

S'appropriier l'écrit d'autrui et son énonciation

Quelle compétence rédactionnelle ?

Nora HADJI*, Pr. Foudil DAHOU
Labo LeFEU [E1572304 : Fled]
Département de Lettres et de Langue Française
Faculté des Lettres et des Langues
Université Kasdi Merbah Ouargla (Algérie)

Tout scripteur est d'abord lecteur. Cette évidence réinterroge pourtant la posture critique que chacun des deux adopte face au texte écrit auquel il se confronte bon gré mal gré dans l'exercice de la rédaction scientifique. La difficulté est alors de savoir correctement se réapproprier l'écrit d'autrui conformément aux contraintes du style académique. Il s'agit de ce point de vue de maîtriser passablement les ressorts de l'énonciation scientifique. Sans une pratique citationnelle soutenue, il n'existe pas de véritable citeur. C'est la condition majeure pour devenir citateur.
Mots-clés : *scripteur, lecteur, citeur, citation, texte.*

Appropriate the Writing of Others and its Enunciation What Editorial Skill?

Every writer is also a reader because he practices a regular double activity of writing and reading. However, the writer and the reader do not have the same attitude towards the written text. The critical position of the writer or reader differs in the exercise of scientific writing. Mastering the university style requires training. In the absence of regular practice, appropriating the writing of others becomes very difficult. It's about knowing the rules of scientific utterance. To become a true citator, it is important to practice the exercise of quotation. This is the first condition for successfully writing correctly as an academic.

Keywords: *Writer, Reader, Citator, Quote, Text.*

« L'écriture est devenue un instrument de pouvoir » (Delay-Goyet, 2012, p. 01).

L'écriture, un mode communicationnel spécifique

Cette épigraphe nous est prétexte à développer notre réflexion sur les compétences de littératie au Supérieur. Rappelons ici que

« la littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales [...] et multimodales [...] les plus appropriées à la situation et au support de communication [...], à l'occasion de la réception [...] et/ou de la

* Nora Hadji est Maître-assistante « A » à l'ENS de Ouargla, Département de Français. Elle finalise actuellement une thèse de doctorat ès sciences intitulée : *Problématique de l'insertion de la citation dans les travaux des étudiants de magister.*

production [...] de tout type de message » (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard, & Martel, 2015).

Le mode communicationnel qui nous interpelle en l'occurrence est celui de l'écriture. Explicitement, « [...] il s'agit d'une ressource socialement construite et culturellement transmise servant à créer du sens, [...] ce que Kress appelle des moyens de faire du sens » (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard, & Martel, 2015). Dans le cas qui nous intéresse en particulier, à savoir l'écriture académique, nous précisons d'emblée que l'écrit universitaire qui en découle (une prise de notes, un exposé, un article scientifique, un mémoire, une thèse) se définit comme « [...] document "monomodal" – soit celui qui est constitué uniquement de l'écrit [...] » (*Ibid.*) et qui, parce qu'il a été conçu essentiellement sur support papier, prend « une forme linéaire [...] » (*Ibid.*). Concrètement, il s'agit pour le scripteur (étudiant ou enseignant) d'élaborer un « *monotexte* »¹. En théorie, l'élaboration maîtrisée de ce type de texte repose sur la mise en œuvre d'un scénario didactique qui initie graduellement aux genres textuels universitaires. Pourtant, dans les faits, « [...] une proportion importante d'étudiants ne maîtrisent pas les genres textuels demandés à l'université » (Lousada & Dezutter, 2016, p. 01).

Par ailleurs,

« en ce qui concerne les spécificités de l'enseignement supérieur, l'écriture relève de la "communication", considérée comme l'un des six domaines de compétence clés (les autres sont les technologies de l'information, les compétences numériques, les problem solving – résolution de problèmes – et les aptitudes à travailler en groupe) indiqués par la Quality Assurance Agency (QAA) » (Lillis & Rai, 2012, p. 54).

À ce titre, nous relèverons ici ce que nous estimons être la singularité du contexte de formation universitaire algérien actuel qui se caractérise de prime abord par une triple insécurité : *linguistique*, *scripturale* et *méthodologique*. Celle-ci semble esquisser les contours d'une culture d'apprentissage propre aux cursus de formation de l'Université algérienne. Même si des séances de méthodologie de la recherche universitaire existent, au sein des départements de langues, les difficultés liées à la rédaction scientifique sont bien réelles et persistent.

« Le point de vue "déficientaire", c'est-à-dire l'idée que "le niveau baisse" et que "les étudiants ne savent tout simplement plus écrire", est au cœur des représentations des médias et des institutions académiques. On assiste régulièrement à de véritables tollés dans les médias au sujet des faiblesses scripturales des élèves au sortir du système scolaire [...] et des étudiants » (Lillis & Rai, 2012, p. 52).

La maîtrise de la rédaction scientifique universitaire est une préoccupation commune des Départements de Lettres et Langue Française. Rédiger notamment une thèse de doctorat ou, plus simplement encore, un mémoire de master exige une compétence de communication écrite avérée. Si les mastérants et les doctorants sont pleinement conscients de la nécessité de produire un écrit correct, l'originalité freine leur ardeur et devient vite une hantise – si elle ne se transforme pas graduellement en véritable angoisse.

¹ Nous pastichons ici BOUTIN (2012) qui a travaillé spécifiquement sur le « *multitexte* », document « *multimodal* » « *met[tant] en jeu divers modes iconiques et textuels, dont les rapports prennent diverses figures* » (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard, & Martel, 2015).

Pour la plupart, élaborer une pensée propre semble insurmontable – pendant longtemps, leur rapport à l'écrit académique n'a été qu'informel ; lors de séances de travaux dirigés très souvent couronnées d'une « *paresse intellectuelle* » due en grande partie au recours au « *prêt-à-penser* ».

Par ailleurs, l'élaboration d'une pensée propre requiert, au-delà de l'enrichissement et de la structuration des connaissances (fondamentales et transversales), en situations complexes de production, des savoir-faire méthodologiques ; en particulier, la capacité d'insérer des fragments, des extraits, des passages de pensées d'autrui. En d'autres termes, les apprentis-chercheurs rédacteurs doivent appuyer leurs écrits sur un usage correct et précis de la *citation*.

La pratique citationnelle, un exercice récurrent

La fréquentation des auteurs, en général, et des écrivains, en particulier, nous introduit dans la sphère singulière des « *paroles* » à redire ou à récrire. Ces paroles singulières se distinguent ordinairement par une prose efficace que nous permet d'explorer une énonciation empreinte d'un souci de communicabilité prononcé. L'auteur d'une telle singularité veille à la transmissibilité efficiente de son message ; son style se veut dès lors limpide s'adressant à un lectorat averti. Toutefois, en pratique, la clarté du style, si elle représente certes un élément important, ne suffit pas. Elle ne garantit en rien la compréhension à construire – péniblement dans les faits.

Un paramètre a été négligé jusqu'alors ; la faculté, chez les apprentis-chercheurs, nécessairement lecteurs, de pouvoir « *instrumenter [leur] mémoire interprétative* » (Beust, Cozien, Mauger, & Haglon, 2012, p. 01) dans la mesure où

« *L'interprétation des textes est dépendante pour une très large partie des rapports d'intertextualité. Ainsi, interpréter un texte c'est aussi le resituer par rapport à d'autres textes, à ses lectures précédentes, à sa culture et au final par rapport à soi* » (Ibid.).

L'interprétation constitue la possibilité d'*accéder au sens d'un énoncé*. Dans cet ordre d'idées, les apprentis-chercheurs rédacteurs adoptent la posture délicate de l'interprétant qui travaille à redécouvrir le sens tout en sachant que « *dans la sémantique interprétative le sens est vu comme une perception sémantique, perception forcément individuelle, dont toute tentative d'objectivation est une sommation incomplète de points de vue* » (p. Ibid. 02).

La réalité individuelle de la perception du sens est à souligner, car lors de sa recherche documentaire l'apprenti-chercheur se retrouve seul, confronté à la somme des données qu'il doit préalablement trier, sélectionner, rejeter ou retenir selon le degré de pertinence de l'information qui appuiera et validera ultérieurement son propre écrit. Dépouillée et exploitée correctement, l'information change de statut pour devenir une citation d'auteur. Ici, nous rejoignons Beust et al. (2012, p. 02) qui remettent « *en cause l'idée que quelque chose ait du sens (ou non) pour défendre plutôt l'idée qu'il y a des choses qui font sens (ou pas) pour quelqu'un* ».

Cet aspect de la question est fondamental puisque le sens n'est plus donné mais exige un travail de réflexion interprétative plus ou moins facilitée par notre culture générale et notre compétence encyclopédique personnelles. La difficulté s'accroît si l'on accepte

le principe que « [...] le sens est subjectif dans la mesure où il n'y a pas forcément de consensus d'un interprétant à un autre sur une explicitation (partielle ou complète) du sens d'un texte, si court soit-il » (Beust, Cozien, Mauger, & Haglon, 2012, p. 02).

Pour éluder cet « *inconvenient* », la rédaction scientifique universitaire exige en manière de méthodologie de précéder ou de suivre la citation, l'extrait ou le passage cité, d'un commentaire personnel qui permet de l'orienter conformément à notre compréhension que nous avons ainsi obligation d'assumer.

Le retour d'expérience personnelle, individuelle ou collective, sous la forme recherchée de la fréquentation continue des textes d'auteurs, dynamise l'interaction entre l'apprenti-chercheur lecteur, devenant apprenti-chercheur rédacteur au fur et à mesure du développement de l'opération, et le texte cité à partir du moment où « [...] *plus on a vécu d'interprétations, plus on peut faire de rapprochements intertextuels et donc plus on peut vivre et enrichir de nouvelles interprétations* » (Beust, Cozien, Mauger, & Haglon, 2012, p. 03). C'est cette virtualité en puissance des rapprochements intertextuels qui garantira, dans l'exercice de la rédaction scientifique, l'insertion correcte et esthétique des citations.

Les ressorts du genre, un fameux atout

Dans la pratique d'insertion de la citation d'auteur, saisir convenablement et contrôler raisonnablement le contexte de son énonciation autorise à jouer sur les types d'intervention possibles de la part du citant à condition d'observer « *l'objectif [qui est] d'arriver à une expression juste [...] respectant la forme et le niveau du texte, la correction et le caractère idiomatique de la langue* » (Larivière, 2001, p. 23). Il en découle la stricte observance des relations sémantiques, en termes d'adaptation ou de modélisation (reformulation, exemplification, précision...), et de la cohérence syntaxique à préserver, notamment dans le cas de la coupure, de l'omission d'une partie de la citation, du recours aux crochets². Il est entendu ici que le recours à « [...] *l'auto-citation en tant que pratique discursive et sociale* » (López Muñoz, 2005, p. 151) ne constitue pas, à notre connaissance, une pratique avérée chez les mastérants et les doctorants dont la légitimité du discours est en cours de construction. C'est pourquoi, ils choisissent de se référer à l'autorité des compétences du domaine reconnues par la communauté scientifique. Pourtant des questions demeurent si bien qu'il en est finalement de l'apprenti-chercheur – lecteur et rédacteur – comme du spectateur :

« Car, que surgisse une question hors programme, et voilà les problématiques en débandade et, dans la panique qui s'ensuit, le recours aux expédients explicatifs ! Sans doute faut-il amener le spectateur [et l'apprenti-chercheur] à se poser les questions qu'il ne se pose pas spontanément. Mais les autres ? les siennes ? celles qui naissent du regard singulier qu'il porte sur les choses et qui les colore d'un trouble inimitable ? Elles conduisent inévitablement à une pédagogie de la singularité, celle qui prend le spectateur [et l'apprenti-chercheur] pour ce qu'il est le seul à être » (Baticle, 1985, p. 14).

La singularité est toujours la clé ignorée de l'énonciation scientifique ; « *vertu* » écartée en raison du principe d'objectivité qui prévaut en la rédaction scientifique universitaire considérée dans sa performance. En l'absence de cette singularité compromise par les

² <http://www.infosphere.uqam.ca/rediger-un-travail/ecrire-paraphraser>

règles de la « *bienséance méthodologique* », les apprentis-chercheurs rédacteurs se réfugient dans une « *mythologie de l'originalité* » tant convoitée sans qu'elle ne soit véritablement et parfaitement définie dans leurs esprits embrumés. *Tout-le-monde* veut être original, faire preuve d'originalité, mais ce que peut être ou ce qu'est concrètement cette panacée, très peu le savent assurément malgré le fait que *Tout-le-monde* croit ou pense savoir.

L'original se distingue de *l'inédit*. L'énonciation scientifique diffère de l'élocution littéraire même si la problématique traitée relève purement de la littérature. Qu'« *un [...] courant secret de la littérature [...] exige du poète, par quelque alchimie, une autre syntaxe, une grammaire nouvelle et jusqu'à des mots inédits où revivrait l'innocence primitive [...]* » (Paulhan, [1941] 1950, p. 35), soit, mais une telle prétention s'écarte des préoccupations du style scientifique dominé par le paradigme de la clarté « *vue comme l'effet attendu, l'horizon d'attente d'un processus d'écriture maîtrisé* » (Beaudet, 2001, p. 01). Car l'originalité bien comprise réside dans la structure même du développement des idées directrices et non dans leur supposée nouveauté. Pour cela, l'énonciation scientifique applique les formules³ de lisibilité⁴ « *évaluant le degré de facilité de lecture des textes sur la base de variables lexicales et morphosyntaxiques ainsi que de variables typographiques* » (Beaudet, 2001, p. 04).

Ces formules, les apprentis-chercheurs doivent également en tenir compte lors de leur propre rédaction afin de négocier tous les tournants de l'insertion citationnelle et ses imprévus – par exemple *la concordance des temps des verbes conjugués ou à l'infinitif ; le respect et le non-mélange des registres de langue*, etc. L'économie de la langue met en œuvre les règles d'écriture qui développent, entre autres, le point de vue analytique et critique. L'application réfléchie de ces procédés facilite effectivement la réappropriation de l'écrit d'autrui en s'initiant, par l'entraînement individuel, aux jeux d'écriture. C'est en ce sens qu'il s'agit d'interpréter pleinement les ressorts du genre comme un fameux atout de conscientisation. Dans les faits, l'écrit universitaire répond à des exigences de performance qui favorisent d'abord la certification, ensuite l'esprit logique qui s'exerce dans l'écriture de recherche au moyen de la confrontation à la mise en langue des faits et des événements observés tels que rédigés initialement par une autorité scientifique – qui se réclame d'une aura et d'une reconnaissance certaines de la part des pairs.

En pratique, l'apprenti-chercheur rédacteur s'entraînera aux ressorts de l'argumentation et à l'identification des indices de la situation d'énonciation afin d'être en mesure de produire un écrit de son point de vue personnel. Le subtil changement de position, de positionnement et de posture du citant n'étant pas toujours perçu convenablement par sa propre personne, il lui importe dès lors de se donner des moyens linguistiques et sémantiques, et de se doter des techniques communicationnelles indispensables – nous distinguons ici intentionnellement le savoir du savoir-faire et du savoir-être : *connaître une règle ne garantit pas son application efficace*.

3 « D'après N. Sorin (1996), il existe quelque 200 formules de lisibilité en usage » (Beaudet, 2001, p. 04).

4 « La lisibilité du texte, dans son acception la plus simple, est un score permettant d'évaluer la facilité de lecture d'un écrit en regard de barèmes résultant de la compilation de données linguistiques sur la construction d'une phrase. Les données sont classées à partir de critères stylistiques, physiologiques et psychologiques [...] » (Beaudet, 2001, p. 04).

La réécriture intertextuelle et l'analyse stylistique comme gymnastiques préalables à la rédaction scientifique, éveilleront l'esprit de l'apprenti-chercheur rédacteur à la nécessité de se distancier dans ses écrits premiers, à savoir par exemple la collecte et la synthèse écrite de documents. Elles lui permettront, en outre, d'exploiter les ressources de la polyphonie énonciative.

Résonnance, l'autre dimension de l'éthique

Entrer en résonnance avec la production intellectuelle d'autrui repose principalement sur une approche de l'éthique scientifique comprise dans sa dimension de respect, de tolérance et de partage d'un certain nombre de valeurs fondatrices qui préservent la production scientifique de l'imposture des auteurs et de leurs mots. Le dialogue argumentatif doit se retrouver ainsi au cœur de la recherche scientifique qui se définit aujourd'hui comme une autre forme de création. Dans sa solitude d'écriture, une triade caractérise finalement l'apprenti-chercheur rédacteur ; une triple attitude *rétrospective, introspective et prospective*. Il lui appartient désormais, au travers de son acte de rédaction universitaire, d'être peut-être socratique et d'apprendre à se connaître et reconnaître avant de *provoquer les autres*.

Références bibliographiques

- BATICLE, Y. (1985). *Clés et codes de l'image : l'image numérisée, la vidéo, le cinéma*. Paris, France: Editions Magnard, coll. "Information/communication".
- BEAUDET, C. (2001). "Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique". *Recherches en rédaction professionnelle*, I(01), pp. 1-17.
- BEUST, P., COZIEN, R., MAUGER, S., & HAGLON, D. (2012, avril). "Instrumenter la mémoire interprétative". *Journées de Rochebrune (Rencontres interdisciplinaires sur les systèmes complexes naturels et artificiels) "Autonomie, mémoire et co-évolution"*. Rochebrune, France. Consulté le mai 2, 2020, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01071604>
- DELAY-GOYET, F. (2012, janvier 18). 1. *Quels enjeux pour la production d'écrits à l'Ecole ?*. Récupéré sur Animation Pédagogique « La rédaction au Cycle 3 »: https://meyzieu-decines.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/AP_REDATION_C3_FDG.pdf
- LACELLE, LEBRUN, BOUTIN, RICHARD, & MARTEL. (2015). *Grille des compétences en Littératie médiatique multimodale*. Récupéré sur litmedmod.ca (groupe de recherche en Littératie médiatique multimodale): https://litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_compétences_LMM.pdf
- LARIVIÈRE, L.-L. (2001). "Pour une typologie du résumé documentaire de type professionnel". *Technostyle*, 17(01), pp. 05-27.
- LILLIS, T., & RAI, L. (2012, juin). « Quelle relation entre l'écrit académique et l'écrit professionnel ? Une étude de cas dans le domaine du travail social ». *Pratiques*(153-154), pp. 51-70. doi:10.4000/pratiques.1929
- LÓPEZ MUÑOZ, J. M. (2005). "La répétition autophonique dans des séquences explicatives et argumentatives : de la surénonciation à la circulation des discours. L'exemple des forums du journal Le Monde". *Cahiers de praxématique*(45), pp. 151-176. Consulté le avril 19, 2019, sur <http://journals.openedition.org/praxématique/493>
- LOUSADA, E., & DEZUTTER, O. (2016, janvier 21). « La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec ». *Le français à l'université*, pp. 1-5. Récupéré sur www.bulletin.auf.org/index.php?id=2219

Pour citer cet article

Nora HADJI et Foudil DAHOU, « Réappropriation de l'écrit d'autrui et de son énonciation : quelle compétence rédactionnelle ? », *Paradigmes* 2020/8, p. 27-32.