

COMMENT DES APPRENTIS-SCRIPTEURS NÉGOCIENT L'ÉCRITURE D'UN TEXTE : LA GESTION DES MODALISATIONS

Anick GIROUD

EFM, université de Lausanne

Résumé

Dans le cadre d'une recherche sur les processus rédactionnels mis en œuvre par des apprenants de français langue étrangère au cours d'une tâche d'écriture collaborative d'un texte argumentatif, nous tentons de mieux comprendre comment des apprentis-scripteurs gèrent les opérations de modalisation. La présentation détaillée de quelques exemples nous amène à suggérer l'existence d'un mécanisme de contrôle sous-jacent, lié aux stratégies argumentatives adoptées, qui détermine les prises de décision.

1. Introduction

Dans le cadre d'une recherche sur les processus de production mis en œuvre dans l'activité d'écriture en français langue étrangère, nous essayons de mettre à jour et d'observer les opérations langagières et/ou mentales mobilisées lors de l'écriture d'un texte argumentatif. Dans cet article, nous nous intéressons aux opérations de prise en charge énonciative, et plus particulièrement aux modalités, qui sont au cœur des stratégies argumentatives¹.

Le but est de mieux comprendre comment se travaille l'écriture, à partir des questions suivantes : quels problèmes posent les opérations de modalisation et comment les scripteurs gèrent-ils ces problèmes ? Quelles représentations sont alors mobilisées et verbalisées ? Quelles relations existent entre les stratégies argumentatives et la manière dont les scripteurs traitent les opérations de modalisation ?

Nous essaierons de donner quelques éléments de réponse, après avoir précisé le cadre théorique et la méthodologie employés.

2. Méthodologie

2.1. L'activité langagière

Notre approche du fonctionnement des discours est fondée sur l'idée qu'il existe une forte articulation entre les paramètres du contexte de communication (but, interlocuteurs, relation entre les interlocuteurs, lieu institutionnel, etc.) et les opérations psycholinguistiques mises en œuvre (cf. le modèle gen-vois de production des discours, Bronckart *et al.*, 85). La finalité communicative détermine des « conduites langagières » particulières et des genres de texte spécifiques (voir par exemple Schneuwly, 88 ; Bronckart *et al.*, 85 ; Espéret 89).

Dans le cas du discours argumentatif, que nous avons choisi pour notre étude, la finalité communicative est de convaincre le destinataire d'adopter une position définie sur une question controversée. En suivant Grize, nous pensons que le locuteur-scripteur doit construire une « schématisation » telle qu'elle pourra être acceptée par le destinataire (Grize, 82, 90). Parmi toutes les opérations requises pour la construction de cette schématisation, les procédures d'implication discursive (du locuteur / scripteur dans son texte) jouent un rôle particulièrement important (Coirier *et al.*, 90 ; Golder, 90) : l'auteur doit définir sa relation par rapport à ce qui est dit, en établissant une

plus ou moins grande distance avec son texte. Les opérations de modalisation constituent une part importante de ces procédés de prise en charge énonciative.

2.2. Protocole

Le protocole d'expérimentation d'écriture collaborative mis en place permet d'observer en temps réel comment les scripteurs gèrent l'activité rédactionnelle. Les avantages que procure cette méthodologie, utilisée à des fins diverses, ont déjà été mis en évidence par un certain nombre d'auteurs (voir, par exemple, Boucharde, 91 et 92 ; Dausendschön-Gay, Güllich et Kraft, 91 ; Giroud, 95 ; de Gaulmyn, 92 ; Schneuwly, 91 ; et, plus récemment, Schneuwly, 96). Rappelons simplement que l'écriture à plusieurs génère une interaction verbale entre les scripteurs et par conséquent une verbalisation observable de l'activité de production textuelle.

Nous avons enregistré les dialogues et recueilli les textes de vingt paires d'apprenants, étudiants en français langue étrangère², qui ont écrit à deux une lettre de lecteur sur un sujet controversé de bioéthique : *Faut-il interdire les pratiques de fécondation in vitro aux femmes n'étant plus en âge de procréer naturellement* ? (les partenaires d'une même paire étaient de même opinion).

Pour tenter de répondre aux questions que nous posons ci-dessus, nous partons du produit final (en localisant les modalités présentes dans les textes écrits par les apprenants) pour remonter au processus rédactionnel, en localisant dans les dialogues les contextes d'apparition de ces modalités³, qui présentent trois cas de figure :

- l'énoncé modalisé est transcrit directement sur le papier, dicté par l'un ou l'autre partenaire, sans commentaire ;
- une première formulation de l'énoncé peut être modifiée : ces procédures de « correction avant écriture » sont matérialisées par des listes de variations d'un énoncé (Schneuwly, 91) ;

— l'énoncé modalisé (déjà écrit ou encore à écrire) peut être commenté par des verbalisations métalinguistiques ou métadiscursives : évaluation et/ou justification de l'énoncé proposé, verbalisation d'un problème, négociations sur ce qui doit être écrit, etc.

Ainsi, la mise en perspective des marques de modalisation des textes avec leurs contextes d'apparition dans les dialogues doit permettre de mieux comprendre comment les apprentis-scripteurs gèrent certains problèmes de prise en charge énonciative. Avant de présenter les résultats, il faut encore préciser notre conception de la modalisation.

3. Modalisations

3.1. Rôle

Nous nous intéressons ici aux opérations de modalisation en tant que faisant partie des procédés d'implication du scripteur dans son texte. Elles organisent le rapport entre ce qui est dit (le dictum) et la manière de le dire (le modus) : elles permettent ainsi d'exprimer une évaluation sur ce qu'on dit, et donc d'orienter le lecteur vers une certaine interprétation⁴.

Dans le cas du texte argumentatif, ces opérations vont jouer un rôle fondamental : elles établissent une plus ou moins grande distance entre l'auteur et le texte, ouvrant ainsi un espace plus ou moins large à la négociation.

Elles sont aussi étroitement liées aux stratégies polyphoniques du texte : il s'agit de gérer les différentes instances énonciatives à partir desquelles peuvent s'effectuer les évaluations/modalisations. Elles jouent donc à la fois sur le rapport entre l'auteur et son texte, et sur le rapport intersubjectif entre l'auteur et son destinataire.

3.2. Catégories

Sans rendre compte de l'abondante littérature existante concernant les modalisations, ni de l'extrême diversité des approches adoptées (logico-sémantiques, linguistiques, sémiotiques, pragmatiques, etc.)⁵, nous retiendrons la distinction consensuelle entre deux grands types de modalisations, dépendant de la nature de la relation qu'elles instaurent :

— les **modalités illocutoires/intersubjectives**, qui instaurent une relation intersubjective, entre énonciateur et destinataire, où la modalisation est là pour agir sur l'interlocuteur, à travers l'expression d'une attitude illocutoire (exemple : un énoncé déontique ou injonctif). Dans le cas du texte argumentatif, il s'agira de convaincre en effectuant une pression morale sur le destinataire, en l'impliquant dans le discours ;

— les **modalités propositionnelles**, qui instaurent une relation entre énonciateur et contenu propositionnel, où la modalisation exprime une attitude propositionnelle (exemple : un énoncé appréciatif ou épistémique). Dans le cas du texte argumentatif, il s'agit d'évaluer des arguments, de les renforcer ou de les affaiblir.

C'est à partir de cette distinction majeure qu'ont été définies les catégories pour l'analyse du corpus. Ces deux types de relation sont en effet essentiels pour l'argumentation : pour orienter le lecteur, pour renforcer ou affaiblir la valeur des arguments.

Un classement empirique a été ainsi effectué à partir des données présentes dans le corpus⁶.

3.3. Modalités présentes dans le corpus

3.3.1. Modalités illocutoires/intersubjectives

— Deux groupes de modalités d'énoncé :

A) Les modalités d'énoncé de fonction déontique, qui expriment l'obligation, l'interdiction, la permission, en impliquant explicitement (exemple : *il faut que vous compreniez...*)

ou implicitement (exemple : — *ces réactions égoïstes doivent être mises en cause*) le destinataire.

B) Les modalités d'énoncé de fonction volitive, qui expriment le souhait, la volonté, etc. de l'énonciateur (exemple : *nous espérons que la réflexion...*).

— Deux groupes de modalités d'énonciation ? :

C) Les modalités d'énonciation injonctive, qui expriment des « ordres » impliquant explicitement le destinataire (exemple : *dites oui...*).

D) Les modalités interrogatives, que nous ne traiterons pas dans le cadre de cet article.

3.3.2. Modalités propositionnelles

A) Les modalités d'énoncé de fonction épistémique, qui expriment une évaluation du degré de certitude (doute, certitude) sur un contenu propositionnel, impliquant explicitement (exemple : *il nous semble que...*) ou implicitement (exemple : *il y a de fortes chances que...*) l'énonciateur.

B) Les modalités d'énoncé de fonction appréciative, qui expriment une évaluation sur l'axe bon/mauvais (exemple : *heureusement nous vivons dans une société...*) d'un contenu propositionnel.

4. Résultats

La première hypothèse était qu'il y aurait de nombreuses modalités dans ces textes (sujet de bioéthique, impliquant fortement les personnes), ce qui est le cas. Sans détailler les configurations des modalités dans les textes produits, notons simplement que la densité des marques de modalisation varie fortement, et ceci indépendamment de la position défendue ou de la longueur des textes (le texte T6, par exemple, présente une densité neuf fois plus grande que le texte T3). Par ailleurs,

on remarque une utilisation massive des modalités épistémiques (72), déontiques (47) et interrogatives (40), mais un recours très faible aux modalités volitives (7), injonctives (9) ou appréciatives (5).

En français, les marques linguistiques utilisées pour modaliser les énoncés sont très diversifiées (verbes auxiliaires de modalisation, mode conditionnel, adverbess, constructions impersonnelles régissant une complétive, etc.) et peuvent se combiner entre elles. Rappelons que les auxiliaires modaux sont eux-mêmes polysémiques et peuvent fonctionner dans diverses classes de modalisations. Tout ceci ne simplifie pas la tâche des apprenants de français langue étrangère quel que soit leur niveau. Il n'est donc pas étonnant de trouver, dans les dialogues recueillis, de nombreuses verbalisations des problèmes de modalisations.

La deuxième hypothèse était qu'il existe une forte interdépendance entre les stratégies argumentatives adoptées et le traitement des opérations de modalisation, en d'autres termes, que les choix opérés à ce niveau sont guidés par les stratégies sous-jacentes⁸. L'observation des négociations entre les scripteurs aux moments de ces prises de décision permet de renforcer cette hypothèse. En effet, les variations et les commentaires méta à propos des modalisations sont des traces des hésitations et des conflits de stratégies : les verbalisations renvoient la plupart du temps à des justifications qui font émerger les représentations des locuteurs : représentations du genre (les normes d'une lettre de lecteur) et du type de texte concerné, de la langue, des paramètres de la situation de production (notamment de la finalité communicative), et du monde (notamment la position pour ou contre). Nous allons développer quelques exemples de ces verbalisations qui montrent l'existence d'un contrôle par les scripteurs, à partir de choix de stratégies renvoyant à leurs représentations.

Les résultats des observations réalisées permettent de distinguer :

- 1) la fonction évaluative des modalités propositionnelles (épistémiques et appréciatives), qui est reliée à la présentation des arguments, qu'il faut renforcer ou affaiblir ;
- 2) la fonction intersubjective des modalités déontiques et injonctives, qui est reliée à l'action/pression sur le destinataire.

4.1. La fonction évaluative des modalités propositionnelles

Il s'agit d'attribuer une évaluation aux arguments. La fonction épistémique permet de renforcer ou d'atténuer la valeur de vérité d'un énoncé/argument, alors que la fonction appréciative lui donne une valeur axiologique.

4.1.1. Les modalités épistémiques

Les scripteurs donnent une plus ou moins grande valeur de vérité à leurs arguments. Ils font varier l'axe vrai/faux au moyen de marqueurs diversifiés : verbes modaux (*pouvoir, devoir...*), adverbess (*bien, certes, presque sûrement*), constructions impersonnelles (*aller de soi...*), hypothétiques (*si + conditionnel, au cas où...*) et verbes d'attitude propositionnelle (*avoir l'impression que...*).

Dans les configurations textuelles, on peut repérer trois types de fonction des épistémiques.

1) Il s'agit de diminuer le degré de certitude : en contexte de présentation d'un contre-argument, la modalité en atténuée la force (exemple T14, phrase 13 : *le cas peut être considéré comme une réussite*). Le choix énonciatif est ici directement lié à la stratégie argumentative de réfutation.

2) Il s'agit de renforcer le degré de certitude : pour exprimer le caractère incontestable d'un argument (exemple T2, phrase 6 : *c'est bien la nature qui la soumet*), ou son caractère probable (exemple T18, phrase 8 : *cette société qui peut-être la vôtre si vous ne vous méfiez pas*).

3) Il peut s'agir aussi, comme dans de nombreux cas, de modérer l'énonciation d'un jugement ou d'un fait, de manière à donner au texte un ton « scientifique » ou « raisonnable ». Cette stratégie de modération se confirme dans plusieurs dialogues par l'étude des commentaires méta et des variations.

Le texte T6, par exemple, se caractérise par un usage massif des épistémiques (majoritairement l'emploi du conditionnel), usage qui engendre de nombreuses difficultés pendant la rédaction. En observant les listes de variations, on remarque une hésitation récurrente sur les temps verbaux, entre futur, futur proche, présent et conditionnel. Les commentaires méta font alors parfois apparaître les représentations conflictuelles des deux partenaires à propos de ces mêmes temps (le présent, c'est « plus vivant », le futur, c'est pour « les hypothèses »). Nous ne citerons qu'un exemple de ces conflits de formulation, où les deux partenaires, E et G, sont amenées à justifier leurs propositions ; il s'agit de la rédaction de la quatrième phrase du texte : *En plus, elle devrait s'occuper de lui et cela exige un effort physique et psychologique*. La variation *devra/devrait*, dans le dialogue, confirme une fois de plus l'hésitation entre futur et conditionnel, G contestant la proposition de formulation de E au futur, lui opposant un conditionnel :

569. E en plus – il elle devra le : elle devra – l'aider –
 570. G elle –
 571. E elle devra toujours s'occuper de elle devra s'occuper de lui – et – en plus –
 572. G elle – devrait –
 573. E devrait – ou devra – non ? – [devrait]
 574. G [mais] – on mettrait au conditionnel je crois que c'est mieux
 575. E oui –
 576. G tu crois pas ? – parce qu'elle est pas obligée de
 577. E mais je vois < bruit > aie pardon – oui voilà – parce que si on met au futur ça fera plus fort – si on met au conditionnel – ça [fera moins fort]

578. G [ça c'est vrai] – [ouais]
 579. E [mais] alors comme nous voulons faire de : de la force avec notre lettre –
 580. G < rire >
 581. E eh : tu qu'est-ce que tu – bon on ça [on le laisse pour la fin]
 582. G [mais là on a déjà mis] eh tous tous les verbes au conditionnel [là au début]
 583. E [oui alors] voilà alors on va continuer avec ça
 584. G c'est plus scientifique le conditionnel
 585. E oui
 586. G **en plus elle devrait s'occuper** < écrit > –
 587. E **s'occuper de lui** –

Les justifications apportées ici ne concernent pas le plan du contenu mais bien celui de la valeur argumentative associée aux deux temps verbaux : le futur est « plus fort », le conditionnel « moins fort » et « plus scientifique », représentations sur lesquelles s'entendent les deux apprenants. Leur hésitation entre ces deux stratégies, allant presque jusqu'à l'impasse (« on le laisse pour la fin ») est levée finalement par un argument contextuel (les autres verbes du texte sont déjà au conditionnel).
 Si, d'une manière générale, la possibilité d'agir sur la présentation des arguments grâce aux outils épistémiques semble être bien exploitée par les apprenants, en revanche les modalités appréciatives sont peu mobilisées.

4.1.2. Les modalités appréciatives

Seules cinq ou six modalités appréciatives sont repérables dans le corpus. Ce résultat s'oppose à notre hypothèse de départ, puisque nous pensions que les scripteurs utiliseraient spontanément ce moyen de déprécier ou de valoriser. Mais il semble que la fonction axiologique ait plutôt été mobilisée au premier niveau de détermination des objets et des prédicats (niveau de référentialisation/lexicalisation), au moyen des adjectifs et des verbes axiologiques, relativement nombreux

dans les textes produits (et souvent à forte tendance dévalorisante). Les modalités appréciatives sont, quant à elles, très peu nombreuses dans les textes et les variations. Il s'agit majoritairement d'adverbes affectant à la proposition une évaluation sur l'axe bon/mauvais (*heureusement, malheureusement, très judicieusement, honnêtement...*).

Mentionnons seulement le texte T12, dont le commentaire méta à propos de l'emploi de la modalité *malheureusement* est assez éclairant : la proposition de formulation appréciative est justifiée par S comme liée à l'expression du point de vue des scripteurs, dans un commentaire très explicite :
 (S commente sa proposition de formulation « de nos jours malheureusement ».)

202. S c'est comme si on a pris une position ici
 203. M mhnh
 204. S parce qu'on a : presque – sous-entendu la condamnation –
 205. M mhnh
 206. S ici *** – parce que déjà – il faut : convaincre comment dirais-je le : – eh :
 207. M le fait qu'on est qu'on est : en désaccord [avec le]
 208. S [***] – ou le lecteur
 209. M mhnh
 210. S *** ou quelque chose comme ça de eh : de notre idée –
 211. M mhnh –
 212. S c'est un texte *argumenten...* argumentatif si tu veux
 213. M ouais –

On voit que l'adverbe est ici conceptualisé comme un outil de l'argumentation, plus exactement comme un instrument de l'implicite (« sous-entendu »), dont l'utilisation est justifiée par le type de texte concerné. Il s'agit ici d'un des très rares exemples où l'implicite est évoqué explicitement comme faisant partie de la stratégie argumentative.

En conclusion, les verbalisations des scripteurs montrent que la fonction évaluative des modalités propositionnelles peut parfaitement être conceptualisée comme telle. Les sujets qui

ont verbalisé le traitement de ces modalisations présentent à ce moment-là un raisonnement commun : une série d'arguments est à disposition ; on sait que leur formulation est modifiable et qu'il faut en choisir une ; on sait que cela a une influence sur la réception du texte, et donc sur le lecteur. À travers le traitement de cette opération, il apparaît nettement que les choix sont liés à la représentation qu'on se fait du genre de texte à écrire, et à celle qu'on se fait du but de l'activité langagière.

Voyons à présent ce qu'il en est de la fonction intersubjective des modalisations, quand il s'agit d'agir *directement* sur le lecteur.

4.2. La fonction intersubjective des modalités illocutoires

4.2.1. Les modalités d'énoncé déontiques

Il est évident que le référent (thème de bioéthique) favorise le recours au déontique (l'aspect moral de la question est nécessairement présent dans les arguments utilisés), mais son utilisation est indépendante de la position (pour ou contre) et peut être liée à l'expression de l'obligation morale (*devoir, falloir...*) ou de l'interdiction morale (*devoir, falloir...* + négation).

Là encore, l'analyse des dialogues permet de mieux appréhender le traitement de cette opération par les scripteurs, bien que le recours aux modalités déontiques paraisse globalement moins discuté que le recours aux épistémiques. Certaines verbalisations montrent le lien direct entre le choix effectué et la stratégie argumentative d'ensemble adoptée pour le texte. Dans le texte T17, par exemple, le commentaire suivant, réalisé en cours de rédaction par le sujet écrivant, montre que la modalité déontique est associée à l'idée d'efficacité argumentative :

404. E **le destin** – oui pas <rire> à nous de décider <écrit> –

405. U **destin**

406. E **destin** – des femmes – elles doivent avoir – parce qu'il faut qu'on est forts – elles doivent avoir – elles doivent avoir –

L'auxiliaire modal *devoir* est supposé ici donner plus de poids à un argument : on retrouve la même idée de « force », de renforcement, déjà rencontrée pour les épistémiques.

Ce même souci se rencontre de manière récurrente dans les dialogues. Par exemple, il explique selon nous le caractère fortement déontique de la conclusion du texte T14. Si l'on observe le dialogue, on s'aperçoit que les deux partenaires éprouvent tout d'abord une grande difficulté à rédiger la conclusion. Au cours d'une séquence qui comporte 56 tours de parole (de E444 : *on doit écrire la conclusion*, à D499, où D propose finalement à son tour quelque chose), D rejette six propositions de formulation de E (aucune n'incluant de déontique). La situation est débloquée par une contre-proposition déontique (D499 : *eh – il faudrait que les gens lisent – aient un petit peu plus de conscience*). Cette formulation fera l'objet de variations lexicales et syntaxiques, mais son statut déontique ne sera pas remis en question. Cela permettra finalement aux auteurs de rédiger leur conclusion, dont chaque phrase (il y en a trois) sera déontique. Le commentaire de D, justifiant ses refus successifs de diverses propositions de E, éclaire le choix final :

475. D ouais – ouais mais en conclusion c'est ça c'est

476. E oui :

477. D un résumé de tout –

478. E oui <rire> mhmh

479. D et puis eh : on doit on doit : – rais... non pas raisonner mais : –

480. E mhmh

481. D résumer pourquoi on est contre –

La stratégie verbalisée par D, qui consiste à résumer pour-quoi on est contre, conduit à la rédaction d'une liste de sentences déontiques dont l'efficacité pragmatique n'est évidente qu'aux yeux de nos deux scripteurs...

4.2.2. La modalité d'énonciation injonctives

Deux fonctions différentes sont mises à jour dans le corpus pour cette modalité, selon qu'elle intègre un *nous* global, incluant auteur et lecteurs, ou un *vous* désignant uniquement le destinataire. Dans le premier cas, il faut invoquer une fonction « textuelle », où la modalité joue le rôle d'un organisateur (exemple : *Ajoutons que*). Dans le deuxième cas, en revanche, les occurrences semblent clairement relever de la fonction déontique, par l'expression d'une obligation morale ou d'un ordre/injonction adressé directement au lecteur.

Nous prendrons comme seul exemple T18, qui présente la particularité d'utiliser de manière récurrente les modalités injonctives : 5 phrases impératives (et exclamatives) lancent de fortes injonctions au lecteur : on l'exhorte à imaginer les conséquences désastreuses d'une légalisation de la pratique de la fécondation in vitro (*Imaginez-vous une société...*) et on l'invite à adopter une position radicale pour l'interdiction (*Dites oui à l'interdiction...*). Le procédé, accentué par un parallélisme (quatre fois la structure injonctive *Imaginez-vous*), donne à la production un air de tract et un ton militant que l'on ne retrouve dans aucun autre texte du corpus. L'étude du dialogue permet d'observer le lien très ténu, dans l'esprit des scripteurs, entre le déontique et l'injonctif : l'alternance modalité d'énoncé déontique/modalité d'énonciation injonctive semble réguler l'écriture du texte en bien des endroits. Présentons quelques exemples précis de ce conflit qui affleure régulièrement dans le dialogue.

La séquence suivante intervient juste après la rédaction des trois premières phrases injonctives :

196. B et il faut – il faut que vous considérez la : – côté émotionnel –
 197. A non bon – on on peut dire qu'on a qu'on a : commencé trois phrases avec *imaginez*
 198. B mhmh

199. A on peut finir cette paragraphe avec – *imaginez* – *imaginez-vous* – la s... – la s... – la – société – où : nous allons – la société que : – alors – *imaginez* – cette société –
200. B mh
201. A non comment on dit – maintenant *imaginez* – que cette société – sera – notre société bientôt – si vous : – [***]
202. B [vous] vous méfiez pas –
203. A oui ou si : si nous – nous : ne disons pas non ou : si – si nous si nous ne disons pas – oui – à l'interdiction – de : de fer... fertilisation – eh in vitro
204. B fécondation in vitro
205. A ouais –
206. B mais est-ce que ce n'est pas ce n'est pas mieux si nous : finissons avec les phrases comme ça ? –
207. A bon
208. B parce que : quand même nous avons seulement écrit ça et il faut eh : considérer eh : le côté émotionnel scientifique un peu plus –
209. A ouais
210. B peut-être jusqu'ici – et après on on peut – finir avec *imaginez-vous la* – cette société qui peut être la nôtre –
211. A ouais justement mais – alors il faut – une – introduire que nous : ici que nous parlons des – fécondations in vitro – bon –
212. B mh

Elle présente un schéma de négociation que l'on retrouve en plusieurs endroits du dialogue :

- B - propose une formulation déontique (B196)
 A - la refuse, propose une formulation injonctive en la justifiant (A197/199/201/203/205)
 B - accepte temporairement pendant que A cherche à affiner sa formulation (B198/200/202/204)
 B - refuse finalement la proposition injonctive et justifie son refus (B206/208/210)

L'analyse de ce passage conduit à formuler plusieurs remarques :

1) Le commentaire métalinguistique de B206 prouve que les scripteurs ont une conscience claire du statut particulier du mode injonctif (*des phrases comme ça*).

2) La verbalisation de l'alternative injonctif/déontique montre bien ici comment les scripteurs raisonnent et selon quels critères ils choisissent telle ou telle modalité : les justifications qu'ils apportent nous font accéder à leur mode de gestion. On voit qu'ici ils négocient sur des niveaux discursifs différents : A197 justifie sa proposition injonctive au niveau de la planification locale du paragraphe (*commencer trois phrases avec imaginez/finir cette paragraphe avec imaginez*). B206 refuse cette proposition en invoquant la stratégie argumentative globale du texte, au niveau, donc, de la planification globale : B pense qu'il est nécessaire d'ajouter encore des arguments (les deux partenaires ont préalablement rédigé une liste d'arguments : *le côté émotionnel, le côté scientifique, etc.*). Finalement, une nouvelle formulation de B220, déontique, sera choisie, ce qui permettra la reprise de l'avancée de l'écriture : *il faut que vous comprenez... n'iez*...

Cet exemple illustre l'interaction constante entre les différents niveaux d'opérations langagières : les choix opérés au niveau de la textualisation s'expliquent par un retour au niveau de la planification, lui-même largement conditionné par la stratégie argumentative adoptée.

3) La formulation injonctive proposée par A199 et refusée par B206, qui proposait de garder *des phrases comme ça* pour la fin, sera effectivement réutilisée par B465, c'est-à-dire 267 tours de parole plus loin, dans ce qui apparaîtra comme la conclusion du texte :

465. B *méfiez-vous – non – ah non maintenant imaginez-vous – cette société – qui peut être – la nôtre –*

Une stratégie argumentative cohérente semble donc expliquer les différentes prises de décision opérées tout au long du processus d'écriture. Les choix paraissent renvoyer à un même mécanisme de contrôle dans le traitement des opérations de modalisation.

5. Conclusion

L'étude de ces moments privilégiés où les scripteurs verbalisent leurs problèmes permet donc de retrouver une cohérence dans les prises de décision. Elle est visible dans les justifications verbalisées par les apprenants, mais aussi dans les hésitations de formulation mises à jour dans les listes de variations. Il y a bien un mécanisme de contrôle sous-jacent qui se manifeste au niveau de la textualisation, et qui détermine les choix. L'étude en temps réel des processus de modalisation permet de matérialiser les interrelations entre les différents niveaux d'opérations : le choix du procédé argumentatif, qui détermine le choix de la stratégie énonciative, est mis en œuvre au niveau des opérations de textualisation, et notamment, lors des opérations de modalisation.

Concrètement, les justifications apportées par les scripteurs invoquent les stratégies argumentatives adoptées, mais aussi les paramètres contextuels tels qu'ils sont représentés. Sont particulièrement mobilisées dans les justifications des choix les représentations 1) du meilleur moyen d'atteindre le but (*i.e.* convaincre le lecteur), 2) des conventions du genre (*i.e.* les contraintes discursives liées au genre « lettre de lecteur »), 3) du destinataire (et notamment de son degré de connaissance du thème traité).

Cette étude nous a également permis de cerner une partie des difficultés rencontrées par les apprenants lors du traitement

de ces opérations. Les facteurs intervenant ici sont évidemment multiples, et certains sont inhérents à la situation d'expérimentation. Par exemple, nous avons vu que certaines hésitations récurrentes entre deux types de modalisation traduisaient des conflits de stratégies entre les deux scripteurs. De manière générale, les difficultés rencontrées mettent à jour, sur un plan local, des représentations inadéquates des outils modalisateurs et de leurs effets (par exemple les représentations particulières de l'usage du futur ou du conditionnel), et sur un plan global, une mauvaise évaluation ou une évaluation incertaine des effets des configurations adoptées : par exemple, dans la volonté d'employer massivement un type particulier de modalisation, afin de mettre en œuvre une stratégie argumentative particulière (cas du déontique, notamment, dans une stratégie prescriptive). Les verbalisations traduisent les incertitudes des apprenants quant aux adéquations des outils disponibles aux stratégies choisies. Elles montrent également, dans une perspective transversale, les disparités dans l'étendue des outils disponibles : certains groupes semblent avoir à disposition un plus grand nombre de moyens linguistiques de modalisation, tout en ayant une conscience plus forte. Toutefois, les dialogues faisant preuve d'une conceptualisation plus aiguë de ces outils ne donnent pas forcément les meilleures productions textuelles. Ces réflexions devraient, nous semble-t-il, être prises en compte lorsqu'on envisage la question du contenu et du rôle des moments de conceptualisation dans la classe de français langue étrangère.

Notes

1. Une première étude, portant sur une portion restreinte du corpus et réalisée en collaboration avec B. Schneuwly, a été présentée dans le cadre de la 6th European Conference for Research on Learning and Instruction, Nijmegen, 26-31 août 1995.

2. École de français moderne de l'université de Lausanne.
3. Dans cet article, « modalisation » renvoie à l'opération effectuée, « modalité » renvoie à la marque dans le texte, produit de l'opération de modalisation.
4. Autrement dit, par F. Hickel, la modalisation est « un des moyens pour orienter le discours et déterminer la force relative des arguments » (Hickel, 91, p. 134).
5. On pourra consulter, entre autres, Bally, 42 ; Chevalier, 93 ; Meunier, 74 ; Palmer, 86 ; Parret, 76 ; Roulet, 79 ; Russier *et al.*, 91 et pour une bibliographie étendue, Dittmar et Reich, 93.
6. Les moyens d'expression du discours rapporté sont laissés de côté.
7. Rappelons la distinction entre modalité d'énoncé et modalité d'énonciation, empruntée à Meunier, 74 : les modalités d'énonciation concernent le statut des phrases (déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives) ; une phrase ne peut donc avoir qu'une modalité d'énonciation. Les modalités d'énoncés expriment une évaluation du locuteur sur le dictum et peuvent se combiner au sein d'une même phrase.
8. Voir notamment le modèle de Chartrand, 95, qui postule les liens entre stratégies argumentatives et stratégies énonciatives.

Références bibliographiques

- BALLY (C.), 1942, « Syntaxe de la modalité explicite », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n° 2, p. 2-13.
- BOUCHARD (R.), 1991, « Interactions exolingues et production écrite : "trifocalisation" de la conversation et potentialités acquisitionnelles », C. Russier, E. Stoeffel et D. Veronique (éds), *Interactions et acquisition*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, p. 11-20.
- 1992, « Erreurs pragmatiques, profils interactionnels et situation de production du discours », Bouchard (R.) *et al.* éds, *Acquisition et enseignement/l'apprentissage des langues*, Grenoble, Liditem, p. 446-452.
- BRONCKKART (J.-P.), BAIN (D.), SCHNEUWLY (B.), DAVAUD (C.) et PASQUIER (A.), 1985, *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- CHARTRAND (S.), 1995, *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*, Publications de la faculté des Sciences de l'Éducation, université de Montréal.

- CHEVALIER (G.), 1993, « La modalité en grammaire », *Lidilem*, n° 8, p. 115-138.
- COIRIER (P.), COQUIN-VIENNOT (D.), GOLDER (C.) et PASSERAUT (J.-M.), 1990, « Le traitement du discours argumentatif : recherches en production et en compréhension », *Archives de psychologie*, n° 58, p. 315-348.
- DAUSENDSCHON-GAY (U.), GULLICH (E.) et KRAFT (U.), 1991, « Écrire ensemble : les corrections », R. Bouchard et al. éds, *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, Lidilem, p. 425-437.
- DE GAULMYN (M.-M.), 1992, « Rédaction : reformulation et traduction. Les ratés, ça nous intéresse », R. Bouchard et al. (éds), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, Lidilem, p. 461-469.
- DITTMAR (N.) & REICH (A.) eds, 1993, *Modality in Language Acquisition*, Berlin, New York, de Gruyter.
- ESPÉRÉT (E.), 1989, « De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières », Nelchine-Grymberg éd., *Développements et fonctionnements cognitifs de l'enfant. Des modèles généraux aux modèles locaux*, Paris, PUF, p. 121-135.
- GIROUD (A.), 1995, « L'articulation entre les diverses compétences mobilisées dans l'activité d'écriture en français langue étrangère », *Revue de phonétique appliquée*, n° 115/116/117, p. 213-226.
- GIROUD (A.) & SCHNEUWLY (B.), 1995, « Coping with modalization operations in the production of argumentative texts by foreign language learners », 6th European Conference for Research on Learning and Instruction, Nijmegen, 26-31 août.
- GOLDER (C.), 1990, *Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif*, thèse de doctorat, université de Poitiers.
- GRIZE (J.-B.), 1982, *De la logique à l'argumentation*, Genève, Droz.
- 1990, *Logique et langage*, Paris, Ophrys.
- HICKEL (F.), 1991, « Stratégies argumentatives et fonction contrastive dans l'interlangue d'apprenants hispanophones en situation de résolution de conflit : une étude longitudinale », C. Russier et al. éds, *Modalisations en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, p. 133-142.
- MEUNIER (A.), 1974, « Modalités et communication », in *Langue française*, n° 21, p. 8-25.
- PALMER (F.-R.), 1986, *Mood and Modality*, Cambridge, London, New York, Cambridge University Press.
- PARRET (H.), 1976, « La pragmatique des modalités », in *Langages*, n° 43, p. 47-63.
- ROULET (E.), 1993, « Des formes et des emplois des modalisateurs de proposition dans l'interaction verbale », N. Dittmar & A. Reich eds, *Modality in Language Acquisition*, Berlin, New York, de Gruyter, p. 27-40.
- RUSSIER (C.), STOPPEL (E.) et VERONIQUE (D.) éds, 1991, *Modalisations en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence.
- SCHNEUWLY (B.), 1988, *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- 1991, « Différence entre les processus de production de trois genres : du dialogue entre énonciateurs au texte écrit », *Repères* n° 3, p. 45-66.
- 1996, « Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 101, p. 73-86.