

Journée d'études du Programme de recherche « Les conditions de maîtrise de la production écrite », MSHS Poitiers, 9 mai 2012

Georgeta Cislaru, ANR Ecritures, SYLED-CLESTHIA, Université Sorbonne nouvelle Paris 3

Contraintes linguistiques et contextuelles dans la production écrite

Cette intervention est notamment issue des travaux dans le cadre du projet ANR « Ecritures » qui porte sur les écrits des travailleurs sociaux dans le champ de la protection de l'enfance, à la fois dans la perspective d'une analyse sémantico-discursive de ces textes que dans une perspective génétique s'intéressant à la configuration des discours. C'est dans ce cadre que la question des contraintes linguistiques, contextuelles et cognitives s'est posée. Ce texte propose un aperçu des deux premiers types de contraintes.

On peut distinguer d'ores et déjà les écrits faisant l'objet de consignes précises, plus ou moins institutionnalisées (comme les écrits professionnels ou spécialisés) et les écrits faisant l'objet de contraintes implicites. Si la réflexion porte à l'origine sur les écrits sociaux, il me semble que le regard contrastif permet de mieux cerner les observables ; c'est la raison pour laquelle je profite de quelques études que j'ai pu mener avec des collègues sur les discours académiques pour proposer également des illustrations issues de ce domaine. Les deux écrits relèvent du champ professionnel et impliquent une écriture d'experts. Dans certains cas, référence peut être faite aux textes médiatiques – proches sur certains aspects des deux types d'écrit évoqués. Une telle démarche permettra par ailleurs de donner un cadre plus large aux hypothèses formulées au sujet des contraintes d'écriture.

Les pratiques d'écriture abordées ici s'inscrivent dans une temporalité longue, les textes étant assez volumineux (plusieurs pages) et faisant l'objet de multiples réécritures qui constituent autant d'étapes de la configuration des discours social et, respectivement, académique. Souvent donc, les observations formulées se rapportent à des phénomènes s'inscrivant dans la durée mais qui, directement ou incidemment, me semblent influencer sur les gestes d'écriture à un niveau plus local.

L'optique d'analyse choisie va au-delà du processus d'écriture lui-même, la question de l'interprétation, ou de la réception, empiétant quelque part sur la question de la production, également dans le sens où cette dernière ne peut être détachée de sa visée, notamment pour ce qui est des rapports sociaux, le processus d'écriture étant, à mon sens, orienté vers la « lecture » et vers l'impact décisionnel du texte ; on est dans une démarche fortement déterminée par la visée pragmatique.

L'approche est nécessairement non-modulaire, l'imbrication et l'ubiquité de certains phénomènes rendant artificielle toute séparation en niveaux et modules, les deux types de contraintes, contextuelles et linguistiques, s'imbriquant par ailleurs.

Définition de l'objet

Dans un premier temps, il s'agit de définir le champ des contraintes linguistiques et celui des contraintes contextuelles. Il n'est pas aisé de distinguer les deux, dans la mesure où je me situe dans une démarche qui se propose d'articuler le langage à son contexte d'utilisation. Il s'agit donc d'une définition à valeur purement heuristique.

Il convient également de distinguer entre contraintes, consignes, normes, règles, habitudes, etc. On considérera que les **normes** – normes linguistiques, par exemple – relèvent du domaine conventionnel et ont une application sélectives : toutes les normes linguistiques ne seront pas prises en compte lors de l'écriture d'un texte, mais seulement celles qui sont pertinentes dans ledit contexte. Lorsque les normes sont verbalisées, institutionnalisées, on parlera de **consignes** d'écriture. On peut définir les **règles** comme des normes à caractère procédural. Enfin, les **habitudes** sont à corréluer aux pratiques et renvoient à des normes ou des règles qui ne sont pas codées, qui ne font généralement pas l'objet de consignes précises mais qui s'acquièrent par immersion et imprégnation au fil des pratiques. Les **contraintes d'écriture** correspondent donc à des normes, des règles, des consignes, des habitudes qui pré-déterminent le processus d'écriture – et son résultat, le texte/discours – en limitant et en orientant les choix du scripteur.

Cette tentative de définition se veut davantage opératoire que théorico-méthodologique. On s'intéressera ici aux contraintes, qu'elles fassent ou non l'objet d'une consigne, et plus particulièrement aux contraintes linguistiques et aux contraintes contextuelles. Cette partition rejoint en partie celle de Plane *et al.* (2010) qui distinguent, au niveau des préalables influant sur la textualisation,

- « Les phénomènes relevant de représentations collectives, de doxas culturelles, ou d'ordre socio-discursif » (renvoi à Paveau 2006). « Il s'agit là d'un ensemble de déterminations procédant des usages sociaux du langage qui font que les unités linguistiques véhiculent des schèmes d'interprétation du monde et convoquent avec elles spontanément des univers sémantiques qui, à leur tour, s'actualisent dans des réseaux lexicaux disponibles. » (Plane *et al.* 2010 : 18)
- « Les phénomènes d'ordre structurel grâce auxquels la langue met à disposition du scripteur des configurations lexicales et syntaxiques déjà constituées. » (Plane *et al.* 2010 : 19). A ce chapitre sont pris en compte les figements, les collocations, etc. (dans l'optique de Gross 1996, Tutin & Grossmann 2002).

Les contraintes d'écriture, un outil interprétatif

Les contraintes d'écriture sont appréhendées comme un outil interprétatif dans une perspective d'analyse de discours.

L'analyse du discours (AD) a pour objet le discours, qu'elle envisage sous la triple dimension production-pratique-activité :

- production langagière en relation avec les différentes sphères de l'activité sociale ;
- pratique ancrée dans un contexte socio-historique ;
- activité ayant des fins sociales susceptibles d'être reconstituées et/ou interprétées par l'analyse.

Une des spécificités théoriques de l'AD est la remise en cause de la liberté individuelle de la parole, postulat qui trouve son illustration exemplaire par des phénomènes tels que les hétérogénéités langagières et l'interdiscours ; il s'agit de traces de contraintes à dimension collective (ou, en tout cas, non individuelle), susceptibles de ce fait de donner lieu à des « régularités » au niveau des pratiques discursives et des discours en tant que tels.

Les contraintes d'écriture seraient ainsi déterminées par la formation discursive, par la liberté de production limitée du sujet parlant (à l'écrit comme à l'oral). Définie par Pêcheux comme « ce qui peut et doit être dit à partir d'une position donnée et dans une conjoncture donnée »,

la notion de formation discursive permet de cerner une pratique discursive et donc de reconstituer le cadre de production d'un discours ; on retrouve les notions de règles et de régularité dans la définition donnée par Foucault (1969) :

Par système de formation, il faut donc entendre un faisceau complexe de relations qui fonctionnent comme règle : il prescrit ce qui a dû être mis en rapport, dans une pratique discursive, pour que celle-ci réfère à tel et tel objet, pour qu'elle mette en jeu telle et telle énonciation, pour qu'elle utilise tel et tel concept, pour qu'elle organise telle et telle stratégie. Définir dans son individualité singulière un système de formation, c'est donc caractériser un discours ou un groupe d'énoncés par la régularité d'une pratique. (Foucault 1969 : 98)

La nature des mots employés, les constructions dans lesquelles ils s'emploient dans tel ou tel discours et les positions de ceux qui les emploient sont révélatrices de l'identité d'une formation discursive.

Dans l'optique de Maingueneau (2011 : 94), la formation discursive réunit des textes qui ne relèvent ni du même type ni du même genre de discours¹.

« [...] on peut considérer que la formation discursive, c'est en fait l'espace d'inter-incompréhension où sont en relation ces deux positionnements [discours janséniste et humaniste dévot], et non chacun des deux discours. » (Maingueneau 2011 : 95)

Ainsi ancrées, les contraintes d'écriture sont en grande partie préalables au processus d'écriture lui-même et, de ce fait, se caractérisent par un certain degré de prévisibilité fort pratique pour l'analyse et le suivi du processus. Cependant, comme l'identification des lieux d'interférence des contraintes ne peut se faire que sur les bases du relevé du matériau linguistique produit – et faisant l'objet de réécritures éventuelles –, c'est dans l'après-coup que l'on retrace le poids des contraintes, qui deviennent donc un outil interprétatif des phénomènes relevés. C'est au fil de la présentation des différents types de contraintes que leur potentiel interprétatif sera mis en avant.

Contraintes contextuelles

Les contraintes contextuelles constituent une classe particulièrement hétérogène. La plupart de ces contraintes intervient davantage à un niveau macro- de configuration du texte, affectant l'organisation thématique, la formulation des contenus, les étapes de rédaction.

Les contraintes de « processus » concernent au premier chef les contraintes temporelles, dans la mesure où, notamment pour ce qui est des écrits sociaux, le processus de recueil des informations, le calendrier des réunions de service, ainsi que tout événement intervenant dans la situation de l'enfant peut intervenir de fait sur le choix des contenus et des formes. Il en est de même pour les écrits académiques, où la trouvaille d'un nouveau résultat, la lecture d'un article ou les remarques d'un relecteur vont guider l'évolution de l'écrit. La nature même des écrits évoqués – on peut souligner ici le parallèle entre les deux types au niveau de la démarche de recueil d'informations et de la nécessité de produire une conclusion étayée – les rend sensibles à ce genre de contraintes.

La figure ci-dessous illustre l'effet de ces contraintes sur l'évolution du texte écrit, avec des suppressions ou des ajouts assez conséquents au fil des étapes de l'écriture.

¹ A distinguer du positionnement, lorsqu'il y a concurrence pour l'autorité énonciative (ex. : les partis représentent des positionnements).

41	Conclusion Bertrand ne nous a pas montré ses capacités à élaborer un projet pour lui-même. Il est réellement en difficulté pour se situer dans une relation à l'adulte, à l'autre en général.
42	Les troubles de Bertrand, latents, dissimulés, en lien direct avec son histoire de maltraitements et d'abus sexuels, de carences éducatives et affectives importantes, nous conduisent à émettre des inquiétudes sur sa construction de jeune adulte.

Figure 1. Ajouts dans un rapport éducatif.

Les contraintes institutionnelles sont liées au cadre institutionnel et aux conditions historiques ou juridiques qui encadrent la production écrite. Par exemple, les rapports sociaux sont destinés à évaluer une situation en vue d'une intervention éventuelle de la société au sein d'une famille dans le cadre de l'institution de la protection de l'enfance, les évolutions législatives et pratiques dans le champ de la protection de l'enfance en danger rendent compte de contraintes juridiques et institutionnelles. Les textes de loi concernant l'accès de la famille aux rapports (loi de 2002), dans le cas des écrits de signalement, modifient, d'après les dires-mêmes des travailleurs sociaux, leur rapport à l'écriture ; celle-ci devient plus nuancée, mais aussi plus ambiguë et plus paradoxale, comme dans les cas où l'on « améliore » un nom ou un adjectif en le reformulant, tout en maintenant éventuellement dans l'énoncé d'après une conclusion mitigée. La mise en avant du discours de l'enfant et de la famille renvoie aux mêmes contraintes, encadrées par les recommandations/consignes d'écriture des guides de rédaction professionnelle (cf. aussi Sitri *et al.* 2011 ; voir plus bas, contraintes linguistiques) :

Exemple 1

~~Son père est peu présent, également dans son discours.~~ → Samuel évoque peu son père. (Cars., tapuscrit)

Les lois sur la propriété intellectuelle dans le cas des écrits académiques plus particulièrement déterminent toute une série de pratiques citationnelles qui vont introduire de l'hétérogénéité au sein du texte (cf. les travaux de J.Lefebvre). Les travaux sur le plagiat et la production d'outils de détection des fragments de discours « empruntés » et non signalés (cf. les travaux de Coulthard, Omer) sont symptomatiques de ces contraintes institutionnelles. Inversement, comme le signale Omer, l'apprentissage et la maîtrise des écrits académiques impliquent une large part d'emprunts plus ou moins sauvages.

On peut parler dans les deux cas d'une sorte de « judiciarisation » du processus d'écriture. Le fait que ces types d'écrits, à la différence de l'oral, seront « stockés » mais, aussi, feront référence, les rend sensible à ces contraintes juridiques. En amont, c'est la dimension évidentielle (au sens de Dendale) de ces types d'écrits qui est à signaler, en lien avec la posture de médiateur du scripteur qui ne peut prendre en charge l'ensemble des informations fournies par le texte écrit.

Les contraintes culturelles constituent des sortes de prototypes sémantiques et des modèles sociétaux qui vont déterminer certains schémas descriptifs, argumentatifs, narratifs, etc. du discours de la protection de l'enfance et du discours académique. La rédaction des rapports sociaux est ainsi déterminée par des normes sociales régissant l'ensemble de l'institution de protection de l'enfance et les pratiques évaluatives des travailleurs sociaux. Des travaux antérieurs sur les rapports éducatifs (Garnier, Sitri, Veniard dans Cislaru *et al.* 2008) nous ont permis de faire apparaître un certain nombre de formes linguistiques qui sont la trace et le moyen de ce passage du singulier au général, de l'intime au social, qui caractérise les écrits en question : ce sont les formes par lesquelles une parole singulière, celle

de l'enfant et de sa famille, est représentée et interprétée selon des normes discursives et des normes sociales. Ce sont les formes par lesquelles se laissent appréhender les attentes sociales des scripteurs, qu'il s'agisse de formes lexicales (la façon de nommer les acteurs ou les événements, la verbalisation des émotions), ou de formes syntaxiques comme la négation ou la concession, qui permettent de lire « en creux », pour ainsi dire, le prisme idéologique à travers lequel est interprétée la parole de la famille qui fait l'objet d'un signalement.

Ces normes en fonction desquelles se fait l'évaluation de la situation de la famille sont plus ou moins conscientes et varient dans le temps. Elles étayent les attentes des scripteurs et on en retrouve la trace dans un certain nombre de formes linguistiques comme le choix des verbes de parole (« finit par dire », « pourra nous dire », etc. ; cf. Cislaru & Sitri 2009) ou la négation, qui peut relever des anticipations de transgression de la norme (« elle [la maman] ne la [la fille] repousse pas » ; Cislaru *et al.* 2007). La négation peut faire l'objet d'une réécriture mettant en sourdine les attentes du scripteur :

Exemple 2

Dès son arrivée, ~~il n'a pas su se montrer...~~ → Dès son arrivée, Samuel s'est montré provoquant envers eux par le biais d'insultes (Cars., tapuscrit)

Le rapport entre institution et « usagers » relève d'un modèle à la fois préconstruit et négociable qui détermine sous certains aspects la production des discours au sein de l'institution. On peut parler de l'ethos institutionnel, qui se reverse naturellement dans l'ethos discursif et se solde par des choix contraints de formes linguistiques, de contenus et de focalisations². Pour ce qui est des discours académiques, Fairclough (1993) signale par exemple leur « markétisation », qui peut constituer un cadre interprétatif de certains écrits universitaires (cf. Cislaru & Claudel 2009). Capucho (2006) évoque les représentations de la fonction de l'institution éducative et du profil du citoyen (usager ? client ?) qu'elle est amenée à former et étudie l'usage des injonctions dans la classe et leur fréquence dans la perspective du passage d'un modèle hiérarchique à un modèle égalitaire. On peut plaquer ces mêmes principes de configuration d'un ethos institutionnel sur l'institution de la protection de l'enfance, qui doit nécessairement établir les mêmes cadres de fonctionnement et mettre en place les tracés discursifs qui vont avec. On relève ainsi des opérations de réécriture visant à construire un ethos institutionnel spécifique, par le biais d'une extrapolation du point de vue effaçant la subjectivité du scripteur³, qui se retranche en quelque sorte derrière le cadre institutionnel et limite l'implication personnelle (exemple 3) :

Exemple 3

Il a pu, ainsi, ~~s'interroger sur~~ les raisons de son placement → Il a pu ainsi interroger les raisons de son placement

~~A nous d'être~~ attentif au moment de mettre un terme avant que ce moment privilégié ne dérape. → Mais il faut rester attentif et mettre un terme avant que ce moment privilégié ne dérape.

Tous ces points ~~amènent~~ Samuel dans une attitude d'évitement → Tous ces points poussent Samuel dans une attitude d'évitement (Cars., tapuscrit)

² Cet ethos institutionnel intègre également la représentation de ce qu'est/doit être l'« usager » concerné, et rejoint en cela la question des attentes sociales évoquée plus haut.

³ Cependant, comme le signalent Sitri *et al.* (2011), les opérations de réécriture peuvent également aller dans le sens de l'introduction des marqueurs de subjectivité tel le deictique *nous*.

pour ne pas ~~venir en~~ → pour ne pas reprendre 1 stage (Manon, tapuscrit)

Dans l'exemple 4, la substitution du collectif *équipe* à *éducateur* et d'un prédicat plus volontariste à un prédicat plutôt neutre contribuent à configurer une certaine représentation de l'institution de protection de l'enfance et de son fonctionnement :

Exemple 4

Pourtant, ~~un éducateur se rend disponible~~ chaque soir pour les leçons. → Pourtant, l'équipe se mobilise chaque soir pour les leçons. (c2, dossier 1 synthèse, états 29→30)

Il va sans dire que ces contraintes contextuelles évoluent dans le temps et dans l'espace.

La question qui se pose au sujet des contraintes de ce type est de savoir si une parfaite maîtrise (« automatisme ») du type de l'écrit implique une visibilité minimale de l'impact des contraintes au niveau du processus d'écriture. Car les contraintes contextuelles interviennent directement au niveau des contraintes de genre notamment, évoquées dans la section des contraintes linguistiques.

Contraintes linguistiques

Par contraintes linguistiques on comprend les normes et disponibilités du système linguistique utilisé. Dans les exemples donnés ici il s'agit principalement du français. Les contraintes générales de grammaire, orthographe et ponctuation ne seront pas abordées ici. En effet, si on peut évoquer les disponibilités du système dans l'absolu, force est de constater que celles-ci prennent tout leur sens dans une perspective typologique (types de textes) ou générique.

On distinguera entre

- a) les consignes d'écriture, fixées par les guides de rédaction, les ouvrages méthodologiques ou, éventuellement, les notes locales. Dans le cas des écrits sociaux, le principe descriptif (bien distinguer entre FAITS, INTERPERATION, JUGEMENT) est une macro-consigne d'écriture qui imposera, d'une part, la structure des rapports et, d'autre part, le travail spécifique de certains marqueurs discursifs comme la modalisation, l'utilisation du conditionnel⁴, etc. Dans le cas des articles scientifiques, c'est notamment la tradition anglo-saxonne qui impose une structure de type IMRAD (introduction, matériaux et méthode, résultats, analyses, discussion) ;
- b) les règles d'écriture (fixant un cadre de la production écrite, elles encadrent généralement les consignes) ;
- c) les pratiques d'écriture, qui sont à la fois plus locales et moins strictes, et peuvent renvoyer à des traditions institutionnelles ou domaniales ; les figements et autres routines langagières découlent des pratiques d'écriture en tant qu'elles sont attachées à des domaines spécifiques, dans les corpus susmentionnés. Fonagy (1982) les appelle des **contraintes horizontales** (pour les collocations) et de **contraintes verticales** (pour l'association d'un énoncé à un type de situation ; on

⁴ Les travailleurs sociaux soulignent que la lecture des guides de rédaction s'effectue en dehors du contexte d'écriture (CR Caen, 1 mars 2010).

parle d'énoncés liés⁵). Ainsi, Fonagy souligne-t-il le caractère formaté, patternisé de l'écriture académique, qui use de formules toutes faites. Des recherches sont en cours concernant les routines langagières dans les rapports sociaux au sein de l'équipe ANR mais, d'ores et déjà, des explorations sur des SDR (segments de discours répétés) mettent au jour des pratiques similaires (cf. Cislaru *et al.* à paraître). Ces pratiques peuvent être rapportées avec profit à la notion de genre de discours, comme cela a été fait par Gledhill au sujet de certains figements caractéristiques des médias écrits (Gledhill 1994) et du discours académique (Gledhill 2000).

Il est possible de distinguer deux grandes catégories de contraintes linguistiques : les contraintes liées à la forme/au format et les contraintes liées au contenu/au sens.

La liberté des éléments sémantiques est [...] limitée, non seulement par les contraintes *contextuelles*, mais aussi par les conventions qui lient tel ou tel énoncé à telle ou telle *situation* typique qui déclenche globalement, presque automatiquement, l'énoncé correspondant. (Fonagy 1982 : 4)

On peut parler également dans ce cadre de contraintes « sémantiques » ou « thématiques », qui vont définir l'organisation informationnelle du texte. Mais cette distinction n'est qu'un artefact méthodologique, les deux types de contraintes fonctionnant ensemble. C'est aussi dans cette optique que la démarche d'observation des contraintes ne peut être modulaire ici. Avant de traiter plus globalement des contraintes linguistiques, il convient de s'arrêter sur les consignes d'écriture, qui sont généralement très explicites, donnant lieu à des guides de rédaction et autres manuels d'écriture professionnelle. Dans la plupart des cas, ces consignes d'écriture s'inscrivent dans une conception communicative de l'écrit.

La question des manuels d'écriture professionnelle est abordée d'une manière originale par Labasse (2009) qui souligne leur statut disciplinaire et épistémologique incertain, plaçant l'écriture dans une sorte de no man's land académique ; l'auteur parle de « rédactologie ». La contrainte qui ressort de son corpus d'étude est celle de la lisibilité pour le destinataire, de l'adaptation à celui-ci, même si l'organisation des manuels met en avant une structuration évoquant des contraintes d'usage des unités linguistiques (la phrase, le paragraphe...) ou des genres (le CR, la note...). En cela – et à quelques exceptions près – l'apprentissage de l'écrit professionnel se situe d'emblée sur le terrain de la communication, dans une perspective pragmatique. Le *Guide de la protection judiciaire de l'enfant* de Huyette et Desloges (2009) commence d'ailleurs le chapitre dédié au contenu des écrits par la question de l'audition devant le juge, qui devra s'appuyer sur les écrits pour statuer, et par l'accessibilité des rapports aux familles en mettant l'accent sur la transparence des pratiques professionnelles et le rapport de confiance. Les consignes du guide Huyette et Desloges (2009) peuvent être résumés en quelques mots : les écrits doivent être clairs, précis, nuancés. Souvent, ils pointent les allusions ou sous-entendus, l'absence d'analyse et d'étayage des paroles d'un mineur ou d'une tierce-personne, ou l'absence de preuve ou d'exemples en général (pour des catégorisations comme « alcoolique », « pute », etc. ou des évaluations comme « mur sale », « habitation mal entretenue », etc.).

5 Selon Fonagy (1982 : 105 et sq.), les énoncés liés évoluent d'une dimension conceptuelle vers une dimension émotionnelle : Concepts -> Attitudes -> (Emotions).

Toujours dans une optique pragma-communicationnelle la visée du texte – qui détermine aussi sa typologie – est également génératrice de contraintes. Ainsi, la visée évaluative (cf. aussi Mellet & Veniard 2011) des rapports éducatifs semble déterminer la réécriture du fragment suivant, afin de lui donner une valeur interprétative :

Exemple 5

De plus, ses parents ~~demandent régulièrement~~ des nouvelles ~~de sa scolarité~~ → De plus, ses parents ont montré à plusieurs reprises leurs intérêts en demandant des nouvelles et en encourageant à travailler plus régulièrement. (c2, dossier 1 synthèse, états 29→30)

Les contraintes génériques et typologiques se manifestent sous des formes diverses. D'abord, dans les protocoles d'écriture imposant le format du texte. Il s'agit de contraintes de structuration du texte (qui sont des contraintes de genre) ; les séquences, l'ordonnancement textuel, etc. (exemple de la structure des articles scientifiques notamment en anglais et de la trame rédactionnelle des travailleurs sociaux). Dans le cas des rapports éducatifs, une trame spécifique est proposée :

Exemple 6

« Les rapports éducatifs doivent comporter :

- un rappel sommaire des éléments retenus par le juge des enfants dans la décision ordonnant la mesure et caractérisant le danger pour les mineurs, ceci afin de faire apparaître l'évolution dans le temps ;
- la mention de ce qui au terme de la nouvelle période fixée fonctionne bien, de ce que les membres de la famille savent faire avec compétence, surtout si certains éléments de danger précédemment retenus ont manifestement disparu ;
- une description précise et détaillée de tous les éléments susceptibles d'être retenus dans le débat judiciaire, avec si cela est utile une sous-distinction pour chacun des mineurs nommément désignés, les membres d'une même fratrie ne réagissant généralement pas de la même façon aux aléas familiaux.

Chaque paragraphe doit comporter d'abord des faits, des dates, des observations, des exemples concrets, des illustrations confortant chaque affirmation.

Le rédacteur doit préciser ce qu'il a constaté soi-même, ce qu'on lui a rapporté, ce qu'il suppose. S'il rapporte des propos de tiers, il doit indiquer dans quelle mesure selon lui ils sont crédibles. [...]

Ce n'est que dans un second temps, de façon nettement séparée, que le rédacteur doit proposer son analyse des dysfonctionnements en s'écartant des faits et utiliser sa compétence pour avancer une explication à ce qui a été relevé. Il peut enfin s'il le souhaite, ce qui est opportun, proposer une décision au magistrat (non-lieu, instauration d'une AEMO, éloignement d'un mineur). » (Huyette et Desloges 2009 : 377)

Exemple 7

CONTENU DU SIGNALEMENT
COMPOSITION FAMILIALE
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Identité de l'enfant concerné (nom, date et lieu de naissance, établissement scolaire...) <li style="padding-left: 20px;">▶ Etat civil des membres de la famille
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Adresse de chaque parent et de(s) (enfant(s) (préciser si elle est différente de celle des parents au moment du signalement) <li style="padding-left: 20px;">▶ Exercice de l'autorité parentale. <li style="padding-left: 20px;">▶ Situation par rapport à l'emploi des parents et catégorie socioprofessionnelle
PRÉSENTATION DE LA SITUATION

- ▶ Indiquer les éventuelles interventions développées auprès de la famille en précisant si elles ont été acceptées ou refusées
 - ▶ Dégager le motif du signalement du contexte
- ▶ Privilégier les faits et les éléments objectifs avec le souci constant d'être le plus précis possible

CONCLUSION

Elle indique une ou des propositions

- ▶ Elle précise sur quel(s) membre(s) de la famille la mesure devrait porter
- ▶ Si l'enfant peut être confié à un tiers, ne pas omettre de préciser l'adresse de celui-ci
 - ▶ Elle indique :
 - si les parents ont été avisés du signalement et si non pour quel motif
 - si les parents sont d'accord pour l'aide qui Leur est proposée
 - ▶ Nom et qualité du signataire du rapport
 - ▶ Origine de l'information
 - ▶ Date des événements et des mesures déjà prises.
 - ▶ Lieux où se sont produits les différents événements signalés.
- ▶ Les faits rapportés sont-ils isolés ? ou répétitifs, accidentels ou non ? Ont-ils été constatés ou rapportés
 - ▶ Paroles de l'enfant
 - ▶ Constatations médicales (certificat médical joint).
 - ▶ Conséquences pour l'enfant de ces faits

(Source : *Guide du signalement en Franche-Comté*)

La trame des rapports éducatifs est une sorte de “construction discursive”,

« Discourse patterns are conventionalized associations between text type and genre. It is important to note, though, that this approach to discourse does not neglect genre and text type; rather, it incorporates both of them as form-meaning constellations. » (Östman 2005: 132)

On peut mentionner ici les différences locales ou culturelles caractérisant les formats discursifs ; un exemple classique étant le format des articles scientifiques en français et en anglais, ou en anglais et en russe, par exemple ; certaines peer-reviews vont jusqu'à neutraliser les contenus et donnés des textes en les disqualifiant en tant qu'articles scientifiques sur la base de leur format uniquement.

Plane *et al.* (2010 : 19) parlent de schémas textuels virtuels s'organisant en des macro-propositions sémantiques, et utilisant des structures et des chaînes déjà formées. Ces schémas formalisent/modélisent l'organisation des contenus et aussi, par le biais des rubriques, l'émergence des structures langagières. Östman (2005) compare (*A Mother drowned her baby* – construction correspondant à un titre d'article de presse – et *My/Our mother drowned our/your/my baby* énoncé dans une conversation familière. Dans les rapports éducatifs, on note par exemple que certains types de SDR possessifs sont préférés dans certaines rubriques, comme le montrent les figures ci-dessous :

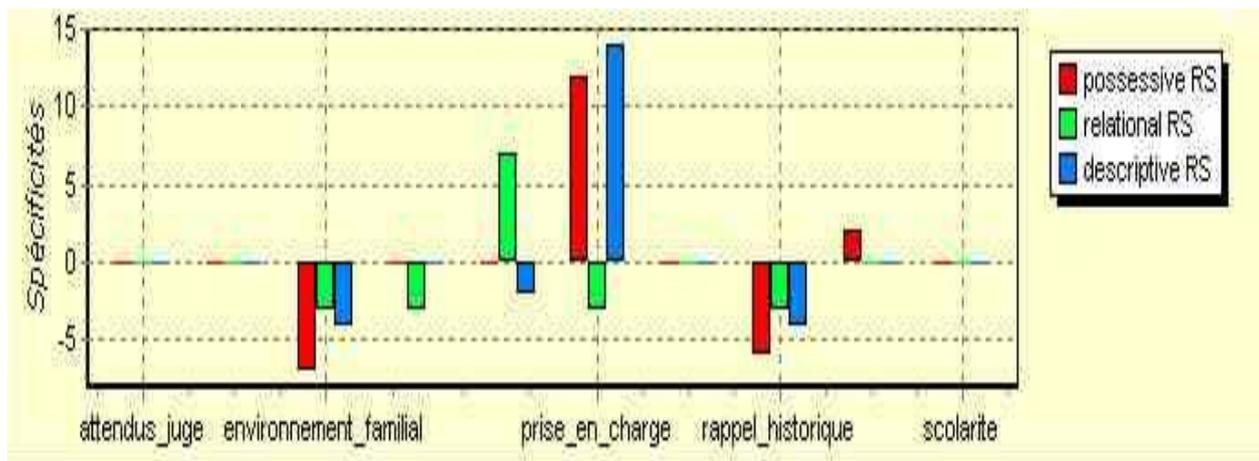


Figure 2a.

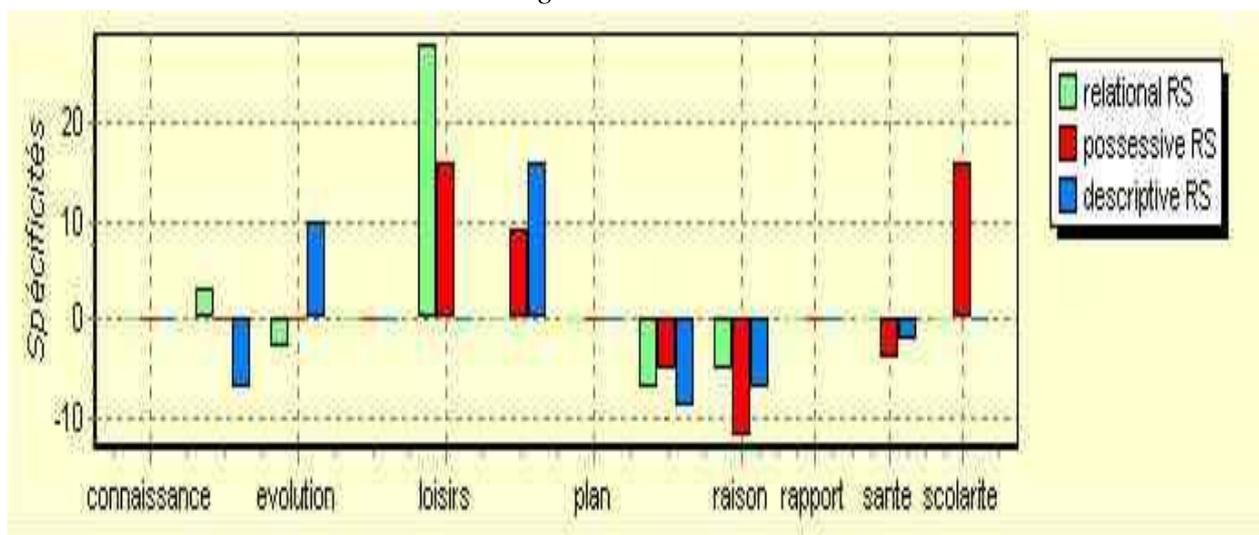


Figure 2b.

Dans les termes d'Olive et al. (2010), la trame pré-existante des rapports éducatifs constitue une contrainte visuo-spatiale, tout comme le texte déjà produit. Il y a toujours du texte avant le texte (Fenoglio 2007 : 10), mais cet avant-texte n'est pas toujours facile à caractériser d'un point de vue typologique. Par exemple, on peut pré-voir le texte avec des trames ou des schémas de thèmes à traiter, comme c'est le cas de cette première version d'un rapport de synthèse qui enregistre 30 versions avant le texte définitif (exemple 8).

Exemple 8

Prépa synthèse Anthony Viti. Plan Information concernant le placement. Connaissance de l'histoire familiale Raison du placement (demande parentale, du jeune, du service demandeurs). Observation depuis son arrivée sur le groupe :

Attitudes relationnelles avec ses pairs, les adultes Comportement en général sur le groupe, à l'extérieur, Trouble encoprétiq ue observé et accompagné- rapport au corps : soin, hygiène, apparence. L'illusion (faux self ou non) LA colère contenu Investissement du placement (état 1 ; Viti synthèse, 30 états)

Exemple 9

Fratrie : - - - - - (extrait état 1 ; Viti échéance, 6 états)

Dans l'exemple 8, le fragment souligné donnera lieu à des développements spécifiques au fil des versions suivantes. Ce fragment correspond à une note, une sorte d'aide-mémoire

qui signale dès la première version un « problème », un aspect préoccupant de la situation à traiter dans le rapport. L'idée du déjà-là, du préfabriqué, du moule, nous conduit à des questionnements plus ciblés, concernant les choix sémantiques et formels et leur conditionnement. Cette stratégie d'écriture peut se manifester à des étapes diverses du processus. Dans le rapport de synthèse comprenant 30 états, on voit apparaître « La notion de contrôle, de maîtrise » au niveau de l'état 25, qui disparaît à partir de l'état 26 au profit de « Il semble qu'Anthony ait besoin de contrôler est encore très forte... » qui devient « C'est d'une certaine manière une façon de tenir l'autre à distance... » dans l'état 29.

Exemple 10

~~La notion de contrôle, de maîtrise~~ → Il semble qu'Anthony ait besoin de contrôler est encore très forte... (états 25 → 26)

Il semble qu'Anthony ait besoin de contrôler est encore très forte... → C'est d'une certaine manière une façon de tenir l'autre à distance... (états 28 → 29)

Cependant, l'existence d'une trame n'exclut pas l'introduction ultérieure ou la reformulation des titres de rubriques, dans le cas des rapports tapuscrits ou manuscrits :

Exemple 11

Avec ses parents (titre de section) → **Relation** avec ses parents (Cars., tapuscrit)

L'équipe peut percevoir chez Manon toute une ambiguïté... → **Conclusion** [en marge] L'équipe peut percevoir chez Manon toute une ambiguïté... (Manon, tapuscrit)

~~TRAVAIL FAMILLE AVEC MADAME DUMONT~~ → **ACCOMPAGNEMENT FAMILLE MADAME DUMONT** (c2, dossier 3, états 9 → 10)

~~AVEC MONSIEUR ENAULT~~ → **MONSIEUR ENAULT** (c2, dossier 3, états 9 → 10)

~~Observations~~ sur le groupe → **Evolution** sur le groupe (c2, dossier 1 échéance, états 4→5)

Les pratiques professionnelles et scripturales deviennent des contraintes (des contraintes imposées donc par le texte en train de se produire) :

« Le texte en cours exerce une sorte d'intertextualité interne qui fait que la partie de texte déjà produite influe sur le texte à venir et restreint l'espace de liberté offert, au fur et à mesure de la propre génération. » (Plane *et al.* 2010 : 18 ; renvoie à Alarmagot, Chanquoy & Chuy 2005).

L'influence de l'avant-texte est également réalisée par la présence de la (ou d'une) conclusion dès le premier état d'un rapport social, comme c'est le cas de 3 dossiers sur 10 regardés. Il est certain que la conclusion ainsi prédéfinie détermine les choix rédactionnels du scripteur, du moins dans une certaine mesure. On peut se demander si les rapports éducatifs qui proposent une conclusion dès la première version vont à l'encontre de ces consignes prodiguées par les guides de rédaction.

Au-delà de l'aperçu macro- des contraintes langagières, on peut se pencher sur les processus de réécriture concernant des formes spécifiques renvoyant à tel ou tel aspect du genre étudié :

- les connecteurs dans le processus d'organisation structurelle du texte (cf. Chuy & Rondelli 2010), dans la mesure où la nature évaluative et argumentative des textes impose une série de choix ;
- le conditionnel, dont on connaît les différentes facettes sémantiques et le statut ambigu dû à son potentiel modalisateur qui n'est pas « innocent ». Sullet-Nylander (2006 :

126) évoque des normes de rédaction du *Monde* limitant l'usage du conditionnel journalistique : « *Le Monde* est précis. Les rédacteurs sourcent leurs informations. Ils utilisent les mots justes, renoncent aux tournures vides et alambiquées. L'usage du conditionnel est restreint. [Le Style du Monde] ». Les choix linguistiques se soumettent à des contraintes de visée et d'éthos, qui valident la crédibilité du discours et de l'institution.

- Etc.

Un autre angle pour appréhender les contraintes concerne les « métissages » dont le texte produit est le résultat (Plane *et al.* 2010 : 9), c'est-à-dire les hétérogénéités et l'interdiscours.

Conclusions

- Contraintes contextuelles et contraintes linguistiques s'enchevêtrent pour déterminer la configuration textuelle au fil de l'écriture
- Potentiel interprétatif des contraintes d'écriture
- Difficultés: polyvalence des marques langagières

Références

- Ali Bouacha, Magid, 1984, *Le discours universitaire, La rhétorique et ses pouvoirs*, Berne, Peter Lang.
- Augst, Gerhard, 1992, "Aspects of writing development in argumentative texts", dans Stein, D. (éd.) *Cooperating with Written Texts. The Pragmatics and Comprehension of Written Texts*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, p. 67-82.
- Capucho, Maria Filomena, 2006, « Discourse as a mirror of contextual constraints: the place and face of the teacher », *Pratiques* 129-130, p. 98-106.
- Chuy, Maria, Rondelli, Fabienne, 2010, « Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle », *Langages* 177, p. 83-111.
- Cislaru, Georgeta, Claudel, Chantal, 2009, « Le descriptif des cours de méthodologie, un discours métareflexif ? », in : Defays, J.-M. *et alii* (éds) *Principes et typologie des discours universitaires* (vol. 1), Actes du colloque *Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations*, Université Libre de Bruxelles, Belgique, 24-26 avril 2008, Paris, L'Harmattan, p. 151-162.
- Cislaru, Georgeta, Katsiki, Stavroula, Pugnière-Saavedra, Frédéric, Sitri, Frédérique, Veniard, Marie, 2007, « Quelle continuité entre l'Analyse de Discours et la formation professionnelle ? Le cas des écrits de signalement d'enfant en danger », *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications* 42, p. 100-111.
- Cislaru, Georgeta, Pugnière-Saavedra, Frédéric, Sitri, Frédérique (éds), 2008, *Les Carnets du Cediscor* 10, « Analyse de discours et demande sociale : le cas des écrits de signalement ».
- Cislaru, Georgeta, Pugnière-Saavedra Frédéric, Sitri Frédérique, Fleury Serge, MacMurray Erin., 2012, "The role of the repeated segments in the construction and the stabilization of the discourse", *IPRA conference*, Manchester. URL: http://syled.univ-paris3.fr/projet_anr/ecritures/ipra-2011/cislaru/IPRA-2011_com-sr-cislaru.pdf
- Cislaru, Georgeta, Sitri, Frédérique, 2009, « La représentation du discours autre dans des signalements d'enfants en danger : une parole interprétée ? », in : Lopez-Muñoz, J-M, Marnette, S., L. Rosier & D. Vincent (éds). *Circulation des discours et liens sociaux. Le discours rapporté comme pratique sociale, 5-7 octobre 2006*, Université Laval, Québec, Editions Nota Bene, p. 57-73.
- Cislaru, Georgeta, Sitri, Frédérique, Pugnière-Saavedra, Frédéric, à paraître, « Figement et configuration textuelle : les segments de discours répétés dans les rapports éducatifs », Louvain-la-Neuve : Presses de l'université de Louvain-la-Neuve.

- Coulmas, Florian, 1992, « On the relationship between writing system, written language, and text processing », dans Stein, D. (éd.) *Cooperating with Written Texts. The Pragmatics and Comprehension of Written Texts*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, p. 15-29.
- Coulthard, Malcolm, 2005, « On Plagiarism, Patchwriting and the Problems of Overseas Students in British Universities », *AESLA*. Disponible en ligne à l'URL : <http://www.business-english.ch/downloads/Malcolm%20Coulthard/AESLA.art.2004.pdf>
- Fairclough, Norman, 1993, « Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities », *Discourse and Society* 4(2), pp. 133-168.
- Fenoglio, Irène, 2007, « Du texte avant le texte. Formes génétiques et marques énonciatives de pré-visions textualisantes », *Langue française* 155, p. 8-34.
- Fonagy, Ivan, 1982, *Situation & Signification*, Amsterdam – Philadelphia, Benjamins.
- Gledhill, Christopher, 1994, « La Phraséologie et l'analyse des genres textuels. L'exemple des formules rhétoriques dans *Le Monde* », *Aston Papers in Language Studies and Discourse Analysis* 2 (Series Editor John Gaffney). Birmingham, Aston University Publications. http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/gledhill/Phraseologie_et_analyse_des_genres_textuels_GLEDHILL.pdf. (2 mars 2012)
- Gledhill, Christopher, 2000, *Collocations in science writing*. (Language in Performance Series No. 22). Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Huyette, Michel, Desloges, Philippe, 2009 (4^{ème} éd.), *Guide de la protection judiciaire de l'enfant*, Paris, Dunod.
- Labasse, Bertrand, 2009, « L'écrit professionnel : ambiguïtés et identités d'un objet académique », *Pratiques* 143-144, p. 233-248.
- Maingueneau, Dominique, 2011, « Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours », *Langage & Société* 135, p. 87-99.
- Mellet, Caroline, Veniard, Marie, 2011, « An Argumentative Approach to Drafts : From Description to Evaluation », *IPRA Conference*, Manchester 2011.
- Omer Danielle, 2010, « S'initier à la rédaction de textes d'étude et de recherche en français comme langue étrangère : spécificités et perspectives », dans Radulescu M. St., Darbord B., Solcan A. (éds) *La méthodologie de la recherche scientifique - composante essentielle de la formation universitaire*, Roumanie, Editura Ars Docendi, p. 147-162.
- Östman, Jan-Ola, 2005, « Construction Discourse. A prolegomenon ». In: Östman, J.-O., Fried, M. (eds) *Construction Grammars. Cognitive grounding and theoretical extensions*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, p. 121-144.
- Plane, Sylvie, Alarmagot, Denis, Lebrave, Jean-Louis, 2010, « Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle », *Langages* 177, 7-28.
- Poudat, Céline, 2006, *Étude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université d'Orléans.
- Sitri, Frédérique, Cislaru, Georgeta, Mellet, Caroline, Veniard, Marie, 2011, « Enunciative Approaches to Drafts », *IPRA Conference*, Manchester 2011, http://syled.univ-paris3.fr/projet_anr/ecritures/ipra-2011/sitri/IPRA-2011_com_sitri.pdf
- Sullet-Nylander, Françoise, 2006, « Paratexte, contexte et intertexte dans *Le Monde* (2005) : conditionnels journalistiques et discours rapportés », *Pratiques* 129-130, p. 123-156.
- Tobin, Y. (ed.), 1986, *From Sign to Text : A Semiotic View of Communication*, Amsterdam, Benjamins.

Annexe 1. Place de la conclusion dans le processus d'écriture

	Etat 1	Suppression	Modification
D1c2 ; Viti échéance 6 états	oui	Oui, entre états 2 et 5	Pas vraiment
D1c2 ; Viti synthèse 30 états	Non (état 20/30, mais ce n'est pas vraiment une conclusion)	Non	non
D3c2 ; Dumont, synthèse, 10 états	Non (état 7/10)	Non	Non
D2c1 ; Michaud, synthèse, 12 états	Non (état 9/12)	Non	Non

D3c1 ; Bertrand, 16 états	Non (état 12/16)	Non	Oui, version complète en 16 uniquement
D7c2 ; Gwendoline, échéance, 2 états (début)	oui	Non	Non
D8c2 ; Jean-Charles, 5 états	oui	Non	Oui, détaillée à partir de l'état 4
D9c2, Kelly, bilan, 6 états	non		
D10c2 ; Mégane, bilan, 10 états	non		
D11c2 ; Justine, bilan, 4 états	non		
D12c2 ; Rémi, bilan, 7 états	non		