

# Le Processus rédactionnel

*Écrire à plusieurs voix*



Marie-Madeleine de Gaulmyn, Robert Bouchard  
et Alain Rabatel

# Le Processus rédactionnel

*Écrire à plusieurs voix*

Ouvrage publié avec le concours du Conseil Régional Rhône-Alpes,  
de l'Université Lumière Lyon 2, du Groupe de Recherches sur les Interactions  
Communicatives (UMR-CNRS 56-12) et de l'Institut de Formation des Maîtres de Lyon

**L'Harmattan**  
5-7, rue de l'École-Polytechnique  
75005 Paris  
France

**L'Harmattan Inc.**  
55, rue Saint-Jacques  
Montréal (Qc) CANADA  
H2Y 1K9

**L'Harmattan Hongrie**  
Hargita u. 3  
1026 Budapest  
HONGRIE

**L'Harmattan Italia**  
Via Bava, 37  
10214 Torino  
ITALIE



*Les auteurs remercient Françoise Massit-Folléa  
pour sa contribution à la mise en forme du manuscrit*

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b>	9
Marie-Madeleine de Gaulmyn, Robert Bouchard et Alain Rabatel	
<b>PREMIERE PARTIE :</b>	
<b>La rédaction conversationnelle, variations sur un même corpus</b>	
Présentation du corpus	19
<b>Marie-Madeleine de Gaulmyn</b>	31
Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle	
<b>Denis Apotheloz</b>	49
Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle	
<b>Alain Rabatel</b>	67
La dynamique de la structuration du texte, entre oral et écrit	
<b>Anne-Claude Berthoud et Laurent Gajo</b>	89
Négociation des faits de langue pour le discours	
<b>Sylvie Plane</b>	103
Problèmes de définition et négociations sémantiques dans la rédaction à deux d'un texte argumentatif	
<b>Robert Bouchard</b>	129
Production et contrôle de la production en fin d'apprentissage de l'écrit en langue étrangère	
<b>Jean-Paul Bernié</b>	147
Problèmes posés par la co-construction d'un contexte commun aux partenaires d'une activité rédactionnelle	

## **DEUXIEME PARTIE :**

### **Processus rédactionnel, cognition et apprentissage**

<b>Christian Brassac</b> Rédaction coopérative : un phénomène de cognition située et distribuée	171
<b>Johanna Miecznikowski-Fünfschilling et Lorenza Mondada</b> Les pratiques d'écriture dans la recherche scientifique : planifier et rédiger collaborativement des arguments	195
<b>Annie Piolat, Nathalie Bonnardel et Aline Chevalier</b> Rédaction collaborative sur le web : analyse des interactions entre auteur, reviewers, commentateurs et éditeur pendant l'expertise d'un article soumis pour publication	221
<b>Anthony Moulin, Jacqueline Vacherand-Revel et Jean-Marie Besse</b> L'écriture médiatisée et distante en téléconception multisites	247
<b>Pierre Coirier et Jerry Andriessen</b> Une approche fonctionnelle de la production des textes argumentatifs élaborés : une activité « coopérante » ?	265
<b>Jacques David</b> Typologie des procédures métagraphiques produites en dyades entre 5 et 8 ans : l'exemple de la morphographie du nombre	281
<b>Ana Camps, Oriol Guasch, Marta Milian et Teresa Ribas</b> L'écrit dans l'oral : le texte proposé	293
<b>Résumés des articles</b>	311



Marie-Madeleine de Gaulmyn, Université Lumière Lyon 2  
Robert Bouchard, Université Lumière Lyon 2  
Alain Rabatel, IUFM de Lyon

## Introduction

Ouvrage collectif, « Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix » trouve son origine dans une rencontre interdisciplinaire de chercheurs organisée en décembre 1999. Il marque une étape dans le travail de notre équipe de recherches en Sciences du Langage<sup>1</sup> « Interactions, Acquisition et Apprentissages » qui depuis plusieurs années étudie les processus de rédaction mis en évidence par les situations d'écriture collaborative que nous nommons « rédactions conversationnelles ». Afin de confronter nos hypothèses à celles d'autres spécialistes, nous avons invité des chercheurs de différentes origines scientifiques, linguistes, didacticiens, psychologues, qui, malgré leurs particularités théoriques et méthodologiques, traitent du même objet de recherche. Sous des angles d'approche différents, ils s'intéressent tous à l'activité d'écriture en collaboration. Observer les situations où l'écrit naît de l'oral et où l'oral sert à créer de l'écrit offre un point de vue privilégié sur le processus de production écrite et sur la mise en œuvre de la compétence plurielle, écrite et orale, du locuteur lettré.

Les recherches tant sur la pratique de la langue écrite que sur l'exercice de la parole se trouvent profondément renouvelées par un tel objet d'étude. Les chercheurs en Sciences du Langage ont en effet longtemps disjoint l'analyse des textes écrits et celle du langage parlé en privilégiant l'étude des produits de l'écriture sur celle « on line » de leur processus de production. De la profusion des écrits, ils n'ont considéré que des produits textuels achevés, publiés, classés selon des genres reconnus. Parallèlement les spécialistes de l'oral comme des interactions verbales ont longtemps réduit la diversité des usages parlés à la parole « spontanée » des conversations familières. L'évolution actuelle

---

<sup>1</sup> GRIC 2, composante du Groupe de Recherches sur les Interactions Communicatives, UMR 56-12 CNRS-Université Lyon 2.

des recherches montre l'intérêt croissant suscité par la genèse des textes écrits - qu'ils soient littéraires, scolaires ou ordinaires - et par l'histoire de leurs brouillons successifs. Le processus de production et le contexte de l'activité des rédacteurs sont devenus des objets de recherche.

Or un grand nombre d'activités d'écriture sont immergées dans des situations de paroles, soit que les écrits composés solitairement précèdent ou suivent des échanges oraux, soit parce que les écrits sont rédigés, discutés ou révisés collectivement. Cette attention portée au pôle de la production et à la fabrication concrète et artisanale d'écrits par toutes sortes de scripteurs dans les situations quotidiennes rencontre le souci qu'ont les ethnométhodologues de décrire les techniques conversationnelles de construction interactive des réalités sociales. Au lieu de n'étudier les structures des textes qu'à compter de leur réception par les lecteurs, sont décrites les étapes du travail de structuration conduit par l'auteur ou les co-auteurs au cours de l'élaboration et commenté par eux. Par ailleurs l'étude de ces situations oralo-graphiques transforme aussi l'étude des interactions. Au lieu de n'étudier que la transcription des paroles enregistrées, il faut envisager tout le contexte de l'atelier d'écriture, gestes et traces graphiques, papier, ou clavier et écran. Dans une situation finalisée comme l'est la rédaction collaborative de textes, l'accomplissement de la tâche contraint et organise le déroulement de l'interaction.

Aussi bien, tous les chapitres de ce volume traitent de trois thèmes principaux. Le premier thème est celui de *la dynamique de la production collaborative d'écriture*. Les analyses des corpus portent sur les processus, l'établissement de la coopération, les activités conjointes de transformation des objets discursifs. Le deuxième thème est celui de *la problématique des unités oralo-graphiques de la langue*, le caractère provisoire, l'instabilité, l'ajustement, le modelage progressif des éléments proposés oralement et reformulés pour l'écrit, ainsi que les activités du texte à écrire. Le troisième thème traité est celui de *l'importance du contexte dans la description et l'interprétation des activités cognitives d'écriture en collaboration* - contexte de production et contexte d'apprentissage ; contexte matériel de la situation concrète, contexte social des relations et des normes, contexte cognitif des représentations et des opinions. Ces trois thèmes, qui représentent précisément certaines orientations actuelles des

recherches en Sciences Humaines, dessinent un programme de recherches interdisciplinaire.

Le volume comprend deux parties : « La rédaction conversationnelle. Variations sur un même corpus » et « Processus rédactionnels, cognition et apprentissage ».

La première partie rassemble les études d'un même épisode de rédaction conversationnelle proposé par notre équipe aux chercheurs invités. Il est extrait d'un corpus beaucoup plus long enregistré et recueilli au C.I.E.F. (Centre International d'Etudes Françaises) de l'université Lyon 2 et mettant en scène deux étudiants étrangers de niveau avancé<sup>2</sup>. Ce fragment de corpus a été exploité par sept contributions linguistiques et didactiques<sup>3</sup>.

M.-M. de Gaulmyn retrace l'évolution des recherches lyonnaises sur les rédactions conversationnelles et définit les axes d'étude spécifiques qui en font l'originalité. D'orientation didactique, ces recherches allient la pragmatique des interactions de travail, la sémantique de l'énonciation, la linguistique du discours et des textes. Parmi la diversité des situations oralo-graphiques, les rédactions conversationnelles permettent d'observer les savoirs métalangagiers ordinaires, les savoir-faire pratiques, le jeu complexe des reformulations et de définir les composantes du savoir-rédiger expert. Sa présentation se termine par une présentation générale du corpus et une segmentation de l'extrait.

Trois contributions, celles de D. Apotheloz, A. Rabatel, A.-C. Berthoud et L. Gajo., représentent trois formes complémentaires d'analyses linguistiques de faits de discours tirés du corpus lyonnais. D. Apotheloz analyse les étapes de la formulation collaborative d'un syntagme nominal. Il propose une classification des types de reformulations et définit les unités de traitement que manient les co-scripteurs, objets langagiers pratiques « bifaces », c'est-à-dire unités de travail et unités-cadres. Il décrit les propriétés sémiologiques et pragmatiques des formulations du texte-cible, comparables, selon l'auteur, à un discours rapporté qui serait référé à une situation ultérieure (et non antérieure). A. Rabatel travaille

---

<sup>2</sup> Un prochain ouvrage collectif, *Les processus de la rédaction collaborative* donnera la transcription exhaustive et l'étude du corpus.

<sup>3</sup> Nous regrettons que deux communications orales n'aient finalement pas été rédigées par leurs auteurs. Une autre de ces contributions, portant sur l'interaction tout entière, est réservée au prochain ouvrage.

sur les mêmes exemples de reformulations, mais il étudie comment se développe un conflit et un dissensus entre les deux partenaires de l'interaction, la position dominante de l'une, l'attitude conciliante de l'autre. Ce faisant, il met à jour les enjeux énonciatifs des négociations pour l'élaboration du « préfixe » ou premier segment de la phrase de titre. A.-C. Berthoud et L. Gajo critiquent la thèse habituelle qui sépare a priori langue et discours et qui méconnaît le travail souvent implicite des apprenants sur les hauts niveaux. Ils font une distinction entre « traiter une unité comme forme linguistique » et la « traiter comme trace d'opération discursive ». Ce n'est qu'apparemment, du fait d'un artefact descriptif, que les co-rédacteurs semblent ne travailler que sur des formes linguistiques sorties de leur contexte discursif. Une question revient de façon transversale dans les trois chapitres. Quelles unités de langue et quelle grammaire utiliser pour décrire et identifier ces « objets discursifs » bizarres et mouvants : unités de l'oral, bribes, fragments, reprises, empilements où se forme progressivement une co-énonciation, et unités de l'écrit, en cours de stabilisation, syntagmes constitutifs d'un projet de phrase canonique ?

Les trois autres contributions de la première partie se réclament d'une orientation didactique, orientation déjà présente dans le chapitre de Berthoud et Gajo. Elles prennent en compte la situation où se trouvent placés les interactants, leur statut d'étudiants de français langue étrangère, la consigne de travail qu'ils reçoivent et la tâche qu'ils ont à remplir. En dépit de ces points communs, les perspectives des trois articles sont radicalement différentes.

S. Plane confronte méthodiquement les trois éléments du corpus dont elle dispose : l'énoncé de la consigne, le texte écrit, l'extrait de la transcription des échanges oraux. Elle analyse la complexité énonciative des tâches imbriquées dans la consigne prescrite et dans l'interprétation qu'en font les acteurs pour constituer une image du texte à produire. Le thème imposé aux rédacteurs - les devoirs scolaires à la maison - a un rôle de miroir (le sujet à traiter et la tâche), le mot *devoir* joue un rôle central. Le glissement sémantique qui s'opère de *devoir* à *travail* et le recours à l'argument rhétorique de quantité permettent aux co-scripteurs de concilier leurs contradictions. R. Bouchard (à partir des mêmes exemples de reformulations que ceux traités par Apothéloz et Rabatel) étudie la nature de l'expertise développée en français écrit

par les deux apprenants et souligne le rôle facilitateur que commence à jouer le phénomène de préconstruction dans leur compétence scripturale. Il montre comment, à partir d'un certain niveau d'apprentissage, les étudiants étrangers deviennent sensibles à l'interdiscours auquel ils sont exposés et y captent des préconstruits, réutilisables... au prix de conflits entre ces formes langagières et les règles de la grammaire scolaire. J.-P. Bernié, à la différence des autres contributeurs, n'analyse pas le texte oral des échanges, mais la qualité du texte écrit produit (ou plutôt ses défauts). Il développe une théorie globale du contexte cognitif et social et définit les notions de texte intermédiaire et d'espace discursif. Selon cette théorie, le texte proposé dans le corpus lyonnais constitue un « hybride générique » du fait de la somme des ruptures énonciatives, structurelles, argumentatives, génériques qu'il contient. Sont évoquées les conditions idéales qui permettent à des apprenants de devenir auteurs de leurs textes dans une situation d'enseignement-apprentissage de la rédaction.

Les sept chapitres qui composent la seconde partie du volume illustrent différentes approches de la description des rédactions de textes en interaction. Il se produit dans cette partie à la fois un élargissement des corpus et une diversification des méthodes et des problématiques de recherche.

C. Brassac étudie un exemple de conception d'une inscription en milieu industriel. Il base ses analyses de l'interlocution sur les actes de langage et la logique interlocutoire, pour lesquelles il forge le concept de « communi-action ». Pour appréhender le déroulement de l'action collective de décision, il prend en compte l'intrication des actions langagières et gestuelles et des manipulations d'objets d'un groupe d'experts. Le processus de production d'un écrit est trace d'un processus cognitif collectif, distribué et situé. J. Miecznikowski-Fünfschilling et L. Mondada observent un processus d'écriture collective qui se réalise à travers une succession de réunions de travail et de productions provisoires, les écrits intermédiaires. Pour elles aussi l'écriture est une activité sociale située, même si leurs références sont empruntées à l'analyse conversationnelle de même qu'à l'ethnographie des communications. L'écrit intermédiaire, dit aussi le « texte actif », constitue un lieu de résolution momentanée des divergences et un repère pour configurer les actions en cours. A. Piolat, N. Bonnardel et A. Chevalier analysent le processus d'expertise d'une revue

électronique sur Internet. Les interactions rédactionnelles ont la forme de courriers électroniques entre l'auteur d'un article, les experts désignés comme *reviewers*, les commentateurs et l'éditeur de la revue. Le cas analysé montre qu'il se développe bien un débat d'idées, avec critiques vives et réactions défensives de l'auteur, mais que le processus classique d'expertise n'est pas fondamentalement modifié. A. Moulin, J. Vacherand-Revel et J-M. Besse étudient la dynamique de l'écriture collaborative médiatisée et distante entre des experts utilisant un dispositif de téléconception multisites. Ils se réclament, comme Brassac ou Miecznikowski-Fünfschilling et Mondada, de la théorie de la cognition située et distribuée. Leur analyse se rapproche de celle de Piolat par le choix du corpus et la méthode quantitative d'analyse des données. Leur but est de comprendre les modalités d'interaction entre les procédures de révision collective d'un texte et les échanges verbaux oraux classés empiriquement en unités fonctionnelles. P. Coirier et J. Andriessen considèrent que la production individuelle d'un texte argumentatif est en elle-même « potentiellement coopérante » du fait de la nécessaire prise en compte du destinataire par le rédacteur. Ils présentent une revue des travaux expérimentaux et des études développementales sur les règles de production et les contraintes d'organisation propres aux textes argumentatifs. Leur but est de montrer que la maîtrise tardive de la production de tels textes tient à la nature interactionnelle, « coopérante », de cette activité. J. David étudie des séquences de coopération entre de jeunes élèves confrontés à la résolution du problème orthographique de la marque du nombre Sa recherche porte sur l'acquisition de la compétence graphique et métagraphique, dans le cadre de l'ontogénèse et de la morphogénèse de l'écriture. Il observe sur des paires d'enfants âgés de 5 à 8 ans les procédures métagraphiques de révision d'un texte que l'un des deux a préalablement écrit. La typologie empirique des composantes de ces dialogues d'enfants permet d'apprécier leur valeur heuristique dans le processus de maîtrise de l'écrit.

A. Camps, O. Guasch, M. Milian et T. Ribas présentent une recherche didactique sur les processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue écrite et sur le rôle de l'activité métalinguistique chez des élèves placés en situation de rédaction collaborative. Cette recherche contribue à l'élaboration d'un

modèle d'enseignement de la composition écrite : les négociations et les reformulations, du texte « proposé » au texte effectivement écrit, entrent dans un projet d'apprentissage.

Cette étude clôt le volume, mais de fait en relie les deux parties. Le cadre descriptif des reformulations est très proche des recherches de l'équipe de Lyon (Gaulmyn et Bouchard) et s'accorde avec les analyses linguistiques conduites sur des extraits du corpus proposé (Apotheloz, Rabatel, Berthoud et Gajo, Bouchard). D'autre part la perspective didactique recroise celles de la première partie du volume (Bouchard, Plane, Bernié) et celle de David dans la seconde partie. Un dialogue s'est réellement noué d'un auteur à l'autre, à propos de ces objets d'étude communs que sont les types de reformulations, et les activités réflexives méta-rédactionnelles.

Notre pari, lors de la rencontre de novembre 99, était de susciter un dialogue entre des spécialistes de disciplines différentes et la seconde partie du volume l'illustre tout particulièrement. L'une des caractéristiques de cette partie est le recours à d'autres types de corpus que ceux de rédaction conversationnelle étudiés dans la première partie. Ainsi l'activité d'inscription graphique n'est pas limitée à l'écriture, mais recouvre par exemple la cotation d'un dessin industriel (Brassac). La collaboration n'est pas limitée à une seule séance de travail, mais se déroule parfois au cours d'une succession de réunions espacées dans le temps, formant une « histoire rédactionnelle » (Miecznikowski-Fünfschilling et Mondada). La communication médiatisée à distance par des ordinateurs reliés en réseaux électroniques se déroule dans certains dispositifs de façon synchrone (Moulin) et de manière asynchrone dans d'autres (Piolat *et al.*). Ces nouveaux modes de collaboration de travail s'éloignent de la communication orale en face à face réclament de nouveaux outils descriptifs.

Une deuxième caractéristique est l'intervention d'autres méthodologies que celles de la description linguistique. Si l'on applique une méthode comparative, où les données sont traduites en chiffres (Piolat *et al.*, Moulin *et al.*), se pose de façon cruciale le problème de la catégorisation et des typologies, donc du traitement du corpus, de la segmentation, de l'identification par l'analyste d'unités fonctionnelles comparables.

La dénomination des fonctions attribuées aux segments d'activités décrits, ainsi que la dimension des segments retenus

comme unités fonctionnelles, constituent un troisième espace de divergences méthodologiques et d'échanges théoriques. Les linguistes de leur côté, les psychologues du leur appliquent aux données des grilles d'analyses systématiques, mais les unités étudiées par les uns sont de dimension bien inférieure à celle des unités retenues par les autres. Les didacticiens comme les psychologues interprètent dans les traces des opérations cognitives les effets transformateurs des situations d'interactions sur les sujets, les didacticiens afin d'évaluer l'intérêt pédagogique de dispositifs expérimentaux, les psychologues afin de valider ou d'invalider les hypothèses préalables qu'ils ont formulées. Les ethnométhodologues, pour leur part, ne retiennent que les catégories pratiques dont les interactants eux-mêmes font état.

Cette première étape d'un travail interdisciplinaire montre la complexité et la richesse des interactions à l'œuvre dans les processus d'écriture collaborative. Cela explique que des chercheurs présents dans ce volume et associés dans un réseau européen de laboratoires (LALYBI : Lausanne-Lyon-Bielefeld) poursuivent la réflexion commune en prenant pour objet l'ensemble du corpus lyonnais. Cette étape ultérieure aboutira à la publication prochaine d'un ouvrage collectif, *Les processus de la rédaction collaborative*, dont les articles prendront en charge, dans leur diversité et dans leur complexité, les modalités plurielles de la construction des objets, l'hétérogénéité de ceux-ci ainsi que la variété des tâches s'imbriquant au cours d'une séance complète de production de texte.

\*

**PREMIERE PARTIE**

**La rédaction conversationnelle,  
variations sur un même corpus**



# Présentation du corpus

## I - TEXTE RÉDIGÉ EN COMMUN<sup>1</sup>

(Écriture de Mèité) Faites votre choix !

Devoir à la maison: oui ou non ?

(Écriture de Paulo)

"Essai de suicide d'un enfant heureusement pas réussi: trop de devoirs à la maison ?"

Ce titre-là pourrait bien apparaître ~~sur l'un~~ dans la presse française vu la surcharge en ce qui concerne les ~~de~~ travaux à la maison, ~~pour nos enfants~~ des écoliers.

Malgré la loi de 1956, ~~laquelle~~ supprimant les devoirs à la maison, les instituteurs insistent à ~~donner~~ à faire travailler nos enfant hors de l'école. Néanmoins la question se pose: "Doit-on supprimer ou augmenter ces travaux ?"

Ceux qui défendent l'augmentation des devoirs à la maison, argumentent ~~que~~ qu'un enfant en travaillant seul acquirerait la capacité ~~d'être indépendant~~ de la réflexion individuelle.

apprendraient

En outre les élèves (~~ont apprendre~~) à organiser et gérer temps et travail (~~par~~) par exemple le suiviement de l'emploi du temps.

Un autre avantage est qu'un élève qui fait son travail est toujours au courant de la matière du cours, pouvant ainsi ~~apporter~~ poser des questions au prof. (~~le~~) ~~lende~~ après avoir réfléchi tout seul.

Cela ~~entraîne~~ de surcroît, un entraînement profond et engendre

régulier ~~pour~~ face aux examens.

Enfin les devoirs peuvent aider à créer une proximité plus grande entre enfant et parents, à savoir que (~~---~~) ces derniers, ~~en arrivant~~ après être arrivés à la maison corrige-

<sup>1</sup> La présentation imprimée conserve les ratures, surcharges et corrections ainsi que les erreurs de langue et d'orthographe du texte.

raient les ~~enfant~~ devoirs des enfants, tout en prenant un contact plus fort avec eux.

(Écriture de Mété)

~~Cependant~~ Contrairement à cet argument il ne faut quand-même pas oublier que de nombreux parents sont ~~déjà~~ stressés et après leur journée de travail ainsi surchargés s'ils veulent vraiment satisfaire aux besoins des enfants, p. ex. une mère ou un père qui doit jouer le rôle du prof.

En plus en supprimant les devoirs à la maison on ne risquerait pas d'avoir des problèmes (en) concernant ~~le travail en l'absence~~ ~~groupe~~ con du travail en groupe, ce qui est fortement exigé dans le monde du travail d'aujourd'hui.

La surcharge de ~~travail~~ de devoir est surtout un problème pour les classes inférieures de la société où les conditions de travail sont inadéquates. Par Il y a p. e. des familles où 3 enfants partagent une chambre. Ainsi ~~erée t-on~~ une ina inégalité existe-t-il des chances vis à vis des enfants entouré de conditions favorables.

Ce qui apparaît comme l'argument le plus fort, ~~pour les défenseurs de la~~ pour ee-e ceux qui sont contre le travail à la maison, c'est l'exageration du travail ce qui empêche les écoliers ~~de~~ (f) de suivre d'autres activités comme la musique, la danse le sport et tout simplement de se rencontrer avec des amis.

Il est donc clair que si on veut garder le devoir à la maison il faudrait en même temps diminuer le travail à l'école, ~~pourquoi~~ afin de ne pas surcharger

l'élève et de lui accorder des moments de loisirs.

Il est aussi à fort bien conseillé de créer des devoirs en groupe à la maison pour ne pas nuire à l'intégration et à la capacité de travailler à plusieurs.

Bonnes Vacances

On espère que ça vous aidera

Meite et Paulo

## II - RÉSUMÉ DE LA CONVERSATION

L'enregistrement total compte près de deux heures et la transcription complète représente 56 pages.

La première partie occupe les tours 1 à 367. Après avoir écouté la consigne, Paulo et Méité décident de ne pas choisir entre *pour et contre les devoirs à la maison*. Ils élaborent une liste non rédigée de leurs futurs arguments, proposés alternativement par chacun : quatre arguments *pour*, six arguments *contre*, dont le deuxième et le sixième présentés par Paulo sont transformés en conclusions par Méité.

La deuxième partie commence au tour 368, ils passent à la rédaction du texte commun, décident d'abandonner le titre donné dans la consigne et font leur propre plan. Après discussion ils remettent le choix du titre à plus tard. Ils décident de faire une introduction, mais leurs propositions respectives sont incompatibles. Méité emploie des moyens variés pour imposer la sienne : elle en vient même à prétendre que c'est justement Paulo qui en a eu l'idée. Du tour 500 au tour 550, ils reformulent définitivement la phrase pour l'inscrire. Ils rédigent et inscrivent ensuite les trois phrases suivantes, ce qui forme une double introduction, celle de Méité, puis celle de Paulo.

La troisième partie est consacrée à la rédaction du corps du texte. Ils composent d'abord un plan en donnant un numéro à chacun des arguments notés sur la première liste. Ils rédigent successivement cinq phrases pour cinq arguments *pour*, puis six phrases pour quatre arguments *contre*.

Ils rédigent les deux phrases de la conclusion et finalement le titre, puis relisent tout le texte.

### III - EXTRAITS DE LA TRANSCRIPTION « on fait un titre à nous »

#### Conventions de transcription

= élision

: allongement

— soulignement pour insistance, ou lettre normalement muette

- troncation

0 pause d'une seconde, 00 deux secondes

// chevauchement

(...) passage difficilement audible

( ) interprétation possible

MAJUSCULE : phénomènes paratextuels dont la fin est indiquée par +  
(MAJUSCULE) phénomène paratextuel ponctuel

' intonation montante

, intonation descendante

/A/ en début de ligne signifie que l'intervention de A est en entièrement en chevauchement avec le tour de parole précédent, dans lequel elle est enchâssée.

P = Professeur, H = Paulo, F = Mété.

(Transcription réalisée par Annie Chalivet, revue par Ulrich Krafft et Lorenza Mondada))

#### Exposé de la consigne

1-P d'accord 0 (nous allons) pouvoir passer à la: deuxième phase de l'opération' 00 cette fois-ci donc on: va vous d=mander de rédiger quelque chose, à alors j= vais vous dire la consigne' 00 vous avez (à éc=) vous allez écrire à deux' 0 un texte sur: les: devoirs scolaires' à la maison, 0 pour les enfants, 00 je vais enregistrer ce que vous dites pendant la préparation:' 0 et la rédaction du texte, 000 vous savez: peut-être' que le Ministre de l'Education Nationale français' 0 a officiell=ment rapp=lé aux instituteurs' 0 que les devoirs à la maison étaient supprimés en France' depuis dix-neuf-cent-cinquante-six, 000 mais: cependant bon: tous les instituteurs font faire des devoirs à la: maison, 00 ce problème des: devoirs est largement discuté au niveau d= l'école primaire, 0 il y a des articles dans les journaux:' des lettres

de lecteurs: des brochures' 0 le débat va sûrement se poursuivre pendant un certain temps encore, 00 pour donner la parole' 0 au grand public' 0 les journaux spécialisés comme Parents: ou le Monde de l'Education ch=ais pas si vous connaissez (... on les trouve dans les) kiosques

2-H Parents oui,

3-F (PETIT RIRE)

4-P ont ouvert leurs colonnes' et demandent à toutes les personnes intéressées de participer au débat' 00 en écrivant un texte pour défendre leur position, 000 donc ceux d'entre vous qui sont contre les devoirs' 0 essaieront de convaincre les élèves' 0 les parents' 0 et les autorités scolaires' 00 bref toutes les personnes intéressés' 0 en écrivant un texte qui a pour titre' 0 halte' 0 aux devoirs à la maison, première possibilité' 0 halte' 0 aux devoirs à la maison 00 ceux par contre qui sont pour /les devoirs/

5-/F/ /(...)/

6-P 0 écriront dans le même but' 0 un texte qui a pour titre 0 les devoirs' sont nécessaires' à l'école primaire, 0 les devoirs sont nécessaires' 0 à l'école primaire, 00 voilà, 0 vous avez le choix,

SORTIE DU PROFESSEUR

### Début de la rédaction « on fait un titre à nous »

- 368 F on commence'  
369 H hm'  
370 F on commence'  
371 H à écrire'  
372 F mhm'  
373 H ouais'  
374 F **tu veux** écrire' BRUITS DE PAPIER  
375 H si tu veux oui **j= peux** écrire'  
376 F mhm' 00 /on va peut-être/ +  
377 H /on va déjà 0/ t'en a marre déjà'  
378 F non: c'est pas grave  
379 H ouais alors /il faut/  
380 /F/ /on va/  
381 H choisir quand même euh,

- 382 F on va:
- 383 H l'un de: des deux: 0 titres'
- 384 F **moi je trouve ça pas bien, 0 pa=c= que 0 /j'aime mieux de faire ça/**
- 385 /H/ /(...)/
- 386 F quand: oui mais:
- 387 H c'est comme les devoirs à la maison, 0 **il les faut,**
- 388 F (RIRE)
- 389 H c'est pas une /chose qu'on/
- 390 F **/j'aime j'aime/ mieux de de faire 0 un texte' pa=c= que quand même on a pensé de de des deux arguments' 00 et j'aime mieux de faire un texte avec 0 un euhm: un passage avec les arguments pour'**
- 391 H ouais
- 392 F un passage avec les arguments contre
- 393 H **ça c'est le: les plus importants** d'une:argumentation,
- 394 F hm
- 395 H qu'on peut être pour' 0 y après contre
- 396 F et après contre /(*bien sûr*)/
- 397 H /et après/ une conclusion, 0 ouais **donc** /(*on va la*)/
- 398 /F/ /(...)/
- 399 H on laisse tomber (... /...)/
- 400 F /on/ s'en fiche'
- 401 H hm 00
- 402 F et on va faire /(...)/
- 403 H /ou bien/ on: on fait un: titre à nous' 0
- 404 F oui pff 0 on dit euh: *devoirs à la maison' point d'interrogation,* (PETIT RIRE)
- 405 H (ou bien /la:)/
- 406 F /(*y sont pas*)/ il faut pas exagérer
- 407 H la:
- 408 F *pour ou contre,*
- 409 H *la polémique du devoir, 0 à la maison,*
- 410 F polémique' qu'est-c= que ça veut dire,
- 411 H la polémique' c'est: la grande discussion /polémique c'est la discussion/
- 412 /F/ /ah: oui j=/
- 413 H (...) ou bien 0 /devoirs/
- 414 /F/ /(...)/

- 415 H à la maison, 0 virgule, 0 vous êtes pour' ou contre, /point d'interrogation/
- 416 F /oui, pour ou contre,/ oui, 0 pour pour ou contre, 0 pour' 00 pour ou contre' 0 les devoirs à la maison, 0
- BAS **bref, c'est pas grave +**
- 417 H **bon, on fait le titre** /après (...)/
- 418 F /oui, **pa= c= que/ normal=ment** c'est/et (...)
- 419 H /donc on fait une/ petite introduction'
- 420 F oui, /**on** fait une/
- 421 /H/ /du sujet/
- 422 F introduction' 0
- 423 H en disant comme euh: 0 depuis la loi qui a été votée euh: quand ça été voté mille neuf-cent /cinquante-six/
- 424 /F/ /mhm'/
- 425 H BAS vous savez sans doute que le ministère + bon, 0 on peut: commencer:
- 426 F (=fin) **on peut savoir** euh: dans quel style **ça doit** être écrit pa=c= que 0
- 427 H (... /...)/
- 428 F /est-c= que/ c'est pour, est-c= que **ça doit** être intéressant' 0 ou est-c= que **ça doit** être: ou sobre, 00
- 429 H **je crois** /que: n'importe/
- 430 /F/ /(est-c= que c'est ...)/
- 431 H n'importe quel texte' 0 qu'il soit: argumentatif ou: un autre' 0 s'il est intéressant en plus' 0 /ça:/
- 432 F /**d'accord,**/ oui **mais** on peut commencer avec quèq= chose de euhm: 00 enfant trouvé 0 trop d= travail à la maison,
- 433 H (PETIT RIRE)
- 434 F euh: total=ment épuisé
- 435 H ouais
- 436 F après euh c'était: Imûr pour l'hôpital,/
- 437 H /enfant'/ enfant s'est suicidé /pa=c= qu'il avait trop de travail /
- 438 F /oui 0 on peut/ commencer par quèq= chose comme **ça donc** c'est:
- 439 H **pour 0** /pour qu= **ça** attire l'attention/
- 440 F /**ça peut être exagéré**/ pour quelque chose de sobre, **mais: donc**, 0 **mais moi je trouve ça plus drôle**, 00
- 441 H ouais,

- 442 F on va faire ça' 0 enfant: RIT trouvé +  
 443 H non (RIT)  
 444 F mais si (RIT)  
 445 H c'est un peu **trop: exagéré quand même**  
 446 F non **mais** /(...)/  
 447 H /ça/ serait vraiment pour ah:' on peut on peut faire comme  
 ça' 00 **mais** là on prendra déjà une: 0 un côté de, 0 dans ce texte' 0 enfant  
 s'est suicidé à cause de ses: devoirs' 0 /et on dit/  
 448 /F/ /non mais a=/  
 449 H comme ça, 0 euh ça pourrait être 0 ça pourrait bien être 0  
 une:  
 450 F une /(...) déjà/  
 451 H /non une/ notice' comment on dit une: 00 une nouvelle'  
 0 apparue dans/ un/  
 452 /F/ /hm/  
 453 H journal' 0 à cause de:  
 454 F hm'  
 455 H 0 de l'amplification /de/  
 456 /F/ /ouais/  
 457 H l'augmentation des devoirs, 0 donc là on dit qu= c'est: s: ce  
 n'est pas arrivé en fait' 0 l'enfant s'est pas suicidé'  
 458 F c'est ça  
 459 H **mais:** ça aurait 0 bien pu'  
 460 F hm  
 461 H arriver,  
 462 F **on peut : à la rigueur'** 0 soit on écrit, 0 enfant trouvé,  
 0 suicide, 0 euh : trop d= travail à la maison, 0 et après' 0 ça pourrait être  
 le titre : dans :  
 463 H ouais  
 464 F **pas mal:** 0 le futur titre /(dans)/  
 465 H /ça pourrait/ être le prem= la première  
 page du: de le /Monde/  
 466 /F/ /ouais/  
 467 H du Monde' 0 non, de le Monde'  
 468 F hm,  
 469 H du' 0 le Monde'  
 470 F le Monde, du Monde,  
 471 H ouais  
 472 F (la) Monde'  
 473 H le Monde /(RIT)/  
 474 /F/ /(RIT)/

- 475 H l:
- 476 F ouais /(...)/
- 477 H /le/ Monde de l'Education, O ouais
- 478 F mm: non' d'un d'un journal, de Paris Match **pa=c= que**  
c'est un /un/
- 479 H /(...)/ O Gala,
- 480 F titre /{(PETIT RIRE)/
- 481 H /Gala / Gala O bon on commence comme ça alors
- 482 F mhm
- 483 H **pa=c= que ce que /j'avais/**
- 484 /F/ /(... ça)/
- 485 H **pensé' c'était O on pourrait** commencer comme O *malgré' l'interdiction' par le Ministère de l'Education' O avec la loi: décrétée en mille neuf-cent cinquante-six ba ba / ba ba les/*
- 486 /F/ /ouais, **c'est plus sobre/**
- 487 H *instituteurs' O continuent à: donner aux enfants des O*
- 488 F **c'est modeste' mais:**
- 489 H c'est /plus:/
- 490 F /l'autre/ **j'aime mieux'**
- 491 H hein'
- 492 F l'autre j'aime mieux'
- 493 H **tu aimes mieux' O alors on /{(fait) l'autre,/**
- 494 F /{(PETIT RIRE)/ je n=sais pas ce que tu penses'
- 495 H **moi: j'aime mieux le mien' mais d'accord, /{(RIRE)/**
- 496 F /(...)' c'était/ **le tien** avec le suicide, c'était ton idée,
- 497 H ah c'était **mon** idée,
- 498 F hm,
- 499 H alors, d'accord,
- 500 F c'est **toi** qui l'as dit,
- 501 H donc euh: O on commence avec le titre
- 502 F ouais
- 503 H d'accord, O (entre les O guillemets) OO /**donc/**
- 504 /F/ /euh:/
- 505 H *enfant trouvé euh*
- 506 F *suicidé non est-c= que /ça existe'/*
- 507 H /il peut pas/ être trouvé suicidé **mais /enfant/**
- 508 /F/ /{(PETIT RIRE)/
- 509 H **il peut être trouvé O pendu'**
- 510 F oui (RIRE)

- 511 H (RIRE) c'est **pas trop**:, catastrophique' ça'
- 512 F RIT peut-être **mais** + euhm: 0
- 513 H avec les poignets ouverts' /(RIT)/
- 514 F /(RIT)/ on peut dire 0 euhm: euhm:
- 515 H avec le stylo
- 516 F **non y faut pas'**
- 517 H non /avec laquelle il faisait/
- 518 /F/ **/non ça suffit/**
- 519 H les devoirs'
- 520 F ça on on va dire *elle a essayé de se suicider*, point ça
- suffit, pa=c= que** /il faut pas exagérer les/ sentiments'
- 521 H ouais /cuh: 0 essai' 0/
- 522 /F/ */enfant a ess= a essayé de se: s=/*
- 523 H *essai' heurus=ment pas réussite*
- 524 F *oui' d'un /enfant/*
- 525 H */d'un/ suicide'*
- 526 F ouais
- 527 H *par un enfant qu'avait trop d= devoirs,*
- 528 F oui, non euh: m: sous (SE RACLE LA GORGE) euhm:
- qu'est-c= que non, qu'est-c= que **tu** as dit' on met (...) seulement on fait
- une petite
- 529 H oui ah, c= que j'avais dit'
- 530 F oui
- 531 H c'était: *essai'*
- 532 F *essai' 0*
- 533 H *mal réussite'*
- 534 F *malheurus=ment euh: /heurus=ment/*
- 535 H */mal/ ouais heuru/s=ment/*
- 536 F */(...)/ 0 heurus=ment: pas*
- réussi' 0 essaye de suicide' 0*
- 537 H ouais
- 538 F bien sûr' 0 cuh: *heurus=ment: /pas réussil*
- 539 H */heurus=ment pas/ réussite' 000*
- 540 F où est-c= qu'on met *l'enfant' 0 essai de suicide'*
- 541 H *de la /part d'un enfant/*
- 542 /F/ */d'un enfant/*
- 543 H *d'un enfant' 0*
- 544 F *heurus=ment, 0 pas 0 réussite' double point' 0 trop de*
- travail RIT à la maison, + /pa=c= que les/*
- 545 /H/ */ben ça/*
- 546 F titres sont toujours euh:

- 547 H        ah **mais tu** veux mettre ça comme titre'
- 548 F        non on: c'est pas le titre' c'est l'introduction, **mais**: ça c'est:  
un titre imaginaire d'un: journal,
- 549 H        hm, ouais: c'est ça, 0 **donc** *essai d= suicide d'un enfant, 0*  
*heureus=ment pas réussite'*
- 550 F        double point' trop d= travail à la maison, 00 euh: point  
d'intégora= interrogation, 00

\*



## Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle

### Cadre général de la rédaction conversationnelle

L'équipe GRIC 2 *Interaction, acquisition, apprentissage des langues* appartient à un laboratoire de Sciences du Langage largement ouvert. Il associe des chercheurs de formation et d'intérêts divers : Sémantique, Pragmatique, Analyse des discours, Éthologie des communications, Ethnologie, Didactique, Psychologie, sur des sujets aussi divers que les émotions, la langue des signes utilisée par les sourds, les relations de travail en milieu hospitalier, les codes culturels de la politesse, les interactions médiatisées par ordinateur. L'équipe GRIC 2, quant à elle, a une orientation didactique et étudie des interactions en relation directe et indirecte avec l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Ses modèles de référence sont empruntés à l'ethnométhodologie, à la linguistique du discours, à la grammaire textuelle, à la psycholinguistique des formats d'apprentissage, à la psychologie des formes sociales d'action, plus récemment à des recherches sur la cognition située et distribuée.

La recherche du GRIC 2 sur les rédactions conversationnelles a commencé en 1991 et s'est voulue dès l'origine fondamentale et impliquée, recherche de pragmatique, linguistique et didactique. Elle est née d'un intérêt pour le domaine méconnu des pratiques conjointes de l'écrit et de l'oral dans des situations oralo-graphiques. Nous avons constaté que les situations oralo-graphiques, si fréquentes pourtant, sont paradoxalement ignorées des chercheurs. Les études de l'oral portent sur des conversations sans activités d'écriture-lecture et l'étude des textes écrits porte sur les produits achevés et non sur le processus de leur production. Les situations de conversations rédactionnelles, jusqu'ici exclues des études de conversations et de langue parlée, constituent pourtant

des situations ordinaires, finalisées par une tâche accomplie pendant l'interaction, comme le sont beaucoup d'activités à caractère professionnel. Entre autres, la plupart des situations d'enseignement, de formation et d'apprentissage juxtaposent et combinent des activités orales et écrites. Ce sont des interactions de travail qui ont, si on les compare aux conversations privées, une structure et des règles d'organisation propres.

Notre recherche répondait de façon plus précise au souci de l'enseignement de l'expression écrite à des étudiants étrangers, au besoin de former en linguistique textuelle les futurs enseignants de Français Langue Étrangère et Français Langue Seconde et au désir de mieux mesurer l'efficacité de cette « transposition didactique » sur la pratique rédactionnelle des uns et des autres. Cette recherche a donc un versant didactique. Elle se veut un observatoire des pratiques d'écriture en Français Langue Maternelle, Français Langue Étrangère et Français Langue Seconde, observatoire de situations d'apprentissage en interaction. Ces situations peuvent favoriser une explicitation des savoirs et un transfert des savoir-faire, elles donnent lieu à la résolution collective et verbalisée de problèmes concrets d'écriture, à la confrontation et à la séparation des registres oral et écrit. Au lieu de corriger et de noter les textes écrits *a posteriori* dans leur état achevé, nous observons comment les scripteurs s'y prennent, ce qu'ils font et comment ils disent ce qu'ils font. Les échanges conversationnels témoignent - partiellement et indirectement bien sûr - des processus cognitifs d'accomplissement d'une tâche, grâce à l'interaction qui oblige à les expliciter pour l'autre. Ainsi, au lieu de n'étudier l'écrit que sous la forme des produits recueillis postérieurement au travail du rédacteur, nous pouvons appréhender le processus de co-rédaction à travers l'enregistrement des paroles des rédacteurs et la genèse du texte au fur et à mesure qu'il s'inscrit sur la page ou sur l'écran. Nous sommes cependant bien conscients que la rédaction en collaboration diffère de la pratique de l'écriture personnelle solitaire et modifie les conditions du travail<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Le binôme et le groupe restreint sont des conditions de travail ordinaire. La technique expérimentale où un scripteur doit verbaliser tout seul à haute voix chacune de ses activités au fur et à mesure présente l'inconvénient d'être une situation artificielle.