

Le déjà-là dans l'écriture : quel substrat pour quels (ré)emplois ?

Sylvie Plane et Fabienne Rondelli



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3254>
ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Sylvie Plane et Fabienne Rondelli, « Le déjà-là dans l'écriture : quel substrat pour quels (ré)emplois ? », *Pratiques* [En ligne], 173-174 | 2017, mis en ligne le 10 mars 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3254>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Le déjà-là dans l'écriture : quel substrat pour quels (ré)emplois ?

Sylvie Plane et Fabienne Rondelli

- 1 L'écriture a fait l'objet d'un très grand nombre de travaux relevant de champs différents, allant de la psychologie cognitive au traitement automatique du langage naturel en passant par la linguistique textuelle et la didactique. La revue *Pratiques* y a consacré de nombreux dossiers, qui l'envisageaient tantôt d'un point de vue global, comme dans un numéro intitulé « Écrire en classe » (Halté & Petitjean, 1980) ou dans « L'écriture et son apprentissage » (Halté & Petitjean, 2002), tantôt sous l'angle des spécificités génériques des textes à produire, comme dans « Écrire des récits » (Masseron, 1994) ou dans « L'écriture d'invention » (Daunay & Petitjean, 2005), ou encore à travers l'une de ses composantes comme dans « Lexique et écriture » (Masseron, 2012).
- 2 Mais la complexité de l'écriture fait que, plus nous apprenons à connaître ses fonctionnements, plus nous découvrons que certains de ses aspects restent obscurs, sans doute parce qu'ils mettent en jeu des composantes très diverses. Par sa pluridimensionnalité l'écriture se prête donc aux formes d'investigation les plus diverses et incite à confronter les approches. Pour cette raison plusieurs grandes manifestations ont été organisées afin de faire le point sur les avancées réalisées dans différents secteurs de recherche. En particulier, le congrès *Writing Research Across Borders* de février 2014 a rassemblé à Paris près de 1 200 chercheurs venus de 60 pays, offrant ainsi, grâce à la multiplicité et à la diversité des contributions, un vaste aperçu de l'actualité des recherches en écriture, « au-delà des frontières » (Plane et al., 2016). De même, le colloque *Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie*, tenu à Bordeaux en octobre 2016, a permis de diffuser et confronter des travaux très divers mais ayant tous à voir avec l'apprentissage de l'écriture.
- 3 Dans cette livraison de *Pratiques* nous proposons ici un nouveau dossier qui est à la fois pluridisciplinaire et centré sur un aspect très précis de l'écriture, à savoir la question du substrat préexistant à l'écriture et de son traitement. Dans ce dossier, l'écriture est envisagée spécifiquement sous l'angle de la production de texte, considérée comme une

activité langagière complexe au cours de laquelle le scripteur emploie et ajuste entre eux des matériaux linguistiques disponibles, issus de productions antérieures ou de souvenirs de productions antérieures, réalisées ou non par lui-même. Cette définition a minima signale trois aspects ainsi que les liens qui les unissent : i) la notion d'activité qui implique que l'on s'intéresse au sujet scripteur et à ses actes ou micro-actes, qui peuvent être envisagés notamment en termes d'intentions, d'opérations, de décisions, de procédures ; ii) les mécanismes qui permettent aux éléments assemblés par le scripteur de « faire texte » ; iii) l'existence d'un substrat à partir duquel s'opère la production textuelle.

- 4 Le substrat préexistant à la production de texte peut être envisagé soit de façon très large, soit de façon restreinte. De façon large, le substrat est tout simplement constitué des objets du monde, réels ou imaginaires, et c'est ainsi que l'envisagent les philosophes du langage, les sémioticiens et les logiciens lorsqu'ils s'interrogent sur les rapports entre le monde et le langage. Cette même interrogation intéresse aussi les artistes qui expérimentent le pouvoir de transfiguration qu'a le langage, comme le fait par exemple le héros d'un roman d'A. Baricco (2014) qui décide d'être « copiste », c'est-à-dire de faire le portrait d'individus qu'il a observés posant à sa demande. Mais comme A. von Humboldt, puis H.-G. Gadamer nous l'ont montré, ces objets du monde ont déjà quelque chose de langagier car c'est le langage qui nous apprend à les distinguer, à les penser et même à les voir. Si l'on s'en tient à une conception plus restreinte, et c'est celle que nous adopterons, le substrat préexistant à la textualisation est d'ordre langagier, qu'il s'agisse de segments discursifs proprement dits ou de procédures, comme par exemple la narrativisation ou la mise en intrigue.
- 5 C'est donc ce substrat langagier préexistant à la textualisation – le *déjà-là* – et son traitement par le scripteur qui sert de pivot à la réflexion développée dans les articles accueillis dans ce numéro de *Pratiques*.

Deux axes complémentaires pour caractériser le « déjà-là »

- 6 L'analyse des phénomènes textuels recourt régulièrement à la notion de déjà-là par l'examen de la variation, de la répétition, de la modification, de la réécriture, des entrecroisements, des palimpsestes. Tension entre le même et le différent, entre l'écrit et le réécrit, par soi ou par l'autre, autant d'« autre(s) du même » (Genette, 1985).
- 7 Cet autre du même existe parce que le scripteur s'approprie la langue et les discours et qu'il les mobilise de manière singulière pour sa propre production.
- 8 Le déjà-là peut donc s'étudier de deux points de vue différents, selon qu'on s'intéresse préférentiellement à la transformation opérée par le scripteur lorsqu'il mobilise un substrat langagier pour produire son propre discours, ou qu'on s'interroge sur la manière dont ce substrat est mis à disposition du scripteur.
- 9 La première partie de ce numéro est donc consacrée à l'examen des matériaux linguistiques et la manière dont ils sont (ré)employés.
- 10 Les cinq premiers articles constitutifs de cette section s'inscrivent dans un cadre discursif spécifique où la question de la tension entre le choix des segments linguistiques et/ou des structures grammaticales et l'effet sur le récepteur est discutée. Quatre articles décrivent

le déjà-là dans un équilibre entre proximité et distance par rapport au matériau-source dans une intentionnalité communicationnelle très circonscrite :

- 11 **Elżbieta Biardzka** s'intéresse à la manière dont la presse écrite d'information (*Le Monde*, *Figaro*, *Libération*) inscrit dans son propre texte les discours d'autrui. L'article décrit l'emploi de marques linguistiques qui semblent spécifiques au genre et montre en quoi le scripteur *produit* les discours autres sans se soumettre à la contrainte des modèles canoniques de représentation du discours autre. Il combine entre elles les structures grammaticales du discours rapporté et brouille les cadres énonciatifs entre les discours citant et les segments citationnels. Marques de créativité linguistique, les choix énonciatifs examinés, tirés d'un corpus de 2 000 occurrences, témoignent des tendances d'usage actuelles.
- 12 **Geneviève Bernard Barbeau** s'intéresse quant à elle à la création de slogans dans le contexte d'une grève étudiante, « le printemps d'érable ». Ces slogans sont étudiés selon un modèle d'analyse de la circulation du discours articulant deux axes : d'une part le contexte de production du discours et de la reprise et d'autre part le rapport entre le discours et la reprise. Une typologie des reprises émerge, laissant apparaître les différents effets voulus sur les destinataires, depuis la référence explicite aux discours revendicateurs les plus partagés, tels ceux de mai 1968, jusqu'à des références lettrées, signal aux destinataires d'un message issu d'un groupe parfaitement cultivé et informé.
- 13 **Valérie Delavigne** pose la question complexe de l'appui sur le déjà-là quand il s'agit de rédiger un texte informatif dans le contexte dysphorique de la maladie cancéreuse. Elle examine le dispositif d'élaboration à plusieurs mains d'un écrit à destination des patients, devant se révéler à la fois efficace et adapté. Elle examine en quoi l'activité scripturale envisagée s'inscrit au sein de diverses tensions : *les critères du genre* définis par une grille d'évaluation très dense, *le rapport à l'écriture du rédacteur* devant être conscient de l'image actuelle du patient, devenu partenaire des soins, *un collectif autour du rédacteur* (de l'expert au patient) ne formant pas une communauté intellectuelle et discursive homogène. Une écriture sous multiples contraintes visant l'objectif d'une meilleure compréhension de la maladie.
- 14 **Catherine Fuchs** inscrit son analyse dans le champ littéraire où le recours au déjà-là devient un principe même d'écriture. S'agissant de *La Jalousie* d'A. Robbe-Grillet, le texte devient une sorte de jeu de piste où s'entremêlent le même et le différent ; l'auteure observe en quoi la répétition empreinte de microvariations vise à perdre en quelque sorte le lecteur dans un kaléidoscope d'images.
- 15 **Muriel Jorge** et **Pierre-Yves Testenoire**, dans le cinquième article de cette section envisagent la question de l'appel au déjà-là en fonction certes d'un auditoire (« écrire pour enseigner ») mais aussi du point de vue de la propre activité de construction d'objets (théoriques dans le cas présent) de la part l'auteur. Ainsi montrent-ils à partir d'exemples de notes de C. Bally, F. Brunot et A. Darmesteter, en quoi chaque linguiste, au fil du temps, développe sa propre stratégie de réinvestissement textuel pour la préparation de cours. Il s'agit d'observer les textes comme des objets matériels inscrits sur un support manipulable et modifiable au service de la réélaboration du savoir.
- 16 L'article de **Sylvie Plane** clôt cette première section en questionnant l'inscription du déjà-là non pas dans la perspective de l'impact sur le destinataire mais du point de vue de l'émetteur lui-même ; Sylvie Plane propose une approche linguistique de la dynamique de l'écriture, soit de l'écriture en train de se déployer. Elle rappelle que l'écriture est

considérée comme une activité inscrite dans une temporalité complexe concernant à la fois les opérations cognitivo-langagières mises en œuvre par le scripteur et le texte en cours de génération. À partir d'une situation de rappel de récit (dont on trouvera des éléments complémentaires de description dans l'article de Christine Vénéryn-Guénez), elle met à l'épreuve l'hypothèse de la « resémantisation » du texte par le scripteur dans la reconstruction textuelle qu'il opère à partir d'un texte-source et en commente certains effets majeurs, tels l'érosion ou au contraire le développement de scripts et le jeu de l'intertextualité.

- 17 Comment les matériaux linguistiques se trouvent-ils à disposition du scripteur ? La seconde section de ce numéro aborde cette question selon trois angles complémentaires : d'une part en appui sur les modèles psycholinguistiques qui observent la manière dont le scripteur traite l'information stockée, de manière automatisée ou contrôlée ; d'autre part, à la lumière de l'approche génétique, par l'examen des versions successives dans la construction d'un texte et des choix du scripteur qui le rédige. Les trois articles que nous présentons dans ces cadres méthodologiques spécifiques montrent en quoi leurs outils, quoique distincts, sont également contributifs d'une réflexion sur l'apprentissage de l'écriture. La perspective didactique sera précisément le troisième angle d'analyse de cette section. En appui sur des situations d'enseignement/apprentissage élaborées pour des publics divers, les articles examinent en quoi elles permettent aux apprenants la mobilisation d'un déjà-là linguistique.
- 18 Deux articles analysent différentes stratégies rédactionnelles au travers des outils spécifiques de l'analyse en temps réel.
- 19 **Maarit Mutta** se pose deux questions centrales : comment le scripteur choisit-il les segments de son texte qu'il révisé et pourquoi ? Par cette seconde question, elle souhaite mettre au jour le jugement que porte le producteur sur son propre texte. En recourant à l'analyse chronométrique permise par *ScriptLog* et à la méthode de verbalisation rétrospective avec stimulation de récupération (*stimuled recall*), elle explore ainsi la conscience métapragmatique de scripteurs universitaires lors d'une tâche de révision. Elle en détermine précisément les composantes (types de réemploi de son propre texte) mais s'intéresse aussi au degré de certitude des étudiants vis-à-vis des révisions effectuées, qui concernent aussi bien le sens que la forme linguistique.
- 20 **Denis Alamargot, Marie-France Morin et Elise Drijbooms** abordent le déjà-là du point de vue du système de contraintes qu'il représente. Ils décrivent les stratégies de jeunes élèves rédigeant un texte narratif à partir d'un support imagé, grâce à un dispositif d'affichage de la trace en temps réel et du logiciel *Eye and Pen*. Aussi, peuvent-ils observer très finement la manière dont les élèves ont recours au document source. Deux stratégies se révèlent : l'une à dominante « planification », l'autre à dominante « formulation », et ce à deux niveaux de scolarité différents. Les auteurs émettent donc l'hypothèse de différences interindividuelles, faisant en quelque sorte écho aux deux grands modes de rédaction décrits par la génétique textuelle : les écrivains à programme (planificateur) et les écrivains à processus (formulateur).
- 21 **Christophe Leblay et Tarja Leblay** revendiquent la légitimité de l'approche génétique pour l'examen de l'efficacité communicationnelle de l'écriture traductionnelle à visée professionnelle. Dans leur article, ils mettent en évidence certains phénomènes de reformulation dans un corpus de production-traduction issu de deux discours de spécialité différents (bioéconomie et mathématiques). En appui sur le logiciel de comparaison de versions MEDITE, ils évaluent l'impact d'un double déjà-là (écrit et oral)

dans des écritures-réécritures traductionnelles en pointant le rôle-clef de l'évaluation collaborative dans la réécriture.

- 22 L'approche didactique du déjà-là est envisagée aux différents niveaux de la scolarité, avec une attention particulière portée à l'écriture enfantine.
- 23 **Catherine Boré** se donne comme objectif de faire le point sur les différentes modalités de reprise affectant la production d'écrits à l'école primaire à partir des deux formes de rapport au déjà-là qu'elle identifie et dont elle étudie les interactions dans le cadre de ce qu'elle nomme le dialogisme scolaire : il s'agit de la rature et de l'oral tel qu'il s'actualise dans une écriture collaborative. Elle rassemble des critères lui permettant de distinguer les types de reprise pour centrer ensuite son étude sur les formes orales et écrites de rature et de réflexivité. L'examen d'exemples de production lui permet de discuter la catégorisation qu'elle fait émerger.
- 24 L'un des procédés didactiques pouvant permettre à l'élève de récupérer du matériel pour écrire/réécrire consiste en la fréquentation de corpus de textes ciblés. C'est ce qu'examine **Kathy Similowski** pour en déceler des tendances contrastées et les discuter : des élèves d'école primaire ont écrit des textes de type robinsonnades et ont eu à leur disposition des extraits littéraires de robinsonnades lors de la deuxième phase d'écriture. Si certains scripteurs débutants s'emparent du substrat textuel fourni, d'autres au contraire écrivent sans appui à ce matériel. L'analyse est complétée par la mise au jour des liens entre le choix d'emploi des matériaux fournis et la présence d'un déjà-là culturel.
- 25 **Brigitte Marin** et **Jacques Crinon** s'intéressent également aux textes comme source d'écriture, dans un protocole complexe où l'élève peut prendre appui sur des textes experts, sur des textes novices mais aussi sur sa propre réflexivité dans une tâche d'évaluation textuelle. Les auteurs montrent en quoi la possibilité de puiser à différentes sources textuelles peut jouer un rôle d'étayage dans l'apprentissage de l'écriture mais surtout en quoi le protocole proposé est un véritable tremplin vers une compétence scripturale stabilisée et scolairement construite, dans une temporalité qui permet à *tous les élèves*, même à ceux qui n'ont pas l'occasion hors de l'école de vivre une socialisation langagière de type « scriptural-scolaire », de comprendre que l'on peut s'approprier les mots des autres pour construire son propre langage.
- 26 Les deux articles suivants partent d'hypothèses didactiques opposées pour le même objectif de développement de l'écriture.
- 27 **Pierre Sève** présente une expérience d'écriture en classe élémentaire française, expérience qui questionne les protocoles d'aide à l'écriture où la dimension métacognitive et métalangagière est travaillée avant l'écriture (lire pour dégager explicitement des critères d'écriture). Ici, après avoir lu et exploré un réseau de textes, de jeunes élèves sont mis face à une consigne d'écriture très floue et sans référence explicite au travail de lecture effectué en amont et sans aide particulière. L'analyse montre que la référence aux textes lus prend des formes très variées mais aussi, dans de nombreux cas, devient une réélaboration dans un projet d'écriture personnel ; pour Pierre Sève, il s'agit de la capacité à prendre le risque de l'écriture personnelle, risque que les élèves ne prendront que s'ils se savent lus par un enseignant bienveillant et non contraint par une représentation trop figée de l'écrit à produire.
- 28 **Véronique Bourhis**, **Danièle Frossard** et **Martine Panchout** invitent à s'intéresser au modèle d'apprentissage spiralaire de l'écriture préconisé par l'école primaire romande.

Dans ce cadre, les élèves étudient à plusieurs reprises le même genre de texte au cours de leur scolarité élémentaire. Le projet est donc en quelque sorte l'opposé de la recherche précédente : l'enseignant construit des séquences explicites d'analyse des caractéristiques des textes pour en faire produire. Ce modèle comporte une dimension prescriptive très marquée et les auteurs remarquent que les élèves s'affranchissent peu de la stéréotypie. Cependant, il semble que ce modèle permette une réelle réactualisation des savoirs acquis précédemment mais aussi une facilitation de l'écriture pour les élèves les moins performants.

- 29 **Christine Vénérier-Guénez**, toujours au niveau de l'école élémentaire, resserre l'analyse sur la dimension lexicale du déjà-là. Le protocole expérimental qu'elle met en place articule une situation de rappel de récit et des entretiens d'explicitation lexicale dans le but de mieux cerner le cheminement mental des élèves et leurs réseaux sémantiques et de mieux comprendre certaines erreurs lexicales. La compréhension des choix lexicaux est difficilement séparable de la question de la réception du texte et de sa compréhension, assurément liée au réseau sémantique que tisse l'élève pendant l'audition et pendant l'écriture, et aux connaissances lexicales préalables. C'est ce que montre l'auteure en proposant une typologie d'activation de déjà-là lexicaux.
- 30 Dans un regard comparatif entre des productions d'élèves d'école élémentaire et d'élèves de classe de première, **Sonia Castagnet-Caignec** observe en quoi la novélisation, en tant que genre par définition tributaire d'un déjà-là, pose des problèmes spécifiques d'écriture. Notons que le récit tiré d'un film n'est pas un genre nouveau mais que depuis les années 2000, il a été investi par des ouvrages en séries pour la jeunesse. Aussi, l'auteure propose-t-elle dans un premier temps une définition du genre puis elle montre que le niveau de classe et le type de film source choisis ne sont pas nécessairement des éléments déterminants, relativement aux choix d'écriture des élèves. De ce fait, les productions peuvent être regroupées en quatre catégories majeures au travers d'un axe commun de référencement à l'hypotexte. Ceci étant, l'exercice proposé permet aussi d'examiner en quoi les élèves adoptent ou non une posture d'auteur. Ce travail sur le genre novélisation ouvre sans aucun doute une voie vers de nouveaux travaux en didactique de l'écriture.
- 31 **Catherine Delarue-Breton** ouvre le champ de l'apprentissage adulte de l'écriture en proposant d'observer la manière dont de futurs enseignants s'approprient un déjà-là théorique et empirique pour rédiger le mémoire requis dans le cadre du Master MEEF. La situation est très particulière car la formation étant à distance, les étudiants sont invités à travailler tous à partir d'un même thème autour d'un corpus identique de textes scientifiques et d'enregistrements de séquences de classes. L'élément nodal, pour une rédaction réellement fondée sur le développement d'une pensée d'auteur capable de créer du nouveau dans l'usage du déjà-là, semble être l'originalité et la pertinence du questionnement. Ce sont là les conditions nécessaires pour que la reprise des concepts ne donne pas lieu à une simple juxtaposition d'énoncés mais constitue bel et bien l'armature conceptuelle de la recherche entreprise.
- 32 **Marie-Emmanuelle Pereira, Christina Romain et Véronique Rey** présentent un dispositif didactique original pour l'activité de rédaction de résumés, s'adressant à des étudiants en Master de rédaction professionnelle. Partant de l'hypothèse que les logiciels de reconnaissance vocale peuvent être utiles à l'activité d'écriture experte, elles invitent à repenser d'une part la frontière entre l'oral et l'écrit et d'autre part l'usage des logiciels de reconnaissance vocale comme « palliatifs ». Les étudiants dictent leur texte avec la

consigne de le considérer comme une production qui pourrait être définitive, comme elle le serait dans une situation de communication orale. Les résultats montrent que l'appui sur un déjà-là écrit pour produire un résumé oral a permis de produire des textes tout à fait recevables. Le dispositif proposé peut donc faire partie des propositions didactiques trouvant leur place dans l'objectif d'une écriture de haut niveau.

- 33 **Krastanka Bozhinova, Jean-Paul Narcy-Combes et Sonia Zaouali**, dans l'ultime article de ce numéro, présentent deux expériences d'écriture en langue étrangère par des étudiants, en soutenant qu'apprendre à écrire en langue étrangère n'est pas une activité individuelle et monolingue mais une activité collaborative, multimodale et bi-/plurilingue. Les dispositifs présentés articulent l'usage de ressources numériques, la présence d'un tuteur ainsi que la collaboration entre pairs et avec des locuteurs natifs. Les résultats montrent que l'accompagnement ainsi pensé, où l'apprenant peut se servir de son déjà-là en langue source pour produire en langue cible, permet de développer des stratégies efficaces et raisonnées d'usage des aides en ligne et des compétences rédactionnelles en langue cible.
- 34 L'ensemble des articles de ce numéro place donc l'activité (au sens de A. Leontiev) au cœur du développement de l'écriture et met l'accent sur le fait que l'écriture est fondamentalement une activité humaine médiée par des contextes culturellement construits (dont le langage). Cependant, au-delà des descriptions de processus d'appropriation du déjà-là, on peut noter une diversité des conceptions des compétences scripturales et de leur apprentissage. Cette diversité, si elle représente indubitablement une richesse, se révèle être aussi une nouvelle source de questionnements pour tous les professionnels s'intéressant à l'apprentissage de l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- BARICCO, A. (2014). *Mr Gwyn*. Trad. de l'italien par L. Caillat. Paris : Gallimard.
- DAUNAY, B. & PETITJEAN, A. (coords) (2005). « L'écriture d'invention ». *Pratiques* 127/128.
- GENETTE, G. (1985). « L'autre du même ». *Corps Écrit* 15, p. 11-16.
- HALTÉ, J.-F. & PETITJEAN, A. (coords) (1980). « Écrire en classe ». *Pratiques* 26.
– (2002). « L'écriture et son apprentissage ». *Pratiques* 115/116.
- MASSERON, C. (coord.) (1994). « Écrire des récits ». *Pratiques* 83.
– (2012). « Lexique et écriture ». *Pratiques* 155/156.
- PLANE, S. et al. (2016). *Recherches en écritures : regards pluriels*. Metz : Crem/Université de Lorraine.

AUTEURS

SYLVIE PLANE

Université Paris-Sorbonne, STIH, EA 4509, F-75005, France

FABIENNE RONDELLI

Université de Lorraine, CREM, EA 3476, F-57000, France