

Formes de reprise dans l'écriture à l'école élémentaire, essai de mise en ordre

Title Forms of reprise in writing in elementary school, ordering test

Catherine Boré



Éditeur
Centre de recherche sur les médiations
(CREM)

Édition électronique

URL : <http://pratiques.revues.org/3350>
DOI : 10.4000/pratiques.3350
ISSN : 2425-2042

Référence électronique

Catherine Boré, « Formes de reprise dans l'écriture à l'école élémentaire, essai de mise en ordre », *Pratiques* [En ligne], 173-174 | 2017, mis en ligne le 10 mars 2017, consulté le 29 mars 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3350>

Ce document a été généré automatiquement le 29 mars 2017.

© Tous droits réservés

Formes de reprise dans l'écriture à l'école élémentaire, essai de mise en ordre

Title Forms of reprise in writing in elementary school, ordering test

Catherine Boré

- 1 L'article se donne pour but de tirer au clair différentes formes de reprise affectant la production d'écrits à l'école primaire. Cependant les phénomènes de « reprise » qui nous intéressent englobent par endroits des oraux de dialogue précédant l'écriture et nous les considérerons comme nécessaires à notre étude, parce qu'ils donnent à voir le trajet d'un discours en train de se constituer, une énonciation émergente préparatoire à « l'écrire », que nous mettrons en regard des énoncés écrits finaux, eux-mêmes parfois repris par la rature. Beaucoup de situations scolaires tiennent en effet d'une mixité oral/écrit, dans certaines situations de dialogue : dialogue collaboratif dans l'écriture à deux, autodialogue de soi à soi, aboutissant à une modification, visible par la rature, ou par une quelconque opération d'écriture ; dialogue muet des annotations entre l'enseignant et l'élève¹. Précédée, accompagnée, ou suivie de son commentaire, l'écriture est redoublée de traces de son élaboration. Ainsi se rencontre le « déjà-là », un continent dont nous extrayons la reprise, figure familière des situations scolaires, et qui sera envisagée du point de vue de l'élève.
- 2 Nous situons notre étude dans le dialogisme *scolaire* (Boré, 2014), considérant que l'école, comme institution langagière, est traversée de discours oraux et écrits qui se répondent de façon interne ou externe, souvent implicite et contradictoire, marquant le langage d'une hétérogénéité spécifique à cette « sphère d'activité » ; certaines contributions récentes (Gomila, 2011 ; Delarue-Breton, 2012) ont pu en rendre compte, en étudiant par exemple l'usage de l'autonomie dans le discours scolaire ou la formation de malentendus discursifs.

- 3 La notion de dialogisme, en dépit de son extension qui tend à l'affaiblir, reste pertinente pour nous, chez M. Bakhtine comme dans l'usage qui en est fait chez J. Authier-Revuz ou J. Brès. Elle prend tout son sens dans la reprise, qui présuppose une réaction à un dit antérieur, un « retour dans le déjà-dit » et qui, quand elle est « de soi », dans le discours en train de se faire, prend la forme d'une « boucle » méta-énonciative, ce qu'a montré le travail de J. Authier-Revuz, (1995) ; elle est à l'œuvre encore dans la répétition, reprise et en même temps anticipation de ce qui serait « à-dire ».
- 4 Nous tenterons d'abord de rassembler des critères permettant de distinguer entre types de reprise ; cela nous permettra de nous attacher, dans un second temps, aux reprises réflexives marquées, avec le cas de la rature dont nous explorerons la complexité ; nous terminerons notre étude en opposant les formes orales et écrites de rature et de réflexivité rencontrées dans le dialogue collaboratif en classe.

1. La reprise, premières distinctions

1.1 Un terme générique

- 5 Nous partirons de la définition de la reprise que donne R. Vion (2006, p. 11) comme d'un terme générique « afin d'appréhender le phénomène dans sa généralité allant de la pure et simple répétition d'un segment textuel aux différents degrés de ses reformulations ».
- 6 En raison de cet emploi générique, la reprise peut désigner des phénomènes différents, comme le signalent A. Auriel et L. Lebas-Fraczak (2014, p. 175-176) qui distinguent, pour les écarter de leur propre travail², des cas d'autoreprises du locuteur :
- les reprises à l'identique au sens « acquisitionnel »³, quand l'enfant « reprend et imite » (ibid., p. 176).
 - les autoreprises orales, du type de celles étudiées par D. Apothéloz (2004) dans la production du discours collaboratif à travers des formulations qui cherchent à émerger⁴.
- 7 Il faut y ajouter les reprises de l'allocutaire, telles les reprises diaphoniques d'E. Roulet (cité par Vion 2006, p. 18) ou les reprises en écho de J.-M. Barbéris (2005), qui analyse très finement comme un fait de dialogisme les changements prosodiques et intonatifs dans la reprise d'un segment identique.
- 8 Tous ces exemples concernent seulement l'oral, et par ailleurs se cantonnent dans la répétition, mais à l'autre extrémité du champ se distingueraient, dans un cadre acquisitionnel, les travaux de Cl. Martinot sur la reformulation (2000), qui supposent une modification du segment/texte/discours repris.
- 9 On le voit, il est donc nécessaire de préciser les limites dans lesquelles se placent les définitions de la reprise telle que nous l'envisageons et le cadre théorique qui sera convoqué.

1.2. Les limites : l'absence de marques

- 10 Revenant sur les reprises à l'identique, R. Vion (2006, p. 12) remarque :
- Mais même la répétition immédiate et à l'identique d'un fragment discursif par un même locuteur ne doit pas nous faire oublier [...] que tout énoncé constitue un événement singulier. Une répétition à l'identique constitue donc un nouvel

événement qui ne saurait avoir ni les mêmes valeurs ni les mêmes significations que le segment antérieur.

- 11 L'accent mis sur l'acte singulier que constitue l'énonciation fait apparaître un aspect paradoxal de la reprise à l'identique : la possibilité pour celle-ci qu'affleure une différence énonciative sous la répétition, y compris quand il s'agit d'une reprise de soi à soi (R. Vion parle du même locuteur).
- 12 Cette différence peut s'analyser quand la reprise est marquée, à l'oral par l'intonation et la prosodie, à l'écrit par des guillemets ou une marque typographique quelconque.
- 13 On s'arrêtera sur un cas⁵ de « reprise à l'identique⁶ » sans marque, cette fois à l'écrit.

Encadré 1. Texte de Charlotte, CE2, décembre 2007, précédé de la consigne

(1) Consigne :

Voici le début d'une histoire :

Patricia apprend une leçon de géographie. Son petit frère Frédéric s'approche avec un stylo à la main et trace quelques traits sur le cahier. Patricia est désolée. Elle va trouver sa maman.

a) avec un ou plusieurs camarades, écris le dialogue entre ces deux personnages (une vingtaine de lignes)

b) pense à écrire un dénouement à l'histoire. (Leclec'h –Lucas, J., Lucas, J.-C., Meunier, R., 2005, in A portée de mots, CE2, Hachette Education, p. 179.)

ELEVE :

1 Patricia apprend une leçon de Géographie.

2 « Oh ! J'apprendrais jamais cette leçon » ! Protesta

3 Patricia.

4 Son petit frère Frédérique [sic] s'approche avec un

5 stylo à la main.

6 « Ga ! Ga ! J'arrive avec mon stylo magique et

7 je vais faire des petits dessins ! Chantonna Frédérique

- 14 L'élève reprend dans son propre énoncé, en deux endroits surlignés en gris foncé, le texte exact de la consigne, et illustre son contenu sémantique par un dialogue, conformément à ce qui lui est demandé. En l'absence de marque explicite signalant la reprise (un signe comme les guillemets), on ne peut pas parler d'autonymie ou de modalisation autonymique. Il s'agit d'une « recopie » à l'identique des mots écrits *de l'autre* (mots de la consigne). Mais cette recopie pour l'élève, vaut reprise pour le lecteur : en interprétant la consigne comme une incitation à incorporer à ses propres mots ceux du texte de départ, l'élève les utilise, *de fait*, en usage et en mention, bien qu'aucune marque n'apparaisse pour signaler l'emprunt. Si aucun commentaire réflexif n'intervient non plus, c'est qu'une opération de « boucle réflexive » (voir plus loin) du type « comme le dit la consigne », est impossible en raison du sens donné par le scripteur au statut de ces mots. Dans (1), il y a donc dissymétrie entre la reconnaissance de l'emprunt qui arrête le lecteur, pointant comme « autres » les mots de la consigne repris par l'élève, et l'emploi de ceux-ci par le jeune scripteur qui ne saurait les marquer, puisqu'il les interprète comme imposés.

1.3. Le cadre théorique de Jacqueline Authier-Revuz, marques et réflexivité

- 15 Cet exemple pourrait prendre place dans le vaste ensemble de la « représentation du discours autre » que J. Authier-Revuz (2004) a cherché à cartographier : elle signale en effet certaines formes de reprise du discours d'autrui comme l'allusion, le plagiat, ou la réminiscence, dont les degrés de marquage sont faibles ou inexistantes. Ces formes de reprise s'opposent aux formes marquées de reprise qu'on a l'habitude de classer comme discours rapportés (direct et indirect), dans lesquelles le locuteur principal (L) reprend le discours d'un autre locuteur (I), retraçant une scène énonciative qui laisse ses propres marques, distinctes de l'énonciation actuelle (locuteur, temps, lieu). Cette énonciation dans l'énonciation est aussi énonciation sur l'énonciation (« discours sur du discours »)⁷ puisque c'est à partir de celui de (I) que (L) constitue son propre discours, marqué de diverses modalisations et qui constituent des faits de dialogisme.
- 16 Mais c'est dans le dire en train de se faire (à l'écrit comme à l'oral) que le locuteur met au jour une forme de reprise qui révèle le principe de réflexivité de la langue. Décrit par J. Authier-Revuz comme une boucle réflexive parce que le locuteur reprend son dire au moment même où il commence à l'énoncer sur la chaîne syntagmatique, le faisant alors changer de statut, cet arrêt sur le mot signale de la part du locuteur une attention portée à la matérialité du mot qui devient l'objet du dire. L'exemple est souvent présenté par l'auteur (notamment 2003, p. 75 sq.).
- (2) Il faudrait un peu de charité, je dis bien « charité » dans cette affaire.
- 17 Dans (2) la forme « charité » ne coïncide pas avec ce à quoi s'attend l'allocutaire (ce que veut souligner le locuteur) et c'est pourquoi elle est répétée⁸ : le mot sur lequel s'arrête le locuteur est employé d'abord dans son usage habituel mais le locuteur s'interrompt et le reprend en tant que signe pour le mentionner et manifester cette mention.
- 18 Nous retiendrons donc de cette première partie le marquage et la réflexivité comme critères opératoires dans l'acceptation que nous donnons à la reprise. Et nous choisirons avec la rature un type de reprise spécifique à l'écrit conjuguant ces deux aspects.

2. Reprises réflexives marquées à l'écrit : le cas de la rature

- 19 La rature est une reprise au sens de retour réflexif sur l'écrit déjà-là. Elle est à ce titre la représentation sémiotique d'une opération d'écriture, qu'elle soit auto ou hétéro-initiée, qui n'a pas besoin d'un commentaire métalinguistique pour modifier le dire, même s'il peut arriver qu'elle soit aussi commentée discursivement en marge.
- 20 Claudine Fabre (1990, p. 54) la définit ainsi :
- La production de la rature interrompt provisoirement l'enchaînement syntagmatique de la production du discours et [...] ne se situe pas dans le plan du langage de dénotation. Elle n'oppose pas du silence à du langage, mais du discours repris à du discours non repris.
- 21 La rature matérialise un arrêt de la part du scripteur, qui peut être qualifié de réflexif, et plus précisément de métalinguistique.

- 22 Cependant, contrairement à la boucle réflexive de l'exemple en (2), la rature marque en un seul point ce qui s'écrit et ce qui tente de s'écrire.
- 23 La rature n'est pas du langage : elle enjoint de changer de discours mais n'est pas un discours. La rature est seconde par rapport à l'énoncé objet, mais elle est intermédiaire et « disparaît de l'énoncé final », alors que « le métadiscours de l'oral fait partie de l'oral » (ibid., p. 45). La successivité de la parole est irréductible au geste de la rature écrite, en laquelle se superposent au même point signe et modification de celui-ci⁹.

2.1. Du fonctionnement de la rature écrite

- 24 Pour comprendre ce qui se passe dans la rature, il faut en revenir aux analyses de J. Rey-Debove (1982) renouvelées par Cl. Fabre (1990, p. 43 sq.) qui approfondit la sémiotique de la rature en s'appuyant sur L. Hjelmslev et R. Barthes.
- 25 Dans la rature, selon que l'opération linguistique entraînée par cette rature porte sur la totalité du signe ou seulement sur l'un de ses « relata » (signifiant et signifié), le signe biffé se voit relu et ramené au langage-objet. Cet arrêt impliquant la relecture du signe peut entraîner la scission entre contenu et expression. Cl. Fabre prend un exemple éloquent (1990, p. 54-55) dans lequel un jeune élève de CE1 hésite (pour le mot « piège ») entre plusieurs substitutions sur l'axe syntagmatique :
- « PEGE/PERGE/TROU/TROUR/TROU ».
- 26 Dans un premier temps, c'est la face « expression » du signe qui est travaillée par l'élève : Cl. Fabre interprète cette première substitution (PEGE/PERGE) comme une tentative phonogrammique de noter le yod de « piège » par la lettre R. Puis c'est au tour du signe lui-même « piège » de se trouver modifié. Avec /TROU/ qui se substitue à /PERGE/ par commutation, apparaît un nouveau signe (un hypéronyme du précédent?), dont signifiant et signifié vont être scindés au cours des deux autres substitutions. C'est l'ensemble de ces manœuvres qui fait qualifier à Cl. Fabre de « métalinguistique » cette opération par chaîne de substitutions.
- 27 De nombreux exemples¹⁰ témoignent de la précocité et de la fréquence de telles opérations au moyen de la rature.

Figure 1. Texte Zacharie, CP, écrit le 3 février 2014 à l'ordinateur, révisé au stylo le 10 février 2014

Je vais te jeter ton sabre a la mer je te done pas der dix
mille pièces ~~le roi igor derlivrera zoe~~
↑ ↑ ↑ ↑
d'or le roi igor derlivrera zoe.

- 28 La Figure 1 montre d'abord l'ajout d'un signe (« d'or » est ajouté à « pièces »). Le point remarquable est que l'élève ne se contente pas d'insérer une unité nouvelle à la place de zéro, comme c'est le cas pour l'opération d'ajout. L'ajout ici prend la place d'une unité existante supprimée par la rature, à laquelle le scripteur va substituer le nouveau signe. C'est donc en apparence une commutation. Mais elle ne fonctionne pourtant pas comme telle. En effet, il manque alors un maillon à la chaîne syntagmatique initiale et le scripteur

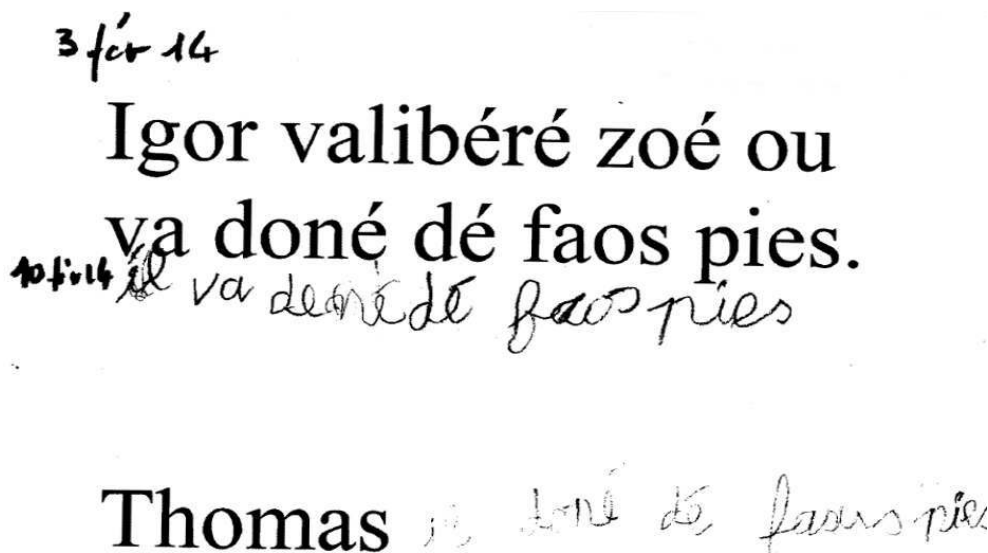
se trouve contraint de répéter des commutations (suppression + ajout), avec un décalage d'une unité, qu'il signale par une flèche destinée au nouvel emplacement (déplacement), afin de retrouver l'ordre de la chaîne initiale. Toutes les opérations de langage (ajout, suppression, substitution/commutation, déplacement) se trouvent mobilisées.

- 29 Ces commutations ne font pas apparaître de nouvelles unités, comme dans le modèle canonique du remplacement, où x s'écrit zéro (par la rature) et zéro s'écrit y (nouvelle unité).
- 30 Car nous avons, simultanément, affaire à la formule du déplacement : x s'écrit zéro (par la rature) et zéro (nouveau point de la chaîne) s'écrit x (unité initiale), sauf qu'ici l'unité initiale n'est pas sur un point zéro de la chaîne.
- 31 En dépit de sa maladresse apparente – puisque le scripteur se voit contraint de reprendre ce qu'il vient de raturer – cet exemple montre en quoi « la manipulation visible des signes fait du signe une variable », selon le mot de J. Rey-Debove (1982, p. 107), cité par Cl. Fabre (1990, p. 56).

2.2. Lorsque la rature devient reprise

- 32 L'affinité de la rature avec certaines formes de reprise peut être mise en évidence dès lors que la rature n'est plus la biffure. C'est le cas des répétitions qui affectent un même segment comme dans le texte suivant, suite imaginée d'une histoire lue par la maîtresse.

Figure 2. Texte Thomas, CP, écrit le 3 février 2014 à l'ordinateur, révisé au stylo le 10 février 2014



TRANSCRIPTION

Igor valibéré zoé ou
va doné dé faos pies¹¹.

Thomas

[modifié par écriture manuscrite le 10 février 2014 entre le point et la signature]

il va denédé faos pies.

Thomas il doné dé faous pies

- 33 Dans cet exemple, les variantes successives, dont le fonctionnement s'observe d'ordinaire sur l'axe paradigmatique des substitutions, s'accroissent sur la chaîne

syntagmatique sans s'éliminer l'une l'autre ; ainsi, elles ressemblent de façon troublante aux reprises orales, qui cherchent le mot juste par équivalences successives, du type (3).

(3) M. : Vous avez fini ?

E1 : On a... on a à moitié fini... euh... presque fini... (corpus Boré, 2005)

34 Comme dans les répétitions orales sans marque réflexive, où le locuteur ne choisit pas parmi la série des variantes qui se succèdent mais procède par accumulation paradigmatique sur la chaîne syntagmatique, apportant de légères modifications, ou répétant de façon significative un segment déjà-dit, dans la Fig. 2, le scripteur répète trois fois un segment apparemment identique.

35 Nous ferons toutefois plusieurs observations :

- Dans la reprise que fait l'élève, il y a modification par ajout d'un élément (« il ») et suppression d'un autre (« va ») à la dernière ligne. L'interprétation de ces gestes demeure délicate : nous ne savons guère, le scripteur étant très jeune et découvrant le système écrit, s'il a vraiment pensé modifier le texte antérieur, ou bien écrire une nouvelle suite.
- Il s'agit d'écrit : des modifications portent sur la forme du signifiant et sont marquées, contrairement à ce que serait leur réalisation orale ; ces marques sont significatives de la segmentation de la chaîne perçue par le scripteur : « va donné de » vs « va denédé » vs « donné dé », et de la phonographie des unités de la langue : « donné » vs « dené », « faos » vs « faous », tous problèmes que ne connaît pas l'oral. Nous y voyons une nouvelle preuve que seule la rature, ici sous la forme d'une reprise écrite, peut rendre visible la scission du signe entre signifiant et signifié et, plus encore, entre la forme et la substance du signifiant, les deux versants étant concernés ici par le changement du mode de scription (ordinateur vs stylo).

36 Le fait qu'il n'y ait pas de marque de rature, et donc qu'il n'y ait pas encore choix ou même, de la part d'un scripteur très jeune, de sentiment d'avoir à faire un choix, peut être rapproché la remarque de Cl. Fabre (1990, p. 47), sur la comparaison rature écrite et fonctionnement oral de la reprise :

[car] la modification de l'écrit, intermédiaire entre deux états discursifs au moins, *peut ne pas aboutir, rester inachevée ou équivoque*. Certes, cela peut exister aussi dans l'oral. Mais l'absence de sanction interactive immédiate, dans le brouillon, différencie fortement les deux types de correction. Le scripteur « se comprend », ou peut remettre à plus tard de poursuivre jusqu'au bout ce qui dans son écrit, fait problème ou échappe. Il peut, sans plus, marquer seulement qu'il y aura « à revenir sur ». Par exemple, sans qu'il y ait biffure, donc exclusion, deux ou plusieurs signes peuvent être superposés ; seule la situation non linéaire marque alors un arrêt dans l'énonciation, un problème non dit, et la décision de remplacer une unité par une autre¹².

37 Pourtant, dans notre exemple, où se succèdent trois versions concurrentes sans rupture de linéarité de la chaîne écrite, la réflexion métalinguistique du scripteur nous semble bien présente. C'est pourquoi il est nécessaire d'approfondir le fonctionnement des deux systèmes sémiotiques.

3. Rature et dialogue collaboratif

38 Passer explicitement de l'oral à l'écrit pour permettre aux élèves de découvrir les différences entre les deux systèmes fait partie des hypothèses didactiques les plus fécondes. Ainsi la dictée à l'adulte, partant de la langue orale réellement pratiquée, expérimente d'une certaine façon le déjà-là du langage parlé, à partir duquel prendrait

appui l'écrit. Il ne s'agit pas d'une transformation d'un système par l'autre, mais d'une représentation effectuée par le moyen d'un tiers, enseignant ou pair, permettant de « voir » ce qui se dit ou peut se dire, à travers les accidents du dire.

- 39 Comment la langue orale est-elle reprise à l'écrit ? S'agit-il d'une reprise au sens d'une actualisation ? D'une reconnaissance ? En quoi la représentation de la langue, connue d'abord parce que parlée, permettrait-elle d'accéder à l'écrit ?
- 40 Pour approcher ce trajet entre l'oral et l'écrit, des dispositifs didactiques ont été mis en place, parmi lesquels les dialogues collaboratifs, qui alternent oral et écrit, l'oral stimulant la production de l'écrit tout en la commentant.
- 41 C'est le cas des situations de rédactions conversationnelles.

3.1. Rédactions conversationnelles

- 42 D. Apothéloz, qui les a longuement étudiées, les définit ainsi (2004, p. 335-337) :
- [...] les rédactions conversationnelles sont des situations extrêmement riches du point de vue de la diversité des productions métalangagières qu'on y rencontre. Cependant, deux fonctionnements métalangagiers y apparaissent en général quantitativement dominants. Le premier est constitué par toutes sortes d'énonciations référant explicitement à un élément d'une formulation antérieurement proposée, pour le commenter, l'évaluer, le rejeter, etc. Ces énonciations comportent souvent du lexique métalinguistique ou apparenté (des mots comme phrase, argument, idée, etc.).
- [...] Le second fonctionnement est formé par toutes les formulations du texte même que les corédacteurs sont en train de fabriquer. [...] ces épisodes autonymiques (tel est le nom que je leur donnerai), qui se passent de métalangage explicite¹³, sont au cœur du processus de fabrication collective du texte.
- 43 Analysant le fonctionnement autonymique des énoncés en cours de fabrication, l'auteur relève qu'« à l'intérieur d'un tel épisode, une formulation autonymique peut avoir une multitude de statuts énonciatifs différents (texte proposé ; texte énoncé en même temps qu'inscrit, comme une sorte de guide de l'inscription ; texte lu après inscription, pour vérification, etc.) » (ibid.).
- 44 Nous lui en donnons acte. Cependant l'auteur ajoute : « le texte dit par les deux rédacteurs l'est à la manière d'un discours rapporté sur le mode direct » (ibid., p. 336). Il nous semble au contraire, qu'à la différence du discours direct, qui suppose une reconstitution par (L) d'un dire autre venant de (l) (y compris imaginaire), avec modification de la scène énonciative et de ses coordonnées, la reprise d'un fragment de texte ou sa réénonciation par la répétition ou la relecture, sans glose explicite du type « tu as écrit » ou « je relis ce que j'ai écrit », relèvent d'une énonciation en train de se faire, qui peut s'interrompre ou se fragmenter en chaque point de l'énonciation première. L'auteur classe d'ailleurs les reprises autonymiques¹⁴ faites par les corédacteurs en fonction de leur place en amont ou en aval du reste du discours pour montrer comment s'organise la progression du texte : selon que les propositions reprennent le texte en amont de l'espace de travail ou en aval dans l'unité-cadre, elles seront reprises ou abandonnées par les corédacteurs.
- 45 Nous allons analyser les reprises substitutives car elles présentent des analogies avec la rature écrite de substitution analysée plus haut : avons-nous affaire dans ces dialogues collaboratifs à une pré-matérialisation de la rature ? Plus encore : à quelles conditions ces reprises peuvent être dites réflexives ?

3.2. Analyse d'un exemple : rature orale vs rature écrite

- 46 On s'appuiera sur un extrait de dialogue collaboratif enregistré et filmé dans une classe de CE1 entre deux fillettes, Laura et Emma, qui avaient à rédiger un texte¹⁵ à partir de la consigne : *Écrivez à deux « Comment sont apparus les premiers hommes et les premières femmes »*. Le texte final est donné en Annexe (Fig. 7)¹⁶.
- 47 La Figure 3 est la présentation d'un extrait du dialogue collaboratif entre Emma et Laura.
- 48 La Figure 4 est une présentation en grille (Blanche-Benveniste, 1997) du dialogue entre les deux fillettes.

Figure 3. Transcription dialogue collaboratif Emma-Laura. CE1, 21 juin 2012. *Écrivez à deux « Comment sont apparus les premiers hommes et les premières femmes »*

Dialogue collaboratif Emma-Laura. CE1, 21 juin 2012

Écrivez à deux « Comment sont apparus les premiers hommes et les premières femmes »

(450) Laura (*écrivante*) : je vais

(451) Emma (*dictante*) : me

(452) Laura (*écrivante*) : je vais me dé-

(453) Emma (*dictante*) : -guiser /dé- /hé il y a un accent

(454) Laura (*écrivante*) : dé-gui-ser

(455) Emma (*dictante*) : gui-ser/maintenant, tu mets un seul s

(456) Laura (*petit rire*) : z/-ser

(457) Emma (*dictante*) : en femme

(458) Laura (*écrivante*) : en femme /en

(459) Emma : femelle /non en pédé

(460) (*Elles rient*)

(461) Laura (*écrivante*) : en f[e]

(462) Emma : une gonzesse

(463) (*Elles rient*)

(464) Laura (*écrivante*) : comment tu l'as dit / en

(465) Emma (*à la caméra*) : elle veut se déguiser en baby/ non en conne

(466) (*Elles rient*)

(467) Laura (*écrivante*) : femme

(468) Laura (*ayant cessé d'écrire*) : j'ai envie de me déguiser en femme/ je vais tricher

(469) Laura (*écrivain*) : je vais tricher/ je vais/non je vais vous faire croire

(470) Emma : que je suis une mémé

(471) Laura (*écrivain, souriant*) : que je suis une femme / je

(472) Emma (*dictant*) : vais vous faire croire que je suis une (*haussant la voix*) FEMME.

(473) Laura (*écrivain*) : vais faire

(474) Emma (*dictant*) : une farce

(475) Laura (*écrivain*) : faire /faire

(476) Emma [*dictant*] : croire que je suis une femme

(477) (*Elle dessine un cercle sur la table avec la gomme de son crayon*)

(478) Laura (*écrivain*) : croire que

(479) Emma : je suis une femme/je suis une meuf

(480) (*Elle rit et se met les mains devant la bouche*)

(481) Laura (*écrivain*) : je

(482) Emma (*dictant*) : je suis une meuf

(483) (*Emma murmure à l'oreille de Laura, puis rit. Laura sourit et continue à écrire.*)

(484) Laura (*écrivain*) : une

(485) Emma : oui et

(486) (*elle regarde la caméra, elle bafouille*) de toute façon une meuf une connasse une meuf

(*elle se cache le visage dans les bras*)

[...]

(488) Laura (*relit ce qu'elle a écrit*) : une femme/je suis une femme

(489) (*Emma reprend vivement la feuille devant elle.*)

(490) Emma : allez t'as écrit trois lignes.

(491) (*Laura récupère la feuille et la fait glisser devant elle.*)

(492) Emma : hé tricheuse.

(493) Laura (*relisant*) : attends j'ai pas fini /je crois /faire croire que je suis une petite bonne f /que je suis une...

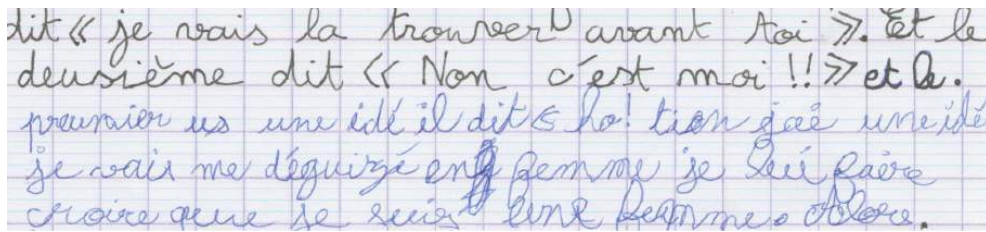
(494) Emma (à la caméra, d'une voix forte) : ... FEMME.

Figure 4. Représentation en grille des substitutions paradigmatiques et des reprises

En gras : tour de parole d'Emma				
En maigre : tour de parole de Laura				
je vais	me déguiser	en	femme	
		en	femelle	
		en	pédé	
		en	fem	
			une gonzesse	
		en		
elle veut	se déguiser	en	baby	
		en	conne	
		en	femme	
j' ai envie de	me déguiser	en	femme	
je vais	tricher			
je vais				
non je vais	vous faire croire	que je suis	une	mémé
		que je suis	une	femme
je vais	vous faire croire	que je suis	une	FEMME
je vais	faire faire			
	une farce			
	faire faire			
	croire	que je suis	une	femme
	croire	que je suis	une	femme
		je suis	une	meuf
		je		
		je suis	une	meuf
oui et de toute façon			une	meuf
			une	connasse
			une	meuf
			une	femme
		je suis	une	femme
je	crois			
	faire croire	que je suis	une petite	bonne f-
		que je suis	une	
				FEMME

- 49 Dans son étude de 2004, D. Apothéloz (2004, p. 347-48) constatait que les substitutions étaient « le plus souvent formulées avec reprise d'une partie de l'entour textuel ». On le vérifie ici très facilement puisque c'est tout le segment gauche en amont qui est repris tandis que les substitutions ne portent que sur la fin de la phrase, particulièrement le syntagme « se déguiser en... » et « faire croire que je suis... ».
- 50 Mais la ratification du segment soumis à substitution par Emma (en gras, Fig. 4), ici, en « femme » vs femelle (459) vs pédé vs gonzesse vs baby vs conne (465) vs mémé vs meuf vs connasse vs petite bonne f[emme], n'est jamais vraiment menacée puisque c'est bien « femme » qui apparaît dans le segment oral et surtout écrit du texte final. À aucun moment, Laura (transcription en maigre) ne dévia de la première proposition d'écriture, que l'on retrouve aussi dans le texte écrit : « je vais me déguiser en femme/ je [vais] lui faire croire que je suis une femme » (Fig. 5) Toutes les reprises à l'identique faites par Laura quand elle accompagne oralement chacun des termes qu'elle écrit, ou quand elle relit son texte, s'arrêtent **en amont** des substituts successifs proposés par Emma.

Figure 5. Extrait d'écriture collaborative – Laura et Emma, CE1, 21 juin 2012. Écrivez à deux
« Comment sont apparus les premiers hommes et les premières femmes »



- 51 Quel est alors le statut des séries paradigmatiques successivement proposés par Emma pendant l'écriture du texte par Laura ?
- 52 Contrairement à ce qui se passe à l'écrit, où la rature de suppression annihile le signe, se déroule une succession de paradigmes qui ne s'excluent pas. Pour cela, il manque un arrêt explicite et glosé, permettant d'éliminer le terme non repris.
- 53 E. Calil (2004, 2012) a pu considérer comme un arrêt le « non » métalinguistique, et c'est ce qui lui a permis de parler de « rature orale » dans ses corpus scolaires. Ici, ces « non » que l'on trouve à trois reprises (459, 465, 467), sont d'autant plus intéressants qu'ils sont le fait, non de l'allocutaire, mais, comme dans la rature, du locuteur faisant une autoreprise (tantôt Emma en 459, 465, tantôt Laura en 469).
- 54 Pourtant ils ne fonctionnent pas de la même façon, ni par rapport à la rature écrite, ni entre eux.
- Tout d'abord le point commun entre les paradigmes représentés dans la grille (Fig. 4), qu'ils soient repris ou non-repris, est qu'ils ont pu apparaître en des points différents de la chaîne orale et successivement, contrairement à la rature écrite, qui dans la substitution, élimine au même point de la chaîne écrite, une unité pour une autre.
 - Quant au fonctionnement des « non », il semble contradictoire, puisque dans un cas, il réussit, en éliminant un terme au profit d'un autre (Laura, 469), alors que dans le second cas, les « non » d'Emma (459, 465) ne changent rien au paradigme ouvert par elle : les « non » qu'Emma oppose à ses propres propositions ne sont pas sanctionnés, puisque finalement ni « pédé » (459) ni « conne » (465) ne remplacent, respectivement, « femelle » ou « baby » qui étaient les signes niés, et qui, d'ailleurs, ne sont pas davantage repris. Chaque fois, lors de la reprise orale de ce qui est écrit, Laura revient au terme précédent de « femme » sans reprendre aucune des propositions d'Emma, et c'est bien ce terme qui sera aussi validé par Emma (472, 494).
- 55 En revanche, par le « non », Laura élimine le syntagme « je vais tricher » (469), qu'elle avait d'abord proposé, au profit de « je vais vous faire croire », syntagme qu'elle maintiendra, malgré la proposition que fait Emma (« une farce » 474) pour saturer le verbe « faire » laissé en suspens par Laura. C'est donc le scripteur (ici Laura) qui, en définitive, a le dernier mot, par l'inscription écrite (Fig.5) mettant fin à l'éventail des paradigmes possibles, largement ouvert à droite par la coénonciatrice.
- 56 C'est probablement ce jeu sur les paradigmes qui permet de comprendre le déséquilibre entre les deux partenaires de cet oral collaboratif : si la plupart des mots proposés par Emma pour terminer une prédication ouverte par Laura, ne sont pas repris, c'est d'abord qu'ils ne sont pas « scolairement corrects » : il est donc probable qu'en les proposant, l'élève n'avait aucune intention sérieuse, si ce n'est de donner à voir, pour la retirer aussitôt, l'étendue de ce qui est « caché » dans la langue par les choix exclus. Il s'agit d'un

jeu, qui laisse intacte la série paradigmatique exposée sans introduire de retour réflexif sur les mots de la langue.

57 Or il n'en est pas de même à l'écrit, comme le montre cet autre extrait :

(240) Laura : Les deux hommes cherchaient une femme/deux femmes /deux...

(241) Laura (*écrivait*) cherchaient /cher-chaient une
[...]

(247) Laura (*écrivait*) cherchaient une meuf

(248) Emma : **non/une femme**

(249) Laura (*écrivait*) : une meuf

(250) Emma (*agacée*) : oh

(251) Laura (*riant et écrivait*) : une meuf (*regardant Emma*) **une meuf// non**

(252) (Elle raye le mot)

58 Les rôles ici sont inversés entre Emma et Laura. Laissons de côté le premier « non » (248) par lequel Emma s'oppose à son interlocutrice : il s'agit d'un « non » interlocutif, hétéro-adressé, donc non-réflexif. Mais tel n'est pas le cas de Laura : elle maintient oralement « meuf » (249, 251), qu'elle écrit, pour le raturer immédiatement, après avoir fait précéder son geste d'une autoreprise « meuf + « non » (251) : cette fois le « non » est sanctionné à l'écrit par une rature sur « me[u]f », que va remplacer le mot « femme » (Fig. 6).

Fig.6 Extrait d'écriture collaborative – Laura et Emma, CE1, 21 juin 2012. Écrivez à deux « Comment sont apparus les premiers hommes et les premières femmes »



59 En résumé, le « non » d'autoreprise, bien que sa nature autodialogique et métalinguistique soit avérée, ne nous semble pas pouvoir être assimilé à la rature, en raison de la variété des significations qui peuvent lui être attribuées et, sans « boucle réflexive » explicite (voir plus haut), de son impossibilité à clôturer le champ ouvert par l'énonciation.

60 Au contraire, la rature écrite, qu'elle soit issue d'une confrontation interne ou d'une confrontation externalisée par le dialogue comme ici, et bien qu'elle ne « dise » rien, met fin à l'alternative ouverte sur l'axe paradigmatique entre plusieurs signes entre eux ou à l'intérieur du signe.

61 En outre, dans le cadre qui vient d'être décrit, la rature s'appuie sur un substrat oral déjà-là, qui rend manifeste le dialogisme de la langue, révélé dans l'exercice du discours.

3.3. Reprise et changement énonciatif

62 Notre dernier point portera précisément sur ce dialogisme.

63 À deux reprises, la scène énonciative change : Emma et Laura donnent la parole au personnage fictif qu'elles viennent d'inventer (450-45, 468-469 sq.) qui s'exprime à travers elles à la première personne : « oh tiens j'ai une idée *je vais me déguiser en femme, je vais lui faire croire que je suis une femme* ». Il s'agit de discours direct, introduit un peu auparavant par « il dit », donc fortement marqué, distinguant formellement L (locuteur représentant) et l (locuteur représenté).

- 64 Mais ce discours direct se trouve repris et modifié par Emma en deux endroits : en (465) il devient un commentaire de L : « elle veut se déguiser en baby/non en conne » ; et en (472) il introduit un allocutaire : « je vais vous faire croire... ». L'indication « à la caméra » dans la transcription montre que le discours se construit non seulement entre les deux corédactrices mais aussi avec le « 3ème dans le dialogue » dont parle M. Bakhtine, qui est ici la caméra.
- 65 Les changements énonciatifs affectant la reprise des paroles fictives ne trouvent pourtant pas place à l'écrit. Ils restent à l'horizon des possibles de la langue et des choix qu'elle exclut, scellant sans doute une différence entre les deux ordres de l'oral et de l'écrit.

Conclusion

- 66 Nous avons donc tenté de critérier la notion de reprise à partir de deux formes dialogiques présentes dans le contexte scolaire : la rature écrite et les reprises dans l'écriture collaborative.
- 67 À la suite de plusieurs auteurs¹⁷, nous avons trouvé pertinentes les dissimulations suivantes : autoreprises vs hétéro-reprises ; reprises marquées vs reprises non-marquées ; reprises écrites vs reprises orales ; reprises en train de se faire vs reprises différées ; reprises à l'identique vs reprises substitutives ; reprises interdiscursives vs reprises autodialogiques ; reprises réflexives vs reprises non réflexives...
- 68 Mais nous voyons aussi que ces tentatives de catégorisations ne se laissent pas isoler facilement : soit elles proviennent de cadres théoriques différents, ce qui fait qu'elles se recourent parfois ; soit la réalité cernée sous le terme « reprise » est plus complexe que les dichotomies envisagées. C'est le cas de la rature. Nous avons montré qu'en dépit de leurs ressemblances, les ratures orales et écrites auto-initiées ne sont pas équivalentes entre elles : c'est notamment le cas des retours réflexifs oraux, analysés en situation scolaire d'écriture collaborative, qui ne peuvent être assimilés ni à la rature écrite qui a vocation à faire apparaître un arrêt suivi d'une modification issue d'une opération de réécriture (et la rature elle-même ne s'appréhende pas toujours comme telle dans les textes d'élèves très jeunes), ni aux « boucles réflexives » de J. Authier-Revuz du discours en train de se faire qui s'accompagnent toujours des marques verbales authentifiant la modalisation du dire.
- 69 Dans ce tableau, il y a donc des « restes »¹⁸, que nous attribuons à la singularité des situations et des pratiques scolaires, toujours plus complexes, et toujours plus dialogiques que les catégories utilisées. Comme souvent, la pratique pose question à la théorie.

BIBLIOGRAPHIE

APOTHÉLOZ, D. (2004). « Usages de l'autonomie dans les rédactions conversationnelles ». In : Lopez-Munoz, J.M., Marnette, S. & Rosier, L. (éds), *Le discours rapporté dans tous ses états*. Paris : L'Harmattan, p. 335-349.

- AURIEL, A. & LEBAS-FRACZAK, L. (2014). « Les fonctions communicatives des reprises propositionnelles dans un corpus de discussion à visée philosophique ». *Tranel* 60, p. 175-193.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Tomes I et II, Paris : Larousse.
- (2003). « Le fait autonymique : langage, langue, discours, quelques repères. » In : Authier-Revuz, J., Doury, M. & Reboul-Touré, S. (éds). *Parler des mots, le fait autonymique en discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p. 67-96.
- (2004). « La représentation du discours autre : un champ multiplesment hétérogène ». In : Lopez-Munoz, J.M., Marnette, S. & Rosier, L. (éds). *Le discours rapporté dans tous ses états*. Paris : L'Harmattan, p. 34-53.
- BAKHTINE, M. (1978) [1975]. *Esthétique et théorie du roman*, trad. française de D. Olivier. Paris : Gallimard.
- (1979) [1984]. *Esthétique de la création verbale*, trad. française d'A Aucouturier. Paris, Gallimard.
- (1998) [1929]. *La Poétique de Dostoïevski*. Paris, Seuil.
- BARBÉRIS, J.-M. (2005). « Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho ». In : Bres, J. et al., *Dialogisme et polyphonie, approches linguistiques*. Paris/Bruxelles : De Boeck Supérieur, p. 157-171.
- BRES, J, HAILLET, P.P., MELLET, S. NOLKE, H. & ROSIER, L. (éds) (2005). *Dialogisme et polyphonie, approches linguistiques*, Paris-Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. « Champs linguistiques ».
- BERNICOT, J. et al. (éds) (2006). « La reprise et ses fonctions ». *La linguistique* 42(2).
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1997). *Approche de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BORÉ, C. (2011). « L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire ». *Pratiques* 149-150, p. 71-90.
- (éd.) (2014). « Dialogisme, discours intérieur, écriture en classe ». *Études de linguistique appliquée* 173(1), p. 59-71.
- CALIL, E. (2004). « Rasura oral e autonomia no processo de escritura ». *Letras de Hoje* 39(3), p. 207-221.
- (2012). « Rasuras orais em Madrastra e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada ». *Educação e Pesquisa* 38(3), p. 589-602.
- DELARUE-BRETON, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Louvain : Academia-L'Harmattan.
- FABRE, CL. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Céditil/L'Atelier du texte.
- FRANÇOIS, F. (2004). *Enfants et récits, mise en mots et « reste »*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- GAULMYN DE, M.-M. (1987). « Reformulation et Planification Métadiscursives ». In Cosnier, J. & Kerbrat-Orecchioni, C. (dirs), *Décrire la conversation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 167-198.
- GOMILA, C. (2011). *Parler des mots, apprendre à lire, la circulation du métalangage dans les activités de lecture*. Berne : Peter Lang.
- MARTINOT, CL. (2000). « Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans ». *Langages* 34(140), p. 92-123.

REY-DEBOVE, J. (1982). « Pour une lecture de la rature ». In *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris : CNRS, p. 103-127.

VION, R. (2006). « Reprise et modes d'implication énonciative ». *La Linguistique* 42(2), p. 11-28.

VOLOCHINOV, V.N. (2010) [1929]. *Marxisme et philosophie du langage, les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*, nouvelle traduction par Patrick Sériot et Inna Tytkovski-Ageeva. Limoges : Lambert-Lucas.

NOTES

1. Que nous n'étudions pas ici pour nous concentrer sur les autoreprises.
2. Les « discussions à visée philosophique » sur lesquelles porte l'article.
3. Par exemple chez J. Bernicot et al. (2006).
4. Voir plus loin, cependant, la sélection et l'usage que nous ferons de ce type de reprise.
5. Texte cité dans C. Boré (2011, p. 83).
6. La répétition à l'identique peut évidemment concerner son propre discours, vu comme « autre », comme c'est le cas dans l'élaboration de texte au cours de séquences d'écriture collaborative. L'interprétation de ces reprises de soi est souvent complexe, nous y revenons plus loin.
7. On se réfère ici au début du chapitre II « La parole d'autrui » de (Bakhtine)-Volochinov (2010) nouvelle traduction de P. Sériot, p. 363.
8. Ce n'est pas toujours le cas, comme le montrent les variantes proposées par J. Authier-Revuz (mêmes références) : b) « il faudrait un peu de j'allais dire charité, dans cette affaire » ; c) « il faudrait un peu de ce que j'appellerai « charité » dans cette affaire.
9. Dans le cas de l'ajout et du déplacement, la rature (distincte de la biffure et prise au sens générique de modification sémiotique du signe écrit, et au sens abstrait d'opération d'écriture) est aussi une rupture dans l'enchaînement syntagmatique, qu'elle dérange dans son ordre (déplacement) ou dans sa complétude (saturation par l'ajout), « au point d'insertion de l'unité à ajouter » (Fabre, 1990, p. 58).
10. Les exemples illustrés par les Figures 1 et 2 ont été relevés en classe de CP. Il s'agit d'écrire la suite et la fin d'une histoire lue par la maîtresse à partir d'un album illustré. Les variantes en écriture manuscrite ont été obtenues après une première campagne d'écriture à l'ordinateur dans un contexte de classe mobile : dans ce cadre, les élèves disposent par roulement d'un ordinateur personnel dont les écrans sont contrôlés simultanément par l'enseignant, qui peut intervenir en « temps réel » en cas de blocage de l'élève. Le retour sur le texte s'effectue au bout d'une semaine avec la consigne de reprendre au stylo son texte imprimé et de le modifier éventuellement après l'avoir relu.
11. « Igor va libérer Zoé ou va donner des fausses pièces ».
12. Nous soulignons.
13. Nous soulignons.
14. D. Apothéloz les catégorise en reprises (auto ou hétéro-initiées) simples ; incomplètes à droite ; avec continuation ; avec substitutions.
15. Ce travail a été mené dans le cadre d'une recherche franco-brésilienne en 2011-2014, en collaboration avec Eduardo Calil (Université Fédérale d'Alagoas, Macéio, Brésil) sur les processus de création chez des élèves récemment alphabétisés. Le protocole comportait, notamment, une longue phase d'acculturation aux contes des origines et l'organisation de l'écriture collaborative en trois étapes successives : la première phase, exclusivement orale sans possibilité d'écrire, est consacrée à l'élaboration commune d'un scénario ; la seconde alterne entre les scripteurs les

moments de dictée au partenaire et les moments de scription ; la troisième est la relecture du texte final obtenu.

16. Il est important de le consulter pour comprendre sa genèse orale.

17. Citons ici M.-M. de Gaulmyn (1987), qui fut l'une des premières à engager la réflexion sur la reformulation.

18. Selon le mot de F. François (2004).

RÉSUMÉS

Cet article distingue des formes de reprise affectant la production d'écrits à l'école primaire, et choisit de traiter la rature écrite en la comparant aux phénomènes de « reprise » de l'oral (notamment autoreprises) en écriture collaborative, qui donnent à voir le discours en train de se constituer. Deux critères principaux sont examinés pour étudier les deux cas : la présence de marques (iconiques et/ou linguistiques) signalant la reprise, et la réflexivité du locuteur. Il apparaît que si ces deux formes de reprise doivent être distinguées, leurs définitions – au vu des pratiques scolaires – demandent à être complexifiées et revues.

This paper makes distinctions between forms of reprise in primary school writings, and deals on deletions by comparison with reprises in collaborative writing. The two main criteria - presence of iconic or linguistic marks noticing the reprise, and the reflexivity of the speaker - show that if these two forms of reprise must be distinguished, their definitions, given the scholar practices - need to be more complex and reviewed.

INDEX

Mots-clés : dialogisme, rature, reprise, réflexivité, écriture collaborative

Keywords : dialogism, deletion, reprise, reflexivity, collaborative writing

AUTEUR

CATHERINE BORÉ

Université de Cergy-Pontoise, EMA, F-95000