

## **Introduction**

Dans la partie suivante, nous faisons référence surtout à des travaux issus de l'approche cognitive de l'écrit. C'est, en effet, cette approche qui a pour objet les processus en cours dans une production écrite. L'approche préconisée par la didactique des langues étrangères est également sollicitée, puisqu'elle s'intéresse pareillement à l'enseignement de la production écrite dans un milieu plurilingue. Nous allons en premier lieu caractériser l'écriture dans une langue étrangère et passer en revue la notion de littéracie. Nous examinerons les modèles du processus de rédaction et leurs apports pour la didactique de la production écrite. Nous traiterons ensuite de la notion de révision et de la réécriture. Nous terminons ce chapitre par des définitions de l'évaluation et de des différentes formes.

### **1. Écrire en langue étrangère**

Selon G. Vigner : « Dans toutes les situations d'enseignement, que ce soit en langue étrangère ou en langue maternelle, l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ces résultats » (Vigner, 2001, p.73). Autrement dit, l'écriture est une activité complexe dont l'apprentissage pose de réels problèmes pour les scripteurs. Écrire en langue étrangère dont les automatismes langagiers sont loin d'être acquis, constitue donc une difficulté supplémentaire. La rédaction d'un texte requiert l'exécution simultanée de diverses tâches dont la maîtrise ne va pas de soi : assurer une cohérence sémantique et stylistique, fournir les informations nécessaires pour la compréhension et éviter les ambiguïtés et les redondances.

Wolff (1996) souligne que l'apprenant en langue étrangère est souvent confronté à nombreuses difficultés d'ordre linguistique, socioculturel, etc. Ces difficultés renvoient à deux types de connaissances : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Ainsi, la gestion des difficultés corrélatives aux stratégies de production textuelle fait partie des connaissances dites procédurales, alors que la gestion des difficultés linguistiques ou socioculturelles relève des connaissances déclaratives.

Selon T. Carter, les difficultés liées à l'écrit en langue étrangère sont imputables aux incompétences linguistiques dans cette langue : « Pour pouvoir manipuler une langue et la maîtriser dans un objectif réactionnel précis, il faut d'abord maîtriser le mécanisme de cette langue. Néanmoins, sans nier l'importance d'une bonne maîtrise du mécanisme linguistique

en langue étrangère » (Carter, 1996, p.125). En décrivant le processus d'écriture en langue étrangère, C. Cornaire et P-M. Raymond (1999) inventorient les particularités suivantes :

- **Le temps consacré à la rédaction est plus long** : les scripteurs en langue étrangère prennent plus de temps à l'écriture, et cela pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire et détecter les différentes erreurs qui sont souvent d'ordre orthographique ou grammatical. Par ailleurs, ces apprenants trouvent plus de difficultés à traduire leur pensée en langue étrangère qu'en langue maternelle et se concentrent ainsi plus sur la révision qui paraît plus laborieuse et exigeant plus de temps.
- **Un répertoire de stratégies limité** : en langue étrangère, un nombre important de scripteurs ont un répertoire de stratégies restreint qui se manifeste par la production de textes courts et décousus comme ceux rédigés par des scripteurs faibles ou inexpérimentés en langue maternelle.
- **Une compétence linguistique limitée** : des recherches ont été menées auprès d'enfants et d'adultes immigrants dont les résultats ont montré l'existence d'un niveau de compétence minimale ou d'un seuil linguistique. Ce dernier semble jouer un rôle dans l'apprentissage en langue étrangère, même s'il n'est pas absolu et peut varier d'un apprenant à un autre.

### **1.1. Littéracie en langue étrangère :**

Pour D. Lafontaine, la littératie « englobe à la fois des capacités de lecture et d'écriture et se définit plus généralement comme un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il permet à l'individu de développer ses connaissances par le canal de l'écrit. » (Lafontaine, 2002, p.3). De son côté, J-P, Jaffré précise que la littératie « désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistique et graphique, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles » (Jaffré, 2004, p.31).

Il est à noter que peu de recherches en didactique des langues en font usage. Pour Kern et Schultz (2005), l'emploi de la notion de littératie dans l'enseignement des langues secondes et étrangères laisse à considérer lire et écrire de manière moins compartimentée et au-delà d'une approche où l'on divise l'enseignement de la langue en quatre compétences : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale. Lire et

écrire vus sous l'angle de la littératie prennent une dimension non seulement cognitive, mais s'inscrivent aussi dans un contexte social.

Kern et Schultz (2005) trouvent qu'une redéfinition de littératie en langue seconde et étrangère doit tenir compte de l'interaction entre langue, cognition, société et culture. Ainsi conçue, la littératie permet d'intégrer les diverses dimensions des représentations sociales de l'écrit. Les deux auteurs prônent un enseignement des langues à l'université où savoir écrire et lire s'accompagne d'une compétence discursive plus large, par exemple pouvoir évaluer de manière critique une large variété de discours écrits et oraux. À cet effet, la littératie ne peut se concevoir comme un produit final d'instruction, mais son intégration dans l'instruction permet de couvrir de multiples dimensions de l'apprentissage, nécessite plus que de simples compétences et présente l'avantage de les inclure dans une seule et même notion.

## **2. L'enseignabilité de l'écriture**

Certains pensent encore que l'écrit ne s'enseigne pas, mais s'apprend progressivement, au gré des situations qui se présentent avec plus ou moins d'aisance, selon que l'on est doué, doté ou non de prédispositions innées. À cet égard, C. Barré-De Miniac synthétise des représentations encore répandues de l'écriture : « L'écriture est un don, alors elle ne relève pas d'un apprentissage. Un don ne s'apprend pas. Et s'il se transmet, ce n'est que dans le cadre d'une relation qui relève de la magie et du mystère » (Barré-De Miniac, 2000, p.12).

B. Schneuwly et J. Dolz appellent ce problème de l'enseignabilité de l'écriture « le paradoxe suprême de l'enseignement », à savoir le fait d'enseigner « ce qu'on ne sait pas faire, mais dont on sait ce que c'est » (Schneuwly & Dolz, 2009, p.57). Autrement dit, on est tous conscient qu'on n'a pas besoin d'être écrivain pour pouvoir enseigner l'écriture car même si l'on peut l'être, cela ne garantit en rien une capacité d'enseigner l'écriture. L'écriture n'est pas tributaire d'un don ou de facultés héréditaires et sa maîtrise ne relève pas d'une recette magique. Ainsi, quiconque peut atteindre un certain niveau du savoir-faire scriptural, si les conditions qui lui sont offertes sont favorables et motivantes.

Bref, nous pouvons dire qu'on n'enseigne pas particulièrement des savoir-faire liés à l'écriture, mais des savoirs sur cette pratique : l'écrit s'enseigne, s'apprend et se développe à travers les différents moments rédactionnels de la vie scolaire, universitaire et socioprofessionnelle. Selon la réflexion de B. Schneuwly et J. Dolz, il est difficile d'envisager l'écriture comme un savoir-faire identifié et reproductible, comme l'est la résolution

d'équations en mathématiques, ou la bonne conjugaison des verbes en français. Il y a, en effet dans l'écriture, une empreinte ou une part personnelle du sujet écrivain, une image de soi irréductible à toute théorisation.

De son côté, M. Dabène (1996) précise que l'écrit est un mode de communication qui intervient dans toutes les disciplines d'enseignement et il est aussi le moyen privilégié pour l'évaluation et la certification des connaissances :

L'écrit (scriptural) n'est pas, en tant que tel, une discipline d'enseignement et pourtant il intervient dans toutes les disciplines, de façon majoritaire dans notre système éducatif qui en fait le mode d'accès, privilégié sinon exclusif, aux connaissances et à la certification. Il est donc transdisciplinaire, ce qui revient à retenir, comme première spécificité de l'écrit scolaire, sa diversité en termes de types d'écrits et de types de production (prises de notes, résumés, commentaires, comptes rendus, pour ne pas parler de rédactions, dissertations, etc.). Dabène, 1996, p.87

À partir de cette définition, nous pouvons dire que l'écrit ne s'enseigne pas en tant que discipline autonome et indépendante ; il est censé résulter d'autres apprentissages, dans d'autres disciplines. Les élèves sont amenés à écrire quotidiennement dans les autres disciplines (Histoire, Sciences, Géographie, etc.). Cependant, ce qui distingue les écrits scolaires des autres formes d'écrits est bien évidemment leurs richesses en matière de techniques rédactionnelles qui, parfois sous la même dénomination, sont susceptibles de requérir des approches différentes selon la discipline dans laquelle ils prennent place.

### **3. Écriture et processus rédactionnel**

#### **3.1. Les différentes opérations d'une production écrite**

Les recherches menées en rapport avec la production écrite ont été centrées sur l'analyse du produit fini, résultat du processus rédactionnel. Des études engagées, depuis 1980 dans différents champs circonscrivent les processus cognitifs mis en œuvre dans une activité d'écriture. Les sciences cognitives ont engagé les premières des recherches sur les pratiques scripturales dans le but de recenser tous les actes et processus impliqués dans l'activité d'écriture.

Dans le domaine de l'écriture, les travaux des équipes américaines, notamment ceux initiés par Hayes et Flower constituent un important courant qui a fortement marqué les travaux didactiques. En effet, Fayol attribue quatre aspects particuliers à la production écrite :

## Chapitre II: Théories de l'écriture et génétique textuelle

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

- la production écrite paraît un véritable monologue (le scripteur se trouve dans une situation non interactive).
- le rythme de l'écriture est plus lent que celui de la parole.
- l'existence d'une trace écrite favorise le retour sur le texte déjà écrit.
- l'écrit renvoie à une norme plus ou moins explicite mais extrêmement forte dans une langue comme le français. Fayol, 1990, p.21

Élaboré en 1980, le premier modèle de Hayes et Flower a été largement dominant et diffusé en France, particulièrement auprès d'enseignants en vue de leur offrir des conceptions destinées à la représentation des différents processus mis en jeu dans la production écrite. Les deux chercheurs conçoivent la production écrite comme « *une situation problème* » et se sont demandé quels étaient les processus mis en œuvre par les scripteurs pour résoudre ce problème. Ainsi, ils ont cherché à retracer ces processus en se basant sur l'analyse de protocole, qui consiste à enregistrer ce qu'a pu verbaliser un scripteur à propos de ses pensées, tout au long de l'élaboration de sa rédaction, suite à une consigne initiale. Les sujets impliqués à la recherche étaient des étudiants de l'Université Carnegie Mellon.

Trois composantes sont converties pour bien décrire l'activité d'écriture : la mémoire à long terme du scripteur, son environnement de la tâche (motivation du scripteur, public visé, texte en cours de production) et le processus d'écriture. Les auteurs distinguent trois opérations majeures en écriture comme le redit Largy : « La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idées (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique), leur révision et leur transcription graphique (écriture) ». (Largy, 2006, p.20)

Ainsi, l'activité d'écriture est composée de trois processus fondamentaux :

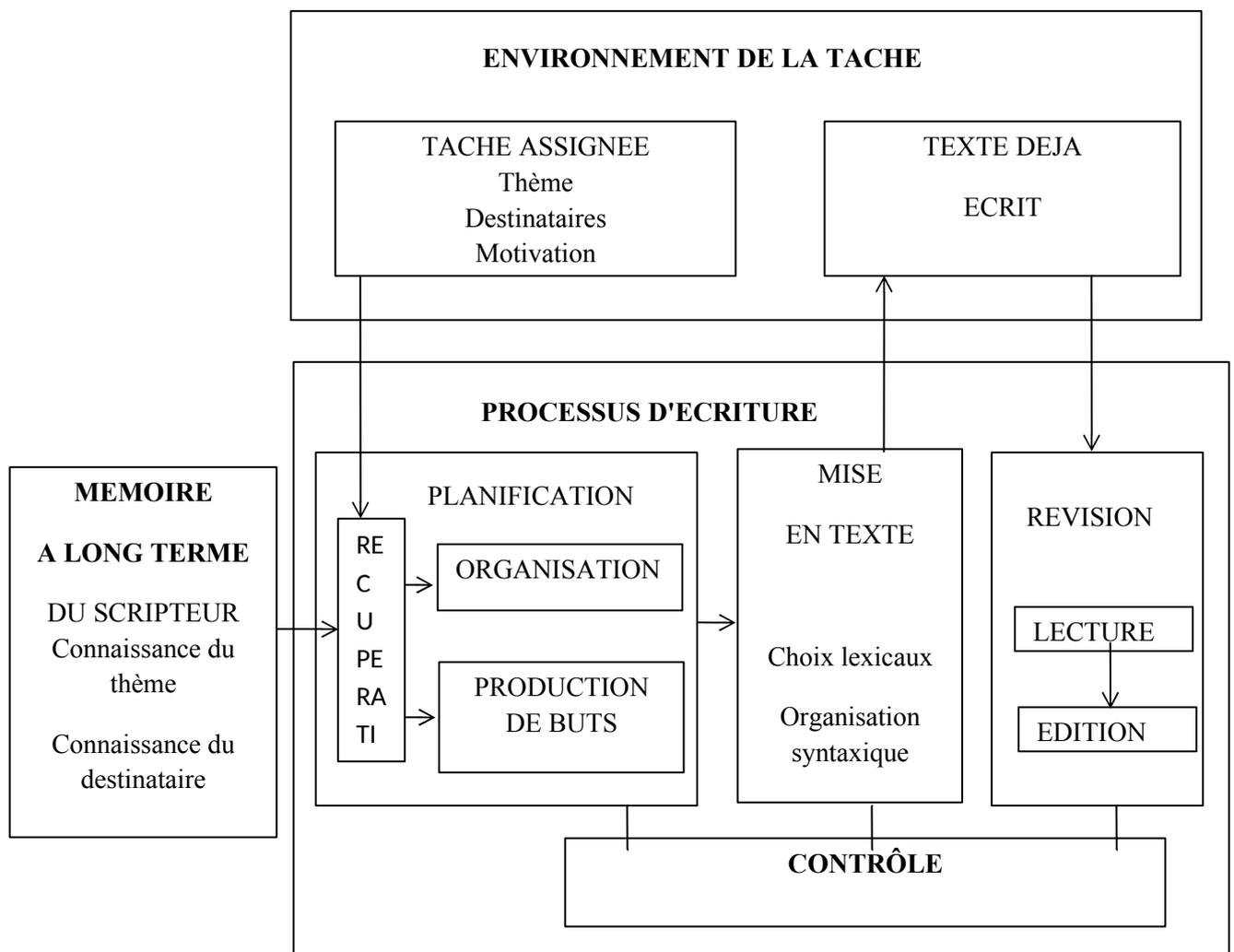
- a. La planification** ou préparation qui dessine le cadre général du travail et consiste à activer toutes les informations pertinentes issues de la mémoire à long terme. M. Fayol la définit comme: « cette activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message » (cité par Plane, 1996, p.39). Elle inclut trois sous-processus : la génération ou récupération dans la mémoire à long terme de toutes les connaissances nécessaires pour l'accomplissement de la

## Chapitre II: Théories de l'écriture et génétique textuelle

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

tâche d'écriture, l'organisation ou structuration des informations récupérées en un plan, le recadrage ou évaluation du plan par rapport aux buts initiaux (thème, destinataire) pour guider l'écriture tout au long du travail.

- b. **La mise en texte** ou transformation en mots et phrases organisés du contenu à écrire sous la conduite des normes linguistiques et morphologiques (cohérence, cohésion...etc.) M. Mas rappelle que cette opération peut « aussi rétroagir sur elle, pour la préciser, la compléter, l'infléchir » (Mas, 1991, p.23).
- c. **La révision** ou évaluation du texte produit dans le but d'améliorer sa qualité ; elle se subdivise en deux sous-processus : la relecture ou retour sur le texte pour détecter les carences et les corriger et enfin la réécriture ou modification du texte en reprenant ce qui a été détecté et identifié comme inadéquat au moment où il a été écrit pour l'adapter au plan et aux but initiaux.



**Figure n°1: Modèle de l'activité d'écriture par Flower & Hayes (1980)**

Le processus rédactionnel n'est plus le reflet de tâches qui se succèdent dans un ordre précis, mais se caractérise par des retours constants de l'une sur l'autre. À cet effet, ce modèle de production écrite donne la priorité à la récursivité et au recadrage qui se produit par rapport aux objectifs visés. S'il a eu le mérite d'être le premier qui a influencé fortement les recherches en didactique de l'écrit des vingt dernières années, le modèle de Hayes et Flower fut l'objet de critiques virulentes. Fayol le critique en précisant qu'il : « se révèle extrêmement sommaire. Il constitue au mieux un cadre descriptif permettant de classer certaines observations et certains problèmes.

**4. Approches de la révision**

La notion de révision s'avère un concept assez flou puisque le verbe réviser peut désigner l'activité de relecture du texte en vue de l'améliorer ou encore la dernière phase de l'écriture. En effet, l'écriture autorise un examen critique que ne permet pas le discours oral. Ainsi, pour J. Goudy (1979), apprendre à écrire, c'est penser autrement : « L'écriture met une distance entre l'homme et ses actes verbaux. Il peut s'écarter de sa propre création, la commenter et même la corriger du point de vue du style comme de la syntaxe » (cité par Tombal, *ibid*, p.59).

Alamargot et Chanquoy définissent la révision comme « concernant tout ce qui est fait pour atteindre un objectif, à un certain niveau du texte et sur un certain texte, à un certain moment avec un certain effet et ayant un certain coût » (cité par Piolat., Roussey, *op.cit.*, p.352-371). Ils conçoivent ainsi la révision comme une activité transformatrice qui a son coût et ses effets sur le texte produit. D'après le modèle de Hayes et Flower (1980), l'objectif ultime de la révision est d'améliorer la qualité d'un texte et ceci s'effectue à travers la lecture, la détection et la correction de ce qui a été identifié comme inadéquat dans le texte. En plus de ces deux opérations, une troisième action s'inclut lors de la révision, il s'agit de l'évaluation du texte par rapport aux buts initiaux que s'est fixés le scripteur.

Cette idée est reprise en ces termes par D. Brassard en précisant que la fonction de la révision est : « d'améliorer la qualité du texte produit lors de la mise en mots. Ce processus consiste à détecter les faiblesses du texte et à les corriger selon les conventions de la langue et les

## Chapitre II: Théories de l'écriture et génétique textuelle

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

exigences du sens et à évaluer la mesure dans laquelle le texte réalise les buts du rédacteur » (Brassard, 1989, p.79).

Les retours dans le texte sont plus nombreux que les corrections. Hayes et Flower distinguent la révision du texte de la mise en texte comme suit : la mise en texte se déroule lors de brefs instants interrompant les autres processus. En revanche, la révision a lieu à un moment déterminé par le scripteur. Celui-ci consacre plus ou moins son temps à examiner systématiquement son texte en vue de l'améliorer. Cette phase a généralement lieu au moment où le rédacteur finit le processus de la mise en texte. Par ailleurs, les auteurs rappellent que les processus de la rédaction ne se déroulent pas forcément de manière linéaire et qu'ils ont été identifiés chez les scripteurs experts.

Il est évident que cette activité peut intervenir aux différents niveaux du traitement et conduire à différents types de transformations du texte en cours d'élaboration comme le note M. Fayol : « Cette conception me semble évidente car, même pour la rédaction d'un plan, nous raturons, nous revenons en arrière, nous intercalons les idées auxquels nous n'avions pensé. De plus, le retour en arrière fait partie intégrante de la rédaction : nous vérifions le sens, mais aussi l'orthographe de ce que l'on écrit non pas à la fin, mais tout le temps » (Fayol, ibid, p.129).

Fayol distingue entre "retour sur le texte" et "modifications apportées au texte" en précisant que si le retour en arrière est accessible à tous les âges et à tous les niveaux d'expertise, la modification, quant à elle, varie d'un scripteur à l'autre. Il explique que : « Si les changements apportés au texte restent assez rares et varient considérablement, en nature et fréquence, d'un sujet à un autre et, chez le même individu, d'un moment à un autre, les retours en arrière sur ce qui a déjà été écrit apparaissent systématiquement, quels que soient l'âge et/ou le niveau d'expertise » (Fayol, ibid, p.130).

Fayol et Heurly considèrent que : « La révision est une tâche si complexe qui pose de multiples problèmes. Il arrive qu'un scripteur inexpérimenté se trouve incapable de détecter les erreurs ou identifier les faiblesses. En plus, il lui est difficile de les classer ou les catégoriser. Enfin, il se sous-estime en se trouvant bloqué d'apporter des modalités pertinentes de correction » (Fayol et Heurly, 1995, p.17).

Fayol et Gombert vont dans le même sens en espérant que : « Le but ultime pourrait être d'amener le sujet à un tel degré d'expertise de la rédaction que toute procédure de correction serait inutile, tout au moins pour la production de textes courts enraciné dans la pratique du sujet » (Fayol et Gombert, 1987, p.85).

Pour leur part, Hayes et Flower (1987) considèrent que la révision inclut quatre opérations :

- La définition de la tâche : il s'agit de détecter les erreurs non perçues par la prise en conscience que « quelque chose ne va pas » dans son texte. Cette première opération est une sorte de lecture-critique dont le scripteur prendra en charge progressivement.
- L'identification du problème : elle permet d'identifier une catégorie d'erreurs que le scripteur lie à ses connaissances linguistiques et morphologiques (grammaire de texte, grammaire de phrase).
- La sélection d'une stratégie : en impliquant soit un retour à l'étape précédente, soit une modification du texte. Des procédures d'intervention sont susceptibles de résoudre les problèmes repérés (supports didactiques, dictionnaire, consignes de réécriture, grille de relecture).
- La réécriture : elle vise à donner une nouvelle version du texte, plus efficace par rapport au texte déjà écrit. Dans ce cas, la révision ne se limite pas à corriger les erreurs grammaticales ou lexicales, elle cherche aussi à améliorer le texte dans son organisation globale (dans la manière de construire les phrases et de les articuler, dans le choix des mots et la représentation visuelle du texte).

Ils ajoutent que pour réviser, le scripteur doit se faire une représentation adéquate des éléments qui sont impliqués dans l'évaluation et l'amélioration d'un texte. Ainsi, le rédacteur est appelé à planifier ses actions en précisant : la finalité à atteindre (améliorer la clarté, renforcer une argumentation) ; les caractéristiques du texte (structure globale ou locale) ; les instruments impliqués pour atteindre ses objectifs (correction planifiée du texte).

De plus, ils insistent sur le fait que la relecture du texte est une forme de lecture-évaluation. Ainsi, le réviseur relit son texte dans le but de détecter et identifier les problèmes, puis les régler tout en adaptant son texte au besoin de son lecteur. Par ailleurs, en se référant à la distinction entre réécriture et révision, Hayes et Flower avancent l'hypothèse selon laquelle les novices font plus de réécriture que de révision parce qu'ils ne savent pas suffisamment diagnostiquer leurs erreurs.

Comme le note M. Mas : « savoir revenir sur son texte en vue de le réécrire partiellement ou totalement pour assurer sa meilleure conformité au projet d'écriture » (Mas, 1996, p.9) est un but ultime à ancrer dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite. Ainsi, il est souhaitable que le scripteur-réviseur doit faire preuve d'un esprit critique qui lui permet de savoir détecter, localiser et identifier les faiblesses linguistiques et les imprécisions sémantiques. Pour sa part, l'enseignant doit inculquer soigneusement à l'esprit de ses élèves que l'activité de révision est une tâche inévitable et solide qui implique des retours sur le texte en vue de l'auto-évaluer, le réécrire et l'améliorer davantage.

### **5. Réécrire pour mieux écrire**

C. Oriol-Boyer théorise une démarche de la réécriture « réécriture accompagnée ». Cette dernière s'inscrit dans une « didactique systémique » où « apprendre à écrire, c'est [...] apprendre à lire un texte de façon prospective, selon les logiques virtuelles des mécanismes mis au jour, afin de réécrire en actualisant l'une ou plusieurs d'entre elles. C'est donc une didactique de la rétroaction scripturale » (Oriol-Boyer, 2002, p.227). Selon la même auteure, la réécriture fait partie de l'acte d'écrire car on ne peut pas écrire sans réécrire. C'est une rétroaction scripturale ou une activité réflexive inévitable sur ce qu'on est en train d'écrire :

La réécriture se prépare dès l'élaboration du projet d'écriture. L'arrêt de la réécriture obéit aussi à certains critères. L'observation des manuscrits d'écrivains en témoigne. La relecture accompagnée et la réécriture accompagnée constituent des modalités de travail privilégiées en atelier. On étudiera aussi comment, à chaque étape de la production d'un texte, la réécriture est un élément primordial de rapport à soi. Oriol-Boyer, 2002, p.25

Le scripteur se fait lecteur de ce qu'il écrit, mais il risque d'« être victime de l'identification ». Il est en effet « habile à lire ce qu'il a voulu écrire, même s'il ne l'a pas écrit » (Oriol-Boyer, ibid, p.213). Pour l'auteure, le principe fondamental des ateliers d'écriture réside dans le fait qu'il s'appuie sur le regard de l'autre. En revanche, même le regard ou l'avis de plusieurs

## Chapitre II: Théories de l'écriture et génétique textuelle

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

lecteurs ne suffissent pas pour parler d'une réécriture réellement « accompagnée » : il est judicieux d'orienter les apprenants en leur fournissant des repères qui prennent en compte autant le processus rédactionnel que le produit fini. Pour ce faire, C. Oriol-Boyer rappelle qu'il est essentiel de :

- séparer la notion de faute, d'échec, de la notion d'erreur chez le sujet scripteur
- bannir toute identification du scripteur avec son texte sinon aucune intervention n'est possible sur son texte, toute intervention étant prise comme faite sur le sujet lui-même ;
- se débarrasser de toute théorie de l'inspiration, de la spontanéité, et se persuader que tout texte produit est le résultat d'un travail ;
- se débarrasser également de l'idée que le texte préexiste à son écriture. On écrit pour découvrir ce qu'on a à écrire : le chemin qui conduit au texte final est plus important que le texte lui-même. Oriol-Boyer, *ibid*, p.216

Il est clair que la réécriture modifie les représentations que les élèves se font de la langue et de l'écriture. Il ne s'agit pas seulement de matérialiser la pensée et la réalité via un ensemble de structures linguistiques et discursives, mais bien évidemment de développer une vision plus ouverte de l'usage de la parole où la pensée se crée entre autres par l'écriture (Reuter, 2001). Selon Y. Reuter, la réécriture doit être entreprise dans un véritable projet qui s'étale sur un temps bien déterminé pour mettre en valeur tous les intérêts de cette pratique au regard de nos apprenants. Ces derniers peuvent la considérer comme un travail supplémentaire et ennuyeux :

La réécriture suppose aussi des modes de travail pédagogiques « longs » ou « semi-longs », dépassant en tout cas l'unité de cours, pour installer des projets restreints, et assurer la mise en place d'enjeux et l'explicitation des intérêts de cette pratique, sans lesquels elle risque fort d'être prise comme travail formel quelque peu ennuyeux, sans grand sens pour les apprenants. Reuter, *ibid*, p.173

### 6. L'atelier d'écriture et l'écriture accompagnée

L'un des objectifs des travaux de recherches menés en didactique de la réécriture, depuis une vingtaine d'année et d'aider les enseignants à modifier les représentations des jeunes scripteurs pour qui « raturer, c'est rater son travail et réussir ; c'est pouvoir rendre sa copie au premier jet » (Bucheton, 1992, p.130). Un autre objectif consiste en effet à permettre aux enseignants de favoriser le travail du texte en donnant de la valeur aux brouillons et aux textes intermédiaires. C'est dans cette perspective que l'intérêt pour les ateliers d'écriture n'a cessé d'augmenter dans et hors l'école. En effet, avec les ateliers ou chantiers d'écriture qui s'imposent dans les années quatre-vingt, une nouvelle étape est franchie. Y. Reuter avait proposé comme définition minimale de cette forme de travail la définition suivante :

## **Chapitre II: Théories de l'écriture et génétique textuelle**

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un « expert », produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres. Reuter, *ibid*, p.75

En effet, le concept de l'atelier d'écriture est l'élucidation des différents paramètres de la situation de production écrite en passant par une écriture d'un premier jet individuel, une comparaison en groupes des textes rédigés, une élaboration de grilles de critères, une/des réécriture/s partielle/s ou globale/s, une production individuelle finale et enfin une évaluation. Son aspect le plus original est que chaque groupe construise ses propres grilles, détermine ses propres objectifs et les modalités d'application de ses critères. Selon C. Barré-De Miniac : « Les ateliers d'écriture, à destination de jeunes ou d'adultes, dans ou hors les murs de l'école, l'écriture en éducation de base ou dans la formation professionnelle initiale ou continue, constituent actuellement des lieux de foisonnement, d'expérimentation » (Barré-De Miniac, *ibid*, p.122).

Les participants aux ateliers développent souvent plusieurs compétences : ils lisent des textes de différents types, ils écrivent davantage, ils discutent et échangent avec les autres. Dans ce sens, D. Bucheton précise que : « Le va-et-vient entre les textes lus, le texte écrit, l'analyse rigoureuse des deux, développe de très importantes facultés d'analyse linguistiques qui peuvent favoriser chez l'apprenant des capacités à l'autoévaluation » (Bucheton, *ibid*, p.101). Elle ajoute que les formes d'écriture en atelier sont souvent ludiques (jeux d'assonances, anagrammes, pastiches et parodies, etc.) et répondent à un besoin particulier : « Ces ateliers d'écriture abandonnent aujourd'hui dans les quartiers, les hôpitaux, sous des formes les plus diverses. Ils correspondent à un besoin culturel : le désir d'être auteur. Un auteur amateur, peut-être, mais un auteur quand même » (Bucheton, *ibid*, p.172).

### **7. De la critique génétique à la génétique textuelle**

Depuis les années 1970, les études littéraires se sont enrichies d'une nouvelle approche, la « critique génétique ». Discipline jeune, née dans le prolongement du structuralisme, la critique génétique « se propose de renouveler la connaissance des textes à la lumière de leurs manuscrits, en déplaçant l'interrogation critique de l'auteur vers l'écrivain, de l'écrit vers l'écriture, de la structure vers les processus, de l'œuvre vers sa genèse. »

## Chapitre II: Théories de l'écriture et génétique textuelle

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

Elle constitue l'une des principales innovations critiques des quarante dernières années dans les méthodes d'approches littéraires. (De Biasi, 2007). Elle s'est donnée pour objectif principal de revisiter et de relire les œuvres littéraires en parallèle avec leurs manuscrits « en déplaçant l'interrogation critique de l'auteur vers l'écrivain, de l'écrit vers l'écriture, de la structure vers les processus, du texte vers l'avant-texte, de l'œuvre vers sa genèse » (De Biasi, *ibid*).

Cette révolution du regard critique a profondément renouvelé l'horizon épistémologique du texte : après avoir établi ses méthodes autour des archives littéraires, la critique génétique élargit son champ critique à de nouveaux objets, textuels ou non, relevant de l'histoire des sciences, de l'histoire de l'art, et même de la didactique de l'écriture.

Par ailleurs, la génétique textuelle connaît un nouvel essor depuis les années 70 et s'intéresse à la genèse des textes, aux œuvres littéraires en devenir, en suivant minutieusement les mutations qui affectent leurs différents états (brouillons, « avant-textes », etc.). Définir des opérations rédactionnelles, tel est l'objectif ultime de ses travaux. Grésillon explique : « Dire en gros qu'il faut distinguer les phases de planification, de mise en langue et de réécriture et que, bien entendu, les opérations en question peuvent, au lieu d'être linéaires, suivre un fonctionnement interactif revient en fait à admettre à peu près autant de sous-modèles différents qu'il y a de scripteurs » (Grésillon, 1988, p. 110).

Grésillon (1994) a analysé les principales retombées de ce courant et souligne également comment la génétique textuelle en travaillant à partir des ratures, a pu affiner ces catégories en distinguant les opérations de réécriture de base (suppression, ajout, substitution, remplacement). Ce courant nous montre comment et avec quels outils on peut prouver, dans les classes, via l'usage des brouillons d'écrivains, que l'écriture n'est pas qu'inspiration et que même les grands écrivains passent par plusieurs hésitations et tâtonnements avant d'aboutir à la rédaction de leur œuvre, comme le font tous les scripteurs. Pour C. Fabre- Cols (2002), un manuscrit se corrige plus qu'il ne s'écrit. Cette représentation nous confirme en tant que scripteurs ordinaires que l'écriture est une activité coûteuse qui ne se réalise pas aisément sans obstacles ou blocages. Tous les scripteurs qu'ils soient experts ou novices, alimentés par le sens de la perfection et du travail correct, écrivent, raturent, effacent, déchirent et reviennent souvent sur leurs écrits :

## Chapitre II: Théories de l'écriture et génétique textuelle

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

L'observation de manuscrits d'écrivains atteste qu'en composant, les plus fameux d'entre eux ont hésité, cherché, quelquefois renoncé, comme le font les élèves et les adultes «tout venant». Cette observation bouleverse les représentations sacralisantes de l'écriture : elle montre celle-ci comme un travail qui ne va le plus souvent pas sans blocages et reprises, à travers de modifications tâtonnantes chez les scripteurs exceptionnels comme chez les autres. Fabre-Cols, 2002, p.52

### 8. Les différentes formes de transformations apportées à un texte

Les travaux de la génétique textuelle, notamment ceux de C. Fabre, montrent qu'il y a quatre modifications qui peuvent être effectuées lors d'une révision-réécriture d'un écrit : l'ajout des mots ou phrases, voire des paragraphes, le remplacement d'une expression par une autre, le déplacement d'un ou plusieurs mots et la suppression d'un fragment de texte. Selon Rey-Debove, les deux premières opérations, l'ajout et le remplacement sont des « corrections écrites qui constituent un discours métalinguistique explicite » (Rey-Debove, 1982, p.75) ; tandis que la suppression et le déplacement sont des « retouches modulées par un système sémiotique paralinguistique » (Rey-Debove, *ibid*, p.76).

L'ajout ou addition est « l'opération par laquelle un élément apparaît, dans une variante, sans se substituer à aucun élément d'une variante précédente » (Fabre, 1991, p. 159). C'est une variante de remplacement : on peut mettre toujours quelque chose à la place de rien (un mot, une phrase, un paragraphe), et qui figure en marge ou dans les interlignes. Cette trace particulière sur la page indique d'emblée que l'ajout, quand il est différé, n'est possible qu'à l'écrit comme le souligne ici C. Fabre : « Placer un additif dans la marge ou dans l'interligne d'un énoncé déjà complet, tient à des caractères temporels et spatiaux propres au scriptural, qui font défaut dans une communication orale » (Fabre, *ibid*, p.160). Cependant, pour certains scripteurs, « la réécriture consiste, d'une version à une autre, à allonger leur texte, par simple juxtaposition d'épisodes, si bien qu'ajouter n'est rien d'autre qu'écrire, constituer le texte » (Boré, 1994, p.146).

De son côté, Fabre-Cols définit l'opération d'ajout comme étant une insertion d'un nouveau mot dans le texte qui ne remplace aucun d'autre : « Ajouter (réaliser un ajout ou addition) consiste à placer dans un état de texte un élément X qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent, de sorte que la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB, ou ABX dans l'un des états suivants » (Fabre-Cols, *ibid*, p.84).

Au fait, les élèves considèrent souvent l'ajout comme un moyen de développer un texte, qui selon leur propre représentation, ne sera bon que s'il est long. Or, ajouter, ce n'est pas

## Chapitre II: Théories de l'écriture et génétique textuelle

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

seulement insérer des épisodes au texte, mais c'est aussi, mettre en œuvre une « réélaboration plus large du texte impliquant souvent des ratures en cascade » (Mas, *ibid*, p.135).

La suppression consiste en effet à « enlever un élément présent dans un texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément dans un état de texte ultérieur. La séquence AXB devient la séquence AB (suppression simple de X) » (Fabre-Cols, *ibid*, p.109). Pour C. Fabre, supprimer veut dire : « effacer un élément présent dans une variante, sans lui substituer en remplacement aucun élément d'une variante ultérieure » (Fabre, *ibid*, p.185). En outre, si la suppression constitue « la plus radicale des opérations de relecture » (Fabre, *ibid*, p.185), la démarche qui conduit le scripteur à effacer ce qu'il a écrit est parfaitement révélatrice de la position qu'il doit adopter lors de la révision de son texte car elle exige de lui « un dédoublement maximal » (Fabre, *ibid*, p.185).

Il est évident que toute forme de réécriture comporte une mise à distance du sujet scripteur qui est à la fois un énonciateur quand il écrit, récepteur-critique quand il se relit, se juge pour réécrire ce qu'il a déjà écrit. En outre, on constate que la suppression reste la forme de réécriture la moins impliquée dans les écrits des élèves qui manquent de recul par rapport à leurs productions qu'ils ont déjà tant de difficultés à écrire.

Le remplacement, quant à lui, est une opération plus fréquente, comme le constate C. Fabre qui, tout au long de son étude des brouillons d'écoliers, arrive à la conclusion suivante selon laquelle le remplacement est « la rature par excellence » que les scripteurs effectuent le plus souvent. Elle le définit comme « l'opération par laquelle un élément langagier est supprimé, tandis qu'un autre élément est ajouté pour se substituer au premier, de sorte que l'un et l'autre fonctionnent comme équivalents » (Fabre, *ibid*, p. 191). Pour Fabre-Cols :

Remplacer un élément par un autre (on dit aussi substituer un élément à un autre), c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier. L'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte. Ainsi, une séquence initiale AXB devient la séquence modifiée AYB, dans laquelle A et B désignent le contexte langagier immédiat, et X et Y les éléments entrant dans l'opération de remplacement. Fabre-cols, *ibid*, p.95

Le remplacement se traduit par l'expression "*ou bien*" et sollicite ainsi de multiples possibilités offertes par les outils linguistiques au scripteur pour reprendre ou reformuler ses idées. Ainsi, le remplacement occupe une place importante dans les réécritures des élèves et suscite par conséquent une mise en valeur de la part des enseignants qui devraient partir de cette forme assez maîtrisée par les scripteurs pour aboutir à manipuler les autres stratégies.

## Chapitre II: Théories de l'écriture et génétique textuelle

Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

Le déplacement fait apparaître simultanément un ajout et une suppression à deux endroits différents du texte, puisqu'il consiste à faire passer un mot, une phrase ou un paragraphe, d'un endroit du texte à un autre. Fabre-Cols définit le déplacement comme étant « une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX » (Fabre-Cols, *ibid*, p.133).

Contrairement au remplacement, le déplacement est l'opération la moins pratiquée par les élèves. Cela explique la difficulté de cette modification, qui impose à la fois un travail sur l'axe paradigmatique et sur l'axe syntagmatique, ce qui en fait une opération délicate qui porte sur deux points distincts du discours. Le double enjeu de cette forme de réécriture qui n'est pas signalée par une rature, est en fait une entreprise périlleuse. Etant donné le résultat auquel elle aboutit, toute réécriture, ne peut pas être mise sur le même plan que les autres. À ce propos, C. Fabre ajoute que : « Le déplacement apparaît comme une opération à haut risque, dans laquelle l'erreur peut être fatale : car si un remplacement manqué affaiblit une séquence, un déplacement inconvenant peut la défaire de façon irrémédiable » (Fabre, *ibid*, p.192).