

Trace analysis of the relationship to writing in terms of the effects of rewriting

[L'analyse des traces du rapport à l'écriture en fonction des effets de la réécriture]

Renlei Wang

DOI: 10.18355/XL.2021.14.04.20

Abstract

The objective of this work is to analyze the effects of rewriting between the two versions of the same narrative that some Chinese students produced with an interval of two weeks. This analysis points out the diversification of rewriting operations carried out during rewriting: replacements deal not only with spelling issues, but also with the expression and the content; lower or higher rank additions highlight both corrective and creative action of writers; the deletions which mark the modifications of words or sentences are close to the additions, however they reduce the content of the text; the displacements consist of respecting the order of the words and putting the contents in order. These traces of the actions of replacing, adding, deleting and displacing are testimony to the written utterance and the students' reflection on their previous writings.

Key words: written production, Chinese learner, French as a foreign language, relationship with writing, rewriting operation

Résumé

Le présent travail a pour objectif d'analyser les effets de la réécriture entre les deux versions d'un même récit que des étudiants chinois ont produites à un intervalle de deux semaines. Cette analyse fait remarquer la diversification des opérations de réécriture réalisées lors de la réécriture : les remplacements s'occupent non seulement des problèmes de graphie, mais également du travail de l'expression et du contenu à communiquer ; les ajouts de rang inférieur ou de rang supérieur mettent en lumière à la fois la conduite corrective et la conduite créatrice de scripteurs ; les suppressions qui marquent les modifications de mots ou de phrases sont proches des ajouts, cependant elles réduisent le contenu du texte ; les déplacements consistent à respecter l'ordre des mots dans la phrase et à mettre en ordre les contenus dans le texte. Ces traces des actions de remplacer, d'ajouter, de supprimer et de déplacer témoignent de l'énonciation écrite et d'un retour réflexif que les étudiants ont fait sur leurs écrits antérieurs.

Mots-clés : production écrite, apprenant chinois, français langue étrangère, rapport à l'écriture, opération de réécriture

Introduction

Nous avons remarqué que les principales difficultés des apprenants chinois qui se manifestent dans les erreurs en français écrit sont liées au choix du vocabulaire, à la grammaire, à la syntaxe et plus largement à la structure du texte. Il nous paraît¹ que dans la classe de FLE en Chine, les apprenants s'attendent toujours à ce que leur

¹ Cet article applique les rectifications orthographiques de 1990. Mais nous respectons, dans la citation directe, l'orthographe traditionnelle utilisée par son auteur écrivant en français.

premier jet soit parfait. La réécriture, qui fait partie intégrante du processus scriptural et qui est utile pour corriger une partie significative des erreurs et améliorer la qualité de texte (Chabanne & Bucheton, 2002), semble ignorée par la majorité des apprenants. Afin de diminuer la « surcharge cognitive » des apprenants, que le temps accordé à la réécriture « peut contribuer à réduire [...] dans la mesure où le scripteur n'est pas contraint de tout gérer en même temps » (Reuter, 1996 : 171), et de leur faire reconnaître l'importance de la réécriture pour apprendre à écrire, nous avons expérimenté au sein d'un groupe d'étudiants chinois de FLE une activité de réécriture qui consistait à demander de relire leur premier jet pour l'améliorer dans la version réécrite. Nous avons alors posé les questions suivantes : la réécriture contribue-t-elle à améliorer le déjà-écrit ? Quelles sont les traces du rapport à l'écriture des étudiants dans le processus d'écriture-réécriture en français ?

Pour répondre aux questions que nous venons de soulever ci-dessus, nous organiserons ce travail en quatre parties. La première partie sera consacrée à la présentation de plusieurs notions essentielles servant de fondement théorique à notre travail. La deuxième partie détaillera la méthodologie de la recherche. La troisième partie analysera les opérations de réécriture ainsi que leurs effets à partir d'exemples extraits du corpus et la dernière proposera une discussion sur les résultats obtenus.

1. Les opérations fondamentales de réécriture

La génétique textuelle ou la critique génétique (Grésillon, 1994), qui remonte aux années 1970, vise à l'origine à étudier les manuscrits d'écrivains. Plus précisément, « à partir de l'élucidation des traces graphiques laissées par l'écrivain dans le manuscrit, la génétique se donne pour objectif de reconstituer les différentes étapes du processus d'écriture en les ordonnant dans le temps » (Ganascia et al., 2004 : 92). Influencés par les méthodes d'analyse de la génétique textuelle employées pour l'étude des brouillons d'écrivains, Fabre-Cols (2002), Lafont (1999), Lafont-Terranova (2009) et Niwese (2010) adoptent ces méthodes pour analyser des versions de textes produites par des scripteurs de profils et de contextes différents. En s'intéressant au processus scriptural, on se donne la possibilité de dégager différentes opérations² effectuées par le sujet-écrivain dans l'activité scripturale pour « comprendre les stratégies [qu'il] met en place pour (ré) écrire » (Niwese, 2010 : 38). Lorsqu'il réécrit, un scripteur peut effectuer sur son écrit quatre types d'opérations de base (Fabre-Cols, 2002) :

1) Ajout :

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* [...] (Fabre-Cols, 2002 : 84)

2) Suppression :

Supprimer (effectuer une suppression ou un effacement) consiste à *enlever un élément* présent dans un état du texte *sans lui substituer en remplacement aucun autre élément* dans un état de texte ultérieur. (Fabre-Cols, 2002 : 109)

3) Remplacement :

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. (Fabre-Cols, 2002 : 59)

4) Déplacement :

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, 2002 : 133)

² Les opérations de réécriture telles qu'elles sont définies par la génétique textuelle diffèrent des opérations mentales ; les premières permettent d'inférer ou de faire des hypothèses sur les secondes.

Les opérations d'ajout ou de suppression « peuvent soit fonctionner en tant que telles, soit entrer en composition et former alors [le remplacement ou le déplacement] » (Leblay, 2009 : 157). C'est pour cela que l'ajout et la suppression constituent les opérations dites élémentaires et que les opérations de remplacement et de déplacement sont dites composées (Leblay, 2009 : 157). Analyser les opérations fondamentales de réécriture permet non seulement de mettre en lumière les variantes présentes dans différents états de texte, mais aussi d'interpréter les mécanismes complexes que le sujet-écrivain met en œuvre lorsqu'il écrit.

2. Considérations méthodologiques

2.1. Les objets textes

Ayant opté pour étudier les effets de la réécriture sur la performance des étudiants et sur leur processus scriptural, nous avons choisi d'effectuer un travail de comparaison entre les deux versions écrites par chaque scripteur : la première a été produite par les étudiants lors de la première phase de l'enquête et la seconde, lors de la seconde phase ; l'intervalle de temps qui a séparé les deux productions était de deux semaines. Lors de la première production, certains étudiants ont fait un brouillon, mais nous ne l'avons pas considéré comme une version proprement dite, parce qu'une véritable version est plutôt un « état déjà relativement achevé d'une élaboration textuelle » (Grésillon, 1994 : 246). Dès lors, nous appelons les textes que les étudiants ont rédigés lors de la première phase de l'enquête *premières versions* ou *premiers jets* (PJ) et ceux qu'ils ont produits lors de la seconde phase *secondes versions*, *versions réécrites* (VR).

La comparaison des deux différentes versions du texte repose sur ce que Lafont-Terranova (2009 : 135) appelle un « dossier complet³ » qui « [comporte], pour un auteur et une proposition d'écriture donnés, les deux versions du texte produit [...] ». Cette notion s'inspire de celle de « dossier génétique », définie comme « un ensemble de tous les témoins génétiques écrits conservés d'une œuvre ou d'un projet d'écriture, et classés en fonction de leur chronologie des étapes successives [...] » (Grésillon, 1994 : 242).

Notre choix d'utiliser l'expression « dossier complet » au lieu de celle « dossier génétique » se justifie d'autant plus que nous allons analyser deux versions d'un même texte produit par les étudiants enquêtés.

Nb de versions universitaire	Année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Nb de 1 ^{res} versions écrites		20	9	16
Nb de 2 ^{es} versions écrites		18	5	14
Nb de dossiers complets		18	5	14
Nb total de dossiers complets : 37				

Tableau 1 : Nombre de dossiers complets

Comme l'indique le tableau ci-dessus, nous avons recueilli 82 récits (45 PJ et 37 VR) produits par un public homogène constitué de 45 étudiants chinois de trois niveaux universitaires. Après avoir supprimé les 8 premiers jets n'ayant pas leurs versions réécrites correspondantes, nous avons obtenu 37 dossiers complets qui nous ont permis de mener une analyse plus approfondie des traces du processus scriptural, à partir d'une « construction scientifique, où [...] le chercheur formule des hypothèses avec lesquelles analyser et interpréter un acte d'écriture » (Grésillon, 1994 : 149).

³ Il s'agit d'un dossier complet dans la perspective de Lafont-Terranova où il ne s'agissait pas de prendre en compte toutes les étapes du processus (dossier génétique) mais de comparer les deux versions remises au chercheur.

Même si nos données d'analyse ne sont pas nombreuses⁴, ces 37 dossiers complets nous paraissent convenables et relativement idéaux pour une comparaison des effets de la réécriture auprès de différents groupes, par rapport à d'autres recherches : dans la thèse de Lafont (1999), ont été analysés 11 dossiers complets écrits par des stagiaires adultes ou des lycéens au sein de trois différents ateliers d'écriture, et dans celle de Niwese (2010), 48 dossiers complets ont été analysés, qui avaient été produits par 13 stagiaires dans un centre bruxellois de formation d'adultes visant l'insertion sociale et professionnelle.

2.2. La réalisation des opérations de réécriture

À l'instar de Lafont-Terranova (Lafont, 1999 ; Lafont-Terranova, 2009), nous inspirant de la génétique textuelle, qui focalise l'attention sur les opérations effectuées pour repérer les traces de l'élaboration et de la construction des textes (Grésillon, 1994), notre analyse des traces du processus d'écriture se limite à décrire les opérations de réécriture⁵, au sein d'un dossier complet, composé d'un premier jet et de sa version réécrite. Avant de repérer et d'analyser quatre opérations (remplacement, ajout, suppression et déplacement) à partir de la typologie faite par Grésillon (1994), il est indispensable d'éclaircir la nature des modifications pour que ces dernières puissent être classées dans une catégorie exacte, et notamment l'opération de remplacement, parce que celle-ci « sert de base à toutes les autres modifications⁶ » (Fabre-cols, 2002 : 60). Suivant Fabre-col (2002 : 59-63), nous considérons qu'il y a eu une opération de remplacement lorsque le terme remplaçant et le terme remplacé peuvent être liés sur le plan « formel », « sémantique » ou « contextualisé », comme le montrent les exemples suivants :

a. Je me suis souvenu de ce que j'avait vu à la **télé**... (Texte 10 : réf. PJ A2 E10⁷)

Je me suis souvenu de ce que j'avait vu à la **télévision**... (Texte 53 : réf. VR A2 E10)

b. **Les grandes constructions se situe près de les ruines.** (Texte 10 : réf. PJ A2 E10)

Dans les grandes bâtiment, les ruines existent tranquillement. (Texte 53 : : réf. VR A2 E10)

c. Il faisait très beau **avec le ciel bleu**, le soleil brillant, comme tous les jours simple **pendant les vacances d'été**. (Texte 28 : réf. PJ A3 E8)

Il faisait très beau, le soleil brillant, comme tous les jours simple **à l'étranger**. (VR ; Texte 67 : réf. VR A3 E8)

Dans l'exemple (a), il s'agit d'un remplacement formel relevant d'une question lexicale en lien avec celle de registre de langage (*télé/télévision*). Dans le deuxième exemple (b), on voit un remplacement par reformulation au niveau sémantique et également un ajout au niveau du contenu avec un effet poétique (*tranquillement*). Dans le dernier exemple, en plus d'une opération de suppression (*avec le ciel bleu*), on repère la trace d'une opération de remplacement dont l'interprétation nécessite de recourir au contexte, le terme remplacé « pendant les vacances d'été » et le terme remplaçant « à l'étranger » n'étant liés ni au niveau formel ni au niveau sémantique. Nous qualifions ce genre de remplacement comme étant « contextualisé » en partant de ce que Fabre-cols (2002 : 63) parle de « *contextualisation des variantes*, dans la

⁴ L'étude donne des pistes, mais n'a pas de valeur statistique par rapport aux études menées sur de gros corpus numérisés, telles que le projet ECRICOL.

⁵ Dans la réalité, les modifications entre deux versions écrites peuvent être le résultat de plusieurs opérations intermédiaires.

⁶ L'ajout, la suppression et le déplacement.

⁷ Les 82 textes ont été numérotés de 1 à 82. Pour chaque texte, nous avons proposé une référence, qui est composée de trois éléments : indicatif de la version du texte (PJ ou VR), année de formation et numéro étudiant.

mesure où s'agencent en coprésence différents types de ratures, et où l'ensemble d'une aire discursive s'en trouve changé ».

Par ailleurs, nous partons de l'*unité d'information* pour présenter les différentes modifications recensées. L'unité d'information, qui est utilisée pour évaluer la maturité de l'écriture en anglais, est définie comme « une proposition [principale] suivie de toutes les propositions subordonnées qui peuvent l'accompagner » (Cornaire & Raymond, 1999 : 47). Par exemple, on compte une seule unité d'information dans l'énoncé⁸ « *W* » *était déjà rentré à l'université qui se situait loin de la centre-ville pour « l'Entraînement militaire »*, parce qu'il contient une proposition principale et une subordonnée introduite par le pronom relatif « qui ». En fonction de l'unité de présentation des modifications, si nous avons choisi la notion d'*unité d'information* au lieu de la celle de *phrase*, c'est que Gardes (2004, cité dans Niwese, 2010 : 394) critique celle-ci en notant que « [p]hrase simple, phrase complexe, phrase verbale, phrase sans verbe, ces expressions emprunt/es à la *doxa* montrent la difficulté qu'il y a à lui donner un contenu précis : qu'y a-t-il de commun à toutes ces phrases ? ».

Cela dit, une opération peut concerner

1) des éléments inférieurs à l'unité d'information :

Un déplacement :

Je ne suis pas arrivée à la gare encore, mais ma camarade n'était dans la voiture **déjà** ! (Texte 5 : réf. PJ A2 E5)

Je ne suis pas arrivée à la gare encore, mais ma camarade n'était **déjà** dans la voiture ! (Texte 48 : réf. VR A2 E5)

Un remplacement :

Il faisait très beau avec le ciel bleu, le soleil brillant, comme tous les jours simple **pendant les vacances d'été**. (Texte 28 : réf. PJ A3 E8)

Il faisait très beau avec le ciel bleu, le soleil brillant, comme tous les jours simple **à l'étranger**. (Texte 67 : réf. VR A3 E8)

2) une ou plusieurs unités d'information consécutives :

Une suppression : « Il a des cicatrices ! » Lily a dit à sa maman. « Tais-toi ! » Sa maman a répondu. « **Mais j'ai des cicatrices aussi !** » (T39 : réf. PJ A4 E10).

Un ajout : **Au coin d'un tiroir, Nicolas trouve un papier à lettres. « Ne me cherche pas. Je pars pour ma rose ». C'est la écriture de Thibault.** (Texte 72 : réf. VR A4 E4)

3. L'analyse descriptive des opérations de réécriture

Après avoir identifié les opérations de réécriture effectuées dans les 37 dossiers complets, nous en avons compté en tout 1234 au niveau textuel et graphique. Comme le montre le tableau 2, les quatre opérations de réécriture sont toutes présentes dans chaque groupe (les étudiants de 2^e, 3^e et 4^e année) ; l'opération la plus fréquente est le remplacement (46,60 %), suivent l'ajout (28,61 %), la suppression (18,31 %) et le déplacement (6,48 %). Ces résultats à l'échelle de l'ensemble des textes écrits sont en concordance avec l'ordre des fréquences des types d'opérations de réécriture chez les étudiants de 2^e et 4^e années, mais les opérations de suppression sont un peu plus nombreuses que les opérations d'ajout (28 % contre 25 %) dans les dossiers complets des étudiants de 3^e année (cf. tableau 3). Si l'on analyse le corpus au niveau du « taux de modification⁹ », qui est le nombre total de toutes les modifications réalisées dans un dossier complet pour cent mots de premier jet (nb/100^{mppj} ; Lafont-Terranova, 2009 : 192), on recense le plus grand nombre d'opérations (14,68/100^{mppj}) dans les dossiers des étudiants de 2^e année, suivis par ceux des étudiants de 3^e année (13,33/100^{mppj}) et

⁸ Cet énoncé est extrait de notre corpus.

⁹ C'est un outil de mesure proposé par Lafont-Terranova (2009).

de 4^e année (11,57/100^{mpj}) ; le taux de modification diminue ainsi avec les années de formation.

Année	Remplacement	Ajout	Suppression	Déplacement	Total	Nb- JP ¹⁰	Nb/100 ^{mpj}
2 ^e	351	186	103	31	670	4561	14,68
3 ^e	57	37	43	16	154	1155	13,33
4 ^e	168	129	80	33	410	3542	11,57
pourcentage	46,60	28,61	18,31	6,48	100		

Tableau 2 : *Types d'opération de réécriture selon l'année universitaire*

en 2 ^e année :	R = 52 % > A = 28 % > S = 15 % > D = 5 %
en 3 ^e année :	R = 37 % > S = 28 % > A = 25 % > D = 10 %
en 4 ^e année :	R = 41 % > A = 31 % > S = 20 % > D = 8 %

Tableau 3 : *Ordre des fréquences des types d'opérations de réécriture*

Ensuite, nous avons comparé l'évolution du volume de l'expression textuelle¹¹ et le taux de modification en vue de voir s'il existe un rapport entre ces deux aspects. Comme l'indique le tableau ci-après, le nombre moyen de mots par texte (PJ et VR) est entre 231 et 273,72. Ce sont les premiers jets des étudiants de 2^e année qui sont modifiés le plus sensiblement, et la variation du volume de l'expression entre leurs premiers jets et versions réécrites est presque deux fois plus élevée que celle observée chez les étudiants de 4^e année, mais le taux de modification est proche dans ces deux groupes. Proportionnellement au niveau du taux de modification, les étudiants de 3^e année ont effectué plus d'opérations que les étudiants de 4^e année. Cependant, en matière de volume de l'expression, les différences entre le nombre moyen de mots du JP et celui de mots de VR sont très faibles chez ces deux derniers groupes. Ce qui fait la différence, c'est en effet la tendance à la suppression ou à l'ajout, puisque, proportionnellement au niveau des fréquences des types d'opérations de réécriture, les étudiants de 3^e année font plus de suppressions et moins d'ajouts que les étudiants de 4^e année (cf. tableau 3).

Année universitaire	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année
Nb total de mots du JP	4561	1155	3542
Nb moyen de mots du JP	253,39	231	253
Nb total de mots de la VR	4927	1146	3689
Nb moyen de mots de la VR	273,72	229,2	263,5
Variation du volume de l'expression	+8,02/100 ^{mpj}	-0,78/100 ^{mpj}	+4,15/100 ^{mpj}
Taux de modification	+14,68/100 ^{mpj}	+13,33/100 ^{mpj}	+11,57/100 ^{mpj}

Tableau 4 : *Rapport proportionnel entre l'évolution du volume de l'expression textuelle et le taux de modification*

Il ressort de ce qui précède que la variation du volume de l'expression et le nombre d'opérations de réécriture n'ont pas de rapport proportionnel, ce qui va dans le sens des résultats obtenus par Niwese (201 : 388). C'est compréhensible parce que la modification du volume de l'expression apportée par une opération de réécriture est variable ; au final, le nombre des mots de l'énoncé remplaçant de la version réécrite peut être amplifié, réduit ou même intact par rapport à celui de l'énoncé remplacé du premier jet. Dans les sections qui suivent, nous allons nous concentrer sur la façon dont les opérations de réécriture fonctionnent dans les dossiers complets et des informations potentielles qu'elles pourraient transmettre.

¹⁰ Il s'agit du nombre total de mots du JP.

¹¹ Il s'agit de la différence du nombre de mots entre deux versions d'un texte pour cent mots de premier jet (Lafont-Terranova, 2009, p. 187). Nous suivons Lafont-Terranova (2009) pour cette évaluation.

3.1. L'opération de remplacement

Les remplacements peuvent être divisés en deux catégories : la substitution, « qui modifie le plan de l'expression sans affecter en principe¹² celui du contenu », et la commutation, « qui modifie à la fois l'expression et le contenu » (Fabre-cols, 2002 : 60).

3.1.1. La substitution

(1) Le 17 août 2036 ! (Texte 7 : réf. PJ A2 E7)

Le 17 août 2036 ! (Texte 50 : réf. VR A2 E7)

(2) Il dit qu'il me trouvait impressionnante. (Texte 8 : réf. PJ A2 E8)

Il a dit qu'il me trouvait impressionnante. (Texte 51 : réf. VR A2 E8)

Ces exemples concernent les remplacements formels au niveau de l'orthographe ou de la grammaire. En (1), la visée de correctement orthographier est à l'opposé de ce que le scripteur attendait : remplacer une orthographe correcte (*août/out*¹³) par une orthographe incorrecte (*auôt*) conduit à un « ajout d'erreur » : « l'énoncé initial est correct et la réécriture introduit des erreurs dans un domaine sensible » (Lafont, 1999 : 277). Cette opération de remplacement résulte de la non-maîtrise de l'orthographe française chez le scripteur. En (2), l'auteur a modifié le temps du verbe prédicatif en passant du présent (*dit*) au passé composé (*a dit*), sans changer le signifiant de l'action *dire*. Cette modification vise à harmoniser les temps dans le contexte du texte, puisque le scripteur a choisi le passé composé en tant que temps de base pour la version réécrite, ce qui est différent du premier jet où c'est le présent qui a été choisi en tant que temps de base.

De ce qui précède, il ressort que les remplacements peuvent supprimer ou ajouter une erreur. Cependant, ces modifications n'empêchent pas de remarquer qu'elles supposent de la part des étudiants une réflexion sur le déjà-écrit. Parallèlement, elles contribuent à mettre le terme remplacé et le terme remplaçant dans un même paradigme et « établi[ssent] entre eux équivalence [formelle] plus ou moins étroite » (Fabre-Cols, 2002 : 59).

3.1.2. La commutation

(3) Quand la lumière a émisé dans la fenêtre du train, je m'a éveillé **en sursaut**. (Texte 17 : réf. PJ A2 E17)

Quand la lumière a émisé dans la fenêtre du train, je m'a éveillé **doucement**.

(Texte 60 : réf. VR A2 E17)

(4) **Il a aussi recommandé quelques célèbres sites pittoresques**. (Texte 34 : réf. PJ A4 E5)

Quelques célèbres sites pittoresques ont été recommandées. (Texte 73 : réf. VR A4 E5)

Le remplacement ne peut être interprété qu'en fonction du contexte dans le premier exemple, car il n'a pas pour objet la conservation d'un même contenu : en (3), *en sursaut* pourrait être considéré comme l'antonyme de *doucement* ; la façon dont la lumière agit pour réveiller le dormeur est ainsi vue de manière différente dans les deux versions. Quant à l'exemple (4), la transformation de l'énoncé de la voix active à la voix passive renvoie au remplacement par reformulation¹⁴, qui instaure une

¹² Il existe ici une limite que les plans formels et de contenu sont loin d'être toujours séparables ; par exemple, la modification du temps de base ne se situe pas seulement à notre sens sur le plan formel. Cependant, nous situons la modification du temps de base sur le plan formel pour les raisons linguistiques et orthographiques.

¹³ Les deux orthographe sont admises avec la réforme de l'orthographe de 1990.

¹⁴ « En linguistique et en analyse du discours, la reformulation est une relation de paraphrase. Elle consiste à reprendre une donnée en utilisant une expression linguistique différente de celle employée pour la référénciation antérieure. Elle couvre les phénomènes d'anaphore, de chaîne de référence et de coréférence » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 490).

« équivalence » sur le plan sémantique, mais cela conduit à la perte d'une information (celui qui a recommandé) et ainsi à la modification de contenu.

Les remplacements ne produisent pas toujours « une correspondance terme à terme, dans laquelle la catégorie grammaticale ou la dénotation des termes substitués resteraient inchangées » (Fabre-Cols, 2002 : 60). Comme on peut le constater en observant les exemples ci-dessus, les commutations se sont effectuées tant sur le plan paradigmatique que sur le plan syntagmatique, même si ces deux aspects sont relativement flexibles au niveau du remplacement. Bref, « les opérations de remplacement donnent au scripteur l'occasion de se repositionner dans la prise en charge de son discours » (Niwese, 2010 : 417), les indices de cette prise en charge témoignant de l'activité des scripteurs lors de la réécriture.

3.2. L'opération d'ajout

Nous distinguons deux types d'ajouts à partir de l'unité d'information : l'ajout d'éléments de rang inférieur, qui sont inférieurs à l'unité d'information, et l'ajout d'éléments de rang supérieur, qui peuvent être constitués d'une ou plusieurs unités d'information.

3.2.1. L'ajout d'éléments de rang inférieur

Ajouter des éléments de rang inférieur consiste soit à introduire un constituant indispensable pour la version antérieure, soit à apporter des éléments supplémentaires dont l'absence n'empêche pas l'acceptabilité sémantique des énoncés de la version précédente, soit à introduire un connecteur pour mettre en évidence la liaison entre les propositions, les phrases ou les paragraphes du texte.

(1) Dans un cinéma, il n'y **avait** pas personne sauf moi¹⁵. (Texte 51 : réf. VR A2 E8)

(2) **A vrai dire**, j'étais très touché **par la scène** en ce moment parce que les enfants portaient des vêtements usés, alors que les cadeaux les plus coûteux dans leurs **petites** mains étaient évidemment pour nous. (Texte 60 : réf. VR A2 E17)

(3) A cette nuit, mes yeux se fermaient si vite que je n'avait pas le temps de me dire : Je m'endore. **Mais** je ne cessai pas à faire des réflexions sur ce que j'avait vu quand il faisait encore du soleil. (Texte 53 : réf. VR A2 E10)

En (1), l'ajout du verbe *avoir* vise à compléter la locution verbale impersonnelle *il y a*, sinon l'énoncé du premier jet est agrammatical. En (2), le mot *scène* et son déterminant défini *la* constituent une cataphore qui renvoie aux propos qui suivent le connecteur logique *parce que*. L'ajout du complément d'agent *par la scène*, qui réalise l'action d'*être touché*, ressemble à un arrêt sur images à un moment précis, permettant d'attirer l'attention du lecteur sur la raison pour laquelle le narrateur a éprouvé un sentiment fort ; d'où un certain effet littéraire apporté par l'opération d'ajout. Encore dans le même exemple, les deux autres ajouts d'ordre énonciatif (*A vrai dire* et *petites*) sont une manifestation des émotions du narrateur et augmentent dans une certaine mesure la qualité du récit au niveau discursif. En (3), la concession entre deux composantes du texte se construit à travers l'ajout du connecteur de coordination *mais*. Les connecteurs, qui « [marquent] explicitement la continuité textuelle » (Fabre-Cols, 2002 : 92), sont significatifs pour bien structurer le texte.

Les ajouts d'éléments de rang inférieur ont pour fonction principale de restituer des éléments oubliés, de fournir des informations nouvelles, d'exprimer le point de vue de l'énonciateur et d'assurer la cohésion du texte, ce qui va dans le sens des résultats obtenus par Niwese (2010 : 395-400).

3.2.2. L'ajout d'éléments de rang supérieur

¹⁵ Les éléments ajoutés dans la version réécrite sont mis en gras.

Nous distinguons l'ajout d'éléments de rang supérieur en deux catégories : les ajouts textuels requis, sans lesquels le passage d'un énoncé à un autre ne sera pas cohérent, et les ajouts textuels dispensables, qui consistent juste à raconter davantage.

(4) C'est une fille de surprise. **Elle parle cinq langues à l'âge de 18, déjà accomplissant mon but de 30 ans.** Elle a un visage typiquement finlandaise à la fois un corps africain. (Texte 69 : réf. VR A4 E1)

(5) C'était un jour pendant les vacances. En fait, généralement, rien de nouveau se passait tous les jours. Mais, je devais apprendre à conduire pendant les vacances d'été, donc j'étais très occupée tous les jours. (Texte 13 : réf. PJ A2 E13)

C'était un jour pendant les vacances. En fait, rien de nouveau se passait tous les jours généralement. **Il n'y avait qu'une chose différente**, c'est apprendre à conduire pendant les vacances d'été, donc j'étais très occupée. (Texte 56 : réf. VR A2 E13)

En (4), l'ajout textuel fait comprendre pourquoi Hela, héroïne de l'histoire, est une fille surprenante. En (5), il y a une suppression du connecteur *mais* et un remplacement (*je devais*→*c'est*) entre l'énoncé du premier jet (*Mais, je devais apprendre à conduire pendant les vacances d'été*) et celui de la version réécrite (*Il n'y avait qu'une chose différente, c'est apprendre à conduire pendant les vacances d'été*). Ces modifications obligent le scripteur à ajouter quelque chose de nouveau pour rétablir la liaison intraphrastique. En général, on constate que les ajouts effectués sont souvent accompagnés de suppressions. Ces suppressions peuvent provoquer le problème de cohérence du texte et c'est grâce aux ajouts que celle-ci se rétablit.

(6) Les enfants étaient assis et ont admiré les paysages à travers de la fenêtre : **c'était leur premier voyage en campagne** et ils étaient tout excités ! (Texte 55 : réf. VR A2 E12)

(7) **Au coin d'un tiroir, Nicolas trouve un papier à lettres. « Ne me cherche pas. Je pars pour ma rose ». C'est la écriture de Thibault.** (Texte 72 : réf. VR A4 E4)

(8) **Comme humain, nous sommes heureux de vivre dans la nature, qui peut purifier nos âmes et nous aider à réfléchir la vie.** (Texte 66 : réf. VR A3 E7)

Ces trois exemples relèvent de ce qu'on considère comme des ajouts textuels dispensables, qui sont respectivement d'ordre explicatif, narratif et commentatif. Dans le premier exemple (6), la sensation d'excitation des enfants s'explique non seulement par l'admiration des paysages, mais également par le fait ajouté que c'est la première fois qu'ils voyageaient à la campagne. Concernant les deux derniers exemples, les « ajouts conclusifs » (Niwese, 2010 : 402-403) visent à terminer le récit. Les ajouts de conclusion (7), qui constitue un dénouement étendu, sont de nature narrative tandis que les ajouts en coda (8) sont commentatifs et peuvent être considérés comme « des condensés de *morale*, sorte de résumés gnominiques indiquant ce qu'il faut retenir » (Fabre-Cols, 2002 : 101). En opposition avec les ajouts en coda « construits sur une maxime morale » (Fabre-Cols, 2002 : 102), les ajouts de conclusion, qui décident le sort des protagonistes, se rapportent à l'histoire et non au commentaire.

Il s'ensuit que les ajouts d'éléments de rang supérieur ne se contentent pas de raconter davantage, mais permettent de gérer plus d'aspects que les ajouts de rang inférieur.

3.3. L'opération de suppression

L'opération de suppression peut être observée à partir de deux catégories : la suppression qui entraîne la modification de l'expression de la référence¹⁶ et la

¹⁶ « La notion de référence occupe le débat philosophique, mais aussi logique et sémantique. En analyse du discours, sa pertinence se dégage relativement à celles d'anaphore, de déixis et de coréférence, mais s'appuie également sur des données lexicologiques. [...] La référence désigne

suppression qui change les indices de l'énonciation (Fabre-Cols, 2002 : 111-129). La première relève de réseaux sémantiques étroits établis par un ensemble des unités langagières ou du domaine de la cohésion/cohérence du texte tandis que la seconde a trait à des paramètres qui identifient comment le sujet-écrivain a mis en œuvre son discours pour établir la relation avec le destinataire dans une situation de communication.

3.3.1. La suppression qui modifie l'expression de la référence

(1) La ville où nous habitons est très petite et reculé. Ce n'est pas facile de sortir.

~~Tous les jours~~, rien nous ne pouvons acheter excepté de chou et de pomme de terre. (Texte 16 : réf. PJ A2 E16)

(2) Ils ont décidé la veille de prendre le premier bus pour arriver tôt, ~~mais~~ ils sont en fait en retard, Barbabelle a mis demi-heure à se maquiller. (Texte 12 : réf. PJ A2 E12)

En (1), le scripteur décrit la situation générale de la ville où il séjourne pour assurer un enseignement bénévole dans une région relativement arriérée du nord-ouest de la Chine. Par conséquent, le contexte explicite des faits narrés rend répétitif le complément circonstanciel du temps *tous les jours*. Son existence n'a pas d'impact sur le déroulement de l'histoire, mais sa suppression rend le texte plus concis et plus clair. En (2), le fait d'être en retard est opposé à la décision préalable d'arriver tôt. Cependant, les connecteurs *mais* et *en fait* se prêtent tous à une opposition et leur coexistence introduit une répétition des liens cohésifs. Donc, la suppression de *mais* est évidemment une correction permettant d'assurer la cohérence des séquences consécutives ; le déplacement du connecteur « en fait » en tête de phrase complèterait l'opération de suppression.

Bref, ces suppressions jouent des rôles différents dans la modification de l'expression de la référence. Soit elles ont pour fonction de condenser l'expression de la référence sans améliorer l'expression du contenu, soit elles ont trait à l'effacement d'éléments en vue d'un rendu de meilleure qualité du texte sur le plan linguistique.

3.3.2. La suppression qui modifie les indices de l'énonciation

(3) Faute d'argent, sa mère ne pouvait pas être traitée en temps voulu et la fille ne pouvait ~~peut-être~~ pas aller à l'école. (Texte 9 : réf. PJ A2 E9)

(4) Je me suis lavée. J'ai petit-déjeuné : un morceau du pain et une verre de lait que je déteste. ~~C'était un jour pendant les vacances. J'espérais que je pouvais y bien passer.~~ (Texte 20 : réf. PJ A2 E20)

En (3), la disparition du modalisateur *peut-être* réduit l'expression de l'incertitude de l'énonciateur face à l'impossibilité pour la fille de suivre ses études au cas où sa mère ne pourrait se rétablir, mettant ainsi l'accent sur le triste sort du protagoniste. En (4), les extraits supprimés se trouvent à la fin du texte. Ces suppressions conclusives donnent l'impression que le récit est tronqué. Selon Fabre-Cols, ce type de modification provoque une *clôture zéro* qui, contrairement à la *clôture marquée* renforçant un dénouement explicite, affaiblit le « pouvoir interactif de l'écrit » (2002 : 127).

Il n'est pas facile d'expliquer les conduites des scripteurs apprenants à partir des traces des opérations de suppression, notamment dans le dernier exemple. En tout cas, les suppressions analysées témoignent d'une certaine réflexion du scripteur sur son déjà-écrit. Elles ne contribuent pas forcément à améliorer la qualité du texte, mais elles réduisent le contenu du texte de manière évidente.

une propriété du signe linguistique ou d'une expression de renvoyer à une réalité. » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 487-488)

3.4. L'opération de déplacement

Nous traitons dans leur ensemble toutes les opérations de déplacements, qui sont les moins nombreuses dans le corpus étudié.

(1) Je ne suis pas arrivée à la gare encore, mais ma camarade n'était dans la voiture **déjà** ! (Texte 5 : réf. PJ A2 E5)

Je ne suis pas arrivée à la gare encore, mais ma camarade n'était **déjà** dans la voiture ! (Texte 48 : réf. VR A2 E5)

(2) « Il y a quelqu'un qui te regarde. » Olivia **a dit**. (Texte 39 : réf. PJ A4 E10)

« Il y a quelqu'un qui te regarde. » **dit** Olivia. (Texte 78 : réf. VR A4 E10)

(3) Parce que nos âges sont très proches, nous partageons beaucoup de secrets et de paroles du cœur. **Elle sait bien ce que je veux** et elle m'a acheté un cadeau qui était très chouette. (Texte 29 : réf. PJ A3 E9)

Parce que nos âges sont très proches, nous partageons beaucoup de secrets et de paroles du cœur. Elle m'a acheté un cadeau qui était très chouette. **Elle sait toujours ce que je veux**. (Texte 68 : réf. VR A3 E9)

(4) C'était un jour pendant les vacances. Lily s'est réveillée tôt. Elle a ouvert la porte légèrement pour ne pas troubler le sommeil de ses parents. Elle est entrée dans le salon. Elle a admiré le lever du soleil par la fenêtre. C'était **6 h du matin, tout était dans la silence**. (Texte 40 : réf. PJ A4 E11)

C'était un jour pendant les vacances. À **6 h du matin, tout était dans la silence**. Tout à coup, Lily, une fille de 14 ans, s'est réveillée. Elle a ouvert la porte légèrement pour ne pas troubler le sommeil de ses parents. (Texte 79 : réf. VR A4 E11)

Dans les deux premiers exemples, les déplacements laissent supposer une intention de corriger l'énoncé. En (1), le déplacement de l'adverbe *déjà* peut être rapporté à la règle générale que le verbe à un temps simple précède l'adverbe, mais pour rendre le texte tout à fait correct, il faudrait en plus remplacer « ne... déjà » par « ne... plus » dans une phrase négative. En (2), accompagnée par un remplacement¹⁷, l'opération de déplacement est appropriée parce que l'inversion du sujet est indispensable pour la phrase incise. En (3), l'énoncé déplacé correspond dans le premier jet à une explication de l'offre d'un beau cadeau, tandis que, dans la version réécrite, il exprime plutôt l'appréciation de l'énonciateur suscitant ainsi celle du lecteur ; d'où une modification de l'effet produit par l'énoncé. Quant au déplacement dans le dernier exemple (4), il est difficile de l'expliquer, car plusieurs opérations sont combinées.

En somme, l'opération de déplacement participe aux activités au niveau de l'organisation du texte. Elle renvoie aux effets et travail sur les unités syntagmatiques, ou à la modification simple des chaînes des discours par le biais du changement de l'ordre textuel dans son ensemble. Force est de constater qu'il est assez difficile de décrire les deux derniers cas. Comme le signale Fabre-Cols (2002 : 146), les déplacements sont beaucoup plus complexes que les autres modifications.

Conclusion et réflexions

Dans le présent travail, nous avons analysé la répartition et les effets des opérations de remplacement, d'ajout, de suppression et de déplacement que les étudiants ont effectuées lors de l'activité de réécriture. À partir des analyses ci-dessus, on peut constater que :

- Les remplacements constituent des indices des questionnements liés à la langue à travers par exemple une correction d'orthographe, et des indices de la « contextualisation des variantes » (Fabre-Cols, 2002 : 82) par le biais de la modification de l'expression et du contenu du premier jet.

¹⁷ Ici, nous ne prenons pas en compte cette opération.

- Les ajouts permettent non seulement de réparer des déficiences dues aux oublis, et ce, pour améliorer la qualité linguistique du texte en lien avec une réflexion sur la grammaticalité, mais également de développer la compétence textuelle grâce à la focalisation sur le contenu, en particulier à la production d'énoncés supplémentaires pour clore le texte.
- Les suppressions semblent résoudre des problèmes relevant de la langue ou du contenu. Elles réduisent le contenu proprement dit et leurs effets définitifs restent discutables.
- Les déplacements renvoient à la préoccupation de la pertinence linguistique ou du contenu. Certains déplacements, qui s'avèrent discursivement peu significatifs, sont à approfondir. Cela peut aussi être le cas pour certaines suppressions.

Les conduites de réécriture des étudiants sont variées lors du passage d'une version à une autre, et toute opération montre la manière dont le scripteur se met dans une posture métaréflexive sur son propre écrit lors de la tâche de réécriture. Grâce à la réécriture, non seulement le scripteur peut reconstruire sa pensée dans un processus réflexif, mais également le destinataire serait capable d'inférer la représentation du scripteur au processus d'écriture-réécriture : la façon dont le scripteur se repositionne par rapport à son déjà écrit et la façon dont il donne sens à ses conduites d'écriture et de réécriture. Cette analyse qui met en évidence l'investissement des étudiants chinois de notre corpus dans le processus d'écriture relativise notre premier jugement sur le rapport à l'écriture des étudiants chinois qui privilégient le produit fini plutôt que le processus d'écriture.

Bibliographic references

- CHABANNE J.-C. – BUCHETON, D.-M. 2002. Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves. Paris : Delagrave.
- CHARAUDEAU, P. – MAINGUENEAU, D. 2002. Dictionnaire d'analyse du discours. Paris : Seuil.
- CORNAIRE, C. – RAYMOND, P. M. 1999. La production écrite. Paris : CLE International.
- FABRE-COLS, C. 2002. Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- GANASCIA, J.-G. et al. 2004. Manuscrits, genèse et documents numérisés. EDITE : une étude informatisée du travail de l'écrivain. Document Numérique, vol. 8, n. 4, pp. 91-110.
- GRÉSILLON, A. 1994. Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes. Paris : Presses universitaires de France.
- LAFONT, J. 1999. Pour une ethno-linguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains (Thèse de doctorat). Université François Rabelais.
- LAFONT-TERRANOVA, J. 2009. Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture. Namur : Presses universitaires de Namur.
- LEBLAY, C. 2009. La question du « déjà écrit » dans le processus d'écriture observé en temps réel. Modèles linguistiques, n. 59, pp. 153-176.
- NIWESE, M. 2010. L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain.
- REUTER, Y. 1996. Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture. Paris : ESF.

Words: 6944

Characters: 42 381 (23,55 standard pages)

Renlei Wang
Zhejiang University of Science and Technology
Liuhelu 318, Hangzhou
Zhejiang Province
310023
China
renlei.wang@zust.edu.cn