) « Types de textes et genres textuels. Problématiques et enjeux ». *Enjeux* 37-38 (5-30).
- CHANFRAULT-DUCHET M. F. (1997) « L'école et les discours autobiographiques » — In : *L'autobiographie*. Ed. P. Lejeune. Nanterre : Cahiers RITM, Université de Nanterre.
- CHAUVIN A. (1993) « Lipogramme et rhétorique : aspects du travail du lieu commun chez Georges Perec » — In : *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*. Ed. Ch. Plantin. Paris : Editions Kimé (27-36).
- CLIFFORD J. (1991) « The subject in discourse » — In : *Contending with words*. Ed. John Schilb. New York : MLA (38-51).
- DABENE M. (1996) « Aspects socio-didactiques de l'acculturation à l'écrit ». In : *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Ed. Christine Barré-de Miniac. Bruxelles : De Boeck et Larcier (85-98).

CH. DONAHUE

- FAIGLEY L. (1992) *Fragments of rationality*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.
- FRANÇOIS F. (2000) « Quelques remarques sur interpréter un texte, un texte scolaire, une dissertation de philosophie ». In *CALAP*. Paris.
- FRANÇOIS F. (1998) *Le discours et ses entours*. Paris : L'Harmattan.
- FRANÇOIS F. (1997) « Subjectivité hors discours, subjectivité dite, subjectivité dessinée dans le discours ». Table Ronde *Construction de la personne et désignation du sujet*. XVIème Congrès International des Linguistes, 20-25 juillet 1997, Paris.
- GEISLER C. (1994) *Academic literacy and the nature of expertise : reading, writing, and knowing in academic philosophy*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- GRIZE J. B. (1996) *Logique naturelle et communication*. Paris : PUF.
- von MOOS P. (1993). « Introduction à une histoire de l'endoxon » — In : *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*. Ed. Christian Plantin. Paris : Editions Kimé (3-16).
- De NUCHEZE V. (1998) « Approche pragmatique-énonciative du discours de recherche » — In : *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. Eds. M. Dabène et Y. Reuter. Grenoble : Université Stendhal (25-42).
- PRATT N. L. (1990) « The arts of the contact zone » — In : *Ways of reading*. Eds. David Bartholomae et Anthony Petrosky. Boston : Bedford Books. 527-543.
- PRATT N. L. (1986) « Ideology and speech-act theory » — *Poetics today* 7 (59-72).
- SCHUSTER C. (1997) « Mikhail Bakhtin as rhetorical theorist » — In : *Cross-talk in comp theory*. Ed. Victor Villanueva. Urbana, Illinois : NCTE (457-474).
- SWALES J. (1990) *Genre analysis : english in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- VAHAPASSI A. (1987) « A general model of written discourse as a basis for a study of writing » — In : *Equality in language learning proceedings of the Nordic conference of applied linguistics*.
- VION R. (1992) *La communication verbale*. Paris : Hachette.

Oeuvres non-académiques

Guide de l'étudiant 1997-1998. (1997). Poitiers : Faculté des lettres et des langues, Université de Poitiers.

Annexe I : trois textes d'étudiants (orthographe respectée)

Mabina B. Devoir de français

Ce texte est un extrait du Dictionnaire superflu à l'usage de l'élite et des biens nantis de Pierre Desproges. Le titre de cette œuvre indique déjà que son contenu n'est pas des plus sérieux par l'adjectif « superflu ». Il s'agit en effet d'un pastiche de dictionnaire dont le but est bien sûr de faire rire. Nous étudierons ici les procédés ludiques employés par l'auteur.

Tout d'abord nous pouvons remarquer que l'auteur entremêle différents registres de langue.

Dans la définition du mot uropygienne sont mélangés une syntaxe soutenue avec un vocabulaire de type argotique. Par exemple « Est-il plus plaisant spectacle que celui du cygne sauvage s'escagassant le fiou d'un bec fouineur sur l'étang brumeux que le soleil levant redore au clair matin ».

La phrase débute par une expression soutenue puis on rencontre des mots d'argot comme « s'escagassant » et « fiou » ce qui produit un effet tout à fait comique. Le reste de la phrase quant à lui est d'un registre très poétique et soutenu.

Le début de la définition est tout à fait conventionnelle, on donne le genre du mot, puis son étymologie et enfin sa définition. L'effet comique est dû au fait que Desproges à titre d'exemple ait décidé de faire un développement sur les raisons pour lesquelles le cygne excite cette glande.

La définition du mot bleu quant à elle semble tout à fait conventionnelle, en fait on nous indique le genre du mot, sa définition et des exemples.

L'effet comique dans la syntaxe de la définition de « gynécée » réside dans les ruptures. Dans la première phrase, au début on remarque une syntaxe propre à celle d'un dictionnaire, mais il y a ensuite rupture avec la deuxième partie de la phrase ou la syntaxe et le vocabulaire deviennent familiers « ou a Vierzon dans le Cher, mais là ça ne compte pas, c'est un bordel » ce qui produit un effet comique. Ensuite on retrouve une syntaxe et un vocabulaire courants très corrects et on assiste de nouveau à un effet de rupture avec le court dialogue qui reproduit la façon de parler des arabes de façon très significative avec des fautes de grammaire et une transcription phonétique de la prononciation.

Nous verrons maintenant que les jeux sur les mots sont nombreux.

Tout d'abord Desproges joue beaucoup avec l'étymologie des mots avec par exemple directeur « du latin di, la première porte, et rectus, à droite ». Ceci joue sur le fait que l'on indique souvent le bureau du directeur en disant « la première porte à droite ». Ceci est un procédé de pastiche du dictionnaire. Il y a aussi jeu sur l'origine du mot « gynécée » dans le petit dialogue, en effet sa prononciation est assez proche de celle de l'expression « Je ne sais ».

Desproges joue dans la définition de directeur sur les mots rayons, et diamètre. Un « petit directeur » étant un « chef de rayon » (ce terme existe) un grand directeur est donc un « chef de diamètre » puisque un diamètre est le double d'un rayon (le directeur le plus haut placé doit être le cercle).

Il joue aussi dans la définition de « bleu » sur l'opposition entre les couleurs rouge et bleu. Un steak bleu est un steak rouge, cela joue sur une expression courante tournée en dérision et qui finalement semble ne plus être appropriée.

Dans la définition de uropygienne il joue sur l'expression « froid de canard » sans la nommer mais en parlant de « Rhume de canard » expression qui n'existe pas.

Enfin Desproges joue sur les sonorités avec par exemple l'assonance des sons (W) dans « Oint, Coincoin » ce qui rappelle le cri du canard et ce qui a donc un effet comique. Dans cette même définition on peut remarquer une alitération en (gr) et (s) « grosse graisse grasse grise » qui reproduit en quelque sorte le bruit que fait le canard en se grattant le postérieur. Il y a jeu également avec la prononciation du mot bleu, dont on précise les différentes prononciations qui sont d'ailleurs fausses.

On a pu aussi remarquer la présence de comparaisons dont l'effet est comique lorsque par exemple la femme est comparée à un épagneul, le cygne au Pape, ou encore dans la fausse comparaison du cygne au tuyau de plomb.

On trouve aussi les effets de répétition quand on parle de la femme du directeur et que la définition suivante est celle de femme, et qui plus est celle-ci n'est absolument pas valorisante ce qui est comique puisque une définition du dictionnaire ne doit donner aucune connotation. Dans la définition de bleu on répète aussi souvent le mot rouge, ces deux termes qui n'ont rien à voir sont souvent mis en présence. Un effet comique ici réside dans le fait que l'on dit que le bleu est « une couleur voisine du rouge, mais pas très », on dit que le bleu et le rouge se ressemblent quelque peu alors qu'on ne peut les comparer puisqu'elles sont fondamentalement différentes.

Le mot directeur est défini à la condition que les troupes du Pacte de Varsovie et celles de l'OTAN ne s'affrontent pas la semaine prochaine, ce qui est comique car cet événement ne peut absolument pas avoir une quelconque influence sur la définition de ce mot.

On peut remarquer dans la définition de uropygienne une répétition de l'expression « que le soleil levant redore au clair matin » (avec un ajout « également » ce qui est comique. La première expression ayant été écrite bien avant le mot « également » nous la rappelle ce qui nous paraît lourd de répéter cette même expression poétique, et c'est cela même qui est comique).

Il y a aussi un effet comique sur le fait que le petit dialogue appartienne au Comte des milles et unes nuits, ceci est très improbable le musée du Louvre n'existant pas encore à cette époque très reculée.

Delphine R. Devoir de français

Ce texte extrait du Dictionnaire superflu à l'usage de l'élite et des biens nantis, écrit par Pierre Desproges présente un aspect ludique. Pierre Desproges donne à son texte un caractère humoristique au moyen de jeux de mot et également en changeant très naturellement de niveau de langue, passant d'un langage soutenu à un langage très familier.

Pierre Desproges joue sur les mots principalement de deux différentes manières. Il peut jouer sur les différents sens d'un même mot ou au contraire sur la même prononciation de deux mots ou expressions qui ont un sens différent.

Tout d'abord dans la première partie du texte (la définition de Bleu, e), il dit d'un steak bleu qu'il désigne un steak rouge. En effet, un steak bleu est un steak cru et par conséquent, il est rouge. Pierre Desproges joue ici sur les différents sens du mot « bleu ». En effet, bleu, la plupart du temps est employé pour désigner une couleur, différente du rouge. Dans la phrase « un steak bleu, s'emploie pour désigner un steak rouge », le comique repose sur l'opposition de bleu et rouge. En effet, si bleu est compris comme un qualificatif de la couleur du steak, la phrase est absurde mais si bleu est pris au sens de cru, la phrase est très juste. Le comique est ici dû aux deux différents sens que peut avoir le mot bleu.

EFFET DE L'ECRIT SUR LA CONSTRUCTION DU SUJET A L'UNIVERSITE

Dans la deuxième partie du texte, dans la phrase « on ne dit pas un petit directeur, on dit un chef de rayon. On ne dit pas un grand directeur, on dit un chef de diamètre », Pierre Desproges produit un effet comique en jouant sur le sens du mot rayon. En effet rayon peut désigner la distance entre le centre d'un cercle et tout point de ce cercle, ou, rayon peut désigner l'ensemble des comptoirs d'un magasin affectés à un même genre de marchandise. Dans l'expression « un chef de rayon », normalement, rayon à le deuxième sens donné ci dessus, mais Pierre Desproges dit : « On ne dit pas un grand directeur, on dit un chef de diamètre ». Or, le diamètre est le double du rayon. C'est deux fois plus grand qu'un rayon. Ainsi donc, Pierre Desproges dit que si un petit directeur est un chef de rayon, et si un diamètre est plus grand qu'un rayon alors un grand directeur est un chef de diamètre. Ce raisonnement ne tient pas compte des différents sens de rayon. Pierre Desproges joue à donner les deux définitions en même temps du mot rayon. Ce qui donne naissance à une phrase absurde et comique mais qui peut sembler découler d'un raisonnement logique.

Dans la troisième partie, Pierre Desproges joue sur les sens de Homme (être humain) et homme (par opposition à femme). En effet il définit la femme comme étant assez proche de l'Homme. Ainsi donc, il exclu la femme de la race humaine. Ceci est renforcé par la comparaison de la femme avec l'épagueul breton.

Enfin dans la quatrième partie, le jeu de mot repose sur l'homophonie entre gynécée pas et je ne sais pas prononcé avec un accent arabe d'après Pierre Desproges. Ainsi donc il dit que Gynecée en arabe veut dire non-connaissance.

L'aspect comique de ce texte repose aussi sur les changements brutaux de niveaux de langues. En effet, Pierre Desproges passent à plusieurs reprises d'un niveau de langue soutenu au langage familier.

Dans la deuxième partie, la première phrase débute dans un langage soutenu : « Depuis l'aurore de l'humanité » puis le langage devient très familier «... ne se foutent pas sur la gueule... ». Puis le niveau de langue redevient plus soutenu. Ce changement brusque de niveau de langue dans une même phrase donne à celle ci un aspect comique.

Egalement, dans la cinquième partie, le comique repose en parti sur les changements du niveau de langue. En effet, cette partie est écrite dans un niveau de langue généralement soutenu mais, à plusieurs reprises, quelques mots ou expressions d'un langage beaucoup plus familier font irruption au milieu d'une phrase. Par exemple dès la troisième ligne : « s'escagassant le fion » appartient au langage familier alors que tout le reste de la phrase est écrit dans un langage soutenu, voir poétique : « l'étang brumeux que le soleil levant redore au clair matin ». L'intervention d'une expression très familière au milieu d'une phrase poétique donne un aspect comique. Il en est de même à la septième ligne avec l'expression « se colle... le nez au cul ». Cette expression également familière vient également casser la poésie du texte produisant ainsi un effet comique.

Pierre Desproges donne un effet comique à son texte en utilisant également d'autres procédés humoristique.

Dans la première partie, il fait opposition entre rouge et bleu. Il commence par dire que le bleu est proche du rouge mais pas très et, tout au long de sa définition de « bleu » il y oppose « rouge » : « un steak bleu s'emploie pour désigner un steak rouge » et encore « faut pas me prendre pour un bleu (Rackham-le-Rouge) ». Le fait que le mot rouge soit toujours présent dans sa définition du mot « bleu » produit un effet comique.

Dans la cinquième partie, le comique, à plusieurs reprises repose sur la répétition d'une expression ou d'un son. L'expression assez poétique « que le soleil levant redore au clair matin » est répétée deux fois. « Ainsi oint, Coin coin... » Ici, il emploie Coincoin pour

parler du cygne, de façon à répéter le son (woe) de façon ridicule. Un tel ratage (volontaire) au milieu d'un texte qui a plutôt un aspect poétique provoque un effet comique.

Dans la troisième partie, Pierre Desproges donne un aspect comique à son texte au moyen d'une comparaison entre la femme et l'épave breton. Il insiste sur cette comparaison qui peut paraître absurde ce qui produit un effet comique.

Ainsi, donc, Pierre Desproges, grâce à diverses méthodes donne à ses textes un aspect très comique ce qui lui aura donné son grand succès.

Claire T. Français

Grâce à son *Dictionnaire superflu à l'usage de l'élite et des biens nantis* édité en 1985, Pierre Desproges s'amuse à utiliser le genre du dictionnaire comme support à des jugements personnels sur la société. Présenté à première vue comme un véritable dictionnaire, Desproges en détourne en réalité les conventions. Dans cet extrait, il nous explique cinq termes : bleu, directeur, femme, gynécée et uropygienne. Afin de déterminer où réside l'humour, nous étudierons tout d'abord les incohérences de chaque définition puis nous montrerons la manière dont Desproges se sert des conventions du dictionnaire en les détournant.

Dans ce texte, Pierre Desproges emploie des oppositions et des incohérences afin de faire rire son lecteur.

Tout d'abord, dans la définition du mot bleu, il déclare que le bleu est une couleur proche du rouge, ce qui est totalement faux. Malgré l'ajout de « mais pas très », l'erreur est flagrante. On retrouve ce parallélisme entre les deux couleurs tout au long de l'explication : « un steak bleu » et « un steak rouge » qui dénonce l'absurdité de l'expression figurée, et « Faut pas me prendre pour un bleu » tiré selon lui de *Rackham le Rouge*.

Ensuite, Pierre Desproges compare une blanche et deux noires avec un directeur et douze Berrichons. Au contraire d'un texte littéraire utilisant des métaphores afin que le lecteur ait une vision de la description, le rapprochement des termes n'est ici pas réellement possible. De même, si l'expression « chef de rayon » existe, « chef de diamètre » est inventée pour montrer le parallélisme entre rayon et diamètre. On peut également ajouter que le féminin de « directeur » est en fait directrice.

De plus, Desproges souligne l'infériorité de la femme en disant d'abord qu'elle n'est que le contraire de l'homme (elle n'est donc pour lui défini qu'à partir de l'homme) puis en écrivant « femme » avec un f minuscule et « homme » avec un h majuscule. Il fait aussi une comparaison entre la femme et l'épave breton c'est à dire qu'il ne la considère pas comme un être humain. Enfin, grâce au parallélisme entre « s'élever vers Dieu » et « s'élever vers le plafond », il rapproche les deux termes Dieu et plafond et utilise donc encore deux idées assez éloignées pour faire rire le lecteur.

Par la même forme de structure, « dans l'Antiquité » et « dans le Cher », il met également en évidence deux choses différentes. En effet, l'Antiquité est une époque lointaine, elle fait référence au temps, alors que le Cher est un département et caractérise donc l'espace. Dans la même définition, il fait aussi allusion aux *Contes des mille et une nuits* puis au musée du Louvre (« misée di Lôvre ») alors que celui-ci ne fait pas partie des contes.

Enfin, dans la dernière définition, Desproges joue beaucoup sur l'opposition des niveaux de langue.

Ainsi, « Est-il... matin » peut être considéré comme utilisant des expressions soutenues, « il s'ébroue... penne » est familier et « se colle... cul » est vulgaire et les trois expressions décrivent la même idée. De la même manière, « glisser... exquise » a une allure poéti-

EFFET DE L'ECRIT SUR LA CONSTRUCTION DU SUJET A L'UNIVERSITE

que cassée par l'allusion à un « tuyau de plomb ». Enfin, la dernière opposition se fait entre la phrase « Ce serait... Pâques » qui utilise un vocabulaire vulgaire, et « Dieu... incongruités », beaucoup plus soutenue.

Ainsi, Desproges met en parallèles des termes ou des styles qui s'opposent afin de faire rire. Il parodie aussi le genre du dictionnaire.

Premièrement, il donne son avis personnel sur les définitions. C'est notamment le cas lorsqu'il déclare « mais pas très », « il lui en suffit d'un », « c'est tout ce qu'on lui demande », « mais là ça ne compte pas », etc.

Deuxièmement, il s'adresse parfois directement au lecteur, en lui posant par exemple des questions telles que « Est-il plus plaisant... », « Croyez-vous que... », chose qu'un véritable dictionnaire ne fait jamais.

Troisièmement, il utilise le latin, ce qui donne un air sérieux et très conventionnel, mais il le fait de manière inexacte. Ainsi, « directeur » ne signifie pas comme il le pense « la première porte à droite ».

Enfin, il ne respecte pas la convention d'écriture d'un titre de roman car RACKHAM-LE-ROUGE devrait s'écrire en minuscules, souligné ou en italique. De même, le fait qu'il cite Opel, une marque de voiture, n'est pas non plus très conventionnel.

Ainsi, le détournement des conventions est utilisé pour servir l'humour et se moquer du sérieux du genre. Dans le texte, on peut également trouver d'autres formes d'humour.

Tout d'abord, Desproges utilise l'ironie pour renforcer ce qu'il montre grâce aux figures de style. Lorsqu'il déclare par exemple qu'il suffit d'une robe à l'épagneul, il sous-entend que la femme en a besoin beaucoup plus. De plus, il joue avec les sonorités. Ainsi, « Ou kilé le misée di Lôvre ? » est la forme parlée de « Ou qu'il est le musée du Louvre ? » dite par un Arabe. C'est le même système pour « Gynécée pas » mis pour « Je ne sais pas ». De même, l'association « grosse graisse grasse grise » joue sur quatre mots de deux syllabes commençant par [gr] et formés par [s] ou [z] en leur milieu. Ceci renforce l'effet exprimé. Enfin, « oint, coincin » joue avec le phonème [ouin], qui fait en plus penser aux petits enfants.

Annexe II

Consigne : « Etude des procédés ludiques dans un texte humoristique »

Bleu, e adj. et n.m. [bloï, blo, blef, blou, bloue, blau, bla. Xième s.].

Qui est d'une couleur voisine du rouge, mais pas très : un ciel bleu, des yeux bleus, les flots bleus, une Opel Cadette bleue. *Fig.* Bouch. : un steak bleu ; s'emploie pour désigner un steak rouge. *Fig.* Mar. : bizut ; « Faut pas me prendre pour un bleu » (RACKHAM-LE-ROUGE).

Directeur, n.m., du latin *di*, la première porte, et *rectus*, à droite.

Depuis l'aurore de l'humanité, et jusqu'à la semaine prochaine si les troupes du pacte de Varsovie ne se foutent pas sur la gueule avec celles de l'OTAN, le mot « directeur » a toujours désigné un personnage important. Alors qu'une blanche vaut deux noires, un directeur vaut douze Berrichons au moins.

On ne dit pas « un petit directeur », on dit « un chef de rayon ». On ne dit pas « un grand directeur », on dit « un chef de diamètre ».

CH. DONAHUE

Il y a en moyenne beaucoup plus de directeurs dans une administration que dans un orchestre de jazz.

Le féminin de « directeur » est « la femme du directeur ».

Femme n.f., du latin *femina*. Etre humain de sexe non-masculin [...]

La femme est assez proche de l'Homme, comme l'épagueul breton. A ce détail près qu'il ne manque à l'épagueul breton que la parole, alors qu'il ne manque à la femme que de se taire. Par ailleurs, la robe de l'épagueul breton est rouge feu et il lui en suffit d'une.

Dépourvue d'âme, la femme est dans l'incapacité de s'élever vers Dieu. En revanche, elle est en général pourvue d'un escabeau qui lui permet de s'élever vers le plafond pour faire les carreaux. C'est tout ce qu'on lui demande. [...]

Gynécée n.m., du grec *gunaikos*, la femme. Appartement de femmes à Athènes et à Rome, dans l'Antiquité, ou à Vierzon, dans le Cher, mais là ça ne compte pas, c'est un bordel.

On retrouve également le terme gynécée dans le vocabulaire arabe littéraire classique, où il prend un sens nettement différent, « gynécée » signifiant ici — littéralement — « non-connaissance », comme le souligne son utilisation dans ce dialogue extrait des *Contes des mille et une nuits* :

« Ou kilé li misée di Lôvre ?
- Gynécée pas. »

Uropygienne adj. fem., du grec *oura*, queue, et *puge*, fesse. Se dit d'une glande graisseuse qui se trouve au croupion des oiseaux, et dont la sécrétion sert à graisser les plumes.

Est-il plus plaisant spectacle que celui du cygne sauvage s'escagassant le fion d'un bec fouineur sur l'étang brumeux que le soleil levant redore au clair matin ! Croyez-vous que ce fringant palmipède se titille ainsi le sphincter dans l'espoir de quelque orgasme à plumes ? ou bien qu'il s'ébroue la houpette pour en chasser les poux d'eau qui s'accrochent à son duvet pour en sucer la moelle du penne*? Eh bien non ! Si notre cygne matinal se colle joliment le nez au cul, c'est pour y ponctionner, sur le pourtour suintant de sa glande uropygienne, la grosse graisse grasse grise dont il enduira d'un bec sûr et léger son plumage éclatant que le soleil levant redore, au clair matin également. Ainsi oint, Coincoin pourra glisser sur l'onde avec cette grâce exquise qui n'existe pour ainsi dire pas chez le tuyau de plomb, et cela à l'abri du rhume de canard, si courant pendant le froid du même nom, et sans risquer de couler. Ce qui est fort important. C'est à sa parfaite insubmersabilité que le cygne sauvage doit sa légitime arrogance. On ne s'imagine pas un cygne couler. Ce serait aussi grotesque qu'un pape pétant au balcon le jour de Pâques. Dieu nous épargne semblables incongruités. Merci, mon Dieu. *Coeli enarrant gloriam tuam*. [...]

* riche en azote et en sels minéraux

Pierre Desproges (1985) *Dictionnaire superflu à l'usage de l'élite et des bien nantis*