

Les choix lexicaux des élèves révélateurs d'un *déjà-là*

When the "already-there" shines through the students' lexical choices

Christine Vénérin-Guénez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3383>

DOI : 10.4000/pratiques.3383

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Christine Vénérin-Guénez, « Les choix lexicaux des élèves révélateurs d'un *déjà-là* », *Pratiques* [En ligne], 173-174 | 2017, mis en ligne le 10 mars 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3383> ; DOI : 10.4000/pratiques.3383

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Les choix lexicaux des élèves révélateurs d'un déjà-là

When the “already-there” shines through the students’ lexical choices

Christine Vénéryn-Guénez

- 1 Notre recherche empirique s'inscrit, d'une part, dans la lignée des psycholinguistes et des didacticiens qui ont décrit les processus cognitifs rédactionnels à partir des travaux princeps de J.R. Hayes et L. Flower (1980) et leur transfert dans des activités d'apprentissage, décrites et diffusées en France notamment par M. Fayol (1997) ou C. Garcia-Debanc et M. Fayol (2003). D'autre part, elle repose sur l'idée que toute production verbale s'élabore à partir de discours et de textes antérieurement reçus par le scripteur selon le principe d'intertextualité (Bakhtine, 1979 ; Genette, 1982), jusqu'à l'influence des textes produits par lui-même (Plane, Alamargot & Lebrave, 2010). Notre recherche sur la dynamique de la production textuelle s'intéresse à l'ancrage de toute production verbale dans du *déjà-là* : productions entendues, lues, réalisées ou non par le scripteur lui-même. Nos analyses fondées sur la comparaison de deux rappels de récit écrits visent à faire émerger d'une part des constantes dans la manière dont les jeunes scripteurs s'approprient un récit entendu, et plus particulièrement dans les procédures de lexicalisation (Vénéryn-Guénez, 2012), et d'autre part à comprendre ce qui préside aux choix lexicaux en décelant le travail d'inférence à l'œuvre ou en le faisant verbaliser par les jeunes scripteurs grâce à des entretiens d'explicitation menés dans les classes.
- 2 Le dispositif expérimental de rappels de récit a été proposé à des élèves de cinq classes du primaire (CM1, CM2), en février 2013 et en mars/mai 2014 dans trois écoles parisiennes¹, ainsi qu'à deux classes du secondaire (2nd) de la région parisienne² en janvier 2011, soit près de 170 participants³. Il a permis de collecter un peu plus de 300 rappels écrits d'un récit entendu dans deux versions successives. Les élèves sont invités à écrire librement le récit entendu, sans consigne particulière. Il s'agit donc moins d'écrire que de réécrire. Les élèves bénéficient d'une double influence du *déjà-là* : influence du texte source entendu et influence du texte produit. La mise en texte impose des choix, ou de fidélité aux mots du texte-source, ou d'appropriation par des substituts, ou des contournements génériques

ou elliptiques pour traiter les zones d'ombre et les oublis. Des entretiens d'explicitation lexicale enregistrés ont été menés en 2013 et 2014 dans les cinq classes du primaire.

- 3 Après avoir présenté les caractéristiques de notre dispositif expérimental, nous mettrons en lumière au travers d'exemples représentatifs l'influence du *déjà-là* grâce aux traces de réminiscences littéraires, aux réemplois de matériaux linguistiques connus, aux choix synonymiques, révélateurs de l'importance de la réception du texte et de son interprétation par les scripteurs.

1. Le corpus collecté

1.1. Le dispositif expérimental

- 4 L'expérimentation est réalisée à partir d'un même substrat initial qui facilite la comparaison des productions écrites individuelles. Cette comparaison vise à vérifier l'hypothèse selon laquelle le scripteur se souvient davantage de l'histoire telle qu'il l'a écrite que de l'histoire qu'il a entendue et que la première version écrite a donc tendance à stabiliser les choix lexicaux et autres stratégies scripturales, démonstration déjà esquissée à partir d'un corpus restreint (ibid.). Les rappels écrits d'un récit entendu, sorte de quête d'un *déjà-là*, se laissent définir par la formule de P. Quignard (1993) citée par S. Plane (2006) : « Écrire, c'est entendre la voix perdue ».
- 5 Le dispositif complet est expliqué aux élèves avant l'audition du conte. L'enseignant leur demande de raconter le plus précisément possible ce qu'ils auront retenu. Le déroulement s'opère en deux passations, après une seule audition de cinq minutes trente, à une semaine de distance environ : sans prise de note, sans brouillon, sans nouvelle audition, sans relecture du premier rappel écrit. Le dispositif de rappels de récit est donc peu contraignant, mais relativement exigeant en concentration et en charge mémorielle. L'audition du conte (sans support textuel) supprime des difficultés de déchiffrement-lecture et permet à chacun, comme dans la tradition orale du conte, de se représenter l'histoire à sa façon, de la laisser résonner pendant l'audition sans interaction avec le texte écrit qui peut parfois faire écran au plaisir du transport dans l'univers fictionnel. Le genre connu du conte animalier, la thématique de la ruse, la structure narrative de triplication sont autant de facteurs de facilitation mémorielle (Kintsch & Van Dijk, 1975). La réalisation des productions écrites se déroule dans des conditions scolaires similaires : pas de planification coûteuse sur le plan cognitif (récit offert et entendu), pas d'enjeu d'évaluation, longueur et temps d'écriture sans consigne stricte (entre quinze et trente minutes), mise en page libre, pas de relecture, aucune sanction pour les erreurs orthographiques et les ratures. Ces critères souples tendent à favoriser la participation et le plaisir d'écrire des élèves.
- 6 Nous avons ajouté une troisième phase au dispositif lors des expérimentations de 2013 et 2014 dans les classes du primaire. Notre objectif est de comprendre les réseaux sémantiques que tissent les élèves pour tel ou tel choix lexical et tenter de mieux cerner la notion d'« erreur lexicale » dans certains choix perçus par le lecteur-expert comme une erreur ou maladresse. Après lecture et analyse comparée des doubles rappels de récit, nous sommes allée quinze jours plus tard interroger les élèves en classe entière, en présence de leur professeur, sans leur permettre de relire leurs propres productions cependant. Le contexte d'écriture dédramatisé (car sans note), la curiosité de voir venir quelqu'un pour les interroger sur leurs productions écrites et l'implication des

enseignantes ont suscité la motivation d'une très large majorité des élèves. Les échanges entre la chercheuse et un élève ou plusieurs, des élèves entre eux, ont révélé à maintes reprises le cheminement mental parcouru pour tel ou tel choix lexical notamment. Des débats se sont parfois spontanément instaurés pour discuter entre eux de la pertinence d'une reformulation ou encore pour construire collectivement une analyse sémique qui a permis de distinguer des termes jugés synonymiques. Les cinq heures d'enregistrement dans les classes sont un outil d'analyse précieux pour corroborer ou infirmer les hypothèses du chercheur, voire comprendre les liens sémantiques tissés par tel ou tel élève. L'interactivité et l'accès à la « boîte noire »⁴ de certains élèves nous ont convaincue du bénéfice des entretiens d'explicitation pour le chercheur.

1.2. La description du texte source : un conte gabonais

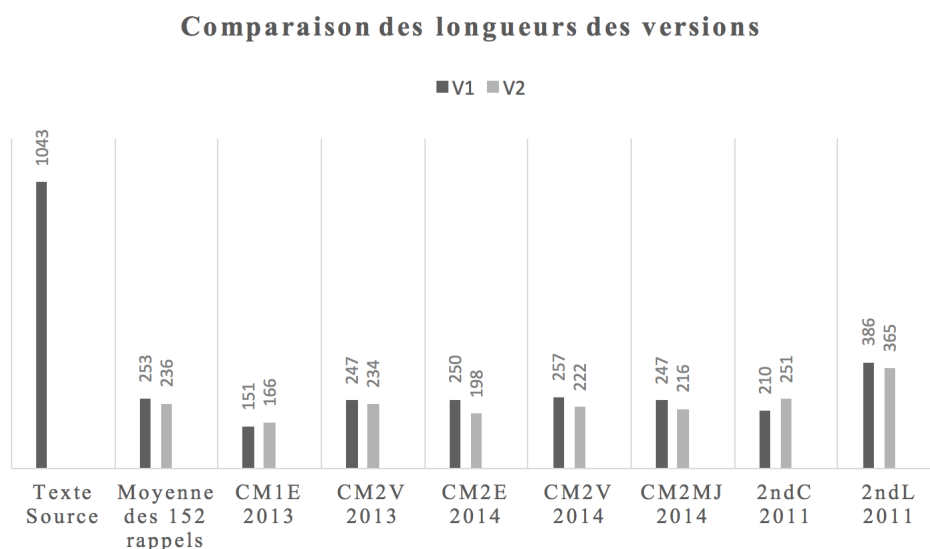
- 7 Le conte a été intitulé « Les trois ruses de la gazelle », titre programmatif significatif. Il s'agit d'un conte gabonais⁵ dont la transcription en français a été adaptée de façon à gommer les difficultés lexicales.
- 8 Voici un résumé du texte source entendu. Un léopard vient réclamer de l'argent prêté à la gazelle. Pour retarder encore le remboursement de la dette, la gazelle offre à boire de l'itoutou (vin de palme) au léopard. Séduit par la boisson il en demande la recette et oublie sa dette. La gazelle lui donne une mauvaise recette à base de sève de bananier, le léopard la teste et comprend au goût infect du liquide obtenu qu'il a été berné. Furieux, il retourne réclamer son argent. Il est alors ébahi par la quantité impressionnante de poissons chez la gazelle. Il lui demande sa technique de pêche. La gazelle lui explique une fausse technique. Le léopard la teste et n'obtient rien. Furieux, il décide de la capturer avec deux hommes et de la vendre à un marchand de peaux pour récupérer son argent. En chemin, au cours d'une pause où les trois compères laissent la gazelle seule, la gazelle interpelle une antilope pour lui demander de prendre sa place. Elle lui ment et prétend qu'elle est emmenée pour devenir chef. L'antilope accepte l'échange et est vendue à sa place, le léopard n'ayant pas prêté attention à la substitution. Il se croit victorieux mais la gazelle, bien cachée, ricane de loin et promet de se venger. Elle rentre saine et sauve au village sous les acclamations de joie.
- 9 Les élèves retrouvent donc dans le récit entendu des animaux anthropomorphisés et typifiés à l'instar de ceux plus familiers du *Roman de Renart* ou des fables de La Fontaine par exemple. Seul l'univers exotique, choisi pour préserver l'effet de nouveauté, a pu parfois les surprendre.

1.3. Quelques caractéristiques des doubles productions obtenues

- 10 La deuxième version est souvent à peu près égale et/ou plus précise que la première, comme « épaissie » pour reprendre l'expression de D. Bucheton (1996). Le temps de latence⁶ a créé une distance temporelle et cognitive et a souvent permis une meilleure récupération en mémoire des informations sémantiques. Le texte source entendu comporte 1 043 mots. Sur l'ensemble des 152 rappels de récit en double version, la moyenne est de 253 mots pour la première, 236 pour le deuxième comme nous le voyons dans le tableau 1 présenté ci-dessous. La variation est relativement faible entre les deux versions ; globalement, on peut dire que la longueur est stable. Deux classes se distinguent par une deuxième version souvent plus longue, le CM1E-2013 (9-10 ans) et la

2ndC-2011 (15-16 ans). Il n'y a donc pas forcément de corrélation entre l'âge des élèves et la longueur des productions. Des phénomènes circonstanciels peuvent expliquer ça et là les écarts entre la version 1 (désormais V1) et la version 2 (désormais V2) dans certaines classes, mais aussi à l'intérieur d'une même classe.

Tableau 1. Comparaison des longueurs des versions V1 et V2



- 11 À la question posée dans la classe de CM2V-2014 « Est-ce que vous avez trouvé que c'était plus facile d'écrire l'histoire la première fois ou la deuxième fois ? », 11 élèves sur les 18 qui sont intervenus spontanément ont affirmé que cela leur avait semblé plus facile la deuxième fois. Toutefois le ressenti des élèves et la longueur des V2 ne sont pas systématiquement corrélés après vérification des productions des élèves concernés. Ainsi Tristan⁷ répond « la deuxième fois car on savait mieux comment faire » ; sa V1 comporte 404 mots dans un récit qui privilégie le discours direct et sa V2, plus courte, 296 mots, présente un récit tout aussi complet, privilégiant le discours narrativisé et le discours indirect. On pourrait remarquer une corrélation similaire entre le ressenti d'Iris et la comparaison de ses versions. Iris répond : « C'était plus facile la deuxième fois parce qu'on avait déjà écouté et euh... écrit ». Ses versions, privilégiant le discours direct (désormais DD), offrent des récits « complets », d'une précision similaire, mais d'une longueur différente : V1 (402 mots) et V2 (297 mots). En revanche, d'autres productions sont parfois plus longues et/ou plus complètes. Emma a également trouvé plus facile d'écrire le récit la seconde fois : « T'avais déjà l'expérience de le faire, t'avais des détails dans la tête, et moi, ça m'est revenu », ce qui est corroboré par la comparaison des versions, chacune jalonnée de DD, V1 en 327 mots et V2 en 344 mots pour un récit nettement plus complet vers la fin. « Ça m'est revenu » est avéré par un récit plus détaillé de la dernière ruse et de la chute du conte.
- 12 Au travers de l'exemple de Tristan, on voit que le choix énonciatif du scripteur peut influencer sur la longueur du récit. Le texte source comporte de nombreux DD, soit 26 prises de parole directes. Elles jalonnent le texte, soit dans un dialogue, soit comme réplique isolée : 9 répliques pour la gazelle, 13 répliques pour le léopard, 1 pour la femme du léopard, 1 pour les porteurs, 1 pour l'antilope, 1 pour les villageois. Près de 60 % des productions écrites rapportent une partie des paroles des personnages en DD. Force est

de constater cependant la différence de proportion de conservation du choix énonciatif direct entre les productions des élèves du primaire (près de 80 % de conservation) et celles du secondaire (10 % environ). Les choix⁸ sont liés à l'âge du scripteur, les élèves de lycée ont davantage tendance à narrativiser et à utiliser le discours indirect. Les paroles des personnages jouent en effet un rôle primordial dans la compréhension du récit. L'enquête menée par C. Tauveron (1995) a établi qu'elles sont des outils majeurs pour guider les enfants dans leur capacité à se représenter les personnages, ce qui peut expliquer le pourcentage élevé de conservation du choix énonciatif direct chez les élèves du primaire.

- 13 Quoi qu'il en soit, en primaire comme en secondaire, la fidélité du scripteur à sa première version peut également être illustrée au travers de répliques. Dans certaines productions, il n'apparaît qu'une seule réplique en DD en V1 et en V2, avec cependant une relative stabilité, comme dans l'exemple d'Odélia qui utilise une seule réplique de son invention dans ses deux versions pour une information sémantique secondaire, avec une « fidélité » notable d'ordre sémantique, syntaxique et lexical :

Odélia-CM2-V1 : *Tout le monde revient et le léopard dit à l'antilope. « Tu as le teins très foncé que tout à l'heure gazelle ».*

Odélia-CM2-V2 : *Tout le monde revenu et le léopard demanda à gazelle (allias : antilope) : « Tu as le teinp plus foncé que tout à l'heur gazelle ! »*

- 14 L'activité rédactionnelle a souvent permis de fixer la représentation mentale du scénario que l'élève a élaboré pendant l'audition du conte et qu'il a peaufiné pendant la première textualisation. L'élève a dû conjuguer la fatigue de la concentration nécessaire à l'audition et à la compréhension du conte et la mobilisation immédiate des nombreuses informations à traiter dans un ordre similaire pour la mise en texte (et ce, malgré la simplification de la tâche de planification). L'écriture semble avoir stabilisé la mémoire et le lexique choisi en première version, même si le choix lexical était erroné. De nombreuses illustrations corroborent l'idée que le texte déjà produit agit sur le texte à venir, hypothèse développée par S. Plane, D. Alamargot et J.-L. Lebrave (2010). Ainsi, des constantes entre la V1 et la V2 apparaissent souvent dans les procédures de lexicalisation, par exemple la globalisation par une expression holonymique :

Sarah⁹-CM2-V1 : *Puis elle lui **donna une idée pour la pêche**. Et le léopard passionner par l'idée de pêche rentra chez lui.*

Sarah-CM2-V2 : *Puis la gazelle lui **proposa une manière de pêcher** le léopard passionner par l'explication parti pour tester l'idée.*

- 15 Ces constats nous invitent à penser comme S. Plane (2006) qu'il existe peut-être des « styles d'écriture », au-delà des problèmes conjoncturels de consigne, de mémoire, de concentration, d'implication dans la tâche. Affranchi partiellement des contraintes scolaires d'invention et de planification, l'élève choisit une stratégie scripturale dans l'espace de liberté qui lui est offert.

2. Un matériau lexical « déjà-là » : des réminiscences littéraires

2.1. Les influences stylistico-thématiques

- 16 Sous une apparente liberté, plutôt rare dans le cadre scolaire, les élèves ont dû obéir à des contraintes stylistico-thématiques, terme emprunté à C. Kerbrat-Orecchioni (1999, p. 20).

Le contenu diégétique n'est pas libre, la structure narrative non plus. Certes, le conte animalier, le rapport de force entre la gazelle et le léopard et la ruse sont des paramètres génériques et thématiques familiers en primaire et en secondaire. Des compétences linguistiques sont nécessairement convoquées mais également des compétences culturelles liées aux apprentissages scolaires et aux savoirs extrascolaires.

- 17 C'est ainsi que bon nombre d'élèves, 60 % de la totalité du corpus de productions (en doubles ou simples versions), ouvrent leur récit par une formule qui les place dans une posture de conteur ou qui propose un bref commentaire métadiscursif sur le genre. Il s'agit bien à la fois d'un choix narratif et d'un choix lexical, non pas d'une imitation du récit entendu qui commence immédiatement par l'annonce de la source du conflit entre les deux protagonistes :

Ouverture du texte source : *La Gazelle, qui avait emprunté une grosse somme d'argent au Léopard, retardait de jour en jour le moment de rembourser cet argent.*

- 18 Cette observation illustre une fois de plus ce que des recherches menées dans une perspective bakhtinienne, comme celles de B. Lafourcade (2008), ont démontré : l'importance de la caractérisation générique dans la production de texte des jeunes scripteurs. Dans notre corpus, il n'y a pas de différence majeure pour cette caractéristique entre les productions des élèves du primaire et du secondaire. Les formules rencontrées présentent quelques variantes dont les principales sont :

- « Il était une fois... »
- « Un jour... »
- « C'est/c'était l'histoire de... »
- « C'est/c'était un/une... »

- 19 D'autres expressions inaugurales apparaissent de temps à autre comme « il y avait », « autrefois », « dans le conte », « ça parle de », « cette histoire est l'histoire de ».

2.2. Les influences du bestiaire littéraire

- 20 Le bestiaire des personnages est un autre reflet significatif des interférences littéraires et des entrecroisements qui s'opèrent dans l'esprit des élèves entre le moment où ils entendent le conte des trois ruses de la gazelle et le moment où ils écrivent leur rappel de récit. Nous illustrerons cet aspect à partir des dénominations du léopard, personnage qui présente les variantes les plus nombreuses. Le léopard, protagoniste trompé, est nommé 13 fois dans le texte source mais devient tantôt « lion », tantôt « loup », « renard », « jaguar », « guépard », « tigre », parfois à plusieurs reprises dans une production écrite, parfois en alternance avec la dénomination « léopard ».

- 21 Ainsi Nils (2nd), en V1, commence par nommer le personnage « lion » à deux reprises, puis l'appelle « loup » à sept reprises. La dénomination « loup » revient cinq fois dans la deuxième version mais est systématiquement barrée et corrigée au-dessus par « léopard ». Ces traces attestent bien du travail de révision en cours d'écriture, le dispositif ne prévoyant pas de temps de relecture. Dans un autre exemple, Iannis (CM2) nomme le protagoniste « léopard » trois fois et une fois « guépard » au cours du récit de la première ruse. En fait, cette confusion ponctuelle avec le nom d'un animal dont la finale est phonétiquement identique et dont le référent appartient à la même famille des félins, déjà-là en V1, perdure en V2 et se généralise. Iannis nomme exclusivement son personnage « guépard » à quatre reprises en V2. Interrogée sur la vie de classe et les textes étudiés, l'enseignante de la classe de Nils signale avoir étudié avant de proposer le

dispositif expérimental la fable « Le Lion et le Moucheron ». Au cours de l'entretien, plusieurs élèves de la classe de CM1 se souviennent avoir étudié l'année précédente « Le Lion et le Rat ». Quant aux autres animaux convoqués comme le tigre ou le jaguar, plusieurs élèves en CM2 disent que le conte gabonais leur a fait penser aux aventures de Kirikou, petit enfant africain, qu'ils regardent à la télévision sous la forme d'une série d'animation. On reconnaîtra également facilement les traces d'animaux récurrents dans les fables de La Fontaine comme le loup ou le renard.

2.3. Le réemploi de segments linguistiques connus

- 22 Dans la lignée des travaux sur l'intertextualité, nous pouvons percevoir dans les productions que les élèves récupèrent en mémoire des segments de discours déjà construits¹⁰, prêts à l'emploi en quelque sorte, qu'ils insèrent dans leur production écrite parce qu'ils leur semblent, consciemment ou non, en adéquation avec le genre du conte ou le stéréotype du personnage par exemple. Ces segments font partie du *déjà-là* du jeune scripteur avant l'audition du conte et s'apparentent aux ressources incorporées dans la production, phénomène décrit par M. Scardamalia et C. Bereiter (1987). Le rappel de récit entendu oscille entre restitution et transformation. Quelques expressions du patrimoine littéraire français apparaissent çà et là comme dans l'exemple représentatif de réminiscence littéraire où l'on reconnaîtra l'expression « plein de rage »¹¹ qui qualifie le loup dans la fable de La Fontaine « Le Loup et l'Agneau » :

Maimouna-CM2-V2 : *Elle lui dit où elle les a trouvés il se précipite là-bas et toujours rien plein de rage il retourne chez la gazelle la ligote et des porteurs la porte.*

- 23 D'autres expressions soutenues, absentes du texte entendu, ressemblent bien à des récupérations en mémoire de segments rencontrés au fil des apprentissages en lecture et écriture. En voici quelques exemples représentatifs :

Jules-CM2-V2 : *La gazelle rentra chez elle **rumina sa vengeance**.*

Raphaël-CM2-V2 : *Ils échanger leur place et **ni vu ni connu** l'antilope fu vendu !*

Jules-CM2-V1 : ***Chemin faisant**, il eut soif, il deposa le ballot pour aller boire.*

- 24 Jules, interrogé sur « chemin faisant », expression figée du gérondif sans la préposition qu'il a utilisée dans sa première version, dit qu'elle se trouve dans l'histoire qu'il lit à son petit frère « Le petit Chaperon rouge », dans une version pour enfants.
- 25 Dans un autre cas de figure, la désignation de la boisson offerte offre de nombreuses variations dans l'ensemble du corpus. Nous n'évoquerons dans cette section que le mot « breuvage », synonyme d'un niveau de langue soutenu, quelque peu inattendu dans ces rappels de récit. Sur les 320 productions du corpus (versions doubles et simples), 292 utilisent une expression lexicale pour dénoter explicitement la boisson qui est au cœur de la première ruse. Dans 12 productions seulement apparaît le mot « breuvage » : 3 en CM2V-2013, 1 en CM2MJ-2014, 4 en 2ndC-2011 et 4 en 2ndL-2011. Interrogée sur ce choix lexical, Clarisse (CM2MJ) ne sait pas d'abord expliquer la source de connaissance du mot qu'elle a choisi mais finit par décrire très clairement la source littéraire mythologique grâce à l'intervention d'un camarade. En effet, deux autres élèves de la classe, non sollicités, prennent spontanément la parole pour confirmer que ce mot « breuvage » fait bel et bien partie de leur culture scolaire ou extrascolaire comme en témoigne l'extrait de l'entretien reproduit ci-dessous :

— CV¹². Clarisse, *est-ce que tu te souviens d'avoir utilisé le mot « breuvage » ? Parce que tu l'as utilisé quatre fois dans le même récit... donc euh... je pense que c'est un mot que tu connais bien. Tu ne l'as pas écrit par hasard. Qu'est-ce que c'est qu'un breuvage ?*

— Clarisse. *C'est comme une boisson, c'est une boisson mais c'est un autre mot... plus soutenu.*

— CV. *Dans quelle histoire, quel texte tu as déjà entendu le mot « breuvage » ? Peut-être que tu l'as appris dans un autre texte ?... (silence) C'est vrai que tous les jours, on ne dit pas : « Je vais prendre un breuvage dans le frigo ». (rires) Ce n'est pas une expression qu'on utilise tous les jours. Est-ce que tu te souviens quand tu l'as appris ce mot-là ?*

— Clarisse. *Non.*

— Iloan. *Moi, je l'ai appris dans Astérix et Obélix. Oui, c'est parce que à un moment il y a le druide qui fait un breuvage, et il dit « un breuvage » pour les rendre invincibles. Et du coup...*

— CV. *Est-ce que quelqu'un avait déjà entendu parler du mot « breuvage » ?*

— Ulysse. *Moi dans un conte de la mythologie grecque.*

— CV. *Tu te souviens du conte ?... (silence) Et il avait de l'importance ce breuvage ?*

— Ulysse. *Euh oui... Il avait un rôle.*

— Clarisse. *Moi aussi je me souviens d'un conte de la mythologie grecque, c'est dans Circée, c'est Ulysse après la guerre de Troie, c'est le breuvage qui permettait à Circée de... euh... faire transformer ses invités en... animal.*

- 26 Le réinvestissement (ou incorporation de ressources culturelles *déjà-là*) est donc avéré. D'une certaine façon, malgré le niveau de langue soutenu pas tout à fait adapté au récit entendu, nous pouvons dire que le choix lexical est sémantiquement pertinent au regard de ce que les trois élèves expriment : il s'agit d'une boisson spéciale qui possède un pouvoir et qui joue un rôle majeur dans l'histoire, ce qui est spécifiquement le cas du vin de palme, boisson séduisante qui charme le léopard au point qu'il en oublie le motif de sa venue et son mécontentement.

3. Les mécanismes de la reformulation : de la reprise lexicale à la variation synonymique

3.1. Le réemploi du *déjà-là* dans le texte source : les exemples de « boisson, furieux, rigole »

- 27 Comme nous l'avons vu *supra*, la grande majorité des élèves utilise une expression lexicale pour dénoter la boisson offerte par la gazelle (292 productions sur 320). Les élèves ont entendu dans le texte source cinq mots pour nommer la boisson :
- *vin de palme* (2 occurrences) : la dénomination exacte du référent comportant les sèmes /alcool/ et / issu du palmier/
 - *boisson* (3 occurrences) : une dénomination générique comportant un sème fonctionnel / consommable/
 - *itoutou* (3 occurrences) : la dénomination spécifique exotique
 - *sève* (1 occurrence) : la dénomination du produit naturel comportant le sème /végétal/
 - *liquide* (1 occurrence) : une dénomination générique.
- 28 La mise en mots dans le texte source offre donc déjà une large palette lexicale, amplement enrichie et transformée par les élèves. Le terme générique « boisson » arrive en tête dans 58 % des productions, il s'agit à la fois d'une « fidélité » lexicale et d'un choix hyperonymique légitime, pour éviter des répétitions ou pour contourner l'oubli du nom spécifique. Cette hypothèse est corroborée par un échange avec Mathias (CM1) qui utilise « boisson rafraichissante » (V1) et « boisson » (V2). Le discours métalexical de Mathias sur son choix hyperonymique confirme bien qu'il s'agit pour lui d'une stratégie lexicale pour ne pas se tromper. Prudent, il emploie « un truc classique » comme en témoigne son discours :

- Mathias. *J'étais pas sûr que c'était le vin de palme. [...] Comme je n'étais pas du tout sûr, du coup, j'ai écrit « la boisson ». Du coup, comme j'ai pas mis... car j'ai eu peur...*
- CV. *Alors du coup, tu préfères quoi ? Quand tu n'es pas sûr, tu utilises quoi comme mot ?*
- Mathias. *Je préfère prendre un truc classique, comme par exemple « boisson rafraîchissante ».*

29 On retrouve le nom « vin » (ou « vin de palme/de palmier ») dans 18 % des productions, le nom exotique « itoutou » ou l'une de ses variantes déformées, dans 15 % des productions. Les tentatives de restitution du mot « itoutou », plus ou moins fructueuses, passent par des termes phonétiquement apparentés comme « itoudou(x), nitoutou, litoutou, toutoutou, matoutou, ippouti, lait de toutou, zourgou, tiffou, tizou » ou fantaisistes, juste avec une consonance exotique « licipi, drilili, yaramba, lait de coco, yamlala, ticorama ». Parmi les autres choix lexicaux, on voit que les élèves ont cherché à reformuler en utilisant des cohyponymes tels que « jus, sirop, cocktail, liqueur, nectar » ou d'autres termes génériques comme « mixture, mélange ». La très riche palette d'expressions trouvées dans le corpus pour désigner la boisson offerte par la gazelle permet de se rendre compte de la variété des procédures de lexicalisation. Cette variété est vraisemblablement liée d'une part, à la place de la ruse dans le schéma narratif qui bénéficie donc un effet de primauté dans la mémoire, d'autre part au fait que l'information sémantique sur la boisson est fortement ancrée dans le texte source. Les reformulations sont certes liées au *déjà-là* mais également aux défaillances mnésiques, aux défaillances d'audition, aux « styles » de scripteur (ou « profils » : le scripteur minutieux raconte de manière détaillée et mimétique ; le scripteur synthétique globalise et résume l'histoire). La généralité, déjà présente dans le texte source dans l'hyperonyme « boisson », se trouve souvent renforcée et peut être considérée comme une assurance scripturale pour l'élève hésitant. La technique de fabrication du vin de palme a pu paraître compliquée car le descriptif ne comporte pas moins de quatre actions :

- abattre un ou deux bananiers
- faire une entaille dans leur tronc
- placer un récipient en dessous
- recueillir la sève le lendemain matin.

30 Les informations sémantiques, difficiles à mémoriser, ont engendré l'emploi de périphrases génériques prudentes telles que « une sorte de boisson, une sorte de jus », des relatives périphrastiques « ce qu'il but », des pronoms ou locutions pronominales « ça, quelque chose à boire, quelque chose comme une boisson », ou le verbe « boire ».

31 Nous prendrons comme deuxième illustration de la « fidélité » lexicale au *déjà-là* dans le texte source le cas de l'adjectif « furieux » dénotant l'affect de la colère. Même si les sentiments et les émotions sont au cœur de toute expérience personnelle, les chercheurs ont pu constater que les textes des jeunes scripteurs sont souvent pauvres en matière d'expression des sentiments (Grossmann & Boch, 2003, p.121). Notre dispositif expérimental atténue cette pauvreté lexicale grâce à l'influence du texte entendu et du lexique *déjà-là* dans le conte comme nous l'avons montré au travers de l'expression de la joie et de la colère (Vénéryn-Guénez, à paraître). Les élèves ont entendu trois expressions adjectivales pour dénoter la colère du léopard : « furieux d'avoir été trompé, hors de lui, excédé » et un verbe dans une réplique de la gazelle « se fâche ». Sur les 320 productions, 172 choisissent au moins une expression lexicale qui dénote la colère du léopard, expressions allant d'expressions adjectivales telles que « fou de rage, plein de rage, plus furax que jamais, furibond, fâché, rouge de colère, mécontent, énervé, agacé, en colère, dans tous ses états, de fort mauvaise humeur, non satisfait, pas content, déçu », ainsi que

celles du texte source « furieux (93 versions), excédé (3 versions), hors de lui (1 version) », et des expressions verbales telles que « en avoir assez, en avoir marre, se fâcher, s'énerver ». L'analyse du corpus fait apparaître que l'adjectif « furieux » l'emporte largement avec au moins un emploi dans 54 % des productions. Il est décliné avec des intensifs variés comme « encore plus furieux, très très furieux, si furieux, tellement furieux, furieux comme tout » pour rendre compte du crescendo de la colère au fil des ruses.

- 32 Notre troisième illustration prend appui sur le mot « rigole » qui est entendu quatre fois dans le récit de la deuxième ruse dans les extraits ci-dessous :

Texte source : *On creuse une **rigole** très profonde sous la gouttière de la case. La pluie tombe dedans et la **rigole** se remplit de poissons. [...]*

*Vite, vite, venez creuser une **rigole** sous la gouttière de ma case. [...]*

*On creusa donc la **rigole** sous la gouttière.*

- 33 Le terme « rigole » est sans doute inconnu, ou peu connu. Nous avons déjà constaté le faible taux de réemploi de ce mot dans l'analyse d'un corpus plus restreint, celui de la classe de 2ndC-2011 (Vénéryn-Guénez, 2012, p. 158-159). À l'aune d'un large corpus, « rigole » apparaît dans 20 versions, largement concurrencé par « trou » présent dans 114 versions, et quelques reformulations synonymiques pertinentes ou maladroitement comme « sorte de trou, tranchée, fosse, fossé, sorte de creux, brèche, chemin, fente ». Toutefois, le réemploi d'un mot « rare », car peu fréquent, ne signifie pas que ce mot est connu ou bien compris. Il peut tout simplement avoir été mémorisé dans son contexte. L'entretien mené dans la classe CM2E-2014 nous a confirmé cette hypothèse. Mohamed est le seul élève de la classe à avoir employé le mot « rigole » en V1. Interrogé sur le sens du mot et sollicité pour l'expliquer aux autres camarades, Mohamed répond qu'il ne connaît pas ce mot et explique son emploi ainsi : « En fait j'ai entendu, et j'ai écrit ça. » D'ailleurs, en V2, la description de la technique de pêche et le mot « rigole » ont disparu dans une formule générique :

Mohamed-CM2-V1 : *Elle lui dit pour avoir beaucoup de poisson il fallait creuser une rigole sous la gouttière il l'a fait ça ne marche pas.*

Mohamed-CM2-V2 : *Elle lui dit comment avoir beaucoup de poissons. Il essaya mais ça ne marche pas non plus.*

3.2. Le phénomène collocatif au service de la reformulation

- 34 La reformulation par l'emploi d'une métonymie est une autre des procédures génériques employées par les élèves (voir supra). Les élèves ont entendu l'invitation de la gazelle en ces termes :

Texte source : *Mais avant de régler cette petite affaire, tu accepteras bien **un bon verre de vin de palme** ?*

- 35 En fait, une partie de ce segment linguistique « un bon verre de vin de palme » est récupérée et restituée sous une forme abrégée du type [V + un verre] avec des variantes verbales comme *boire, donner, prendre, offrir, proposer, vouloir*. La procédure métonymique remplace le contenu par le contenant. Ce choix lexical s'apparente aux phénomènes des collocations régulières, terme emprunté à la typologie du phénomène collocatif esquissée par A. Tutin et F. Grossmann (2002). Les élèves transforment une expression du texte source en collocation binaire semi-figée « boire un verre » et s'épargnent le risque de désigner la boisson.

36 On trouve également le recours à la collocation régulière dans l'écriture de la deuxième ruse à propos de la rigole, détail technique donné par la gazelle pour expliquer le faux procédé de pêche. Même si le nom « rigole » est peu connu et n'a pas été souvent mémorisé (voir supra), l'environnement lexical constitué également par « creuser, très profonde, rempli » a pu suffire à une compréhension contextuelle « approchée » de la technique. Ces trois mots du texte source insistent sur le trait sémantique descriptif / profondeur/ ; le mot « rigole » ajoute deux autres traits sémantiques /longueur/ et /étroitesse/. 156 versions sur les 320 utilisent une expression lexicale pour dénoter l'action du creusement, soit près de 49 % des productions. Nous pensons que le haut taux de fréquence lexical de « trou » dans le corpus (73 %) ne peut pas s'interpréter sans tenir compte de la construction syntaxique dans laquelle il apparaît : « creuser/faire/construire un trou », et ce, quel que soit le niveau de classe. À l'extrême du choix lexico-syntaxique, l'élève emploie le verbe « creuser » en construction absolue. La collocation régulière « creuser un trou », avec faible variation verbale, pertinente ou non (« faire/construire »), est un segment semi-figé prêt à l'emploi, *déjà-là*, facile à récupérer en mémoire. Elle permet d'économiser la recherche du mot spécifique, et en l'occurrence dans le récit, sans altérer notablement l'information sémantique.

4. Les conflits entre le *déjà-là* dans l'univers du scripteur et le *déjà-là* dans le texte source

37 Certains choix lexicaux relevés dans notre corpus nous semblent motivés par des associations d'idées et entraînent des désignations erronées mais reliées par proximité sémantique. En lien avec leur univers personnel, certains élèves choisissent des cohyponymes de « vin de palme », par exemple une boisson offerte lors de l'accueil d'invités adultes : « un cocktail », ou une boisson qui est familière dans leurs habitudes alimentaires : « un jus » ou « un sirop ». On voit ainsi nettement l'illustration de la voix du scripteur et de son univers de référence se mêler à celles du narrateur et des personnages dans l'univers du conte entendu (Kerbrat-Orecchioni, 1999). Les entretiens d'explication lexicale ont permis, à travers certaines occurrences, de montrer l'importance des représentations des élèves, le poids de leur connaissance du monde et de leurs jugements de valeurs extradiégétiques, autant de paramètres qui peuvent générer des erreurs sémantiques, et donc des choix lexicaux inadaptés. Le *déjà-là* des élèves est susceptible de faire obstacle à la compréhension du récit, à son interprétation, ce qui se manifeste notamment par des choix lexicaux inappropriés, erronés ou maladroits. Nous retenons la définition d'erreur lexicale proposée par D. Anctil (2012, p. 10) : « Erreur lexicale : erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale, que cette propriété soit d'ordre formel, sémantique, lexicogrammatical, collocationnel ou pragmatique. » Le corpus offre des exemples nombreux d'erreurs¹³ lexicales, de type sémantique, collocationnel ou pragmatique. Nous analyserons deux cas représentatifs¹⁴ des bénéfices des échanges en classe autour des duos lexicaux « sève/jus » et « voleurs/intrus ».

4.1. Le conflit entre la réception du texte et les connaissances du monde : l'exemple de « sève/jus »

38 Le terme « jus » pour désigner la boisson offerte par la gazelle est employé dans 51 versions (soit plus de 17 %), emplois répartis dans toutes les classes participantes.

Étant donné que le narrateur et la gazelle expliquent clairement que la boisson est réalisée exclusivement à partir de la sève de palmier, le choix du mot « jus » est erroné. Après vérification auprès des élèves que le mot « sève » est connu, ce qui entraîne l'élaboration collective de sa définition, nous invitons les élèves à expliciter la différence entre « sève » et « jus » compte tenu du nombre d'emplois de « jus » (ou même « jus de sève »). Dans l'extrait d'entretien ci-dessous, malgré toutes les explications et définitions données par les pairs et validées, on peut s'apercevoir de la résistance de Sérine¹⁵ à l'acceptation du mot « sève » comme désignation de la boisson. Sérine n'était pas intervenue jusque-là mais insiste pour faire admettre son point de vue ; elle commence ses deux interventions par l'adversatif « mais » et ponctue son avis par la formule « c'est tout » qui reflète son ton péremptoire. Le mot « sève » heurte manifestement son bon sens et fait obstacle à son adhésion au travail définitionnel collectif qui vient d'avoir lieu :

- CV. *Alors est-ce que quelqu'un dans la classe sait ce qu'est la sève ?*
- Émilie. *C'est le sang de l'arbre.*
- CV. *C'est le sang de l'arbre. Voilà une définition. Une autre définition ? Raphaël ?*
- Raphaël. *Ben c'est le liquide qui alimente les feuilles.*
- Léonore. *C'est par exemple, quand on coupe un arbre, ben y a de la sève qui coule, ben c'est euh... le sang de l'arbre.*
- Lassana. *Et c'est aussi euh... c'est alcoolisé.*
- CV. *Naturellement alcoolisé ? Quand elle sort de l'arbre, c'est alcoolisé ?*
- XXX (garçons). *Non, non.*
- Léonore. *C'est tout collant et après, ça tâche.*
- CV. *Et c'est collant, et ça tâche. Et du jus ? Beaucoup, plutôt que d'écrire « sève », ont plutôt choisi d'écrire « jus ». Quelle différence on pourrait faire entre « jus » et « sève » ?*
- Sinan. *La sève, ça coule des arbres et le jus d'orange, ça... ben voilà ça se fabrique... ça se fait par des fruits.*
- CV. *La sève, ça coule de l'arbre, et le jus, ça coule ?*
- Sinan. *La sève, ça coule, mais le jus, ça vient, ça vient... ça vient de l'orange.*
- CV. *De l'orange ou ?*
- Lassana. *Des fruits.*
- CV. *Des fruits en général.*
- Sérine. *Mais dans le jus, peut-être que... il y a le jus de sève, mais y a pas que ça comme ingrédient. Donc c'est pas un jus.*
- CV. *Tu parles de la recette de l'histoire ?*
- Sérine. *Oui.*
- CV. *Dans la recette de l'histoire, il n'y a que la sève, on n'ajoute rien d'autre en fait.*
- Sérine. *Oui mais après, je veux dire... en dehors de l'histoire, on boit pas comme ça en sève, c'est tout. On rajoute des choses.*

39 Cet exemple montre à la fois l'intérêt de l'interactivité entre les élèves et les limites des entretiens métalexicaux si l'enseignant néglige de prendre en compte les représentations des élèves.

40 Dans une autre classe, les échanges entre les participants dans l'extrait suivant montrent combien le *déjà-là* des connaissances du monde est important dans l'intervention spontanée de Lisa qui cherche à collaborer, alors qu'elle-même, dans ses deux versions, a choisi la généralité avec l'emploi du pronom « ça ». Hugo, quant à lui, explique sa stratégie lexicale associée à l'usage des guillemets¹⁶.

- Lisa. *Ben en fait, euh... l'arbre qu'elle a dit, c'était un bananier, et euh... normalement on boit surtout du jus d'orange, enfin moi, personnellement, et la banane et l'orange, c'est un fruit, donc peut-être ils ont pensé à jus.*
- CV. *Hugo, est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi tu as entouré le mot jus avec des guillemets ?*

- Hugo. *Ben parce que des fois euh... quand on parle et qu'on dit c'est une sorte, ben on fait un truc comme ça. (Hugo mime avec les doigts les gestes des guillemets en l'air)*
- CV. *Tu as mis des guillemets, et moi quand j'ai lu, qu'est-ce que je devais comprendre grâce aux guillemets ?*
- Hugo. *Ben que c'est une sorte de jus. C'est pas un jus mais euh... ça peut être considéré comme jus.*

4.2. Le conflit entre la réception du texte et les jugements de valeur : l'exemple de « voleurs/intrus »

- 41 Le deuxième duo lexical sélectionné « voleurs/intrus » se rapporte à la désignation choisie pour les porteurs qui aident le léopard à capturer la gazelle dans le récit de la troisième ruse. Le texte source leur a fait entendre les mots « hommes, porteurs, bourreaux » pour désigner les acolytes du léopard. Les échanges vont mettre à jour les représentations d'Antonin qui a choisi « hommes » en V1 et « voleurs » en V2, ou Ethan qui a choisi « intrus » en V1, « inconnus » en V2. Nos questions ciblent les deux emplois pour comprendre ces choix lexicaux qui peuvent sembler inappropriés au lecteur expert. Dans le premier temps de l'entretien, les réponses font apparaître le *déjà-là* d'Antonin, le choix de « voleurs » intègre son système de valeur. D'autres élèves vont, pas à pas, bâtir une analyse sémique du mot « intrus », même s'il ne s'agit pas de leur choix.
- CV. *Antonin, toi, tu as choisi de les désigner comme des « voleurs ». Alors, qu'est-ce qui t'a fait choisir ce mot « voleurs » ?*
- Antonin. *C'est parce qu'ils ont pris la gazelle. Ils avaient pas le droit de la prendre donc c'est des voleurs.*
- CV. *C'est une bonne idée. Ethan avait choisi « intrus ». Et, pour toi, « intrus » ça voudrait dire quoi ?*
- Antonin. *Quelqu'un qu'on connaît pas.*
- CV. *Quelqu'un qu'on connaît pas. Il n'y a que Ethan qui a choisi le mot « intrus », donc euh... tous les autres, si vous aviez à utiliser le mot « intrus », il veut dire quoi, pour vous, « intrus » ?*
- Vanessa. *Ben moi, c'est quelqu'un qui est méchant, qui...*
- CV. *Un intrus est méchant ?*
- Vanessa. *Qu'on connaît pas.*
- Maxence. *Moi je dirais que les intrus, c'est méchant, mais aussi les intrus c'est des gens qui viennent lorsqu'ils ont rien à faire là.*
- CV. *Méchants, on les connaît pas, et ils n'ont rien à faire là. Qui est-ce qui serait d'accord avec « et ils n'ont rien à faire là » ?*
- 42 Au moment où, grâce au *déjà-là* de plusieurs élèves, on a pu établir une sélection de trois traits sémantiques pour le mot « intrus » : quelqu'un qu'on ne connaît pas, qui est méchant, qui n'a rien à faire là, la demande d'assentiment dans le deuxième temps de l'entretien va révéler qu'il n'y a pas consensus sur les traits sélectionnés :
- Gabriel. *Bah, moi, c'est le contraire, puisque on les connaît pas, et on sait pas s'ils sont gentils ou méchants.*
- PE. *Est-ce qu'ils n'ont rien à faire là ?*
- Gabriel. *Ben pour moi, je sais pas s'ils ont décidé de venir...*
- Manon. *En fait, il a plutôt raison, parce que si, par exemple, c'est des gens qui veulent, par exemple, qui sont venus pour quelqu'un par exemple, si quelqu'un les envoie récupérer quelque chose, ou quoi que ce soit, et ben, ça sera pas pour rien.*
- Inès. *Pour moi, un « intrus », c'est quelqu'un qui n'a rien à faire là, mais euh, c'est pas obligé qu'il soit méchant.*
- CV. *Donc là on n'est pas tous d'accord sur est-ce qu'il est méchant ou est-ce qu'il n'est pas méchant.*

— Mathias. *Pour moi, un intrus, ils ont pas forcément rien à faire là, mais ils peuvent quand même être, ben, par exemple, quand deux camps sont en guerre, eh bien, il y en a un qui peut envoyer des intrus pour envahir leur camp, ou des choses comme ça, mais en fait, ils n'ont pas forcément rien à faire là, mais enfin...*

- 43 Le débat est animé et montre toute la difficulté pour décider si le choix lexical « intrus » est pertinent ou pas, tout dépend du point de vue de celui qui s'exprime. Le *déjà-là* des connaissances lexicales des élèves entre en conflit avec le *déjà-là* des informations sémantiques apportées par le récit : « intrus qu'on ne connaît pas et qui n'a rien à faire là » pour l'élève qui s'étonne de voir entrer en scène des personnages secondaires sortis de nulle part, « méchants » du point de vue de la gazelle victime d'une capture, mais quand même « qui ont quelque chose à faire là » parce qu'ils ont été sollicités par le léopard.

Conclusion

- 44 Notre corpus offre un entrecroisement intéressant de « matériaux » *déjà-là* : les connaissances culturelles individuelles des élèves, leurs connaissances linguistiques, le substrat textuel préexistant à la production écrite, la première version comme *déjà-là* disponible pour la seconde. L'analyse de ce large corpus de jeunes scripteurs a permis de relever plusieurs phénomènes d'intertextualité, liés à la culture scolaire et extrascolaire d'une part et à la première version écrite d'autre part. Notre prisme d'observation spécifiquement centré sur les choix lexicaux des élèves illustre des réemplois de matériaux linguistiques entendus, ou des matériaux connus antérieurement et incorporés consciemment ou non au tissu textuel, des procédures de reformulation récurrentes entre les deux versions.
- 45 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. Les entretiens menés dans plusieurs classes du primaire ont contribué à mieux cerner le cheminement mental des élèves, à comprendre des erreurs lexicales grâce à l'explicitation du travail d'inférence qu'ils ont opéré. Les interrogations sur des choix lexicaux ont vite rejoint la compréhension de l'histoire en ouvrant un débat interprétatif au service de l'enrichissement du lexique, en contexte et en réseaux. Les échanges ont mis en lumière le *déjà-là* des uns et des autres.
- 46 Les entretiens métalexicaux ont parfois montré leurs limites : s'ils révèlent des représentations de certains élèves, ou des conflits entre différents matériaux *déjà-là*, ils ne permettent pas de lever tous les obstacles de compréhension ni de déceler les lacunes lexicales de chacun. Les interactions le plus souvent fructueuses sont cependant le gage d'un intérêt non négligeable dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du lexique. Les explicitations lexicales collectives sont donc une piste didactique séduisante, tant pour modifier les représentations des enseignants sur certains choix lexicaux que pour proposer une activité lexicale orale, au service de l'écriture et de la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

ANCTIL, D. (2012). « Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques ». *Pratiques* 155-156, p. 7-30.

BAKHTINE, M. (1984) [1979]. *Esthétique de la création verbale*. Trad. du russe par Alfreda Aucouturier, Paris : Gallimard.

BUCHETON, D. (1996). « L'épaississement du texte par la réécriture ». In : David, J. & Plane, S. (éds), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : Presses universitaires de France, p. 159-184.

FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : Presses universitaires de France.

GARCIA-DEBANC, C. & FAYOL, M. (2003). « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite ». *Repères* 26/27, p. 293-315.

GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.

GROSSMANN, F. & BOCH, F. (2003). « Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments ». *Repères* 28, p. 117-135.

HAYES, J. R. & FLOWER, L. (1980). « Identifying the Organisation of Writing Processes ». In : Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (éds), *The Dynamics of composing. Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, p. 3-30.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris : A. Colin.

— (1999) [1980]. *L'énonciation*. Paris : A. Colin.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. (1975). « Comment on se rappelle et on résume des histoires ». *Langages* 40, p. 98-116.

LAFOURCADE, B. (2008). *Traitement des contraintes formelles liées au genre et au medium de production par des scripteurs novices : étude didactique*. Thèse de doctorat soutenue le 20 novembre 2008 : Université Paris-Descartes. En ligne : www.theses.fr/2008PEST0059.

PAVEAU, M.-A. (2007). « Discours et cognition : les prédiscours entre cadres internes et environnement extérieur ». *Corela* HS-6. En ligne : <http://corela.revues.org/1550>.

PLANE, S. (2006). « Singularités et constantes de la production d'écrit - l'écriture comme traitement de contraintes ». In : Laffont-Terranova, J. & Colin, D. (éds) *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 33-54.

PLANE, S., ALAMARGOT, D., LEBRAVE, J.-L. (2010). « Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle ». *Langages* 177, p. 11-34.

PLANE, S., RONDELLI, F. & VÉNÉRIN-GUÉNEZ, C. (2013). « Variations, fidélité, infidélité : l'écriture de discours rapportés par de jeunes scripteurs ». In : Desoutter, C. & Meillet, C. (éds), *Le discours rapporté : approches linguistiques et perspectives didactiques*. Bern : P. Lang, p. 215-232.

QUIGNARD, P. (1993). *Le nom sur le bout de la langue*. Paris : POL.

SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1987). « Knowledge telling and knowledge transforming in written composition ». In : Rosenberg, S. (éd.), *Reading, writing and language learning*. New York : Cambridge University Press, p. 176-240.

TAUVERON, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*.

Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.

– (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

TUTIN, A. & GROSSMANN, F. (2002). « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif ». *Revue française de linguistique appliquée* VII-1, p. 7-25.

VÉNÉRIN-GUÉNEZ, C. (2012). « Mémoire narrative et performances lexicales ». *Pratiques* 155-156, p. 147-168.

– (2014). « À la recherche de styles de scription. Usages de la ponctuation : erreur, norme et créativité ». *Le français aujourd'hui* 187, p. 67-77.

– (à paraître). « L'écriture de la joie et de la colère dans des rappels de récit par des élèves de CM2 ». Actes du colloque international, *Les sentiments à travers les corpus*, Université de Poitiers, 25-27 septembre 2014.

ANNEXES

Annexe 1. Production de Tristan-CM2-V1

Les trois ruses de la gazèle

Le léopard avait prêté une somme d'argent à la gazèle, Cela faisait

bien longtemps que la gazèle ne lui avait pas rendu son argent. Un

jour, Le léopard vint voir la gazèle. La gazèle, surprise par

l'apparition du léopard furieux, lui dit :

- Oh, pourquoi est-tu si furieux ? pour te calmer, tiens une bonne boisson

Le léopard pris la boisson. Il lui demanda :

- Qu'est-ce que c'est.

La gazèle lui dit que c'était de la sève de palmier. Le léopard

porta la boisson à ses lèvres et lui dit qu c'était excellent. Il demanda

à la gazèle comment faire cette boisson excellente en oubliant la

somme d'argent que la gazèle lui devait. La gazèle lui dit que c'était

simple, il fallait abattre un ou deux palmiers, faire une fente dans

les palmiers et mettre un récipient en dessous, attendre la nuit et rechercher

le récipient. Le léopard revint chez lui et fit tout ce que la gazèle lui

avait dit. Le lendemain, il reprit le récipient et fit goûter cette fameuse

boisson à sa femme. Elle goûta et lui dit :

- C'est dégoûtant !! c'est amer !

Le léopard lui dit qu'elle ne connaissait pas les bonnes choses et remplit un

verre au ras bord et goûta lui aussi. Il constata que la gazèle lui avait

menti. Il revint chez la gazèle pour enfin reprendre son argent. Mais les gazelles avaient fait une bonne pêche. Le léopard voyait les poissons étendus sur le sol. Il demanda à la gazèle comment ils ont pu pêcher autant de poissons. La gazèle lui dit qu'il fallait creuser un trou profond en dessous de la gouttière et il fallait attendre tout la nuit et le matin il y aurait des poissons. Le léopard fit ce que la gazèle lui avait dit et il attenda la nuit et le lendemain aucun poisson. La gazèle lui avait encore menti et il avait oublié de lui prendre la somme d'argent. Le léopard revint chez la gazèle et la ligota avec des cordes bien serrées. Il allait vendre la peau de la gazèle. Le léopard eu soif et s'arrêta. Il alla au ruisseau. La gazèle attendit que le léopard soit loin pour appeler à l'aide. L'entilope vint et la gazèle lui dit si elle voulait être une reine. L'entilope détacha la gazèle et se ligota. Le léopard revint et vendit la peau de l'entilope au lieu de celle de la gazèle.

Annexe 2. Production de Tristan-CM2-V2

Les 3 ruses de la gazelle

Le léopard avait demandé à la gazelle la somme d'argent qu'il lui avait prêté. Le léopard vint chez la gazelle, énervé. La gazelle su que le léopard voulait son argent donc elle lui donna une boisson pour le calmer. Le léopard demanda à la gazelle ce que c'était. Elle lui répondit que c'était de la sève de palmier, une boisson excellente. Le léopard apporta la boisson à ses lèvres et goûta. Il dit à la gazelle que c'était excellent en oubliant sa somme d'argent. Il lui demanda comment faire ce délice. La gazelle lui répondit que c'était simple, il fallait abattre un ou deux palmiers, les pencher et mettre un récipient en dessous. Le léopard revint chez lui et fit tout ce que la gazelle lui avait dit. Le lendemain, il alla voir son récipient et le prit il fit goûter à sa femme. Elle goûta et dit que c'est dégoûtant. Le léopard dit à sa femme qu'elle avait des mauvais goûts et goûta à son tour. Il detesta et se dit que la gazelle lui avait menti. Il revint chez la gazelle, encore plus furieux. Mais les gazelles avaient fait une bonne pêche et le léopard vit tous les poissons répendus au sol. Le léopard demenda à la gazelle comment faire une aussi bonne pêche. La gazelle lui dit qu'il fallait creuser un trou qui se remplirait avec l'eau de la pluie

et le lendemain il y aurait des poissons dedans. Le léopard fit ce que la gazelle lui avait dit et le lendemain il n'y avait aucun poisson. Le léopard était très très furieux et voulut vendre la peau de la gazelle. La gazelle échangea sa place avec l'antilope et l'antilope mourut. La gazelle retourna chez elle et le léopard cru qu'elle était morte.

NOTES

1. Nous remercions les professeurs des écoles pour leur implication, leur disponibilité pour nos échanges fructueux et la qualité de l'accueil dans leur classe : Véronique Pascault (école rue des Pyrénées, Paris 20^e) ; Marie-Josèphe Tholomier (école rue Neuve Saint Pierre, Paris 4^e) ; Estelle Zuliani (école rue Bretonneau, Paris 20^e).
2. Nous remercions pour leur participation aux premiers essais du dispositif en 2010-2011 Corinne Ounsy (lycée J.-P. Timbaud de Brétigny-sur-Orge, 91) ainsi que Laetitia Criséo (lycée F. Villon des Mureaux, 78) sollicitée par notre collègue Sylvie Plane à qui nous savons gré de nous avoir fait bénéficier des productions recueillies dans cette classe.
3. Les productions de plusieurs élèves ont été exclues de l'analyse, trop indigentes. Ces élèves n'ont pas réussi à réaliser l'activité proposée.
4. M.-A. Paveau (2007) cite l'expression « boîte noire » utilisée par C. Kerbrat-Orecchioni (1986) « pour décrire les données encyclopédiques et environnementales que les individus mobilisent pour la production des discours ». Nous retenons volontiers cette image qui s'inscrit bien dans notre propos thématique du *déjà-là*, que celui-ci soit linguistique ou non.
5. Le conte, originellement intitulé « La Gazelle "roule" le Léopard à trois reprises successives », a été transcrit de la langue omyènè et traduit en français par André Raponda-Walker en 1953 dans le recueil *Contes gabonais*, nous avons travaillé à partir de l'édition de 1967, chez Présence africaine.
6. C. Tauveron (2002, p. 202) évoque « les reformulations demandées après un long temps de latence qui servent à baliser le chemin que l'œuvre continue de faire en l'esprit de chaque enfant. »
7. Les deux versions de Tristan sont proposées en annexe.
8. Pour une analyse des variations dans l'écriture des discours rapportés par de jeunes scripteurs, nous renvoyons le lecteur à S. Plane, F. Rondelli, C. Vénérin-Guénez (2013).
9. Dans tous les extraits proposés, nous avons conservé l'état original des productions des élèves : conjugaison, orthographe, ponctuation, rature, etc.
10. Il ne s'agit pas des prédiscours au sens où l'entend M.-A. Paveau (2007) qui explique qu'ils « ne sont pas des segments discursifs identifiables (des discours qui auraient été produits avant, ce qui les tirerait par exemple vers le discours rapporté) ».
11. Nous n'avons pas pu interroger Maïmouna sur sa connaissance de l'expression, absente lors de l'entretien.
12. CV, qui mène les entretiens dans les classes, est l'auteure de cet article.
13. Les erreurs de type formel ne peuvent pas être prises en compte dans l'analyse puisque le dispositif n'exige pas de relecture ni de vigilance orthographique particulière.
14. L'analyse des compétences travaillées au cours des entretiens et des échanges autour des choix lexicaux inappropriés, de la variété synonymique réussie a fait l'objet d'une communication intitulée « Dynamiques d'entretiens métalexicaux avec des élèves de primaire (9-11 ans) autour de leurs rappels écrits de récit » au colloque AIRDF à Rimouski (Québec) « L'enseignement et l'apprentissage du lexique », 27-28 mai 2015.

15. Sérine est une élève de CM2V-2013 ; elle a utilisé seulement le terme « boisson » en V1 et en V2.

16. Pour une analyse de différents phénomènes liés à l'usage de la ponctuation chez de jeunes scripteurs, nous renvoyons le lecteur à C. Vénéryn-Guénez (2014).

RÉSUMÉS

Notre recherche s'intéresse à l'ancrage de toute production verbale dans du *déjà-là* : productions entendues, lues, réalisées ou non par le scripteur lui-même. Cet article s'appuie sur les données recueillies grâce à un dispositif expérimental de rappels écrits de récit entendu par des élèves du primaire. Les élèves bénéficient d'une double influence du *déjà-là* : influence du texte source entendu et influence du texte produit. L'analyse du corpus présentée dans cet article, centrée sur l'observation des choix lexicaux, corrobore l'influence du *déjà-là* : traces de réminiscences littéraires, réemplois de matériaux linguistiques, choix synonymiques et connaissances culturelles individuelles. Les entretiens d'explicitation lexicale menés dans les classes ont contribué à mieux cerner le cheminement mental des élèves et leurs réseaux sémantiques, à comprendre des erreurs lexicales. L'interactivité des explicitations lexicales collectives est une piste didactique séduisante, tant pour modifier les représentations des enseignants sur certains choix lexicaux, que pour proposer une activité lexicale orale, au service de l'écriture et de la lecture.

Our research focuses on the roots of any verbal production in the "already-there": productions heard, read, written (or not) by the writer himself. This article is based on data collected through an experiment of recall written from a heard story by young students. They benefit from a double influence of the "already-there": the influence of heard source and the influence of first written text. The analysis of corpus presented in this article, focused on the observation of lexical choices, corroborates the influence of the "already-there": traces of literary reminiscences, re-use of linguistic materials, choices of synonyms and individual cultural knowledge. The discussions about lexical explanations in the classes have implications for understanding the mental pathway of students and their semantic networks, for understanding lexical errors. The interactivity of collective lexical explanations is an attractive didactic aim, just as well for changing the teacher's perceptions about some lexical choices as for encouraging an oral lexical activity useful for the writing and the reading.

INDEX

Mots-clés : textualisation, rappel de récit, choix lexicaux, explicitation lexicale, interactivité

Keywords : textualization, recall story, lexical choices, lexical explanation, interactivity

AUTEUR

CHRISTINE VÉNÉRIN-GUÉNEZ

ESPÉ de La Réunion, ICARE, EA 7389, F-97400, France