



HAL
open science

**ETUDE GENETIQUE DE L'ECRITURE SUR
TRAITEMENT DE TEXTE D'ELEVES DE COURS
MOYEN 2, ANNEE 1995-1996**

Claire Doquet

► **To cite this version:**

Claire Doquet. ETUDE GENETIQUE DE L'ECRITURE SUR TRAITEMENT DE TEXTE D'ELEVES DE COURS MOYEN 2, ANNEE 1995-1996. Linguistique. Université de Paris 3, 2003. Français. NNT: . halshs-01965891

HAL Id: halshs-01965891

<https://shs.hal.science/halshs-01965891>

Submitted on 8 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE PARIS III – SORBONNE NOUVELLE

U.F.R. DE SCIENCES DU LANGAGE

N° attribué par la bibliothèque

|||||

**Thèse de Doctorat de l'Université de Paris III
en Sciences du Langage**

CLAIRE DOQUET-LACOSTE

***Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte
d'élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96.***

Thèse dirigée par Jacqueline Authier-Revuz

Soutenue le 17 juin 2003.

Jury : Madame Jacqueline Authier-Revuz, Professeur Émérite de Sciences du Langage.

Madame Sonia Branca-Rosoff, Professeur de Sciences du Langage.

Madame Claudine Fabre-Cols, Professeur Émérite de Sciences du Langage.

Madame Sylvie Plane, Professeur de Sciences du Langage.

Monsieur Jean-Louis Lebrave, Directeur de Recherches en Sciences du Langage.

Mon premier contact avec une science nommée « linguistique » remonte à une vingtaine d'années : jeune étudiante en première année de Lettres Modernes, j'ai assisté à un cours d'initiation à la linguistique dont le caractère fastidieux à mes yeux d'alors m'avait fait me promettre de ne plus jamais m'intéresser à la question de la langue.

Dix ans plus tard, salariée dans un mouvement pédagogique, l'Association Française pour la Lecture, je travaillais à l'élaboration de *Genèse du Texte*, un logiciel de traitement de texte qui permet l'observation chronologique des traces de l'écriture des scripteurs. Pour analyser ce matériau nouveau, j'avais besoin d'outils aussi bien méthodologiques que linguistiques : j'ai sollicité **Almuth Grésillon**, qui m'a fort judicieusement conseillé d'entamer un DEA à l'Université de Paris 3, sous la direction de **Jacqueline Authier-Revuz**.

Cette deuxième approche de la linguistique, dont les effets furent antagonistes à ceux de la première, m'a donné le goût de l'observation des mots de la langue et de son système. Il faut croire que la passion de **Pierre Le Goffic** pour les termes en *QW*- fut communicative puisque je me pris à apprécier la syntaxe et la morphologie. Par son accroche opiniâtre à la langue, le regard des linguistes m'aida à forger des outils d'analyse de ces corpus étranges et foisonnants que constituent les reconstitutions d'écriture en temps réel que **Gilbert Saby**, Instituteur Maître-Formateur au Vésinet, m'avait permis de recueillir dans sa classe de CM2.

C'est encore dix années plus tard, après mon entrée dans l'Education Nationale comme professeur d'IUFM, que je parviens à présenter le fruit de cette recherche, dont le cours a été bouleversé par un mariage, des enfants, une agrégation, en somme la réunion de faits qui, juxtaposés, ont infléchi le rythme de mon travail tout comme ses directions.

Ayant quitté Paris pour Bordeaux, j'y ai été accueillie par **Michel Brossard**, dont le séminaire de psychologie de l'éducation m'a aidée à ne pas perdre pied dans les périodes où les activités annexes à ma recherche m'occupaient presque entièrement. L'octroi d'un congé de formation d'une année a favorisé la progression de mon travail, et cette disponibilité m'a permis de rencontrer des personnes ou de renouer avec certaines : **Sylvie Plane** pour la didactique, **Almuth Grésillon**, **Irène Fenoglio** et **Jean-Louis Lebrave** pour la génétique textuelle ont soutenu à distance mes travaux, suscitant leur publication partielle ou m'invitant à rejoindre des équipes de recherche existantes. Mais c'est bien entendu au soutien attentif et à la bienveillance critique de **Jacqueline Authier-Revuz** que je dois principalement d'avoir mis de l'ordre dans un matériau d'abord anarchique et d'être passée d'une vision idéologique de l'écriture comme activité productrice de sens à une conception théorique du retour sur le dire comme rouage de l'énonciation.

Pour leur amical soutien, leur inébranlable confiance, leur opiniâtre résistance, **que toutes les personnes évoquées ici soient remerciées.**

SOMMAIRE

Introduction générale	11
------------------------------	-----------

PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIE.

Chapitre I - Parcours des points de vue théoriques existants.	23
1. Le processus d'écriture : modèles psychologiques.	26
2. Mettre à jour l'écriture : la génétique textuelle.	58
3. L'enseignement / apprentissage de l'écriture : l'évolution didactique.	84

Chapitre II - Méthodologie et problématique de travail.	117
1. Constitution du corpus	119
2. La transcription : du film de l'écriture à sa représentation linéaire.	147
3. Cadre théorique et problématique.	186

DEUXIEME PARTIE : LE DIRE DILATE DE L'ECRITURE.

Chapitre III - Accumulation de souvenirs, écriture accumulative.	225
1 . Objet et axes de travail.	227
2. La textualisation : organisation sémique et part du langage dans l'écriture.	245
3. D'un référent construit antérieurement à la construction du sens intérieure à l'écriture : aspects de la planification.	273
4. Reformulations et reprises de mots : des marques de l'activité métadiscursive.	286

Chapitre IV - L'écriture au confluent du <i>que dire ?</i> et du <i>pour qui, pour quoi le dire ?</i>	317
1 En quoi la consigne peut-elle induire un tâtonnement dans l'écriture ?	321
2. Marques de la prise en compte du destinataire dans l'énonciation.	335
3. Marques de l'adoption d'un type d'écrit particulier.	371
4. Le souci d'écriture : mise en place de postures d'écrivains.	391
Chapitre V - L'intertextualité à l'œuvre : contes (parfois) détournés. Invention et réécriture.	421
1. Angles d'analyse du matériau.	424
2. Les règles du genre : implications sur l'écriture.	437
3. Reprises d'éléments des contes et trajets sémantiques.	479
4. Figures d'inversion et de détournement.	509
Chapitre VI - La forme et le sens : problèmes de mise en graphie et travail du texte.	533
1. La forme de la langue : approches linguistiques et enjeux didactiques.	538
2. La mise en graphie : un angle de description des modes d'écriture.	555
3. Mise en graphie et mise en texte : séparation, intrication, interactions.	572
Conclusion générale	587
Bibliographie	597
Table des matières	619

INTRODUCTION

La manière dont écrivent les enfants qui apprennent à écrire reste un objet mystérieux pour les enseignants, et peu digne d'intérêt pour la plupart des gens : on comprend en effet le bénéfice que la recherche en littérature peut tirer de la lecture de manuscrits des écrivains, mais pourquoi s'intéresser à des balbutiements qui ne conduisent souvent qu'à des textes embryonnaires où les maladresses d'élocution gênent jusqu'à la perception des intentions de leur auteur ? A l'école, ce qui compte est encore souvent davantage l'ensemble des marques formelles de l'apprentissage – graphie, orthographe, correction langagière – que l'invention, la capacité créatrice offerte par l'écriture. Quand des parents exhibent fièrement une rédaction bien notée, c'est l'allure même de l'écrit – sans erreur ni rature, marge bien respectée, traits tirés au rouge et à la règle – qui les séduit en même temps que son contenu, censé correspondre à ce que pense et imagine un enfant de cet âge. Voilà posées par là les deux *parties du discours* scolaire : respect scrupuleux – parfois jusqu'à un maniérisme désuet – des formes qu'impose une norme à laquelle on consacre souvent la plus grande partie des apprentissages systématiques ; invention réglée – trop de débordements seraient sanctionnés – de contenus seyant au lieu et au statut des scripteurs. Voilà qu'émerge aussi la vieille opposition entre forme et contenu, dont chacun connaît le caractère douteux mais qui, dans le cadre scolaire, conserve toute sa vigueur.

Mais ce discours scolaire, comment se construit-il ? Cette rédaction réussie, comment s'est-elle écrite ? C'est autour de ces questions que va s'organiser la présente recherche, qui s'appuie sur un corpus à la fois original et matériellement neuf : le recueil systématique et exhaustif des opérations effectuées par des scripteurs lors de l'écriture sur

traitement de texte. Le logiciel de traitement de texte *Genèse du Texte*, édité par l'Association Française pour la Lecture, a la particularité d'enregistrer et de restituer non seulement le texte final, mais le processus d'écriture lui-même. Imaginons qu'une caméra se soit trouvée, au moment de l'écriture, sur l'épaule du scripteur : elle aurait filmé tous les détails de l'écriture, ses hésitations comme ses fulgurances, ses avancées rectilignes comme ses repentirs. C'est ce que *Genèse du Texte* donne à voir. En situation scolaire, l'enseignant a ainsi un accès nouveau à la manière dont chaque élève a construit son texte. L'instrument permet aux élèves eux-mêmes de prendre conscience qu'écrire n'est pas seulement produire le résultat qu'est le texte final, mais aussi progresser, tâtonner, aller de l'avant, revenir en arrière, dans ce cheminement riche et intéressant par lui-même qu'est le processus d'écriture.

Le logiciel a été conçu à partir du postulat que les élèves, mis en situation de commenter « en direct » leur manière d'écrire, réinvestiraient leurs observations dans la prochaine écriture plus efficacement qu'ils ne le font lors du commentaire d'un texte fini. Ce n'est pourtant pas l'efficacité pédagogique de l'outil qui sera évaluée ici : au moment de son expérimentation dans des classes – je faisais alors partie, en tant que salariée de l'AFL, des expérimentateurs – s'est posé un problème qui n'est toujours pas résolu. *Genèse du Texte* conserve tout ; tout, non du processus d'écriture mais des traces graphiques qu'à laissées à l'écran la constitution du texte. C'est là que commence le travail de l'enseignant, qui va devoir, dans un « film d'écriture » d'une durée d'une, deux, voire trois heures (le présent corpus comporte des écritures de 4h15 !), sélectionner quelques passages qu'il juge pertinents pour aider les élèves à se centrer sur leur activité scripturale, à la commenter, à l'évaluer... C'est là – aussi – que commença, pour les quelques vingt-cinq enseignants impliqués dans l'expérimentation de l'outil, la désillusion : que choisir dans cette écriture ? En quoi ce passage-ci était-il plus intéressant – plus déterminant pour le texte, plus riche de traces de constructions de savoirs – que celui-là ? Bref : que travailler dans l'ensemble foisonnant que constitue un seul film d'écriture ?

L'étude présentée ici fait suite à ces premiers essais de travail dans des classes avec ce logiciel : passée la fascination pour l'effet « cinéma », passées les premières questions à l'auteur du texte : « à quoi pensais-tu pendant cette longue pause ? pourquoi as-tu redémarré l'écriture comme cela ? », dont nous sentions bien de quelle richesse elles étaient porteuses, mais aussi comme elles révélaient peu de l'activité réelle de l'écriture en acte, beaucoup

d'enseignants ont renoncé à l'utilisation de *Genèse du Texte* et, d'un même mouvement, à toute investigation dans les brouillons de leurs élèves.

Je n'ai, quant à moi, pas renoncé à voir s'élaborer des analyses rigoureuses de certains faits d'écriture qui, s'ils sont parfois le propre des enfants en apprentissage, sont souvent partagés par nombre de scripteurs, y compris les plus habiles. Il y a dans l'écriture quelque trace d'un rapport au langage qui se construit et que les films de l'écriture, retraçant bien mieux que les manuscrits le mouvement qui l'anime, donnent parfois l'impression de partager. C'est cet aspect, plus linguistique que didactique, qui va nous intéresser ici. Parce que toute élaboration didactique passe par la construction de savoirs propres à l'activité pratiquée et que ces savoirs, peu développés dans le champ scolaire, l'ont été par ailleurs, il nous faut élargir le propos pour nous recentrer ensuite sur le corpus disponible.

Depuis une trentaine d'années en France, le regard sur la production langagière particulière que constitue l'écriture s'est à la fois renouvelé et structuré. Renouvelé, parce que les affirmations des écrivains selon lesquels l'écriture est un travail laborieux, opiniâtre, dur parfois, ont fini par extirper des croyances le mythe du poète inspiré qu'avait construit le Romantisme :

« Ce qu'Hugo imaginait devoir le grandir démesurément et le mettre au rang des dieux, ne le rend que ridicule. C'est un mauvais calcul. Qui est poète doit confesser la poésie, avouer son travail, parler de versification, et non s'attribuer des voies mystérieuses. » (Valéry, 1960, p. 893-894).

Renouvelé aussi, parce que le fait que l'écriture devienne, tant bien que mal, une pratique de plus en plus largement partagée, conduit à s'interroger en termes de dialectique sur sa diversité et son unicité : quelles sont les caractéristiques communes entre l'écriture d'un roman, celle d'une lettre et celle d'une liste de courses ? L'écriture est-elle d'abord consignation, adresse à l'autre ou processus d'auto-engendrement ? C'est à travers des interrogations multiples que la vision monolithique d'une écriture avant tout littéraire à finalité théorico-esthétique s'est peu à peu effritée, pour faire place à la diversité des pratiques d'écriture. Décrire l'écriture, c'est par conséquent s'inscrire dans les problématiques ethnologiques, linguistiques, sociologiques et psychologiques qui l'ont déjà abordée et qu'il n'est pas question de décrire précisément ici mais pour lesquelles un balisage, même partiel, est nécessaire.

La structuration du champ des études scripturaires s'est produite en même temps que croissait l'intérêt des sciences humaines pour le langage. Après l'apport fondateur de

Saussure, c'est la philosophie qui envisage les rapports du langage et de la pensée : « *le sujet pensant reste dans une sorte d'ignorance de ses pensées tant qu'il ne les a pas formulées pour soi, ou même dites et écrites, comme le montre l'exemple de tant d'écrivains qui commencent un livre sans savoir au juste ce qu'ils y mettront.* » (Merleau-Ponty, 1945, cité par Albert, 1993, p. 189). Entre dire et écrire, peu de différences ici, les deux activités étant pensées comme mettant en jeu le langage sans qu'apparaisse la spécificité de l'écriture. Ce n'est plus le cas chez Sartre pour qui lire et écrire ouvrent un passage vers d'autres manières de penser et d'agir ; vingt ans plus tard, l'ethnologue Jack Goody (1979) considère l'écrit comme conditionnant les modes de pensée : la « raison graphique » gouverne nos sociétés, où « *les contraintes immanentes à l'écrit sont à ce point incorporées au fonctionnement des institutions et aux grands lieux de production intellectuelle que l'on a peine à reconnaître encore leur présence agissante* » (Albert, 1993, p. 189). De leur côté, les sociologues imputent à l'écrit, dont la maîtrise conditionne la poursuite des études et l'accès à la culture, un rôle crucial dans l'échec scolaire :

« alors que les sociétés « post-industrielles » vivaient sur l'idée que l'alphabétisation généralisées et la scolarisation avaient favorisé l'émergence d'une référence culturelle commune à la plus grande partie de la population, l'interrogation survient à présent sur l'homogénéité des pratiques culturelles singulièrement pour ce qui relève de la culture écrite. » (Besse, 1993, p. 207).

En 1985 sont traduits en français les écrits du psychologue soviétique Lev Vygotski selon lequel le langage et la pensée sont inséparables des interactions sociales dans lesquelles ils émergent ; à la même période s'imposent, venues d'outre-Atlantique, les recherches en psychologie cognitive (Hayes et Flower, 1980), centrées sur les processus mentaux de la production écrite. Ce dernier courant s'oppose à ceux précédemment cités en dissociant l'écrit des caractéristiques socio-historiques de sa production ; curieux de la "boîte noire", il envisage l'individu producteur de langage comme sujet expérimental représentatif de l'humain. Deux courants psychologiques antagonistes contribuent donc à ce regard sur l'écriture : le premier, qui ancre l'individu dans l'environnement et le social, la considère comme un mode spécifique de rapport au monde qui s'acquiert par l'expérience ; le second, considérant l'individu isolément, comme de l'intérieur, décompose l'acte d'écrire en différents sous-processus.

Parallèlement à ces approches centrées tantôt sur l'individu, tantôt sur le groupe socio-culturel auquel il appartient, la linguistique propose un regard sur l'être de langage que constitue l'homme et sur l'ensemble de ses pratiques langagières. Avec les travaux d'Emile Benveniste, le langage dépasse le cadre clos du structuralisme pour s'inscrire dans l'énonciation, et l'on s'intéresse à la production même. La traduction des travaux de

Mikhaïl Bakhtine va alimenter cet intérêt en faisant émerger la notion de dialogisme. Dans le champ littéraire, le fait d'éprouver les limites de la clôture du texte posée par le structuralisme va aussi donner lieu à une nouvelle approche : la critique génétique. A travers les traces qu'il a laissées sur les manuscrits, c'est l'acte d'écriture qui est envisagé ainsi que son auteur, à la fois comme individu dont le rapport au langage est toujours singulier et comme énonciateur historiquement situé. De ces travaux, il ressort que l'écriture est toujours un processus infiniment complexe, non réductible aux schémas préexistants et mettant en jeu, crucialement, l'individu écrivant et le langage dans toutes ses dimensions. Valéry resurgit alors :

« Mon écriture me plaît. Elle me laisse une envie d'écrire. Je sors. Je vais. J'emporte une excitation à écrire qui se cherche une chose à écrire. Il vient des mots, un rythme, des vers, et ceci finira par un poème dont le motif, la musique, les agréments, et le tout, - procéderont de l'incident matériel dont ils ne garderont aucune trace. » (Valéry, 1933, p. 174).

A travers ce rapide survol des recherches portant sur l'écriture se dessine une double frontière : d'une part, celle qui sépare les travaux visant avant tout l'homme (champs ethnologique, sociologique ou psychologique), même si c'est à travers les formes langagières de son activité qu'il est appréhendé, des travaux visant avant tout le langage (champs linguistique et littéraire), même si cela implique l'activité des sujets parlants et les rapport des sujets au langage ; d'autre part, celle qui distingue l'écrivain (dont s'occupe la génétique littéraire) de l'écrivain (dont s'occupent par exemple la psychologie ou la didactique). Cette double frontière délimite les champs d'étude du brouillon et du manuscrit : c'est rarement le même traitement et la même méthode de recherche qui s'applique selon que l'on a affaire à l'écriture littéraire ou à l'écriture dite *ordinaire*. De l'écrivain à l'écrivain, il semble qu'on ne s'attende ni aux mêmes faits, ni aux mêmes effets : chez l'écrivain, on observe la langue à l'œuvre, l'écriture en acte, avec des outils littéraires et linguistiques ; chez l'écrivain, c'est le plus souvent un sujet qui est le centre des observations, sujet énonciateur certes, mais avant tout sujet psycho-sociologique aux prises avec son développement psychique bien plus qu'avec la langue. Les recherches centrées sur l'humain envisagent la production quotidienne, ordinaire, le plus souvent en termes de manques ou de difficultés à mettre en œuvre un processus déjà tracé. A l'opposé, les recherches qui s'appuient sur des théories de langage étudient des corpus littéraires où l'on traque le jeu de la reformulation et de l'invention, où ce qui frappe n'est pas le manque mais le foisonnement créatif. On peut le comprendre : explorant à fond les ressources de la langue, les écrivains en travaillent des aspects méconnus et surprenants,

tandis que les scripteurs ordinaires, dont les élèves en apprentissage constituent un cas particulier, semblent trop occupés à résoudre les problèmes de formulation correcte et de recherche d'idées pour utiliser la langue comme un moteur de création. Le problème posé par la régularité de cette double frontière entre intérêt pour le langage et intérêt pour l'homme d'une part, observation des écrivains et observation des écrivains, c'est celui de la **difficulté à considérer tout individu producteur d'écrit comme exerçant un rapport au langage aussi singulier et aussi riche que celui qu'exercent ces écrivains professionnels que sont les écrivains**. Autrement dit, et compte tenu des spécificités indéniables de la littérature, les études sur l'écriture ordinaire se privent des moyens d'observation très fins forgés à partir de l'écriture littéraire. Julien Gracq affirme qu' "*un ouvrage littéraire est bien souvent la mise bout à bout et le tricotage intime dans un tissu continu et bien lié de passages appuyés à l'expérience réelle, et de passages appuyés seulement à la conformité au caprice de la langue.*" (Gracq, 1982, p. 666). En est-il toujours différemment pour les textes non littéraires, ou cette différence que l'on peut croire de nature n'est-elle que d'échelle ?

C'est cet enjeu-là - auquel il n'est pas envisagé de répondre totalement mais pour lequel s'ébaucheront des pistes - qui a présidé au présent travail. Dans la lignée des analyses de Claudine Fabre-Cols, qui propose de lire les textes d'enfants

« en cessant de les croire simples et sans intérêt, en devenant curieux des problèmes qui s'y inscrivent, des systèmes en construction qui s'y posent, en donnant toute leur force aux indices matériels de chaque page, aux hypothèses qui pourraient sous-tendre les erreurs, aux ratures et aux abandons, aux conditions énonciatives de production, aux représentations et aux projets qui animent le sujet-scripteur, à son désir de dire qui bouscule toujours un peu le savoir-écrire... ainsi qu'on le ferait pour n'importe quel texte. » (Fabre-Cols, 2000, p. 14),

je vais tenter d'**appliquer à l'écriture scolaire d'élèves de CM2 la méthodologie construite pour l'étude de manuscrits littéraires**.

Cette application suppose une transformation, liée à la différence de support et à l'âge des scripteurs. Au contraire des écrivains, les scripteurs scolaires, même au CM2, sont au début de leur apprentissage de l'écriture : il en résulte évidemment des caractéristiques d'écriture bien différentes de celles des écrivains, qu'il s'agisse de la durée de l'écriture, de la longueur et de l'enjeu du texte, des opérations effectuées pendant les relectures, etc. Par ailleurs, l'écriture à l'école est presque toujours une réponse à une commande qui recouvre, pour l'enseignant, des enjeux d'apprentissage que les élèves ne partagent pas

forcément : on y observe - par rapport cette fois à l'écriture spontanée, qu'elle soit ou non littéraire - une différence d'implication dans la tâche qui induit elle aussi des faits d'écriture différents. Enfin, je l'ai annoncé, les données analysées ici ne proviennent pas de manuscrits : elles ont été recueillies sur un traitement de texte qui a pour caractéristique d'enregistrer et de restituer, à la manière d'un film, l'ensemble des opérations de l'écriture. Au regard du matériau de la critique génétique, les manuscrits des écrivains, le support utilisé ici permet l'exactitude chronologique puisque les opérations sont données dans l'ordre où elles ont eu lieu, les pauses étant également signalées. Cette caractéristique a conduit à modifier la manière de transcrire les données élaborée par les généticiens travaillant sur manuscrits : ce **nouveau mode de transcription** sera explicité au chapitre 2, en même temps que le cadre méthodologique et la problématique de la recherche. Cette exposition fera suite à un **panorama des principaux champs afférents à notre étude** : la psychologie de l'apprentissage, la génétique textuelle et la didactique sont évoquées au chapitre 1, dans un balisage à la fois partiel et partial : il ne concerne que le strict objet de la production de texte et reflète, par son organisation, les choix théoriques qui ont été les miens.

A l'issue de cette première grande partie de l'étude seront posées les directions de travail. Ici comme dans toute analyse de corpus s'offraient deux directions : rassembler un corpus large dans lequel il faudrait faire des choix, ou bien limiter le corpus à quelques éléments qu'il serait alors possible d'analyser exhaustivement. La nouveauté du matériau et des données auxquelles il donne accès a conduit à constituer, pour cette première étude, **un corpus quantitativement important**. Il se compose de trois groupes d'écriture, correspondant à **trois consignes d'écriture différentes**, que nous étudierons successivement dans la deuxième partie du travail :

- le chapitre 3 est consacré à une écriture narrative de restitution (raconter un souvenir scolaire) ;
- le chapitre 4, à une écriture explicative de restitution et argumentative (à partir d'une émission vue en classe, les enfants doivent écrire un article de journal expliquant ce qu'est l'illettrisme et pourquoi ce phénomène mérite que l'on s'y intéresse) ;
- le chapitre 5, enfin, est consacré à une écriture narrative d'invention-reformulation (écrire un conte où apparaissent des éléments de contes existants).

Pour chaque groupe, les faits étudiés sont ceux qui ont paru les plus pertinents eu égard à la consigne et aux spécificités d'écriture décelables.

Le problème posé par ce corpus est son foisonnement : la restitution chronologique de toutes les opérations d'écriture produit une masse de données qu'il a fallu organiser, et qu'il était impossible d'explorer complètement. De ce fait, même si ce sont les mêmes enfants qui écrivent, on pourrait avoir l'impression que chaque groupe constitué selon la consigne d'écriture a donné lieu à une étude autonome, sans lien avec les autres. C'est à la fois partiellement vrai, puisque ce ne sont en général pas les mêmes faits qui ont été observés dans un groupe et dans un autre, et faux, puisque l'objectif à terme est moins de dresser un tableau de la manière dont des enfants écrivent un texte narratif ou un texte explicatif que de relever des constantes de l'écriture, qui se font jour préférentiellement dans tel ou tel contexte mais qui existent toujours. C'est pourquoi j'ai choisi, à titre d'exemple de prolongements possibles à ce travail (chapitre 6), d'étudier de façon transversale une catégorie d'opérations d'écriture, celles qui témoignent du souci de se conformer aux règles du système de la langue écrite (orthographe et syntaxe). Ce type d'opérations, rare dans les manuscrits d'écrivains, est au contraire très fréquent dans le corpus étudié ici car les élèves apprenant à écrire apprennent, dans le même temps, les règles du système. Une analyse exhaustive de ces opérations m'a paru à la fois pertinente pour ce corpus-là et pour l'écriture en général, parce qu'elle permet de **poser le problème du rapport entre la théorique liberté d'écrire et les règles auxquelles il faut néanmoins se conformer**. La question de la place de l'orthographe dans l'apprentissage est centrale en didactique de l'écriture et **le présent travail, linguistique, voudrait apporter, via les observations fines que permet le matériau recueilli, des éléments de réflexion dont la didactique pourra s'emparer**.

C'est donc au confluent de la linguistique et de la didactique que s'ancre cette recherche. Linguistique en est le fondement, de l'élaboration de la problématique aux modes de vérification des hypothèses. Didactiques en sont les enjeux : bien que ne conduisant pas à des propositions concrètes, ce travail souhaite contribuer à promouvoir, dans l'analyse de l'écriture scolaire, des lectures dont l'école reste peu familière et qui parcourent, depuis plusieurs décennies déjà, la linguistique de l'énonciation.

PREMIERE PARTIE

**CADRAGE THEORIQUE
ET METHODOLOGIE.**

CHAPITRE 1

Parcours des points de vue théoriques existants

INTRODUCTION

Comme explicité dans l'introduction générale à ce travail, le champ de l'écriture à l'école est traversé de préoccupations à la fois psychologiques et didactiques : c'est en effet aux psychologues que revient, pour l'instant, la tâche de mettre au jour les processus en jeu dans l'écriture ordinaire. Aux écrivains, la visée esthétique et la critique ; aux élèves, le projet pragmatique et l'analyse procédurale : tels semblent être les termes d'une opposition tenace et encore largement défendue.

C'est la raison pour laquelle le balisage des cadres théoriques qui traversent notre propos abordera la psychologie, même si elle n'est pas le champ dans lequel s'inscrit cette recherche et si, des trois grands domaines exposés ici, c'est à elle que nous aurons le moins recours dans les analyses qui suivent.

Nous traiterons ensuite de la génétique textuelle pour expliciter son émergence et sa raison d'être aujourd'hui, à la fois dans le champ littéraire et pour l'analyse d'objets qui ressemblent aux nôtres, des écritures ordinaires. Certains acteurs de la critique génétique préconisent en effet, depuis plusieurs années déjà, l'élargissement de leurs travaux à l'ensemble de la production écrite et l'émergence d'une véritable théorie de l'écriture.

Enfin, la didactique de l'écriture sera envisagée, à la fois d'un point de vue historique, par un balayage des travaux des trente dernières années, et d'un point de vue conceptuel : quelle vision de l'écrit peut-on tirer des évolutions didactiques ? Comment rejaillit-elle sur les conceptions de l'écriture ? Nous verrons que les conceptions cognitivistes sont dominantes mais que des tentatives se font jour, certes isolées mais peut-être les plus fructueuses aujourd'hui, de concilier, à l'école aussi, le souci de la langue et celui de l'écriture.

1. LE PROCESSUS D'ÉCRITURE : MODELES PSYCHOLOGIQUES.

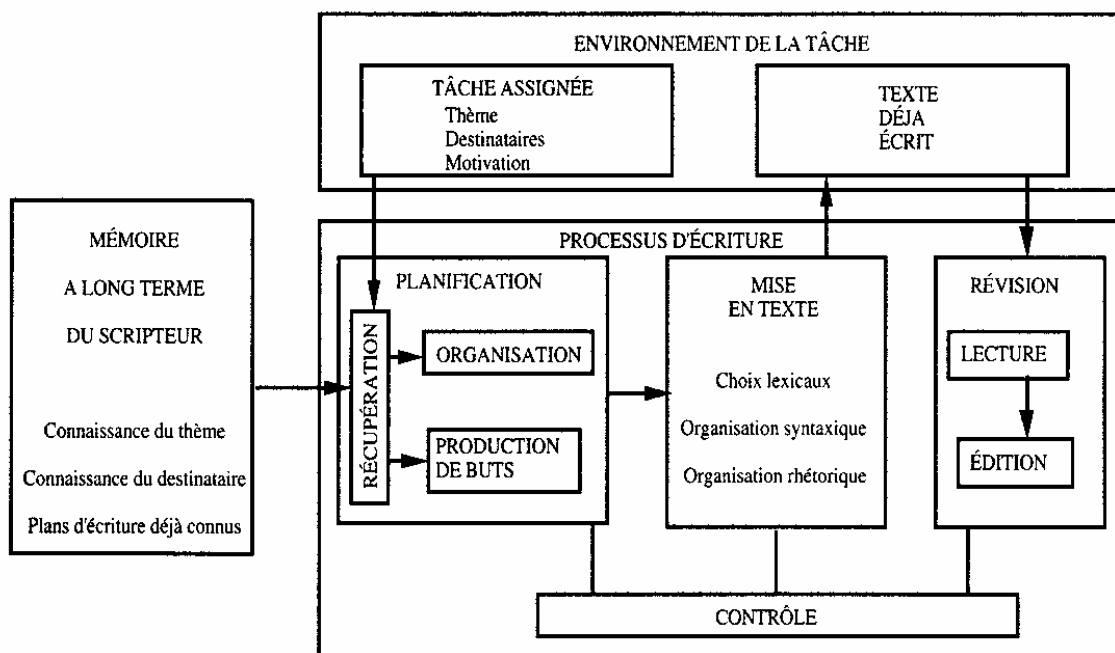
Il ne s'agit pas ici de dresser un panorama complet des approches psychologiques de l'apprentissage de l'écriture. D'abord, ce n'est pas l'objet de cette recherche dont la perspective est linguistique. Ensuite, le nombre important de travaux dans ce domaine rend difficile un recensement exhaustif. Le bref parcours que nous allons effectuer s'organise autour de la distinction la plus saillante : les études axées sur la cognition *vs* les études basées sur les interactions socio-cognitives.

1.1 Des modèles issus des recherches cognitivistes.

Les études de la cognition sont à la fois les plus nombreuses et les plus influentes à l'heure actuelle dans le domaine didactique. En ce qui concerne l'écriture, un modèle, celui de Hayes et Flower (1981) est nettement dominant : il va être exposé et discuté. D'autres travaux, plus récents mais dont le retentissement est moindre jusqu'ici, seront évoqués lorsqu'ils permettent d'éclairer des caractéristiques spécifiques à notre corpus.

1.1.1 La perspective modulariste : le premier modèle de Hayes et Flower.

Forgé en 1981, ce modèle a été largement diffusé en France, en particulier auprès des enseignants, pour les aider à se représenter les différentes instances entrant en jeu dans la production écrite. Il analyse le processus d'écriture comme la conjonction de sous-processus modulaires :



Le processus d'écriture proprement dit, décomposé dans l'encadré principal, est replacé dans différents contextes :

« - le contexte de la tâche, qui intègre les traces graphiques (début d'un premier jet du texte, sans doute, mais aussi les diverses notes qui ne constituent pas à proprement parler le texte en fabrication) dès le moment où elles commencent à être produites,
 - les connaissances disponibles en mémoire à long terme, dont les connaissances-représentations relatives aux paramètres de la situation de production,
 - et le processus (mental) rédactionnel proprement dit. » (Brassard, 1989, p. 82)

Le processus rédactionnel lui-même se divise en trois parties : la planification, la mise en texte et la révision.

1.1.1.1 La planification :

Michel Fayol la définit comme

« cette activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message. » (Fayol 1996, p. 21).

Il semble alors que le terme de *planification* recouvre ce que l'on appelle traditionnellement *faire un plan*, c'est-à-dire, tout en réunissant des idées, les organiser en une progression qui servira de canevas au texte à écrire. Coirier et *al.* précisent que

« la planification est le processus réglant la construction et l'utilisation de plans, qui sont des représentations anticipatrices, d'empan plus ou moins important, précédant l'exécution et permettant de guider l'activité ». (1996, p. 172)

Le plan – ou les plans successifs – ne concernent donc pas forcément la globalité du texte mais des parties de texte. Les auteurs évoquent deux types de planification : la planification des contenus, « une opération mentale ayant pour objet d'organiser des contenus à communiquer » et la planification des processus, « une opération mentale ayant pour objet

d'organiser l'ensemble des processus qui doivent être mis en œuvre pour réaliser une activité ». L'interaction entre ces deux types de planification n'est pas évoquée par Coirier et *al.* Il semble que le terme de *planification* corresponde, dans son acception courante, à ce qu'ils nomment *planification des contenus* : Hayes et Flower parlant de *planning conceptual content*, il est clair que la planification est très axée sur le contenu à écrire, la manière de l'écrire n'apparaissant pas dans le modèle originel comme une préoccupation majeure. La planification comporte elle-même trois sous-processus : la génération (retrouver l'information pertinente pour la tâche), l'organisation (sélectionner les informations les plus pertinentes et les ordonner), le cadrage des buts (stocker les critères de pertinence en fonction de la situation de communication).

1.1.1.2 La mise en texte :

La phase suivant la planification originelle du texte, la mise en texte, est la transformation en mots et phrases séquentiellement organisés du contenu à écrire. Le mot *transformation* rejoint celui qu'utilise John Hayes et Linda Flower : *translating ideas into text*. C'est donc en termes *traduction d'idées en texte* que s'est posé le problème en 1980 ; près de vingt ans plus tard, c'est ainsi que le repose Michel Fayol en intitulant son ouvrage *Des idées au texte* (1997). Les auteurs commentent peu – ce n'est certainement pas un hasard – cette partie de l'écriture, dont le principal problème paraît être la linéarisation, ou production de « *phrases acceptables de la langue, qui correspondent à l'information – stockée sous forme de propositions sémantiques – de la mémoire du rédacteur* » (Brassard, 1989, p. 85)¹. M. Fayol propose de recourir à la théorie de Levelt (1989) qui traite précisément de la transformation des « *résultats émanant de l'élaboration conceptuelle du message* » en une « *forme linguistique* » (Garcia-Debanç et Fayol, 2002, p. 41) :

« *Le modèle construit d'abord une représentation fonctionnelle élaborant parallèlement une structure grammaticale abstraite (verbe / sujet de...) et des éléments lexicaux eux aussi abstraits (les lemmes). Dans un deuxième temps, la structure syntaxique et les formes lexicales « de surface » sont récupérées pour être « envoyées » au composant articulatoire.* » (ibid.)

¹ On ne voit pas bien comment des propositions pourraient être sémantiques sans être lexicales. Cette idée correspond à une conception du sens séparé de sa forme en langue, dont un des aboutissements est la notion de langage mental : c'est « *le postulat cognitiviste dû à Fodor qu'il existe un langage de la pensée universel et indépendant des langues, le mentalais. Il est inné, bien entendu. Comprendre un texte consiste à traduire ses énoncés dans ce langage mental (puis, si le besoin s'en fait sentir, à recourir à des postulats de signification pour en inférer des propositions nouvelles). Deux mots de langues différentes qui ont le même sens "sont simplement deux codes différents pour le même item (le même concept) dans la lingua mentis" (Putman, 1988, p.21).* » (Rastier, 1991, p. 77).

Le cheminement est toujours le même : l'énonciateur a une idée à transmettre, il la formule ; on va *des idées au texte*. Cette manière d'envisager la production discursive s'inscrit dans ce que Jacqueline Authier-Revuz appelle la « *stratégie communicationnelle* » :

« *L'option théorique fondamentale, concernant le rapport du sujet à la langue et au sens, y est celle d'un sujet source individuelle et intentionnelle d'un sens qu'il produit en tant qu'utilisateur de la langue, instrument de communication.* » (Authier-Revuz, 1995, p. 67).

Elle s'oppose à ce que défendent, à la suite de Saussure, des linguistes soucieux de donner à la langue toute sa place dans l'énonciation :

« *ce qui se joue dans la parole pour un sujet n'est pas qu'une affaire d' « habillage » de pensée et de « masque de parole » qu'il interpose entre lui et les autres, mais, ce qui, en lui, le fait être, dans sa singularité de sujet, comme être de langage* » (ibid., p. 73).

Ce clivage fondamental modifie la manière dont on va décrire ce qui se joue dans l'écriture : une pensée qui se *traduit* dans le premier cas, une pensée qui se *crée*, dans le second. Après Hegel affirmant que « *c'est dans le mot que nous pensons* »², après le fameux « *il n'y a pas de métalangage* » lacanien, qui signifie qu'il n'y a pas de « *position de maîtrise et d'extériorité dans le langage* »,³ la question de la mise en mots ne peut plus se poser, nous le verrons au chapitre suivant, en termes de simple linéarisation.

1.1.1.3 La révision :

Cette phase que Hayes et Flower nomment *reviewing ideas and text* est un concept assez flou puisque le terme de *révision* peut désigner, selon les auteurs, l'activité de relecture du texte en vue de modifications éventuelles, les traces de ces modifications ou la dernière phase de l'écriture.

M. Fayol distingue le *retour sur le texte des modifications apportées au texte initial*, signalant que

« *si les changements apportés au texte restent assez rares et, surtout, varient considérablement, en nature et fréquence, d'un sujet à un autre et, chez le même individu, d'un moment à un autre, les retours en arrière sur ce qui a déjà été écrit apparaissent systématiques, quels que soient l'âge et/ou le niveau d'expertise* » (Fayol, 1997, p. 130)

J.-D. Brassard le rejoint en déplorant que la révision soit trop souvent assimilée aux traces qu'elle laisse sur le papier, et, pour éviter cette assimilation, Sylvie Plane distingue la réécriture de la révision :

« *La réécriture est un phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version du texte ou de variantes (changements locaux), dont l'analyse relève de méthodes*

² Hegel, *Philosophie de l'esprit*. Cité par Albert, 1993, p. 188.

³ Pécheux, 1983, cité par Authier-Revuz, 1995, p. 295.

linguistiques. La révision est le processus cognitif complexe mis en œuvre par un scripteur au cours même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur à partir d'observables souvent composites, de mesures de performances et d'analyses des verbalisations. » (1996, p. 55).

Il est important de noter la précision *au cours même de la production*, qui interdit de réserver au terme *révision* une place à part, post-premier jet. Le terme de *processus cognitif complexe* suggère deux choses : d'une part, la révision ne peut être enfermée dans un cadre de corrections du déjà écrit⁴ ; d'autre part, cette activité n'est pas totalement observable *on-line*⁵ mais elle est l'objet, comme l'ensemble des processus cognitifs, de reconstitutions⁶.

C'est dire si la révision nous sera peu accessible, puisque nous ne disposons ici que du film du texte en train d'être écrit ! Tout au plus pourrions-nous supposer si, en cas de pause longue d'écriture, cette pause a été ou non consacrée à la réflexion sur le texte, et ce, en fonction de ce qui la précède et de ce qui la suit. C'est donc par commodité que nous évoquerons ici la révision, ce terme appartenant au champ psychologique et sa nature de processus cognitif nous la rendant, tout comme la planification, difficile à déterminer. Si ces termes sont évoqués ici, c'est parce qu'ils posent des problèmes épistémologiques qui ne sont pas sans rapport avec des positions théoriques par rapport auxquelles il est nécessaire de se situer.

1.1.2 Le modèle de Hayes et Flower : mise en cause et prolongements.

Le cognitivisme dit *orthodoxe*, qui préside à la construction du modèle de Hayes et Flower, a été largement critiqué par François Rastier (1991) comme reposant sur des

⁴ Fayol (1997, p. 130) parle de "*retour sur le texte*" et de "*modifications apportées (ou non) au texte initial*". Si "*les changements apportés au texte restent assez rares*" chez les scripteurs novices, "*les retours en arrière sur ce qui a déjà été écrit apparaissent systématiquement. [...] Ces retours ont lieu au cours même de la composition et se situent majoritairement sur le mot précédent et la proposition ou la phrase en cours.*"

⁵ Aujourd'hui, des laboratoires ont mis au point des instruments de mesure des mouvements oculaires qui permettent de savoir, à tout moment de l'écriture, ce que regarde le scripteur. A partir de l'observation conjointe de ce qu'il regarde et de ce qu'il fait, observation éventuellement doublée d'entretiens avec le scripteur après sa tâche, on diminue le risque d'erreur sur les inférences concernant ce qu'il pense. A notre connaissance, les outils les plus performants ont été conçus au Département de Linguistique de l'Université de Lund (Suède) et au Laboratoire *Langage et Cognition* (LaCo, CNRS) de l'Université de Poitiers (France).

⁶ Selon M. Fayol lui-même, "*les méthodes sont souvent perçues comme ayant une validité en elles-mêmes et certaines d'entre elles sont conçues comme intrinsèquement supérieures aux autres. Ainsi, les études en temps réel permettraient une sorte d'accès direct aux processus sous-jacents. Il n'en est rien ! Les analyses des données comme la lecture des travaux antérieurs mettent clairement en évidence la nécessité de développements théoriques pour interpréter les observables.*" (1997, p. 55)

postulats contestables et imprécis, qui ont surtout pour l’auteur le défaut de n’être jamais posés, ni discutés par les chercheurs cognitivistes. Rastier fait apparaître l’étroite parenté entre la vision du fonctionnement de l’ordinateur et de celui du cerveau humain, illustrée par la récurrence de termes à connotation informatique dans l’évocation cognitive du cerveau : « *les individus sont supposés traiter de l’information en temps réel, en série ou en parallèle ; compiler du texte, puis l’exécuter ; stocker des informations [...]* » (Rastier, 1991, p. 41). Ces critiques essentielles, qui s’accompagnent chez Rastier de bien d’autres non moins cruciales concernant en particulier la place de la sémantique (Rastier, 1991, chap. 3), pourraient être reprises ici. Ce n’est pas la voie que j’ai privilégiée, à cause de l’importance des travaux des psychologues cognitivistes dans le champ scolaire : tout en souscrivant aux critiques de fond, je vais examiner quelques points des propositions cognitivistes et leurs applications possibles dans l’analyse qui est la nôtre.

1.1.2.1. Contestations du modèle de Hayes et Flower et réponses.

Ce modèle, qui a influencé très fortement les recherches en didactique de l’écriture des vingt dernières années, est l’objet de critiques virulentes. La principale est que l’on peut assimiler ce modèle, que ses auteurs ont présenté comme novateur, à celui de la rhétorique classique déjà présent chez Cicéron. Cependant, pour Sylvie Plane, une telle comparaison néglige

« le fait que J.R. Hayes et L.S. Flower s’attache à décrire et expliquer des processus cognitifs récurrents, alors que la rhétorique classique cherchait à rationaliser l’enseignement de l’art oratoire en prescrivant un ordre immuable d’étapes successives que l’apprenti orateur se devait de respecter. Mais, c’est notamment à cause de cette assimilation hâtive entre deux systèmes qui n’ont ni les mêmes visées, ni les mêmes fonctions, que certains pédagogues condamnent aujourd’hui sans appel le modèle de J.R. Hayes et L.S. Flower. » (Plane, 1996, p. 52).

A ses yeux, ce modèle ne peut être soumis aux critiques dont il est l’objet parce qu’il s’applique à des processus que l’on ne peut observer directement : il n’a donc rien à voir avec les consignes traditionnelles de rédaction et dissertation. De la même manière, tout en évoquant « *l’inspiration rhétorique marquée de ces recherches* », J.-L. Lebrave (1987, p. 63) rappelle que Hayes et Flower eux-mêmes se sont démarqués des modèles séquentiels⁷ :

⁷ Fayol oppose le “*modèle linéaire de production écrite*”, celui de la rhétorique classique, aux recherches de Hayes et Flower qui “*marquent l’abandon de ce modèle et le passage d’une approche normative à une approche descriptive de la production*” (1997, p. 130), ce qui semble signifier qu’il considère, comme S. Plane, les tâches de planification, mise en texte et révision comme récurrentes et non séquentielles. Pourtant, le même décrit en 1996 l’écriture comme un processus comportant la planification, la mise en texte et la *mise au point finale* (p.33). C’est dire la difficulté d’emploi du terme de *révision* et l’ambiguïté du modèle, qui a tout de même du mal à se départir de l’ancienne rhétorique.

« Les auteurs anglo-saxons sont très conscients de ce caractère intégré, interactif, non séquentiel de l'écriture et rappellent constamment que les processus décrits ne sont pas des phases successives discrètes. » (1987, p. 57)

Ainsi considéré, ce modèle ne fait qu'éclairer la complexité de l'activité d'écriture qui comporte, à tous les moments, des tâches diverses, récursives, pouvant être ramenées aux trois processus que sont la planification, la mise en texte et la révision⁸. Autrement dit, un scripteur, tout en inscrivant des mots sur le papier, pense à ce qu'il a écrit et prévoit ce qu'il lui reste à écrire.

C'est en ce sens que les termes de *planification*, *mise en texte* et *révision* seront employés ici : quand on lira que le scripteur *révise* son texte, on ne devra pas en conclure que la planification est exclue mais seulement que l'activité de révision domine probablement à ce moment-là. Dans cette acception, les termes de *planification*, *mise en texte* et *révision* sont en quelque sorte – comme je l'ai dit plus haut – des commodités de langage⁹. L'utilité du modèle est alors simplement de représenter l'acte d'écrire, mettant spatialement en évidence la concomitance temporelle des tâches et situant cet acte dans son contexte d'effectuation.

1.1.2.2. Le nouveau modèle de Hayes et Flower.

C'est justement sur la distinction entre le contexte et la part individuelle de l'écriture que repose le nouveau modèle proposé par Hayes et Flower (Hayes, 1995). Celui-ci s'organise en deux parties :

⁸ Dans les travaux basés sur le modèle de Hayer et Flower, qui ont souvent une vocation pédagogique, Lebrave note “*la persistance des antiques recettes d'écriture proposées par l'enseignement rhétorique traditionnel.*” (Lebrave, 1987, p. 62), ce qui fait tout de même penser que l'un n'est pas étranger à l'autre. Il ajoute que “*les points de contact avec des faits attestés dans les brouillons de Heine tendraient à montrer l'importance de cet apprentissage dans le travail ultérieur de l'écriture.*” Ce constat devient un argument pour les chercheurs français hostiles au modèle : Foucambert (1992) avance que Hayes et Flower ne font que modéliser un comportement qui a précisément été inculqué à l'école, avec le tryptique plan – rédaction - correction. S'appuyant sur les nombreux témoignages d'écrivains qui affirment procéder autrement, il considère que l'on observe à l'école ce que l'on y a enseigné, mais que d'autres modalités d'écriture domineraient si l'enseignement avait d'autres priorités. On ne peut pas adhérer totalement à cette vision mécanique, qui ne prend pas en compte l'ensemble des travaux des psychologues puisque les trois sous-processus de planification, mise en texte et révision ne sont pas toujours clairement observés, loin s'en faut, dans leurs expérimentations.

⁹ N'oublions pas que l'observable disponible n'est pas l'activité (de planification, de révision...) mais ses traces. En observant le remplacement d'un mot par un autre, on peut simplement dire que le curseur s'est déplacé dans le texte, que le mot X a été effacé, que le mot Y y a été substitué ; le fait que l'activité dominante soit la révision, ici reconstituable à travers sa manifestation concrète, la réécriture, est probable mais il n'est jamais certain.

- le *contexte de production*, où l'on trouve « *l'élément composantes sociales, représentées par le professeur et le destinataire et l'élément composantes physiques, soit le texte que le scripteur est en train d'écrire, les autres textes et une aide à l'écriture comme le traitement de texte* » (Hayes, 1995, p. 52) ;
- l'*individu*, où l'on trouve « *la motivation et l'affectivité, les processus cognitifs et la mémoire à long terme qui va emmagasiner des connaissances de nature différente telles que la connaissance du sujet, connaissances linguistiques, connaissances sur les destinataires auxquels le texte s'adresse, planification, stratégies, etc.* » (*ibid.*).

Les processus cognitifs ont été retravaillés :

« la révision a été remplacée par la lecture, la planification a été intégrée dans une catégorie plus générale – celle de la résolution de problème – et la mise en texte a elle-même été intégrée dans un processus encore plus général, celui de la production du langage. » (Hayes, 1995, p. 54).

La réorganisation du processus *planification – mise en texte – révision en résolution de problème – production du langage – lecture* me semble intéressante, en particulier sur le plan de la révision : Hayes propose de « *concevoir la révision comme une activité constituée de plusieurs processus de base, plus particulièrement la lecture, la planification et la mise en texte.* » (1995, p. 58). Selon lui,

« le lecteur qui lit pour réviser lit différemment de celui qui lit simplement pour comprendre ; non seulement il s'aperçoit des problèmes de surface, mais il s'engage également dans une activité d'amélioration qui ne provient pas uniquement des problèmes de surface rencontrés à l'origine. » (*ibid.*, p. 57).

Cette activité d'amélioration suppose une activité de micro-planification et de (re)mise en texte. Ici, l'intrication de la planification, de la mise en texte et de la révision trouve une illustration évidente. La planification, dont Hayes dit lui-même qu'elle « *jouait un rôle prédominant dans nos conceptions de l'activité d'écriture et de la pédagogie* » au moment de l'élaboration du premier modèle en 1980, se trouve de fait minorée, au profit des autres processus :

« Un grand nombre de chercheurs ont rapporté des corrélations positives et statistiquement significatives entre un effort soutenu de planification et la qualité des textes produits. Toutefois, ces études montrent également une très forte corrélation positive entre le temps consacré à la tâche et la qualité des textes produits. Quand le temps consacré à la tâche est pris en considération, les relations significatives déjà observées entre la planification et la qualité des textes disparaissent. [...] En fait, l'absence de corrélation partielle significative suggère plutôt que la planification n'est ni plus ni moins importante que les autres processus d'écriture. » (Hayes, 1995, p. 61 – je souligne)

Sur le plan procédural, on observe donc une insistance sur la récursivité et l'intrication des différents processus entrant en jeu dans la production du texte, ainsi qu'une plus grande prudence quant à leur importance respective. Aux critiques les plus fréquentes, assimilant leur modèle à la rhétorique ancienne, Hayes et Flower répondent donc en

minorant l'aspect séquentiel de la procédure. Les points de rupture avec d'autres approches, psychologiques ou didactiques, n'en demeurent pas moins :

« Le modèle énonce clairement que les processus cognitifs activés lors de la production écrite ne sont pas spécifiques à l'écriture : ils entrent en jeu également à l'oral, mais aussi dans d'autres tâches non langagières. De ce point de vue, l'écriture n'est qu'un cas particulier du traitement de l'information. [...] Dans ce nouveau modèle, la notion de rapport à l'écriture ne trouve plus de sens. » (Barré-de-Miniac, 2000, p. 37).

La place de la langue et de ses usages, écrits ou oraux, demeure minorée, sinon ignorée.

1.1.2.3 A côté du modularisme : la perspective interactive.

Le modèle de Hayes et Flower, comme d'autres¹⁰, repose sur « *une conception modulaire de l'activité de production* » et postule

« des composantes relativement autonomes [...] de trois types : celles qui traitent les concepts, leurs interrelations et l'impact des dimensions communicative et énonciative ; celles qui concernent les aspects proprement linguistiques (i.e. accès lexical, production syntaxique, marques de cohésion, etc.), et celles enfin qui ont trait à la réalisation physique (phonologique ou graphique) des différents aspects du message. » (Fayol, 1996, pp. 25-26).

Sans renoncer à ces trois types de composantes, les modèles connexionnistes envisagent des liens éventuels entre les différentes tâches. Cette perspective est intéressante pour notre propos car elle permet d'analyser des phénomènes tels que les corrections orthographiques en lien avec des modifications sémantiques¹¹.

La réflexion a été engendrée par les problèmes que pose le biais lexical, ou prononciation d'un mot pour un autre, les deux mots ayant des caractéristiques communes. Selon M. Fayol,

« on voit mal comment les biais lexicaux et les influences phonologiques seraient possibles si la forme des mots était récupérée après la signification sans rétroaction possible. » (1997, p. 69).

¹⁰ Dans sa présentation des différentes approches cognitivistes, Fayol cite, parmi les modularistes, Levelt sur l'oral et Van Galen sur l'écrit. Je ne détaille par ici leurs travaux parce que, d'une part, ils n'ont pas eu en didactique un écho similaire à celui de Hayes et Flower ; d'autre part, ils travaillent à une échelle encore plus restreinte : Levelt dans la production du langage, postule les instances de conceptualisateur, formulateur et articulatoire ; Van Galen s'attache à la dernière étape de la production écrite, la réalisation graphique du message. Il n'est pas de mon ressort de présenter ni commenter ces modèles, dont la compréhension en profondeur nécessite un travail que je n'ai pas jugé prioritaire pour mon étude.

¹¹ Houdé et Wynnkammen (1992) décrivent les systèmes connexionnistes en termes de « réseaux de processeurs élémentaires (nœuds) soumis, par le biais de connexions pondérées (arcs), aux jeux d'activations et d'inhibitions interactives. [...] Lorsqu'un système connexionniste est activé par l'environnement (entrée du système), tous les processeurs élémentaires calculent en même temps le niveau d'activation du nœud où ils se situent. » C'est cette simultanéité qui fait la spécificité de l'approche connexionniste. « De plus, les représentations de l'environnement ne sont pas stockées en un endroit précis d'une mémoire permanente et instanciées en mémoire de travail, mais elles sont au contraire distribuées sur toute la structure du système et activées avec celui-ci – d'où la possibilité d'un phénomène de résonance immédiate entre une structure de l'environnement et la structure du système. » (p. 88). Il semble donc que le connexionniste ait une approche plus souple, moins figée, des différents éléments entrant en jeu dans la compréhension et la production langagière.

L'auteur évoque

« l'existence d'un lexique unique comportant des interrelations entre significations et formes des mots. Dans un tel lexique, l'excitation se répandrait parallèlement sur les deux dimensions. » (1997, p. 69).

A partir des années 1980, plusieurs auteurs ont travaillé dans ce sens pour conclure que, lors de la récupération lexicale, on ne peut considérer indépendamment les processus phonologiques et sémantiques. On parle alors de *connexion* entre les différents modules, ceux-ci formant des réseaux organisant la signification à travers lesquels l'activation se propage. Par exemple, voulant dire *parti*, un sujet dit *pardon* ; le biais lexical est décomposé ainsi (Fayol, 1997, p. 70) :

- activation de la signification correspondant à *parti*
- activation des composantes syllabiques de l'item activé (*par / ti*)
- une fois activée, la syllabe *par* active en retour des items en relation phonologique avec elle (ici : *parti* et *pardon*)
- si la syllabe *don* a été activée récemment et se trouve être résiduelle, *pardon* peut se substituer à *parti*.

C'est la bi-directionnalité des relations (sens-item / item-forme) qui permet le biais lexical.¹² Au contraire des modèles modularistes, le connexionnisme prend donc en compte le rôle possible des formes linguistiques sur l'émission des énoncés.

Dans le cadre qui nous intéresse ici, celui de la production écrite, il est vraisemblable qu'un biais lexical ne se produit pas si rapidement et à l'insu du scripteur, dont l'activité de production est ralentie par la scription elle-même. En revanche, on pourrait interpréter à l'aide de la notion de biais lexical le processus suivant (chez Antoine, 1h35 d'écriture, annexe p. 53) :

¹² Tout à fait autre est le phénomène du lapsus, dont le contexte de production est analysé par Irène Fenoglio : l'auteur s'attache au lapsus comme "événement d'énonciation" qui "précipite la parole latente sur l'axe de la discoursivité en cours de réalisation, [et qui] la matérialise en lui forçant place dans la chaîne discursive" (Fenoglio, 2000b, p. 223). I. Fenoglio se positionne justement contre le cognitivisme qui ôte au lapsus son caractère d' "échappée de parole singulière" : "je prends fermement position face au développement d'un point de vue cognitif qui viendrait aujourd'hui nous donner des leçons de mise en ordre en planifiant et aplatissant le vivant de l'usage du langage sur des modèles comportementaux bio-physiologiques pré-établis, autrement dit en rabattant le psychisme vivant sur des modèles comportementaux conditionnés et conditionnables." (ibid., p. 223-224)

Traces scripturales	Interprétation possible
A la suite de la phrase « Il vit pendant sa route un bonhomme qui rentrait, qui sortait, qui rentrait, qui sortait », Antoine ajoute « je ma »	Activation de la signification et des composantes syllabiques correspondantes (<i>je / mar / che</i>), scription de « je ma »
Antoine ajoute un point après « sortait » et met une majuscule à « je ».	Interruption de la tâche principale, effectuation de tâches annexes.
Antoine complète « Je ma » en « Je maraita ».	Biais lexical : le retour sur le mot en train d'être écrit provoque son association avec un autre mot, que le scripteur choisit finalement.
Antoine ajoute une apostrophe entre « m » et « araita ».	Confirmation de la modification avec la rectification graphique.

Cette interprétation est bien sûr très incertaine et elle n'est donnée ici qu'à titre d'exemple. L'important dans la notion de biais lexical est qu'elle repose sur la simultanéité d'appréhension du signe comme mot de la langue, dans sa matérialité, et du sens que le scripteur cherche à construire. Elle manifeste une **prise en compte toujours présente – même si elle est latente – du signifiant**. Cette propriété de l'énonciation a été largement étudiée par Jacqueline Authier-Revuz, et ce sont évidemment ses travaux qui nous seront utiles ici. L'entrée de la psychologie dans ce domaine, même si ce qu'elle propose n'est pas aussi utile que les travaux linguistiques pour l'analyse des traces langagières qui nous occupe, méritait toutefois d'être signalée.

Tous les modèles cognitivistes semblent s'accorder sur l'existence de différents niveaux de traitement : conceptuel, sémantique, morphologique, syllabique, phonémique et/ou graphémique. Les différences concernent d'une part l'aspect modulariste ou non-modulariste¹³ du modèle, d'autre part le degré d'automatisation des activités : d'après

¹³ Selon ces modèles connexionnistes, les réseaux sont capables d'apprentissage : le poids des connexions entre unités évolue en fonction de l'environnement. Fayol lie cette capacité d'évolution à l'influence de la zone proximale de développement (Schneuwly et Bronckart, 1985, p. 95-117). Les choses semblent donc moins figées que dans les approches modularistes. Néanmoins, Rastier se contente de renvoyer dos à dos ces modèles : *“le connexionnisme apparaît comme l'envers complice du cognitivisme : leurs tenants refusent, ne serait-ce que par des métaphores, d'admettre l'autonomie pratique et théorique du computationnel, car ils entendent trouver par l'implantation informatique une validation expérimentale de leurs présupposés philosophiques. [...] La métaphore cognitiviste esprit → ordinateur et la métaphore connexionniste ordinateur → cerveau se laissent lire ensemble, pour peu que l'on convienne que la matière pense et que la dualité entre esprit et cerveau doit se réduire. Il reste alors la comparaison réciproque cerveau ↔ ordinateur : là réside la connivence secrète des*

Levelt, les traitements lexicaux et syntaxiques sont automatisés ; selon Fayol, ceci est vrai pour les adultes en production orale mais ne peut être transposé chez l'enfant, qui plus est en production écrite, en raison du « coût cognitif » qu'impose cette tâche complexe et peu familière. Cette considération peut éclairer certaines caractéristiques du corpus travaillé ici, puisque les modifications portant sur la syntaxe, par exemple, y sont fréquentes.

1.1.3 Écriture et développement : la notion de « surcharge cognitive ».

Le matériau étudié ici étant constitué de l'écriture d'élèves en apprentissage, il faut s'interroger sur les caractéristiques de ces scripteurs : quels savoir-faire sont déjà en place, lesquels sont à construire ? Quels comportements d'écriture peut-on s'attendre à trouver ? Sont-ils communs à tous les scripteurs ou spécifiques, et dans ce cas à quoi est liée cette spécificité (âge, niveau d'expertise, conditions de production du texte...) ?

1.1.3.1 La planification comme témoin du développement du savoir-écrire.

Dans une de leurs études sur le développement des capacités d'écriture chez l'individu, les psychologues Bereiter et Scardamalia (1987) envisagent ainsi l'évolution de la planification : au cours du développement individuel, elle se sépare de la production de texte elle-même pour devenir une activité différente. Chez les enfants au contraire, il semble que la planification ne soit pas différenciable de la production de texte¹⁴ : elle est alors liée à ses besoins immédiats, les scripteurs planifiant le plus souvent par unités très courtes et recherchant en priorité ce qu'ils vont dire dans la phrase suivante ; c'est ce que Fayol et Schneuwly, dans leur revue de travaux de 1987, appellent *micro-planification*, par opposition à la *macro-planification* qui porte à la fois « sur le contenu thématique du texte, sur la prise en compte de l'audience et sur l'objectif visé par l'auteur » (Fayol et Schneuwly, 1987, p.224). Beaucoup de travaux convergent pour affirmer que

deux paradigmes, avec cette différence que le cognitivisme veut penser le cerveau à l'image de l'ordinateur, et le connexionnisme l'ordinateur à l'image du cerveau.” (Rastier, 1991, p. 43-44).

¹⁴ Bereiter et Scardamalia arrivent à ce constat en mesurant le temps séparant le début de la scription de l'émission de la consigne : en général, ce délai n'excède pas une minute ; les enfants n'ont donc pas le temps de planifier l'ensemble de leur texte

« les débutants planifient moins longtemps, il procèdent essentiellement au coup par coup, [...] la maîtrise de l'écrit s'associe apparemment avec une dépendance de plus en plus faible par rapport au niveau « local » syntactico-lexical » (Fayol et Schneuwly, 1987, p. 225).

Pour expliquer cela, on fait appel à la notion de *surcharge cognitive* : au début de l'apprentissage, les tâches les plus simples (graphie, orthographe...) posent problème aux scripteurs et mobilisent leur attention, alors que chez les experts elles sont automatisées, permettant alors de focaliser l'attention sur des tâches plus complexes, dites de *haut niveau*. Selon Fayol,

« il est établi que le maintien en activité d'une procédure est d'autant plus coûteux que celle-ci est faiblement automatisée. [...] La composition écrite sera d'autant plus facile que chacune des composantes présentera un coût faible, cas rencontré, par exemple, lorsqu'un adulte cultivé raconte par écrit une histoire (superstructure bien connue) vécue par lui-même (connaissance approfondie du thème) à un lecteur familier (faible exigence sur la sélection lexicale et syntaxique) habitué à son écriture (contrôle minimal sur l'orthographe et la graphie). » (Fayol, 1995, pp. 31-32)

En donnant, au moment de l'écriture, des « *facilitateurs* » des traitements de bas niveau (simplification du vocabulaire, de la syntaxe...) certains expérimentateurs (Britton, Glynn, Meyer et Penland, cités par Coirier et al. p. 170) ont montré que « *les ressources cognitives ainsi économisées peuvent être allouées aux niveaux de traitement supérieurs* » (Coirier et al., p. 171). Ceci permet de poser les défauts repérés, non comme la conséquence d'incapacités absolues, mais comme des savoir-faire en devenir qui ont besoin, pour s'exercer en situation naturelle, que d'autres soient tout à fait acquis.

La genèse de la capacité à planifier chez les scripteurs a été corrélée à la prise en compte du destinataire, au type d'écrit à produire et au thème du texte. Les résultats apparemment les plus probants concernent le type d'écrit : une superstructure stéréotypée, par exemple le schéma narratif du récit, joue un rôle facilitateur (Fayol 1985). Les travaux des psychologues semblent s'accorder sur un trajet développemental de progression de la planification que Fayol et Schneuwly résumaient en ces termes en 1987 (pp. 226-227) :

« - Dans un premier temps, la production dont le contrôle interne ne serait pas encore assuré s'effectuerait pas-à-pas par le biais d'une gestion locale. [...] - Au cours d'une seconde phase, il existerait bien une planification globale, mais elle concernerait le seul contenu ou les unités de pensée. [...] - Enfin, dans une troisième étape, les sujets, essentiellement des adultes, deviennent capables de planification tenant compte des contenus et de l'audience : le fait de penser à quelque chose n'entraîne plus automatiquement la formulation de cette information. Le texte se trouve désormais articulé précisément au contexte. »

La position exprimée plus récemment par Hayes, selon lequel

« les activités de planification en écriture que les professeurs ont longtemps recommandées comme, par exemple, celles qui consistent à réfléchir au destinataire du texte ou à écrire au moins un premier brouillon, n'ont pas jusqu'à maintenant fait la preuve de toute leur efficacité sur la qualité des textes produits » (Hayes, 1995, p. 65),

ne contredit pas ces résultats expérimentaux. Ce qui, en revanche, doit être questionné, c'est le lien entre ces résultats et les applications qui en sont faites au plan didactique : comme l'affirme Deschênes,

« Si des moments de planification peuvent être relativement aisés à identifier dans une tâche de type laboratoire, dans la majorité des situations réelles d'écriture, il devient absolument impossible de savoir quand exactement se réalise le processus de planification et quelles composantes de la situation y participent. » (Deschênes, 1995, p. 112).

Ainsi, les « facilitations procédurales », dont nous reparlerons dans la partie didactique, destinées à aider le scripteur dans sa tâche de planification, se cantonnent-elles parfois à des béquilles immédiates dont on ne sait quel profit en tire véritablement l'apprentissage.

1.1.3.2 La révision comme témoin du développement du savoir-écrire.

La révision, qui a été maintes fois étudiée et que beaucoup de travaux de didactique cherchent à susciter, est jugée par J.-L. Lebrave comme « *la partie la plus décevante des travaux sur l'écriture recensés. Une des raisons tient peut-être au fait que les scripteurs étudiés, enfants et étudiants, utilisent peu les processus de révision* » (Lebrave, 1987, p.66).

En effet, selon M. Fayol (1996, p.33),

« ce qui caractérise le retour sur le texte, c'est d'abord sa rareté, ensuite son inefficacité, car même ceux qui reviennent en arrière et relisent leurs textes n'améliorent pas en général leur rédaction suite à cette relecture. »

Pour expliquer cette faiblesse, les psychologues évoquent en général la difficulté pour le scripteur à se mettre dans la peau d'un lecteur ; D. Brassard propose une autre interprétation :

« Pendant la composition, deux types de représentations mentales sont construites et stockées en mémoire à long terme : une représentation de la partie du texte déjà écrite et une représentation du texte visé en tant qu'ensemble planifié. [...] Les enfants, dit-on, font peu de révisions, et seulement sur des aspects mineurs de mise en conformité avec l'usage conventionnel. On envisage souvent ce déficit comme une incapacité des enfants à se décentrer, à prendre le point de vue du lecteur ou le point de vue objectif sur leur texte, c'est-à-dire à se représenter le texte produit. [...] On devrait envisager également la non-disponibilité ou la faiblesse de la représentation du texte visé-planifié. » (Brassard, 1989, pp. 92-93)

En utilisant des facilitations procédurales¹⁵, Brassard a tenté de creuser la question de la déficience de décentration par rapport à l'écrit produit vs déficience d'anticipation de l'écrit à produire. Il arrive à la conclusion que les enfants

¹⁵ Il s'agit, dans l'expérimentation évoquée, de deux séries de cartes comportant d'une part des appréciations sur le texte (les gens ne peuvent pas comprendre, les gens ne vont pas croire ça, c'est une phrase utile, etc.), d'autre part des stratégies de remédiation à ces défauts (je vais donner un exemple, je vais retirer cette partie, etc.). Ces cartes sont censées fonctionner comme des facilitateurs de la révision puisqu'elles proposent des appréciations métatextuelles mais aussi comme révélateurs des réflexions des enfants. Dans les entretiens suivant la séance, les

« parviennent à détecter les problèmes de leur texte à l'aide de facilitations procédurales. Cependant, quand ils cherchent les raisons de ces problèmes, les choses se gâtent : ils se laissent attirer par quelque détail saillant, moins coûteux cognitivement à traiter, et perdent de vue le but de plus haut niveau qui pouvait motiver leur recherche. » (ibid., p. 99).

C'est donc, comme pour la planification, le coût cognitif de l'activité éminemment complexe qu'est la révision qui est supposé empêcher les scripteurs de la mener à bien. La révision apparaît donc comme un indice du savoir-écrire : limitée aux marques de surface dans les premières années de l'apprentissage, elle devient ensuite le lieu de transformations réelles dans le texte¹⁶.

1.1.3.3 Profil développemental de l'exercice des tâches d'écriture.

Les caractéristiques des comportements d'écriture observés sur des scripteurs d'âge et de compétences divers ont conduit Bereiter et Scardamalia (1987) à déterminer deux grandes étapes développementales :

- la production écrite est d'abord vue comme le prolongement de l'activité langagière orale, pour lequel la préoccupation principale est d'**exprimer des connaissances** déjà là (*knowledge telling strategy*) ;
- écrire est aussi le produit d'un apprentissage plus complexe, où le processus de production est plus rigoureusement contrôlé et où l'on observe une **transformation des connaissances** déjà là (*knowledge transforming strategy*).

Pour Martine Alcorta, qui n'adhère pas aux postulats cognitivistes,

« Le scénario développemental proposé par ces chercheurs est donc le suivant : au début, chez les jeunes scripteurs, l'attention de l'enfant est concentrée sur l'écriture immédiate de l'expression. Des intentions globales, des connaissances sur le monde, sur les discours peuvent les influencer, mais cela reste à un niveau inconscient, comme l'influence de nos connaissances syntaxiques sur nos discours de tous les jours. A début de l'adolescence, la pensée devient suffisamment détachée de l'expression immédiate, et le jeune scripteur peut produire le contenu du texte sous une forme abrégée et le manipuler mentalement avant d'écrire. [...] A ce stade, on peut parler d'un plan distinct du texte, qui existe plus ou moins sous une forme de table des matières du texte. Mais avant l'adolescence, il n'y a pas de propriétés conceptuelles qui permettent au scripteur de se représenter clairement l'organisation

élèves ont majoritairement déclaré que la procédure les avait aidés à traiter autrement leur écrit. (Brassard, 1989, pp. 94-95).

¹⁶ Ce postulat, largement partagé, est pourtant contraire à l'avis de Brassard : "On connaît le portrait classiquement contrasté de l'adulte rédacteur compétent / incompétent. Le premier réviserait d'abord en ajoutant / retirant / déplaçant de grands morceaux de texte, puis localement en contrôlant /modifiant phrases et mots. Le second resterait englué au niveau local des mots, considérant la révision comme découverte du mot juste, n'ajoutant / effaçant que rarement un paragraphe, ne changeant que rarement la structure des phrases. Ce portrait peut ne pas être (totalement) juste." (1989, p. 80)

de son texte, ses intentions, les problèmes et les stratégies. » (Alcorta 1997, p. 112-113 – je souligne).¹⁷

Ce scénario a été prolongé depuis ; en juillet 2001¹⁸, R. Kellog faisait état de trois étapes dans le développement des capacités d'écriture :

- de 0 à 10 ans : planification limitée à la récupération des idées
 peu d'interactions entre la planification et la mise en texte
 pas de révision
 stratégie : *knowledge telling*
- de 10 à 20 ans : interaction entre planification et mise en texte
 prémices de révision des représentations de l'auteur
 la révision du texte est limitée à la structure de surface
 stratégie : *knowledge transforming*
- 20 ans et au-delà : interaction entre planification, mise en texte et révision
 révision des représentations de l'auteur et du texte
 renforcement du texte pour que les représentations du lecteur rejoignent
 celles de l'auteur
 stratégie : *knowledge crafting*¹⁹

Dans ce découpage, **l'écriture est d'abord pensée comme ayant trait aux idées à émettre, puis prenant progressivement en compte les mots, vus comme véhicules de ces idées.** Le plus surprenant dans le modèle de Kellog est certainement les indications de tranches d'âges qui relèguent la révision des contenus à l'âge adulte, indications que les caractéristiques de notre corpus invitent à questionner. Celui-ci fourmille en effet de traces de relecture, parfois dès le début de l'écriture ; certains exemples montrent que

¹⁷ Nous n'avons ni les moyens théoriques, ni l'objectif de discuter ici de la présence ou de l'absence de ces « propriétés conceptuelles » chez les enfants. Tout au plus peut-on exprimer des réserves quant à l'idée d'une « pensée détachée de l'expression immédiate ». Cette citation met également en évidence l'ambivalence du terme *écrire*, qui semble ici réduit à son acception graphique puisque séparable de la manipulation mentale du contenu du texte.

¹⁸ Conférence "Working Memory in Text Production", École Thématique *Production de textes et processus de révision*, Poitiers, CNRS.

¹⁹ Encore une fois, on mesure la distance entre des théories qui considèrent que les connaissances peuvent être dites (*knowledge telling*) sans être transformées ni renforcées (*knowledge transforming* et *knowledge crafting*), et celles qui considèrent le fait de dire comme une transformation, voire un renforcement de connaissances dont l'énonciation est la condition même de l'existence.

c'est véritablement de *révision des représentations de l'auteur*²⁰ qu'il s'agit parfois ; enfin, on relève des modifications dont l'objet semble bien être de conduire les *représentations du lecteur* à rejoindre celles de l'auteur. Vraisemblablement l'explication vient-elle, pour une grande part, des conditions de recueil des données : B. Schneuwly indique en effet que

« les données sont très souvent obtenues dans des situations où l'on demande aux élèves de réviser des textes sans leur donner d'outils pour le faire – donner des outils signifiant ici travailler des notions qu'ils peuvent s'approprier et qui leur servent d'outils pour faire le travail de révision – ce qui ne peut qu'aboutir à un constat d'incapacité. Inversement, il apparaît que des situations de révision, suivant un travail approfondi sur diverses notions essentielles pour la rédaction d'un genre, aboutissent à des révisions importantes et allant très souvent dans le bon sens. » (Schneuwly, 1995, p. 87).

Dans notre corpus, aucun outil précis n'a été explicitement donné en vue de la révision mais le travail approfondi sur le genre d'écrit qu'il était demandé de produire d'une part, l'absence de contrainte temporelle d'autre part, ont permis aux élèves de s'immerger dans la tâche d'écriture et d'en traiter tous les aspects.

On pourrait citer d'autres exemples des divergences entre les résultats dont font état les recherches cognitivistes et les caractéristiques du corpus étudié ici²¹. Ces divergences me semblent liées principalement au caractère expérimental des observations des psychologues qui, soucieux avant tout de cerner un phénomène particulier, contraignent au maximum la situation de production du texte pour rendre visible ce phénomène.²²

²⁰ Selon Kellog, elles n'ont lieu qu'entre 10 et 20 ans. Leur représentation dans le corpus (les scripteurs ont 10 ans) ne peut pourtant laisser penser qu'elles n'ont été construites que très récemment. On peut se référer par exemple à l'écriture d'un article de journal par Abdellatif, étudiée au chapitre 4, ou à l'écriture d'un conte par Antoine, au chapitre 5.

²¹ J.N. Foulin (1989) décrit l'observation d'élèves de Cours Élémentaire (7-9 ans) en train d'écrire un texte narratif (récit d'expérience personnelle) et un compte-rendu. La durée moyenne d'écriture est de 6mn21 alors que pour la production de textes selon des consignes similaires, le corpus étudié ici comporte des écritures allant de 1h15 à 3h20 ! Les différences de niveau des élèves (CE2/CM2) et d'outil d'écriture (papier-stylo/traitement de texte), ne peuvent expliquer à elles seules cet écart énorme : je l'impute en partie – nous évoquerons ces question un peu plus tard – aux conditions communicationnelles de production des textes (enjeu, destinataires...).

²² Lors de sa conférence à l'École Thématique *Production de textes et processus de révision* (CNRS, Poitiers, juillet 2001) intitulée "Paradoxes de l'erreur et de la révision", M. Fayol a fait état de l'expérience suivante : pour activer le changement de catégorie lexicale d'un mot dans une phrase simple, on le présente dans un contexte favorisant la perception d'une catégorie plutôt que d'une autre. Par exemple, on met des adultes en situation d'écrire sous la dictée les deux phrases suivantes :

1 *L'institutrice prend les cahiers et il les livre.*

2 *Le facteur prend les colis et il les livre.*

40% des scripteurs écrivent spontanément *livres* dans la phrase 1, alors que la phrase 2 ne comporte pratiquement pas d'erreurs. Ce constat est analysé comme un changement de catégorie lexicale (le verbe devient nom) dû à l'environnement proche, le nom *cahier* est volontiers associé au nom *livre*, alors que cette association ne marche pas pour *colis* ; d'autre part, le mot *les* est rencontré plus fréquemment comme déterminant que comme pronom, ce qui favorise encore le changement de catégorie lexicale.

Malgré ces dissemblances, les travaux cités ici sont intéressants à cause de la précision avec laquelle ils envisagent certains aspects de la production écrite. C'est pourquoi on se référera à leurs conclusions, soit à titre comparatif, soit pour éclairer des phénomènes constatés dans le présent corpus.

1.2 La perspective socio-constructiviste : Vygotsky et son école.

Pour les tenants de la tradition piagétienne, dont émanent souvent les chercheurs qui ont appliqué les modèles cognitivistes à l'apprentissage, l'individu se construit à travers des conflits cognitifs résultant de l'inadéquation des attentes du sujet et des constatations que produit la confrontation à la réalité. Si l'interaction n'est pas absente, le conflit cognitif est de nature intra-individuelle : il résulte de la confrontation des représentations déjà existantes et de celles que fait émerger la confrontation au réel. Toute autre est l'approche socio-historique – dite également *socio-constructiviste* – de la transmission sociale : c'est grâce à la médiation sociale que l'enfant découvre son environnement et apprend à agir sur lui. Environnement social et développement individuel se trouvent donc en interaction permanente.

1.2.1 Importance du contexte social dans l'appropriation individuelle des connaissances.

Le psychologue soviétique Lev Vygotski (1930) considère que le développement n'est pas prédéterminé mais que c'est l'environnement de l'enfant qui le conduit à s'approprier des *outils psychologiques* qui vont le faire passer de l'état d'*être de nature* à l'état d'*être de culture*. Parmi les outils psychologiques, que M. Brossard définit comme « *l'ensemble des signifiants qui permettent aux hommes d'exercer un contrôle sur leurs propres comportements* » (1999, p.38), figurent le langage et l'écriture. L'entrée dans l'écrit est alors envisagée comme l'appropriation d'un outil complexe, forgé par les générations précédentes : il ne s'agit pas seulement de maîtriser un code de transcription mais de s'insérer dans un ensemble culturel où les contenus véhiculés, mais aussi les cadres et les modes d'utilisation

Il me semble qu'il faudrait élargir ce contexte explicatif très local et prendre en compte le fait que, si les facteurs livrent souvent des colis, on voit plus rarement des instituteurs livrer des cahiers. L'ensemble de la phrase 1, par son incohérence référentielle, peut être considéré comme favorisant l'erreur orthographique.

différent de ceux où l'oral suffit²³. Cette idée est en cohérence avec la manière dont le psychologue envisage le développement, en prise avec l'environnement social : au contraire de ce qui est énoncé chez Piaget, le développement selon Vygotski n'est jamais une affaire individuelle. Selon M. Brossard,

« Le développement ne saurait se réduire à un mouvement de complexification des structures initiales. Il réside au contraire dans le processus toujours original par lequel cet être de nature qu'est le jeune enfant s'approprie au sein de situations communicatives, les outils culturels les plus élaborés de son temps et se trouve transformé du fait même de cette appropriation. L'objet étudié par le psychologue est donc inévitablement un objet complexe puisqu'il inclut, outre l'enfant apprenant et les contenus culturels, les interactions communicatives entre le jeune enfant et ses partenaires humains au sein des contextes sociaux signifiants. » (1999, p. 39 – je souligne)

On mesure ici la distance entre cette vision du développement et celle de Piaget, qui affirme par exemple à propos des sciences expérimentales que *« l'enfant acquiert spontanément entre 11/12 ans et 14/15 ans les instruments intellectuels nécessaires à l'expérimentation proprement dite. »* (1969, p. 79). Pour Vygotski, chaque enfant évoluant dans un environnement singulier, le développement demeure un *processus toujours original* dont on peut décrire les grandes lignes mais qui ne se laisse pas réduire à des étapes pré-construites. En ce qui concerne l'apprentissage scolaire,

« les conduites cognitives des élèves sont inintelligibles en dehors de leur cadre didactique. [...] Les contenus et les outils transmis, la forme scolaire et l'ordre didactique de transmission font du développement un développement culturel et non naturel. L'éducation ne fait pas qu'exercer une influence sur les processus évolutifs, mais elle les restructure de manière fondamentale. » (Brossard 1999, p. 47).

On comprend alors que les psychologues vygotskiens expriment des réticences face aux protocoles expérimentaux : même si des protocoles strictement identiques (c'est déjà une gageure) sont répétés d'un sujet à l'autre, ils ne peuvent produire les mêmes effets puisqu'ils ont lieu dans des contextes différents ; en outre, puisqu'on ne peut espérer reproduire, dans le cadre expérimental, les comportements exercés en contexte non expérimental (scolaire ou autre), les résultats des expérimentations ne valent que dans ce cadre-là ; on ne peut donc les extrapoler ni en tirer des conclusions quant aux comportements quotidiens.

1.2.2 Les outils psychologiques restructurent l'activité.

Vygotski voit deux difficultés principales à l'appropriation de l'écrit : la première est l'absence de la substance sonore qui est le propre de l'oral, et qui fait de l'écrit un

²³ La différence radicale entre l'écrit et l'oral est également défendue, sans attache vygotkienne explicite, par l'anthropologue J. Goody (1979) dont les travaux ont eu des retentissements excédant largement leur champ d'origine.

« langage abstrait, langage qui utilise non les mots mais les représentations de ces mots²⁴ » (Vygotski, 1934/85, p. 338) ; la seconde est l'absence, à l'écrit, d'interlocuteur présent et capable de renvoyer à l'énonciateur des réactions immédiates : elle constitue une autre abstraction. Doublement abstrait, l'écrit est considéré comme nécessitant « une symbolisation des symboles sonores, c'est-à-dire une symbolisation de second degré », qui explique la difficulté de son apprentissage : par la formule célèbre « *Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage* » (*ibid.*, p. 339), Vygotski signifie que son rapport au langage oral est du même ordre que celui de l'algèbre à l'arithmétique :

« De même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaborée antérieurement, de même l'algèbre du langage – le langage écrit – permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. » (ibid., p. 339).

C'est donc à un double mouvement d'appropriation d'un langage par l'individu et de reconstruction de l'individu par ce langage que Vygotski assimile l'entrée dans l'écrit. Le fait d'utiliser l'écrit, dont la spécificité structurelle favorise des opérations mentales exclues par l'oral,²⁵ permet de mettre en œuvre des modes différents de penser et d'agir.

La psychologue Martine Alcorta a travaillé cette hypothèse à partir d'un corpus de manuscrits d'écoliers, envisageant les brouillons comme des instruments psychologiques qui permettent aux scripteurs de se libérer de certaines tâches de mémorisation pour réfléchir au texte qu'ils sont en train d'écrire : par exemple, pouvoir mettre par écrit, sous forme de liste, les éléments qu'il ne faut pas oublier dans le texte, permet ensuite de se dégager de la préoccupation de ne pas les perdre pour se concentrer sur la manière de structurer le texte à venir. Cela est une des formes d'élaboration du brouillon. A l'opposé, nous verrons dans les genèses de textes examinées ici des moments où on a l'impression que les mots se bousculent, où l'absence de pause produit un flux d'écriture continu. M. Fayol a observé ce type de comportement et parle de récupération pas à pas : obnubilé

²⁴ En quoi un mot écrit est-il moins mot qu'un mot oral ? Pour comprendre cette assertion, certes éminemment contestable, il faut se replacer dans la perspective développementale qui est celle de Vygotski : les éléments du langage avec lesquels l'enfant est en contact sont en général d'abord les mots prononcés oralement, ce qui fait que leur présentation sous forme de graphie les présente comme des transpositions d'entités existantes. On peut répondre à cela par la notion de signe, où le signifiant est indifféremment phonique ou graphique et ce, même si c'est d'abord à partir de l'oral que la notion a été forgée.

²⁵ Sur cette spécificité, je renvoie aussi aux travaux de Jack Goody, en particulier *La Raison graphique* (1979), où l'auteur montre que les possibilités de mise en liste ou mise en tableau permettent un accès non linéaire aux informations, accès que l'oral ne peut mimer.

par la crainte d'oublier un élément à dire, le scripteur se jette dans la mise en mots du contenu à transcrire et en oublie les autres paramètres de l'écriture²⁶. C'est précisément ce que l'usage du brouillon permet (parfois) d'éviter, en fournissant un espace de consignation d'idées qui seront ensuite développées dans le texte. Pour M. Alcorta,

« Le brouillon en tant qu'écrit intermédiaire augmente la possibilité du scripteur de contrôler sa propre activité d'écriture. Grâce aux possibilités de relecture, il permet d'effectuer un retour réflexif sur son propre écrit qui peut aboutir, par des opérations de réécriture, à des restructurations et à des transformations de sa propre production. Le fait de constituer une première base matérielle sur laquelle il est possible de revenir constitue un contrôle supplémentaire de l'activité langagière, qui n'est pas possible à l'oral. » (1997, p. 25)

A partir de l'observation de brouillons produits par des élèves d'âges différents, M. Alcorta conclut à l'existence de deux types de brouillon :

- le *brouillon linéaire*, mis en œuvre par les plus jeunes, n'a qu'une fonction de pré-texte : entre le brouillon et la copie au propre, les modifications sont assez rares et surtout formelles ;
- le brouillon s'autonomise au cours du développement pour devenir ensuite, vers 13-14 ans, un espace particulier où les formes d'écriture (prise de notes très elliptiques, adoption de graphies personnelles...) n'ont rien à voir avec celles qui seront ensuite socialisées dans le texte final : c'est le *brouillon instrumental*.

L'auteur prend le contre-pied des recherches cognitivistes qui font état chez les scripteurs experts d'une hiérarchisation des informations permettant d'organiser leurs idées à un niveau conceptuel autre que langagier, à l'opposé des jeunes scripteurs qui récupèrent l'information en même temps qu'ils rédigent : pour elle, c'est l'usage de l'écrit (*outil psychologique*) qui change, l'écrit devenant, avec le brouillon instrumental, un écrit non plus linéaire, mais organisé hiérarchiquement²⁷. On reconnaît dans cette démarche la perspective vygotskienne énoncée par M. Brossard :

²⁶ Ce comportement correspond selon les catégories de la psychologie cognitive à l'écriture des novices, qui n'établissent pas de plan global et progressent au coup par coup, se mettant de fait en état de surcharge cognitive car ne sachant pas se décharger de certaines tâches pour traiter plus complètement les autres.

²⁷ « Concevoir l'instrument comme le moyen de construire des activités plus complexes et de restructurer les capacités mentales des individus amène toujours la question suivante : est-ce le niveau de complexité de la pratique qui amène le recours à l'instrument et le niveau de développement mental qui permet son utilisation, ou bien au contraire est-ce l'instrument qui rend l'activité complexe et augmente les potentialités cognitives des individus ? Autrement dit, l'instrument est-il le reflet d'un état de développement, ou bien l'instrument est-il le moyen par lequel les individus construisent leurs compétences ? [...] Bien que l'apprentissage de l'écrit exige de l'enfant qu'il ait atteint un certain niveau de pratique langagière orale, on ne peut pas pour autant en déduire qu'au moment où il est en mesure de s'approprier le langage écrit, il ait atteint le degré d'abstraction et de contrôle langagier qu'exige ce dernier. C'est au contraire l'apprentissage de l'écrit qui permet à l'enfant de construire de nouvelles capacités langagières. [...] On est bien là au cœur d'un paradoxe selon lequel

« Le processus d'**entrée dans l'écrit** concerne le long travail de transformation qui conduit l'enfant des formes restreintes de socialisation rencontrées dans la famille à son inscription dans ces communautés élargies que sont les sphères d'activités où prédominent les **pratiques d'écrit**. » (1999, p. 40).

C'est à une étude de manuscrits sur papier que s'est livrée M. Alcorta : son analyse n'est par conséquent pas immédiatement transposable au corpus étudié ici, d'autant moins que notre perspective n'est pas développementale. Elle est néanmoins intéressante pour la manière dont son auteur envisage le brouillon, en termes vygotskiens, comme le lieu du *langage pour soi*.

1.2.3 Le langage pour soi : du langage égocentrique au langage intérieur.

Dans leurs recherches concernant les premières années du développement individuel, Vygotski comme Piaget ont mis en évidence l'existence du langage égocentrique, avatar du langage socialisé que le jeune enfant utilise entre 3 et 7 ans, à des fins individuelles : on connaît les monologues incessants des enfants jouant seuls et se parlant tout en agissant. Pour Piaget, l'usage du langage égocentrique correspond à un stade de développement, également dit *égocentrique*, où l'enfant se replie sur lui-même à défaut de pouvoir s'intégrer pleinement dans la communication sociale ; à 7 ans, il a acquis la maîtrise de cette communication sociale et le langage égocentrique disparaît. Pour Vygotski au contraire, le langage égocentrique n'est pas le fruit d'une insuffisance à communiquer mais un adjoint précieux à la résolution de la tâche que l'enfant est en train d'accomplir. Loin de disparaître à 7 ans, ce langage égocentrique se mue en *langage intérieur*, qui va devenir un instrument de contrôle, de régulation des activités. Pour arriver à cette conclusion, Vygotski met en doute le postulat de Piaget selon lequel le langage égocentrique est une manifestation de la pensée égocentrique de l'enfant : Piaget voit le développement comme le passage d'une situation autistique à la construction de relations sociales, le langage évoluant en même temps ; pour Vygotski, au contraire,

« La fonction intellectuelle du langage égocentrique qui, de toute évidence, est en relation immédiate avec le développement du langage intérieur et ses particularités fonctionnelles, n'est en aucune façon le reflet direct de l'égocentrisme de la pensée enfantine mais atteste que le langage égocentrique devient très tôt, dans les conditions requises, un moyen, de la pensée réaliste de l'enfant. » (Vygotski, 1934/85, p. 101).

l'instrument présuppose une capacité en même temps qu'il la construit, phénomène imputable tant au développement socio-historique des sociétés qu'à celui de chaque individu. » (Alcorta 1997, pp. 71-73)

Au lieu d'un passage de l'autisme au social, qui permet à Piaget de poser un « langage socialisé » succédant au langage égocentrique, Vygotski estime que c'est le social qui précède l'intériorisation : le langage égocentrique devient « *une étape de transition dans le développement du langage extériorisé au langage intérieur* » (*ibid.*, p. 108).

La principale caractéristique structurelle du langage intérieur est sa tendance à l'abrègement, qui conduit à privilégier la prédication : communiquant avec lui-même, le sujet n'a pas besoin de se préciser de quoi il parle et se dit simplement ce qu'il est en train d'en penser. C'est pourquoi le langage intérieur est elliptique et fragmentaire²⁸ : au contraire du langage socialisé, où se construit la cohérence du discours, le langage intérieur ne comporte que des unités juxtaposées, compréhensibles au sein de la situation dans laquelle se trouve le sujet. Par exemple, un enfant constituant un puzzle va prononcer le mot « rouge » au moment où il cherche une pièce où la couleur rouge domine : cette information ne s'adresse à personne, c'est en référence à l'action du sujet qu'on peut la comprendre, comme c'est en référence à l'action que l'on peut suivre le monologue d'un adulte *parlant tout seul* en exécutant telle ou telle tâche qui nécessite une concentration particulière. Dans la majorité de ces cas, les mots ne sortent pas de la bouche : ils n'en accompagnent pas moins l'action ou la réflexion.

Vygotsky considère que la tendance à l'abrègement du langage intérieur peut s'observer également sur le plan phonétique, les mots n'ayant plus besoin d'être prononcés dans leur intégralité puisqu'ils sont compris à l'avance par le destinataire-énonciateur du message. Il en va de même des structures syntaxiques, presque toujours incomplètes : dans le langage intérieur, le plus important est l'aspect sémantique des mots qui fonctionnent comme des unités autonomes, « *des concentrés de sens ou des discours à eux seuls* » (Alcorta 1997, p. 88). Dans son étude des brouillons, Martine Alcorta transpose la notion de langage intérieur, ou langage pour soi, à celle d'*écrit pour soi* :

²⁸ Le terme de « langage intérieur » n'est pas toujours bien défini. Les cognitivistes évoquent, quant à eux, un « *langage interne* » qui précéderait l'acte graphique / phonique. Il semble que ce langage interne soit sans rapport avec le langage intérieur vygotkien puisque, selon Brassard, la mise en mots est « *un processus mental qui produit du langage (interne) qui est disponible en mémoire de travail et non encore graphié, mis en lettres.* » (p. 85). Dans ce sens, le langage interne n'a donc pas les mêmes caractéristiques elliptiques et prédictives que le langage intérieur : il s'agit des mots à graphier, présents mentalement et déjà linéarisés. Par ailleurs, la psychologie cognitive a largement développé, avec les travaux de Fodor, la notion de « mentalais », ou langage mental universel et indépendant de la langue dans laquelle le sujet évolue. Ici encore, il ne s'agit pas du « langage intérieur » de Vygotski, dont les citations énoncées plus haut marquent bien la dépendance avec le langage social, structuré précisément par cette langue.

« notes sur un bout de papier où l'on ne prend parfois même pas la peine d'écrire les mots en entier, car chacun possède un répertoire d'abréviations graphémiques qu'il s'est lui-même fabriqué, style télégraphique de ces notes où nous omettons certains mots pour ne retenir que les plus importants, sans parler des petits signes graphiques et autres idiolectes qui font de ces écrits de véritables palimpsestes pour ceux qui voudraient indiscrètement y jeter un coup d'œil. » (ibid., p. 88).

C'est avec ce filtre qu'elle travaille les brouillons manuscrits, y découvrant effectivement des ellipses syntaxiques, des signes idiolectaux, un bouleversement de la linéarité discursive grâce au système de fléchage permis par le papier, etc.

Support d'écriture oblige, le corpus étudié ici ne livre pas d'éléments similaires. Au contraire, l'écran de l'ordinateur force à la linéarité. Toutefois, la notion vygotskienne de langage intérieur nous sera utile pour analyser certains débuts d'écriture où les mots s'accumulent dans une sorte de constitution du capital à dire, visiblement destinés au versant *lecteur* de l'auteur du texte²⁹ sans projection sur la future situation de lecture. Nous suivrons l'idée originelle de Vygotski au sens où cette production langagière spécifique ne semble pas devoir être lue comme témoignant d'une inaptitude à communiquer mais comme participant du processus de production du texte.

1.2.4 Vygotski aujourd'hui dans le champ didactique.

C'est souvent de Vygotski que se réclament les chercheurs qui envisagent l'écriture comme production de textes plutôt que comme habileté motrice (Pontecorvo, 1990). La primauté de l'interaction sociale apparaît en effet comme un cadre d'analyse adéquat pour une activité elle-même envisagée *en contexte*, dans sa dimension historique. Les enfants qui arrivent à l'école, on le sait, sont fortement marqués par les traits socio-culturels de leur environnement familial et par les usages de l'écrit qui s'y développent (Lahire, 1996). Le conflit qui se déroule pendant l'apprentissage, loin d'être intra-individuel, peut être considéré comme mettant en jeu les représentations de l'écrit chez l'enfant, d'une part, et celles que véhicule le système scolaire, d'autre part. Ainsi,

« Les facteurs socio-génétiques contribuent à déterminer un "milieu ambiant d'écriture" qui opère comme "moteur" et met en marche chez l'enfant le processus psycho et socio-génétique. Ils influencent aussi les pratiques sociales de l'écriture et de son apprentissage auxquelles l'enfant est exposé systématiquement lors de l'enseignement. » (Pontecorvo, 1990, p. 65).

La théorie vygotskienne a été travaillée en particulier par une équipe de l'Université de Genève (Bronckart et *al.*, 1985) constituée de psychologues, de linguistes et de

²⁹ Les notions d'auteur-scripteur et d'auteur-lecteur, sur lesquelles nous reviendrons, ont été théorisées par Grésillon et Lebrave en 1984.

didacticiens. Ils posent la production de discours comme processus complexe nécessitant les éléments suivants :

« Le producteur doit être capable de s'identifier lui-même et de considérer ses interlocuteurs comme des coproducteurs de discours ; il doit également reconnaître l'espace-temps de son activité de production. Il s'agit donc là de formes très simples de représentation, mais qui constituent néanmoins la pierre angulaire du système langagier ; c'est par rapport à elles que s'ancrent les discours. » (Bronckart & Pasquier, 1987).³⁰

Formée pour une part de psychologues, l'équipe genevoise se préoccupe aussi de l'organisation et des formes de représentation du référent, envisagées de deux manières : des représentations « primaires », également dites « non-verbales » ou « cognitives », qui sont le fruit de l'expérience individuelle antérieure ; des expressions verbales, « produit des interactions langagières[...] et dont le caractère est donc largement social » (Bronckart et Pasquier, 1987, p. 214). Dans une perspective bakhtinienne, les mots sont considérés comme empreints de l'usage qui en est fait en contexte et socialement :

« Produits de l'expérience, de constructions logico-mathématiques ou de pratiques langagières, les représentations du référent constituent, au moment où est initiée une action langagière, des préconstruits qui doivent être activés et organisés dans le discours. Nous hypothèse est que cette activation et cette organisation s'effectuent sous le contrôle des paramètres de l'interaction sociale [i.e. les coproducteurs et l'espace-temps du discours] qui, eux aussi, font l'objet de représentation. » (Bronckart et Pasquier, 1987, p. 216)

Ce sont les représentations de l'interaction sociale qui activent et organisent les représentations du référent. Bronckart et Pasquier en proposent une illustration empirique : dans 6 classes d'école élémentaire, ils ont fait produire un texte racontant un événement historique genevois, à destination d'autres élèves qui étaient tantôt genevois, tantôt parisiens. La variation de destinataires met en jeu leur *position cognitive* : les Genevois connaissent déjà la légende, pas les Parisiens. On observe des différences importantes entre les textes : ceux destinés aux Parisiens sont plus longs et donnent plus de détails ; ils bénéficient d'une meilleure planification, gèrent mieux le rapport entre déroulement chronologique des événements et mention des anecdotes et comportent des décrochages évaluatifs « qui instaurent, sur un mode rhétorique, une forme de contrôle interactif de l'énonciateur sur son destinataire éloigné » (p. 221). Les auteurs de l'étude pensent que c'est l'ignorance des Parisiens qui a mobilisé le souci de clarté et de précision des élèves.

Grandes sont les différences entre ce type d'expérimentation, que Bronckart nomme prudemment « recherche empirique », et les protocoles expérimentaux évoqués à propos de la psychologie cognitive. Pour le courant socio-historique, il importe de respecter une

³⁰ On reconnaît là les principes de la linguistique énonciative où la situation d'énonciation (Benveniste lui-même parle de *producteur* et *coproducteur* du discours) détermine l'ancrage des discours.

certaine *naturalité* du cadre de recueil³¹ : on travaille avec des classes, à qui l'on propose une tâche scolaire habituelle ; le recueil s'effectue à l'école, en situation ordinaire, seuls les évaluateurs étant changés (mais les élèves ne le savent pas en cours de production). Ceci est une conséquence de l'importance théorique du contexte de production des discours.

1.3 Et la langue ?

L'objet étudié par le psychologue est qualifié par M. Brossard d'objet complexe, au sens où il fait intervenir trois instances : l'enfant qui apprend, les contenus à apprendre et « *les interactions communicatives entre le jeune enfant et ses partenaires humains au sein des contextes sociaux signifiants* » (Brossard, 1999, p. 39). Dans ces interactions communicatives, comment est envisagée la langue ? Simple véhicule d'idées ou lieu de conflits et de pouvoir, elle n'apparaît que très peu dans sa matérialité.

1.3.1 Le langage dans la perspective cognitiviste

Pour les courants modularistes de la psychologie cognitive, la planification, la mise en texte et la révision semblent constituer trois processus nettement séparés, les entités textuelles et conceptuelles étant, de fait, également distinctes. R. Kellog³² reprend le modèle de Hayes et Flower et détaille ainsi le processus d'écriture :

1 – *Planning conceptual content : idea retrieval, idea organisation, goal setting.*

2 – *Translating ideas into text : sentence generation, establishing coherence.*

3 – *Reviewing ideas and text : reading, error detection at multiple levels of text.*

Deux caractéristiques de ce modèle, la révision comme correction d'erreurs et la séparation des idées et des mots, vont retenir notre attention.

³¹ On sait par ailleurs que ce type de situation induit des biais incontrôlables : le comportement de l'enseignant ne sera pas tout à fait le même, parce qu'il coopère à une expérimentation et se focalise par là sur certains aspects de l'écriture auxquels il ne ferait peut-être pas attention d'ordinaire. Il est de toute façon impossible d'éviter tous les biais. La position des socio-constructivistes – et je les suis sur ce plan-là – est de tenter de les réduire au maximum.

³² Conférence à l'École Thématique *Production de textes et processus de révision*, Poitiers, LaCo-CNRS, juillet 2001.

1.3.1.1 Réviser, c'est corriger.

Avec les termes de *error detection at multiple levels of text*, la révision paraît centrée sur les défauts du texte, ce qui pose un problème théorique important quant à la conception de l'écriture qui sous-tend le modèle. M. Fayol estime lui aussi que

« les difficultés qui expliquent la rareté des révisions se situent à trois niveaux : percevoir que quelque chose ne va pas, déterminer ce qui ne va pas, et, enfin, mettre en œuvre des moyens spécifiques pour y remédier » (Fayol, 1996, p. 35 – je souligne).

Ceci sous-entend que la révision est à effectuer essentiellement pour corriger le texte dans le sens d'une amélioration³³. C'est aussi l'idée de Hayes et Flower, résumée en ces termes par Brassard (1989, p. 86) : la fonction de la révision est

« d'améliorer la qualité du texte produit lors de la mise en mots. Ce processus consiste à détecter les faiblesses du texte et à les corriger selon les conventions de la langue et les exigences du sens et à évaluer la mesure dans laquelle le texte réalise les buts du rédacteur. »

Brassard s'empresse de signaler qu'il considère cette définition comme restrictive. Pourquoi ? Parce que la révision n'est pas identifiable à ses traces, parce que les retours dans le texte (cf. Fayol) sont plus nombreux que les corrections. Il ne creuse pas – c'est dommage – le rôle de ces retours : dans leur grande majorité, les psychologues cognitivistes négligent le fait que la révision puisse également servir à impulser la dynamique d'écriture. Pourtant, des travaux font état de cette caractéristique : *« à la faveur de la distanciation provoquée par la révision, certains scripteurs sont capables de faire bouger leur pensée et de découvrir l'idée qu'il n'ont pas réussi à trouver lors du premier jet. »* (Lebrave, 1987, p. 68). Si les cognitivistes ne semblent faire aucun cas de cette caractéristique pourtant fort importante et qu'il ne peuvent ignorer, c'est, me semble-t-il, parce qu'ils considèrent que les enfants ne sont pas capables de ces comportements, dont il est vrai que des adultes – en particulier écrivains – sont pratiquement les seuls à témoigner. Le rôle créateur de la révision ne résiste pas au double passage d'une écriture littéraire à une écriture ordinaire et d'une écriture experte à une écriture en devenir.

1.3.1.2 Les idées d'abord, les mots ensuite.

La lecture des trois tâches de planification, mise en texte et révision montre également que l'écriture commence par un travail sur des idées, que ces idées vont ensuite être

³³ Nous verrons la discordance de cette croyance avec les principes de la critique génétique, où l'on s'interdit précisément tout jugement sur les améliorations éventuelles qu'une modification apporte ou non au texte. Ceci s'explique bien sûr par la différence d'objets (écrits littéraires / écrits d'apprenants) mais aussi par une différence de conception de l'écriture.

traduites en mots et que le tout sera révisé « à de nombreux niveaux textuels », sans qu'un retour (effet des mots employés sur les idées construites) ne soit envisagé. Pour les tenants de cette représentation, le langage n'a apparemment qu'un rôle de transmetteur : A. Piolat évoquait en 1987 la *structure cognitive* du récit (résultant de l'intégration de la structure *canonique* du type d'écrit *récit*) comme un

« schéma de cases vides auxquelles seront affectés des contenus lors de la lecture / audition du récit. Etendue à la production, cette conception conduit à supposer que ce schéma facilite la composition de récit en permettant d'organiser les contenus activés en mémoire. » (Piolat, 1987, p. 286).³⁴

Cette conception de structures indépendantes de leurs contenus, le lien éventuel entre la convocation des unes et l'activation des autres n'étant pas cerné, va à l'encontre de celle dans laquelle s'inscrit ce travail : comme le souligne François Rastier,

« Notre tradition philosophique nous a habitués à une conception instrumentale du langage, comme simple véhicule d'une pensée autonome voire indépendante à son égard. Mais on peut douter qu'il existe des choses à dire indépendantes de toute verbalisation. » (1989, p. 15).

Il ne s'agit pas seulement de présupposer un effet de retour de la verbalisation sur le contenu à exprimer, retour facile à observer quand on s'intéresse au langage en acte³⁵, mais de s'interroger sur l'existence de contenus non verbaux : si ce qui est dit ne traduit pas exactement ce qui était à dire, ce n'est pas parce que ce qui était à dire était hors-langage ; c'est parce que ce qui était à dire s'exprimait (déjà), dans ce que Vygotsky appelle le langage intérieur³⁶, par une sorte de chevauchement paradigmatique³⁷ qui ne peut s'insérer dans une chaîne syntagmatique : entre dix mots, on choisit le plus adéquat, même si cette adéquation n'est jamais totale.

³⁴ Fort heureusement, les choses ont l'air à présent plus ouvertes. A. Piolat, par exemple, déplorait en 1998 que les méthodes d'analyse de la production écrite en temps réel (méthode *on-line*) forgées à partir de 1980 aient négligé l'observation des différents niveaux linguistiques des textes rédigés.

³⁵ Dans son étude sur la paraphrase dans les brouillons, Catherine Fuchs remarque que c'est « par une série de tentatives d'expression, qui constituent autant de reformulations à partir d'une intention de signification initiale, que l'auteur cherche à s'approcher de la formulation la plus adéquate et forge, ce faisant, sa propre pensée. » (1982 b, p.87).

³⁶ « Les mots y fonctionnent comme des *concentrés de sens* ou des discours à eux seuls. Il est possible de se dire à soi-même, en quelques mots, ce qu'il faudra développer et expliciter aux autres par de nombreux énoncés. » (Alcorta 1996, p. 88)

³⁷ Claire Blanche-Benveniste observe également, à l'oral, un entassement paradigmatique : « Un écrivain, Régis Debray, parlant à la radio, énumère, pour caractériser la naïveté, trois adjectifs successifs, entre lesquels il est visible qu'il ne choisit pas. [...] L'entassement paradigmatique, qu'il fasse ou non un effet de réussite stylistique, est une des caractéristiques importantes de la production orale. » (1997, pp. 20-21) On peut considérer cet entassement paradigmatique comme la trace de la distance entre ce qui était à dire, contenu pour lequel le langage intérieur avait peut-être trouvé un mot, et ce qui est dit, le même mot perdant, en étant prononcé pour d'autres, la caractéristique de *concentré de sens* que lui conférait le langage intérieur.

Le cognitivisme, qui a permis des avancées considérables quant au fonctionnement micro-procédural lors des activités de lecture et d'écriture, ne s'est pas donné les moyens pour l'instant de prendre en compte le langage dans sa dimension spécifique « *en deçà de l'évidence du sens* »³⁸, dimension qui interdit de le considérer comme un simple véhicule de pensées déjà là et tout à fait là avant d'être énoncées, tant il est difficile, comme le réaffirment les linguistes qui travaillent dans ce que C. Fuchs (1981, p. 42) appelle « *l'énonciation au sens étroit* », d'imaginer une idée sans forme d'une part, une énonciation sans effet sur l'idée qu'elle devait énoncer, d'autre part.

1.3.2 Le langage dans la perspective vygotkienne

1.3.2.1 Ancrage social de la pratique langagière.

La psychologie vygotkienne et les sociologues s'inscrivant dans une perspective bourdieusienne se rejoignent sur les interactions entre contexte social et discours produits. A l'issue d'une expérimentation faisant varier certains traits contextuels dans la production d'un écrit, Michel Brossard envisage le contexte dans un sens très large, comme « *l'espace social à travers lequel les textes signifient* » (1996, p. 80). Il rejoint alors Bronckart ou Pontecorvo pour définir l'apprentissage de l'écrit comme

« pas seulement l'apprentissage d'habiletés nouvelles, mais beaucoup plus fondamentalement l'entrée dans des communautés discursives nouvelles (avec leurs règles, leurs attentes, les contenus abordés et la manière de les aborder, etc.). (Brossard et al., 1996, p. 80)

Cette notion de *monde de l'écrit*, qui est plutôt sociologique, sert de socle à la réflexion de Bernard Lahire qui rend hommage à son tour aux psychologues :

« Une sociologie qui s'intéresse autant aux processus de construction des phénomènes sociaux qu'aux états structuraux ou aux systèmes, qui est autant préoccupée par la connaissance des modalités de l'incorporation du social, de « l'inscription du monde social dans les cerveaux » comme on a l'habitude de le dire communément, que par les dispositions sociales déjà formées [...] est une sociologie nécessairement sensible aux pratiques langagières qui trament les formes de relations sociales. La pensée, les structures mentales ou cognitives ne s'inscrivent pas comme par miracle dans les cerveaux. Encouragé par les acquis de la psychologie vygotkienne, on peut donc souligner l'importance de la saisie des pratiques langagières à travers lesquelles prennent forme les rapports au monde et à autrui, eux-mêmes jamais dissociables des rapports de pouvoir et des rapports aux pouvoirs. » (Lahire, 1996, p. 124 – je souligne)

On peut souscrire au reproche fait à la sociologie bourdieusienne de se livrer à une « *dissolution de la langue dans le social* » (Authier-Revuz, 1995, p. 51) en ne s'intéressant au

³⁸ P. Henry, cité par Authier-Revuz qui renchérit : « travailler sur le champ énonciatif n'est pas synonyme de s'inscrire dans le courant pragmatique [...] pas plus qu'il n'implique la mise en jeu d'un sujet, source du sens, et utilisateur de l'instrument-langue à des fins de communication. » (1994, p. 55)

langage que comme à un marqueur de classe³⁹. Il est en tout cas évident que la langue n'y est pas traitée dans son opacité, ni la parole dans la perspective d'un rapport irréductible du sujet à ce qui contribue à le constituer.

1.3.2.2 La production de texte comme processus itératif.

L'idée d'entremêlement des différents facteurs entrant en jeu dans l'écriture, conséquence de la conception vygotkienne de la production langagière comme interaction sociale, explique une partie des réticences des psychologues socio-constructivistes face aux modèles jugés rigides de la psychologie cognitive. Ainsi Martine Alcorta (1997) se propose-t-elle d'interroger « *la séparation peut-être trop dichotomique entre espace conceptuel et espace linguistique.* » (Alcorta, 1997, p. 120). La perspective vygotkienne conduit à considérer que l'acte d'écrire est un processus par lequel non seulement des idées préexistantes sont énoncées, mais d'autres émergent, la textualisation faisant entrer le scripteur dans un mode de raisonnement propre à l'écrit qui met au jour des éléments inaccessibles sans lui⁴⁰. Le brouillon a pour fonction de permettre les tâtonnements au sein desquels va émerger ce qui sera finalement écrit :

« *Le brouillon n'est pas du définitif que l'on rate. [...]La construction d'un espace brouillon, comme espace écrit provisoire et intermédiaire, fait partie intégrante de l'apprentissage de l'écrit.* » (ibid., p. 123)

En tant qu'instrument psychologique, le brouillon – espace de la rature s'il en est – est pensé comme nécessaire au développement de l'écriture, tant celle-ci diffère de la transcription d'une pensée préétablie.

Pour autant, M. Alcorta place une frontière nette entre le comportement des enfants et celui des adultes :

« *Les ratures des élèves nous disent quelque chose sur l'acquisition des capacités d'écriture, et non pas sur les effets de style recherchés.* » (ibid., p. 122)

C'est, me semble-t-il, une autre manière de dire la déficience, l'incapacité, la distance irréductible entre les comportements des apprenants et ceux des experts, postulats qui

³⁹ J. Authier-Revuz (1995) parle d'une "homogénéisation du champ sous le chef du social, consistant à ne reconnaître à la langue, renvoyée au statut d'artefact produit par les grammairiens et linguistes, aucun autre statut que celui de secteur particulier où s'exercent des causes sociales" (p. 51).

⁴⁰ On peut encore une fois évoquer l'anthropologue J. Goody qui évoque les effets de l'usage de l'écrit sur les modes de raisonnements en comparant des sociétés sans écriture à des sociétés avec écriture. Le sous-titre de son ouvrage le plus célèbre, *La Domestication de la pensée sauvage* (1979), est une attaque des méthodes de l'anthropologie traditionnelle qui, de Griaule à Levy-Strauss, a envisagé la parole d'individus ignorant l'écriture avec les filtres de l'intellectuel occidental, forgés par un usage constant de l'écrit.

apparaissent plus nettement dans certains travaux cognitivistes mais qui sont bien présents ici. Sans défendre une illusoire similitude entre œuvres littéraires et productions scolaires, je postule pour ma part une étroite parenté dans le rapport au langage que manifestent les scripteurs : à des degrés d'expertise divers, qui supposent une distanciation avec l'écrit, une familiarité avec la langue, une réflexion sur l'écriture également diverses, avec des objectifs et des enjeux variés, l'écriture, me semble-t-il, ne change pas de nature.

1.3.3 Nécessité d'un autre cadre

Socio-constructivistes ou cognitivistes, les théories psychologiques peuvent être décrites à partir de l'opposition que J.-J. Frankel établit – en linguistique – entre mentalisme et constructivisme :

« Dans une approche mentaliste, les représentations mentales sont appréhendées comme premières, le langage est considéré comme une mise en forme, une sorte de « traduction » de la pensée. [...] Dans une approche constructiviste, le sens est considéré en tant que déterminé et construit par le matériau verbal qui lui donne corps, c'est-à-dire les unités de la langue organisées selon des règles syntaxiques et intonatives. [...] Le langage est constitutif d'une forme de pensée spécifique qui n'a pas les mêmes propriétés que celles correspondant à d'autres systèmes de représentations, communicables (dessin, image) ou non (images mentales). Cette problématique ne s'inscrit pas, dès lors, dans une relation langage-pensée : le langage constitue une forme de pensée. » (Frankel, 2002, p. 4)

La dénomination de *constructiviste*, commune à certains courants de la psychologie et à une approche du sens comme n'existant pas indépendamment du matériau langagier, dit assez l'intérêt que pourront avoir, pour cette recherche, les travaux des psychologues constructivistes. Nous suivons l'affirmation selon laquelle

« L'extralingage se définit comme un ensemble théorique d'entités mondaines qui n'ont, en elles-mêmes, aucune pertinence ; c'est l'activité langagière qui crée et qui délimite le référentiel et le contexte ; ces derniers n'ont donc aucune existence stable indépendamment de (ou préalablement à) l'activité ; ils en sont au contraire un des produits ». (Bronckart, 1985, p. 26)

Dans une autre perspective, la sémantique, c'est une position du même ordre qu'adopte Frankel :

« Dans la mesure où le sens des mots et des textes n'est pas extérieur à la langue et recèle un ordre propre qui n'est le décalque ni d'une pensée, ni d'un référent externe, l'accès au sens n'est possible qu'à travers l'activité de paraphrase et de reformulation. Il s'agit d'une activité métalinguistique, spécifique du langage humain, qui n'appréhende le sens qu'en le faisant circuler. Le sens relève nécessairement d'une dynamique, d'une fluidité, d'une labilité. » (Frankel, 2002, p. 8).

Pourtant, les théories psychologiques semblent envisager la langue essentiellement comme un instrument de communication et de référenciation, dont l'acquisition et l'usage posent surtout des problèmes liés aux conditions psychosociales dans lesquelles le

langage s'exerce. Si la textualisation est bien envisagée – par les socio-constructivistes surtout – comme un acte problématique, c'est le plus souvent en référence à l'*appropriation* du langage écrit, notion qui renvoie souvent à la seule perspective sociologique issue de Bourdieu. Le souci de placer l'objet de recherche dans un contexte large conduit à examiner avant tout ce contexte comme déterminant la production écrite. Je souscris volontiers à nombre de considérations tenues dans ce cadre mais elles ne me semblent pas prendre en compte le problème le plus important, à l'œuvre dans tout contexte :

« Assurément, le langage en tant qu'il est parlé, est employé à convoyer « ce que nous voulons dire ». Mais cela que nous appelons ainsi, « ce que nous voulons dire » ou « ce que nous avons dans l'esprit » ou « notre pensée » ou de quelque nom qu'on le désigne, est un contenu de pensée, fort difficile à définir en soi, sinon par des caractères d'intentionnalité ou comme structure psychique, etc. Ce contenu reçoit forme quand il est énoncé et seulement ainsi. Il reçoit forme de la langue et dans la langue, qui est le moule de toute expression possible ; il ne peut s'en dissocier et ne peut la transcender. » (Benveniste 1966, pp. 63-64)

Quand l'énonciation peut être ramenée, au pire à une série d'algorithmes, au mieux à l'interaction, même complexe, d'éléments contextuels, la parole y perd de son opacité. La perspective énonciative adoptée ici ne peut se satisfaire de ce qui apparaît, au vu de certains exemples que nous analyserons, comme une simplification ; aussi l'analyse psychologique ne sera-t-elle pas privilégiée.

En revanche, c'est aux principes vygotskiens, appliqués au cadre scolaire, qu'il faudra relier les modalités de recueil des données : malgré les rapprochements évidemment possibles entre la cognition et notre objet d'étude, malgré les indéniables avancées de l'analyse *on-line* de la production, les protocoles expérimentaux mis en œuvre dans ce type d'analyse ne m'ont pas semblé pouvoir livrer des traces d'écriture aussi riches que celles que nous analysons ici.

Pour le reste, la psychologie, incontournable dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture, n'étant pas le champ principal de cette recherche, ce n'est pas sur son terrain, ni avec ses outils, que s'effectueront les investigations.

2. METTRE AU JOUR L'ECRITURE : LA GENETIQUE TEXTUELLE.

Un nouvel espace s'est ouvert ces vingt dernières années dans les recherches littéraires grâce à la critique génétique qui s'est imposée, à partir de 1990 environ, comme une orientation décisive : dès 1967 (le terme de « critique génétique » n'existait pas encore, non plus que la méthodologie de recherche qui lui est propre), le quotidien *Le Monde* faisait paraître un article de Louis Hay s'interrogeant sur « la nouvelle rencontre avec le public » que permettait l'acquisition des manuscrits de Heine par la Bibliothèque Nationale :

« Cette nouvelle rencontre sera-t-elle féconde ? Renouvellera-t-elle la signification d'une œuvre dont l'influence sur nos Lettres fut si grande ? Contribuera-t-elle à modifier certaines notions si banales, mais perfides : éternité de l'œuvre, de son image, de son public, sur quoi reposent explicitement ou implicitement les jugements essentiels de la critique ? » (Hay, 1967)

Avec ce questionnement s'ouvraient deux des pistes que les futures recherches génétiques exploreraient dans le champ littéraire : enrichissement de la lecture d'une œuvre, avec l'accès à sa genèse ; modification des bases de la critique, avec la mise en cause du texte publié comme finalité de l'écriture. Un groupe de chercheurs du CNRS qui s'intéressa aux manuscrits des écrivains⁴¹ comme lieux d'observation de "*l'aventure de la création littéraire telle qu'elle est advenue matériellement, à partir du premier brouillon et jusqu'aux épreuves corrigées*" (Grésillon, 1990, p. 8), donna corps à cette seconde innovation. Autour de Louis Hay, ce groupe se constitua plus tard en laboratoire, l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes (Item), qui est à l'origine de la plupart des travaux français de critique génétique.⁴²

La critique génétique est un mode nouveau d'analyse des œuvres littéraires. Nouveau par ses méthodes, qui tentent de reconstituer, non le meilleur texte possible comme la philologie, mais les possibles du texte ; nouveau par son positionnement dans le champ

⁴¹ Pour deux de ces chercheurs au moins, A. Grésillon et J.-L. Lebrave, ces manuscrits furent d'abord ceux de Heine.

⁴² Le terme de *critique génétique*, qui s'est imposé peu à peu jusqu'à devenir le titre d'un ouvrage d'Almuth Grésillon (1994), est concurrencé par celui de *génétique textuelle*. Ce dernier me semble d'acception plus large : le mot *critique* évoque le littéraire exclusivement tandis que *textuel* se réfère à tout texte, étendant ainsi l'application des méthodes génétiques à l'écriture ordinaire. C'est pourquoi je réserverai le terme "critique génétique" aux travaux portant sur la littérature, "génétique textuelle" étant plus large et renvoyant également à l'objet de la présente recherche.

critique, qui redonne au sujet écrivant la place dont le structuralisme l'avait dépossédé ; nouveau par ses outils d'analyse, dont certains font entrer la linguistique énonciative dans l'approche de la littérature.

A travers un historique des modes de lecture des manuscrits, nous aborderons ces différents axes de réflexion ; puis nous nous interrogerons sur les conséquences dans l'appréhension des textes de cette nouvelle manière de voir la littérature, comme production plutôt que comme produit, comme énonciation plutôt que comme énoncé, comme faire plutôt que comme résultat.

2.1. Naissance de la génétique textuelle : rassemblement et divergences.

Les chercheurs pratiquant la critique génétique ont un objectif commun : suivre le cheminement de l'écriture ; un support commun : les manuscrits comme trace de ce cheminement ; une base méthodologique commune : l'analyse des traces graphiques qui permettent d'inférer le trajet de la plume. L'ensemble de leurs travaux a mis en cause deux importantes directions de travail : la philologie, pour sa conception des variantes d'écriture, d'une part ; la critique structuraliste, pour sa conception du texte en soi, d'autre part.

Toutefois, au-delà de cette communauté, les différents travaux (nous ne nous référerons ici qu'aux travaux français, et plus précisément à ceux qui s'effectuent au sein de l'Item) se caractérisent par des approches qui, dans le détail, divergent assez nettement. Cette divergence est perceptible en particulier entre les équipes qui se consacrent à l'étude des manuscrits d'un auteur – la méthode de travail est alors partiellement déterminée par les caractéristiques scripturales de l'auteur lui-même – et l'équipe des linguistes⁴³ qui cherche au contraire à aborder, par le biais des manuscrits d'écrivains, l'écriture en général – la méthode de travail vise alors davantage à trouver des points communs aux processus énonciatifs des différents auteurs et des invariants liés à l'activité d'écriture.

⁴³ Constituée autour de Jean-Louis Lebrave et Almuth Grésillon, l'équipe Manuscrits et linguistique comprend également aujourd'hui Irène Fenoglio, Sabine Pétilion et Olga Anokhina.

2.1.1. « Le texte n'existe pas⁴⁴ » : l'invention de la génétique textuelle.

Revenons aux mots de Louis Hay cités plus haut : l'étude des manuscrits pourrait *renouveler la signification d'une œuvre et modifier les notions d'éternité de l'œuvre, de son image et de son public*. Au moment de l'écriture de ces propositions, en 1967, l'intérêt pour l'écriture reste globalement une affaire d'écrivains,⁴⁵ les scientifiques se penchant plutôt, via la philologie, sur les variantes scripturales comme permettant d'établir le texte le plus authentique et le meilleur possible. Le structuralisme règne en maître sur le champ littéraire, imposant le texte, objet clos séparé de son contexte historique et social, comme objet exclusif de l'intérêt du critique.

2.1.1.1. Dépasser la philologie : le texte désacralisé.

Analyser l'écriture a toujours été une préoccupation de la critique, mais elle le faisait le plus souvent dans le but de (re)produire le texte le plus abouti possible. Les éditions critiques consacrent, pour chaque œuvre, quantité de notes aux variantes glanées dans telle ou telle édition, l'éditeur du texte se réservant la liberté de choisir une variante en fonction de ce qu'il pense être le meilleur du texte :

« Le philologue cherche à établir le « vrai » texte – le texte tel que l'auteur l'a remis à l'éditeur, consigné à un ami ou laissé dans ses tiroirs en mourant. Pour atteindre cet objectif, il ne pourra se borner à éliminer les erreurs et les négligences évidentes des copistes ou des compositeurs. Puisqu'il faut dénicher la version authentique sous les développements apocryphes, il confrontera les différents « témoins », les manuscrits qui ont été conservés, les impressions qui ont été effectuées avec ou sans consentement de l'auteur, se demandera si l'auteur, d'après ce qu'on connaît de lui, peut avoir écrit telle phrase, si tel vers, telle image peuvent lui être imputés. » (Maurer, 1993, p. 69)

Cette idée de l'intégrité du texte original, la notion même de *variante* invite à la mettre en question. Cela n'a été le cas qu'assez tardivement dans le champ critique, comme le montre Bernard Cerquiglini reprenant et explicitant une opposition célèbre dans l'édition des textes médiévaux : celle de Gaston Paris et de Joseph Bédier. Pour Gaston Paris, « *la*

⁴⁴ «Le texte n'existe pas» est le titre d'un article de Louis Hay dans la revue *Poétiques* (1985).

⁴⁵ Louis Hay cite Valéry considérant, dans son cours de poétique au Collège de France, «*certaines matières qui ne sont pas proprement objet de science [...] à cause de leur nature tout intérieure et de leur étroite dépendance des personnes mêmes qui s'y intéressent*», montrant par là que l'écriture est essentiellement une affaire d'écrivains. D'autre part, l'intérêt pour les manuscrits entre le XIV^e et le XVIII^e siècle concernait surtout les écrivains eux-mêmes : «*Les contemporains de Rousseau, de Bacon ou de Boccace n'avaient pas l'ambition de découvrir les secrets de la création dans les manuscrits de ces auteurs. Il leur arrivait tout au plus d'y chercher des modèles pour l'art d'écrire en France*» (Hay, 2002, pp. 64-65)

copie est un déclin » ; l'éditeur oriente tous ses efforts vers la reconstitution du manuscrit originel. Comme le souligne Cerquiglini,

« *La thèse de la copie comme dégénérescence présuppose un original sans faute : l'auteur n'a pas droit au lapsus. De même, l'idée de la dégradation langagière en cours de copie implique une origine impeccable : l'auteur n'a pas droit non plus à l'incorrection, à l'a-peu-près, voire à la diversité de sa parlure. La philologie développée par Gaston Paris [...] fait tenir ensemble une théorie autoritaire du sujet (maître du sens comme du signifiant qui l'exprime), l'idée de l'origine et la notion de stabilité textuelle, en magnifiant un auteur transcendant.* » (Cerquiglini, 1989, p. 116)

Sans remettre en cause la nostalgie de l'origine auctoriale, Joseph Bédier juge impossible la reconstitution du texte source : mieux vaut retenir un *bon* manuscrit et s'y conformer. Les variantes sont donc admises et même appréciées, mais en tant qu'elles améliorent le texte, pas en tant que traces d'une activité :

« *De la variance intrinsèque qu'est l'écriture médiévale, le bédierisme ne donne aucune image, seulement des instantanés, certes préférables à la reconstruction illusoire, mais qui tout comme elle laissent ce surplus de langue et de sens à la place que lui désigne la pensée du texte : dans les marges.* » (*ibid.*, p.118)

Que l'on considère, comme Paris, l'œuvre comme produit d'un génie dont il importe de restituer le trait, ou comme Bédier, le texte comme tendant, au gré des copies, vers la perfection, ce n'est jamais le parcours qui intéresse mais son aboutissement ; jamais le cheminement d'une écriture, mais la fixation d'un écrit. Pour précieux qu'il fût, le travail des philologues ne cherchait pas à reconstituer un trajet de variation pour lui-même mais pour l'objet auquel il permet d'aboutir. Or, le travail des généticiens montre que

« *Les diverses étapes de retours sur du déjà écrit ne s'inscrivent pas sur une ligne droite qui conduirait sans faille vers l'idéal du texte définitif. La vision téléologique d'une avancée de l'écriture vers l'achèvement, c'est-à-dire vers la perfection, est contredite par les manuscrits eux-mêmes.* » (Grésillon, 1990, p. 32)

A travers la notion même de variante, la philologie postule en effet l'existence d'un texte idéal auquel le travail des philologues permettrait d'aboutir. Mais l'existence d'un tel texte peut-elle être autre que virtuelle ? Daniel Ferrer et Jean-Louis Lebrave s'interrogent en ces termes sur la réalité du mode d'énonciation que supposerait un tel texte :

« *La variante philologique n'est pas séparable d'une forme d'énonciation très particulière. Quel serait l'énonciateur du texte idéal, celui dont l'énoncé a été ultérieurement déformé par une répétition malhabile ? Il ne peut s'agir que d'un sujet unique, fortement individualisé, et doté d'une transcendance calquée sur celle de la parole divine. Cette énonciation, à la fois une et universelle, transcende toutes les énonciations singulières prisonnières du hic et nunc de l'énonciation ordinaire.* » (Ferrer et Lebrave, 1991, p. 14)

Ce « *texte idéal* », les auteurs le montrent également, est une construction idéologique vieille de trois siècles : se référant à la doctrine classique de l'imitation, Ferrer et Lebrave évoquent cette « *tradition antérieure où tous les textes étaient en dialogue les uns avec les autres, dans un enchevêtrement d'intertextualité généralisée* » (*ibid.*, p. 14-15). La datation de l'idéologie du texte dont la philologie est porteuse a certainement facilité la mise en cause

de la philologie, moins pour ses méthodes que pour ses principes, qui conduit à s'interroger sur les manuscrits comme **traces de possibles** que l'écriture n'a finalement pas concrétisés dans le texte final : "*il s'agit de comprendre une œuvre par son histoire et non plus par son seul aboutissement*" (Hay, 1989, p. 14). Le manuscrit est alors perçu comme le reflet d'un cheminement intellectuel dont chaque bifurcation est susceptible de mener ailleurs qu'au texte finalement produit : évoquant la genèse du poème « Liberté », à propos duquel Eluard déclara que son intention première était de l'offrir à la femme qu'il aimait (le poème devant se terminer par son prénom) et que ce mot, *liberté*, s'était imposé en cours d'écriture, Louis Hay indique que

« la première pensée du poème était l'un de ses possibles, sans se trouver pour autant annulée par sa forme finale. Autrement dit : l'écriture ne vient pas se consumer dans l'écrit. Peut-être faudrait-il tenter de penser le texte comme un possible nécessaire, nécessaire par l'exigence d'une forme, possible par ses autres incarnations. Ce sont ces possibles qui demeurent toujours présents derrière et au sein même de la forme choisie et qui constituent comme une troisième dimension du texte. » (Hay, 2002, p. 58 – je souligne)

Attentive aux possibles qu'ouvrent tous les moments de l'élaboration du texte, la lecture génétique s'efforce donc de n'être pas orientée par la connaissance du texte final :

" Le paradoxe à ne jamais oublier, le voici : ce qui a été écrit avant et qui n'avait a priori pas d'après, nous ne le connaissons qu'après, avec la tentation d'en faire un avant au sens de préalable, de cause, d'origine." (Bellemin-Noël, 1982, p. 163)

Ainsi, c'est l'écriture elle-même qui devient le centre d'intérêt, permettant à R. Debray-Genette d'émettre "*l'idée d'une poétique spécifique des manuscrits, où la notion d'écriture serait plus opératoire que celle de texte*" (Debray-Genette, 1982, p. 168). Dès lors, certaines notions construites par la philologie deviennent inopérantes :

« Il n'est pas question de nier l'importance du travail philologique et de la tradition des éditions critiques, mais seulement de le situer à sa place, et d'éviter qu'il ne soit abusivement transposé dans des domaines énonciatifs où il n'a rien à faire. [...] il n'existe aucune symétrie entre les variantes que subit un texte après sa publication et la variation parfois intense que connaît le projet textuel avant d'être livré au public. » (Ferrer et Lebrave, 1991, p. 15).

C'est donc clairement un nouvel objet qu'a posé, et que ne cesse de poser, la critique génétique. Sa focalisation sur l'écriture comme mouvement, acte indissociable de celui qui l'accomplit, explique, après la mise en cause de la philologie, celle du structuralisme.

2.1.1.2. Dépasser le structuralisme : l'écrivain redécouvert.

En considérant toutes les tentatives de l'écrivain (supprimées comme conservées) comme des possibles textuels, l'analyse génétique ouvre des perspectives multiples où la variation prime sur le figement, le processus, sur le résultat. Tout élément présent sur un manuscrit est considéré comme ayant fait partie, à un certain moment, du texte, et à ce titre, même

s'il n'a pas été conservé, il a joué un rôle dans l'élaboration du texte final⁴⁶ : "ce qui a été écrit n'est pas plus prestigieux ni révélateur ni moins significatif d'avoir été barré ou biffé" (Bellemin-Noël, 1982, p. 163). Dès lors, la conception de la variation en génétique est bien loin de celle des variantes philologiques, qui supposent l'existence d'un texte de référence⁴⁷ dont le chercheur peut reconstituer les modifications. Pour la critique génétique, **le texte est à tous les moments de son écriture la référence sur laquelle s'appuie l'auteur pour continuer d'écrire**, sans que le texte final ait d'autre valeur que celle que lui confère le fait d'avoir constitué, à un certain moment et peut-être provisoirement, un objet dont son auteur (par nécessité ou par lassitude peut-être) a accepté la publication ; en effet,

"Qui peut encore ignorer que la décision de l'auteur de remettre son manuscrit à l'éditeur est parfois dictée par des contraintes matérielles qui n'ont rien à voir avec un état idéal enfin réalisé ?" (Grésillon, 1990, p. 32).

En considérant le texte comme **un des aboutissements possibles** de son écriture, la génétique textuelle fait voler en éclats la notion de texte clos chère au structuralisme :

" On reconnaît pour clos un texte où convergent la finitude, la finition et la finalité. La finitude est aléatoire, elle peut relever d'un arbitraire motivé après coup. La finition est le sentiment d'achèvement. Rien ne vous dit si ce sentiment vient de celui de perfection ou de celui de lassitude. La finition est souvent l'effet d'une saturation structurale qui bloque en cours de route tout ou partie de l'œuvre. Quant à la finalité, elle est certes importante, mais les écrivains ont cent fois avoué que leur œuvre avait trahi leur projet. De sorte que la clôture d'un texte est plutôt une hypothèse d'école qu'une évidence scientifique." (Debray-Genette, 1982, p. 167)

Pour autant, on ne nie pas l'importance du texte final : la critique génétique adjoint aux textes, pour mieux le lire, ce que Louis Hay (1985) a appelé leur « *troisième dimension* » : « *l'épaisseur de leur devenir* » (Grésillon, 1994, p. 209). Dès lors, l'intérêt axé sur l'activité

⁴⁶ Allant au-delà de la téléologie philogogique, cette remarque de Jean Starobinsky : "N'y a-t-il pas une illusion rétrospective à croire que le texte définitif se cherchait lui-même dès la première mise en train, comme si une intention première devenait de plus en plus sûre d'elle-même à mesure qu'elle progresse. C'est faire du texte dernier venu, s'il vient, une sorte d'entéléchie aristotélicienne. Et s'il n'était qu'un pis-aller ? Et si l'intention première s'était perdue en cours de route ? Et si l'oubli n'intervenait pas à sa manière ? Et si un fourvoiement avait été, par chance, la bonne voie ? [...] On suppose le désir de l'œuvre. Mais il est partout présent et on peut tout lui attribuer, le premier jet comme la rature, le jeu phonique comme les translations métaphoriques." (Starobinsky, 1989, p. 211)

⁴⁷ "Il est important de délimiter avec précision le domaine d'application de la variante philologique : elle concerne tous les cas - et seulement les cas - dans lesquels on a de bonnes raisons de considérer qu'il existe un texte de base unique dont on peut reconstituer la lettre à travers une série d'incarnations présentant entre elles des variations qui, correctement analysées, permettront de remonter vers le texte source. Ceci vaut par exemple pour une œuvre dont on possède une copie autorisée, mais dont l'édition a subi des transformations non attribuables à l'auteur. [...] On a dit depuis longtemps qu'il était incorrect de reprendre le modèle philologique pour décrire des documents génétiques en mettant le stemma "la tête en bas" : il n'existe aucune symétrie entre les variantes que subit un texte après sa publication et la variation parfois intense que connaît le projet textuel avant d'être livré au public. Dès lors, le domaine d'application de la notion de variante dans la critique génétique devrait être extrêmement restreint. Peut-être même faudrait-il renoncer totalement au terme." (Ferrer et Lebrave, 1991, p. 15).

se porte sur celui qui préside à ce devenir, l'auteur au travail, qui redevient objet de conjectures alors que la critique l'avait largement écarté de son champ d'étude :

« Le sujet de l'écriture n'a plus guère de statut dans la critique contemporaine : discrédité, dans un premier temps, par la banalité des explications biographiques, il s'est trouvé par suite refoulé hors du texte par la rigueur théorique des analyses formelles. Et cependant, il resurgit aujourd'hui au centre d'interrogations nouvelles. En abordant l'écriture, la critique rencontre inéluctablement une instance écrivante, tendue entre le vécu et la forme et qui parcourt cet espace de tensions par le sillage de la plume. » (Hay, 2002, p. 55)

Cette résurgence de l'auteur correspond à la double approche des manuscrits décrite par Louis Hay : la première est le décryptage de l'ensemble des traces des opérations d'écriture visant à décrire précisément le processus qui a conduit à l'élaboration d'un texte ; la deuxième est l'interprétation de ce processus, pour laquelle on cherche à « remonter de ces opérations jusqu'à la dynamique qui les met en mouvement : pulsions de l'affectif, représentations de l'imaginaire, effets du langage sur le rythme » (Hay, 2002, p. 50). Ces « pulsions de l'affectif » et « représentations de l'imaginaire » sont inférées par le chercheur à l'aide des traces que constituent, les mots bien sûr, mais aussi les éléments non linguistiques de l'écriture : épaisseur et nervosité du trait, surcharge des ratures ou au contraire biffure d'un seul trait sont autant d'indicateurs du rapport de l'auteur à son écriture.⁴⁸

La manière dont la critique génétique envisage l'écriture est une tentative d'aborder de front toutes ses dimensions, toutes ses incertitudes aussi, en postulant, au contraire de la critique structuraliste, la non-clôture : non-clôture spatiale, puisqu'un manuscrit n'est potentiellement jamais fini, et qu'au sens le plus matériel il est toujours possible de franchir les limites de la feuille en ajoutant des feuillets annexes dont les paperolles proustiennes sont peut-être l'exemple le plus fameux ; non-clôture temporelle, puisque les traces de l'écriture ne sont pas toujours le fruit d'actes contigus mais que parfois des mois, des années les séparent ; non-clôture constitutive enfin de l'objet d'étude, puisque le texte n'est en aucun cas envisagé pour lui même mais en regard de son auteur, des conditions sociales et historiques de son écriture et du langage qui lui donne corps. Dans cette « troisième dimension du texte »,

⁴⁸ Ces aspects, déterminants dans l'analyse des manuscrits, ne seront pas détaillés ici car le matériau examiné est d'un autre ordre. En revanche, les informations que livre le logiciel *Genèse du texte* quand au rythme de l'écriture, ainsi que la précision de la reconstitution chronologique, permettront parfois – avec toutes les réserves qu'elles exigent - des suppositions d'ordre psycho-affectif.

« le sort de l'œuvre se joue avec des élans et des épuisements, des bégaiements et des vides, des ruptures et des inachèvements qui nous déroutent. Le texte ne s'abolit pas dans cette profondeur de champ, il apparaît seulement comme un objet bien plus complexe que les modèles anciens d'une œuvre, bien plus aléatoire que ses modèles actuels. » (Hay, 2002, p. 58)

Cette approche commune est travaillée par les différentes équipes de l'Item par des voies méthodologiques qui varient selon le corpus choisi et le champ d'appartenance des chercheurs.

2.1.2. Différentes équipes pour des approches diverses : linguistique et littérature.

L'analyse des manuscrits, qui est toujours celle de l'écriture en acte, conserve quelle que soit l'équipe de chercheurs une dimension énonciative intrinsèque. Pourtant, selon qu'elles s'organisent ou non autour d'un auteur, selon que le champ d'appartenance de leurs membres soit plutôt la littérature, plutôt la philosophie ou plutôt la linguistique, les modes d'analyse varient considérablement.

2.1.2.1. La critique d'un auteur : comprendre l'écriture individuelle.

Beaucoup d'équipes de généticiens sont constituées, à la manière des équipes de chercheurs en littérature, autour d'un auteur dont elles explorent l'œuvre dans son intégralité. Dans le cas de la génétique, il s'agit le plus souvent d'une exploration des manuscrits d'ouvrages littéraires, les autres textes (la correspondance chez Flaubert, par exemple) pouvant éclairer tel ou tel aspect de la création littéraire.

Quand une équipe se consacre exclusivement à un écrivain, on peut penser qu'elle parvient à mettre au jour des mécanismes cachés, vraisemblablement ignorés de l'auteur lui-même, concernant sa propre manière d'écrire. C'est le souhait de Martin Walser :

"Si une interprétation scientifique – une analyse éclairante des manuscrits – permettait de montrer comment, dans l'écriture, l'organisation intervient au service de la spontanéité, elle donnerait à voir quelque chose qui échappe à l'écrivain." (Walser, 1989, p. 223)

et c'est l'objectif que se fixent les équipes *Proust, Flaubert, Stendhal* ou *Zola* de l'Item : explorer l'écriture, remonter jusqu'aux sources ultimes des textes pour en démonter la fabrication. On peut lire, derrière cette centration sur un auteur, l'irréductibilité de l'écriture littéraire : personne n'écrit comme personne, toute écriture est singulière et ne se laisse ramener à aucun schéma. L'analyse d'un manuscrit particulier sera enrichie par la connaissance des pratiques scripturales de son auteur, comme le montrent les propos de

Raymonde Debray-Genette (1993) sur le manuscrit d'*Hérodiad* : elle évoque un élément donné comme "*fait assez rare dans la pratique génétique flaubertienne*" (p. 170) et compare son écriture dans deux œuvres différentes : "*partout dans Hérodiad, contrairement à Salammbô, Flaubert tend à effacer la précision chiffrée*" (p. 178). Évoqués aussi, les propos de l'auteur lui-même sur son art sont mis à l'épreuve de l'analyse génétique : "*il ne faut donc pas accroire, sans nuances, Flaubert quand il se présente comme un forçat de l'écriture*" (p. 180).

C'est donc non seulement un manuscrit, mais l'ensemble de son contexte de production qui est observé, et aussi l'amont du texte, l'*exogénèse* : les documents consultés par l'auteur sont recensés et les éléments qu'ils contiennent, comparés à ceux du texte (pour *Hérodiad* : "*des trente-neuf stalles dénombrées par Saulcy à Araq-et-Emyr, on passe à trois cents chevaux*", Debray-Genette, 1993, p. 178) ; on se préoccupe aussi des raisons du choix du thème de la nouvelle, ici, un voyage au Proche-Orient ("*La première fois qu'ils apparaissent, les chevaux ont une épithète, superbes, et un attribut, balayant de leurs queues. Flaubert les voit, comme il a vu étinceler la mer Morte, en août de la même année*", *ibid.*, p. 175). C'est donc après un patient recensement de ce qu'il a pu percevoir comme ayant, d'une manière ou d'une autre, contribué à l'écriture, que le généticien en vient à observer l'*endogénèse*, ou « *système productif des manuscrits* » (*ibid.*, p. 167), en répartissant ces derniers en *plans*, *scénarios*, *esquisses* et *brouillons*. Eu égard au texte final, les manuscrits constituent des avant-textes, au sens donné par Jean Bellemin-Noël de « *l'ensemble constitué par les brouillons, les manuscrits, les épreuves, les «variantes», vu sous l'angle de ce qui précède matériellement un ouvrage quand celui-ci est traité comme un texte, et qui peut faire système avec lui.* » (Bellemin-Noël, 1972, p. 15). C'est donc toujours d'avant-texte que parlent les généticiens, quand ils ne distinguent pas, en son sein, les *ébauches*, *esquisses* et autres *scénarios*.⁴⁹

La présente recherche est évidemment fort éloignée, par le corpus sur lequel elle s'appuie, de ces travaux de longue haleine consacrés à l'écriture d'un individu. Pourtant, il faut en retenir la notion de **singularité de l'écriture** : paroxystique dans le cas de l'écriture

⁴⁹ C'est également Bellemin-Noël (1972, pp. 13-14) qui a le premier tenté d'unifier les notions évoquées, en définissant l'ébauche comme "*partie ou totalité d'un brouillon en tant qu'un état suivant vient la transformer, l'annuler ou la compléter*", l'esquisse comme "*partie d'un brouillon en tant qu'elle peut être traitée comme un œuvre achevée*", le manuscrit comme "*ultime étape des brouillons, et le moment où l'œuvre achevée devient ouvrage*". Le mot *manuscrit* sera employé ici dans un sens plus large, et essentiellement opposé au *dactylogramme* (= manuscrit rédigé à la machine à écrire) et aux *reconstitutions d'écriture* que livre le logiciel *Genèse du Texte*.

littéraire, elle existe vraisemblablement aussi dans l'écriture ordinaire et l'analyse du corpus nous montrera par exemple que la production d'un article de journal par un groupe d'élèves d'âge et de condition sociale similaires, appartenant à la même classe et possédant un référentiel commun, ne se déroule pas toujours, loin s'en faut, de la même manière. Sans identifier écriture littéraire et écriture ordinaire, sans ramener un élève à Proust ni Proust à un élève, je crois qu'il y a lieu de considérer, dans le cours de ce travail, **la part d'irréductible à l'autre que livrent les traces de l'écriture.**

2.1.2.2. Vers des mécanismes généraux de l'écriture : l'approche linguistique.

A côté des équipes centrées sur un écrivain, l'équipe « *Manuscrits et linguistique* » de l'Item s'est donné pour objectif d'observer l'écriture elle-même. Almuth Grésillon et Jean-Louis Lebrave retraçaient ainsi, dès 1983, l'émergence de ce qui ne s'appelait pas encore la critique génétique :

« la manuscriptologie [...], lorsqu'elle apparaît en France, se propose de jeter un nouveau regard sur l'objet littéraire à un moment où la critique littéraire traditionnelle donne des signes d'essoufflement manifestes. Dans l'enthousiasme des débuts, l'abord des manuscrits fut généralement spontané et fortement influencé par les particularités « génétiques » des brouillons étudiés. C'est progressivement que la confrontation des expériences parallèles acquises sur Heine, Proust, Flaubert, Valéry, Joyce ou Zola (la liste n'est pas limitative) a permis de construire une démarche plus réflexive. » (Grésillon et Lebrave, 1983, p. 5-6)

Dans cette perspective, certains généticiens vont se consacrer, soit à l'étude d'extraits de manuscrits d'auteurs variés dans lesquels ils observent des constantes scripturales, soit à une théorisation de la génétique textuelle qui, passant par l'étude de l'auteur dont ils demeurent spécialistes, a des résonances sur la discipline tout entière.⁵⁰

Le caractère large du corpus étudié n'ôte rien à la précision des analyses : il ne s'agit pas de présupposer des mécanismes et d'explorer un corpus large pour les vérifier mais d'observer, dans la confrontation permanente et serrée au matériau langagier dont les manuscrits portent la trace, des phénomènes qui, s'ils sont récurrents d'un écrivain à l'autre, pourront être considérés comme participant de l'écriture littéraire. C'est la revendication explicite de généticiens linguistes que de poser, à travers l'étude de l'écriture d'un incipit flaubertien, « *des questions qui peuvent prétendre à une certaine généralité*

⁵⁰ On trouve ce type d'approche dans les ouvrages émanant de l'équipe *Manuscrits et linguistique* et dans certains ouvrages collectifs, par exemple *L'Écriture et ses doubles* (Ferrer et Lebrave, 1991) ou *Pourquoi la critique génétique ?* (Contat et Ferrer, 1998).

en matière de production textuelle » (Grésillon, Lebrave, Fuchs, 1991). Trois ans plus tard, au vu des commentaires que suscitent parfois les travaux en critique génétique, Almuth Grésillon continue de regretter

« cette impression trompeuse selon laquelle la génétique se bornerait à être un autre moyen pour étudier le style d'une œuvre, à travers les étapes successives de son élaboration, bref, une stylistique nouvelle manière. D'où également la non moins fâcheuse impression selon laquelle les généticiens se perdraient dans l'exhaustivité d'infimes détails de quelques genèses particulières, au lieu de s'attaquer enfin à des questions théoriques. » (Grésillon, 1994, p. 210 – je souligne)

L'équipe *Manuscrits et linguistique* de l'Item s'est donné pour tâche d'observer, avec "la rigueur incontestée de la linguistique au sens strict" (Grésillon, 1989, p. 178), les manuscrits d'écrivains comme traces, non seulement de l'écriture par tel écrivain de telle œuvre, mais aussi comme témoignages de certains faits inhérents à toute écriture, qu'il s'agit alors de déterminer :

"Chez beaucoup d'écrivains, on rencontre dans "le premier jet" des termes assez généraux, des sortes d'archilèxèmes, qui lors de la réécriture sont remplacés par des termes plus précis, plus ajustés au contexte ou plus recherchés. Ainsi J.-L. Lebrave (1987, chap. 7) a pu isoler, pour un ensemble de mille feuillets en prose de Heine, cinquante adjectifs différents qui servent à réécrire le "proto-terme" groß (= grand). Chez Flaubert et Valéry, on observe le même phénomène. Mais ce principe, à un degré évidemment moindre, se rencontre aussi dans des brouillons d'écoliers (cf. thèse de C. Fabre). Et tout scripteur - vous ou moi ou un autre - avouera qu'il lui est arrivé de remplacer "la grande voûte du ciel" par "la voûte immense du ciel", pour citer un exemple de Flaubert. Conclusion ? Le procédé relève d'un mécanisme général de l'écriture : le scripteur met progressivement en place la maîtrise de la combinatoire lexicale que lui offre la structure de la langue." (Grésillon, 1990, p. 34 - je souligne)

Cette conception de l'écriture comme activité polymorphe dont le versant littéraire manifeste de façon paroxystique certains aspects mais dont d'autres versants, ceux que l'on assimile à l'écriture ordinaire, ne sont pas d'une autre nature et méritent aussi l'observation, a conduit l'équipe *Manuscrits et linguistique* à forger des outils d'investigation applicables à toute écriture :

- tout manuscrit est analysable comme le résultat d'une suite de **substitutions** qui sont : des ajouts, des suppressions, des remplacements et des déplacements ;
- la notion de substitution n'est pas symétrique mais nécessairement orientée par la chronologie de l'écriture, déterminante pour l'explication du processus ;
- les catégories de substitutions, que les manuscrits ne permettent d'envisager que comme des modifications apportées à un texte initial (cf. chap. 2), sont déterminées à l'aide de leurs traces graphiques : ratures proprement dites et ajouts en marge, en interligne, etc. Ces traces permettent d'inférer qu'une substitution a été effectuée

immédiatement après l'inscription du segment sur lequel elle porte, ou bien non immédiatement.⁵¹

Ainsi, on dispose d'un outil précis⁵² livrant rapidement des données quantitatives qu'il est possible de croiser avec toutes les catégories linguistiques traditionnelles (classes de mots, groupes syntagmatiques, niveaux lexicologiques, etc.). Cette approche vise à éclairer l'écriture du point de vue de la mise en jeu qu'elle fait de la langue : on va caractériser le travail d'un auteur à travers les constantes linguistiques que les substitutions permettent de repérer. Bien entendu, au-delà de ce sur quoi ouvre la notion de substitution telle qu'elle est apparue comme simple mécanisme transformationnel, il s'agit de construire, au plan du sens, une cohérence explicative de la succession des substitutions qui retrace le mouvement de l'écriture. Pour cette construction, l'équipe *Manuscrits et linguistique* s'appuie sur une approche énonciative du discours qui permet d'englober les différentes dimensions de l'écriture en continuant de privilégier "*la production sur le produit*", le "*multiple sur l'unique*", "*la genèse sur la structure*", le "*dynamique sur le statique*", "*l'énonciation sur l'énoncé*" (Grésillon, 1994, p. 7). Contrairement à ce qui se passe dans le cadre structuraliste du texte clos, l'auteur y occupe une place de choix :

"La conception génétique donne au texte une cause : celle du sujet écrivain. Sa présence manifeste dans le manuscrit permet de penser à nouveau le rapport du sujet à l'œuvre qui était devenu comme une aporie de la réflexion critique." (Hay, 1989, p. 19)

Du point de vue de l'équipe *Manuscrits et linguistique*, cette importance donnée au sujet ne se confond pas avec la conception d'un « *sujet psychologique, supposé maître absolu de ses actes, libre de ses choix, conscient de ses intentions de communication et créateur du sens* » (Grésillon et Lebrave, 1987, p. 132). Elle ne se réduit pas non plus au « *sujet de l'inconscient* », qui « *dit ce qu'il ne sait pas et ne sait pas ce qu'il dit.* » (*ibid.*) Le sujet que les linguistes généticiens ont choisi d'observer, c'est l'énonciateur tel que Benveniste en a esquissé les contours et donné les modes d'accès à travers l'appareil formel de l'énonciation :

« La conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste. Je n'emploie je qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un tu. C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la personne, car elle implique en réciprocité que je deviens tu dans l'allocution de

⁵¹ Ces notions, quoique fondamentales, ne sont pas développées ici : l'essentiel est pour l'instant de percevoir la manière dont les chercheurs de l'Item envisagent les manuscrits mais les détails importent peu pour l'instant. Ils seront exposés dans le chapitre suivant, lorsque nous nous interrogerons sur la manière de traiter, au plus près des outils forgés par l'Item, le matériau spécifique sur lequel s'appuie ce travail.

⁵² Nous reviendrons au chapitre suivant sur cette catégorisation, car son adaptation au corpus "électronique" des reconstitutions d'écriture a posé divers problèmes qu'il faudra exposer en détail.

celui qui à son tour se désigne par je. [...] Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme je dans son discours. » (Benveniste, 1966, p. 260)

La notion d'énonciateur « *permet, par le truchement d'une certaine abstraction, de rendre compte du fait que toute activité de langage est indissociablement liée à un JE.* » (Grésillon et Lebrave, 1987, p. 133). Ce qui se joue dans l'écriture et ce dont les manuscrits comportent la trace, c'est le rapport de l'énonciateur au matériau auquel il se confronte, le langage. De ce fait, chaque variante va être envisagée, non isolément, mais en relation avec son contexte : état du texte au moment où elle intervient, activité de l'auteur, effet produit par la variante sur le texte :

« La théorie de l'énonciation offre l'immense avantage de traiter les variantes non plus localement, ponctuellement, et indépendamment les unes des autres, mais de façon complexe : en posant que toutes les opérations – énonciatives, prédicatives, lexicales, etc. – contribuent ensemble à constituer le fil rouge d'un schéma énonciatif, elle fournit au chercheur un principe unificateur et ouvre ainsi des perspectives très prometteuses aux recherches sur les données manuscrites. » (Grésillon et Lebrave, 1982a, p. 186)

2.2. Les acquis aujourd'hui : linguistique, manuscrits, lecture créative.

2.2.1. Des concepts linguistiques au service de l'analyse des manuscrits : co-énonciation et déploiement lexical.

L'analyse linguistique des manuscrits s'inscrit dans le cadre culiolien de la co-énonciation : tour à tour scripteur et lecteur de son propre texte, l'auteur relit et reformule, au fil de l'écriture, dans un processus d'auto-nourrissement lors duquel émergent des énoncés qui n'ont d'autre raison d'être que l'activité d'écriture elle-même. Ces reformulations multiples ont été étudiées par J.-L. Lebrave et A. Grésillon à partir des manuscrits de Heine : le premier a mis au jour un trajet constant vers la précision lexicale, la seconde a observé les modes de formation des êtres à la fois hors et dans le langage que sont les mots-valises.

2.2.1.1. La co-énonciation : les manuscrits comme trace de l'autodialogisme.⁵³

Décrivant les manuscrits comme lieu d'observation de l'écriture *in statu nascendi*, Louis Hay met à l'épreuve les outils linguistiques d'analyse du texte pour montrer qu'ils sont impropres à la description de ce qu'il nomme « cet état de langue » (Hay, 2002, p. 83). C'est le modèle « *qui oppose locuteur à interlocuteur et fait donc contraster écriture et lecture* » qui lui semble le moins facile à conserver pour l'étude des manuscrits :

« *Entre ces deux pôles, la genèse fait surgir des interactions qui rendent cette opposition ambiguë. Nous disons d'un terme assez singulier que l'écrivain se relit – comme s'il avait déjà eu à se lire – et nous savons bien que ces relectures déclenchent d'ordinaire autant de réécritures.* » (Hay, 2002, p. 83)

Pour autant, faut-il écarter le paramètre essentiel de l'interlocution pour étudier des genèses de textes ? C'est au contraire en posant au principe de l'analyse cette singularité de la situation d'écriture, dans laquelle le scripteur est aussi lecteur, que travaillent les linguistes de l'Item :

« *Les manuscrits montrent que l'auteur joue au moins deux rôles différents, et produit deux types de variantes. D'une part, il produit son texte, au fil de la plume, et ce mouvement engendre des variantes dont la succession se confond avec le processus d'écriture lui-même. D'autre part, l'auteur est à lui-même son premier lecteur, dans deux étapes génétiques différentes : il est probable qu'il y a un certain nombre de relectures partielles de fragments textuels courts dès leur achèvement et avant que ne s'amorce la suite de la production textuelle. Et il est sûr qu'une fois la totalité du texte achevée, l'auteur procède à une relecture d'ensemble. Il effectue des corrections au cours de ces deux étapes. D'un point de vue génétique, l'auteur est donc successivement scripteur, lecteur-scripteur, et lecteur.* » (Grésillon et Lebrave, 1984, p. 99)

L'écriture est donc située comme un processus d'échange entre deux entités dont la même personne, l'auteur, assume tour à tour les fonctions de producteur et de récepteur d'un énoncé, le cadre de la co-énonciation réglant la coopération permanente entre ces deux instances. La notion, rappelons-le, est empruntée à Culioli, qui différencie la co-énonciation de l'interlocution : « *l'énonciateur est dans une relation d'altérité avec le co-énonciateur telle que l'on puisse avoir coalescence ou séparation. Au contraire, le locuteur et l'interlocuteur sont toujours séparés et l'on ne doit pas confondre le champ intersujets (où sujets renvoie à énonciateur) avec la mécanique interlocutoire.* » (Culioli, 1986 ; repris dans 1991, p. 130). Il n'y a évidemment pas étanchéité entre les instances lectorale et scripturale à

⁵³ Le terme d'autodialogisme est utilisé en référence aux travaux de Jacqueline Authier-Revuz, qui a décelé dans la notion de dialogisme trois dimensions : celle du dialogue de l'énonciateur avec lui-même (autodialogisme), celle du dialogue de l'énonciateur avec son ou ses interlocuteur(s) (dialogisme interlocutif), celle du dialogue avec les ailleurs discursifs (dialogisme interdiscursif).

l'œuvre dans l'écriture, puisque toutes deux sont assumées par l'auteur⁵⁴ : la souplesse du cadre énonciatif a permis de théoriser ces positions tout en prenant en compte la sinuosité de leur frontière.

A côté des deux rôles « *fondamentaux* » de scripteur et de lecteur, Jean-Louis Lebrave (1987, p. 770) propose d'en ajouter un troisième, « *consacré à la réflexion* ». Nous reviendrons sur cette construction, ainsi que sur la notion de « *double locution génétique* » qu'il propose, et qui est particulièrement adaptée au matériau sur lequel s'appuie la présente étude. Les traces de la *double locution génétique* sont en effet recensées à partir des pauses d'écriture que l'on peut inférer de l'examen des manuscrits ; dans la mesure où notre matériau comporte les pauses significatives dans le processus d'écriture, la notion sera reconsidérée, à la fois au chapitre 2 (p. 211 *sqq.*) et au chapitre 4, à propos de la dimension interlocutive – ou pseudo-interlocutive – de l'écriture.

C'est dans le cadre du dialogisme bakhtinien que Daniel Ferrer situe la situation énonciative particulière à l'écriture : il propose d'adapter aux manuscrits la notion bakhtinienne de « *dialogisme actif* ». Selon les mots de Bakhtine, dans ce type de dialogisme

« *Le discours d'autrui n'est pas reproduit avec une nouvelle interprétation mais il agit, influence et détermine d'une façon ou de l'autre le mot de l'auteur, tout en restant lui-même à l'extérieur. [...] Dans la polémique cachée, le mot d'autrui est repoussé et c'est son rejet, tout autant que l'objet dont il est question, qui détermine le mot de l'auteur.* » (Bakhtine, 1963/1970, p. 254)

D. Ferrer propose de lire les manuscrits en déplaçant le propos pour faire jouer au « *mot raturé* » le rôle du « *discours d'autrui* » : il considère la rature comme une manifestation de la polémique interne qui sous-tend les deux instances co-énonciatrices de l'autodialogisme. Il s'agit probablement, selon lui, du « *phénomène énonciatif le plus important, et tout cas le plus universel, que les manuscrits permettent de mettre au jour* » (Ferrer, 2000, p. 15). Cette polémique, cachée dans le texte final, s'exhibe dans les manuscrits, où peut se déceler ce que Ferrer appelle la « *mémoire du contexte* » :

« *un état [du texte] garde la mémoire des états antérieurs à travers les traces ou cicatrices laissées par les remaniements de l'équilibre du système qui ont été rendus nécessaires par les modifications successives.* » (Ferrer, 2000, p. 13-14 – je souligne).

⁵⁴ Les écrivains évoquent ce dédoublement, tel Louis-René Des Forêts disant : « *Je suis mon propre lecteur par lequel l'auteur en moi est sans cesse tenu en bride* » ou Aragon lançant : « *Je n'ai jamais écrit mes romans, je les ai lus.* » (cités par Grésillon, 1993, p. 139).

C'est le **temps de l'écriture** qui est mis en mémoire, à travers les diverses modifications qui ont construit le texte. Évoquant un passage du manuscrit de *Salammbô* particulièrement travaillé du point de vue des marques énonciatives, puis supprimé par l'auteur, Ferrer indique que le travail effectué sur ce passage a vraisemblablement laissé « des traces dans le système du texte, mais ces traces sont beaucoup trop ténues pour être repérées sans le secours des manuscrits » (*ibid.*, p. 13). C'est donc aussi à une autre lecture des textes existants que peut conduire l'analyse génétique : s'intéresser à des phénomènes qui ne sont pas jusque là apparus comme prégnants mais dont l'écriture montre qu'ils ont été l'objet d'incessantes interrogations.

Les notions décrites par Daniel Ferrer ont une portée immédiate sur l'étude du matériau qui est le nôtre. D'abord, l'exactitude avec laquelle le logiciel *Genèse du Texte* restitue la chronologie des opérations permet d'inférer à maintes occasions la mise en jeu d'une « mémoire du contexte » : nous verrons dans l'analyse du corpus comment un scripteur, qui a fait une tentative de scription en début d'écriture, puis l'a effacée, réutilise par la suite le même énoncé à un autre endroit du texte. D'autre part, on peut supposer qu'il y a des degrés dans la polémique interne au sens de Bakhtine : cachée dans le texte, elle apparaît dans un manuscrit sous les ratures ; dans notre corpus, elle peut aussi se faire jour à travers les pauses d'écriture : on peut en effet supposer que si un scripteur observe une pause significative avant d'écrire un mot, c'est que ce dernier lui a posé un problème, quelle que soit sa teneur⁵⁵ ; on rejoint ici les réflexions de Jean-Louis Lebrave à propos de « l'interruption génétique » (1987, p. 671), repérée sur les manuscrits par des ratures au fil de la plume et des marques de double locution⁵⁶ mais dont la pause, même sans rature, peut être le lieu. Parlant quant à elle de « *rupture génétique* » pour évoquer les moments où le scripteur prend de la distance avec son texte et le commente, Almuth Grésillon signale que sur les manuscrits,

⁵⁵ Chez les enfants, c'est bien souvent l'orthographe qui pose un problème : ne sachant pas écrire le mot projeté, l'enfant soit en cherche un autre, soit réfléchit à sa graphie. C'est là une forme de manifestation de l'autodialogisme bien éloignée de la « polémique cachée » dont parle Bakhtine. En revanche, si le doute porte sur l'adéquation du mot à l'énoncé en train de s'inscrire, la situation est proche de celle que décrit Ferrer à propos de la *polémique interne à l'autodialogisme* qu'il repère dans les manuscrits.

⁵⁶ J.-L. Lebrave (1987, p. 671) analyse un fragment manuscrit de Heine où celui-ci se livre à une série de tentatives désordonnées sans parvenir à trouver une formulation satisfaisante. A cette phase d'essais raturés succède un « Ja » que Lebrave analyse comme une marque de la double locution génétique : on ne sait plus ici si c'est l'auteur-lecteur ou l'auteur-scripteur qui prend la plume.

« ce qui ne laisse ni trace graphique ni indice linguistique échappe à l'analyse. On imagine en effet sans peine un arrêt de l'écriture, par exemple à la fin d'un paragraphe, où mentalement toute une palette d'enchaînements possibles viennent se faire concurrence ; mais avant que cette hésitation ne passe dans le mouvement de la main, le scripteur choisit UN enchaînement et poursuit son écriture sans laisser de trace visible d'un quelconque arrêt. » (Grésillon, 1989, p. 182)

Encore une fois, notre matériau est infiniment plus riche, sur ce plan, que les manuscrits, puisque les pauses permettent d'inférer – si l'on suppose qu'elles sont occupées à la réflexion sur le texte, ce qui n'est évidemment pas toujours le cas – des *interruptions génétiques* (Lebrave, 1987) qui ne laissent pas de traces de ratures. La notion bakhtinienne de « *polémique cachée* », que l'on peut reformuler en « *double locution génétique* », prend une dimension nouvelle : l'hésitation à inscrire un terme pourrait en être la trace.

2.2.1.2. Proto-termes et lexèmes flottants : le lexique exploré.

Dans sa Thèse d'État où il analyse les manuscrits de *Lutezia* de Heine, Jean-Louis Lebrave met en évidence deux notions génétiques qui me paraissent fondamentales et dont nous retrouverons des traces dans les écritures des élèves : les proto-termes et les lexèmes flottants.

La notion de *proto-terme* est construite par J.-L. Lebrave à partir de l'exemple de l'adjectif *Groß* (allemand : *grand*), que Heine utilise d'une manière tout à fait singulière, comme « *substitut d'un autre lexème qualitatif* » (Lebrave, 1987, p. 298). Dans ce cas, l'adjectif perdure plus ou moins longtemps dans les brouillons mais il disparaît toujours dans la manuscrit définitif, faisant place à autre chose. Cette position intermédiaire est décrite en ces termes : *groß* apparaît comme « *une forme bouche-trou* », « *il vient marquer temporairement une place vide dans la structure linguistique et disparaît lorsque le scripteur a trouvé un terme de remplacement.* » (*ibid.*, p. 299).

D'un point de vue génétique, la notion de proto-terme est d'autant plus fondamentale pour nous qu'elle peut s'appliquer à une écriture autre que littéraire : il est très intéressant qu'un scripteur, devant le doute quand au choix d'un mot, commence par utiliser un hyperonyme pour le remplacer plus tard par un lexème plus précis ; nous pourrions être face à un *mécanisme général de l'écriture*, où le degré de précision d'un terme reflète, en quelque sorte, le degré d'achèvement du texte. La présence de ce phénomène dans le corpus analysé ici enrichirait la notion d'une valeur supplémentaire comme inhérente, non seulement à l'écriture ordinaire, mais à celle des apprentis scripteurs.

On trouvera au chapitre 4 (p. 397 *sqq.*) des exemples de trajets de substitutions lexicales qui ressemblent à celui du proto-terme, par exemple à travers l'utilisation de « problème », même si les occurrences trouvées dans notre corpus ne recouvrent pas exactement la notion de « *proto-terme à l'état pur* », défini par J.-L. Lebrave comme apparaissant « *dans l'écriture au fil de la plume* » et faisant l'objet, le plus souvent au moment d'une relecture, d'un remplacement par un terme différent (le plus souvent : un terme plus précis) « *sans que ce remplacement constitue une substitution liée*⁵⁷ » (*ibid.*, p. 302).

Les lexèmes flottants sont, comme les proto-termes, des mots que le scripteur utilise au brouillon mais qui ne figurent pas dans le texte final. Ils n'ont ni le caractère général, ni la persistance d'un proto-terme : on reconnaît un lexème flottant dans sa récurrence sur une page, ce lexème n'arrivant finalement pas à s'intégrer dans le texte ; il est donc biffé quasi immédiatement, au contraire des proto-termes qui peuvent subsister, dans le texte, pendant une durée longue.

Le terme de « flottant » est particulièrement bien choisi pour désigner ces mots qui, biffés, resurgissent, sont à nouveau biffés, bref : « flottent » autour du texte sans jamais s'y ancrer, l'entourant d'une sorte de halo lexical et sémantique. A cette « *présence flottante d'un lexème* » (1987, p. 334), J.-L. Lebrave ajoute la notion de « *modalisation flottante* », ou « *succession de formes de modalisation qui paraissent vouloir envahir successivement tous les énoncés sans se fixer sur l'un d'eux* » (*ibid.*, p. 269).

Cette notion est certainement plus pertinente pour l'étude de manuscrits que pour notre corpus : dans les manuscrits, les termes biffés sont physiquement toujours présents, ce qui n'est pas le cas, pendant l'écriture, sur le traitement de texte. Pourtant, des exemples d'analyse nous montreront que, même supprimés, certains lexèmes n'ont pas disparu mais posent une empreinte durable sur le texte. Au croisement de la « mémoire du contexte » de D. Ferrer et des éléments « flottants » de J.-L. Lebrave, nous trouverons de quoi théoriser ces effets d'absence.

⁵⁷ Nous verrons dans le chapitre suivant que la substitution liée est une substitution effectuée à la suite d'une autre, et motivée par une contrainte syntaxique ou lexicale (éviter la répétition, par exemple). Or, les substitutions affectant le mot "problème" dans le corpus examiné au chapitre 4 sont le plus souvent liées au souci d'éviter la répétition.

2.2.2. Vers une théorie globale de l'écriture ?

Une question posée par l'étude des manuscrits est celle des inférences possibles, au sein du champ littéraire, des observations effectuées sur un auteur : en quoi les études proustiennes font-elles avancer, par exemple, l'analyse des manuscrits de Flaubert ou d'Edmond Jabès ? Une autre question est celle du transfert de ces observations hors de la littérature, dans l'analyse d'écritures parfois qualifiées d'*ordinaires*⁵⁸ : la spécificité littéraire n'induit-elle pas une écriture autre que celle pratiquée au quotidien pour la production de textes dont les enjeux sont autres qu'esthétiques ? Enfin, eu égard au corpus examiné ici, on peut se demander dans quelle mesure les recherches menées à partir de manuscrits trouvent leur place dans l'analyse de l'écriture sur ordinateur de scripteurs en apprentissage.

2.2.2.1. Détermination de types d'écritures à partir de corpus littéraires : la dichotomie programme / processus.

C'est Louis Hay (1985) qui est à l'origine de la distinction, fort connue aujourd'hui, entre « écriture à programme » et « écriture à processus ». Cette dichotomie a été forgée à partir de manuscrits des XIX^e et XX^e siècles : elle a donc toute sa validité aujourd'hui, malgré les précautions qu'il convient de prendre vis-à-vis de toute généralisation, comme le signale A. Grésillon :

« En dépit des mises en garde nécessaires, on peut cependant admettre qu'il existe deux grands modes dans les manières d'écrire : l'écriture à programme et l'écriture à processus. Le premier est attesté chez des auteurs dont la rédaction correspond à la réalisation d'un programme préétabli ; Zola en est un exemple type. Le second est représenté par des auteurs qui ne savent rien pour ainsi dire avant de se jeter dans l'aventure de la scription : toute l'invention est dans la main qui court sur le papier ; Proust en est un exemple type. » (Grésillon, 1994, p. 102)

Les « écritures à programme » sont réalisées en plusieurs étapes bien distinctes : l'écrivain fait souvent plusieurs plans successifs avant de se lancer dans l'écriture du texte ; les plans sont nettement distingués des « notes préparatoires », des « scénarios » et des « brouillons de rédaction »⁵⁹, y compris par le type de support (format des feuilles, matériau scriptural) et son organisation. A. Grésillon indique par exemple à propos de Roger Martin du Gard « que pour les notes préparatoires, il utilisait des feuilles coupées en quatre, comme des fiches ; que

⁵⁸ C'est le terme employé, par exemple, par Philippe Lejeune à propos de l'écriture autobiographique des journaux intimes.

⁵⁹ Toutes ces indications sont empruntées à A. Grésillon, 1994, pp. 102-104.

pour les scénarios, il se servait de demi-feuilles, et pour les brouillons de rédaction, de feuilles pleine page, mais écrites dans le sens de la hauteur, comme des feuilles d'album. Jusqu'à l'aspect le plus matériel, il témoigne ainsi d'une écriture où tout est organisation, discrimination, ordre." (Grésillon, 1994, p. 102). La même évoque Romain Rolland, classant ses manuscrits en différenciant soigneusement les diverses étapes de la scription ou Thomas Mann qui justifie l'intérêt de ses nombreux prologomènes « *en disant que ces matériaux l'aident à conserver le même plan tout au long des années nécessaires à l'écriture du roman* » (*ibid.*, p. 103).

L'écriture à processus, quant à elle, se déploie comme par auto-génération, sans plan préalable : c'est « *un type de création non programmée où tout se fait, se défait et se refait dans et par l'écriture* » (Grésillon, Lebrave, Fuchs, 1991, p. 30). Les écrivains sont aujourd'hui plus nombreux à déclarer se mettre à écrire ainsi, sans (ou presque sans) connaissance de ce que deviendra leur texte. C'est Aragon affirmant avoir « *toujours été, écrivant, comme un lecteur qui fait la connaissance d'un paysage ou de personnages dont il découvre le caractère, la biographie, la destinée* » (Aragon, 1969, p. 14), ou encore :

« je n'ai de ma vie, au sens où on entend ce verbe, écrit un seul roman, c'est-à-dire ordonné un récit, son développement, pour donner forme à une imagination antérieure, suivant un plan, un agencement prémédité. » (*ibid.*, p. 47)

Cette dichotomie ne saurait être considérée comme définitivement fixée : la réserve émise par A. Grésillon dans la citation *supra* (« *En dépit des précautions nécessaires...* ») dit assez le soin qu'exige la manipulation de cette typologie. Il est évidemment tentant, pour tout néophyte, de se demander si tel écrivain est plutôt un *programmeur* ou plutôt un *processuel* : comme tous les classements, celui-ci serait réducteur, d'abord parce que les différenciations entre les modes d'écriture tiennent également à des aspects bien plus variés, ensuite parce que rien ne dit qu'un écrivain, mis en situation d'écrire tout autre chose que ce qu'il produit d'ordinaire, se conduirait de façon similaire : comment Zola, prototype de l'écriture à programme, a-t-il écrit, par exemple, son « *j'accuse* » ? Le dernier obstacle à tout schématisme est le fait que certains écrivains apparaissent comme des hybrides du point de vue de cette classification :

« Même si Flaubert est totalement habité par la pulsion scripturale, il y a, au départ, un donné, une sorte de préconstruit à mi-chemin entre le mental et le textualisé, entre ce qu'il voit comme « à l'état de rêve » et les phrases qu'il écrira, un tissu pré-syntaxique qui détermine les grandes lignes de ce que tout le travail sur la langue mettra ensuite au point [...] on peut se demander si ce n'est pas dans la tension entre une pulsion scripturale – qui correspondrait à l'écriture à processus – et le délire organisateur de structures – qui correspondrait à l'écriture à programme – que se constitue la dynamique de l'écriture flaubertienne. » (Grésillon, Lebrave, Fuchs, 1991, p. 30-31).

L'ensemble de ces considérations, outre les précautions prises par les généticiens quand ils évoquent cette dichotomie et sa portée, incitent à la prudence. Toutefois, il n'est pas

inopportun de se demander si des brouillons d'élèves reflètent le même genre de distinction : des élèves d'une même classe, recevant par conséquent le même enseignement de l'écriture, dans le contexte scolaire, observent-ils un trajet d'écriture commun ou bien se livrent-ils à des comportements que l'on peut classer comme ont été classées les manières d'écrire des écrivains ? Nous évoquerons à nouveau cette distinction dans la suite de ce travail, en élargissant le propos des critiques généticiens : si une dichotomie, toute relative s'entend, a été perçue au sein de l'écriture littéraire, est-elle également valide dans l'écriture ordinaire, qui plus est, celle des débutants ? Il s'agirait alors d'un « mécanisme général de l'écriture » comme celui de la précision progressive du lexique que J.-L. Lebrave (1987), A. Grésillon (1990, *op. cit.*) et C. Fabre (1987) ont relevée chez Heine, Proust et Flaubert, mais aussi dans des brouillons d'élèves.

2.2.2. L'écriture ordinaire.

La volonté d'étendre à l'écriture ordinaire les recherches déjà menées sur l'écriture littéraire semble être un point distinctif de l'équipe « *Manuscrits et linguistique* » au sein du champ de la critique génétique. Dès 1983, Almuth Grésillon et Jean-Louis Lebrave publiaient, à côté de leurs propres travaux, ceux de Pierre Delcambre sur des types de reformulations écrites par des élèves du secondaire. C'est, déjà, vers une théorisation de l'écriture débordant le cadre littéraire que se dirigent les auteurs, perspective que Jean-Louis Lebrave évoquera plus précisément par la suite, sous forme de question d'abord :

« *Peut-on comparer des « textes » de 18 mots et les 1200 feuillets manuscrits du dossier des Trois Contes de Flaubert ? Y a-t-il une simple différence d'échelle entre les expériences d'écriture réalisées chez des enfants qui consacrent une heure à écrire quelques lignes et Flaubert avouant avoir mis trois jours à élaborer le plan d'une page ?* » (Lebrave, 1987, p. 53).

Ce qui est posé ici, simultanément à la différence quantitative des traces du travail, c'est l'identité ou la différence sur le plan de sa nature : écrire avec un projet littéraire et écrire avec un projet plus ordinaire, est-ce la même activité ? Au-delà du jugement axiologique, qui fera dire à chacun que le texte de Flaubert est plus réussi que celui de l'élève X, a-t-on affaire à des objets comparables en quelque dimension, ou radicalement étrangers l'un à l'autre ? Lebrave répond, quelques lignes plus loin :

« *L'abondance des points de convergence entre les données obtenues par ces procédures expérimentales [i.e. celles des psychologues à partir de travaux d'élèves] et ce que les manuscrits permettent de poser sous forme d'hypothèses autorise à penser que les mécanismes fondamentaux de l'écriture sont les mêmes quel que soit le degré d'habileté du scripteur.* » (*ibid.* - je souligne)

C'est un parti-pris aux conséquences nombreuses, à commencer par celle d'autoriser le présent travail : s'il y a bien entre écrits littéraires et écrits ordinaires communauté de

nature, alors les outils d'analyse forgés à partir des écrits littéraires seront efficaces pour les écrits ordinaires. Ces outils, ceux du moins qu'utilise l'équipe *Manuscrits et linguistique*, ont été élaborés dans une perspective énonciative, choisie comme la plus pertinente pour analyser ce que Cerquiglini définit comme l'objet propre à la critique génétique :

« La génétique littéraire [...] explore l'activité d'écriture polymorphe qui précède le geste ultime de la main par lequel la conformité de l'œuvre avec elle-même est souverainement attestée, et en est permise, sans intervention possible, la reproduction. Le bon à tirer sépare l'écriture et le texte, l'écrivain et l'auteur, la liberté et le droit ; il est la ligne de faite du processus littéraire moderne, dont la génétique sonde l'ubac, toujours plus ténébreux et profond. » (Cerquiglini, 1989, p. 107)

Par là est réaffirmé l'intérêt pour l'écriture avant celui pour l'écrit, et même, pourrait-on dire, indépendamment de celui pour l'écrit, au point que certaines analyses s'appuient sur des manuscrits qui n'ont pas directement conduit à des publications. A cet intérêt pour *l'écriture en acte*⁶⁰ répond la théorie linguistique qui est celle, non des énoncés, mais de l'énonciation. Tout en réaffirmant sans cesse que leur champ propre est celui de l'écriture littéraire, les chercheurs de l'équipe linguistique sont les premiers à s'intéresser aux écritures autres : celle des bateliers dont les traces émaillent les parois des canaux du Nord (Derycke, 2003), celle des enfants en situation scolaire (Calil, 2003, Doquet-Lacoste, 2003). C'est donc peut-être vers des éléments unifiants d'une théorie de l'écriture que vont ces travaux linguistiques de génétique textuelle.

Le présent travail se situe à la fois dans la continuité des recherches en génétique textuelle et en décalage, du fait des conditions d'émergence des textes produits. L'ouverture à l'écriture ordinaire est encouragée par les travaux de l'Item mais le corpus étudié ici impose de franchir successivement deux paliers : on passe en effet de l'écriture littéraire à l'écriture ordinaire, mais aussi de l'ordinaire social à l'ordinaire scolaire.

Toutes les écritures étudiées à l'Item sont le fruit d'un projet personnel de leur auteur : à un moment donné, il décide de prendre la plume, soit dans un projet esthétique dont la production textuelle est la fin, soit dans un projet d'un autre ordre où la production est un palier vers la réalisation d'un processus qui l'englobe. Tout autre est, nous le verrons en détail au prochain chapitre, la situation d'un élève qui se voit imposer une tâche d'écriture : celle-ci est rarement choisie, et si elle est bien un palier dans la réalisation

⁶⁰ C'est le titre d'une journée organisée par l'association Conscila (Confrontations et Sciences du Langage) et coordonnée par Irène Fenoglio et Sabine Pétilion, membres de l'équipe *Manuscrits et linguistique* de l'Item. Les actes de cette journée sont sous presse : *Langage et société*, n°103, mars 2003.

d'un processus global (l'apprentissage), la pleine conscience de ce fait chez l'élève est pour le moins douteuse. Dès lors, l'absence de motivation personnelle d'écriture place l'élève dans une situation qui a peu à voir avec celle d'une personne prenant la plume pour répondre à un projet individuel, même si celui-ci est de faible envergure : écrire une suite de termes désignant des aliments parce que le maître a choisi d'apprendre aux élèves à faire une liste de courses, ce n'est pas la même chose que faire cette même liste avant de se rendre *vraiment* au supermarché ; à l'autre extrême, écrire une nouvelle pour répondre à une commande magistrale visant à préparer à l'épreuve d'écriture créative du baccalauréat, ce n'est pas la même chose qu'écrire une nouvelle de sa propre initiative dans l'intention de la publier. On peut donc supposer que les comportements observés chez les écrivains ne se retrouveront que très partiellement chez les élèves, du fait du caractère le plus souvent non littéraire de leur écriture d'une part, du fait de la situation d'obligation d'écrire dans laquelle ils se trouvent, d'autre part. A cela s'ajoute, pour le matériau qui est le nôtre, une différence d'instrument d'écriture.

2.2.3. Un outil nouveau, des perspectives nouvelles : le traitement de texte.

C'est plutôt dans le domaine de la lecture des manuscrits que les chercheurs de l'Item ont imaginé jusque là des utilisations de l'outil informatique. Souhaitant atténuer le fixisme du papier, B. Cerquiglini préconise l'utilisation de l'ordinateur pour éditer le texte médiéval : en faisant apparaître instantanément, par le système de fenêtres, l'ensemble des variantes, les différentes éditions d'un texte, etc., « *l'écrit électronique, par sa mobilité, reproduit l'œuvre dans sa variance même. L'informatique retrouvant, en deçà de la Modernité, le chemin d'une ancienne littérature dont l'imprimerie avait effacé la trace.* » (Cerquiglini, 1989, p. 119). Revenant de son côté aux sources de l'édition imprimée, J.-L. Lebrave souhaite un mode éditorial qui permette au lecteur de lire, non plus seulement le texte et ses variantes, mais l'écriture elle-même :

« De la lecture défaillante du copiste ou de l'imprimeur, qui dégrade le texte, à la lecture critique de l'éditeur, qui le restaure, nulle place n'est prévue pour une lecture créative – et la production du texte est définitivement évacuée dans les mystères ténébreux de la création. [...] Avant d'éditer, il faut avoir donné un statut à ces objets polymorphes que sont les manuscrits de genèse, c'est-à-dire avoir transformé tout le bruit qu'ils contiennent en information. Comme on le sait, cela suppose qu'on ait su décrypter les traces graphiques qui, dans le manuscrit, excèdent le texte, ce qui revient à reconstituer au plus près les processus qui ont donné naissance à ces traces, et donc à reproduire la genèse elle-même dans tous ses méandres. En réalité, éditer consiste ici à se faire soi-même scripteur critique. Or, dans la longue tradition des études philologiques, il n'a jamais été question que de lecture critique. Quel est le sens d'un travail visant à construire une écriture critique ? » (Lebrave, 1993, p. 207 – je souligne)

La réponse proposée est celle d'une présentation hypertextuelle, dont le principal avantage est la variété des circulations possibles dans une œuvre. En multipliant les liens entre les différents documents, l'hypertexte⁶¹ permet, au contraire des éditions papier, de reconstituer la troisième dimension du texte, celle de l'écriture. J.-L. Lebrave avait proposé en 1991 une application de cette suggestion à l'incipit d'*Hérodias*, résumant ainsi les avantages de la technique hypertextuelle qui dote matériellement le texte de sa troisième dimension, l'écriture :

« La visualisation n'est pas enfermée dans l'espace statique des pages imprimées, elle est dynamique, et permet de passer instantanément d'une version à l'autre, d'un type de fichier à l'autre, de « naviguer » à volonté entre les notes préparatoires, les ouvrages dont elles sont extraites, les fac-similés de manuscrits, leur transcription intégrale, la transcription des réécritures successives, etc. [...] Plus généralement, le recours au concept d'hypertexte permet de visualiser les hypothèses qu'on peut construire sur le réseau de liens entre représentations, lectures, notes, listes, fragments textualisés, dessins, etc., qui ont accompagné la genèse du texte dans le temps. » (Lebrave, 1991, p. 110-111)

Dans le temps : c'est bien là le problème que posent les manuscrits, ce temps étant à la fois ce qui échappe, parfois, même au généticien le plus averti, et ce que le lecteur novice a le plus de mal à se représenter. Les suggestions de Lebrave au sujet de l'hypertexte redisent le projet des généticiens d'accéder à l'écriture comme mouvement. On se pose alors la question de la variabilité de l'écriture, en fonction du projet certes, mais aussi de l'outil : en quoi le traitement de texte bouleverse-t-il (ou non) les modes d'écriture ? De la réponse à cette question dépend la transférabilité des résultats de la recherche en génétique textuelle, en particulier au niveau des types d'écriture (à programme/à processus), sur le corpus étudié ici.

Interrogeant des scripteurs sur les différences existant entre écriture à la main et écriture sur traitement de texte, Jacques Anis (1991) obtient des évaluations axiologiques de ce type :

*« L'écriture me tient au corps ; la retouche, comme la touche, implique le doigt, la main, comme la rature. L'écriture manuelle va plus vite et dans l'état final dit plus que le texte machine. »
« La machine élimine le plaisir du tracé, de l'écriture cursive » (Anis, 1991, p. 176)*

C'est donc une opposition de posture qui est avancée, opposition qui ne dit rien de ce qui se passe sur le plan linguistique quand on écrit mais qui témoigne de l'attachement à l'environnement affectivo-corporel de l'acte d'écrire. Ce point de vue sur l'écriture est également présent dans des entretiens avec des collégiens et lycéens : *« J'aime écrire parce*

⁶¹ *Hypertexte* n'est pas utilisé ici au sens de Genette mais dans l'acception commune aujourd'hui de "fonction qui, dans un document informatique, permet de définir des renvois directs entre un élément (texte, image...) et d'autres, situés ou non dans le même fichier." (GRLF, 2001, p. 1993)

que c'est ce que l'on a dans le cœur» (Bucheton 1997, p. 69), dit l'une, et c'est d'écriture manuelle qu'il s'agit, tant ses marques graphiques irréductiblement individuelles sont liées à l'expression de soi dont elle est le lieu privilégié. L'écriture, sans spécification, c'est l'écriture manuelle : « *Écrire, c'est essayer de s'appliquer en formant de belles lettres et de remplir le maximum de place sur une feuille.* » (*ibid.*, p. 69). Sans doute l'écrit produit est-il perçu comme plus à soi quand c'est la main qui l'a tracé, comme le suggère Roland Barthes :

« Il y a d'abord le moment où le désir s'investit dans la pulsion graphique, aboutissant à un objet calligraphique. Puis il y a le moment critique où ce dernier va se donner aux autres de façon anonyme et collective en se transformant à son tour en objet typographique. [...] En d'autres termes, j'écris tout d'abord le texte entier à la plume. Puis je le reprends à la machine. » (cité par de Rambures 1978, p. 15).

Cette successivité main-machine est toujours – bien que l'écriture directe sur traitement de texte ait tendance à se généraliser – majoritaire aujourd'hui dans les tâches d'écriture à visée esthétique, personnelle ou de loisir.⁶² Le traitement de texte est souvent associé à une écriture-travail, alors que le plaisir (et la littérature) reste du côté de la plume. Toutefois, la pratique du traitement de texte dans le champ littéraire est en voie de généralisation :

« Comment les écrivains de demain écriront-ils ? Sans papier, directement à l'écran – comme déjà d'aucuns aujourd'hui. En quelques années le traitement de texte s'est généralisé. Le processus d'écriture n'en a guère été affecté : l'instrument et le support servent à tracer les lettres, non à concevoir les textes. » (Laufer, 1993, p. 224)

Quand les écrivains écriront majoritairement directement à l'ordinateur, sans plus de note ni de brouillon papier, qu'en sera-t-il des processus d'écriture ? Tout en affirmant que l'instrument n'a pas modifié le processus de création littéraire depuis la Renaissance, R. Laufer ajoute, à propos du traitement de texte :

« Qu'en sera-t-il au siècle prochain ? Une rupture est-elle prévisible ? Assurément oui : les écrivains commenceront à écrire autrement. En dire moins serait oublier les leçons de l'histoire et du temps présent, par exemple le rôle de la typographie dans les progrès du vers libre. En dire plus serait céder aux charmes de la science-fiction. » (*ibid.* – je souligne)

Le tournant du siècle étant passé, nous sommes au temps où les écrivains se mettent à « écrire autrement ». Gageons que les méthodes d'analyse de leur écriture sur traitement de texte – si les possibilités de recueil du corpus sont réunies et si les traces de l'écriture, jusque là détenues par les manuscrits, peuvent être conservées par les ordinateurs et

⁶² Dans son étude de 1991, Anis recense très peu d'individus écrivant directement sur traitement de texte, alors même que la population choisie (des étudiants) devrait s'y prêter. La rapidité d'évolution et l'usage systématique du traitement de texte au détriment de la machine à écrire aujourd'hui, permettent néanmoins de penser qu'un recensement similaire produirait des résultats différents.

étudiées par les chercheurs – s'appuieront sur les travaux réalisés depuis l'invention de la critique génétique à partir des traces de l'écriture manuelle. Malgré le triple décalage (du littéraire à l'ordinaire, de l'individuellement projeté à l'institutionnellement commandé, de la plume au traitement de texte) souligné ici entre les manuscrits des écrivains et les reconstitutions d'écriture des écoliers, ce sont également les travaux de la génétique littéraire, avec ceux de chercheurs travaillant sur des brouillons d'élèves, qui serviront de repères pour les analyses effectuées dans la présente étude.

Conclusion

A la lecture des multiples études produites par les chercheurs de l'Item, grande est la tentation de vouloir retrouver, dans toute écriture, les mécanismes que ces lecteurs de l'écriture décrivent et commentent comme d'autres, les textes : ce serait oublier la singularité du projet littéraire ; il est évident que l'irréductibilité de l'écriture, que nous avons posée comme un préalable et que notre étude de productions de scripteurs « ordinaires » ne démentira pas, prend dans le cas de la littérature une dimension encore plus prégnante. Toutefois, nier toute parenté entre les manuscrits et le corpus étudié ici reviendrait, à l'opposé, à considérer que différentes écritures existent, sans point commun aucun, que distinguent leur visée (littéraire ou non), et pourquoi pas leur moteur (projet individuel ou imposé) et leur support (le papier ou l'écran). C'est en tension entre ces deux pôles que s'exercera le présent travail, contribuant ainsi à ce que suggère A. Grésillon à la fin de son ouvrage de présentation de la critique génétique :

« La critique génétique s'est constituée dans le domaine de l'écriture littéraire, et son champ est celui de la production écrite des œuvres. Elle ne cherche donc pas à englober l'ensemble de la production écrite, et si nous parlons ici programmatiquement d'une science de la production écrite, ce n'est que latéralement, à titre de domaine apparenté et de débat méthodologique. Ceci étant précisé, il est clair que les deux domaines ont des zones d'intersection, d'interférence : tout savoir général sur la production écrite est une sorte de toile de fond sur laquelle devrait se dégager d'autant plus nettement tout ce qui appartient à des pratiques d'écriture spécifiques. » (Grésillon, 1994, p. 217 – je souligne)

La comparaison des analyses que nous effectuerons sur des productions d'élèves et des études consacrées aux manuscrits d'écrivains devrait contribuer à la construction de ce « savoir général sur la production écrite » ; quant à la *spécificité* à dégager ici, c'est celle, bien réelle, de l'écriture en apprentissage.

3. L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE : L'ÉVOLUTION DIDACTIQUE.

Dans le trio lire-écrire-compter qui fonde l'enseignement élémentaire en France, l'écrire est peut-être la tâche la plus difficile à définir et à évaluer. Conditionné par les deux épreuves terminales qu'ont longtemps constituées le Certificat d'Études Primaires d'une part, le baccalauréat d'autre part, l'enseignement du savoir-écrire est tout à la fois celui d'un savoir-graphier, d'un savoir-reproduire et d'un savoir-représenter ; rarement le savoir-créeur est-il travaillé, l'écriture créative reste en France presque ignorée du système scolaire⁶³ : comme l'affirme M.C. Penloup, « *l'enseignement de l'écriture a, jusqu'il y a peu, été dominé par la conviction implicite qu'écrire ne s'apprenait pas !* » (Penloup, 1995, p. 43).

Pour bien comprendre les pratiques pédagogiques actuelles en matière d'écriture, il est nécessaire de les contextualiser : après un parcours historique des différentes doctrines d'enseignement et des conceptions de l'écriture qui les ont sous-tendues, nous examinerons les principales innovations pédagogiques des trente dernières années et leurs conséquences sur l'appréhension de l'écrit et de l'écriture à l'école.

3.1 L'écriture entre dictée et imitation des Anciens : le passé de l'école.

En matière d'écriture, l'école élémentaire s'est longtemps cantonnée à enseigner la graphie : des lois Jules Ferry aux années 1960, le premier souci était l'alphabétisation, c'est-à-dire la dotation de savoirs minimaux en lecture comme en écriture. La sélection à l'entrée du collège faisait la part entre les enfants qui iraient au lycée, destinataires des Humanités et autres enseignements d'élite, et ceux qui, au terme du Certificat d'Études Primaires, entreraient dans une vie professionnelle toute tracée. Aux premiers, on enseignerait l'écriture par l'imitation de prédécesseurs illustres : nourris de textes littéraires, ces élèves devraient, après des travaux systématiques sur tel ou tel aspect de l'écrit, mettre en application les modèles étudiés. Des seconds – les plus nombreux – qui

⁶³ Les réactions des enseignants face aux directives officielles de 2001 concernant *l'écriture d'invention* au baccalauréat montrent que les réticences scolaires sont encore tenaces, en particulier à cause du sentiment d'impuissance à aider les élèves et surtout à évaluer leurs productions.

quitteraient le système scolaire entre 12 et 15 ans, on exigeait des compétences essentiellement alphabétiques : écrire sous la dictée du maître, produire un texte très court et stéréotypé.

3.1.1 Apprendre à (ortho)graphier : la dictée entre pleins et déliés.

L'écriture est longtemps restée synonyme de graphie : dans les brochures récentes du Ministère de l'Éducation Nationale⁶⁴, la didactique de *l'écriture* (qui s'oppose étrangement à la *production de textes*) comprend tous les problèmes d'entrée dans la graphie manuscrite. La graphie scolaire, avec ses lignes de lettres et de mots qui n'ont pas disparu des pratiques effectives, avec les exigences de chaque maître – nombre de carreaux de marge, sauts de lignes, couleur du soulignage – concernant les aspects visuels (typographiques) du cahier d'écolier, est sentie comme le reflet scriptural de l'ordre intellectuel régnant dans l'apprentissage. Sur le plan de la langue, cet ordre est symbolisé par la maîtrise de l'orthographe. *Qui (ortho)graphie bien, écrit bien* pourrait être l'adage de l'école élémentaire des XIX^e et XX^e siècle : malgré les évolutions de la didactique à partir de 1980, orthographe et graphie restent deux marques importantes du savoir-écrire.

L'exercice emblématique de cette compétence est la dictée. Pratiquée dès l'époque carolingienne, elle était alors destinée, avec son corollaire la copie, à une mémorisation rapide des premiers mots du latin (Hébrard et Chartier, 1992, p. 18). Avec la fixation de l'orthographe et la généralisation de l'école pour tous au XIX^e siècle, elle sera l'instrument de contrôle du savoir-écrire au même titre que le déchiffrement à voix haute est l'instrument de contrôle du savoir-lire : partiel et partial⁶⁵.

⁶⁴ Par exemple, *La Maîtrise de la langue à l'école* (1992) oppose, au cycle des apprentissages premiers, "*s'initier à l'écriture : habileté manuelle et geste graphique*" (p. 23) et "*s'initier à produire (oralement) des textes*" (p. 29). Au cycle des apprentissages fondamentaux, on trouve "*progresser dans la pratique de l'écriture cursive*" (p. 42) et "*apprendre à produire des textes*" (p. 46). Les Instructions Officielles les plus récentes opposent également, pour le cycle des apprentissages fondamentaux, les rubriques "*Production de textes*" et "*Écriture et orthographe*" (Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, Hors Série n°1, 14 février 2002, p. 49).

⁶⁵ Il a fallu attendre les années 1970-80 pour que le savoir-lire cesse d'être majoritairement considéré comme un savoir-déchiffrer. Une dizaine d'années plus tard, l'idée que l'écriture constituait essentiellement – au niveau élémentaire – en la transcription de l'oral en signes écrits a également perdu sa pertinence, y compris dans les textes officiels. La brochure *La Maîtrise de la langue à l'école* (1992) est emblématique de cette évolution, le vocabulaire utilisé (*écrire* pour *graphier*, par opposition à *produire des textes*) témoignant de la difficulté à renoncer aux anciennes identifications.

L'exercice de la dictée, que l'on sait inefficace⁶⁶ du point de vue des apprentissages mais qui est toujours pratiqué, est le « *symbole même d'une relation pédagogique exemplaire, où le maître seul parle, car seul il détient la vérité, tandis que les élèves écrivent en silence et s'efforcent d'imiter ce modèle.* » (Prost, 1981, p. 178). Une bonne dictée est une dictée sans fautes mais aussi sans ratures, et si possible graphiée d'une main sûre et régulière. Unique épreuve de français où le zéro est chose banale, la dictée s'est en son temps agrémentée des terribles notes négatives. Elle est restée, jusqu'aux années 1970-80, une épreuve incontournable car censée vérifier les acquis⁶⁷ d'un enseignement où la forme primait sur l'idée, la norme sur l'invention, le scribe sur l'écrivain.

3.1.2 S'inscrire dans la continuité des grands textes : la composition.

Dès la fin du Moyen Âge ,

« un nouveau partage des enseignements pour débutants se dessine : les uns, préparatoires aux études longues et centrés sur l'accès rapide au latin lu, écrit et parlé ; les autres largement auto-suffisants, voués à « débrouiller » les enfants des familles moins ambitieuses, mais débouchant toujours sur du latin. [...] Pour les premiers, un apprentissage précoce de l'écriture est nécessaire. Pour les seconds, elle est tout ce que vise la scolarisation. » (Hébrard et Chartier, 1992, p. 22)

Les Jésuites, qui dispensent l'enseignement en collège pour les élèves destinés à un apprentissage long, y mettent en place la composition latine, « *modèle ancien à finalité extrêmement élitiste* » destiné à « *développer chez un tout petit nombre d'adolescents un capital culturel consistant essentiellement dans l'aptitude à s'exprimer, dans telle ou telle circonstance bien*

⁶⁶ Évoquant les expérimentations menées en 1969-70 sous la houlette de l'INRP (alors INRDP) dans le but de rénover l'enseignement du français, A. Prost indique au sujet de la dictée que « *le plan de rénovation affirmait qu'elle n'était pas un moyen d'acquisition de l'orthographe, affirmation prouvée par des expériences montrant que des classes qui faisaient des dictées et des classes qui n'en faisaient pas avaient en définitive le même niveau en orthographe.* » (1981, p. 177).

⁶⁷ A. Prost cite un article tiré du *Figaro* du 30 novembre 1970 défendant ardemment la dictée en des termes où le conservatisme le dispute à la mauvaise foi : « *les plus grands auteurs français, ceux qui ont amené notre langue à un point de perfection, ont, dans leurs petites écoles, appris l'orthographe en faisant des dictées. Mais ces génies n'étaient pas à l'heure stalinienne. Donc à l'eau.* » à quoi Prost rétorque en évoquant « *trois erreurs historiques en deux lignes : au grand siècle, l'orthographe n'étant pas fixée ne pouvait s'apprendre ; on ne faisait pas de dictée dans les petites écoles ; les grands auteurs, pour la plupart, n'ont pas fréquenté les petites écoles* » (1981, p. 178) Les innovations pédagogiques souffrent en effet de l'idée reçue que les décennies passées ont su former au lire-écrire tous les enfants, alors que des problèmes apparemment insolubles se posent aujourd'hui ; on oublie que les exigences sociétales ont fondamentalement changé, que l'alphabétisation ne suffit plus, et que les enfants qui devenaient de vrais lecteurs voici 30 ans étaient, encore moins nombreux, les mêmes qu'aujourd'hui.

⁶⁸ Il faut rappeler que la scolarisation ne concerne à cette époque qu'une très faible part de la population enfantine.

précise, conformément aux canons anciens de la rhétorique traditionnelle. » (Chervel, 1987, p. 114). Jusqu'au XIX^{ème} siècle, le principe de départ est que l'apprentissage de l'écriture en français passe par celui du latin. Selon A. Chervel (*ibid.*, p. 115),

« il y a à cela une raison simple : c'est que le français que l'élève pourrait effectivement écrire à dix, douze ou quatorze ans ne lui offre aucune résistance. Il y exprimera naturellement, spontanément, des pensées pauvres et sans intérêt, puisqu'il n'a aucune expérience, et une culture encore incomplète, dans une langue qui est celle de la cour de récréation ou de la rue ; exercice qui n'a rien d'éducatif, ou n'apprend rien. Apprendre, c'est faire une série graduée d'efforts en direction d'un but en commençant par le plus facile, et le plus facile, ce sont les vers latins (en quatrième). »⁶⁹

La primauté des formes et des structures se retrouve dans les exercices pratiqués : on commence par proposer aux élèves des textes à trous qu'ils devront remplir ; peu à peu, les « trous » s'élargissant, la composition personnelle prend de plus en plus de place. Elle est toujours empreinte des textes anciens :

« C'est une pédagogie des modèles, où il faut mémoriser des centaines de vers, des pages entières, apprendre des lieux communs, faire provision d'idées, de façon à appliquer dans tout exercice de composition la technique du larcin ou du centon. D'où la pratique exclusive de la littérature très classique à qui l'on remet le soin de former le goût et le style de l'élève : XVII^e et XVIII^e siècles uniquement, sans parler, bien sûr, des Anciens, de Cicéron et de Virgile. » (Chervel, 1987, p. 115)

Avec les bouleversements qui s'échelonnent entre la Révolution Française et la Commune de Paris, la société va exiger de l'école une autre formation et d'autres pratiques. A la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignement se renoue à travers la disparition du discours latin et l'émergence d'un genre scolaire nouveau destiné à la formation morale de la jeunesse française.

3.1.3 Raconter / gloser en français : rédaction et dissertation littéraire.

C'est en 1880 que l'enseignement primaire s'ouvre officiellement à l'exercice de la composition française, le Certificat d'Études Primaires prévoyant une « *rédaction d'un genre simple (récit, lettre, etc.)* ». La composition française, qui va clore la classe de rhétorique, est exercée à tous les niveaux : on commence par faire écrire des phrases en réponse à des questions, puis des paragraphes, puis des textes. Selon A. Chervel (1987, p. 116), la mission du système scolaire est alors de

⁶⁹ Cette pratique a des résonances aujourd'hui, où l'on parle de fonctionnement différent entre l'oral et l'écrit : l'étrangeté de l'écrit à la vie quotidienne était à l'époque représentée par le détour par le latin, langue radicalement étrangère mais qui était la langue véhiculaire de la majorité des écrits. Pour apprendre à écrire, mieux valait donc le faire sans confusion possible avec l'oral, les savoir-faire exercés en latin se retrouvant ensuite dans l'écriture en français.

« réussir l'intégration de l'enfant dans la société française, sans bouleverser les classes sociales, bien entendu, et cela de deux façons : en le moralisant et en développant chez lui le sentiment patriotique, ce dont ni l'école ni le lycée ne s'étaient beaucoup souciés jusque là. »

Ainsi, l'écriture va servir de *catharsis* : on propose des sujets de composition où l'enfant rédige « *les petites histoires d'animaux qu'il faut protéger* » ou « *une lettre imaginaire pour inviter son cousin à mieux se tenir en classe* » (Chervel, 1987, p. 116). A toutes les étapes de la scolarité, l'accent est mis sur l'expression des idées et sentiments de l'élève dans des rédactions qui, parce qu'elles seront corrigées, ne laissent qu'un espace de liberté bien restreint. On fait parler et écrire les élèves pour qu'eux-mêmes énoncent la morale attendue :

« Alors que la pédagogie traditionnelle tant dans le secondaire que dans le primaire s'adressait essentiellement à la mémoire, il convient désormais de s'appuyer sur l'intelligence de l'enfant, dont on reconnaît enfin qu'elle existe, de faire appel à son sens moral, autrement que par la récitation du catéchisme, d'éveiller ses sentiments esthétiques, de le faire sortir de la passivité et du silence où on l'enfermait. » (Chervel, 1987, p. 117)

Pour ceux qui poursuivent leurs études jusqu'à la Faculté se met en place un modèle spécifique de composition française, la dissertation littéraire⁷⁰, qui continue aujourd'hui d'orienter l'enseignement du français au collège et au lycée.

Le clivage entre deux enseignements, celui qui destine aux études longues vs celui qui s'arrêtera au Certificat d'Études Primaires, mis en place au Moyen Age, conditionne le développement de la scolarité. Selon le *Règlement scolaire* du 18 janvier 1887 :

« L'instruction primaire, en raison de l'âge des élèves et des carrières auxquelles ils se destinent, n'a ni le temps ni les moyens de leur faire parcourir un cycle d'études égal à celui de l'enseignement secondaire : ce qu'elle peut faire pour eux, c'est que leurs études leur profitent autant et leur rendent, dans une sphère plus humble, les mêmes services que les études secondaires aux élèves des lycées : c'est que les uns comme les autres emportent de l'enseignement public, d'abord une somme de connaissances appropriées à leurs futurs besoins, ensuite et surtout de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, des idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et le langage. » (cité par Romian et Marchant, 1987, p. 85 – je souligne).

Ce que fait l'école de Jules Ferry, ce n'est pas rendre lecteurs et scripteurs tous les élèves : c'est ajuster leurs compétences et savoir-faire pour permettre à la société de cette fin de XIX^e siècle de perdurer en formant 5% des effectifs à des usages experts de l'écrit où celui-ci devient outil de pensée, les 95% restants devant se contenter du déchiffrement et d'une scription moralisante et normée⁷¹.

⁷⁰ Chervel remarque qu'à une époque – la nôtre – où 80% d'une classe d'âge doit arriver au baccalauréat, «*il est impensable que la dissertation littéraire continue à servir de modèle de référence ultime comme à l'époque où elle était destinée à 5% de la population.*» (Chervel 1987, p. 121).

⁷¹ Il ne faut pas sous-estimer le rôle de cet apprentissage dans les comportements de la population. Évoquant l'abondante correspondance des «*poilus*» pendant la première guerre mondiale, A. Chervel indique que «*seule l'école primaire de 1880, et le nouveau modèle de composition française, ont rendu possible cette correspondance massive et continue, qui est un fait absolument nouveau dans l'histoire de la France. [...] Ces*

Du Moyen Age à l'aube du XX^e siècle, on est passé de l'expression en latin à l'expression en français. Hormis ce fait non négligeable, l'enseignement de l'écriture n'a pas vraiment changé : sa progression très cadrée – on confie à l'enfant, d'abord des mots, puis des phrases, puis des paragraphes – et son ambition qui est tout sauf libératrice – on passe de l'imitation pure à la production de séquences morales obligées – parcourent dans un immobilisme presque parfait cinq siècles pendant lesquels la société, elle, a considérablement évolué. Après la guerre de 1914-18, les yeux s'ouvrent comme les esprits et la gigantesque entreprise de dressage qu'est l'école élémentaire va peu à peu se centrer sur les objectifs éducatifs qu'elle revendique aujourd'hui.

3.2 De l'élève à l'enfant : vers une prise en compte du sujet de l'apprentissage.

Entre la première guerre mondiale et la crise du pétrole se déroule discrètement un changement fondamental dans la manière d'envisager l'enfant et son apprentissage. La naissance des sciences sociales et psychologiques y est pour beaucoup, de même que la pression économique qui, avec l'automatisation grandissante des structures de production, exige sans cesse des travailleurs mieux formés. Pendant cette période, on va prendre conscience que la mission de l'école est de former les individus d'une société susceptible d'évolutions. Diminution de la ruralité, réorganisation des centres urbains, développement du secteur tertiaire : les changements de la société vont plus vite que ceux des générations et la culture traditionnelle familiale ne peut prendre en charge les nouveautés qui bouleversent sans cesse la vie et la conception du monde des jeunes. L'école va donc devoir abandonner sa focalisation exclusive sur la culture traditionnelle à enseigner pour se préoccuper des enseignés eux-mêmes, de leurs difficultés et de leurs attentes.

lettres sont très largement influencées par la rhétorique scolaire, par les clichés et les stéréotypes de la rédaction du primaire : par exemple, les “blanc manteaux” et les “blancs linceuls” quand la neige tombe sur les tranchées. [...] Au niveau de la finalité politique assignée à l'école [...] l'intégration recherchée [...] a été réalisée au plan du patriotisme (ces quatre ans de guerre auraient été impensables sans un solide endoctrinement de la jeunesse) et de l'entente entre les classes sociales (le massacre de la Commune a été le dernier massacre de prolétaires parisiens de l'histoire, si l'on excepte le 17 octobre 1961 : mais il s'agissait de prolétaires algériens). Dans cette évolution profonde de la France moderne, la rédaction d'école primaire a dû jouer son rôle discret.” (Chervel 1987, p. 120)

3.2.1 A l'école, il y a aussi des enfants ! *Réflexions sur l'apprentissage.*

Au début du XX^e siècle, avec le développement de la psychologie, on se met à considérer l'enfant comme « *un être dont la connaissance doit précéder et déterminer la mise au point d'une pédagogie* » (Prost, 1981, p. 159). Cette tendance préside aux Instructions Officielles de 1923⁷² où Paul Lapie définit la méthode de l'enseignement primaire :

« *Intuitive, elle doit s'appuyer sur « cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration [...] les vérités les plus simples et les plus fondamentales. » Inductive, elle part « des faits sensibles pour aller aux idées ». Active, elle fait « un appel constant à l'effort de l'élève. »* (Prost 1981, p. 160).

Intuitive, inductive, active : ces trois qualités sont prônées par tous les ouvrages de pédagogie aujourd'hui ; on les trouve dans les instructions officielles et dans les manuels ; la formation des maîtres en fait un *credo* incontournable, auquel correspondent aujourd'hui des mises en œuvre concrètes et des évaluations positives. C'est loin d'être le cas en 1923 : de tout ce que réclame le texte, c'est « *l'effort de l'élève* » qui est le plus sollicité au détriment de son intuition et de sa créativité, le programme de français, extrêmement lourd, venant contredire ces principes libéraux ; à l'entraînement de savoir-faire techniques très poussés⁷³ se juxtaposent des productions d'écrit qui sont en fait des prétextes à la mise en œuvre des connaissances sur la langue : comme 1887, où il était question d'*idées claires, d'ordre et de justesse dans la pensée et le langage* (cf. *supra*), on pense à la suite de Buffon que

« *Pour bien écrire, il faut posséder pleinement son sujet, il faut y réfléchir assez pour voir clairement l'ordre de ses pensées, et en former une suite, une chaîne continue, dont chaque point représente une idée ; et lorsqu'on aura pris la plume, il faut la conduire successivement sur ce premier trait, sans lui permettre de s'en écarter, sans l'appuyer trop inégalement, sans lui donner d'autre mouvement que celui qui sera déterminé par l'espace qu'elle doit parcourir.* » (Buffon, 1753, cité par Plane, 1996, p. 59).

L'écriture est vue comme une traduction lors de laquelle on fait correspondre à des idées claires, une formulation adéquate dans une langue qui sied. Pour cela, la maîtrise formelle de la langue écrite et la capacité à clarifier ses idées sont suffisantes, puisque l'on ne soupçonne pas que la formulation puisse jouer un rôle quelconque dans ce qui sera

⁷² L'évolution, en ces matières, est bien lente, puisque les Instructions Officielles de 1990 proposaient comme une nouveauté de « *placer l'enfant au centre du système éducatif* » !

⁷³ Le programme de CM2 prévoit, par exemple, l'analyse de phrase à 3 ou 4 propositions ou l'accord du participe passé, activité tout à fait inenvisageable aujourd'hui à ce niveau d'études. Selon A. Prost, « *il faut attendre 13-14 ans pour que ces notions soient acquises par 75% des élèves* » (Prost 1981, p. 161).

finalement formulé. Pas d'interaction entre sens et formes, ni entre activité et résultat : la représentation de l'écriture comme juxtaposition de savoirs et savoir-faire sans liens entre eux, justifie qu'elle s'exerce dans des cadres artificiels et sur des sujets sans rapport avec les préoccupations quotidiennes. En 1945 pourtant, le plan Langevin-Wallon⁷⁴ a pour ligne de force la réduction de l'écart entre pratiques scolaires et pratiques sociales. Il ne sera suivi que de peu d'effets et c'est finalement en marge du système que se développeront les premiers essais de libération de l'écriture à l'école.

3.2.2 Un franc-tireur et précurseur : Célestin Freinet.

En pédagogie de l'écriture, les avancées les plus significatives sont le fruit des expériences de Célestin Freinet : il s'agit de mettre les enfants en situation de ressentir l'envie de produire des textes, en créant un environnement scolaire stimulant (par exemple avec la correspondance scolaire), selon le principe que c'est de sa propre initiative qu'un scripteur prend la plume. Donc, évidemment, sur un sujet qu'il choisit, pour produire un texte qu'il choisit, à un moment et pour un destinataire qu'il choisit. Les bases du *texte libre* sont d'abord la liberté d'écrire ou de ne pas écrire. Et l'écriture, une production personnelle qui reste la propriété de son scripteur.

La *méthode naturelle* de Freinet procède du tâtonnement expérimental, processus par lequel l'enfant, en accumulant des expériences diverses, en repère les constantes et construit des savoirs théoriques d'autant plus solides que c'est sa propre pratique qui les a fait émerger. Aux pédagogues qui considèrent que l'enfant, avant de se lancer dans une tâche, doit posséder tous les savoirs et savoir-faire nécessaires à son accomplissement, Freinet oppose deux arguments :

- leur méthode est sclérosante parce qu'elle impose un apprentissage rébarbatif au terme duquel l'enfant sera probablement dégoûté de faire avant même d'avoir essayé ;
- le véritable apprentissage s'effectuant dans l'action, c'est en faisant que l'enfant apprendra à faire :

⁷⁴ A la sortie de la seconde guerre mondiale, le ministre René Capitant institua une commission chargée de proposer des directions de réforme de l'enseignement. Le projet élaboré, connu sous le nom de *plan Langevin-Wallon* du nom de deux membres de la commission, n'a pas été mis en application mais a constitué pendant plus de vingt ans une référence majeure pour les tenants de l'innovation pédagogique. Il prévoyait, entre autres, l'allongement de la scolarité obligatoire, une alternance de formation commune et de formations de spécialités, la fusion des classes préparatoires aux grandes écoles et des premières années de l'université en un cycle

« Nous nous préoccupons, nous, d'élargir et d'enrichir toujours le tâtonnement expérimental de l'enfant ; pas seulement au ras de terre, mais vers ce premier étage aussi qui l'intrigue et où il voudrait bien accéder. Nous nous contenterons seulement de faciliter et d'accélérer les phases de ce tâtonnement par des exemples vivants et dynamiques que l'enfant imite spontanément, par l'usage d'outils et de techniques qui rendent plus efficaces la réussite et la conquête. Selon ces principes, l'enfant montera naturellement du barbouillage au dessin, puis à l'imitation de signes graphiques, de mots et de lettres, à l'utilisation de ces mots et de ces signes pour développer, sur des plans toujours plus complexes, l'expérience tâtonnée qui perfectionnera son expression, rendra plus subtiles les relations avec le milieu, jusqu'à atteindre l'exaltante maîtrise de la langue écrite aux fins de la puissance qui est sa raison d'être. » (Freinet, 1968, p. 54)

Conquérant de ses savoirs, initiateur de ses apprentissages, l'enfant est un sujet pour le développement duquel sont créées à l'école des situations de vie où la dimension pédagogique est fondamentale.

Comme c'est souvent le cas pour les innovations pédagogiques, la généralisation du texte libre a malheureusement signifié son amuisement : il n'en est plus resté que le nom, et la liberté dans le choix du sujet⁷⁵. Contrainte bien grande que celle de devoir écrire, le dimanche soir, le texte libre que le maître a demandé pour le lundi matin. Gêne pour celui qui n'a rien à raconter⁷⁶, désagrément pour celle dont le texte n'est jamais élu par les autres pour être commenté collectivement, piètre rapport entre l'investissement de 30 élèves et la faible efficacité de la correction collective au tableau d'un seul texte⁷⁷ ! Comme la plupart des innovations pédagogiques, le texte libre s'est amenuisé en se généralisant, devenant simple procédé isolé alors qu'il était élément d'un contexte global dont il tirait sa richesse et son efficacité⁷⁸. Considéré d'un œil critique⁷⁹ mais assez

préuniversitaire. Il s'agissait de casser l'enseignement à double vocation (élitaire / commune) qui avait cours alors, en rénovant l'ensemble des modalités et structures pédagogiques.

⁷⁵ Pour évoquer cette perte de la nature originelle de l'activité, Romian et Marchand parlent de "*texte (d'expression) libre*" (1987, p.87).

⁷⁶ Dans son ouvrage *Apprendre la parole* (1997), Eveline Charmeux évoque le malaise de certains enfants de maternelle pendant le *moment de langage* qui suit traditionnellement l'entrée en classe : à la question « *qu'est-ce que vous avez fait hier ?* » destinée d'un point de vue didactique à leur faire produire un court récit au passé, certains ne répondent jamais, soit parce qu'ils considèrent que ce qu'ils font chez eux n'intéresse pas la maîtresse, soit parce qu'ils ne font rien, ou plus gravement parce que ce qui se passe n'est pas dicible.

⁷⁷ Pierre Clanché décrit le phénomène suivant : "*Jusqu'à une dizaine d'années, après la lecture des textes de la semaine, on procédait à un élection du meilleur texte, qui était ensuite mis au point collectivement avant d'être imprimé. Ce système présentait des inconvénients évidents : textes stéréotypés, phénomènes de mode, enfants qui fabriquaient à la chaîne des textes en fonction des goûts du public, coalitions électorales, enfants qui ne voyaient jamais leurs textes imprimés, etc. Les enseignants étaient alors contraints de truquer, en usant de leur influence morale pour manipuler l'opinion et gommer ainsi les avatars de cette démocratie formelle. Tant et si bien que la pratique de l'élection et de la mise au point collective est maintenant pour ainsi dire abandonnée.*" (Clanché, 1988, p. 23).

⁷⁸ "*Freinet a toujours affirmé que le texte libre ne pouvait se développer et s'enrichir qu'à la condition expresse d'être mis en relation avec d'autres activités d'expression. C'est en enlevant à l'écriture son statut de moyen privilégié, voir exclusif, de l'expression, qu'en fait on la libère. Si donc la pratique du texte libre ne*

largement adopté pour faire partie du paysage didactique, il a vraisemblablement joué un rôle dans la prise en compte par les instances officielles des nécessités de transformer l'enseignement de l'écriture.

3.3 L'élève producteur d'écrits : l'école élémentaire au présent.

A l'image d'élèves poètes, créateurs, artistes, s'est toujours opposée la rigueur réaliste : tous les enfants n'étant pas des petits Balzac, cantonnons-nous à leur enseigner un savoir-écrire qui leur permette de « se débrouiller »⁸⁰. Une troisième voie se cherche, que les transformations du paysage scolaire vont contraindre les instances officielles à faire émerger rapidement.

3.3.1 Nécessité de réformer un système désuet : la pédagogie de projet.

A partir des années 1960, les exigences sociétales sont telles que l'école se trouve sommée de former, non plus des alphabétisés, mais des lecteurs et scripteurs. On se rend compte alors de la distance qui sépare le contenu et les modes d'enseignement des préoccupations et besoins des enfants : en 1963 est créée la commission Rouchette, chargée d'évaluer la pertinence des différentes activités en mathématiques et en français. Le « *plan de rénovation* » de l'enseignement du français à l'école élémentaire, publié en 1970, est le résultat de ses travaux et des expérimentations qui ont suivi :

« Considérant le français d'abord comme un moyen de communication, il donnait la priorité pédagogique à la langue orale, soulignait l'importance de la motivation des élèves, de leur besoin de s'exprimer, et recommandait, avant toute analyse réflexive, un apprentissage par imprégnation. [...]

s'accompagne pas d'autres pratiques d'expression, inexorablement la production de textes tombe rapidement ou sombre dans la stéréotypie après la vague d'enthousiasme du départ.» (Clanché, 1988, p. 21)

⁷⁹ *«Le caractère rigide, morcelé, autoritaire de l'enseignement dont la finalité était la rédaction devait produire un lieu de contestation (Freinet). Et la suprême cohérence se trouve dans cet équilibre entre une majorité "traditionnelle" et la minorité du mouvement Freinet dont la fonction a été :*

- *de récupérer ceux qui mettaient en cause l'enseignement traditionnel et d'en faire des individus productifs,*
- *de jouer un rôle d'innovation nécessaire, sans cesse intégrée dans les pratiques dominantes.*

D'où la pérennité d'un système possédant à la fois la solidité d'un fonctionnement stable et contrôlé et le moyen d'une évolution constante sous la pression d'un groupe assez puissant pour le transformer mais trop faible pour le détruire.» (Romian et Marchand, 1987, p. 86).

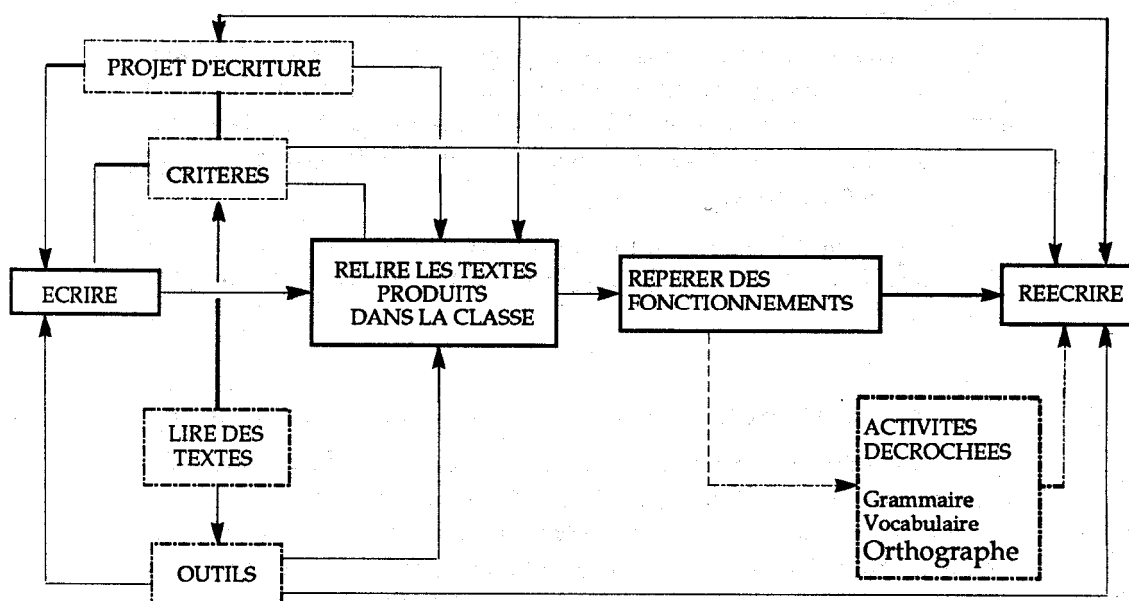
⁸⁰ Cf Hébrard et Chartier 1992, p. 22, cité *supra* (3.1.2).

Le couple libération / structuration résumait la pédagogie proposée : libérer l'expression des élèves pour la structurer ensuite de façon progressive mais systématique. »⁸¹ (Prost, 1981, p. 176 – je souligne).

Le français *moyen de communication* répond à un usage de la langue quotidien et partagé par tous : loin des filières élitaires des décennies précédentes, on cherche à diminuer la distance entre le langage de l'école et celui que parlent les classes sociales peu favorisées en introduisant, par exemple, la notion de registre de langue : la reconnaissance d'un registre familier, qui est celui qu'emploient au quotidien la majorité des élèves, est préconisée par les réformateurs pour légitimer cette parole jusque là exclue de l'échange maître-élève. En grammaire, on tente de passer d'une conception normative de la langue à une conception descriptive empreinte des recherches en linguistique : « *il n'y a pas un seul bon usage, celui de l'adulte évolué, c'est-à-dire celui du maître, mais une langue qui fonctionne de façon différente suivant les milieux et les moments.* » (Prost, 1981, p. 177).

C'est donc l'insertion des productions langagières dans les usages sociaux qui prime, avec l'explicitation pour et avec les élèves des codes utilisés et de leur raison d'être. En même temps que la pédagogie de la lecture tourne le dos au B.A.BA, principe de la méthode syllabique qui part des lettres et des sons pour arriver aux mots, puis aux phrases, puis aux textes, la réflexion sur l'écriture s'oriente vers la primauté des textes et de leurs usages : on met les enfants en situation de produire des écrits dans une situation de communication authentique, avec des enjeux explicites ; c'est en produisant qu'ils auront besoin de connaître certains codes propres à l'écrit produit, pour lesquels on aura recours aux écrits « *de référence* », dans un processus ainsi schématisé par l'équipe EVA de l'INRP (Garcia-Debanc et Mas, 1987, p. 135) :

⁸¹ On sent dans ces directions l'influence des événements de 1968, la libération de l'expression passant au moins autant par une modification des rapports entre maîtres et élèves que par une réforme de la discipline française.



L'ensemble des équipes de l'INRP préconisent à cette époque le fonctionnement en projets pédagogiques : la vie de la classe est rythmée par la focalisation du groupe sur des centres d'intérêts divers, en fonction d'actions à réaliser qui font l'objet de *projets*. Dans leur conception originelle, les projets émanent des enfants eux-mêmes ; ils n'ont pas pour finalité une pratique scolaire mais nécessitent le recours à des pratiques langagières qui, parce qu'elles s'effectuent dans un contexte extra-scolaire, doivent correspondre aux usages sociaux habituels. Par exemple, souhaitant aller visiter un musée, une classe doit obtenir du Maire de la commune l'octroi d'un car municipal ; les enfants rédigent une lettre à cet effet ; pour être prise au sérieux, celle-ci doit être conforme aux lettres administratives que le Maire a l'habitude de recevoir. Ainsi débute une activité d'écriture qui suit le processus schématisé plus haut :

- production d'un premier jet ;
- observation des lettres produites dans la classe et émergence de certains critères de la lettre administrative ;
- comparaison avec des lettres reçues par l'école, où l'on complète les critères préalablement trouvés ;
- production finale.

Le projet est un cadre d'apprentissage efficient mais très exigeant, dans la mesure où sa réalisation nécessite une situation authentique et des enjeux réels. Le moteur de

l'apprentissage est l'implication des enfants et leur envie de mener à bien le projet⁸². C'est donc très concrètement, en prise directe avec la réalité extérieure, que l'on va aborder l'écrit.

3.3.2 Du texte libre aux écrits fonctionnels : importance de la structuration des apprentissages.

Alors que Freinet faisait produire une majorité de textes à finalité esthétique et onirique (poésies, récits imaginaires...), l'école des années 1980 choisit de s'ancrer dans la réalité la plus quotidienne : l'entrée massive des écrits dits « fonctionnels » comme support d'enseignement de la lecture et de l'écriture est une caractéristique majeure des vingt dernières années⁸³. Cette entrée est justifiée d'un point de vue idéologique par la volonté de proposer à tous les enfants, y compris ceux des milieux populaires, des écrits qui ressemblent à ceux qu'ils voient chez eux, d'où la pratique courante de travail sur les recettes de cuisine ou les tracts trouvés dans la boîte aux lettres.

En écriture, on a donc vu fleurir des consignes de production variées ayant en principe pour caractéristique commune la reproduction des conditions « quotidiennes » de production des textes : une émission cinéphilique intéresse, on note les titres des films commentés ; le grillage de l'école est défoncé, on en informe les Services Techniques ; un élève a apporté un bon gâteau d'anniversaire, on lui en demande la recette et on la recopie pour en disposer dans la classe ; on programme une sortie : on apprend à lire les cartes routières, on se documente à l'avance sur ce qu'on va visiter, on tient un carnet de route, etc. C'est la pragmatique qui commande ici l'écriture : chaque enfant sait pour quoi et pour qui il écrit, chacun s'informe sur les caractéristiques du type d'écrit à produire et sur ses enjeux. Le passage de l'énonciation orale à l'énonciation écrite semble facilité par l'insertion des productions dans la vie collective, en vertu du principe

⁸² « *Quelle est l'utilité de ce que j'écris ? A quoi sert le travail que je fais ? On peut considérer qu'il y a travail en projet à partir du moment où l'enfant peut apporter une réponse à peu près concrète à des questions de ce type. Ce qui entraîne deux conséquences. Pour le maître, la nécessité de ne pas confondre travail en projet et pratique de communication. [...] Pour l'élève, la conscience de l'utilité et du rôle des tâches dans la construction des apprentissages.* » (Seguy 1994, p. 13).

⁸³ La plupart des manuels de français destinés à l'école élémentaire proposent aujourd'hui des sommaires organisés sur une base pragmatique : écrire pour correspondre, décrire, raconter, convaincre, prescrire, etc. On pourrait même reprocher à certains de ne s'intéresser que de très loin à la production littéraire, la poésie et le théâtre en particulier étant souvent noyés dans les recettes et les débats polémiques.

vygotskien selon lequel c'est dans l'interaction sociale que s'exercent d'abord les compétences individuelles :

« on peut considérer que la confrontation affective avec un destinataire à propos d'un écrit produit peut constituer une situation intermédiaire entre la planification polygérée que constitue un dialogue oral et l'absence de feed-back dans une activité d'écriture courante. » (Garcia-Debanc, 1986, p. 39)

Ceci conduit à proposer des situations d'écriture où la validation est immédiate : la production de textes injonctifs, validés par la mise en œuvre de l'action prescrite⁸⁴, est aujourd'hui très couramment pratiquée en début d'apprentissage de l'écriture, tandis que les textes plus longs ou moins directement utiles à l'action s'inscrivent plus difficilement dans les projets à court terme que mènent beaucoup de maîtres. C'est là un écueil important de la fonctionnalité : partant du principe que tout écrit *sert* à quelque chose, et partant de ce *quelque chose* pour lancer les élèves dans l'écriture, les enseignants n'ont plus d'accroche quand il s'agit de faire produire des écrits dont l'utilité ne se retrouve pas immédiatement dans l'accomplissement d'une action. Comme le soulignait déjà en 1987 J.F. Halté, à propos des écrits de fiction,

« La solution consiste à prendre acte des déterminants du lieu social qu'est l'école, c'est-à-dire [organiser] la production d'écrits de fiction déterminés par les conditions objectives de production que peut fournir l'école. Il ne s'agit pas, donc, de viser le texte « vrai », « authentique » (le « vrai » roman, la « vraie » lettre, le « vrai » document...) selon les attendus d'une certaine pédagogie « fonctionnaliste », tous écrits existant à l'extérieur de l'école, mais, au contraire, de promouvoir la rédaction d'écrits assumant complètement leur insertion institutionnelle. » (Halté 1987, p. 42)

Si l'écriture d'une nouvelle ou d'un recueil de poésies s'intègre difficilement à un projet de sortie ou à la fabrication d'un objet quelconque, elle a en revanche toute sa place dans le projet principal des élèves et du maître, celui qui motive l'organisation des activités scolaires : l'apprentissage. Encore faut-il que ce projet reste au premier plan, de manière à ce que ne resurgisse pas insidieusement une frontière que l'école a eu bien du mal à atténuer : celle qui sépare les écrits auxquels elle reconnaît une utilité de ceux qu'elle présente, parfois implicitement, comme accessoires. La littérature a été longtemps le modèle unique de l'écrit scolaire ; le tout communicationnel a parfois semblé la faire tomber en désuétude pour ne travailler que les textes fonctionnels au sens étroit, rétablissant – en l'inversant – une hiérarchie textuelle qui n'a pas lieu d'être⁸⁵.

⁸⁴ On observe très couramment des situations de ce type : les élèves de la classe réalisent un objet ; ils doivent ensuite écrire la fiche de fabrication de cet objet, à partir de laquelle les élèves d'une autre classe tenteront de le réaliser. L'évaluation de l'efficacité du texte sur le plan de l'action est immédiate : si les destinataires n'arrivent pas à construire l'objet, c'est que l'écrit produit ne convient pas.

⁸⁵ C'est en partie pour éviter ce risque que les Instructions Officielles de 2002 mettent explicitement au programme du Cycle 3 (CE2-CM2) l'étude de la littérature de jeunesse.

3.3.3 Une approche globale de l'écrit et de l'écriture : les types de textes.

Pour partir des textes et de leurs fonctions, l'école a dû se doter d'outils d'analyse qu'elle ne possédait pas jusqu'alors. Les typologies textuelles ont permis aux enseignants et aux élèves de prendre des repères dans la masse des écrits aujourd'hui disponibles à l'école.

3.3.3.1 La typologie de Werlich / Adam :

La typologie la plus connue et la plus utilisée à l'école est celle de Werlich (1975) qui discrimine les textes : narratif, prescriptif, explicatif, argumentatif, et descriptif. A chaque type de texte correspond un objectif principal servi par des caractéristiques syntaxiques, lexicales et graphiques. J.M. Adam (1984) y a ajouté deux types de textes : poétique et dialogal. Cet ajout fut fort apprécié des enseignants, qui ne savent jamais très bien comment classer les poèmes, mais il déstructure la typologie en extrayant de la production écrite deux types d'énoncés, la poésie et le dialogue, et en les plaçant sur le même plan que des modes d'énonciation. En 1992, Adam revient sur sa proposition d'élargissement et se cantonne à 5 types de textes, ou plutôt, selon sa propre terminologie, 5 types de « séquences textuelles » : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale.

Le texte est vu comme un emboîtement d'unités plus ou moins vastes :

« Les propositions sont les composantes d'une unité supérieure, la macro-proposition, elle-même unité constituante de la séquence, elle-même unité constituante du texte. Cette définition de chaque unité comme constituante d'une unité de rang hiérarchique supérieur et constituée d'unités de rang inférieur est la condition première d'une approche unifiée de la séquentialité descriptive. » (Adam, 1992, p. 30)

Adam se réclame de Bakhtine, auquel il emprunte la notion de *types d'énoncés*, dérivée de celle de *genres de discours* :

« Apprendre à parler, c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées, et encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). » (Bakhtine, 1979/1984, p. 265 ; cité par Adam, 1992, p.19).

Toutefois, comme l'a souligné A. Bolón,⁸⁶ le titre même de l'ouvrage d'Adam *Les Textes : types et prototypes* apparente sa réflexion à celle qui s'exerce dans certains travaux de

⁸⁶ Conférence au séminaire de J. Authier-Revuz, Université de Paris 3, 10 janvier 2002.

sémantique⁸⁷ : l'organisation des signifiés y est pensée comme assemblage de traits distinctifs dénombrables et internes à l'objet⁸⁸. Cette hétérogénéité, au sens de *variété* ou *diversité*, est loin de l'*hétérogénéité* bakhtinienne qui pose des frontières floues, mouvantes, dépendantes des contextes d'utilisation. L'hétérogène, pour Bakhtine, est constitutif de la mise en fonctionnement du langage⁸⁹ ; Adam l'envisage comme un *en plus*, général, certes, mais s'ajoutant à l'existence de séquences prototypiques⁹⁰. Le risque de cette conception est, bien que l'auteur le pose et s'en défende, de figer le profil des séquences et de conduire à considérer les textes comme des juxtapositions de séquences dont les frontières seraient déterminables à coup sûr : la résonance de ces séquences entre elles, si elle n'est pas exclue de la réflexion, ne constitue pour autant pas un véritable objet de théorisation. Les propositions d'Adam peuvent constituer un outil pertinent d'analyse technique de l'écriture d'experts mais elles sont en fait difficiles à appliquer sur des productions d'enfants, où les frontières syntactico-sémantiques comme narrativo-dialogales sont d'autant moins étanches que l'activité d'écriture n'est que peu maîtrisée.

3.3.3.2. La typologie de Bronckart :

La typologie élaborée par l'équipe genevoise de J. P. Bronckart (Bronckart et *al.*, 1985) tient compte de la dynamique communicationnelle en s'appuyant sur la notion d'ancrage textuel⁹¹ comme modalité d'articulation du discours à la situation énonciative

⁸⁷ Kleiber, 1997, *La Sémantique du prototype*.

⁸⁸ S. Branca-Rosoff inscrit les travaux de J.-M. Adam parmi "*les tentatives d'inspiration cognitive*" : "*contrairement aux typologies énonciatives qui accordent un privilège à la fonction communicative de la langue, cette typologie prétend atteindre les opérations de schématisation de la réalité.*" (Branca-Rosoff, 1996, p. 193).

⁸⁹ "*Un énoncé est sillonné, dirait-on, par la résonance lointaine et à peine audible de l'alternance des sujets parlants et par les harmoniques dialogiques, par les frontières atténuées à l'extrême entre les énoncés, et totalement perméables à l'expression de l'auteur. L'énoncé est un phénomène complexe, polymorphe, dès qu'on l'envisage non plus isolément mais dans son rapport à l'auteur (au locuteur) et en tant que maillon dans la chaîne de l'échange verbal, dans son rapport aux autres énoncés.*" (Bakhtine, 1984, p. 301)

⁹⁰ Par exemple, analysant un extrait de *L'École des Femmes* (II, 5), Adam centre son attention "*sur l'insertion de passages narratifs dans des échanges dialogaux*" ; il sépare les moments de récit par Agnès de ses salutations au balcon des moments de dialogue avec Arnolphe : "*Molière résout le problème technique de l'introduction du récit dans le drame en ménageant des interruptions de la narratrice et en mettant en scène des dialogues rapportés à l'intérieur même de la narration.*" (1992, p. 175). C'est ce type de passage qui est dit hétérogène, au sens de mélange de séquences textuelles de types différents, cette hétérogénéité étant séparable – au contraire, me semble-t-il, de celle de Bakhtine – en deux sous-ensembles homogènes.

⁹¹ La notion d'ancrage vient de Culioli, dont les auteurs du *Fonctionnement des discours* revendiquent la filiation en même temps que celle de Benveniste.

dans laquelle il est produit. L’ancrage est conçu comme la résultante de deux procédures : le choix d’un mode discursif et celui d’un rapport au référent.

Le *choix du mode discursif* résulte du rapport entre l’ensemble des *valeurs de l’interaction sociale* (but, lieu social, destinataire et énonciateur) d’une part, l’ensemble des *valeurs de l’acte de production* (producteur, coproducteur, espace et temps de la production) d’autre part. Ces deux ensembles de valeurs peuvent être en relation d’autonomie, leurs différentes instances étant indépendantes, ou d’implication, leurs instances étant communes. On parle alors de *mode autonome* vs *mode impliqué*. Par exemple, un père de famille parlant à son fils de la vie familiale est à la fois le producteur (père réel) et l’énonciateur (personne assumant le statut de père) du discours. En revanche, un *nègre* écrivant un discours politique est le producteur du discours alors que l’énonciateur est le Ministre qui le prononcera.

Le *choix du rapport au référent* résulte du rapport existant entre l’ensemble des *valeurs de l’acte de production* (producteur, coproducteur, espace et temps de la production) et l’ensemble des *valeurs référentielles* (producteur, coproducteur, espace et temps référés dans le discours). Soit les instances référentielles sont présentes au moment de la production discursive, et le mode de production est dit *conjoint*, soit elles sont absentes, et le mode de production est dit *disjoint*.⁹²

Au risque de la simplifier, on peut résumer cette double classification de la manière suivante : le rapport d’implication/autonomie peut se repérer à l’implication personnelle du producteur (*je* réel) ou à son absence d’implication (*je* fictif ou absence de *je*) dans le discours ; le rapport de conjonction/disjonction a trait à la connaissance vs l’ignorance du référent par le coproducteur, qui entraîne sa simple désignation vs sa construction par le discours.

⁹² Cette typologie a des parentés avec celle que propose J. Simonin-Grumbach (1975), dont Bronckart se réclame d’ailleurs. J. Simonin-Grumbach part de la distinction entre discours et histoire chez Benveniste doublée de la distinction entre discours oral et discours écrit, pour proposer une typologie fondée sur le rapport entre la situation d’énonciation et la situation à laquelle se réfère l’énoncé (cf. mode conjoint / disjoint chez Bronckart). Elle pose très finement les problèmes de valeur du *je*, dont elle montre qu’il peut tout à fait entrer dans un discours de type historique, et de référence au contexte, proposant, pour les textes théoriques, un “*référent discursif*” à la place du “*référent situationnel*”. Cette typologie étant totalement ignorée à l’école primaire, nous ne la décrivons pas dans cette partie consacrée à la didactique.

A ce double choix, Bronckart fait correspondre des types de discours :

	Conjonction	Disjonction
Mode impliqué	Discours en situation (ex : échange entre un père et son fils sur ses notes)	Récit conversationnel (ex : récit par un enfant de sa journée à l'école)
Mode autonome	Discours théorique (ex : l'écriture d'un essai)	Narration (ex : l'écriture d'un roman)

Elle a l'avantage de mettre l'accent sur les paramètres énonciatifs de la production discursive, à travers le rapport au référent et le statut du locuteur⁹³. Comme toute typologie, elle peut être simplificatrice ; son auteur n'évite pas la question :

« les stratégies discursives sont rarement uniformes ; de multiples emboîtements sont possibles, certains clairement marqués (insertion de dialogue dans une narration), d'autres plus fusionnels (discours indirect libre), d'autres encore impliquant un enchevêtrement de conduites métadiscursives (l'histoire de Rome racontée comme un reportage, par exemple), sans parler de l'ensemble des stratégies trans-discursives en jeu dans ce que l'on appelle la poésie. » (Bronckart, 1985, p. 47)

Mais la typologie de Bronckart a un énorme avantage, paradoxal, il est vrai : elle se fonde sur un ensemble de critères trop complexe pour être assimilé rapidement,⁹⁴ réduisant ainsi les possibilités de schématisation à outrance. En forçant – par son refus du simplisme – le lecteur à s'interroger en termes de tendances, de pôles attractifs, plutôt que schémas à reproduire, elle fait revenir sans cesse aux questions essentielles pour la production et inquantifiables : qui parle, avec quel masque ? comment s'adresse-t-on au lecteur/auditeur ? quel est le rôle de tel procédé à tel endroit du texte, en fonction du projet global qui l'anime ? etc. La perspective énonciative – que Bronckart revendique, en citant Benveniste, Culioli ou Simonin-Grumbach – permet d'interroger l'écrit, non pas comme représentant (d'un référent, d'un type préexistant) mais comme aboutissement d'une tension entre les instances de la production et celles de l'interaction sociale, entre lesquelles le discours, envisagé dans une perspective bakhtinienne, n'est jamais figé.

⁹³ Des application techniques dérivent de cette typologie : un discours conjoint comportera des déictiques adverbiaux ; un discours impliqué, des déictiques personnels ; un discours disjoint sera particulièrement intéressant à observer sous l'angle de la progression thématique ; dans un discours autonome, on pourra observer la valeur générale des temps verbaux, etc. Bronckart a élaboré une liste de critères lexicaux et flexionnels correspondant aux différents types de discours.

⁹⁴ Les simplifications sont légion à partir de la typologie d'Adam, dont on trouve des remaniements réducteurs dans presque tous les manuels scolaires. A partir de la typologie de Werlich, le CRDP de l'Hérault a même édité un tableau où l'on part des types de textes pour arriver aux marques de surface repérables : on y voit par exemple qu'un texte narratif s'écrit au passé et à la troisième personne... Utilisé sans précaution, un tel tableau risque d'entraîner bien des schématisations.

3.3.3.3. Types de textes, types d'écrits, organisation pédagogique.

Dans le cadre scolaire, le principal inconvénient de la typologie de Bronckart est sa difficulté d'appréhension : partant de catégories que les enseignants ne maîtrisent pas, elle n'a pas, comme celle d'Adam, le don d'*aller de soi*, elle ne s'identifie à aucune classification envisagée jusque là. De ce fait, et bien que ses filtres énonciatifs la rendent particulièrement opératoire du point de vue de la production d'écrits à l'école, elle est fort peu utilisée. On peut le déplorer car elle semble faire le lien entre une situation de production et un produit textuel, entre un scripteur et son objet, en prenant appui – fait notable – sur le langage dans ses multiples dimensions, sans figer les textes dans des superstructures abstraites et décontextualisées comme peut le faire la typologie d'Adam. C'est pourtant cette dernière que l'on exploite, tant pour favoriser l'appréhension de l'organisation de l'écrit que pour évaluer les productions des élèves. On l'accompagne d'un classement des types d'écrits, qui sépare les articles de journaux des nouvelles ou des contes, les recettes de cuisine des notices de fabrication ou des modes d'emploi.

Les types d'écrits et types de textes sont travaillés principalement de deux manières :

- en lecture, par des activités de tri où les élèves doivent grouper les écrits qui se ressemblent, ce qui les conduit à s'interroger ensuite sur les traits communs aux écrits d'un même groupe ;
- en écriture, par l'élaboration de grilles de relecture comportant des caractéristiques du type d'écrit / de texte attendu.

Une dérive prévisible – et observée – de ces typologies est la normativité : quand un élève a fait le lien entre narration et schéma narratif, il pense que tout récit doit comporter un état initial, un déclencheur, des événements, une résolution et un état final⁹⁵. Le travail du maître est alors, après avoir mis l'accent sur la structuration de l'écrit en sous-ensembles repérables, de brouiller les catégories pour éviter trop de schématisme. Peu y arrivent, parce que les typologies restent souvent des étiquetages somme toute artificiels

⁹⁵ Craignant le placage de types de textes existant hors de l'école dans la production scolaire quotidienne, où ils sont alors détachés de leur cadre habituel et où les critères formels qui les caractérisaient n'ont plus de raison d'être, J.-F. Halté préconise de "*prendre acte des déterminants du lieu social qu'est l'école, c'est-à-dire, concrètement, abandonner la production de fictions d'écrits au profit de la production d'écrits de fiction déterminés par les conditions objectives de production que peut fournir l'école. Il ne s'agit pas, donc, de viser le texte vrai, authentique (le vrai roman, la vraie lettre, le vrai document...), selon les attendus d'une certaine pédagogie fonctionnaliste, tous écrits existants à l'extérieur de l'école, mais, au contraire, de promouvoir la rédaction d'écrits assumant complètement leur insertion institutionnelle.*" (Halté, 1987, p. 42)

que les enfants ont du mal à maîtriser et dont l'utilité pose question. Comme le souligne B. Schneuwly (1987, p. 55)

« Ces typologies comportent le danger de couper les textes de leur fonction communicative pour privilégier l'aspect représentationnel. Les procédures décrites sont en effet essentiellement des [...] modes d'exposition d'un contenu. La dynamique communicationnelle globale n'y apparaît pas. »

Les typologies textuelles ont contribué à renouveler le regard des enseignants sur les écrits abordés en classe, en particulier elles ont favorisé la prise en compte de la différence entre écrits scolaires et non scolaires en caractérisant les premiers (la rédaction en particulier) à l'aide de traces linguistiques repérables. Du côté des enfants, elles sont opératoires, en lecture, pour aider à l'appréhension globale du fonctionnement de l'écrit. En revanche, leur utilisation en situation d'écriture fait courir le risque de la normativité.

3.4 L'évaluation des productions d'élèves : de l'écrit à l'écriture.

La question de l'évaluation découle évidemment de celle de la transformation de l'enseignement de l'écriture : on ne peut évaluer des écrits fonctionnels comme des rédactions, ni l'étude des types de textes comme celle de l'orthographe. Un travail important sur de nouvelles modalités d'évaluation a vu le jour dans les années 1980, marqué par la recherche INRP *Évaluer les écrits à l'école primaire* (1984-90)⁹⁶. L'évaluation de l'écrit devant servir à l'amélioration de l'écriture, d'autres équipes se sont ensuite intéressées aux manières d'observer l'écriture et de l'analyser.

3.4.1 Quelle évaluation pour les écrits des élèves ?

Dans le cadre des projets pédagogiques s'est rapidement posée la question de l'évaluation des productions des enfants. Devant l'inadéquation des modèles anciens (primauté de l'orthographe et de la syntaxe) et la quasi-absence de propositions des tenants de la pédagogie Freinet en matière d'évaluation par le maître⁹⁷, il a fallu inventer. Comme le montrent C. Garcia-Debanc et M. Mas, ce n'était pas simple :

⁹⁶ Les résultats de cette recherche sont publiés dans Mas et al., 1991 (a).

⁹⁷ Selon P. Clanché (1988), "la pratique du texte libre ne saurait être une pratique scolastique. [...] Il s'agit de s'exprimer d'abord et, à l'occasion de la communication réelle, d'assimiler les codes sociaux de l'expression écrite. [...] Cela implique [...] l'absence de sanctions des erreurs orthographiques ou des incorrections syntaxiques. Les fautes sont simplement corrigées chez les petits, qui recopient ensuite le texte au net sans fautes, et signalées chez les plus grands, qui effectuent eux-mêmes les corrections à l'aide du fichier d'orthographe." (pp. 21-22). Cette absence de sanctions formelles se double d'une absence de notation du texte

« Les difficultés spécifiques à l'évaluation des écrits tiennent d'abord à leur aspect multidimensionnel : les divers niveaux d'organisation des textes sont intriqués, de sorte que les enseignants pratiquent le plus souvent une évaluation normative (en référence aux productions du groupe, sans critères préalablement explicités), partielle (priviliégiant des critères repérables par une lecture de surface, orthographe ou syntaxe par exemple), standard (critères identiques quels que soient les écrits à produire) et sommative (les erreurs sont constatées, plus qu'elles ne font l'objet d'un traitement pédagogique. » (Garcia-Debanc et Mas, 1987, p. 133).

L'axe choisi par l'ensemble des chercheurs en didactique a été *l'évaluation formative* : il s'agit de donner à l'enfant les moyens, au travers de l'évaluation de son texte, de réfléchir à ses caractéristiques pour améliorer ses productions futures. Au contraire de l'évaluation-sanction (ou *sommative*) effectuée par le maître sur le texte fini, l'évaluation formative a lieu le plus souvent en cours de production, elle peut être effectuée par le scripteur et/ou ses pairs, elle fait participer le scripteur aux modifications du texte⁹⁸ et le conduit ainsi à réfléchir à sa propre manière de faire et à progresser.

Sur cette base, l'équipe Eva de l'INRP s'est posé la question des critères d'évaluation, en partant de ce constat bien pessimiste :

« L'évaluation des écrits pose un problème majeur aux systèmes scolaires qui non seulement ne parviennent pas à apprendre à écrire à tous les enfants mais ne fixent même pas d'objectifs d'apprentissage explicites, aux divers niveaux d'enseignement, comme pour les autres disciplines ou pour l'orthographe, la conjugaison et la grammaire. » (Garcia-Debanc et Mas, 1987, p. 133).

De fait, les compétences à attendre d'élèves de CE2 ou de CM2 en matière d'écriture demeurent assez floues, alors que les *Programmes de l'École Primaire* fixent des objectifs précis en matière d'orthographe et de grammaire. Il en est longtemps résulté que les seuls critères d'évaluation constants et fiables étaient de nature grammaticale et orthographique⁹⁹. La conclusion s'impose : si les élèves ont l'impression que le maître évalue en priorité l'orthographe, c'est à l'orthographe qu'ils s'attacheront d'abord, au détriment d'autres aspects du texte qui, dans le cadre d'une pédagogie de l'écriture rénovée, deviennent plus importants. Il faut donc que lesdits aspects soient évalués en

libre : “D'ailleurs, ce n'est pas au maître qu'elle s'adresse (sauf indication expresse de l'auteur) mais à l'ensemble du groupe classe.” (p. 22).

⁹⁸ A l'équipe Eva (évaluation) a succédé l'équipe Rev (Révision), qui a consacré ses travaux à la révision et à la réécriture. Les travaux de l'INRP, d'abord focalisés sur l'activité évaluative des maîtres, se sont donc déplacés pour envisager l'activité des élèves (l'évaluation des textes entrant dans le champ de la révision) et les dispositifs didactiques qui la favorisent.

⁹⁹ Dans son ouvrage *Vers une didactique de l'écriture* (1996), Ch. Barré-de-Miniac considère que “pour être récente, l'imbrication entre l'écriture et l'école n'en est pas moins étroite et intime” (p. 13). On dirait qu'il a fallu attendre les dernières années du XX^e siècle pour s'apercevoir que “c'est à l'école qu'on apprend à écrire, c'est même la raison d'être de celle-ci, à côté de l'apprentissage de la lecture et du calcul.” (ibid.)

premier par le maître et que les outils d’auto-évaluation des élèves les fassent également apparaître comme critères primordiaux.

Maintes grilles d’évaluation sont utilisées dans les classes, généralement construites en fonction des caractéristiques du type d’écrit à produire et devant permettre aux enfants d’évaluer leur production. Le premier outil publié a été le tableau de l’équipe INRP Eva, qui part des caractéristiques pragmatiques et globales du texte, pour arriver, en passant par le sémantique, aux caractéristiques morpho-syntaxiques des phrases et des mots :

Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	①	- L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? - L'écrit produit-il l' effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?	④ - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	⑦ - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	②	- L' information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	⑤ - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicités...) - L' articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	⑧ - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	③	- Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	⑥ - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	⑨ - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L' orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	⑩	- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L' organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)	⑪ - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La punctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue...)	⑫ - La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

Ce tableau a le défaut de tous les outils (trop) synthétiques : il sectorise les différents aspects de l’écrit, laissant penser par exemple que la morpho-syntaxe de la phrase est indépendante de la sémantique du texte. Il a néanmoins constitué un réel progrès dans la lecture des productions des enfants qui ont cessé d’être vues comme devant répondre à une norme dont la correction orthographique serait le parangon. En revanche, le nouveau regard qu’il a contribué à instaurer n’échappe pas à la normativité, pragmatique et textuelle aujourd’hui alors qu’elle était autrefois orthographique et syntaxique. On peut même se demander si l’orthographe, à force d’être dite secondaire, ne passe pas à la trappe de l’enseignement de l’écriture, noyée sous les préoccupations pragmatiques qui semblent aujourd’hui faire loi.

3.4.2 Une évaluation permanente : les aides procédurales.

L'ensemble des équipes de recherche qui ont travaillé depuis 1980 sur l'évaluation des écrits insiste sur la nécessité que les enfants construisent eux-mêmes les grilles de relecture qui leur serviront à améliorer leurs textes. Pour construire les notions au lieu de les transmettre, il apparaît fondamental de placer les élèves dans une position de réflexion sur le fonctionnement des textes permettant les allers-retours nécessaires entre globalité et détail, entre sémantique et syntaxe, entre structure thématique et organisation de surface.

3.4.2.1. Construire ses outils d'évaluation : le chantier d'écriture.

C'est le groupe de recherche de l'École Normale d'Écouen, coordonné par J. Jolibert, qui a fait dans ce domaine les propositions les plus précises. Avec l'organisation de *chantiers*, modules d'apprentissage au long cours centrés sur un type de texte, il propose une série d'activités destinées à guider la production tout en évitant la simple imposition de normes extérieures :

« Notre démarche ne peut s'inscrire efficacement que dans le cadre de classes coopératives où la pédagogie de projets entraîne l'activité. Il faut que les enfants venant à l'école puissent y travailler dans un lieu chargé de sens pour eux et puissent s'engager dans leur propre apprentissage (au lieu d'y subir l'enseignement). [...] La pédagogie de la tâche nous paraît être la plus efficace pour permettre à chacun de se construire une stratégie d'enfant-écrivain. » (Jolibert, 1988, pp. 29 et 32).

Les enfants sont donc, à l'école, confrontés à des tâches pour la résolution desquelles ils vont mobiliser et développer leurs savoir-faire, en alternant travaux individuels et travaux de groupes. La démarche du chantier suit celle que décrit l'INRP¹⁰⁰, avec élucidation des paramètres de la situation de production, écriture d'un premier jet individuel, comparaison en groupes des textes produits, établissement de grilles de critères, réécriture(s) partielle(s) ou globale(s), production individuelle finale, évaluation. Son aspect le plus original et le plus riche est l'insistance sur le caractère singulier de toute écriture, qui nécessite à chaque fois une lecture neuve et des outils de retravail particuliers : les auteurs répètent à l'envi que les exemples dont le livre foisonne ne peuvent être réutilisés tels quels, puisque leur existence est liée au contexte de leur apparition. Chaque situation (projet) de vie donne lieu à la production d'un certain nombre d'écrits, dont les modalités de relecture et de réécriture sont déterminées par la

¹⁰⁰ Dans *Former des Enfants producteurs de textes*, les auteurs s'appuient explicitement sur les travaux de l'INRP, en particulier ceux du groupe Eva, sur les travaux de J.M Adam concernant les types de texte et sur ceux de M. Fayol... c'est-à-dire l'ensemble des équipes qui, à cette époque, travaillait à renouveler le regard sur la production d'écrits.

situation elle-même, d'où une impossibilité de transfert direct des outils construits ici, et la nécessité que chaque groupe d'enfants construise ses propres grilles, détermine ses propres objectifs et les modalités d'application de ses critères. Si le recours à des écrits de référence est préconisé, la démarche globale se veut à la fois résolument anti-modélisante et assez précise pour guider la mise en œuvre de l'écriture, en affirmant une série d'étapes incontournables.

3.4.2.2. Se réécrire pour écrire : l'auto-alimentation de l'écriture.

Certains ateliers d'écriture, en particulier ceux qu'anime C. Oriol-Boyer (1990), font de la réécriture le principe même de la création de textes : écrire, c'est avant tout réécrire, réfléchir sur ses ratures, pratiquer l'amélioration de texte. La notion de texte est ici empruntée à Ricardou (1978) et à sa théorie de la *texture* : le texte-tissu est un entrelacs de mises en abymes qui œuvrent

« non seulement dans l'infiniment petit (au niveau des phrases, des mots, des lettres même, d'où l'intérêt porté aux anagrammes) mais aussi dans l'infiniment grand (le récit devenant réflexif dans son entier). » (Dällenbach, 1997, p. 13)

Dans cette « *surenchère réflexive* » (*ibid.*), le scripteur finit par pratiquer une activité qui s'alimente elle-même, tout écrit devenant point d'appui pour d'autres écritures : ce jeu de miroir immerge le scripteur dans son activité et l'aboutissement de l'écriture est une effervescence, le bouillonnement du texte dans le texte forçant le scripteur à aller toujours plus loin dans les spéculations que lui ouvre son écrit.

Partant d'une conception proche de cette « *écriture effervescente* » (Ricardou, 1978), à laquelle elle oppose l'écriture comme transcription de l'oral, l'Association Française pour la Lecture est allée plus loin dans les années 1990 en préconisant la réécriture par l'adulte des textes des enfants. L'intérêt pédagogique se trouve dans la comparaison des deux textes et l'explicitation par l'adulte des raisons de sa réécriture ; l'enfant étant supposé incapable de produire un écrit qui fonctionne comme tel, la réécriture par l'adulte sert de miroir de référence pour ce qui serait à atteindre, dont l'apprenti scripteur n'est pas encore capable mais qui est rendu plus accessible par l'explicitation des décalages et des

raisons des modifications.¹⁰¹ On peut toutefois regretter le caractère modélisant de cette démarche, qui renvoie sans cesse à l'enfant son statut d'apprenti avant celui de scripteur.

3.4.2.3. Exploiter les acquis du cognitivisme : les facilitations procédurales.

Souvent en liaison avec les recherches cognitivistes, des travaux ont été menés autour des « *facilitations procédurales* » pouvant être mises en place pour développer soit la planification, soit la révision des textes. C. Garcia-Debanc (1986) propose ainsi « *des situations pour apprendre à planifier* », qui consistent essentiellement à proposer des productions de textes où l'auteur doit se livrer à une anticipation des savoirs et des besoins de son lecteur : c'est le cas, par exemple, de la rédaction d'une règle de jeu pour les élèves d'une autre classe ; le texte nécessite une organisation précise et la connaissance des destinataires permettant au scripteur de gérer leur compréhension. Les opérations de révision, quant à elles, seront facilitées par « *plusieurs médiations : lecture critique par un tiers, outils focalisant cette lecture critique, aide de camarade pour assurer la mise au point.* » (Garcia-Debanc, 1986, p. 41).

Dans le cadre de ces recherches, menées pour l'essentiel à l'INRP, l'utilisation du traitement de texte a été préconisée pour faciliter les opérations de réécriture :

« - Le traitement de texte, facilitant les interventions sur le texte en cours de production, permet des interventions plus nombreuses et plus variées (R. Cohen, 1987). Les fonctions d'édition (remplacer, déplacer, supprimer...) sont prévues pour alléger les tâches matérielles de modification du texte et rendre aisément réversibles ces modifications. Le scripteur peut donc expérimenter sans danger toutes sortes de transformations de son texte.

- Le traitement de texte favorise le développement de stratégies différentes de celles qu'utilisent les scripteurs en écriture manuelle, et permet en particulier au scripteur d'écrire de façon additionnelle (Bridwell, in Piolat, 1991) ; le traitement de texte facilite, en effet, les stratégies rédactionnelles qui consistent à expander un plan ou à développer des fragments qui seront ensuite ordonnés et ajustés. [...]

- L'usage du traitement de texte libère de certains actes moteurs de l'écriture, laissant au scripteur la possibilité de se concentrer sur d'autres aspects de la production (Bordeleau 1990). » (Plane, 1996, p.72-73)

Toutefois, il reste difficile d'expérimenter réellement les conséquences de l'écriture sur traitement de texte du fait des moyens réduits dont disposent les classes. Préconisant

¹⁰¹ Cette conception de la réécriture a soulevé des torrents d'indignation, au nom de la propriété intellectuelle de l'enfant sur son texte et de la violence de cette réécriture arbitraire. L'Association Française pour la Lecture a abandonné sa position extrême et admet aujourd'hui des réécritures en présence de l'auteur et en concertation avec lui.

l'utilisation de l'ordinateur comme choix didactique pour réécrire, Sylvie Plane note avec humour :

« Nous avons donc pris le parti de considérer qu'il est possible de faire écrire les élèves sur traitement de texte. Nous nous sommes situés pour cela dans un monde idéal – le virtuel étant le propre de la technologie moderne, nous nous y sentons autorisés – où la salle informatique est disponible et les ordinateurs en état de fonctionnement... » (Plane, 2000, p. 169)

Même avec une salle d'informatique, le traitement de texte est sous-utilisé à l'école, servant souvent uniquement pour la mise au net : *« dans les classes, la pratique la plus courante consiste à faire produire un texte à la main et à utiliser ensuite le traitement de texte au moment de la recopie et de la mise en page de ce texte. »* (Plane, 2000, p. 169). Hélène Godinet fait un constat similaire :

« Les enseignants, qui ont recours au traitement de texte dans les situations d'apprentissage de l'écrit, en font le plus souvent un outil de saisie, de mise en page, voire de diffusion et d'édition. Le traitement de texte est souvent utilisé a posteriori, pour la mise au propre, quand l'élève a déjà produit un premier, voire un deuxième jet manuscrit ; alors que tout tend à montrer que les fonctionnalités de modification du traitement de texte simulent et stimulent les activités transformationnelles nécessaires au processus d'écriture-réécriture. » (Godinet, 2002, p. 227).

C'est une des raisons pour lesquelles ce que l'on pouvait augurer des effets du traitement de texte sur l'écriture n'a pas pu, jusqu'ici, trouver une large confirmation à l'école. Sans échapper à la loi générale, la classe dans laquelle a été recueilli le corpus de la présente recherche se situe vraisemblablement parmi celles où le traitement de texte est le plus souvent utilisé. Par ailleurs, les conditions du recueil, que nous détaillerons au prochain chapitre, se sont inscrites dans le « monde idéal » évoqué par Sylvie Plane : du début à la fin de l'écriture, les élèves ont travaillé sur traitement de texte. Nos analyses seront donc empreintes de cette caractéristique importante, et la distance qu'elles pourront avoir avec d'autres études, réalisées sur des brouillons manuscrits, s'expliquera en partie par l'outil d'écriture utilisé.

3.4.2.4. Écriture guidée, écriture spontanée : quelles répercussions, quelles aides véritables ?

Le point commun de toutes ces tentatives, c'est que la réécriture fait l'objet d'une activité séparée de la production première. Si elle est considérée comme partie prenante de l'écriture, elle n'en reste pas moins une tâche organisée à côté d'elle, comme réservée au cadre pédagogique : qu'en est-il ensuite de l'écriture quotidienne ? Quel rapport y a-t-il entre ces écrits peaufinés, lissés ou hérissés à volonté, et les écrits de tous les jours ? En réservant à certains textes (littéraires chez Oriol-Boyer, destinés à publication pour l'AFL) l'organisation de séances de réécriture, en inscrivant cette réécriture dans un

protocole particulier, quel lien ménage-t-on entre écriture littéraire/pour publication et écriture ordinaire ?

Le problème posé ici est celui de l'organisation d'une activité à des fins pédagogiques et du transfert aux pratiques ordinaires des compétences acquises. Dans le couple libération (de l'expression) /structuration (des savoir-faire) qui fonde la pédagogie de la lecture et de l'écriture depuis le Plan de Renovation (1970), on oscille sans cesse entre l'organisation d'activités au plus près de la vie courante et la nécessité scolaire de créer les conditions d'exercice de tel ou tel savoir-faire. Concernant l'écriture, un autre problème s'ajoute : à isoler le premier jet de sa réécriture, il me semble qu'on contribue à entériner la conception ancienne de l'écriture, que le modèle de Hayes et Flower, dominant à l'école, n'est pas sans rappeler¹⁰² : comment ne pas voir, dans la séparation de l'écriture première et de la réécriture, la concrétisation des tâches de mise en texte et de révision ? Si ces tâches, comme le font espérer certains travaux¹⁰³, ne peuvent être ramenées à la *dispositio* et à l'*elocutio* mais au contraire s'entremêlent tout au long du processus d'écriture, alors leurs traces doivent pouvoir s'entremêler aussi : en séparant arbitrairement l'écriture première de la réécriture, on risque de biaiser la représentation de l'activité. Nous verrons dans cette étude que certains scripteurs, avec certaines consignes d'écriture, semblent effectuer cette séparation. Ce comportement étant loin d'être universel, il ne semble pas opportun de l'exercer systématiquement. Les aides procédurales à l'écriture, si elles élucident des comportements existants mais invisibles d'habitude, doivent être diversifiées pour ne pas imposer l'image figée d'un processus d'écriture type : ainsi la diversité des manières d'écrire, qui témoigne de la richesse et de la complexité de cette activité, ne se réduira pas, à l'école, à un rite immuable et extérieur aux scripteurs.

3.4.3 Regards sur l'écriture : les brouillons d'écoliers.

C'est à partir des années 1980 que les préoccupations concernant le processus de production des textes ont commencé à se manifester clairement dans la recherche pédagogique¹⁰⁴, occasionnant la mise en place de situations ou d'instruments

¹⁰² Selon Y. Reuter, "par certains côtés, le modèle "Hayes-Flower" marque un retour des opérations décrites par la rhétorique" (1996, p. 53, note 4).

¹⁰³ Plane, 1996.

d’observation de l’écriture parmi lesquels figure l’outil informatique sur lequel ont été recueillies les traces de l’écriture de textes étudiées ici¹⁰⁵. A notre connaissance, hormis une recherche menée par l’unité *Didactique des Apprentissages de Base* de l’INRP¹⁰⁶ dont les préoccupations et les méthodologies diffèrent des nôtres, aucune étude à partir de films d’écriture ne s’est faite dans un cadre non expérimental.

La première recherche¹⁰⁷ de grande envergure sur les traces de l’écriture des élèves a été effectuée par Claudine Fabre (1987) à partir de 300 manuscrits produits entre le CP et le CM2. Les élèves ont produit des textes selon trois types de passation : l’une avec écriture, relecture et copie d’un seul trait, l’autre avec relecture et copie le lendemain de la rédaction du premier brouillon, la troisième avec relecture et copie une semaine après la rédaction initiale. Pour classer chronologiquement les opérations, on a imposé des changements d’encre : le premier brouillon, avec toute modification qui lui est contemporaine, est rédigé en bleu ; pendant la phase de relecture, on utilise le stylo rouge ; enfin le texte est recopié en vert. Trois étapes dans l’écriture sont donc déterminées de façon sûre par la couleur de l’encre ; la méthodologie de transcription des manuscrits et de classement des opérations est celle de l’ITEM (cf. chapitre suivant, II.2).

L’auteur postule, à la suite de J. Rey-Debove (1982), que toute rature est métalinguistique, au sens où la rature « *travaille sur un discours déjà là* » (Rey-Debove 1982, p. 111), impliquant donc une activité sur le discours et non seulement une expansion de ce discours. A partir de l’exemple d’une double modification : formelle d’abord, (*pege*→*perge*, mis pour *piège*) puis lexicale (*perge*→*trou*), C. Fabre montre que

« ce n’est pas la décision clairement consciente du sujet scripteur qui fait que l’acte par lequel il modifie son discours est métalinguistique. [...] Dans les deux cas [i.e. modification formelle / modification lexicale] le scripteur marque une comparaison (identification partielle), soit entre deux manifestations du signifiant, soit entre deux signes existant dans la langue. Dans l’un et dans l’autre, il a établi des rapports paradigmatiques et a cessé de traiter une unité comme invariante. [...] C’est cette incursion dans l’axe du “système” qui fait sortir la rature du plan du langage “premier”, de

¹⁰⁴ Cette question a été abordée dans maintes publications à cette époque, en particulier les revues *Pratiques* n°49 (1986) et *Repères* n°11 (1995).

¹⁰⁵ Le logiciel *Genèse du texte* a été conçu pour servir de support à une recherche menée par l’unité Didactique des Apprentissages de Base de l’Institut National de la Recherche Pédagogique (Chenouf, Y., Foucambert, J. et Violet, M., 1995-96). Sa conception répondait à la question suivante : « *Comment offrir à l’enfant en train d’apprendre le récit de son propre cheminement pour en faire l’objet de son analyse, le support de son activité réflexive et la matière de sa théorisation ?* » (Foucambert 1992, p. 76).

¹⁰⁶ Foucambert, Chenouf, Violet, 1995 et 1996. Le contenu de ce travail est résumé au chapitre suivant.

¹⁰⁷ D’autres l’ont suivie depuis, comme C. Boré (1998) sur les textes narratifs produits au cycle 3.

dénotation, et relève de la fonction métalinguistique : traitement du signifiant seul, modification de la relation signifiant/signifié, concurrence entre deux signes du système... » (Fabre, 1987, p. 47).

A partir de cette position théorique d'autant plus remarquable que le travail de C. Fabre s'inscrit dans le champ linguistique et littéraire bien sûr, mais aussi dans le champ didactique, l'étude cherche à cerner les modalités de l'activité métalinguistique des enfants à travers les différentes opérations d'écriture et leur répartition selon l'âge et le niveau des scripteurs. Un des intérêts majeurs de cette étude est le lien fait entre des théories habituellement dévolues aux écrits littéraires et un corpus de manuscrits d'écoliers : l'auteur envisage par exemple la rature comme marquant

« le rapport mouvant des scripteurs au système de la langue et à la genèse de leurs discours. En tant qu'opérateurs de correction, de comparaison, et de signification, ces ratures témoignent de la conscience linguistique des enfants, puisque le signe linguistique y est traité comme une variable dont chacun des constituants est altérable. » (Fabre 1987, p. 575).

D'autre part, en rupture avec l'approche dominante en didactique qui tend aujourd'hui, par réaction aux décennies qui ont précédé la rénovation de l'enseignement, à reléguer les préoccupations orthographiques à un second plan pour privilégier, au moment de la relecture des textes, des changements de portée plus large, C. Fabre conclut au « *caractère fondateur, dans le métalangage enfantin, des variantes de ce niveau* » :

« si l'écriture se pratique comme un tout, il importe de ne pas mésestimer le signifiant graphique, certes souvent survalorisé en situation scolaire : des continuités peuvent exister entre les modifications "superficielles" et celles qui le sont moins. [...] Plutôt que d'évacuer les ratures orthographiques comme extérieures aux fonctionnements "profonds" de l'écriture, nous croyons qu'il serait pertinent d'éclairer davantage leur liens avec ceux-ci, et de poser comme hypothèse large que la "conscience du texte" [...] bute ou prend appui sur la mise en graphie. » (Fabre, 1987, p. 579 – je souligne).

Le travail fondateur de Claudine Fabre sera souvent cité ici, pour trois raisons principales :

- il s'inscrit globalement dans la perspective qui est la nôtre : envisager l'écriture ordinaire des enfants avec les outils utilisés pour étudier l'écriture littéraire d'experts que sont les écrivains¹⁰⁸ ;
- il s'intéresse de près à la langue, et aux allers retours entre langue et discours dont témoignent, selon l'auteur, les ratures ;

¹⁰⁸ L'auteur s'est d'ailleurs penchée spécifiquement sur la question du rapport entre écriture littéraire et écriture ordinaire, dans un article intitulé : « *Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier ?* » (1994). Dans l'avant-propos de l'ouvrage qu'elle a coordonné récemment (2000), elle préconise de « *se défaire des représentations négatives qui collent aux écrits scolaires, et d'adopter une attitude à la fois plus accueillante, plus curieuse et plus neutre : l'enseignant peut changer de regard pour appréhender ces écrits familiers et cependant mal connus, il peut apprendre à les lire autrement, comme des textes à part entière, et éprouver que la coupure entre une pratique professionnelle aveugle et les éclairages dont elle pourrait bénéficier n'est pas une fatalité.* » (p. 8).

- il évite les écueils interprétatifs aisément prévisibles face à ce type de corpus, se cantonnant à analyser linguistiquement des traces scripturales sans entrer dans des suppositions quant au fonctionnement psychologique des scripteurs.

Dans la lignée de C. Fabre, C. Boré a travaillé à partir de brouillons de textes fictionnels à l'école primaire à partir de la question suivante :

« Malgré les contraintes – génériques, textuelles, linguistiques et discursives – qui pèsent de tout leur poids sur les productions écrites scolaires, est-il possible de suivre l'itinéraire original de ces jeunes scripteurs et de faire émerger leur « style » avec autant de légitimité qu'on le fait pour les brouillons d'écrivains ? Ce qui est en jeu est donc le travail d'écriture comme activité commune, dans sa ressemblance et dans ses différences avec ces scripteurs exceptionnels que sont les écrivains. » (Lamothe-Boré, 1998, p. 12)

La volonté de ne pas réduire les écrits scolaires à des réponses automatiques aux sollicitations des enseignants et le privilège accordé à la part individuelle du travail d'écriture, présumé dans l'écriture ordinaire comme dans l'écriture littéraire, rejoignent certains des axes de la présente étude. Celle-ci se retrouve également dans l'affirmation selon laquelle le point commun irréductible entre brouillons ordinaires et manuscrits littéraires est que l'on y observe *« une activité de langage qui consiste à revenir sur le « déjà là » pour le modifier, quelle que soit la nature de la modification. »* (Lamothe-Boré, 1998, p. 14). Parmi les travaux les plus récents sur ou à propos des brouillons¹⁰⁹, celui de C. Boré est un des plus proches, par les présupposés dans lesquels il s'inscrit, de la perspective de notre analyse.

Conclusion

La didactique de l'écriture a fort heureusement évolué au cours des dernières décennies : avec la transformation des caractéristiques socioculturelles du public des collèves et le changement qui en est découlé dans les missions de l'école élémentaire, on est passé du contrôle de la maîtrise d'un langage normé à des aides à l'appropriation des fonctionnements de l'écrit.

Pourtant, il apparaît à travers le panorama esquissé ici que la libération de l'écriture, bien réelle dans l'intention, n'en est encore qu'à ses balbutiements dans les propositions concrètes d'activités en classe : la dialectique libération/structuration, idée force du Plan de Renovation de 1970, a du mal à se mettre en place et il semble que certaines activités

soient absolument *libérées* (l'écriture poétique, par exemple) sans que la moindre structuration les suive, tandis que d'autres (l'orthographe ou la grammaire) restent cantonnées dans le champ des vieux exercices structuraux. Mais la liberté ne s'exerce que dans les contraintes, et la vraie question de la didactique actuelle est certainement l'articulation entre le naturel et le construit, le libéré et le structuré, la fantaisie et la norme. Il me semble que c'est dans la prise en compte du système de la langue comme partie prenante de la production de discours que l'on pourra avancer dans cette voie : la compréhension du système de l'écrit, avec ses codes macro-structuraux, iconiques et typographiques, ne peut faire l'impasse sur la confrontation aux éléments linguistiques qui structurent, par-delà les fonctions communicatives, les contenus mêmes à travers leur énonciation.

Le travail de Claudine Fabre renouvelle le regard sur cette interaction entre formes et sens tout en considérant les enfants comme capables *a priori* d'exercer un rapport au langage individuel et irréductible aux savoir-faire enseignés. C'est dans la pleine conscience qu'un enfant met en œuvre, en situation d'écriture, des savoirs et savoir-faire qui excèdent – sans jamais l'atteindre toutefois – ce que les adultes en attendent, que l'on pourra, me semble-t-il, lire fructueusement les cheminements de leur écriture. Dans son introduction à l'ouvrage *Vers une didactique de l'écriture – Pour une approche pluridisciplinaire*, C. Barré-de-Miniac écrit que « *la didactique de l'écriture est à construire et se doit de donner à l'élève les moyens de devenir le sujet de son écriture.* » (1996, p. 15). Cette construction commence avec la lecture des textes en devenir qu'élaborent les élèves en train d'écrire : une lecture savante, au sens du repérage de faits de langue qui deviennent – ou pourraient devenir – des faits de style ; une lecture compréhensive, au sens de coopération active du lecteur aux sens que tentent de construire, maladroitement souvent, les scripteurs ; une lecture exigeante, au sens d'attention constante au devenir du texte, à ses améliorations potentielles et aux conditions de leur efficacité. Ce regard à la fois positif et critique – celui que l'on porte sur les textes d'écrivains – est la condition d'amélioration des textes et de respect de leurs auteurs. Comme la critique génétique aide à pénétrer l'art des écrivains, l'examen de genèses de textes d'écoliers a pour objectif d'aider à mieux connaître l'activité des écrivains.

¹⁰⁹ On peut citer également, au confluent de la didactique et de la linguistique, la thèse de M.C. Penloup (1995) *Le Rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire.*

CONCLUSION AU CHAPITRE 1.

Les trois principaux domaines connexes à notre champ d'étude, la psychologie du développement, la génétique textuelle et la didactique de l'écriture, s'avèrent des éclairages à la fois nécessaires et partiels puisque aucun ne peut rendre compte de la globalité des phénomènes que nous allons observer. A la psychologie manque l'attention à la langue ; la génétique, qui tend à se généraliser aux écrits ordinaires, ne prend pas en compte la problématique de l'apprentissage ; enfin la didactique, à la notable exception des travaux effectués par et dans la lignée de Claudine Fabre, ne semble paradoxalement que peu attentive à la production elle-même, ou bien de façon trop schématique, tant l'importance de l'objet texte minore celle de l'activité écriture.

Quelle démarche adopter alors ? Je me propose de reprendre les travaux qui sont les plus proches de mon projet initial, c'est-à-dire ceux de la génétique textuelle, littéraire ou non, et d'adapter les méthodes qu'ils mettent en œuvre aux spécificités de mon corpus électronique. Nous allons, dans le chapitre suivant, passer en revue les caractéristiques pédagogico-techniques de ce corpus et examiner avec précision les notions génétiques utilisables et celles qu'il faudra modifier. Enfin, au vu des spécificités qui auront été dégagées, je proposerai une reformulation du questionnement qui a suscité cette recherche : « comment les apprentis-scripteurs s'y prennent-ils pour écrire des textes à l'école ? », questionnement que des apports proprement linguistiques permettront de théoriser.

CHAPITRE II

Méthodologie et problématique de travail.

L'originalité du matériau exploité dans cette étude nécessite des explicitations quant à son recueil et son traitement, aussi bien technique qu'intellectuel. Cette partie méthodologique abordera successivement les caractéristiques du corpus sur lequel nous allons travailler, les aménagements dont il a fait l'objet pour devenir lisible et l'ancrage théorique et problématique de ce travail.

1. CONSTITUTION DU CORPUS

L'ensemble du matériau rassemblé va être présenté ici. Comme cela a déjà été souligné, les conditions de recueil des données échappent au cadre expérimental généralement construit pour ce type de travail : c'est l'objet du premier volet de cette partie que de faire le point sur les caractéristiques globales du recueil des données. Ensuite, nous ferons un premier état des lieux du corpus¹¹⁰ recueilli.

1.1. Le recueil des données : cadre, support, caractéristiques globales.

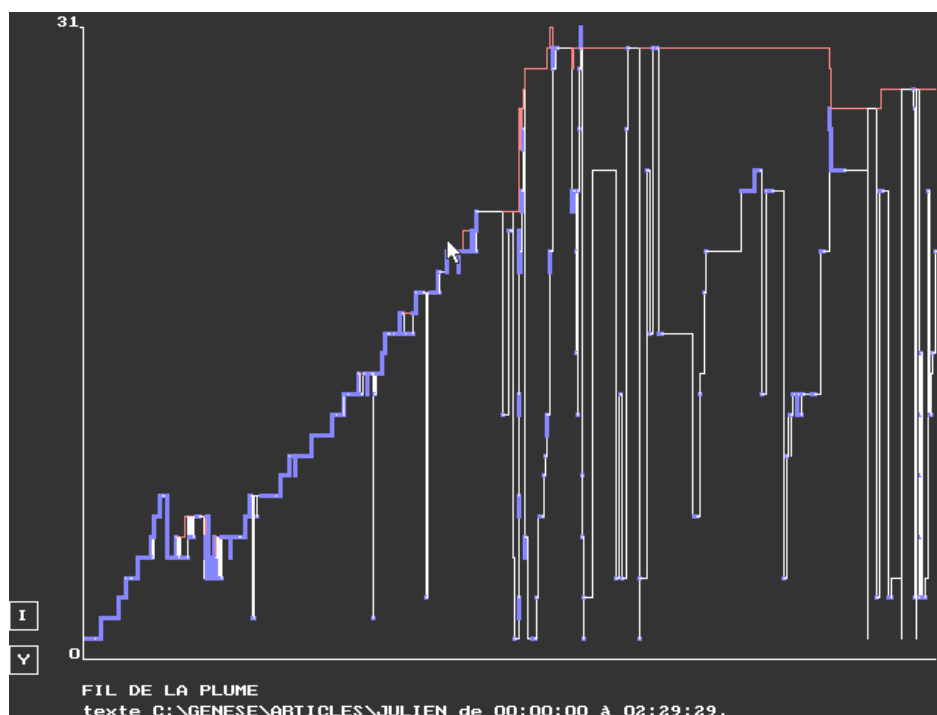
L'outil de recueil des données, inhabituel et peu connu, nécessite d'être présenté. Nous évoquerons ensuite une recherche – la seule à ma connaissance – menée à partir d'un corpus similaire mais avec des objectifs différents. Enfin, les choix du cadre de recueil seront explicités d'un point de vue méthodologique.

¹¹⁰ Le terme de corpus sera entendu ici selon l'acception que Claudine Fabre reprend à l'Analyse de Discours: « ensemble des discours à travers lesquels peuvent être appréhendés les caractères de la langue, sous ses aspects systématiques, et des caractères plus dépendants des conditions de production, de la situation historique et sociale, de la biographie des sujets, de leur inconscient... » (Fabre, 1987, p.149)

1.1.1 Le logiciel *Genèse du Texte* : un instrument d'investigation de l'écriture en acte.

Le matériau de la présente étude a été réuni à l'aide du traitement de texte *Genèse du Texte*, outil qui a la particularité d'enregistrer, non seulement le texte, mais l'ensemble des opérations d'écriture qui y conduisent. Imaginons qu'une caméra se soit trouvée, au moment de l'écriture, sur l'épaule du scripteur : elle aurait filmé tous les détails de l'écriture, ses hésitations comme ses fulgurances, ses avancées rectilignes comme ses repentirs. C'est ce que *Genèse du Texte* donne à voir. Le spectateur de ce véritable film de l'écriture se trouve donc immergé dans l'écriture en train de se faire, il assiste en temps réel à toutes les opérations ayant participé à l'élaboration du texte.

A partir de cette donnée de base, sur laquelle s'appuie ce travail, le logiciel propose un certain nombre de traitements automatiques dont le plus pertinent est le graphique *fil de la plume*, qui représente le trajet du curseur dans l'espace du texte et dans la durée de l'écriture :



L'axe des abscisses représente le temps de l'écriture, l'axe des ordonnées, le nombre de lignes du texte ; chaque point de la courbe a pour coordonnées l'instant de l'écriture où la mesure a été prise et le numéro de ligne où se trouvait le curseur à cet instant. Sur cet exemple, la courbe se sépare en deux à la moitié de l'écriture environ : cela signifie que le

lieu de travail n'est plus la dernière ligne du texte (les opérations ne relèvent donc plus de la continuation du texte mais de la modification du déjà écrit). La courbe supérieure est celle du nombre total de lignes du texte à chaque instant de l'écriture et la courbe inférieure, celle du curseur : ce repère permet de mesurer la distance entre la fin du texte et le lieu de travail du scripteur.

L'intérêt de ce graphique est de permettre le repérage immédiat des allers-retours dans le texte. Il gagne à être comparé à un autre récapitulatif, les *sessions*, qui marque l'instant de création (d'ouverture) du texte, l'instant de sa fermeture, le nombre de mots ajoutés et supprimés pendant cette session d'écriture. Si le texte a été écrit en plusieurs fois, on a avantage à observer à quel endroit de la courbe correspond le changement de session (moment de réouverture du texte) : il est fréquent qu'un scripteur reprenant son texte observe une pause pendant laquelle on peut supposer une relecture, puis effectue des opérations, soit de continuation du texte, soit de modifications dans le déjà écrit. Ces opérations d'après la longue pause qu'est l'intervalle temporel séparant les deux sessions d'écriture seront l'objet d'une attention particulière.

Le logiciel propose d'autres outils d'analyse automatique qui ne seront pas utilisés ici en raison de leur manque de fiabilité.¹¹¹

La vocation originelle de ce logiciel est pédagogique. Sa création a pour origine le constat suivant : à l'école, les élèves produisent des textes qui sont évalués par le maître, cette évaluation étant censée permettre au scripteur de réfléchir à sa pratique d'écriture pour la retravailler. Or, il est très difficile de se souvenir, après l'écriture, de ce qui s'est passé pendant cette activité. Les élèves reçoivent souvent l'évaluation comme une sanction devant laquelle ils restent impuissants parce qu'ils ignorent ce qu'ils devraient modifier dans leur *écriture* pour que leur *texte* soit plus conforme aux attentes du maître. De leur côté, les maîtres repèrent des défauts dans les textes des élèves mais ne savent pas toujours quelle remédiation proposer.

¹¹¹ Par exemple, *Genèse du Texte* traite les opérations d'écriture – inspirées de la génétique textuelle, cf. la suite de ce chapitre – mais les traitements effectués recensent en fait, non les opérations (ajouts, suppression, remplacement, déplacement) mais les mots sur lesquelles elles ont lieu ; cela signifie que lorsqu'un scripteur effectue l'ajout d'une phrase de 12 mots, suivi de la suppression de trois mots, le logiciel comptabilise 12 ajouts et 3 suppressions ! Les possibilités de recherche d'occurrences d'opérations, assez fines et diversifiées en principe, sont rendues inefficaces par cette déficience de départ.

Pour tenter de les y aider, l'équipe *Didactique des Apprentissages de Base* de l'Institut National de la Recherche Pédagogique¹¹² a privilégié la voie de la *théorisation*, phase des séquences d'apprentissage lors de laquelle les apprenants réfléchissent à leur propre manière de mettre en œuvre les savoirs et savoir-faire (ici : l'écriture)¹¹³. Très schématiquement, une séquence d'écriture se décomposera ainsi : écriture d'un texte, réflexion et discussion sur la manière dont chacun s'y est pris, entraînement systématique de savoir-faire repérés comme problématiques. L'accès au processus d'écriture se pose alors : c'est pour résoudre ce problème que le logiciel *Genèse du Texte* a vu le jour. Il a été fabriqué selon le postulat que les élèves, mis en situation de commenter « en direct » leur manière d'écrire, réinvestiraient leurs observations dans la prochaine écriture plus efficacement qu'ils ne le font lors du commentaire d'un texte fini. Il s'agissait donc, après écriture, de demander au scripteur de commenter sa manière de faire, en orientant le questionnement pour le conduire à prendre conscience de phénomènes importants. Très vite est apparu le problème de la lecture des films de l'écriture : devant le foisonnement de faits signifiants, comment déterminer ce qui va être intéressant à regarder dans cette écriture-ci, ce qui sous-tend celle-là ?

1.1.2 La recherche INRP Genèse du Texte.

Le logiciel a servi d'instrument d'observation et de recueil de données à une recherche-action fonctionnant à partir d'un groupe de 40 enseignants du primaire et du secondaire, l'objectif global étant de faire un état des lieux des pratiques d'écriture scolaire pour proposer des pistes pédagogiques.

¹¹² Au moment de la fabrication du logiciel, cette équipe se composait de trois chercheurs : Jean Foucambert, Yvonne Chenouf et Michel Violet. L'infrastructure technique, aussi bien informatique que pédagogique, était fournie par l'Association Française pour la Lecture, mouvement pédagogique qui commercialise déjà le logiciel d'entraînement à la lecture ELMO et que dirigent les trois chercheurs sus-cités. Toute l'expérimentation dont il est question ici est donc liée conjointement à l'AFL, qui a fourni les moyens financiers et le cadre de diffusion du logiciel, et à l'INRP, qui a permis la mise en place d'un groupe d'expérimentation important.

¹¹³ La théorisation, ou réflexion de l'apprenant sur sa propre activité, a été largement expérimentée dans le domaine de la lecture : immédiatement après la lecture d'un texte, les élèves sont mis en situation de réfléchir au sens que chacun a construit et à la manière dont il l'a construit. Cette discussion-réflexion a pour but de leur faire prendre conscience que chacun n'utilise pas les mêmes stratégies d'approche d'un texte, et éventuellement de leur montrer que pour lire ce texte-là, la prise en compte de tel ou tel indice était utile, voire nécessaire. A cette phase de théorisation succède la systématisation, entraînement technique où les savoir-faire qui ont été repérés par les élèves comme difficiles à mettre en œuvre sont entraînés systématiquement lors d'exercices décontextualisés. Le moteur de l'apprentissage est donc : découverte d'un texte, réflexion-discussion sur la lecture qu'on en a faite, entraînement systématique sur tel ou tel élément lectoral.

Selon le rapport de cette recherche (Foucambert et *al.*, 1995 et 1996), l'examen quantitatif du corpus recueilli par l'INRP (environ 550 écritures de textes) a permis à l'équipe de mettre à jour quatre types d'écriture :

- Dans le groupe 1, dit « *une transcription linéaire* » (24% de l'échantillon), les scripteurs accumulent du texte presque sans pause ni retour, jusqu'à la fin de l'écriture où ils effectuent une courte révision. Ce groupe est caractérisé dans le rapport sur le mode du *sans* : « *Ce qui caractérise cette écriture, c'est bien l'absence de tâtonnements et d'hésitations au niveau de la mise en mots [...] sans retour dans le texte, sans considération du déjà écrit pour penser ce qui est à venir, sans opérations en lecture sauf à la fin pour vérifier et opérer quelques toilettes* ». (tome 2, p.62)
- Dans le groupe 2, dit « *une mise en mots qui s'essaie* » (36% de l'échantillon), les scripteurs retournent fréquemment dans le déjà écrit pour l'amender, et ce, pendant toute l'écriture. D'après le rapport INRP, « *ce type de processus utilise l'écrit comme support de l'écriture à travers ces tâtonnements comme si chaque mot devait être essayé afin de faire la preuve de sa pertinence à l'écrit* »¹¹⁴ (tome 2, p.63).
- Dans le groupe 3, dit « *un texte qui se cherche* » (27% de l'échantillon), les caractéristiques procédurales sont à peu près similaires, le rapport insistant toutefois sur le tâtonnement du début d'écriture qui « *fait penser que rien ne préexistait vraiment du texte avant l'écriture* » (tome 2, p.63). Toutefois, si l'on s'en tient aux outils d'analyse les plus fiables du logiciel¹¹⁵, la pertinence de différencier les groupes 2 et 3 n'apparaît pas.
- Dans le groupe 4, dit « *la réécriture dans l'écrit* » (13% de l'échantillon), le texte final naît du remodelage d'un premier texte écrit rapidement et dans lequel le scripteur revient pour le retravailler et l'expanser de l'intérieur. C'est visiblement le type d'écriture le plus apprécié des auteurs du rapport, qui évoquent à son propos « *un*

¹¹⁴ Les différents types d'écriture ont été caractérisés par le traitement automatique qu'effectue le logiciel *Genèse du Texte*, traitement auquel on ne peut accorder de crédit véritable (par exemple, le logiciel ne recense pas les opérations d'écriture mais le nombre de mots sur lequel portent ces opérations ; c'est tout à fait différent et ne permet pas de comparer les résultats avec ceux obtenus à partir des analyses de manuscrits). Aucune autre étude n'ayant malheureusement été effectuée à partir de ce type de données, j'ai extrait de celle-ci les aspects qui m'ont semblé les moins contestables.

¹¹⁵ Le graphique *fil de la plume* et le récapitulatif des sessions d'écriture restent des outils d'analyse pertinents parce qu'ils ne s'appuient pas sur la partie erronée du logiciel qui est le recensement des opérations d'écriture. Le graphique "fil de la plume" indique le trajet de l'écriture, ce trajet ne varie pas entre les groupes 2 et 3 déterminés par la recherche AFL/INRP.

travail de sculpteur qui cherche maintenant à dégager la forme enfouie dans la pierre » (tome 2, p.63).

Nous retrouverons dans notre corpus de nettes différences dans les trajets d'écriture, qui vont effectivement de l'accumulation linéaire suivie de corrections-modifications à l'expansion par l'intérieur d'un premier état du texte.

A partir de l'observation d'écritures linéaires, où le trajet de l'écriture suit celui du texte final et où assez peu de modifications sont ensuite apportées, les auteurs du rapport INRP *Genèse du Texte* évoquent la spécificité de l'écriture des apprentis par rapport à celle des experts : ces derniers se livrent à « *un travail de la pensée à l'aide du langage écrit grâce à l'écriture* » tandis que les apprentis procèdent à « *une transcription suivie d'une révision pour amener de l'oral aux normes conventionnelles de l'écrit* » (tome 2, p.135). Autrement dit, même quand on a l'impression qu'un écrivain produit au premier jet, cette production est en fait précédée d'une sorte d'écriture mentale :

« Il semble de plus en plus évident que ce qu'on désigne comme processus d'écriture est en fait toujours de la réécriture à partir d'une accumulation primitive, effective ou non. [...] L'expert a suffisamment intériorisé les processus pour, dans des situations simples pour lui, les effectuer mentalement : il se livre alors directement à de la réécriture à travers l'écriture. » (tome 2, p.135)

On peut suivre cette voie qui permet de reposer la dichotomie entre *écriture à programme* et *écriture à processus* proposée par Louis Hay : si Zola écrit pratiquement du premier jet, ce premier jet a d'une part été précédé d'un énorme travail de planification préalable, d'autre part il est produit par quelqu'un que sa familiarité avec l'écrit dispense peut-être de détours que d'autres effectuent dans leur production. Ce comportement a en tout cas peu de rapport avec celui que nous observerons à partir du présent corpus, où des enfants produisent des textes sans planification préalable (autre que mentale) et où le texte produit du premier jet justifierait largement des modifications ultérieures. Toutefois, la position exprimée dans le rapport de recherche INRP pose question car elle semble supposer que les enfants ne sont jamais capables de cet accès direct à un mode de production langagière écrite. Le rapport propose finalement « *l'apprentissage systématique de la réécriture à partir d'une phase d'accumulation primitive, que cette phase soit, au début, assurée par un tiers, ou progressivement prise en charge par le scripteur lui-même.* » (tome 2, p.135) On n'est pas loin ici de l'imposition de trois périodes de planification, mise en texte et révision, notions au sujet desquelles nous avons vu qu'il s'agissait de tâches qui s'entremêlent et non de moments différenciés dans l'écriture. L'examen du présent

corpus permettra de proposer des axes de travail différents en fonction des investigations linguistiques effectuées sur les textes. Les conclusions tirées de la recherche INRP se basant – sauf pour la constitution des quatre groupes – sur des outils peu fiables, nous ne nous y référerons pas davantage.

1.1.3 Les cadres pédo-sociologique du recueil des données.

Les enseignants impliqués dans la recherche INRP étaient très intéressés par l'écriture et déclaraient majoritairement axer sur cette activité une grande partie de leurs recherches et formation didactique. Certains ont été sollicités pour participer à l'expérimentation, d'autres ont eux-mêmes pris contact avec l'équipe coordinatrice, à la faveur d'une présentation publique du logiciel à laquelle les avait conduits leur intérêt pour l'écriture. Ces derniers, par leur démarche volontaire, étaient parmi les plus investis dans la recherche d'une pédagogie scripturale efficace et novatrice. C'est dans la classe d'un de ces enseignants, exerçant dans la banlieue parisienne, qu'a été recueilli le corpus analysé ici.

Cet enseignant est Maître-Formateur auprès de l'IUFM de Versailles, c'est-à-dire qu'il reçoit dans sa classe des élèves-professeurs d'école et intervient parfois à l'IUFM. A ce titre, il est particulièrement sensibilisé à l'innovation pédagogique et bénéficie, en tant que Maître-Formateur, d'une réduction du temps scolaire qui lui permet de se former aussi bien théoriquement que dans l'approche de nouveaux outils. Sa participation spontanée à la recherche *Genèse du Texte* est la preuve de son intérêt pour la pédagogie de l'écriture, ce qui est évidemment favorable aux progrès et à l'investissement des enfants.

L'école d'application du Vésinet bénéficie d'un double avantage. Son recrutement, d'abord : située dans une banlieue très favorisée de Paris, elle accueille en grande majorité des élèves dont les parents appartiennent à des catégories socio-professionnelles supérieures. Les pères des scripteurs observés ici sont directeur de marketing, directeur de cabinet d'assurance, ingénieur ; les mères, quand elles travaillent, sont sociologue ou directrice des ressources humaines. Le centre ville du Vésinet est un cadre très vert, bâti de maisons individuelles, à dix minutes de Paris...

La structure d'école d'application est elle-même un avantage énorme : ce type d'école, qui fonctionne en partenariat avec l'IUFM, est doté assez largement de tout ce qui concerne les nouveaux média, dont l'informatique. Les locaux sont souvent agréables et

modernes, les infrastructures devant offrir aux élèves Professeurs d'École les moyens les plus adaptés pour apprendre leur métier.

Les maîtres-formateurs qui enseignent au Vésinet accueillent donc un public socio-culturellement très favorisé dans un cadre qui ne l'est pas moins. On comprend que ces enfants soient bons élèves, très bons lecteurs et scripteurs : les conditions de développement de la lecture et de l'écriture sont réunies à l'école comme à la maison¹¹⁶, y compris sur le plan du maniement de l'ordinateur puisque 2 élèves sur 3 utilisent fréquemment chez eux l'ordinateur de leurs parents ou leur ordinateur personnel.

C'est l'ensemble de ces raisons qui ont motivé mon choix de solliciter cette classe pour réunir le corpus étudié ici. Peu d'études du même type ayant été réalisées, grandes sont les difficultés d'appréhension de ce matériau nouveau et je n'ai pas voulu compliquer encore la tâche en observant des élèves qui ne seraient pas à l'aise sur traitement de texte, toute hésitation pouvant alors être interprétée aussi bien comme la trace d'une difficulté technique de maniement de l'outil que comme liée à la poursuite de l'écriture elle-même. La même confusion est engendrée lorsque le savoir-écrire des enfants est faible : il est très difficile alors de démêler ce qui relève d'une maladresse de débutant de ce que peut produire une difficulté à gérer des opérations de structuration du texte¹¹⁷. C'est pourquoi j'ai choisi un groupe d'enfants experts, à la fois en production d'écrit et en maniement du

¹¹⁶ Étudiant des textes d'élèves d'école primaire, le sociologue Bernard Lahire met en relation les difficultés des enfants des classes populaires à satisfaire aux exigences scolaires avec la « *différence fondamentale entre le rapport scolaire au langage et le rapport oral-pratique au langage des élèves de milieu populaire* » (1996, p.118), d'une part. Malgré la simplification extrême de l'approche sociologique du langage, sensible dans le terme même de "*rapport oral-pratique*", ces travaux sont intéressants en ce qu'ils démontrent que c'est la culture d'écrit qui détermine, pour une bonne part, l'échec ou la réussite en lecture-écriture, cette culture ayant trait à la fois à l'ensemble des actes de lecture-écriture suscités par les parents au sein du foyer et à l'ensemble de la gestion domestique, où le recours à l'écrit peut prendre des formes diverses. Revendiquant un ancrage vygotkien, il souligne « *l'importance de la saisie des pratiques langagières à travers lesquelles prennent forme les rapports au monde et à autrui, eux-mêmes jamais dissociables des rapports de pouvoir et des rapports au pouvoir* » (*ibid.*, p.124).

¹¹⁷ B. Lahire indique que « *l'ensemble des caractéristiques scolairement stigmatisées concernant les textes produits par des élèves de milieu ouvrier : le fait de ne pas se centrer sur un événement mais de juxtaposer des petits faits, de conclure sur la fin d'une action plutôt que textuellement (de manière à clore le texte), de ne pas conserver les diverses contraintes formelles du texte initial (lorsqu'il s'agit de continuer et de terminer un texte), l'instabilité temporelle, les implicites et l'absence de ponctuation (avec un usage abondant de « et », « et puis », « et alors ») peuvent toutes se ramener à une difficulté fondamentale, centrale, à savoir la difficulté à considérer le texte dans son économie interne, c'est-à-dire comme un système qui ne vit que par les rapports mutuels entre les différents éléments qui le composent.* » (1993, p.267 ; cité par J. David, 2000, p.280). Ces caractéristiques créent beaucoup d'incertitudes quant à l'interprétation du sens voulu par le scripteur. Le matériau analysé ici posant par nature des problèmes interprétatifs, liés par exemple à des énoncés supprimés avant d'avoir été terminés, j'ai préféré étudier une population pour laquelle les problèmes de maîtrise de l'écrit(ure) avaient le moins de chances de se poser.

traitement de texte. On n'attendra donc pas de ce travail un panorama représentatif des pratiques d'écriture des enfants de dix ans : il s'agit d'une étude qualitative qui vise à examiner certains aspects de l'écriture de ces enfants-là, ce premier travail pouvant éventuellement être confirmé par la suite dans d'autres études similaires.

1.1.4 Étude expérimentale, étude de corpus : deux modes de travail pour deux types de recherche.

Le mode de travail instauré avec l'enseignant est tout à fait particulier, et à ce titre mérite d'être décrit car il a vraisemblablement induit certains des aspects atypiques des données recueillies.

Chaque scripteur a travaillé seul devant son ordinateur, il a été demandé de n'utiliser aucun brouillon sur papier, pas même de simples notes, de manière à recueillir à l'écran le maximum des traces de l'écriture. Cette contrainte qui semble très lourde¹¹⁸ est passée assez naturellement, comme une gageure, la première fois qu'elle a été donnée¹¹⁹, puis sa répétition a semblé naturelle.

Les enfants savaient que le traitement de texte qu'ils utilisaient enregistrerait leur écriture. Ils ne pouvaient pas l'ignorer puisqu'ils avaient déjà utilisé *Genèse du Texte*, condition sans laquelle la méconnaissance de l'outil aurait créé des événements d'écriture difficiles à analyser.

Pendant l'écriture, les scripteurs pouvaient consulter toute documentation présente dans la salle (essentiellement l'affichage et les dictionnaires) ; ils pouvaient aussi solliciter des pairs, ou le maître, sur des questions précises. En aucun cas le maître ne devait donner son avis sur un texte sans avoir été sollicité par son auteur. Quand le scripteur estimait

¹¹⁸ Concernant les enfants, cette lourdeur est toute relative : ils n'aiment pas en général écrire plusieurs fois la même chose, ce qui conduit souvent à des traces de planification préalable à l'écriture fort indigentes (Cf. Alcorta 1997). Dans le cadre d'une pédagogie axée sur l'utilisation des nouveaux médias, on leur avait de toute façon donné l'habitude, à partir d'un plan esquissé (ou non) au brouillon, d'écrire ensuite directement sur ordinateur. Vraisemblablement la situation d'écriture construite ici n'était-elle pas si inhabituelle, même si elle n'était d'ordinaire pas imposée.

¹¹⁹ L'enseignant a organisé une situation faussée la première fois : il a donné rendez-vous à ses élèves dans la salle d'informatique, après la récréation, alors que leurs cartables étaient dans leur classe habituelle. Une fois tout le monde dans la salle, sans stylo ni cahier, il a fait semblant d'avoir oublié de leur préciser d'emporter leurs affaires et a tout simplement déclaré : « *on va essayer d'écrire comme ça, directement sur l'ordinateur* ». Par la suite, cette situation a servi de référence et le maître annonçait : « *on y est arrivés une fois, il n'y a pas de raison pour que ça ne marche pas cette fois-ci* ». Si bien que les enfants, somme toute assez spontanément (cette spontanéité étant prise dans le maillage de contraintes qu'impose l'école), ont adopté ce mode d'écriture.

que son texte était fini, il en avertissait le maître qui mettait fin à la mémorisation de l'écriture.

1.1.4.1 L'étude expérimentale : conditions et conséquences.

Avec ce mode de travail et de recueil des données, on est loin des situations expérimentales sur lesquelles se basent la plupart des analyses psychologiques de la production langagière (cf. chap.1). Les objectifs diffèrent, tout comme les résultats.

Pour les psychologues expérimentalistes, l'objectif est de cerner le plus précisément possible un phénomène déterminé et, pour en avoir une représentation précise, ils organisent une expérimentation qui permettra de mettre à jour ce phénomène. Cette manière de faire repose sur deux postulats :

- Premier postulat : un sujet va mettre en œuvre, en situation expérimentale, des comportements similaires à ceux qu'ils met en œuvre dans la vie courante : le biais possiblement créé par la situation même d'expérimentation est censé s'atténuer à mesure que l'expérience avance. Ainsi, les chercheurs du laboratoire *Langage et Cognition* (LaCo) de Poitiers qui étudient les mouvements oculaires d'un scripteur pendant sa tâche sont conscients du biais que produit l'infrastructure très lourde (immobilisation du visage du scripteur sur la tête duquel on fixe un appareillage important, scription sur un plan incliné...) mais postulent que le scripteur, certainement troublé en début d'écriture par cette situation inhabituelle, va ensuite retrouver des comportements courants. Plus couramment utilisés, les protocoles de verbalisation¹²⁰ par le scripteur de ce qu'il est en train de faire tout en écrivant ne sont que peu souvent remis en question ; il me semble pourtant qu'on ne peut penser retrouver dans l'observable obtenu les caractéristiques de l'écriture *ordinaire*.

- Second postulat : les tâches composant un processus complexe peuvent être isolées dans un but d'observation, cette extraction n'entravant pas leur mise en œuvre. Par exemple,

¹²⁰ La technique des protocoles utilisée par Hayes et Flower et leurs successeurs peut se décrire ainsi : « *Étant donné une tâche consistant en un problème à résoudre, on demande au sujet de dire à haute voix « tout ce qu'il pense et tout ce qui lui vient à l'esprit » pendant qu'il exécute la tâche. Il s'agit donc de la partie consciente de l'activité d'écriture. Ensuite, le psychologue analyse le processus en s'aidant de la connaissance qu'il a des propriétés de la tâche à effectuer et des caractéristiques des processus psychologiques en jeu. Bien sûr, Flower et Hayes rappellent que les protocoles sont incomplets : ils les comparent au sillage d'un poisson apparaissant de temps à autre à la surface de l'eau. Il faut donc se servir des informations partielles fournies par le protocole pour inférer l'ensemble des processus sous-jacents et construire un modèle cohérent.* » (Lebrave 1987, p.58)

pour étudier le problème de la linéarisation, ou passage d'une représentation mentale non linéaire à une organisation linguistique linéaire, M. Favart et P. Coirier utilisent le paradigme dit du « scrambled text » :

« on présente dans un ordre aléatoire une liste d'informations permettant, a priori, de composer un texte cohérent ; la tâche du sujet consiste à (re)composer le texte, donc à choisir l'ordre des informations et à expliciter linguistiquement leurs diverses relations. [...] Avantages du paradigme : il permet de neutraliser l'intervention des autres processus de rédaction : récupération et sélection de l'information ; opérations non textuelles en tant que telles (choix lexicaux, morphologie, orthographe) » (Coirier, 2001).

Outre l'opposition discutable entre « choisir l'ordre des informations » et « récupération et sélection de l'information » – puisque l'on peut penser que la mise en ordre des informations passe en partie par la récupération de ce que l'on sait des configurations où on les trouve d'habitude – cette démarche suppose que le sujet, dans la situation expérimentale, adoptera pour linéariser les informations le comportement qu'il mettrait en œuvre en situation de production d'écrit : en effet, c'est de production d'écrit qu'il s'agit, et c'est pour tenter d'en cerner les différents aspects que le laboratoire de psychologie sus-cité bâtit divers protocoles expérimentaux qui, mis bout à bout, reconstitueront l'intégralité du processus d'écriture. Cette vision du fonctionnement humain a été suffisamment discutée, et par des auteurs assez éminents¹²¹, pour qu'il ne soit besoin ici de la mettre en cause une nouvelle fois.

1.1.4.2 Le choix d'une étude de corpus.

Les deux postulats cités plus haut, sur lesquels s'accordent, même tacitement, la plupart des chercheurs expérimentalistes, m'ont conduite à préférer, à une situation expérimentale, le recueil de données brutes en situation scolaire. Ce choix présente un double inconvénient :

- D'une part, la situation dans laquelle se trouvent les enfants en train d'écrire n'est pas complètement contrôlée, au sens où chacun, travaillant dans son cadre habituel, peut faire appel à des ressources de l'environnement qui vont modifier son écriture. De plus, loin des cabines parfaitement insonorisées des laboratoires de psychologie, les scripteurs se trouvent en prise avec l'entourage et leur tâche peut être interrompue à tout moment par un événement complètement extérieur à l'écriture. De là des incertitudes, par exemple, sur l'origine des pauses.

¹²¹ L'école vygotskienne, pour n'évoquer que les psychologues, cf. par exemple Brossard et Fijalkow, 1998.

- D'autre part, les données recueillies, traces d'un processus complexes, sont elles-mêmes foisonnantes et difficiles à traiter exhaustivement. C'est pourquoi les trajets d'écriture reconstitués en annexe ne seront que partiellement exploités, en fonction des hypothèses émises et des pistes proposées pour les valider. Ce foisonnement, que je tiens pour une richesse, peut également paraître un obstacle à une observation rigoureuse des données puisque les éléments interfèrent nécessairement les uns sur les autres et que ces interférences, pour évidentes qu'elles apparaissent parfois, ne sont ni tout à fait certaines, ni tout à fait cernables.

Si inconvénients il y a, le choix de recueillir des données en situation habituelle de classe présente d'énormes avantages :

- Sur le plan didactique, d'abord, les productions obtenues ressemblent à celles que l'on trouverait hors de toute situation d'observation : je n'étais pas présente en classe au moment de l'écriture, les élèves écrivaient dans leur environnement habituel et sur un support qui leur était familier, on peut donc penser que leur comportement n'a pas ou peu été modifié. Il s'agit donc de données authentiques, analysables comme toute production d'élève en classe : ce qui s'y trouvera pourrait se trouver ailleurs, dans une situation de classe assez banale (et ce, malgré les spécificités que j'ai soulignées plus haut).
- Sur le plan scriptural, ensuite : on sait actuellement très peu de choses sur ce que les élèves font quand ils écrivent « spontanément », c'est-à-dire sans que soit suscité, à l'aide d'un échafaudage de stimuli divers, un comportement précis. Le couplage d'une situation d'écriture très peu contrainte sur le plan procédural avec un outil d'observation à la fois exhaustif et transparent favorise l'émergence de résultats reflétant les comportements quotidiens. Nous verrons dans la suite de ce travail comment le maître est arrivé à donner à l'écriture des enjeux qui ne sont pas purement scolaires, au sens de satisfaisant à une prescription normée.
- Sur le plan linguistique, enfin : les élèves étant seuls juges du moment où leur texte est terminé, ils poussent parfois la confrontation avec la langue bien plus loin que ne le laissent soupçonner les résultats d'expérimentations en temps limité. On voit se mêler diverses dimensions de l'écrit – choix lexicaux, cohésion, organisation thématique, orthographe, syntaxe – dont beaucoup d'études nous disent qu'elles ne sont pas prises en compte par des élèves de cet âge.

Sur tous ces plans, les données obtenues présentent des différences significatives avec celles que recueillent les protocoles expérimentaux. Les résultats dont il sera fait état seront donc sensiblement différents, non seulement parce que les axes de recherche sont linguistiques et non psychologiques, mais aussi parce que les conditions de recueil des productions ont permis de constituer un corpus peu habituel.

En adoptant un mode de recueil aussi large et aussi faiblement balisé, ce travail s'inscrit dans une perspective d'étude de corpus proche de celles de l'Institut des Textes et Manuscrits modernes : travailler sur des manuscrits/tapuscrits produits dans l'environnement habituel de l'écrivain/élève sans que soit donnée aucune limite de temps ou d'espace. Les traces laissées par ces objets sont nombreuses, difficiles à lire et encore plus à interpréter : cette étude ne vise ni l'exhaustivité, ni l'exactitude absolue. A son objet foisonnant répondra nécessairement une analyse multi-directionnelle, comme l'est la critique génétique qu'Almuth Grésillon évoque comme un

« regard nouveau [qui] implique, sinon un choix, du moins des préférences : celles de la production sur le produit, de l'écriture sur l'écrit, de la textualisation sur le texte, du multiple sur l'unique, du possible sur le fini, du virtuel sur le ne varietur, du dynamique sur le statique, de l'opération sur l'opus, de la genèse sur la structure, de l'énonciation sur l'énoncé, de la force de la scription sur la forme de l'imprimé. » (Grésillon, 1994, p.7)

Observer d'un point de vue linguistique des textes *en train de se produire* est l'axe méthodologique central de cette étude.

1.2 Composition du corpus : les reconstitutions d'écriture examinées.

Les conditions de production des textes explicitées plus haut, en particulier la gestion par les scripteurs de la durée de l'écriture, ont induit des caractéristiques rares chez les enfants de cet âge : alors que les textes finaux ne sont pas plus longs que ce que produisent en moyenne des enfants de 10 ans, la durée d'écriture, elle, est très variable et parfois étonnamment longue : jusqu'à 4h15 d'écriture pour un texte écrit individuellement ! Ceci peut sembler d'autant plus étonnant qu'aucune grille de relecture n'a été donnée, et que par conséquent l'exigence des scripteurs a été seule déterminante pour la durée de l'écriture. Il semble que l'absence d'outils tels que les grilles ait, au contraire de l'effet attendu, stimulé leur souci de satisfaire à la consigne : la tradition scolaire veut plutôt que des élèves livrés à eux-mêmes produisent des textes peu satisfaisants, qu'ils en négligent certains aspects ou que, débordés par la matière, ils ne

sachent plus que gérer et comment. Dans cette classe – dont le profil particulier, que nous connaissons, est vraisemblablement explicatif ici – au contraire, la présence de grilles aurait peut-être réduit les exigences, l'utilisation « facile » de ce type d'outil étant de lister les critères et de corriger le texte en fonction d'eux, et d'eux seuls. Peut-être la liberté de jugement a-t-elle rendu les enfants plus exigeants que ne l'aurait fait n'importe quel outil extérieur.

On peut aussi supposer que la durée d'écriture est liée à la difficulté de la tâche, elle-même induite par la consigne de production.

Le corpus réuni pour ce travail se compose de 20 reconstitutions d'écriture, exhaustivement décrites en annexe, réparties en trois groupes selon la consigne qui a présidé à l'écriture :

- Consigne 1 : *raconte ton meilleur souvenir d'école primaire* (4 reconstitutions, entre 1h23 et 2h28 d'écriture). C'est une consigne très fréquente à l'école, elle appelle le type d'écrit « rédaction » qui sera largement pratiqué au collège. Par rapport à ce qui a été explicité dans la présentation de la didactique de l'écriture (chapitre 1, troisième partie), on peut signaler l'absence d'enjeu pragmatique explicite. Les enfants ne savent ni à quoi va servir le texte, ni à qui il s'adresse : comme pour toutes les productions scolaires non explicitement adressées, le maître est le récipiendaire et le destinataire implicite. Au contraire de ce qui se passe pour l'extrait de texte, où la fonction de l'écriture est la vérification d'acquis scolaires, l'enjeu de la narration d'un souvenir d'école n'a pas été spécifié. C'est un texte *en plus*, sans ancrage dans les activités de la classe : la seule motivation d'écriture est de *répondre aux attentes du maître*.
- Consigne 2 : *écris pour le journal de l'école un article expliquant ce qu'est l'illettrisme pour convaincre les lecteurs de s'intéresser à ce problème* (11 reconstitutions, entre 1h15 et 3h49 d'écriture). Au contraire de la consigne précédente, celle-ci fixe à la fois un enjeu (double ici : expliquer et convaincre) et un destinataire (les lecteurs du journal de l'école). La situation est très concrète et en prise sur l'actualité de la classe : les élèves ont vu une émission sur l'illettrisme, elle les a touchés, ils en ont discuté... c'est dans le cadre d'un travail plus large (apparenté à la pédagogie de projet) que s'insère l'écriture.

- Consigne 3 : *écris un conte en utilisant des éléments d'autres contes que tu connais* (5 reconstitutions, entre 1h22 et 4h15 d'écriture). Ici, l'écriture vient clore un travail de longue durée : le conte est le type d'écrit très majoritairement étudié au début du cycle 3 (Cours Élémentaire 2) car il s'agit d'un écrit authentique à la fois relativement court et facile à appréhender et à démonter. On apprend aux enfants à se repérer dans les différents types de contes, on les conduit à s'intéresser à leurs aspects structurels (schéma actantiel, schéma narratif) et formels (formules rituelles de début et de fin, alternance de récit et de dialogues, temps des verbes...). Le cycle 3 de l'école élémentaire (du Cours Élémentaire 2 au Cours Moyen 2) est ponctué de travaux partant des contes, de la lecture-repérage à la production : partielle d'abord (trames narratives, introduction / épisode / chute...) puis complète. Dans le cas qui nous occupe, la consigne d'écriture se complique puisque l'enfant doit, non seulement écrire un conte – c'est-à-dire produire un type d'écrit normé qu'il connaît comme tel – mais inclure dans son texte des éléments existants. Lorsque l'on sait que la classe a lu récemment, dans un travail sur l'humour, un panel de contes détournés, on se rend compte à quel point les enfants sont immergés dans cet écrit et dans ses variétés : l'écriture est l'aboutissement d'un véritable projet de cycle¹²², qui serait dit aujourd'hui à dominante littéraire¹²³.

Le choix de ces trois consignes d'écriture comme présidant à la constitution du corpus principal est d'abord lié à la diversité qu'elles présentent : enjeu communicationnel, enjeu créatif dans un cadre précis, absence d'enjeu scriptural proprement dit. Dans les souvenirs d'école, les enfants écrivent pour **dire** : leur principale préoccupation avant l'écriture va être la sélection d'un événement vécu¹²⁴ et sa remémoration assez précise

¹²² A la différence des projets de classe, qui concernent, comme leur nom l'indiquent, les élèves d'une classe et leur enseignant, et sont de ce fait (sauf classe multi-niveaux) d'une durée limitée à un an, les projets de cycle, en principe d'envergure plus grande, peuvent durer plus longtemps et concernent plusieurs classes du même cycle. En l'occurrence, le projet est centré sur l'apprentissage de la lecture-écriture d'un genre littéraire.

¹²³ Les nouveaux programmes de l'école élémentaire introduisent la dimension littéraire dans l'enseignement au cycle 3, au point que la discipline ne s'appelle plus *français* mais est disloquée en *outils de la langue, littérature, production d'écrits*...

¹²⁴ On peut objecter que certains enfants, devant une telle consigne, chercheront à la contourner en inventant un souvenir au lieu de restituer du vécu. Tout ancien bon élève a en mémoire des faits inventés, plus vrais que les vrais, qui valent souvent d'excellentes notes à leurs auteurs ! Ce n'est pas le cas ici, puisque tous les souvenirs racontés sont puisés dans le passé proche de l'année qui vient de s'écouler : les élèves font allusion à leur maître

pour être écrite. Dans les articles de journaux, ils écrivent pour **communiquer** : l'enjeu fixé est d'autant plus fort que le phénomène à évoquer, l'illettrisme, les a beaucoup émus quand ils en ont pris conscience, et qu'un des leitmotifs de la discussion suivant le visionnement de l'émission était « *il faudrait que tout le monde s'informe sur l'illettrisme pour que l'on cesse de se moquer des illettrés* » ; en outre, on est dans une situation d'écriture de proximité puisque les élèves connaissent leurs lecteurs, qui sont principalement les autres élèves de l'école. Dans les contes, les auteurs écrivent pour **faire**, au sens où l'employait Valéry : « *Si l'on s'inquiète ce que j'ai voulu dire, je réponds que je n'ai pas voulu dire, mais voulu faire, et que cette intention de faire a voulu ce que j'ai dit* » (*Variétés*) ; la consigne, écrire un conte, impose un type d'écrit très normé auquel il faut se conformer : c'est d'abord un conte qu'il faut produire, pas une histoire qui raconte ceci ou cela et qui ait la forme d'un conte. Le type d'écrit précède la diégèse, d'autant plus que l'obligation de faire intervenir des éléments de contes existants va encore complexifier la tâche et détourner – à l'amorce de l'écriture – le scripteur de la recherche d'un *à dire* pour le focaliser sur un *quel personnage / quel élément employer*, personnage ou élément qui transporte avec lui le conte d'où il vient et inscrit d'entrée la production dans le mode interdiscursif. C'est en *faisant* (en fabricant) un conte, où la fonction précède le personnage, où la formule précède le formulé, que les scripteurs trouveront l'histoire à raconter¹²⁵.

La durée d'écriture de ces textes est très inégale, à la fois d'un groupe de textes à l'autre (maximum de 2h28 pour le souvenir, de 4h15 pour le conte) et à l'intérieur d'un groupe de textes. Ce constat ouvre deux voies d'interprétation : d'une part, la consigne de production influe sur la durée de l'écriture, et de ce point de vue on comprend aisément qu'il faille moins de temps pour raconter un souvenir relativement frais que pour inventer un conte, avec la consigne complexifiante que l'on sait ; d'autre part, la diversité des comportements à l'intérieur des groupes invite à évoquer une irréductible part individuelle, qui fait que certains écrivent plus vite que d'autres, piétinent dans des phases que d'autres traversent d'un trait, élaborent à coups d'essais-erreurs alors que d'autres

actuel les accompagnant en sortie ou classe de théâtre : le même maître étant le lecteur des textes, il est clair que les souvenirs ne sont pas des inventions pures mais s'inscrivent dans des projets de restitution de faits.

¹²⁵ On peut mettre en rapport ce type de contrainte, relativement fréquent à l'école, avec ce que propose l'Oulipo : les contraintes sont, dans ce dernier cas, exclusivement formelles et demandent un assez haut degré d'expertise scripturale mais on est toujours dans un registre de recherche de mots (ici : des formules rituelles du conte, des extraits de contes existants) qui vont contribuer à la création d'une histoire. Une des voies de recherche de l'Oulipo est justement la focalisation sur la forme qui va faire émerger des contenus qui, sans cette focalisation, n'auraient pas affleuré.

trouvent immédiatement ce qui les satisfait. Cette conjonction de deux paramètres, la situation de production et le sujet qui écrit, contribue à la singularité de toute écriture et s'oppose – heureusement – à toute tentative de schématisation outrancière.

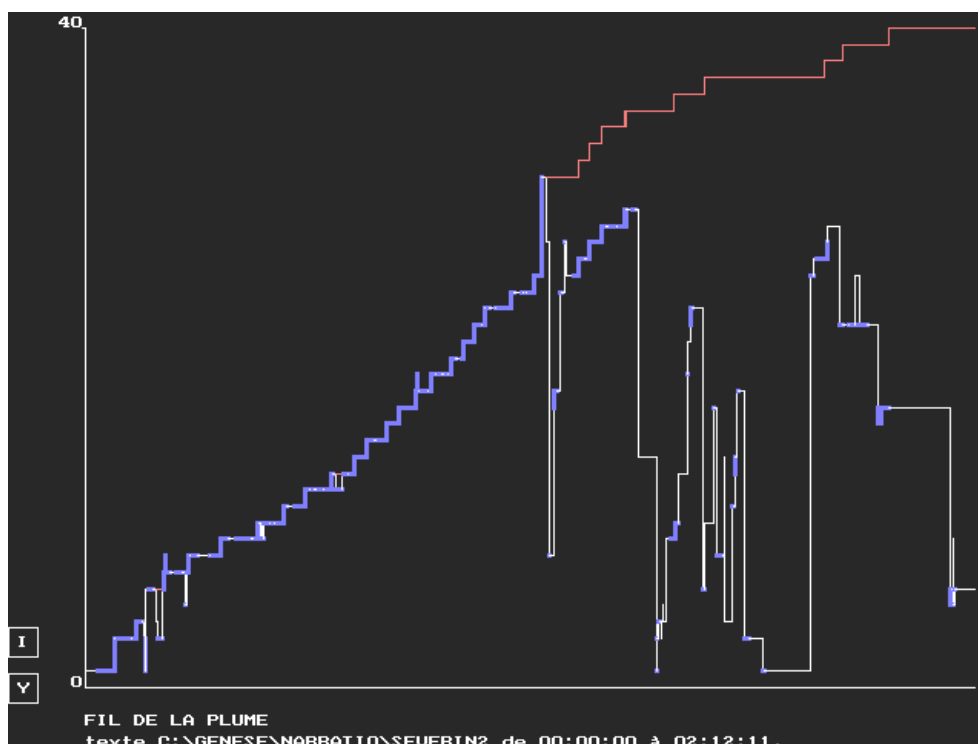
1.3. Première lecture interprétative : les graphiques *fil de la plume*.

Les graphiques *fil de la plume* (cf. *supra*, 1.1.1), qui retracent le cheminement du curseur dans l'espace du texte et dans le temps de l'écriture, font apparaître trois types de trajets.

1.3.1 Premier groupe : énonciation linéaire et corrections de surface.

Les genèses des textes de ce groupe comportent une **phase d'accumulation de texte suivie d'une phase de retour dans l'écrit** où s'effectuent des modifications à dominante formelle ; voici un exemple de ce type de courbe¹²⁶ (Séverine, texte narratif *Souvenir d'école*) :

¹²⁶ Rappel : en cas de séparation de la courbe en deux, la courbe inférieure est celle de l'endroit où se trouve le curseur (nombre de lignes en ordonnée) à un instant de l'écriture (durée de l'écriture en abscisse). La courbe supérieure est celle du nombre total de lignes que comporte le texte : elle n'est visible que lorsque le curseur ne se trouve pas en dernière ligne (ici, à partir de la moitié de l'écriture).



Pendant la première moitié de l'écriture, la scriptrice accumule du texte pratiquement sans retour en arrière, comme en témoigne l'allure d'escalier de la courbe. Seul le tout début de l'écriture comporte des retours en arrière marquant un tâtonnement ; la brusque montée du nombre de lignes à la moitié de l'écriture correspond à des sauts de ligne en fin de texte et explique le décalage que l'on observe ensuite entre courbe du curseur et courbe de fin du texte : à partir de cet instant, le texte est suivi de trois lignes créées (donc montrées), mais vides ; ce qui s'écrit juste après, entre 1H05 et 1H20 d'écriture, c'est la fin du texte et non des ajouts au sein du texte écrit¹²⁷. Dans cette première partie d'écriture, la scriptrice aligne des segments de texte qu'elle fabrique dans sa tête et sur lesquels elle ne revient pas, ou très peu.

La deuxième moitié de l'écriture est consacrée à la relecture et aux modifications du texte existant. Elles sont nombreuses, ont lieu à presque tous les endroits du texte ; la courbe du nombre de lignes montre que ces modifications vont dans le sens d'une légère expansion. Néanmoins, en regardant de près le texte à 1h20 d'écriture, soit la fin de la

¹²⁷ Ceci n'est pas visible sur ce graphique : il faut consulter la reconstitution elle-même pour s'en assurer.

première période, et le texte final (à 2h12 d'écriture), on s'aperçoit que les différences sont minimales :

Texte à 1H20 d'écriture :

La promenade à Saint Germain en Laye.

Mon meilleur souvenir de l'école primaire:

Un jour d'été, avec caroline et le professeur de gymnastique nous sommes partis à Saint Germain en Laye en compagnie de nos rollers. Nous commençons par prendre le car, puis nous marchons pour trouver un endroit calme et paisible pour déjeuner. Ensuite, nous enfilons nos rollers et nous voilà en route. Nous faisons près de cinq cents mètres avant de nous arrêter une seconde fois pour discuter de positions concernant le roller. Nous repartons sur le champs. Tout d'un coup nous voyons un couple d'écureuil qui filait à travers la brousse. Enfin, nous reprenons notre chemin après avoir contemplé la nature. Caroline organisa un jeu nommé "balle aux prisonniers", l'équipe bleu gagna c'est à dire mon équipe. Le professeur de gym remarqua non loin de notre camp des obstacles, des haies pour que nous nous amusons une bonne demie heure. Nous faisons une dernière pose avant de terminer notre parcours. Pour terminer cette promenade nous allons dans les chemins beaucoup plus étroits que les précédents. Nous avons des griffures un peu partout en arrivant au bout de la piste. Nous étions malheureusement obligés de quitter ce lieu de verdure magnifique, mais je suis certaine que les professeurs nous emmènerons un seconde fois à la Saint Germain en Laye.

Voilà ce beau rêve est terminé, le car vient nous rechercher à l'entrée de la forêt. Puis il nous dépose devant l'école et nous repensons à ce moment d'amusement formidable. Pour résumer, nous avons passer une journée fort agréable et sympathique!

Le lendemain nous avons tous regretté de ne pas être rester un jour de plus. Enfin c'était formidable, malgré les ampoules aux pieds et la boîte de pansements à consommer!!

Texte final :

La promenade à Saint Germain en Laye.

Mon meilleur souvenir de l'école primaire est en CE1:

Un jour d'été, avec caroline et le professeur de gymnastique nommé également Caroline, nous sommes partis à la forêt de Saint Germain en Laye en compagnie de nos rollers.

Le matin assez tôt, nous commençons par prendre le car, puis nous marchons pour trouver un endroit calme et paisible pour déjeuner. Ensuite, nous enfilons nos rollers et nous voilà en route. Nous faisons près de cinq cents mètres avant de nous arrêter une seconde fois pour discuter de positions concernant le roller. Nous repartons sur le champs. Tout d'un coup nous voyons un couple d'écureuil qui filait à travers la brousse. Enfin, nous reprenons notre chemin après avoir contemplé la nature. Caroline organisa un jeu nommé "balle aux prisonniers", l'équipe bleu gagna c'est à dire mon équipe, nous étions les plus rapide et les plus forts. Le professeur de gym remarqua non loin de notre camp des obstacles, des haies, pour que nous nous amusons une bonne demie heure. Nous faisons une dernière pose avant de terminer notre parcours. Pour terminer cette promenade nous allons dans les chemins beaucoup plus étroits que les précédents. Nous avons des griffures un peu partout en arrivant au bout de la piste étroite, verdoyante et giffue. Nous étions malheureusement obligés de quitter ce lieu de verdure magnifique, mais je suis certaine que les professeurs nous emmènerons un seconde fois à forêt de Saint Germain en Laye.

Voilà ce beau rêve est terminé, en fin d'après-midi le car vient nous rechercher à l'entrée de la forêt. Puis, après une heure de trajet le car nous dépose devant l'école et nous repensons à ce moment d'amusement formidable. Pour résumer, nous avons passer une journée fort agréable et sympathique!

Le lendemain nous avons tous regretté de ne pas être rester un jour de plus. Enfin c'était formidable, malgré les ampoules aux pieds et la boîte de pansements à consommer!!

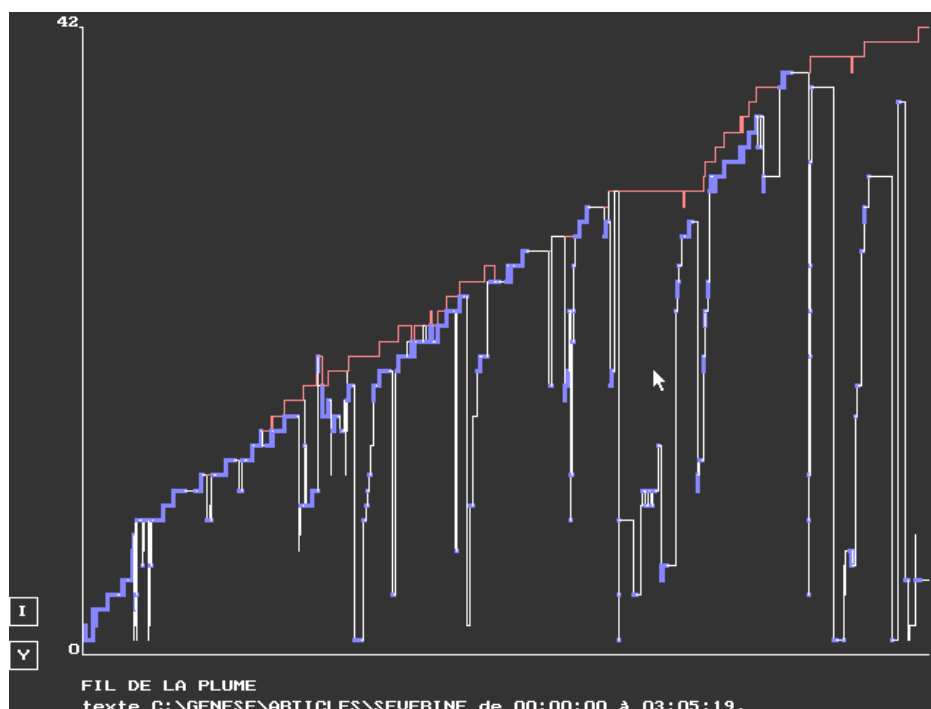
Les ajouts affectant le contenu du texte (soulignés dans le texte final) sont facilement interprétables par le souci de la cohérence logique : apport de précisions, renforcement d'une idée suggérée. Le texte à 1h20 d'écriture est pratiquement fini, les 52 minutes suivantes donnant lieu, proportionnellement, à fort peu d'opérations et de fort peu d'importance.

Le premier jet d'écriture, rapide et linéaire, indique que le contenu à énoncer a été réfléchi et son énonciation semble transparente ; ensuite, la scriptrice relit son texte pour effectuer quelques modifications. On pourrait distinguer dans ces phases la nette domination d'une des tâches de mise en texte (d'un contenu dont la planification ne laisse pas de traces) et révision, comme si ces tâches, au lieu d'interagir, se produisaient en des temps différents : avant le début de la scription (planification mentale), au moment de la production de premier jet (mise en texte des idées réunies), dans la deuxième période de l'écriture, marquée par les allers-retours dans le texte (relecture et modifications, qui sont les traces de la révision). Nous verrons en étudiant précisément cette écriture que ces premières interprétations nécessitent d'être nuancées.

Dans les reconstitutions relevant de ce mode d'écriture, la seconde période – qui occupe ici la moitié de la durée d'écriture – peut être plus réduite et comporter moins d'opérations ou des opérations à moindre effet sémantique. Ce qui détermine le classement dans ce groupe d'écriture, c'est le fait que le texte est globalement constitué pendant la première phase de l'écriture, celle de l'accumulation de texte.

1.3.2 Deuxième groupe : un cycle récurrent de production nouvelle et retour dans le produit.

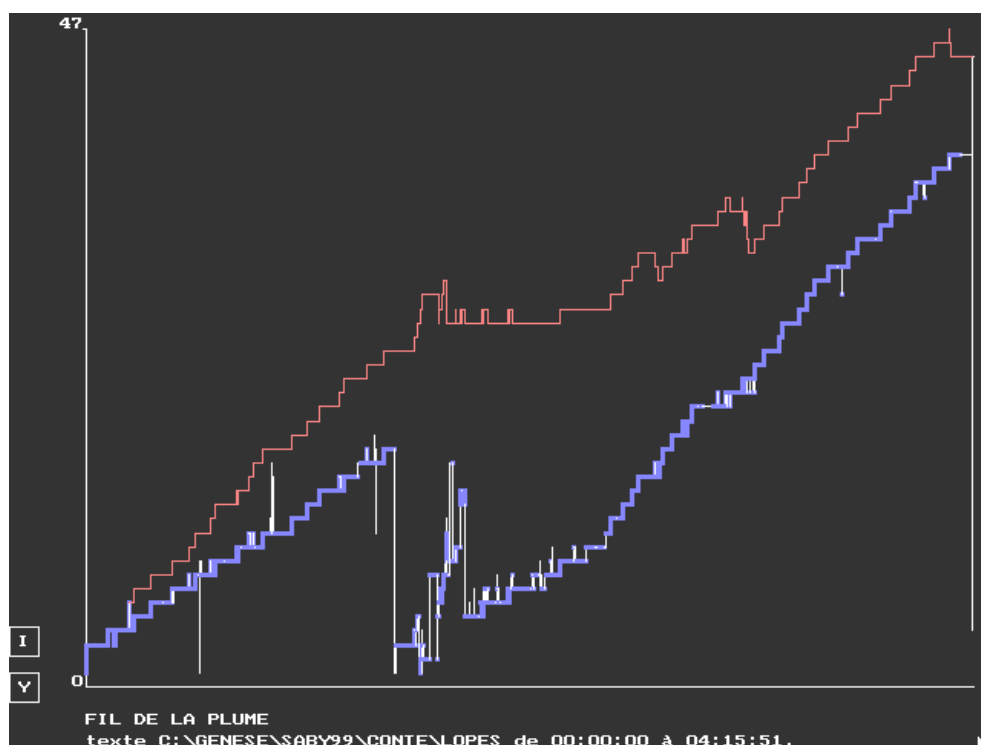
Ce groupe témoigne d'un **retour constant dans le déjà écrit**, et ce dès le début de l'écriture : ayant écrit la phrase *A*, le scripteur entame la phrase *B*, revient en *A* pour la modifier, puis continue *B*. Voici un exemple du type de courbe obtenu avec la même scriptrice que dans l'exemple précédent (Séverine, article de journal) :



Ici, impossible de distinguer des périodes bien délimitées : le texte progresse de façon relativement linéaire jusqu'à la ligne 5, puis est repris et progresse jusqu'à la ligne 7, puis est de nouveau repris pour devenir finalement un texte de 9 lignes (la courbe correspondant au repère du nombre de lignes du texte montre que les retours dans le texte ne correspondent pas à des suppressions de texte mais à des modifications dans le déjà écrit). L'examen attentif de ce processus d'écriture nous montrera plus loin à quel point les modifications effectuées dans le déjà écrit sont essentielles, sur le plan phrastique aussi bien que textuel. On est loin ici de la représentation classique de l'écriture en trois temps : le graphique suggère au contraire que le retour dans le texte est une étape banale (obligée ?) de la poursuite de l'écriture. De ce fait, l'interaction des tâches de planification, mise en texte et révision est beaucoup plus nette : la révision, en particulier, paraît constante, puisqu'à tout moment interviennent ses traces, manifestées par les modifications dans le déjà écrit.

1.3.3 Troisième groupe : expansion du texte par l'intérieur.

Le troisième groupe démarre, comme le premier, par une accumulation de texte jusqu'à ce qui pourrait en paraître la fin ; ensuite, **le texte est repris et modifié, comme gonflé de l'intérieur**, l'état final n'ayant plus que très peu à voir avec le résultat de la phase d'accumulation. En voici un exemple (Carlos, écriture d'un conte) :



Le début de l'écriture ressemble à celui du souvenir d'école : montée en escalier peu hésitante, presque sans retour en arrière ni correction. A 1H50 d'écriture, le curseur revient à la 2^{ème} ligne du texte. La courbe supérieure montre que les modifications effectuées alors vont n'augmentent pas, dans un premier temps, le nombre de lignes du texte¹²⁸ ; autrement dit : travaillant entre les lignes 1 et 10, l'auteur modifie son texte mais celui-ci ne grandit pas. Par la suite, c'est en restant au cœur du texte déjà écrit que l'auteur va l'amplifier . Ce troisième groupe de processus d'écriture procède des deux

¹²⁸ L'écart entre l'endroit où se trouve le curseur et la fin de texte est artificiellement creusé à 55 mn d'écriture environ par des retours à la ligne répétés en fin de texte. C'est la raison pour laquelle on a l'impression ici que le scripteur ne retravaille jamais, jusqu'à la fin de l'écriture, la fin du texte. Cette impression fautive ne dément en rien le raisonnement selon lequel, entre 1H50 et 3H d'écriture, le texte est gonflé de l'intérieur.

précédents : il comporte à la fois une première phase d'accumulation de texte et des phases d'alternance entre modification du déjà écrit et poursuite de l'écriture. Ce qui est nouveau, c'est que l'on assiste ici, en quelque sorte, à la constitution de deux textes : celui qui résulte de la première phase d'accumulation, celui qui résulte des modifications effectuées ensuite. La comparaison entre l'état intermédiaire (à 1H50, fin de la phase d'accumulation) et l'état final du texte est éclairante :

État intermédiaire, à 1H50 d'écriture :

PINOT QUIO

Il était une fois un jeune enfant qui s'appelaïT Pino Quio .Il avait une taille moyenne et il est robuste .Pinot quio était grossier et bête . Il voulait aller chercher un remède pour devenir intelligent mais ce remède était au sommet du mont-blanc mais le problème lui il est en chine mes sa plus grosse difficulté ces qu'il a beaucoup d'obstacle a passé avant d'arrivé au chateau qui est garde par une sorciere .Au bout de deux jours il rencontra un diable que si il voulait pas faire se qu'il dit pinot quio.Il le brullerait oui a repondu alors il fit ce qu'il a espliqué Aubout de dix jours de tempête et de plus pinot quio arriva au chateau il parcourit des sales entière mais il n'a pas trouver le remède.Il rester une salle.Le remède était la mais il devait affronter la sorcière qui donne des pommes enpoisonner aux enfant . Pinot quio a gagné et eu le remède et retourna dans son pay .Et pinot quio fit des fête énorme et il est devenu intelligent.

État final :

PINOT QUIO

Il était une fois un jeune enfant qui s'appelaït Pino Quio .Il avait une taille moyenne et il est robuste .Pinot quio est cochon et il coquet.Il voulait sauver blanche neige.Il avait sut qu'elle était prisonnière par le journal du chat beauté.Puis après pinot quio prépara sont sac.Il emporta a manger et un peigne.Aubout de 1 semaine pinot quio rencontre aladdin qui lui dit<< tu repond a toute mais question tu pourra partir.

- Attend dit pinot quio je vent peigner.

-Dacort dit aladdin.

-Sa y est je suis la dit il.

-Alors aladdin dit je vais te poser la première question combien de nain dans blanche neige .

-Pinot dit il en y a sept

-Oui bonne reponse dit aladdin je vais te pauser la dernière question tu est près .

-Non dit il je me parfumer .Sayer je suit près .

-Alors il pause la question .Quel est la maison la plus solite dans l'histoire des trois petit cochons.

-Pinot quio dit c'est la maison de brique.

-Bonne reponse dit aladdin comme ta repondu a toute mes question je taufre mon tapis volant.

-Merci esplique pinot quio est ce que part quel direction aller .

-Oui tu va toujours tout droit .

-Merci aurevoir dit pinot quio .>>

Aubout de dix jours d'aventure et de tempête .Il rencontra robin des bois qui lui demande qu'est ce qu'il fait dans les bois <<je veux sauver blanche neige qui prisonnière du nain simplet.

-Ah!dacors je comprend maintenant pourquoi,tu était dans les bois.

-Maintenant je dois partir chercher blanche neige et merci pour tout.

-Attend dit il je veux te donner mon arc a flèche .

-Je te merci dit il.

Pinot quio reparti vers le chateau .Cinq jours plus tard il arriva au chateau .Il se batit et pinot quio gagna . Il reparti chez lui et il fit des grandes fête.

Une lecture, même rapide, suffit pour mesurer l'écart entre ces deux versions : la taille des textes (175 mots pour le premier, 313 pour le second) et l'abondance des dialogues dans le deuxième démontrent, comme la thématique générale, que les modifications

apportées vont au-delà des simples corrections pour devenir de la réécriture. En observant en détail ce processus, on s'aperçoit que le scripteur, à la fin de son « premier jet », est remonté jusqu'au début du texte pour le parcourir à nouveau phrase après phrase et effectuer toutes les modifications qui ont conduit au texte final. Dans cet exemple, on assiste à une véritable immersion dans l'écriture (4H15 pour ce texte, en trois séances !) qui constitue le cadre de l'invention d'une histoire que l'auteur n'avait vraisemblablement pas en tête en commençant à écrire. Il est évident que les tâches de planification, mise en texte et révision sont en interaction permanente, surtout à partir du remodelage du texte. La production finale mériterait, quant à elle, un travail supplémentaire. Vraisemblablement la lassitude induite par ce long temps d'écriture a-t-elle provoqué la démission du scripteur qui préfère donner son texte pour fini plutôt que s'y replonger (la qualité du premier texte laisse penser que le scripteur est conscient des défauts du second). Néanmoins, on ne peut nier le véritable travail d'écriture, au sens de confrontation au matériau écrit qui se modèle et se transforme.

Ces trois types de constitution textuelle diffèrent par la manière dont le matériau écrit s'ajoute :

- d'un trait et de façon linéaire pour le premier,
- lors d'un cycle *ajout de nouveau / modification de déjà là* dans le second,
- dans un processus d'expansion du premier jet par l'intérieur dans le troisième.

Cette différenciation a motivé les appellations suivantes :

- le premier type de trajet sera nommé ***mode de l'accumulation***,
- le second sera nommé ***mode de la récurrence***,
- le troisième sera nommé ***mode du gonflement***.

Les modes d'écriture que permet de recenser ce premier examen de surface recourent ceux que l'INRP a dégagés à partir d'un corpus beaucoup plus important (550 textes) : si l'on rassemble les groupes 2 et 3, dont nous avons vu que la distinction n'était pas sûre, on peut faire correspondre :

- le mode de l'accumulation avec le groupe 1, dit *une transcription linéaire* ;
- le mode de la récurrence avec les groupes 2 et 3, dits *une mise en mots qui s'essaie et un texte qui se cherche* ;
- le mode du gonflement avec le groupe 4, dit *la réécriture dans l'écrit*.

1.4 Le questionnement ouvert.

Cette typologie des modes d'écriture, effectuée très sommairement à partir du seul graphique du fil de la plume, est rendue crédible par le fait que les mêmes types de trajets d'écriture ont été repérés, lors de la recherche INRP, sur un échantillon beaucoup plus large. Le graphique du fil de la plume étant l'outil d'analyse le plus fiable du logiciel, on peut considérer cette première approche comme manifestant des tendances qu'il va maintenant s'agir de décrire précisément.

1.4.1 Rapprochements avec des classifications existantes.

Avec la mise au point du schéma procédural de planification, mise en texte et révision, Hayes et Flower ont prévu l'existence de quatre types de scripteurs alliant diversement les trois tâches :

« La première configuration correspond à un scripteur « qui essaie de produire un premier énoncé parfait, puis de le faire suivre d'un autre énoncé parfait, etc. » (Flower-Hayes 1980, p.19). On a donc pour chaque énoncé l'enchaînement planning – translating – reviewing. Dans la seconde configuration, le scripteur note ses idées telles qu'elles viennent et les reprend ensuite. Dans la troisième, le scripteur essaie de produire un premier jet parfait. Enfin, la dernière configuration correspond à un scripteur qui procède à la phase de planning, puis à la rédaction correspondante, qu'il termine avant d'effectuer la révision. » (Lebrave 1987, p.69)

Ce sont la première et la quatrième configurations envisagées par Hayes et Flower qui sont le plus évidemment illustrées ici, le mode de la récurrence semblant se rapprocher de la première, le mode de l'accumulation, de la quatrième¹²⁹. Il est en tout cas une configuration que Hayes et Flower n'avaient pas prévue : c'est le mode du gonflement. C'est à la fois la plus surprenante de la part de scripteurs débutants et celle qui questionne le plus la nécessité pour le scripteur de produire un premier jet dont il ne restera pas grand-chose, le texte final, nous l'avons vu plus haut, étant fortement dissemblable. A ce stade (très sommaire) de l'observation, on ne peut rien dire de la spécificité éventuelle des opérations effectuées pendant le gonflement du premier jet mais la comparaison des deux état du texte témoigne de leur incidence.

¹²⁹ Ceci est vrai pour l'exemple de reconstitution relevant du mode de l'accumulation examiné ici : en admettant, comme je l'ai fait plus haut, une planification mentale préalable, on assiste à la mise en texte (phase d'accumulation) et à la révision (phase de retour pour corrections), l'une et l'autre étant de durée égale. Mais certaines reconstitutions d'écriture, que j'ai également classées comme relevant de l'accumulation à cause de cette première phase, comportent un temps de lecture-réécriture très court et/ou ne comportant que des corrections formelles ; dans ce cas-là, on ne peut pas pleinement parler de révision (cf. chap.1). On est proche alors de la troisième configuration de Hayes et Flower où « le scripteur essaie de produire un premier jet parfait » (même si cette perfection est toute relative, cf. les textes finaux correspondants...).

Du point de vue de la distinction établie par Louis Hay entre *écriture à programme* et *écriture à processus*, le mode du gonflement relève clairement – comme d’ailleurs pour le mode de la récurrence – de l’écriture à processus : la périodicité et l’ampleur des retours en arrière témoignent que c’est à coups d’essais-erreurs, au gré de l’écriture, que se construit le texte. Pourtant, cette opposition forgée à partir des manuscrits d’écrivains semble moins pertinente pour notre corpus eu égard à son deuxième terme : l’écriture à programme, au sens où l’entend Louis Hay, est une écriture planifiée précisément et à l’avance : si Zola ne rature pas, ou peu, c’est grâce aux multiples projections textuelles déjà réalisées dans les plans, collections de documents, etc. Qu’en est-il de notre mode de l’accumulation ? Les scripteurs ont été soumis à la contrainte stricte de ne pas utiliser de papier brouillon. L’examen des reconstitutions ne révèle – sauf une exception, celle de Julien écrivant un article de journal – aucune trace de planification. Si programme d’écriture il y a, il a été forgé mentalement, avant l’écriture. Et s’il est vraisemblable qu’une *programmation* de ce type précède les écritures accumulatives, elle a peu à voir, me semble-t-il, avec ce sur quoi Louis Hay se base pour parler d’écriture à programme. Ici encore, les caractéristiques du corpus examiné ne peuvent être ramenées aux catégories forgées à partir de corpus différents.

1.4.2 Propositions d’axes d’analyse.

Que dire, donc, de ces modes d’écriture ?

La question peut être reposée en amont : qu’est-ce qui intervient dans l’écriture ? Selon Hayes et Flower, un **scripteur**, confronté à une tâche donnée, fait appel à sa **mémoire à long terme** pour accomplir cette tâche dans le **contexte de production** qui est le sien ; dans les diverses composantes du modèles reviennent le **thème** et le **destinataire** comme instances déterminant le processus d’écriture lui-même. En didactique, ce schéma prévaut globalement, simultanément au schéma de la communication. Ce sont le texte,¹³⁰ le discours qui sont mis en avant aujourd’hui, comme lieux d’exercice du langage humain, le point commun de toutes les approches étant la volonté de présenter les faits *en situation*,

¹³⁰ « Selon la modalité de discours dans laquelle il s’inscrit (narrative, argumentative, etc.) le texte ne fonctionne pas de la même manière, n’utilise pas les mêmes matériaux verbaux ou les agence selon d’autres règles. [...] Ici, nous nous intéressons aux textes. Nous entendons par là des réalités langagières d’ordre supérieur à la phrase possédant une cohérence spécifique et visant un effet défini (informer, faire agir, etc.). » (Chartier, Clesse, Hébrard, 1998, pp.12-13)

avec l'idée que toutes les composantes du schéma de la communication sont nécessaires pour mesurer la portée d'un énoncé. *Émetteur* (le scripteur), *récepteur* (le lecteur), *réfèrent*, *canal* (l'écrit, et ses *contraintes propres*), tous concourent au *message*. Dans cette prise en compte de l'ensemble des paramètres de la situation de communication, on a parfois oublié le code dans sa dimension problématique : comme s'il suffisait de connaître les caractéristiques d'un écrit social pour en produire un autre ; comme si, en toute transparence, émergeaient à la conscience des mots correspondant aux significations à produire ; comme si la parole vive – écrite ou orale – n'était pas le lieu du trop¹³¹ en même temps que celui du trop peu, le lieu de l'approximation comme celui de l'équivoque¹³².

Grande absente de beaucoup de livres sur l'écriture à destination des enseignants, fantôme de la plupart des ouvrages de psychologie, **la langue** est pourtant – et évidemment – partie prenante de l'écriture, au sens où elle contraint et libère à la fois : elle contraint parce que la *non-coïncidence des mots aux choses*¹³³ (Authier-Revuz, 1995) oblige le scripteur à déplacer son vouloir-dire ; elle libère parce que cette non-coïncidence provoque des effets de sens qui font dériver l'idée initiale et permettent à d'autres sens imprévus d'émerger. Cet effet, également présent à l'oral, est amplifié à l'écrit par la stabilisation des signes sur la page et la relecture qu'elle permet : la fluctuance de l'écriture offre au scripteur le loisir de s'arrêter pour peser l'effet de chaque mot, alors que le flux de l'énonciation orale ne favorise pas ces arrêts-sur-langage.

¹³¹ Dans ses travaux sur les événements d'énonciation tels que le lapsus, où transparaissent le trop plein et le trop peu du dire, I. Fenoglio évoque "*la parole vive – orale ou écrite – qui sourd de nous comme elle peut. C'est ce comme elle peut que je tente de restituer dans la notion d'événement d'énonciation. Le site de l'événement d'énonciation est ce lieu-là du discours en train de s'élaborer. On ne possède pas notre parole dans le temps que – parlant – on l'émet, c'est à ce lieu de non-possession qu'advient ce que je désigne par événement d'énonciation.*" (Fenoglio, 2000b, p.221)

¹³² L'équivoque est la quatrième catégorie de non-coïncidence recensée par J. Authier-Revuz, celle de la non-coïncidence des mots à eux-mêmes, "*posée – contre les approches "monosémisantes", réduisant à des phénomènes ludiques, ou accidentels, du côté de la réception, la dimension d'équivoque du dire – comme consubstantielle au jeu de ce que Lacan appelle Lalangue, dans la langue, vouant fondamentalement le système linguistique d'unités distinctes, et les énoncés, à l'équivoque d'une homonymie généralisée.*" (Authier-Revuz, 1998, p.78)

¹³³ "*La non-coïncidence entre les mots et les choses est posée comme constitutive, dans la double perspective, d'une part, de l'opposition, reconnue par la linguistique entre le "quadrillage discernant" (J.-C. Milner) de la langue – système fini d'unités discrètes et le continu, les infinies singularités du réel à nommer, inscrivant un "jeu" inévitable dans la nomination, et, d'autre part, en termes lacaniens, du réel comme radicalement hétérogène à l'ordre symbolique.*" (Authier-Revuz, 1998, p.77)

C'est à partir de cette capacité à susciter la réflexion sur la langue que nous allons envisager l'écriture, en axant l'analyse sur **les traces de l'interaction entre ce qui est à dire et les mots pour le dire** dans les reconstitutions d'écriture qui constituent le corpus principal de cette étude. Aucun protocole de verbalisation des intentions des auteurs n'ayant – pour les raisons énoncées plus haut – été mis en place, les seules traces de non-coïncidence entre le projet d'écriture et l'écrit produit sont les événements d'écriture au travers desquels on peut percevoir une difficulté ou une insatisfaction du scripteur. Pour les repérer et les analyser, le premier travail est la stabilisation du corpus : aux films de l'écriture, reflets fidèles mais mouvants de l'écriture en acte, doivent se substituer des représentations détaillées qui fourniront à l'analyse un matériau stable et communicable.

2. LA TRANSCRIPTION : DU FILM DE L'ÉCRITURE A SA REPRÉSENTATION LINEAIRE.

Le premier travail du généticien qui se confronte à un manuscrit est de le rendre lisible pour y travailler commodément. Il existe deux types de transcription, effectuées l'une après l'autre :

- La transcription diplomatique tend à rendre l'image la plus fidèle possible du manuscrit en respectant sa mise en page :

« on identifie les fragments textuels, on reproduit leur disposition topographique dans l'espace de la page, on les recopie sous forme lisible, on note la disposition des traits de biffure et leur étendue [...] » (Lebrave, 1987, p.121).

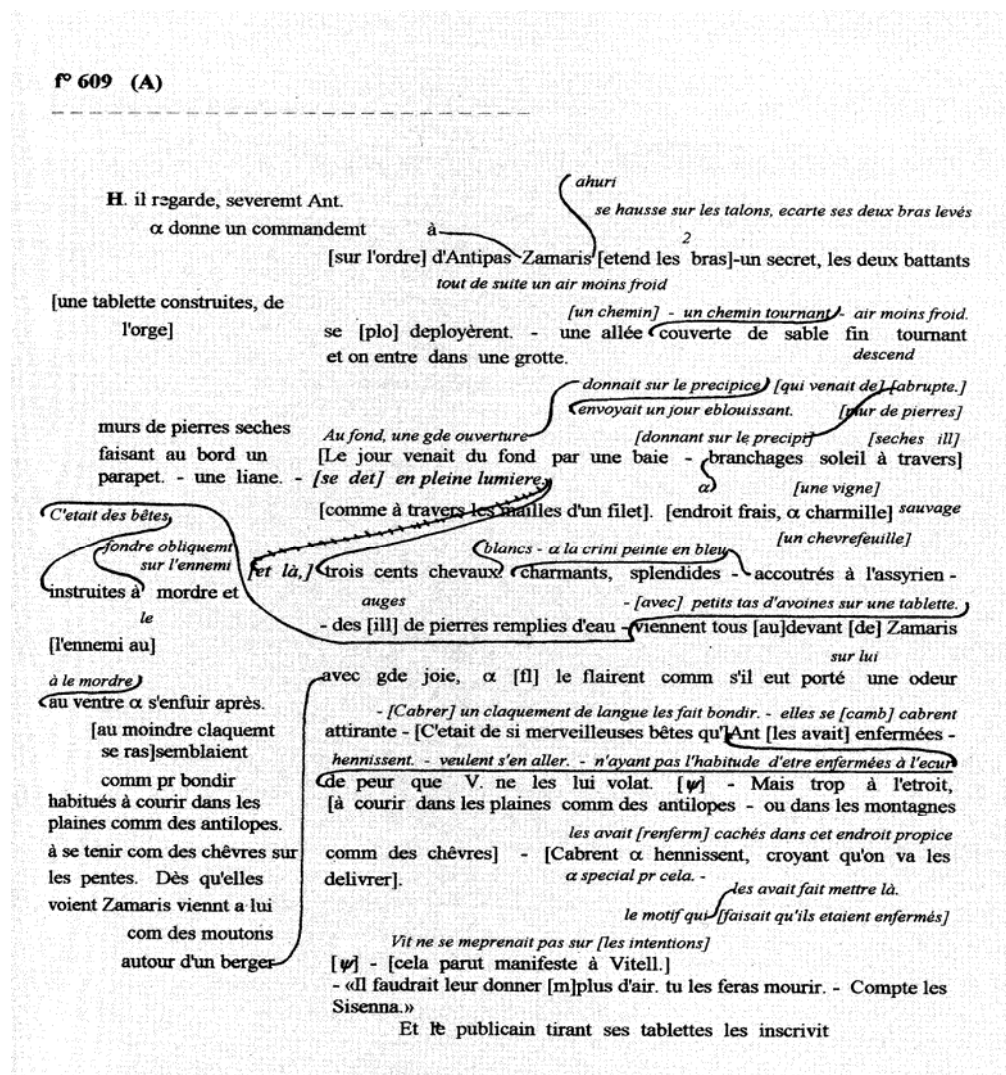
- La transcription chronologique est la reconstitution pas à pas des opérations d'écriture :

« on interprète la mise en place topographique comme trace d'un ordre chronologique affectant les opérations d'écriture et de traitement de l'écrit. Dans l'idéal, on reconstitue exhaustivement cet ordre. Dans la pratique, cette reconstitution rencontre des limites sérieuses :

- certaines données sont rebelles à la mise en ordre, soit qu'on ne dispose d'aucun indice pour la réaliser, soit qu'elle n'ait pas de sens. Je rappelle ici le cas des listes de mots utilisées par Joyce ou par V. Larbaud [...]

- les traces sont hétérogènes : parfois, elles sont très précises, parfois elles sont inexistantes. De ce fait, il n'est pas toujours possible d'éliminer toutes les solutions sauf une. » (ibid. .)

Voici un exemple de transcription diplomatique (folio n°609 A du manuscrit d'*Hérodias*, in *Les Manuscrits des écrivains*, p.177) :



Le transcripteur a reproduit la physionomie globale de la page, en particulier les marges et la disposition des annotations hors texte. Les passages raturés sont représentés ici entre crochets (début du texte central : [sur l'ordre] d'Antipas) mais certaines transcriptions reproduisent la rature (~~sur l'ordre~~ d'Antipas). C'est cette dernière modalité qui sera adoptée au cours de ce travail, quand la comparaison entre notation à partir de manuscrits et notation à partir de films sera nécessaire.

La transcription diplomatique a l'avantage de rendre immédiatement lisibles des manuscrits qui seraient sans elle difficiles à déchiffrer, tout en livrant un aperçu du matériau que l'auteur a construit et sur lequel s'est appuyée la suite de l'écriture. Le matériau qui est le nôtre ne donnera évidemment pas lieu à une construction de ce type :

nous disposons, non d'un espace plan en deux dimensions, mais d'un film où la chronologie s'impose comme la donnée prédominante.

Pourtant, comme les manuscrits, le matériau étudié ici nécessite un travail préalable à l'étude, puisqu'il faut décrire les événements de l'écriture pour que ceux-ci soient communicables sur papier.¹³⁴ L'opération effectuée à partir de notre matériau s'apparente à la transcription chronologique : il s'agit d'énumérer les différentes opérations d'écriture dans l'ordre où elles ont eu lieu. Cette énumération a l'avantage de stabiliser, au sens propre, le corpus, stabilisation nécessaire pour observer les différents phénomènes que le mouvement perpétuel de l'écriture en acte rend difficiles à recenser. C'est donc également par une sorte de transcription que commence l'étude des genèses de textes produits sur ordinateur.

La principale difficulté du passage d'un manuscrit à ses transcriptions diplomatique et chronologique est la lecture des traces de l'écriture : traces linguistiques, parfois matériellement peu lisibles ; traces non linguistiques (couleur de l'encre, allure du trait), que le généticien recense et interprète pour tenter d'établir la chronologie de l'écriture. La transcription des films de l'écriture ne pose pas les mêmes problèmes, puisque la chronologie est indiquée très précisément par le logiciel : même si l'ordre des opérations ne paraît pas avoir de sens, nous sommes sûrs de cet ordre. Pour autant, cette transcription ne va pas de soi. Elle consiste en la **conversion des données** d'un système de représentation (le film de l'écriture) à un autre (sa transcription) ; cette conversion nécessite de **nommer les événements observés** et pose, par là même, le problème de **l'interprétation de ces événements**.

2.1 L'écriture en quatre opérations.

Les chercheurs de l'équipe *Manuscrits et Linguistique* de l'ITEM ont déterminé les quatre descripteurs de base de toute écriture nommés *substitutions*¹³⁵. Soient deux segments de texte A et B ; les quatre substitutions sont :

¹³⁴ Le corpus de base de ce travail, constitué d'un ensemble de films de l'écriture, n'est donc visible qu'à l'aide du logiciel *Genèse du Texte*. C'est l'ensemble des « transcriptions » de ces films, appelées « reconstitutions de l'écriture », communiqué en annexe, qui sera considéré comme le corpus de référence.

¹³⁵ Cf. par exemple Grésillon, 1989, p.178 et Grésillon, 1994, p.150.

- le remplacement : $A \rightarrow B$
- l'ajout : $\emptyset \rightarrow A$
- la suppression : $A \rightarrow \emptyset$
- le déplacement : $AX \rightarrow XA$.

La substitution est

« définie non pas comme symétrique, mais comme nécessairement orientée par la chronologie de l'écriture. En outre, en introduisant l'unité zéro à droite ou à gauche de l'opération, la suppression et l'ajout pouvaient être traités de la même manière que le remplacement d'une unité par une autre. Enfin, compte tenu des données contextuelles stables (notées par X), le déplacement, conçu comme la transformation d'une séquence AX en séquence XA, prenait également la figure d'une substitution. »
(Grésillon, 1989, p.178)

Cette terminologie pose un problème de connotation, le terme de *substitution* évoquant immédiatement celui de *remplacement*. D'ailleurs, dans un ouvrage ultérieur, Almuth Grésillon elle-même semble les assimiler :

« Substitution : opération par laquelle on remplace un segment, qui est en général biffé, par un autre ; synonyme : remplacement. » (Grésillon, 1994, p.245)

C'est pourquoi j'ai choisi de ne pas réutiliser le terme de *substitution*, pour lui préférer celui, suggéré par l'auteur des *Éléments de critique génétique*, d'**opération**. Les événements conduisant à l'élaboration des textes seront décrits ici en termes d'opérations d'écriture, ou actions produisant un effet qui sera l'ajout, la suppression, le remplacement ou le déplacement de segments d'énoncés. On voit que l'interprétation a une grande part dans ce classement : comme le souligne J.L. Lebrave,

« Le texte lu fera place à des commentaires qu'on peut ramener aux trois types suivants, du plus descriptif au plus interprétatif :

« ici, je lis A, et au-dessus, dans l'interligne [...], je lis B, de la même écriture[...] »

« ici, l'auteur avait d'abord écrit A, puis l'a biffé et remplacé par B »

« ici, A est remplacé par B.

[...] Ces gloses contiennent l'essentiel de ce qui définit la lecture d'un manuscrit : des éléments matériels obligent le lecteur à s'interrompre pour produire un commentaire, qui peut se situer à trois niveaux :

- il peut être la description d'éléments matériels du brouillon à travers une description de l'activité du lecteur (a) ; on n'en reste généralement pas à ce niveau purement descriptif, qu'on convertit aussitôt en

- une interprétation de cette description en termes d'activités du scripteur (b), qui écrit, biffe, réécrit, etc. ;

- enfin, on peut interpréter cette activité du scripteur en termes d'effets sur le texte lui-même (c). Dans ce cas, le commentaire signale simplement l'existence de segments qui se substituent les uns aux autres selon un ordre chronologique à l'intérieur du brouillon. » (Lebrave, 1983, p.12)

Face à notre matériau, il est tentant de passer tout de suite à une glose de type (b) puisque le film montre les événements en train de se produire : ce que l'on voit, ce ne sont pas des ratures mais les opérations en train de se faire, opérations derrière lesquelles la figure du scripteur s'impose. Les commentaires oraux face à un film d'écriture sont d'ailleurs

souvent de ce type : « *regarde, il remonte dans le texte, qu'est-ce qu'il va faire ? Il attend... Ah, il corrige X en X'* », etc. Le logiciel rend vivante l'écriture et invite à voir, derrière le curseur qui bouge, la main qui le guide. En revanche, dans les reconstitutions écrites, qui consistent en l'énumération séquentielle de toutes les opérations d'écriture, ce sont des gloses de type (c) qui prévaudront : on passe ainsi de l'observation d'événement en train de se produire (*le curseur se déplace en fin de texte, les lettres a, r, b, r, e s'inscrivent*) à l'énumération successive des résultats de ces opérations (*avancée en fin de texte, ajout de « arbre »*). Ajout, suppression, remplacement, déplacement : l'utilisation de ces termes, qu'il a semblé nécessaire d'utiliser ici pour marquer la parenté entre ce travail et la critique génétique, pose des problèmes particuliers au corpus traité.

2.1.1 Ajout vs inscription ou saisie

Décrit par Almuth Grésillon (1989, p.178) comme la substitution qui transforme rien en quelque chose ($\emptyset \rightarrow A$), l'ajout pose des problèmes de frontières : quel est ce rien auquel on ajoute ? La page blanche ? Dans ce cas, le terme même d'ajout étonne, tant il suppose un déjà là auquel on adjoint autre chose. En fait, *ajout* est réservé, dans l'étude des manuscrits, à l'inscription d'éléments graphiques à l'entour du texte, entre les lignes, voire entre les mots, dans les espaces laissés blancs par le texte préalablement inscrit : adjonction d'éléments au sein du déjà écrit, l'ajout est « *formellement repérable par sa place anormale qui le distingue de la production spontanée* » (Rey-Debove 1982, p.113). Si les manuscrits en portent les traces, ce sont, malgré le premier terme de la formule harissienne $\emptyset \rightarrow A$, toujours des ajouts à *quelque chose*. L'étude génétique des manuscrits part d'un premier état du texte, fruit de la *production spontanée*¹³⁶, et s'appuie sur les traces des opérations effectuées sur ce texte initial.

Cette catégorisation est liée au matériau étudié, qui pose comme un être-là le texte central et n'offre pour reconstituer la chronologie de l'écriture que peu d'accroches, parmi lesquelles les interventions dans les à-côtés du texte sont bien sûr essentielles. Grâce au positionnement des énoncés, on détermine en premier lieu deux textes en un : le texte central, dont l'ébauche a vraisemblablement constitué le début de l'écriture, et les

¹³⁶ Cette appellation paraît intuitivement discutable, tant on peut douter du caractère spontané de l'activité d'écriture. L'étude du présent corpus nous montrera plus loin à quel point l'écriture de ce texte de base, émaillée d'événements qui ne laissent pas de trace scripturale, est loin de la spontanéité.

entours, les marges, qui viennent moduler ce texte¹³⁷. Il peut bien sûr arriver que ce qui s'écrit en marge soit plus important, quantitativement, que le texte central. C'est sans effet sur l'existence de ces deux espaces qui apparaissent souvent assez distinctement.

Le traitement de texte offre un espace tout différent, sans rature, malléable à l'infini, mais contraignant aussi par la linéarité qu'il impose. Qui a observé, dans les manuscrits de Valéry, l'immixtion du dessin et du texte, a du mal à imaginer cet écrivain devant un ordinateur. Sur traitement de texte, sauf utilisations marginales¹³⁸, pas de dessin, pas de sortie de la ligne prétracée, pas de marge. Tout élément inscrit est mis illico au niveau du reste du texte, à moins de jeux typographiques bien plus difficilement réalisables au clavier qu'au stylo. Ceci signifie, du point de vue du scripteur, que toute modification au texte s'intègre à celui-ci comme si elle en avait toujours fait partie, étouffant ainsi le caractère historique de la constitution du texte qui fait place à l'impression d'un texte toujours propre, toujours neuf, non altéré par les aléas de son écriture ; au contraire, sur les manuscrits, le scripteur a conscience du travail de l'écriture et peut même – à moins de ratures opacifiantes – relire les portions de texte qu'il a éliminées : dans les manuscrits, le temps de l'écriture est marqué spatialement.¹³⁹

Qu'en est-il pour le lecteur ? Dans le cas du manuscrit, il a sous les yeux le résultat de l'ensemble des opérations d'écriture ; c'est un des objets de la génétique que de rétablir les différentes étapes de l'écriture à partir – entre autres – de la répartition des substitutions dans l'espace de la page. On comprend ainsi le statut particulier de l'ajout comme venant moduler un *déjà là* que le généticien a sous les yeux, qui constitue la base à partir de laquelle l'écriture va se décrire. N'accédant qu'à fort peu de modalités de l'écriture de

¹³⁷ La disposition du texte sur la page, au centre et dans les marges, est en soi un objet d'intérêt de la génétique comme marque de chaque écrivain, et même, de chaque étape de la scription chez un écrivain. Évoquant les brouillons de Flaubert, Anne Heschberg-Pierrot indique que la valeur des marges « dépend à la fois de la phase du travail manuscrit (notes, scénarios, brouillons à divers stades, résumés...) et de la spécificité de l'oeuvre considérée. » Selon elle, l'étude des marges est partie intégrante d'une « poétique de l'écriture dans les avant-textes ». (1985, p.69)

¹³⁸ Les traitements de texte offrent aujourd'hui la possibilité de dessiner dans un cadre spécifique créé à cet effet sur la page. Toutefois, cette activité demande une série de manipulations fort peu commodes, et surtout impossibles à effectuer par hasard. A ce titre, elle n'est pas comparable au dessin effectué sur un manuscrit, dans le cadre de l'écriture, dessin qui est souvent là pour accompagner l'acte d'écrire mais qui ne semble pas être l'objet principal de l'activité du scripteur.

¹³⁹ C'est cette primauté de l'espace qui conduit J.L. Lebrave à considérer la transcription diplomatique comme une « *transcription topologico-descriptive* » (1983, p.14). Sur ce modèle, on pourrait proposer pour nommer les reconstitutions d'écriture élaborées à partir des films le terme de transcription chronologico-descriptive.

cette base, qui laisse moins d'interprétables que les modifications qui seront ensuite apportées, les généticiens travaillant sur manuscrit accordent un statut particulier à l'ensemble des modifications du déjà écrit, dont l'ajout fait partie.¹⁴⁰ Au contraire, dans notre matériau, le lecteur / spectateur des films de l'écriture peut observer tous les mouvements du curseur, toutes les modifications apportées. La notion de texte de base n'existe pas dans les reconstitutions d'écriture sur traitement de texte, puisque les modifications se fondent instantanément dans le déjà écrit : il n'y a pas un texte central et des entours, pas plus qu'il n'y a un brouillon et une mise au net : on peut isoler autant d'états intermédiaires qu'on le souhaite, on peut observer toutes les opérations de constitution de ces états. A partir d'un manuscrit, on n'observe jamais que le résultat d'opérations sur la mise en œuvre desquelles les informations sont extrêmement ténues ; à partir d'un film, on voit ces opérations *se dérouler*. Dès lors, la frontière entre ce qui est écrit et ce qui va s'écrire est mouvante, et c'est ce qui induit le caractère problématique de l'ajout : la reconstitution de l'écriture par le logiciel rend visible le fait qu'à **tous les moments de la constitution du texte, des mots viennent s'ajouter à d'autres mots déjà écrits**. Soit par exemple le début de l'écriture d'un article de journal par Bettina¹⁴¹:

00:00:00	ajout de <i>L'illétrisme est de plus en plus courant en France</i> 2 passages à la ligne ajout de <i>Une</i>
00:05:00	suppression de <i>Une</i> ajout à suspension de <i>Une équipe de Canal + a interviewé des illétrés l'année</i>
00:10:00	<i>dernier pour voir comment ils vivent dans la vie.</i> 2 passages à la ligne <u>retour à la première ligne</u> ajout d'un point après <i>France</i> <u>avancée en fin de texte</u> suppression du point après <i>vie</i> rétablissement du point après <i>vie</i> <u>avancée après les passages à la ligne</u>

pause=00:01:48

¹⁴⁰ La constitution de l'avant-texte, ou dossier génétique, suppose la réunion de plusieurs états intermédiaires de ce qui deviendra l'œuvre littéraire. Ces différents états sont classés en plans, scénarios, esquisses, brouillons et mises au net. La comparaison de ces états permet de repérer, y compris dans le texte central, des éléments ajoutés qui ne figuraient pas dans l'état précédent (ou bien, c'est souvent le cas, qui y figuraient en marge). Ce travail minutieux permet d'approcher au plus près la scripture. Reste, comme le disent les généticiens eux-mêmes, que la notion d'avant-texte ramène à celle de texte, objet dont la fixité intrinsèque fait obstacle, à un moment ou à un autre, à l'appréhension de la dynamique de l'écriture.

¹⁴¹ Les exemples pris dans ce chapitre ont parfois été simplifiés, par rapport à la réalité de la reconstitution consultable en annexe. Chaque écriture mêle en effet des phénomènes de tous ordres, dont le traitement sera explicité exhaustivement mais qui sont plus faciles à appréhender si l'on focalise l'exemple donné sur le phénomène traité. C'est donc par commodité et pour ne pas encombrer de questionnements périphériques les notions successivement abordées que j'ai pris la liberté de tronquer certains exemples.

00:15:00 ajout de *Les illétré ne save ni lire ni écrire.*
passage à la ligne

TEXTE A 18 MN D'ECRITURE

L'illétrisme est de plus en plus courant en France.

Une équipe de Canal+ a interviewé des illétré l'année dernier pour voir comment ils vivent dans la vie.

Les illétré ne save ni lire ni écrire.

La première opération est l'inscription des premiers mots du texte. Nous verrons plus tard quel statut lui accorder. Cette opération est suivie de deux passages à la ligne, puis de l'inscription hésitante de la deuxième phrase du texte. Viennent ensuite deux autres passages à la ligne et des opérations portant sur la ponctuation, puis une pause et l'inscription d'une autre phrase.

Qu'est-ce qui serait classé comme ajout dans un travail sur manuscrit ? Peut-être, si l'on pouvait le repérer comme tel, l'ajout dans le *déjà écrit* du point après *France*, qui suit le retour en première ligne (imaginons que le scripteur ait changé de stylo au cours de l'écriture de la deuxième phrase, permettant ainsi de *dater* l'ajout du point). Le généticien remarquerait aussi la suppression, puis le rétablissement du point après *vie*. En aucun cas l'ajout de la deuxième phrase, ni celui de la troisième, ne seraient classés comme tels, puisque ces phrases seraient considérées comme constitutives du texte de base et que le manuscrit n'offre que peu d'accès aux traces de constitution de ce premier texte.

Pour nous qui pouvons observer ces traces, le problème des frontières de l'ajout est particulièrement épineux : que faut-il, que ne faut-il pas considérer comme un ajout ? En quoi le point après *France* est-il plus *ajouté* au texte existant que la phrase *Les illétré ne save ni lire ni écrire*, alors que l'ajout du point s'est effectué en continuité temporelle avec les opérations précédentes, tandis qu'une pause précède celui de la phrase ? Du point de vue du scripteur, le processus d'ajout lui-même est-il plus prégnant dans un cas que dans l'autre ? Quelle différence entre ajouter *au* déjà écrit (cas de la phrase) et ajouter *dans* le déjà écrit (cas du point) ? Si l'on sent bien que différence il y a, remet-elle en cause l'appellation d'ajout dans le premier cas ? Il me semble que non : la différence repose sur le résultat de l'opération d'ajout (continuation du texte / modification du texte par

l'intérieur¹⁴²) et non sur la nature même de l'opération. **Toute inscription de chaîne graphique à la suite ou dans le déjà écrit aura donc ici la seule appellation d'ajout¹⁴³.**

Reste le problème, mineur, des premiers mots inscrits qui ne s'ajoutent à rien : par souci d'unification terminologique, j'ai choisi de leur conserver l'appellation d'ajout. Cette opération ne sort pas de la stricte application de la règle harissienne ($\emptyset \rightarrow A$) et s'il est étrange de voir nommer *ajout* une opération d'inscription initiale, le peu d'incidence de ce choix – par ailleurs non dépourvu d'arbitraire – puisque cette opération ne sera nommée qu'une fois pour chaque reconstitution d'écriture, m'a incitée à ne pas introduire une étiquette supplémentaire¹⁴⁴.

2.1.2 Remplacement vs suppression + ajout

C'est également à un problème de frontière que nous confronte la notion de remplacement : dans le cas d'une suppression suivie d'un ajout, quand doit-on considérer qu'il s'agit de deux opérations (une suppression simple et un ajout simple) ou quand faut-il identifier une seule opération (un remplacement)? Josette Rey-Debove évoque ce problème et conclut simplement que c'est « *la communauté de projet ou de contenu* » qui décide de l'existence ou non d'un remplacement (Rey-Debove 1982, p.114). Ce critère assez flou laisse une grande part à l'initiative personnelle du généticien. Il est peut-être suffisant dans un cas comme celui-ci (Carlos, écriture d'un conte, 50') :

ajout de *oui a espliquer*

¹⁴² Cette dichotomie elle-même est discutable, la continuation d'un texte entraînant de fait sa modification. Mais il faut bien se risquer à proposer des appellations...

¹⁴³ La contradiction n'est qu'apparente avec les principes de l'Item, ainsi évoqués par Raymonde Debray-Genette (1993, p.165) : « *En quoi la notion d'avant-texte est-elle indispensable ? En ce qu'elle commande au critique [...] de comprendre selon quelles lois de textualisation, qui ne sont pas celles de la textualité finale, l'écrivain passe d'un stade à l'autre. [...] Le travail du critique généticien consiste à penser les brouillons comme des formations textuelles et à forger les instruments qui permettent de les lire comme tels.* » Le terme de *formation textuelle* montre que c'est bien plus à l'écriture qu'au texte que les généticiens s'intéressent : c'est elle qu'ils tentent de saisir à travers la comparaison d'états intermédiaires qui, pour textuels qu'ils soient, les intéressent surtout par l'évolution, le passage, l'activité dont ils témoignent. La comparaison de ces états intermédiaires aboutit aussi à la mise en évidence d'éléments ajoutés de l'un à l'autre, même si ces « ajouts » ne sont pas apparents en soi sur le manuscrit.

¹⁴⁴ L'Item nomme *saisie* l'ajout non modificateur d'un *déjà écrit*. Cette appellation pouvait être reprise mais comme elle n'a lieu qu'une fois ceci ne m'a pas semblé utile. Par ailleurs, il me semble pouvoir considérer que, sur le plan processif, l'opération qui consiste à inscrire les premiers mots sur une page blanche ne diffère pas sensiblement de celle qui consiste à inscrire des mots derrière d'autres mots déjà inscrits.

remplacement de *expliquer* par *répondre*

Ce cas de remplacement quasi synonymique est le plus clairement identifiable comme remplacement. D'autres le sont moins (Marine, écriture d'un conte, 1h30) :

ajout de *En garde s'écria-t-elle.* »

Et le combat commença. Au bout de deux heures le

01:30:00

suppression de *le*

ajout de *Gaspard a*

après *Au bout de deux heures*, ajout de *de combat*

après *Gaspard*, **remplacement de *a* par *s'avoua vaincu***

On passe de *Au bout de deux heures le* à *Au bout de deux heures Gaspard s'avoua vaincu*, avec une étape intermédiaire : *Au bout de deux heures Gaspard a*. Deux opérations globales sont à envisager :

- Changement de *le* en *Gaspard a* : cette opération aurait pu être classée comme remplacement du fait de la probabilité que ce qui devait suivre le remplacé *le* était *Chat Botté*, une autre façon de nommer le remplaçant *Gaspard* ; pourtant, cette probabilité n'est pas une certitude, et il semble important de maintenir, dans la reconstitution, les ouvertures qui étaient celles du scripteur au moment de l'écriture. D'autre part, il est intuitivement gênant de considérer comme remplacement la substitution à l'ébauche d'un GN d'une suite GN + ébauche de GV, les deux entités n'entrant pas en relation d'équivalence.
- Changement de *a* en *s'avoua vaincu* : cette opération a été classée comme remplacement car on peut affirmer que *a* est le début d'un GV, remplacé ici par le GV entier *s'avoua vaincu*.

Pour ces deux changements, on pourrait – en s'en tenant aux critères de J. Rey-Debove – parler de remplacement : en effet, il s'agit vraisemblablement d'une continuité de projet et même de contenu. Vu le caractère incertain de ce critère, un autre a prévalu : l'équivalence syntagmatique est plus fiable pour savoir si, oui ou non, on a affaire à un remplacement, ce terme supposant l'équivalence entre remplacé et remplaçant¹⁴⁵. Elle a en outre l'avantage de se conformer aux critères de l'analyse distributionnelle, d'où sont issues les catégories d'ajout, suppression, remplacement et déplacement. L'équivalence

¹⁴⁵ Dans la définition du verbe *remplacer* par le dictionnaire *Le Robert*, on trouve, par exemple, « *remplacer une chose détruite, perdue, usée, etc. par une chose qui est absolument identique, ou capable de remplir la même fonction* », et « *jouer le rôle qu'une autre personne ou une autre chose jouait auparavant ou qu'elle joue habituellement* », cette définition renvoyant aux locutions verbales *faire fonction de*, *tenir lieu de*, *faire office de*.

syntagmatique est même plus importante que le sens, comme en témoigne cette opération effectuée par Marine lors de l'écriture d'un conte (1h50 d'écriture) : dans la phrase *Il y a très longtemps, des loups garou vivaient sur terre,*

remplacement de *des loups garou* par *des cochons*

On ne peut nier le remplacement dans cette substitution d'un GN à un autre GN. Pourtant, le critère de communauté de contenu n'est pas satisfait : si *loups* et *cochons* sont des hyponymes d'*animal*, leurs référents sont tout de même bien éloignés, surtout eu égard à leur fonctionnalité habituelle dans les contes (*les trois petits cochons* / *le grand méchant loup*). C'est donc bien le critère syntagmatique qui joue ici pour nous faire admettre sans réserve que la scriptrice a *remplacé* un GN par un autre. Le changement de *Les loups garou* en *ils* aurait donné lieu au même classement, comme celui de *Les loups garou* en *De terribles animaux verts et velus qu'on appelait les dinosaures*. La notion de classe d'équivalence prévaut dans le classement en remplacement / suppression simple + ajout simple proposé ici.

Toutefois, la rigueur de ce critère ne doit pas masquer le caractère aléatoire de certains classements opérés lors de la transcription des films, comme en témoigne d'ailleurs le premier exemple donné (remplacement de *a* par *s'avoua vaincu*, où j'ai considéré – et l'arbitraire y joue un rôle – qu'il y avait remplacement dans ce cas de substitution d'un GV ébauché par un GV entier). Voici des exemples de classements problématiques :

- Cas limite : la substitution d'un morphème à lui-même (Marine, conte, 2h40) :

ajout de *qu'elles sont difficiles*

pause=00:00:34

ajout de *dit*

ajout d'une virgule avant *dit*

remplacement de *dit* par *dit*

ajout de *le chat Botté, mais au faite si on ne répond pas juste qu'est se que vous nous*

Il peut sembler difficile de parler de remplacement quand remplacé et remplaçant sont les mêmes. Pourtant, ce type de substitution répond parfaitement (et évidemment !) au critère d'équivalence syntagmatique, comme d'ailleurs à celui de communauté de projet et de contenu. A l'intérieur de la même classe d'équivalence, les deux morphèmes sont en relation d'identité de *type* mais les *token* sont différents : à ce titre, on peut considérer, malgré la bizarrerie de l'appellation, que *dit* remplace *dit*.

- Détail formel : problème posé par la valence verbale (Fabien, article de journal, incipit) :

ajout de *Je trouve que cette émission montre*
remplacement de *montre* par *est*
00:05:00 ajout de *intéressante car les personnes que l'on a présenté arrive à expliqué leurs problèmes sur leur illettrisme*

D'un strict point de vue distributionnel, on ne peut considérer *montre* et *est* comme équivalents puisqu'ils n'admettent pas la même construction syntaxique. Néanmoins, la substitution de l'un à l'autre est classée comme remplacement car la communauté de classe de mot l'emporte.

L'examen des reconstitutions d'écriture proposées en annexe fera surgir d'autres problèmes de classement des opérations de remplacement. Le critère d'équivalence syntagmatique finalement retenu sera appliqué assez librement, l'équivalence absolue étant relativement peu rencontrée sinon dans les remplacements graphémiques qui correspondent à des corrections (erreur de frappe, d'orthographe ou d'accord). Or, la notion même de remplacement est intéressante pour décrire le trajet de l'écriture et ne doit pas être abandonnée. Le présent corpus permet de l'affiner en :

- remplacement immédiat, qui recouvre les cas examinés plus haut : un segment textuel est supprimé et immédiatement remplacé par un autre ;
- remplacement en deux temps, lorsque le déplacement du curseur et/ou une opération d'écriture interviennent entre la suppression du remplacé et l'ajout du remplaçant. Ce type de remplacement ne sera pas noté comme tel dans les reconstitutions, qui feront apparaître la suppression d'une part, l'ajout d'autre part. Il demande à être reconstruit par le lecteur¹⁴⁶ qui interprète le sens des opérations décrites telles quelles.

Cette distinction entre deux modalités du remplacement fait apparaître le caractère dynamique du matériau de base, les films de l'écriture, ainsi que le choix de privilégier, dans la description de ce matériau, le trajet de l'écriture sur son résultat. Aux

¹⁴⁶ Par exemple, chez Fabien (1h05), dans la phrase « *Mais je trouve qu'il ne faut pas se moquer car ils peuvent bien être intelligents et sympathiques* » :

01:05:00 avancée dans le texte après *il ne faut pas se moquer*
suppression de *moquer*
avancée en fin de texte
ajout d'un point
retour après *il ne faut pas se*
ajout de *rire*

Le résultat de l'opération est bien sûr le remplacement de *se moquer* par *se rire*, mais l'ajout d'un point au sein du remplacement oblige à décrire cette opération comme une suppression (de *moquer*) et un ajout (de *rire*).

remplacements immédiats et différés, une même conséquence : la substitution d'un élément à un autre. C'est le processus de cette substitution qui change, et la visibilité de ce processus est la caractéristique la plus originale et la plus novatrice du présent corpus.

2.2 La notion de variante

La variante est définie par Almuth Grésillon comme une « *unité verbale qui diffère d'une autre forme, antérieure ou postérieure ; différentes versions d'un même texte se distinguent par leurs variantes ; la notion de variante suppose en principe une version considérée comme référence ; c'est par rapport à elle que dans une édition critique on peut établir un appareil de variantes.* » (1994 ; p.246). A la différence de la substitution, orientée par le temps de l'écriture (A>B n'est pas B>A), la relation de variance n'est donc pas marquée chronologiquement, la version de référence pouvant donc tout aussi bien être le texte final que tout état non achevé de ce texte. Cette notion permet de rassembler, pour tout élément du texte, le paradigme de ses autres formulations : chaque opération d'écriture est une production de variantes, c'est-à-dire d'états différents du texte. C'est dans ce sens que l'entend la philologie, c'est celui-ci qui est repris par la génétique textuelle, l'appellation même de variante étant mise en cause par certains généticiens (Lebrave 1983), défendue par d'autres (Bellemin-Noël 1982, Cerquiglini 1983).

La génétique textuelle a fait travailler deux oppositions : la variante d'écriture *vs* la variante de lecture d'une part, la variante libre *vs* la variante liée d'autre part ; nous allons en examiner le caractère plus ou moins opératoire eu égard aux caractéristiques du présent corpus.

2.2.1 Variante de lecture *vs* variante d'écriture.

La différenciation de ces deux types de variantes est liée au contexte de leur production : la variante de lecture se produit à un moment où le scripteur relit son texte, tandis que la variante d'écriture se produit au sein d'une période d'activité scripturale de continuation du texte.

Dans un manuscrit d'écrivain, la variante de lecture est repérable au fait qu'elle n'est pas effectuée sur la ligne d'écriture mais au-dessus, au-dessous, en marge, sur une feuille annexe, etc. ; bref, qu'elle témoigne d'un retour sur le texte déjà écrit pour modifications¹⁴⁷. Ce repérage est lié au matériau dont l'analyse - qui vise la reconstitution temporelle de l'écriture – se base sur des indices essentiellement spatiaux. C'est leur répartition dans l'espace de la page qui définit les variantes (lecture ou écriture) mais elles ne peuvent pas toujours être immédiatement classées chronologiquement. L'adaptation de cette dichotomie au matériau étudié ici pose plusieurs problèmes.

- Tout d'abord, l'écran ne permettant pas l'écriture en marge ou hors ligne, ce critère ne peut plus être utilisé comme distinctif des variantes de lecture. En revanche, la chronologie des opérations est, comme leur ampleur, exactement enregistrée par le logiciel utilisé. Ainsi, dans ce début d'écriture de conte par Caroline,

00:00:00

pause=00:01:08

ajout de *Un jour blanquette*

suppression de *Un jour blanquette*

ajout de *Un jour blanquette voulait acheter un*

suppression de *un*

remplacement de *voulait* par *alla*

ajout de *un homme du nom de segin*

ajout de *Elle l'emmena chez elle*

le remplacement de *voulait* par *alla* est visiblement effectué dans l'élan de la scription de la phrase. A ce titre, il me semble qu'il doit être classé comme variante d'écriture : la scriptrice n'a vraisemblablement pas eu besoin de relire sa phrase pour effectuer le remplacement, elle avait en tête le verbe qu'elle a remplacé dans un mouvement de rectification immédiate de ce qu'elle venait d'écrire.

Si l'on avait affaire au tapuscrit, il se présenterait ainsi :

alla

Un jour blanquette ~~voulait~~ acheter ~~un~~ un homme du nom de segin. Elle l'emmena chez elle.

¹⁴⁷ La variante de lecture n'est pas limitée à un ajout effectué à proximité de l'unité biffée qu'elle remplace : elle peut se produire lors d'une réécriture globale du passage. Elle ne laisse pas alors de trace locale de biffure : comme pour ce qui a été dit plus haut au sujet de l'ajout, c'est la comparaison des différents états du texte qui permet d'isoler la modification, donc de parler de variante.

Le remplacement de *voulait* par *alla* serait donc considéré comme une variante de lecture, ce classement étant déterminé par l'impossibilité de savoir quant exactement a eu lieu la substitution (pendant l'écriture de la phrase elle-même / après écriture du paragraphe ou du texte)¹⁴⁸. Avec le matériau examiné ici, le doute n'est pas permis quant à l'activité de la scriptrice : c'est bien en période d'écriture qu'elle effectue cette correction ; il est intéressant de différencier ce comportement de celui qui consisterait à écrire la phrase entière puis à y revenir pour la corriger¹⁴⁹, ce qui témoignerait vraisemblablement d'une activité de relecture concertée. Par conséquent, sans remettre en cause la validité de l'opposition variante de lecture / variante d'écriture pour les corpus manuscrits, on ne peut la transposer telle quelle aux reconstitutions de l'écriture analysées ici.

• D'autre part, nombreux sont dans le présent corpus les exemples de ce type : le scripteur écrit en fin de texte, il remonte largement dans le texte pour effectuer une correction (*i.e.* variante de lecture), puis revient en fin de texte pour poursuivre l'écriture. Par exemple, Benjamin écrivant un conte (à partir de 40 minutes d'écriture, en fin de texte) :

ajout de *L'homme lui indiqua une direction*

pause=00:00:37

retour en début de texte. après ses parents étaient morts

1 ajout de *Il s'apelaît Pinocchio*

pause=00:01:23

¹⁴⁸ Cette affirmation ne doit pas induire une vision caricaturale des résultats – très précis – obtenus lors de l'étude des manuscrits : la génétique textuelle explore toutes les voies pouvant indiquer la chronologie des opérations, et particulier elle est souvent capable de différencier les substitutions ayant eu lieu au moment de la production du texte de celles qui ont lieu une fois le texte bien avancé, ou terminé. L'examen attentif de corrélations sémantiques, entre un remplacement effectué p.1 et un élément se trouvant p.25, par exemple, aide à dater la substitution (il fallait que la p.25 soit écrite pour qu'elle puisse avoir lieu). On se fie aussi à la graphie : examinant un manuscrit de Heine, J.L. Lebrave note à propos d'un remplacement en lecture que les mots remplaçants « *sont d'une écriture différente de celle de l'ensemble de la page, au trait plus fin, plus rapide* » ; il précise que « *les données relatives aux caractéristiques de l'écriture permettent d'enrichir l'information en précisant que cette intervention est décalée dans le temps par rapport à l'écriture de l'ensemble de la page, et qu'il s'agit très probablement de corrections effectuées au cours d'une relecture d'un passage ou de l'ensemble du texte.* » (1983, p.15). Ces précautions ne permettent pourtant pas de différencier à coup sûr, parmi les variantes de lecture, celles qui ont été effectuées immédiatement, au cours de l'écriture de la phrase, de celles effectuées une fois écrite la phrase (ou le paragraphe) qui les contient.

¹⁴⁹ Néanmoins, le fait d'avoir écrit un mot et de le remplacer tout de suite par un autre n'a rien à voir avec l'écriture directe du mot définitif. J. Rey-Debove (1982) considère que toute rature implique une activité métalinguistique, opposée à la production spontanée. Cette activité métalinguistique est présente dans l'exemple donné ici : si le remplacement de *voulait* par *alla* n'est pas une variante de lecture, au sens où il n'a pas forcément nécessité de relecture pour être effectué, il reste un processus métalinguistique (une variante, au sens de l'ITEM) qui ne doit pas être traité comme un ajout *spontané*. Il est signalé comme tel dans la reconstitution par la description du remplacement qui est, par nature, métalinguistique.

- 2 avancée en fin de texte
ajout de *et il là suivit*
passage à la ligne
retour à la phrase précédente
remplacement de *et il là suivit* par *donc Pinocchio repartit*
- pause=00:01:40
- ajout de *Il arriva sur le champ après avoir fait 10 jours de marche*
- pause=00:01:02
- 3 retour après *une direction*
suppression de *donc Pinocchio repartit*
ajout d'un point
- pause=00:00:45
- ajout de *Mais Pinocchio qui*
- pause=00:00:59
- ajout de *en voulait toujours*
suppression de *en voulait toujours*
ajout de *voulait toujours en savoir plus lui posa des questions sur le pays.*
avancée en dernière phrase
suppression de *sur le champ après avoir fait 10 jours de marche*
ajout de *après qu'il eu entendre ce qu'il voulait*

Trois épisodes ont été isolés (en gras) dans cet extrait de reconstitution. Ils posent à peu près tous les problèmes inhérents au traitement des variantes de lecture / d'écriture dans notre corpus, c'est pourquoi nous allons les examiner un par un.

- Premier épisode : ajout de *il s'appelait Pinocchio* après un retour dans le texte. Cette opération donnerait lieu, sur manuscrit, à un ajout hors ligne qui serait donc considéré comme variante de lecture¹⁵⁰. Nous pouvons également le classer ainsi puisqu'il s'agit d'un aller-retour du curseur (en début de texte dans ce cas) pour effectuer une seule opération, qui a sans doute demandé une relecture du *déjà écrit* dont témoigne peut-être la pause de 37 secondes.
- Deuxième épisode : avancée en fin de texte et ajout de *et il là suivit*. Peut-on ignorer que cet ajout a été précédé de l'aller-retour en début de texte et le considérer comme la simple continuation de *L'homme lui indiqua une direction*, soit une variante d'écriture ? Dans ce cas, il faudrait ne pas tenir compte de la focalisation de l'attention du scripteur sur un

¹⁵⁰ Certains chercheurs de l'ITEM parlent aujourd'hui de variante *immédiate* vs *différée*, la distinction recoupant à peu près celle de *lecture* vs *écriture*. Je m'en tiens aux appellations exposées par A. Grésillon (1994).

autre endroit du texte, et des deux pauses d'écriture suscitées à cette occasion : avec toutes les précautions pour éviter d'assigner arbitrairement aux pauses des fonctions qui n'ont peut-être pas été les leurs, on peut supposer que ces deux pauses-là ne sont pas sans lien avec les deux déplacements du curseur qui les accompagnent. Les épisodes 1 et 2 peuvent en fait se décrire de la même façon : le scripteur travaille à un endroit du texte, il fait une pause, déplace le curseur, ajoute un segment d'énoncé. Pourquoi qualifier le premier de variante de lecture et le second de variante d'écriture ?

- Troisième épisode : c'est d'une remontée dans le texte qu'il s'agit mais elle est le lieu d'une assez longue suite d'opérations (suppressions et ajouts). Il me semble que la première suppression (*donc Pinocchio repartit*) serait clairement une variante de lecture, comme l'ajout du point qui la suit. Mais ensuite, on peut penser que le scripteur se retrouve essentiellement dans la situation d'*écrire*, au sens d'apporter des variantes d'écriture, puisque son attention reste focalisée sur le même segment à modifier. De ce point de vue, les dernières opérations de cet épisode me semblent sans ambiguïté : si l'on peut éventuellement classer comme *en lecture* l'ajout de *en voulait toujours*, la suppression du même segment comme l'ajout de *voulait toujours en savoir plus lui posa des questions sur le pays* relèvent, me semble-t-il, de variantes d'écriture, au sens où ils sont effectués dans la proximité du lieu de travail, les éléments variants étant à l'esprit du scripteur qui n'a pas besoin de les relire pour y envisager des modifications.

Quelles conclusions tirer de cette série de problèmes ? D'abord, la nécessaire modification terminologique : la précision de notre matériau conduit à s'interroger sur des phénomènes qui, non observables sur les manuscrits, n'ont jusqu'à présent pas posé question. Ce changement de terminologie, déjà envisagé¹⁵¹, n'est pas facile à décider et surtout, il ne règle rien du problème qu'a soulevé l'examen de l'épisode 3 : où s'arrête la variante de lecture ? A quel moment précis repasse-t-on en écriture ? Il me semble impossible de déterminer arbitrairement une règle, tant le basculement lecture / écriture dépend du contexte des opérations. Je préfère considérer l'opposition entre lecture et

¹⁵¹ Dans des travaux antérieurs (Doquet 1995), je reprenais le plus fidèlement possible les notions de variantes de lecture et d'écriture en les renommant : opérations immédiates pour les variantes d'écriture, opérations différées pour les variantes de lecture. Ces appellations avaient le mérite de mettre en valeur l'aspect temporel du matériau. Elles conduisaient en revanche à des aberrations, classant comme « immédiates » des opérations ayant lieu après des pauses ! C'est pourquoi j'ai choisi de modifier la notion de variantes de lecture et d'écriture pour l'adapter au matériau étudié.

écriture comme celle de deux pôles entre lesquels les opérations viennent se positionner, étant entendu qu'il n'est jamais possible d'affirmer que cette opération-ci a été effectuée sans relecture préalable, ni que celle-là a nécessité sur le moment la relecture intégrale du texte. Lecture et écriture se trouvent donc en relation dialectique plutôt qu'exclusive¹⁵².

Devant l'impossibilité de conserver telle quelle cette distinction, le parti pris est le suivant : les reconstitutions de l'écriture s'appuieront sur l'observable livré par *Genèse du Texte* et sur lui seul. Ceci conduit à l'abandon de la classification variante de lecture / variante d'écriture, qui a été forgée à partir des manuscrits et ne peut s'appliquer complètement qu'aux manuscrits. En revanche, tous les déplacements du curseur seront signalés, y compris ceux qui n'ont donné lieu à aucune opération d'écriture¹⁵³. La différenciation se fera alors entre *opérations sur le lieu de l'écriture* (quel que soit ce lieu, milieu ou fin du texte) et *opérations après déplacement*. Pour ne pas entraver la lisibilité des reconstitutions, et aussi éviter les problèmes qui se sont posés à l'examen de l'épisode 3, les appellations *sur le lieu de l'écriture* et *après déplacement* ne seront pas portées dans les reconstitutions : seuls les déplacements du curseur y seront signalés, en souligné pour être rapidement repérables. Ce sera au lecteur, en fonction du contexte, de déterminer la limite des opérations qui ont lieu sous l'emprise du déplacement (théoriquement associé à une relecture) ou sur le lieu de l'écriture : la terminologie *sur le lieu de l'écriture / après déplacement* ne sera utilisée que dans les commentaires des reconstitutions. Enfin, dans le cas d'opérations de proximité (le scripteur écrit *le petit lapin court*, revient sur *petit* et le remplace par *jeune*, puis poursuit l'écriture de la phrase), je considère qu'on ne quitte pas

¹⁵² Ceci me semble en adéquation avec la conception des relations entre lecture et écriture qui prévaut à l'ITEM, dont les travaux ne peuvent laisser penser que cette distinction de mots reflète une distinction de faits : il est bien évident que la lecture fait partie intégrante de l'écriture et que la relecture de son propre texte n'est pas non plus séparable de l'écriture qui va la suivre. Almuth Grésillon cite à ce propos Martin Walser, rappelant que « *lire et écrire sont une même expérience* ». (1993, p.139)

¹⁵³ Au vu de l'ensemble du corpus étudié ici, il semble que la relecture du texte par le scripteur puisse se manifester de trois manières :

- une simple pause, dont on peut toujours supposer, sans certitude aucune, qu'elle est le lieu de la relecture ;
- une pause lors de laquelle le curseur se déplace à l'intérieur du texte, marquant *a priori* une focalisation du scripteur sur l'environnement spatial de l'endroit où le curseur vient se placer ;
- une pause avec déplacement du curseur et intervention dans le texte, comme dans les exemples analysés ici, où l'on voit alors l'endroit précis de focalisation du scripteur et où la relecture ne fait aucun doute (bien que le moment précis de cette relecture ne soit pas certain : en l'absence de pause, on peut très bien imaginer que le scripteur, travaillant en fin de texte, relit rapidement un endroit où quelque chose lui semble à modifier, qu'il continue son écriture en fin de texte tout en réfléchissant à ladite modification, et qu'il remonte plus tard dans le texte pour l'effectuer...).

le lieu de l'écriture ; ceci rejoint la notion de variante de lecture / d'écriture puisque, dans ce cas – et quoi qu'en indique un manuscrit – le scripteur n'a pas eu besoin de relire le segment de texte pour effectuer la correction. Tous les déplacements étant notés sur les reconstitutions, seuls ceux qui excèdent la proximité¹⁵⁴ du lieu d'écriture seront soulignés.

La différence entre écriture de continuation, en fin de texte, et écriture de modification¹⁵⁵, au sein du texte, semblant toutefois importante, les opérations ayant lieu au sein du texte seront présentées sur fond tramé.

La présentation de l'extrait examiné ici sera donc la suivante :

ajout de *L'homme lui indiqua une direction*

pause=00:00:37

retour en début de texte, après *ses parents étaient morts*
ajout de *Il s'appelait Pinocchio*

pause=00:01:23

avancée en fin de texte

ajout de *et il là suivit*

passage à la ligne

retour à la phrase précédente

remplacement de *et il là suivit* par *donc Pinocchio repartit*

pause=00:01:40

ajout de *Il arriva sur le champ après avoir fait 10 jours de marche*

pause=00:01:02

retour après une direction

suppression de *donc Pinocchio repartit*

ajout d'un point

pause=00:00:45

¹⁵⁴ La notion de proximité est volontairement floue, le fait que le scripteur ait dû ou non relire le texte pour effectuer l'opération dépendant de multiples facteurs contextuels. En principe, une opération qui se produit avant le lieu d'écriture mais dans la phrase même est considérée comme à proximité du lieu d'écriture (dans le cas d'une phrase à la Proust, ceci serait discutable, mais les élèves de CM2 n'en produisent pas !). Donc, on a déplacement important du curseur quand on quitte la phrase où l'on travaille, sauf dans le cas suivant : le scripteur vient de terminer une phrase, il entame le premier syntagme de la suivante, il revient dans la phrase, fait une correction et repart terminer le syntagme entamé. Dans ce cas, il me semble possible de considérer que le scripteur, bien que la phrase soit terminée, l'a toujours en tête et n'a pas besoin de relire pour effectuer sa modification.

¹⁵⁵ Cette opposition est encore inadéquate, puisque toute continuation est aussi modification. Mais comment dire ?...

ajout de *Mais Pinochio qui*

pause=00:00:59

ajout de *en voulait toujours*

suppression de *en voulait toujours*

ajout de *voulait toujours en savoir plus lui posa des questions sur le pays*

avancée en dernière phrase

suppression de *sur le champ après avoir fait 10 jours de marche*

ajout de *après qu'il eu entendre ce qu'il voulait*

Cette présentation a l'avantage de rendre visibles au premier coup d'œil, sans surcharger la lecture, les plages de travail dans l'écrit opposées aux plages de continuation de l'écrit, qui sont discriminantes dans le classement des modes d'écriture mis à jour dans ce corpus.

2.2.2 Variante libre vs variante liée.

Cette spécification de la notion de variante a été mise en évidence par Almuth Grésillon :

« Une variante est dite “liée” lorsqu'elle intervient sous la pression d'une donnée syntaxique ou sémantique du contexte. Cette distinction est fondamentale pour assigner une valeur à la variation : la signification et la pertinence d'une réécriture se manifestent prioritairement dans les variantes non liées. » (Grésillon 1985, p.326).

Un grand nombre de substitutions semblent au départ pouvoir être considérées comme des variantes liées ; tout dépend de ce que l'on entend par « pression contextuelle » :

« La notion de contexte à laquelle A. Grésillon renvoie fait intervenir trois niveaux : un niveau linguistique (le fait qu'une unité linguistique se trouve en relation de collocation avec une autre impose le respect de certains traits syntaxiques et sémantiques qui garantissent la compatibilité des unités en question) ; un niveau textuel (ceci concerne par exemple le respect des règles de coréférence, l'élimination des répétitions lexicales) ; un niveau extra-textuel (correspondant au contexte politique et culturel de l'écriture). On peut semble-t-il ordonner ces trois niveaux de la façon suivante. Le niveau linguistique limite le contexte à la phrase ou à l'énoncé. Le niveau textuel élargit le contexte aux séquences d'énoncés qui constituent le texte en cours d'écriture. Quant au niveau extra-textuel, il correspond à l'ensemble des déterminations extérieures à ce texte lui-même, qu'il s'agisse d'autres textes du même auteur ou d'autres auteurs de la même période ou, plus généralement, de la totalité du contexte extra-linguistique. » (Lebrave, 1987, p.190)

J.-L. Lebrave a posé le problème de l'hétérogénéité des contraintes susceptibles d'entraîner une variante liée, se demandant finalement « *si ce n'est pas le degré de synonymie en langue qui préside à la répartition entre lié et non lié* » (*ibid.* , p.192). Il propose de conserver la notion de variante liée en en restreignant le champ :

« On dira qu'une substitution est liée lorsqu'elle peut se déduire de l'application d'une règle à un fragment textuel qui enfreignait cette règle, et donc lorsqu'elle obéit à une détermination contextuelle de l'un des types suivants :

1°) Substitutions « associées à une substitution donnée. Le remplacement, en un point donné de la chaîne textuelle, d'un élément A par un élément B provoque des ajustements de cette chaîne aux contraintes morpho-syntaxiques associées à B [...].

2°) Substitutions liées aux phénomènes d'anaphore et de reprise [...].

3°) Substitutions liées à une structure prosodique ou phonique des fragments textuels. La règle est fonction de la présence sous-jacente d'un modèle rythmique ou phonique. » (ibid. ., p.201)

Quelques années plus tard, A. Grésillon paraît avoir suivi un cheminement similaire, la notion de variantes liées dépendant de l'application d'une règle formelle :

« Les modifications qui interviennent en cours d'écriture n'ont pas toutes le même poids, les unes sont indépendantes, émanations pures d'un désir d'écrire ou de réécrire, les autres sont contraintes et dictées par des règles formelles. » (Grésillon, 1994, p.143)

Pour illustrer cette distinction, A. Grésillon cite ces deux versions d'une strophe de Baudelaire :

<i>Ou bien toi, grande Nuit, fille de Michel Ange Qui dors paisiblement dans une pose étrange Et tes appas taillés aux bouches des Titans !</i>	<i>Ou bien toi, grande Nuit, fille de Michel Ange Qui tors paisiblement dans une pose étrange Tes appas façonnés aux bouches des Titans !</i>
---	---

A partir de la première version, le poète change (peut-être par hasard, selon A. Grésillon) *dors* en *tors* : c'est une variante libre. En revanche, le verbe *tordre* exigeant un COD, la conjonction *et* disparaît, il manque du coup une syllabe au dernier vers et *taillés* devient *façonnés* : ce sont deux variantes liées.

Le corpus étudié ici n'est pas riche en enchaînements de ce type. En revanche, la notion de variante liée nous intéresse évidemment, en tant qu'elle permet de différencier des types de séquences d'opérations : de l'enchaînement nécessaire, succession de variantes liées les unes aux autres, à la simple suite d'opérations sans lien apparent, en passant par l'enchaînement non nécessaire, ou succession d'opérations dans laquelle on peut trouver une cohésion (série de correction orthographiques, ou suite d'opérations convergentes du point de vue sémantique...).

Il ne paraît pas nécessaire de donner un exemple de **suite d'opérations sans lien apparent** : c'est le cas de nombreux passages des reconstitutions, où l'observateur, dès que le scripteur interrompt la continuation du texte, se demande souvent vainement ce qui a pu lui donner l'idée, à ce moment-là, d'effectuer cette opération-ci. La suite d'opérations sans lien apparent est l'enchaînement le plus courant, témoignant que le processus de production du sens, malgré la précision des traces qui en sont ici conservées, reste difficile à pénétrer.

On peut voir un **enchaînement nécessaire** dans ce début de la narration d'un souvenir par Bettina :

00:05:00 ajout de *Mon meilleur souvenir a été celui*
remplacement de *Mon* par *Un de mes*
remplacement de *meilleur souvenir* par *meilleurs souvenirs*

Alors que dans un manuscrit, apparaîtrait probablement le remplacement de *Mon meilleur souvenir* par *Un de mes meilleurs souvenirs* (variante libre), on voit ici que le scripteur a commencé par remplacer *Mon* par *Un de mes* (variantes libre) puis s'est aperçu de l'erreur ainsi créée et l'a rectifiée par la mise au pluriel de *meilleur souvenir* (variante liée).

Dans d'autres cas, on a du mal à savoir si une variante est liée ou non, par exemple au début de l'écriture d'un article de journal par Séverine (15 mn. d'écriture), dans la phrase « *L'illettrisme, c'est ne savoir ni lire, ni écrire* » :

remplacement de *ni* (lire) par *pas parfaitement*
remplacement de *ni écrire* par *et mauvaise orthographe*

Le premier remplacement est évidemment une variante libre. Que faire du second ? On peut penser que c'est une contrainte syntaxique qui a impulsé le remplacement : le premier terme de la double négation *ni lire ni écrire* étant modifié, il fallait modifier le second. Toutefois, le premier remplacement, avec le changement de la négation en restriction et le passage de l'ignorance de l'écriture à la difficulté à orthographier, peut ressortir à un projet global d'atténuer le propos dont dépendrait également le second remplacement. Il est donc difficile de décider s'il s'agit de variantes liées. Comme les deux variantes ont une conséquence sémantique convergente, on parlera ici d'**enchaînement non nécessaire**.

Par ailleurs, l'ordre d'apparition supposé des variantes liées (contraintes d'ordre syntaxique entraînant la variante) peut être pris à rebours à l'examen de notre corpus. Écrivant un article de journal, Abdellatif évoque « *les personnes qui montraient ce qu'est l'illettrisme* », ce terme étant par la suite repris anaphoriquement par *ils*¹⁵⁶. Après avoir bien avancé dans l'écriture, il s'aperçoit de la disjonction syntaxique entre antécédent et anaphores et corrige tous les *ils* en *elles*. Cette série de corrections s'insère dans un épisode

¹⁵⁶ Le texte est alors, à 20 mn d'écriture :

L'illettrisme est un problème qui gêne certaines personnes car ils ont honte devant les de l'extérieur.

Cette émission était très bien les personnes qu'ils ont présenté montrer bien comment ils se débrouillaient
La reprise fautive s'explique par le fait que les personnes auxquelles le scripteur fait référence sont des garçons ou des hommes. Comme cela arrive souvent dans les textes d'enfants, l'accord référentiel prime sur l'accord syntaxique.

de travail dans un lieu stratégique du texte¹⁵⁷ constitué d'une série de propositions subordonnées qui va être amplifiée ; peut-être les corrections syntaxiques jouent-elles un rôle déterminant dans cette amplification, qui voit le jour après le passage systématique dans toutes les propositions, d'autant plus que les *ils* transformés en *elles* ont un référent important : les sujets de cette suite de propositions.

On pourrait donc considérer ce phénomène comme un second type de variante liée, la variante sémantique découlant de corrections formelles du fait de la relecture attentive à laquelle le projet de rectifier la « mise en graphie »¹⁵⁸ ont conduit le scripteur. Le lien entre les variantes n'est pas de même nature, puisque **la mise en graphie ne contraint pas le scripteur à effectuer des modifications sémantiques : elles le contraignent à relire**, et c'est cette relecture qui (peut-être) suscite les variantes. Ce processus serait évidemment invisible sur manuscrit puisque rien n'y indique la succession exacte des opérations. Puisque nous en disposons, il me semble intéressant d'observer les différents degrés de lien – de la nécessité au hasard – qui s'établissent entre les variantes successives. En particulier, le passage d'opérations de mise en graphie à des opérations de mise en texte questionne les recherches en didactique : beaucoup d'enseignants préconisent de laisser de côté l'orthographe au moment de la mise en texte, réservant les corrections orthographiques à des phases ultérieures de la production, pendant la relecture qui suit la terminaison du texte. Outre la séparation – artificielle – entre l'emploi des mots et leur forme, cette procédure supprime les relectures à finalité orthographique, dont nous verrons qu'elles semblent avoir de multiples fonctions dans le processus de l'écriture.

Les éléments exposés jusque là sont des propositions d'aménagement de notions existantes ; les caractéristiques du matériau ont conduit à renoncer à certaines oppositions (lecture / écriture, saisie / ajout) et à enrichir des notions (apparition des modalités de remplacements, transformation de l'opposition variante libre / liée en types d'enchaînements) grâce à l'apparition de phénomènes invisibles sur les manuscrits. Les

¹⁵⁷ Certaines caractéristiques de cette genèse, fort intéressantes, seront commentées plus loin.

¹⁵⁸ Le terme vient de Claudine Fabre : les *opérations de mise en graphie* sont liées au respect de la correction de la langue (orthographe, syntaxe). Le terme de *mise en graphie* permet d'éviter l'opposition entre forme et contenu que suggère celui de *correction formelle*.

aménagements proposés ont trait au caractère dynamique du matériau. C'est cette direction qui sera privilégiée maintenant.

2.3 La spécificité du matériau analysé : les directions choisies.

2.3.1 Privilégier la dimension temporelle de l'écriture

La précision chronologique est le propre du matériau de cette étude qui fournit un système de repérage à la fois spatial et temporel, au contraire des manuscrits :

« Une des questions fondamentales posées par la correction est le moment de sa manifestation dans le processus de l'énonciation. L'auteur a-t-il modifié son texte au fil de l'énonciation ou a posteriori ? Sa correction est-elle exécutée avant que la suite ne soit écrite, ou à un moment et un lieu donnés de cette suite, sur lequel on ne sait rien de certain lorsque la séquence rayée n'est pas inachevée ? Le manuscrit apporte dans ce domaine quelques certitudes, mais laisse planer le doute sur beaucoup de corrections. Ici intervient l'importance de l'alignement du manuscrit : un remplacement aligné est fait dans le temps de l'énonciation, un remplacement non aligné a toutes chances d'être postérieur dans un moment indéterminé :

j'apercevais
~~il y avait~~ sur les feuillages

Un ajout simple est toujours décalé dans la temporalité du texte ; mais on ne sait rien d'une suppression simple. Un mot inachevé est évidemment aussitôt supprimé qu'écrit. Les modifications du texte qui ne se trouvent pas insérées dans le temps de l'énonciation tiennent forcément compte de ce qui suit jusqu'au moment où elles se font (parfois après la production de l'ensemble du texte), par une sorte de feed-back. Ainsi nous arrive-t-il de remplacer tardivement un mot par un autre parce que la suite de notre propos ne lui convient pas. » (Rey-Debove 1982, p.114)

Notre matériau répond aux incertitudes posées ici. Ainsi, dans un tapuscrit de ce type :

*Ensuite, toute la classe a commencés à marcher en direction de l'école où l'on nous attendaient pour passer la nuit ~~et faire une boom méga géniale avec tous les copains et copines .Nous avons même appris à Caroline à danser ; enfin, je pense.~~
Avant d'arriver nous nous sommes arrêtés pour déjeuner.*

serait analysé comme la suppression d'un segment important du texte, sans que l'on puisse dire si cette suppression est immédiate ou différée. On ne pourrait arriver au détail opératoire que livre la reconstitution par le logiciel (Bettina, souvenir, annexe p.29) :

ajout de *jusqu'au lendemain matin et où un petit déjeuner nous attendait.*

01:20:00

retour dans le texte

suppression de *Nous avons même appris à Caroline à danser ; enfin, je pense.*

suppression de *et faire une boom méga géniale avec tous les copains et copines.*

avancée en fin de texte

suppression du point final

ajout de *en campagne de M[^]Sabi et de Caroline.*

Elle indique deux précisions importantes :

- la suppression de *et faire une boom méga géniale avec tous les copains et copines .Nous avons même appris à Caroline à danser ; enfin, je pense* s'est faite en deux temps : il faut donc comptabiliser deux opérations au lieu d'une ;

- cette suppression est effectuée en toute fin d'écriture, après la terminaison de l'ensemble du texte. Ce n'est donc pas une opération sur laquelle l'écriture s'est appuyée mais une opération consécutive à l'écriture.

Le logiciel date en outre chaque opération, située chronologiquement à la fois dans la durée de l'écriture et au sein des autres opérations effectuées. On dispose ainsi, pour chaque opération, de l'état du texte au moment où elle a eu lieu, ce qui facilite considérablement les hypothèses interprétatives concernant cette opération. Ceci permet d'étudier précisément l'enchaînement des opérations, comme l'a déjà suggéré le commentaire sur les variantes liées.

A ce gain considérable correspond une perte : celle de l'appréhension directe du matériau de l'écriture. Dans les « films », où l'écriture défile en temps réel, *Genèse du Texte* fait apparaître toutes les opérations, dans leur enchaînement chronologique ; il est à ce titre beaucoup plus précis que les manuscrits ou tapuscrits et favorise la compréhension de ce qui *se produit*. En revanche, une fois effectuée la transcription sur papier, on perd en lisibilité d'ensemble, chaque opération étant restituée en tant que telle, sans hiérarchisation a priori, sans lien graphique ou spatial avec l'ensemble du texte. Quoi de plus clair que ce que propose la transcription diplomatique des manuscrits, en respectant le fléchage sur la page pour indiquer le déplacement d'un segment ? Au lieu de cela, le logiciel signale un déplacement, indique son lieu d'arrivée, mais il nous faut reconstruire mentalement la structure du texte pour mesurer les incidences de cette opération. C'est pour faciliter cette projection que sont inclus dans les reconstitutions, par tranches de 20 ou 30 minutes suivant l'activité du scripteur, des états intermédiaires du texte en cours d'écriture. Ils sont placés en regard de la reconstitution, sur le verso des feuillets, de manière à ne pas entraver la lisibilité des reconstitutions des opérations.

2.3.2 Privilégier la procédure opératoire sur son résultat.

C'est encore à un avantage de *Genèse du Texte*, qui retrace l'intégralité des opérations effectuées, que l'on doit la possibilité d'observer les traces précises des actions du scripteur en plus de leur résultat sur le texte. Reprenons l'exemple donné plus haut (en 1.2), le remplacement de *des loups garou* par *des cochons*. Le résultat de cette opération n'est pas le remplacement d'un GN par un autre mais celui d'un nom par un autre, le déterminant restant inchangé. On pourrait donc le présenter ainsi. Si un autre choix a été

fait, c'est par souci de respecter précisément, dans la transcription, les opérations effectives du scripteur. Il est très fréquent, dans les remplacements, que des termes restant constants entre le passage originel et sa réécriture soient tout de même supprimés, puis rétablis.¹⁵⁹ Les transcriptions présentées ici privilégient la trace d'un processus, le cheminement de l'écriture, sur le résultat de ce processus.

Dans l'exemple qui vient d'être exposé, l'attachement au processus plutôt qu'à son résultat peut sembler anodin car, qu'il s'agisse d'un GN ou d'un nom, l'opération demeure un remplacement. Ce n'est pas le cas dans l'exemple suivant (Carlos, conte, 1h50) : dans la phrase *Il était une fois un jeune enfant qui s'appelait Pinot Quio qui était blons au yeux bleue et d'une taille moyenne,*

suppression de *qui* (était blond)
ajout d'un point après *Pinot Quio*
suppression de *était*
ajout de *IL AVAIT*
remplacement de *IL AVAIT* par *Il avait*
suppression de *blonds aux yeux bleux*

pause=00:00:33

ajout de *une*
suppression de *et d'une taille moyenne*
ajout de *taille moyenne.*

Il est clair que l'opération globale effectuée est le remplacement de *qui était blons au yeux bleue et d'une taille moyenne* par *Il avait une taille moyenne*. Pour autant, ce résultat n'a pas été produit simplement : c'est à coup de suppressions et d'ajouts successifs de petites unités que le scripteur passe de l'état 1 à l'état 2. Nous avons affaire à un remplacement très haché, qu'il serait réducteur, sur le plan du processus, d'appeler simplement remplacement. La solution adoptée a donc été, dans ce cas, de maintenir la description précise des événements qui se sont effectivement produits (et dans l'enchaînement desquels on ne peut parler de remplacement, sauf formel pour *IL AVAIT* > *Il avait*), à

¹⁵⁹ On peut s'interroger sur cette procédure peu économique, d'autant plus étonnante que le maniement du clavier n'est pas chose aisée. Claire Blanche-Benveniste évoque, à propos des rectifications effectuées à l'oral, des comportements similaires :

« Pour corriger un élément, on reprend généralement depuis le début du syntagme :

- *Je pense que, bon, de plus en plus, euh, le niveau intellectuel, euh – non, pas le niveau intellectuel, mais le niveau culturel – ayant quand même évolué, euh, l'instituteur, c'est plus la science infuse.* » (1997, p.49).

Peut-être peut-on considérer que la production écrite obéit aux mêmes lois que la production orale, la reprise du syntagme entier favorisant pour le scripteur l'appréhension de la cohérence de son discours ? Ce rapprochement entre émission orale et émission écrite ne sera pas le seul dans cette étude. On pourrait même se demander, mais ce n'est pas l'objet ici, si cette reprise globale du groupe de mots ne correspond pas à une étape développementale à la fois dans l'apprentissage de l'écriture et dans celui du traitement de texte.

charge pour le lecteur de reconstituer mentalement le sens de l'opération globale de remplacement. Pour comparaison, le même processus sur un manuscrit se serait présenté ainsi¹⁶⁰ :

~~IL AVAIT~~ Il avait une taille moyenne

Il était une fois un jeune enfant qui s'appelait Pinot Quio. qui était ~~blons au yeux bleue et d'une taille moyenne.~~

On ne pourrait par conséquent savoir dans quel ordre se sont effectuées les opérations. Il me semble que ce processus est intéressant car, changeant d'un individu à l'autre, il est le témoignage du rapport individuel à l'écriture, et peut-être au langage.

De cette décision de privilégier le processus sur son résultat, il résulte que le corpus étudié ici paraîtra vraisemblablement pauvre en remplacements autres que formels, en comparaison avec ce qu'indiquent les analyses de corpus manuscrits équivalents : c'est que, d'une part, elles ne prennent pas en compte le critère d'équivalence syntagmatique adopté ici ; d'autre part, les manuscrits ne donnent pas accès à la chronologie exacte des opérations et livrent donc, non la procédure opératoire elle-même, mais son résultat.

2.3.3 Prendre en compte l'inachèvement scriptural.

Josette Rey-Debove évoque dans les manuscrits de Proust des mots dont l'écriture a été entamée, puis qui ont été supprimés avant que leur scription soit terminée, le fait que « *la pensée de l'auteur est rejetée avant d'être écrite* » (1982, p.115). Notre corpus comporte une faible quantité d'occurrences de ce phénomène. En voici un exemple chez Julien, en cours d'écriture d'un article de journal :

00:10:00 ajout de *6 millions d'illettrés, 2,5m* ^[suppression du m] *millions de jeunes ne savent ni lire ni écrire.*
passage à la ligne
ajout de *Problèmes de vie quotidienne.*
passage à la ligne
ajout de *Problèmes de vie prof*
suppression de *2,5 millions de jeunes ne savent ni lire ni écrire.*
Problèmes de vie quotidienne.
Problèmes de vie prof

Josette Rey-Debove propose de ne pas s'arrêter à ce genre de phénomène : selon elle,

¹⁶⁰ Cette reconstitution est tout à fait fantaisiste : il est évident que jamais on n'écrit manuellement en majuscules par simple oubli (ici, le scripteur a vraisemblablement enclenché la touche majuscule pour écrire I et a oublié de l'enlever, ce qui l'oblige à enlever IL AVAIT pour Il avait). C'est un exemple de modifications que l'on trouve

« c'est une hypothèse raisonnable d'admettre que la pensée progresse par unités signifiantes complètes d'expression [...]. La notion linguistique de choix en chaque point de l'énonciation est un artefact théorique (Martinet) qui a engendré bien des confusions au sein de la linguistique, où certains croient que ce fameux choix est le choix de l'encodage d'une parole réelle. [...] Avant toute étude de l'ensemble des corrections apportées par l'auteur, on essaie d'achever les séquences inachevées, avec les précautions nécessaires, afin de pouvoir les utiliser comme séquences signifiantes. » (Rey-Debove 1982, p.115)

Elle propose ensuite d'utiliser, pour traiter ce type de cas, la théorie des intégrants de Benveniste¹⁶¹, qui permet de considérer une lettre, ou une suite de lettres, comme partie intégrante d'un mot (et un ou plusieurs mots comme partie intégrante d'un syntagme). Dans l'exemple sus-cité, on verrait donc « *prof* » comme l'intégrant d'un adjectif qualificatif, lui-même intégrant d'un groupe nominal. L'approche des fragments par la théorie des intégrants est intéressante mais on ne peut suivre Rey-Debove concernant l'achèvement des séquences inachevées : d'un point de vue énonciatif, l'émission d'un fragment et celle d'une unité syntaxique ou lexicale ne sont pas équivalentes. Il me semble qu'achever ces séquences reviendrait, précisément, à se refuser la possibilité d'utiliser comme signifiant le fait d'inscrire / de ne pas inscrire un mot en entier¹⁶².

Les directions proposées ici sont liées à la spécificité des données examinées, marquées par le temps de l'écriture et les modalités de la scription. Nous n'avons pas abordé jusqu'à présent un problème qui est pourtant crucial : c'est celui de l'usage du traitement de texte. Certains faits observés dans le présent corpus, non envisagés à partir des manuscrits, y existent néanmoins à l'état latent, et sont rendus visibles ici par le support

sur traitement de texte et jamais sur manuscrit. Cette reconstitution n'est là que pour illustrer l'écart entre ce que donnerait à lire un manuscrit et ce que livre le logiciel, en termes de processus.

¹⁶¹ « Un signe est matériellement fonction de ses éléments constitutifs, mais le seul moyen de définir ces éléments comme constitutifs est de les identifier à l'intérieur d'une unité déterminée où ils remplissent une fonction intégrative. Une unité sera reconnue comme distinctive à un niveau donné si elle peut être identifiée comme partie intégrante de l'unité de niveau supérieur, dont elle devient l'intégrant. » (Benveniste 1966, p.124)

Un peu plus loin, il ajoute : « La forme d'une unité linguistique se définit comme sa capacité de se dissocier en constituants de niveau inférieur. Le sens d'une unité linguistique se définit comme sa capacité d'intégrer une unité de niveau supérieur. » (p.127)

¹⁶² Dans une étude sur les points de suspension dans le drame bourgeois et le monologue intérieur, Dominique Maingueneau compare les points de suspension au blanc de la versification : « Tous deux possèdent la propriété remarquable de pouvoir découper la chaîne de l'énoncé en inscrivant des blancs indépendants des frontières morphosyntaxiques naturelles. » (Maingueneau, 1986, p.80). L'emploi des points de suspension est vu comme la marque de la dimension affective du langage : « c'est le principe même de l'existence d'un fil du discours, continu et univoquement orienté, que s'efforcent de déstabiliser les tenants de l'ordre affectif » (ibid. . p.83). Toutes proportions gardées, puisque Maingueneau évoque là des textes littéraires, on peut faire l'hypothèse que la rupture de scription d'un mot / d'un syntagme témoigne d'une certaine perte de maîtrise du fil du discours, rompu puis repris, et que cette rupture n'est pas sans effet sur le discours lui-même.

de restitution utilisé ; d'autres sont vraisemblablement absents des manuscrits, car liés au support d'écriture. Pour terminer ce panorama des caractéristiques des transcriptions auxquelles a donné lieu cette étude, il nous faut les examiner maintenant.

2.4 L'écriture directe sur traitement de texte : spécificités et problèmes posés.

Comment cerner les effets de l'usage du traitement de texte sur l'écriture des élèves ? La question est de taille car elle entraîne celle de la transposabilité de cette étude à l'écriture en général. On peut d'abord se demander dans quelle mesure la différence de support induit une différence de pratique, au niveau des représentations des scripteurs d'abord, avec des éclairages théoriques ensuite. Nous replongerons enfin dans le corpus pour y examiner précisément des faits d'écriture et nous demander s'ils sont, oui ou non, imputables au traitement de texte.

2.4.1 Écriture manuelle / écriture sur traitement de texte : comment envisager les différences ?

Le rôle des outils sur les pratiques sociales et culturelles apparaît comme central dans l'analyse des dites pratiques : impossible aujourd'hui de ne pas s'interroger sur les changements que fait subir à l'écriture l'instrument utilisé¹⁶³ ; dans le domaine didactique, le développement de l'ordinateur à l'école conduit à se demander en quoi l'usage du traitement de texte modifie, facilite ou entrave le processus d'écriture lui-même. Comme l'affirme Hélène Godinet,

¹⁶³ D'après Jean-Louis Lebrave, "*les contraintes ne sont pas les mêmes lorsque l'on écrit avec une plume d'oie que l'on taille soi-même – c'était encore le cas pour Heine dans les années 1840 – ou avec une plume sergent-major – le cas de Proust est célèbre. Et on est émerveillé par la batterie de stylos, points Bic, feutres de diverses couleurs utilisée par Roland Barthes et immortalisée par une photographie – sans oublier les ciseaux, la colle, le ruban adhésif, l'agrafeuse, dont il fait un usage visiblement jubilatoire.*" (Lebrave, 2001, p.167). R. et M. Rouse proposent de considérer l'espace graphique comme un facteur décisif sur la prolixité ou la concision de l'écrivains, citant Quintilien selon lequel : « *Les cires ne doivent pas être trop grandes. J'ai connu un étudiant trop zélé dont les compositions étaient trop longues parce qu'il écrivait en fonction du nombre de lignes disponibles et cela malgré de nombreuses admonestations. Mais lorsque ses tablettes ont été remplacées par des cires plus petites, le problème a été résolu.* » (R. et M. Rouse, 1989, p.93).

« Écrire avec l'ordinateur, c'est écrire autre chose autrement ; la diversification des outils génère la diversification des situations et modes de production, de diffusion, d'évaluation. » (Godinet, 2003, p.226)

Il est regrettable que n'existe aujourd'hui « aucune enquête de grande ampleur qui pourrait éclairer les modifications qu'entraîne l'intégration du traitement de texte dans les pratiques scripturales » (*ibid.* , p.228). Cette absence est peut-être due au fait que, comme l'affirme Jean-Louis Lebrave, « l'histoire des pratiques de production textuelle reste pour l'essentiel à écrire » (Lebrave, 2001, p.165) ; les modifications dues au traitement de texte sont d'autant plus difficile à cerner que nous manquons de données sur l'écriture manuscrite :

« Faute de connaître avec précision la situation antérieure, et notamment l'outillage technique et les procédures cognitives liées à la production écrite traditionnelle, il est évidemment très difficile d'évaluer l'apport – positif ou négatif – des technologies de l'information dans ce domaine. » (Lebrave, 2001, p.164).

2.4.1.1. Éléments de différenciation entre écritures manuscrite et sur ordinateur.

Malgré les imprécisions évoquées plus haut, on peut énumérer des caractéristiques de l'outil informatique susceptibles d'engendrer des modifications dans l'acte d'écrire.

Tout d'abord, la fluidité de l'écriture manuelle fait place à la frappe séquentielle de touches isolées, entraînant ce que l'on pourrait appeler une discrétisation de l'acte graphique :

« Nous faisons l'hypothèse que l'écriture manuscrite a accoutumé le scripteur à produire des séquences graphiques dont le découpage ne correspond pas à des unités phonologiques ou sémantiques mais à des ligatures, comme celles que certaines casses d'imprimerie contenaient (par exemple les groupes ct ou st ne forment qu'un seul caractère dans les livres publiés par la Pléiade), et qui lui sont propres. La dactylographie casse ces automatismes et atomise la graphie en de micros segments correspondant chacun à un seul caractère, ou au contraire associe ce qui se trace à la main au moyen de deux gestes successifs (lettres accentuées correspondant à une seule touche du clavier), ce qui perturbe l'écriture. » (Plane, 2000, p.163-164 – je souligne)

Cette discrétisation s'accompagne vraisemblablement d'une activité métascripturale spécifique :

« Le mécanisme de saisie lettre à lettre, touche après touche, pousse à une démarche de production qui privilégie une approche du texte en mode local (épellation, modifications de surface, etc.) en contradiction avec les modèles récurrents de production de texte. » (Godinet, 2003, p.226)

Le poids de cette manière de graphier, qui reste relativement peu fréquente et n'est jamais enseignée (pas de cours de dactylographie à l'école !), pourrait entraîner chez le scripteur une attention plus grande au matériau linguistique, dont la production elle-même est un effort. On peut penser par exemple que l'épellation constitue une entrée dans le questionnement orthographique. Nous verrons au chapitre 6 les liens possibles entre les

corrections orthographiques et les autres modifications : sur ce plan en particulier, les constats que nous pourrions faire semblent très liés à l'outil d'écriture et aux interrogations spécifiques qu'il provoque.

D'autre part, le traitement de texte n'impose pas de contrainte de taille : cette absence a-t-elle un effet sur l'écriture ? On sait que les très jeunes enfants, lorsqu'ils écrivent, ont du mal à changer de ligne : la fréquence d'une scription resserrée en fin de ligne, mots presque superposés les uns aux autres, en témoigne. Jusqu'à la fin de l'école élémentaire, le changement de page peut également poser problème : les copies d'élèves trahissent souvent cette difficulté à tourner la page, comme si ce qui a été écrit se perdait du fait du changement.¹⁶⁴ Sur le traitement de texte, le changement de ligne est automatique ; si au cours de l'écriture, une partie du texte n'est plus visible, cette disparition ne correspond pas à un acte conscient, seulement à l'allongement du texte, ce qui pourrait « dédramatiser » le changement de ligne et de page. En revanche, la portion de texte lisible à l'écran est réduite, et il semble que les scripteurs n'aillent pas spontanément voir le reste du texte :

« Des études ont montré que la recherche en temps réel des informations dans le texte est fortement influencée par la taille de l'écran (Haas et Hayes, 1986). Il semble également que les scripteurs aient tendance à ne prendre en compte que la page directement lisible sur écran pour opérer les transformations de leur texte en cours de production, négligeant donc de vérifier si leurs interventions étaient en cohérence avec l'ensemble du texte déjà produit. [...] tout se passe comme si, dans le cas de l'écriture sur ordinateur, la page affichée sur écran imposait sa présence, au détriment du texte occulté. » (Plane, 2000, p.164)

De même, la souplesse de l'espace manuscrit, où le scripteur peut à sa guise délimiter des zones et annoter son texte, voire dessiner en même temps qu'il écrit, est considérablement réduite sur traitement de texte :

« Comment noter très rapidement un commentaire en travers dans la marge, ou en ajustant la taille des lettres à l'espace disponible, comme lorsque Proust écrit dans la marge « CAPITALISSIME » en face d'un passage qu'il vient d'écrire ? On objectera sans doute que la chose est possible, et qu'elle ne demande qu'un apprentissage finalement très bref. Reste que ces outils paraissent bien lourds au regard des gestes extrêmement simples qu'on peut effectuer n'importe où et sans même lever la plume sur une feuille de papier. » (Lebrave, 1991, p.170).

Ce ne sont là que quelques exemples de la différence de cadre qu'offre l'écriture sur ordinateur, dont certains effets ont été étudiés en situation scolaire ; nous avons vu au

¹⁶⁴ Claudine Fabre (1990) a commenté ce phénomène, que Jean-Louis Lebrave retrouve chez les écrivains : « la page tend à jouer le rôle d'une unité d'écriture – ou de lecture, ou les deux – à l'intérieur de laquelle on se trouve en présence d'un état génétique relativement stable, où la production paraît capable de s'auto-entretenir sans rupture, comme si la page en train de s'écrire constituait une sorte de mémoire temporaire capable de maintenir le processus génétique en état d'activation. » (1986, p.151)

chapitre 1 (p.108) les espoirs qu'avait donnés aux didacticiens le traitement de texte comme outil facilitant la réécriture, et que ces espoirs étaient déçus par l'utilisation très partielle, le plus souvent au stade de la mise au net, de l'outil informatique. Reste pourtant une caractéristique distinctive importante : sur le papier, les ratures demeurent avec, « sous elles », la trace de ce qu'elles sont venues modifier¹⁶⁵; sur le traitement de texte en revanche, la rature est immédiatement lissée, l'élément substitué se fondant dans le texte originel. C'est certainement cette caractéristique, l'invisibilité sur traitement de texte de la *troisième dimension de l'écriture*, son histoire, qui induit fondamentalement le plus de distance entre écriture manuelle et écriture sur traitement de texte.

2.4.1.2. Quel brouillon sur traitement de texte ?

Dans sa thèse de psychologie développementale consacrée à l'usage du brouillon par des élèves de 10, 14 et 16 ans, Martine Alcorta aborde le brouillon, non « *comme le témoin d'une activité mentale, mais comme l'instrument externe à partir duquel se construisent certaines activités cognitives* » (1997, p.127), considérant que « *lorsque l'instrument se modifie, c'est l'activité même d'écriture qui se transforme* » (p.128). Même si cet *instrument externe* est instrument psychologique (cf. *supra*, chapitre 1) plutôt qu'outil concret, ce sont les caractéristiques de l'outil concret et les possibilités qu'il offre (prise de notes, schémas, organisation spatiale du texte sur la page...) qui ont des effets sur l'activité d'écriture. On peut en inférer – c'est d'ailleurs la thèse d'Alcorta – que le brouillon comme espace discursif, à travers l'utilisation qu'en font les scripteurs en fonction de leur compétence scripturale et de leur projet, détermine certains aspects de l'activité d'écriture.

Que va-t-il se passer ici ? Notre objet n'est ni brouillon, ni état final, mais seulement lieu d'élaboration d'un texte infiniment variable : comme l'affirme Sylvie Plane, "*Écrit sur ordinateur, un texte n'est jamais achevé ; sa mutabilité est, si l'on ose dire, définitive*" (Plane, 1996, p.73). Ceci a des conséquences importantes pour l'activité mentale du scripteur : le caractère « propre » du traitement de texte, ainsi que sa relative difficulté de maniement,

¹⁶⁵ "Si certains écrivains paraissent écrire comme si leurs brouillons allaient être livrés au public – ce qui les amène à effacer soigneusement toute trace physique qui pourrait donner à penser que le texte n'a pas été spontanément parfait – la grande majorité [des écrivains], fidèle au caractère privé de la production écrite, semble surtout attachée à une annulation symbolique (le trait de biffure en fournit la meilleure illustration), qui laisse ouverte la possibilité de revenir dans une étape ultérieure à ce qui avait été supprimé. Beaucoup d'écrivains reprochent par exemple au traitement de texte de les priver du contenu de leur corbeille à papiers." (Lebrave, 1987, p.45)

ne favorisent pas l'inscription de notes passagères et interdisent évidemment certains outils présents dans les brouillons papier. Ainsi, l'on peut penser que certaines activités d'élaboration du texte, dont les traces, sur papier, seraient visibles au brouillon, se déroulent, dans le cas du traitement de texte, *in abstracto*, dans la pensée du scripteur. Ce phénomène a la double conséquence de rendre inobservable ce processus et de le modifier : prévoir le contenu d'un texte dans sa tête et le consigner au brouillon sous la forme d'un plan sont deux activités différentes aux conséquences également différentes.¹⁶⁶ En cela, l'usage exclusif du traitement de texte induit une situation d'écriture nouvelle : même si les scripteurs dont l'écriture est étudiée ici ont un usage presque quotidien de l'outil traitement de texte, ce qui neutralise probablement les comportements qui pourraient être liés au caractère inhabituel de cet outil, le cadre du traitement de texte diffère sensiblement de celui qu'offre le papier et induit certainement des comportements différents, à la manière de l'instrument psychologique qui, introduit dans une tâche, « *restructure cette tâche, en agissant à la fois sur la nature des opérations en jeu, mais aussi sur la redistribution de ces opérations et leurs interrelations au cours de la réalisation de la tâche* » (Alcorta 1997, p.128).

Se pose alors la question de savoir comment cerner ces différences. Beaucoup de psychologues ont recours à l'analyse des verbalisations des scripteurs qui, tout en écrivant, décrivent ce qu'ils font et pourquoi. Je n'ai pas cru bon de m'y livrer parce que la verbalisation *on line* me semble induire un biais important dans le processus d'écriture lui-même : elle impose une tâche méta-procédurale lourde et ne peut être sans effet sur le déroulement de l'écriture. Quant à la verbalisation *a posteriori*, elle a semblé trop difficile à mettre en œuvre chez des scripteurs aussi jeunes.

¹⁶⁶ Évoquant la petitesse de la portion de texte visible à l'écran lors de l'écriture sur traitement de texte, Sylvie Plane (2000, p.165) cite Jacques Anis qui estime que cette contrainte conduit le scripteur à développer des capacités nouvelles, provoquant un "changement conceptuel important". Il en va de même pour la prévision du texte sans traces manuscrites : le traitement de texte, dont on sait qu'il favorise la distanciation du scripteur par rapport à son texte à cause de la médiatisation de l'ordinateur et de l'absence de contact tactile direct avec le texte, engendre probablement aussi une plus forte conceptualisation puisque moins de traces sont disponibles, comme l'indique ce témoignage de J.-L. Lebrave : "*Lorsque j'ai commencé à utiliser un micro-ordinateur doté d'un système de traitement de texte, j'ai ressenti comme une gêne considérable la taille limitée de l'écran, qui ne permet pas de visualiser simultanément un grand nombre de lignes. D'où l'obligation de constamment imprimer ce que je venais d'écrire, afin d'en disposer matériellement. Pour surmonter cette difficulté, j'ai été entraîné à mémoriser la structure générale du texte en cours d'écriture beaucoup plus fortement que je ne le faisais lorsque j'écrivais avec un stylo ou une machine à écrire.*" (Lebrave, 1987, p.46)

Nous ne saurons donc pas grand-chose des allers et retours entre écriture et projet de texte, si ce n'est par inférence et sur des points précis. En revanche, les genèses de textes observées sont instructives quant aux petits faits qui composent l'écriture.

2.4.2 Le niveau micro-procédural : ce que fait apparaître Genèse du Texte.

L'observable que livre *Genèse du Texte*, qui reconstitue chaque frappe de touche par le scripteur, fait apparaître dans le matériau recueilli deux caractéristiques presque absentes des manuscrits d'écrivains :

- les corrections orthographiques, liées à l'inexpertise des scripteurs, constituent une grande part des opérations de retouche du texte ;
- le traitement de texte induit un autre type d'erreur : l'erreur de frappe est également très fréquente dans le corpus étudié.

Les travaux sur les manuscrits traitent rarement des erreurs d'orthographe, celles-ci étant trop rares chez les écrivains pour constituer une problématique intéressante, sauf cas spécifique comme le lapsus (Fenoglio, 2000b). Dans les brouillons d'écoliers, Claudine Fabre recense un grand nombre de corrections orthographiques qu'elle classe comme substitutions de niveau graphémique. A partir de son corpus de manuscrits, elle a posé un problème que la reconstitution chronologique des opérations nous permettra d'examiner précisément : le rôle des corrections orthographiques dans la constitution du texte.

Soit l'exemple de la reconstitution de l'écriture d'un souvenir par Bettina :

01:15:00 avancée en fin de texte
ajout d'un point final
ajout de *Après le dernier slow tout le monde a visité le pys des*
remplacement de *pys* par *pays*
ajout de *rêves*
ajout d'un espace entre *visité* et *le*
ajout de *puent* entre *a* et *visités*
en fin de phrase, ajout de *où l'on est restés*

pause=00:01:18

ajout de *jusqu'au lendemain matin et où un petit déjeuner nous attendait*

La scriptrice s'interrompt par deux fois pour corriger une erreur de frappe (~~pys~~ > pays, ~~visitéle~~ > visité le) reprenant sa scription après chaque opération de mise en graphie. Comment faut-il considérer ces corrections? En quoi sont-elles susceptibles d'infléchir la suite de la phrase? Peut-on penser, par exemple, que si ces retours n'avaient pas eu lieu, la fluidité de l'écriture aurait conduit à la terminaison immédiate de la phrase, dont l'écriture est ici interrompue par l'ajout d'un auxiliaire modal puis par une pause d'une minute et 18 secondes?

En fait, la question qui se pose est la suivante : la double interruption observée au sein de l'opération d'ajout doit-elle être traitée, alors que son objet est une correction de frappe / d'orthographe, de la même manière qu'une double interruption dont l'objet serait une modification du sens de la phrase (remplacement d'un mot par un autre, par exemple)? Il me semble que non, puisque ce type d'opération de mise en graphie peut vraisemblablement être effectué sans que le scripteur perde de vue ce à quoi il veut conduire la phrase. Il ne s'agit pas ici d'opposer arbitrairement forme et sens mais de considérer que le scripteur est capable de gérer les deux à la fois, corrigeant une erreur de graphie sur l'élément A tout en conservant l'orientation sémantique qu'il veut donner à l'élément B (et sans perdre de vue le sens de A, nous y reviendrons !).¹⁶⁷ Concernant le premier remplacement, on peut raisonnablement penser que si la scriptrice, au lieu de corriger *pys* en *pays*, l'avait changé en *monde*, elle aurait focalisé son attention sur la nuance sémantique entre ces deux termes et fait augmenter la probabilité que la phrase évolue autrement.

Il ne faut pourtant pas ignorer ces remplacements affectant la graphie et intervenant en cours d'ajout, qui sont extrêmement fréquents dans le présent corpus et dont l'effet sur l'écriture paraît parfois plus direct. C'est le cas ici de la deuxième opération de mise en graphie : le fait de rétablir l'espace manquant entre *visité* et *le* a forcément conduit la scriptrice à relire les deux mots ; comment penser que cette relecture n'est pour rien dans la modification suivante, qui a trait au verbe lui-même? La mise en graphie me semble être ici l'occasion de reconsidérer ce qui vient d'être écrit, pour l'amender. Que cet

¹⁶⁷ En considérant la classification de Benveniste, on peut dire simplement que la correction orthographique ou de frappe observée relève du domaine des *constituants* (partie d'un mot déjà là, existant malgré sa graphie erronée) qui se rangent du côté de la forme, alors que les mots à inscrire, *intégrants* de la phrase, sont à ranger du côté du sens.

amendement n'ait pas systématiquement lieu n'exclut pas la présence, dans toute relecture environnant une correction formelle, d'un effet qui le favorise.

Il ne peut donc être question de faire comme si ces opérations de mise en graphie n'existaient pas : non seulement elles font partie intégrante du processus d'écriture, et à ce titre méritent d'être signalées, mais en outre elles laissent parfois supposer des conséquences importantes sur le plan de la constitution de la phrase, celle-ci n'étant pas sans effet sur celle du texte. En parallèle, l'effet évoqué n'étant attesté que dans un petit nombre de cas, il serait abusif de mettre ces corrections au même plan que les autres opérations : elles ne jouent vraisemblablement pas le même rôle dans le processus de l'écriture, et leur nombre est tel dans le corpus analysé que le nivellement de toutes les opérations nuirait à la lisibilité des reconstitutions ; enfin et surtout, il semble qu'elles n'interrompent pas l'opération au sein de laquelle elles ont lieu avec la même force que le ferait une modification sémantique. Pour toutes ces raisons, l'unité de cette opération sera maintenue, les opérations de mise en graphie étant toutefois signalées en décalage de l'opération qui sera alors dite à *suspension* : ce terme nous semble refléter la rupture momentanée du flux scriptural, rupture pourtant considérée comme moins susceptible d'effets sémantiques que ne le serait le remplacement d'un mot par un autre. La reconstitution de l'écriture du passage analysé ici se présentera de la manière suivante :

01:15:00

avancée en fin de texte

ajout d'un point final

ajout de *Après le dernier slow tout le monde a visité le pays des* ^[remplacement de *pys* par *pays*] *rêves*

ajout d'un espace entre *visité* et *le*

ajout de *puent* entre *a* et *visités*

en fin de phrase, ajout de *où l'on est restés*

pause=00:01:18

ajout de *jusqu'au lendemain matin et où un petit déjeuné nous attendait*

La correction orthographique / de frappe située au sein de l'ajout à suspension est signalée entre crochets, en exposant, entre les mots entre l'écriture desquels elle a eu lieu. La correction de la deuxième erreur (ajout de l'espace) n'est pas signalée de la sorte car elle n'a pas lieu au sein de l'opération d'ajout mais en fin d'opération, puisque l'ajout suivant a lieu dans le déjà écrit. Dans ce cas, l'opération est placée comme les autres après un retour à la ligne, la caractéristique d'exposant étant maintenue comme la marque de son enjeu graphique.

C'est aussi le cas chez Benjamin (conte, 25' d'écriture)¹⁶⁸ :

ajout de *Un*

pause=00:00:39

retour après intelligent

remplacement de a' par à (*à vue d'œil*)

remplacement de a' par à (*tout à fait*)

00:25:00

avancée en fin de texte

ajout de *jour il eu l'idée de partir au Canada. Il emporta le nécessaire pour son voyage et parti*

00:30:00

en bateau. Après avoir

pause=00:01:52

Les deux remplacements affectant la mise en graphie étant précédés d'une pause, il n'y a pas lieu d'affirmer, non plus que d'infirmier d'ailleurs, qu'ils ont suspendu une opération globale d'ajout de *Un jour il eu l'idée de partir au Canada* : dans ce cas, on admet que la pause est suscitée par la difficulté à poursuivre l'écriture, l'interruption de l'ajout après *Un* n'étant alors pas liée à la correction orthographique. On ne peut alors dire qu'il y ait un ajout de grande ampleur que viendrait suspendre une opération de mise en graphie : en l'absence de correction formelle, la pause aurait suffi à délimiter deux opérations ; ce n'est pas l'erreur qui suspend l'ajout, mais l'interruption de l'ajout qui permet la correction de l'erreur¹⁶⁹.

Ce système de notation clarifie considérablement la lecture des reconstitutions d'écriture, où le foisonnement des opérations de mise en graphie fait perdre de vue le mouvement

¹⁶⁸ Le texte à cet instant est :

Il était une fois un petit enfant qui vivait tout seul depuis que ses parents étaient morts. Il habitait un très joli pays en Suisse .

Il faisait tout à fait intelligent à vu d'œil mais en fait il était complètement étourdi . Il avait 1 qualité, il aimait bien faire des petite chose dans du bois . Il avait aussi 1 défaut il bavardait tout le temps .

Un

Le retour après *intelligent* correspond donc à une activité dans le *déjà écrit*, il est par conséquent présenté sur fond tramé.

¹⁶⁹ Quand l'ajout est à suspension, c'est-à-dire quand la correction formelle a lieu sans pause et à grande proximité du lieu d'écriture, il est possible de considérer, sans certitude, que l'erreur avait été repérée au moment de la frappe et qu'elle est corrigée à peu de distance du moment de son effectuation, alors qu'elle est toujours à l'esprit du scripteur ; à ce titre, c'est bien la correction formelle qui suspend l'opération au sein de laquelle elle a lieu. En revanche, si la correction de l'erreur est précédée d'un déplacement conséquent dans le texte et/ou d'une pause, on pensera préférentiellement que l'opération avait de toute façon été interrompue (et pas seulement suspendue) et que la correction orthographique est la résultante de cette interruption.

général de l'écriture si elles sont mises au même niveau que les autres opérations. Il n'est pourtant pas toujours simple de distinguer mise en graphie de mise en texte. Par exemple, chez Camille écrivant un compte-rendu :

00:00:00 ajout de *Introduction*
 passage à la ligne

 pause=00:01:07

 ajout à suspension de *Dès le mois d'octobre nous avons commencé à nous intéressé aux élections du CMJ (Conseil Municipal des Jeunes). Nous* ^[remplacement de *intéressé* par *intéresser*] *avons*
00:05:00 *parlé des rôles de chaque commission, de ce que représent*
 suppression de l'espace après *représent* qui est complété en *représentait*

 pause=00:01:36

 ajout de *d'être élu, des défauts, des inconvénients*

Comment classer le remplacement de *représent* par *représentait* ? La première interprétation est l'erreur de frappe : la scriptrice a mis un espace après *représent*, le mot n'étant pas fini, ce qui fait que ce mot est isolé automatiquement comme l'objet d'une opération ; puis, elle s'aperçoit de son erreur, la corrige immédiatement. Si cette hypothèse est la bonne, il faut mettre ce remplacement en exposant. Mais une seconde interprétation se fait jour : l'ajout puis la suppression de l'espace peuvent correspondre à une hésitation sur le temps du verbe *représenter*, qui peut se mettre à l'imparfait dans le respect de la concordance des temps (verbe principal au passé composé) ou au présent à valeur gnominique. L'espace provisoire serait alors à mettre en rapport avec la prise de distance par rapport à l'énoncé nécessaire pour peser l'alternative. Cette interprétation m'a semblé pertinente ici, mais elle est évidemment subjective : c'est la pause suivant cette opération qui a finalement décidé du choix, la réflexion sur le temps du verbe pouvant avoir conduit la scriptrice à une relecture plus globale du texte, même après qu'elle a pris sa décision (ou bien la pause est-elle consacrée à reconsidérer cette décision, finalement conservée ? rien ne le dira...).

L'ensemble des problèmes posés ici montre la difficulté et l'incertitude de la transcription des films de l'écriture qui constituent le corpus de base de cette recherche. Cette transcription, qui aplatit considérablement le matériau, était nécessaire pour le rendre

communicable et fournir à l'analyse un support stable auquel on puisse se référer simplement.

Dans leurs interventions publiques, les chercheurs de l'ITEM évoquent presque toujours le regret de ne pouvoir travailler sans cesse sur les manuscrits originaux, où la vitalité du trait, les variations de son épaisseur, le fléchissement d'une ligne, le relief qu'un coup de plume a laissé sur la page sont autant de témoignages d'une activité dont la transcription diplomatique laisse bien peu de traces, réduisant l'acte à son effet, le geste au signe, l'écriture à des bribes de texte. Pour avoir parfois observé de « vrais » manuscrits, je sais l'émotion ressentie par l'admirateur de l'écrivain qui a laissé ici les traces de son activité créatrice. Même si les élèves ne sont pas des écrivains, si leurs mots alignés suscitent moins d'émois que ceux de Proust ou de Valéry, le visionnement des films de l'écriture donne aussi l'illusion de partager un instant le projet des scripteurs, leurs hésitations pendant les pauses, leurs choix d'écriture, leurs satisfactions, leurs dépités. Regarder une écriture se recomposer en temps réel fascine, séduit, emporte, d'un emportement proche de celui qui accompagne la découverte d'un manuscrit chargé de symboles. Malgré les précautions prises pour donner le maximum de précisions tout en préservant la facilité de lecture, les reconstitutions d'écriture présentées ici déçoivent, comme déçoivent les transcriptions diplomatiques, parce qu'il y manque également le mouvement.

3. CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE.

La présentation du matériau de cette étude a mis en évidence des différences dans les modes d'écriture (accumulation, récurrence, gonflement) qui sont observables *via* le trajet du curseur dans le temps de l'écriture et dans l'espace du texte. Il est maintenant nécessaire, pour affiner la description des modes d'écriture, d'entrer plus avant dans l'examen des reconstitutions et, pour ce faire, de se munir d'un outillage adéquat.

3.1 Les référents théoriques pour l'analyse : la linguistique énonciative, l'approche métalinguistique.

Le trajet de l'écriture d'un texte est le fruit d'une activité de nature linguistique : c'est d'elle que nous partirons – les graphiques basés sur les trajets ne faisant que rendre visible un mouvement difficilement décelable sans eux – pour tenter de creuser et de typer les différents parcours mis à jour. Ces opérations n'iront pas sans l'explicitation des cadres théoriques sur lesquels s'appuiera l'analyse, cadres qui n'ont été qu'esquissés en première partie à travers l'exposé des recherches que mènent des linguistes, en génétique textuelle à orientation littéraire (A. Grésillon, J.-L. Lebrave) et didactique (C. Fabre).

3.1.1 *Le langage en acte : l'énonciation écrite.*

Les recherches des généticiens portent sur le langage en acte, la production plutôt que le produit, l'énonciation plutôt que l'énoncé. En cela, elles s'ancrent naturellement dans les questionnements autour desquels s'organise la linguistique énonciative :

« le propre des problématiques énonciatives réside précisément en ce qu'elles postulent la nécessité de se référer à la production pour rendre compte du produit, dans la mesure où le produit contient les traces de sa production. Si l'on ne connaît jamais que les énoncés, c'est à partir de ces énoncés que l'on tente d'inférer les mécanismes de l'énonciation. » (Fuchs, 1981, p.48)

La notion de *langage en acte* n'est pas apparentée, nous allons le voir, à celle d'*acte de langage* : c'est la théorie énonciative du langage en action plutôt que celle, pragmatique, de l'action par le langage, qui va servir de cadre à la recherche.

3.1.1.1 Approche pragmatique vs approche énonciative.

La présentation du matériau de cette étude (II, 1) a posé la nécessité d'une réflexion sur la langue, objet très partagé quant à son usage mais que peu d'ouvrages autres que linguistiques interrogent : à la question « *que font les enfants quand ils écrivent ?* », les réponses en termes de description des traces de l'écriture sont rares et laissent trop souvent place à des inférences sur les opérations mentales supposées à l'origine des opérations linguistiques dont nous possédons la trace¹⁷⁰. On comprend la parenté entre les recherches cognitivistes et le courant pragmatique de la linguistique : selon C. Fuchs,

« contrairement au premier courant [celui qu'elle nomme l'énonciation au sens étroit] qui, partant des marques linguistiques et des catégories formelles, aboutissait à des catégories notionnelles de plus en plus vastes, le courant pragmatique nous semble partir de catégories notionnelles et viser à en retrouver les marques linguistiques. » (Fuchs, 1981, p.45)

Postulant l'existence d'activités de planification, mise en texte et révision, les psychologues cognitivistes en cherchent les traces dans l'écriture, subordonnant les opérations d'écriture à ce qu'ils supposent des activités qui s'y mènent, comme certains linguistes pragmaticiens¹⁷¹ tentent, par exemple, de traduire en *actes de langage* les énoncés des locuteurs :

« A supposer que la linguistique puisse se développer indépendamment d'une psychologie (je n'en suis pas certain), la « pragmatique » en tout cas me paraît directement déterminée par la psychologie qu'elle se donne, ou qu'elle présuppose à son insu. » (Flahault, cité par Authier-Revuz, 1995, p.64)

Sans nier la pertinence de certaines catégories notionnelles ou processuelles forgées par les psychologues, nous n'en ferons pas des préalables à vérifier mais nous les utiliserons – avec précaution – pour les mettre en regard des faits linguistiques dont nous avons la

¹⁷⁰ “Quant à la linguistique pragmatique, en principe axée sur l'activité du locuteur – il suffit de rappeler les titres de Austin : *How to do things with words* et de Searle : *Speech acts* –, elle repose sur un concept de locuteur dont les stratégies, intentions et recherches de manipulation paraissent relever davantage d'une psychologie idéaliste de l'homme-maître-de-l'univers que de la vision moderne d'un sujet “qui n'est plus maître en sa propre demeure” (Freud). [...] Enfin un mot sur la linguistique cognitive, discipline encore toute jeune et peut-être prometteuse pour notre problématique, qui s'intéresse directement aux interférences entre le mental et le verbal : il me semble que ses résultats actuels sont dus plutôt à la connaissance de certaines structures mentales qu'à des opérations verbales vérifiables.” (Grésillon, 1989, p.178)

¹⁷¹ Par exemple, Austin élargissant la notion de performatif, en distinguant les *performatifs primaires* (*ferme la porte !*) des *performatifs explicites* (*je t'ordonne de fermer la porte*) : “Il n'y a pas lieu d'établir une distinction trop nette entre ces deux sortes d'énoncés, qui ne diffèrent que par le caractère plus ou moins explicite de l'indication réflexive qu'ils contiennent ; mais Benveniste a cru voir une différence de nature là où il y a une différence de degré, et, en conséquence, il a refusé d'admettre comme performatifs les énoncés qui ne contiennent pas d'indication sui-référentielle explicite. La seule exception que tolère Benveniste concerne l'énoncé “la séance est ouverte”, dont il admet qu'il contient implicitement le verbe performatif je déclare que ; mais pour Austin, ce sont tous les énoncés performatifs primaires qui sont explicites à l'aide d'un verbe performatif, comme le montre le fait qu'on puisse les paraphraser à l'aide de performatifs explicites.” (Recanati, 1979, p.105)

trace. Autrement dit, les filtres utilisés pour analyser les reconstitutions d'écriture ne seront pas d'ordre notionnel mais linguistique : alors que les actes de langage apparaissent comme des catégories psychologiques dont les énoncés fourniraient une traduction, l'observation du langage en acte passe par celle de formes et de processus spécifiquement linguistiques. Cette opposition ne recouvre pas celle – ancienne et souvent remise en question – du sens et de la forme : il ne s'agit pas de faire impasse sur le sens, mais au contraire de considérer la production langagière comme mettant en jeu, de manière indissociable, des intentions, du sens et des formes. C'est aux formes, en tant que matériau observable, que nous nous attacherons, sans les délier du sens :

« replacer la sémantique dans le cadre de l'échange verbal, c'est récuser les modèles qui se veulent extérieurs aux sujets et neutres par rapport à la production / reconnaissance. C'est poser que les opérations de construction et de re-construction du sens par l'émetteur et le récepteur ne sont pas nécessairement totalement réversibles et qu'il y a par conséquent lieu d'étudier la spécificité des processus de production et de reconnaissance. » (Fuchs, 1981, pp.49-50)

3.1.1.2 En deçà de la variété des réalisations discursives, la consistance d'un niveau spécifiquement linguistique.

La linguistique énonciative « *au sens étroit* » (Fuchs 1981¹⁷²), dans laquelle vient s'ancrer ce travail, tente de repérer, dans des productions langagières attestées, des réalisations de phénomènes linguistiques pour en livrer une description la plus complète possible. Elle se reconnaît dans l'affirmation de Bakhtine selon laquelle

« La langue pénètre dans la vie à travers des énoncés concrets (qui la réalisent), et c'est encore à travers des énoncés concrets que la vie pénètre dans la langue. L'énoncé se situe au croisement exceptionnellement important d'une problématique. [...] L'étude de l'énoncé, en sa qualité d'unité réelle de l'échange verbal, doit permettre aussi de mieux comprendre la nature des unités de langue (de la langue en tant que système) – les mots et les propositions. » (1979/1984, pp.268 et 272)

C'est dans cet axe que travaillent des linguistes comme J. Rey-Debove, se donnant pour projet un « *travail sur les universaux métalinguistiques* » à travers son étude du métalangage naturel (1978, p.11)¹⁷³ ; C. Fuchs, autour d'une *théorie unifiée* de la paraphrase (1982a,

¹⁷² Cette catégorie est ensuite nommée « *énonciation au sens restreint* » : « *Par énonciation au sens restreint, j'entends, à la suite de Culioli, l'ensemble des opérations régulières de constitution-interprétation des énoncés appréhendables par référence aux paramètres linguistiques – c'est-à-dire nécessairement idéalisés – constitutifs de la situation d'énonciation (énonciateur, co-énonciateur, moment de l'énonciation) ; j'oppose une telle approche à celle de l'énonciation au sens large, qui tend à être co-extensive au champ entier de la pragmatique, et à inclure la variabilité des facteurs individuels et des circonstances particulières de la situation de communication effective entre un émetteur et un récepteur, les déterminations extra-linguistiques de la signification (connaissance d'univers, représentations, etc.)* » Fuchs, 1994, p.85.

¹⁷³ Le positionnement de J. Rey-Debove n'est pas à proprement parler énonciatif : ses travaux, qui portent sur des énoncés attestés, ne se soucient guère de la façon dont ces énoncés ont été produits. C'est le point de rupture avec J. Authier-Revuz qui, nous le verrons plus loin, envisage une propriété du *dire* là où J. Rey-Debove parle de propriété des *signes*.

p.87) ; J. Authier-Revuz, cherchant à « *décrire et identifier* » les formes de modalisation autonymique, à « *caractériser la spécificité de ce mode énonciatif dédoublé* », à « *en faire apparaître des mises en œuvre diversifiées, manifestations de positions énonciatives particulières à des discours, des genres, des sujets.* » (1995, p.III). Il s'agit d'atteindre, par-delà la diversité des énoncés, le niveau proprement linguistique où les similitudes de fonctionnement d'un ensemble de discours différents deviennent perceptibles, sans pour autant réduire les discours à de pures applications de schèmes préconçus. La méthodologie adoptée passe toujours par le recensement d'un grand nombre d'exemples attestés à partir desquels une notion étudiée va être diversifiée et affinée, mais aussi unifiée, avec un arrière-plan structural de profonde unité entre forme et sens¹⁷⁴ :

« Tout manuscrit est une terre d'élection pour les amoureux de la langue en acte. Non celle des systèmes et langages formels, mais celle qui vit, se construit, se trompe, se réajuste ; celle dont l'énonciateur ne se paie pas de mots, connaît le prix d'une phrase bien faite, est à l'écoute du jeu des règles et de leurs transgressions, et sait que le sens ne s'établit que progressivement, au cours même d'une activité de langage où production, reconnaissance et reformulation ne cessent d'être en interaction. » (Grésillon, 1994, p.147)

Les linguistes énonciatifs envisagent les possibilités du langage comme virtuellement partagées par tous les locuteurs, même si certains en font des usages spécifiques qui mettent en exergue des caractéristiques particulières. C'est le cas de l'équivoque, appel d'un mot à l'autre fonctionnant à partir du signifiant, que J. Authier-Revuz analyse comme fonctionnant à plein dans des situations particulières comme l'analyse psychanalytique¹⁷⁵ ou la poésie mais qu'elle affirme constitutive de toute pratique langagière. Comme elle, J. Rey-Debove étudie l'usage métalinguistique de la langue dans ses aspects les plus quotidiens, le métalangage naturel ; et la paraphrase vue par C. Fuchs n'est pas le résultat d'exercices rhétoriques mais celui de la parole vive, quotidienne. Unissant en une même vision l'exceptionnel et l'ordinaire, c'est l'exceptionnel – le littéraire – qu'observe A. Grésillon, avec la conscience que l'écriture littéraire possède des

¹⁷⁴ Les travaux sur les guillemets de J. Authier-Revuz : en 1980, un catalogue d'emplois et de sens divers ; en 2000, une théorie unifiée.

¹⁷⁵ Dans une démarche similaire, I. Fenoglio propose, en linguiste, d'étudier un objet d'habitude réservé au champ freudien : les lapsus. « *Le linguiste n'a pas pour fonction d'interpréter psychanalytiquement les fragments d'énonciation relevés, mais de repérer et déconstruire les formations langagières advenues – peut-être – depuis l'inconscient.* » (2000b, p.220).

caractéristiques spécifiques¹⁷⁶ mais qu'il existe aussi des « *universaux de la production écrite* » que la génétique textuelle peut contribuer à mettre à jour.

Dans une perspective similaire, je postule que les enfants en situation d'écriture mettent en œuvre (malgré leur inexpertise et l'artificialité du cadre scolaire dans lequel ils se trouvent) des comportements que l'on peut rapprocher, par certains aspects, de ceux des adultes ou des écrivains. Même apprentis, ils utilisent les unités minimales de la production écrite que sont les quatre opérations d'écriture¹⁷⁷. Même pris dans un contexte – l'école – où leur qualité de sujet parlant n'est pas forcément valorisée, ils exercent et forgent à la fois, dans l'écriture, leur irréductiblement personnel rapport au langage. Ce sont les traces de cette activité d'écriture comme dépassant les cadres de l'ici-maintenant de la situation de production que nous allons examiner : celle du sujet linguistique, l'énonciateur, aux prises avec la langue. La connaissance de la situation de production – consigne, lectorat, enjeu du texte à produire – nous guidera pour orienter l'analyse, entre les locuteurs de chair et d'os que sont les enfants qui tapent sur le clavier et les énonciateurs qui, adoptant une posture d'écrivains, expérimentent la pratique de la langue écrite. Toute la complexité du travail – mais son intérêt, me semble-t-il – est dans l'observation conjointe des différentes composantes de l'écriture, sur le modèle de ces « *marginiaux de structuralisme [qui] continuent à ne pas faire la coupure, et à intégrer le recours au sujet et à la situation d'énonciation dans l'analyse linguistique.* » (Fuchs, 1981, p.41). A l'objectif de Benveniste :

« *Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation : c'est l'acte même de produire un énoncé, et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte. La relation du locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation. On doit l'envisager comme le fait du locuteur, qui prend la langue pour instrument, et dans les caractères linguistiques qui marquent cette relation.* » (1974, p.80),

¹⁷⁶ A la fin de son ouvrage *Éléments de critique génétique*, A. Grésillon évoque la perspective d'une "science de la production écrite" : "La critique génétique s'est constituée dans le domaine de l'écriture littéraire, et son champ est celui de la production écrite des œuvres. Elle ne cherche donc pas à englober l'ensemble de la production écrite, et si nous parlons ici programmatiquement de science de la production écrite, ce n'est que latéralement, à titre de domaine apparenté et de débat méthodologique. Cela étant précisé, il est clair que les deux domaines ont des zones d'intersection, d'interférence : tout savoir général sur la production écrite est une sorte de toile de fond sur laquelle devrait se détacher d'autant plus nettement tout ce qui appartient à des pratiques d'écriture spécifiques. Comment ne pas encourager les travaux qui analysent avec les mêmes méthodes la genèse de textes de lois, de discours politiques, historiques, religieux, philosophiques, linguistiques, pédagogiques, etc.?" (Grésillon, 1994, p.217)

¹⁷⁷ "Pour illustrer l'existence d'universaux de la production écrite, il suffit de rappeler un fait qui est d'une telle simplicité qu'on n'a probablement jamais songé à lui donner valeur de règle universelle : toute écriture, quelle qu'elle soit, d'où qu'elle vienne, qu'elle soit manuscrite, dactylographiée ou électronique, ne connaît que quatre opérations de réécriture : ajouter, supprimer, remplacer, permuter." (Grésillon, 1994, p.221)

le matériau étudié ici répond de façon exemplaire en permettant cette étude de *l'acte de produire un énoncé*, puisqu'il est précisément constitué des traces de cette production. Il va s'agir, à partir des constats très généraux déjà faits quant à l'existence possible de modes d'écriture distincts, d'observer des faits linguistiques pouvant aider à affiner cette distinction.

3.1.1.3 Le sujet et le langage : échos de la psychanalyse.

Si le courant énonciatif *au sens étroit* se démarque du courant pragmatique, c'est aussi en refusant l'ancrage psychologique et communicationnel dans lequel ce dernier s'est inscrit. Évoquant la linguistique cognitive, A. Grésillon indique que « *ses résultats actuels sont dus plutôt à la connaissance de certaines structures mentales qu'à des opérations verbales vérifiables.* » (1989, p.178). L'approche des manuscrits à laquelle elle se livre repose sur une vision de l'énonciation qu'elle situe, contre la tradition pragmatique, comme témoignant de

« la dualité réelle du sujet parlant, de sa non homogénéité et de sa non-unicité. Non pas un sujet-maître, metteur en scène démiurge de son dire, mais un énonciateur dialoguant avec lui-même, s'écoutant, se corrigeant, se reprenant, revenant sur une parole esquissée pour l'évaluer, la rejeter, la modifier, la moduler. » (Grésillon, 2002, p.23)

Ce parti-pris repose sur un ancrage psychanalytique qui marque la manière dont ces linguistes envisagent le sujet et la langue, même s'ils se gardent de toute identification précipitée :

« En premier lieu, on peut être tenté d'identifier le locuteur au sujet psychologique, supposé maître absolu de ses actes, libre de ses choix, conscient de ses intentions de communication et créateur du sens. [...] L'autre écueil radicalement opposé au premier, tend à identifier le locuteur au sujet psychanalytique qui, en tant que sujet de l'inconscient, dit ce qu'il ne sait pas et ne sait pas ce qu'il dit. [...] Le seul fait qu'il y ait « de la langue » dans les deux champs théoriques considérés ne suffit pas pour justifier l'emprunt pur et simple de la notion de sujet. » (Grésillon et Lebrave, 1987, p.132).

Fustigeant également le « *sujet-moi plein, non marqué par la méconnaissance, du pragmatico-communicationnel* » (1995, p.85), J. Authier-Revuz propose sa conception d'un sujet

« dont il n'est pas question de dire qu'il n'utilise pas le langage pour communiquer, mais qui, bien en deçà, n'est sujet que d'être parlant : sujet « produit » par le langage comme structurellement clivé par un inconscient, sujet débouté de toute position d'extériorité, sinon imaginaire, par rapport au langage et à son dire (ce que signifie le "il n'y a pas de métalangage" lacanien) et, partant, de la maîtrise intentionnelle qui en dépend. » (Authier-Revuz, 2001, p.95).

Ses travaux relie

« l'approche discursive du sens élaborée par Pêcheux [qui] comporte, crucialement, une mise en cause du sujet intentionnel source individuelle d'un sens qui lui serait transparent » (1995, p.87),

comme posant

« l'inaccessibilité, pour le sujet énonciateur, de cela même qui détermine « son » sens, dans l'impossibilité, pour un dire, de représenter, depuis une position extérieure, ce dans l'intérieur de quoi il se produit » (1995, p.88),

à la perspective lacanienne de l'homme *être de langage*, selon laquelle

« *il n'est pas, pour le parlêtre, qu'est l'homme, de lieu hors de l'ordre du langage dans et par lequel il est constitué comme sujet* » (1995, p.13).

Cette constitution dans et par le langage fait de l'homme un être pris dans sa parole, pour lequel le surplomb d'une pensée consciente du sens n'est que leurre. Pour autant, la négation par Lacan du métalangage¹⁷⁸ n'équivaut pas à nier la réflexivité métalinguistique : elle constitue un point focal des travaux de J. Authier-Revuz.

3.1.2 Énoncer du langage, énoncer sur le langage.

Métalangage, méta-discours, méta-énonciation sont des préoccupations importantes des linguistes dans les travaux desquels va s'ancrer ce travail. Il n'est pas possible d'en dresser un panorama exhaustif : nous allons évoquer tout de suite les travaux de J. Rey-Debove, et à leur suite ceux de J. Authier-Revuz, d'autres apports ayant déjà été¹⁷⁹ ou devant être¹⁸⁰ cités au cours de ce travail.

3.1.2.1 Le métalangage naturel. L'autonymie connotée.

J. Rey-Debove est la première à avoir proposé une description linguistique du métalangage naturel, « *cette fonction du langage naturel par laquelle il peut rendre compte de lui-même.* » (1978, p.9) Envisageant le métalangage *dans sa plus grande généralité*, elle considère que

« *la spécificité du métalangage en tant que langage, et non en tant que champ sémantique, est due au seul phénomène autonymique qui correspond à une situation de réflexivité du signe. Cette réflexivité qui motive le signe et bloque la synonymie, mérite d'être étudiée pour elle-même et recherchée hors du discours métalinguistique, afin de voir si les caractères communs au discours métalinguistique et au discours apparemment "ordinaire" sur le monde dérivent ou non d'un système unique. Dans l'affirmative, la description du langage servant à parler du langage agit rétroactivement sur le langage servant à parler du monde, ce qui peut conduire à repenser la relation signifiant/signifié en termes de réflexivité ou de non-réflexivité. C'est une question fondamentale en linguistique, et plus encore en littérature, de savoir dans quelle mesure un signe ordinaire peut signifier ce qu'il est, c'est-à-dire perdre sa transparence pour imposer son propre signifiant, tout en continuant à signifier le monde.* » (1978, p.3)

¹⁷⁸ A propos de la célèbre formule "il n'y a pas de métalangage", J. Authier-Revuz cite Lacan : "*que nous soyons obligés d'utiliser le langage pour parler du langage, c'est justement ce qui prouve que nous ne quittons pas celui-ci.*" et J.-A. Miller : "*la langue U n'a pas d'extérieur. En elle s'enlacent et s'enchevêtrent langage-objet et métalangage, usage et mention.*" (Authier-Revuz, 1995, p.13).

¹⁷⁹ Fabre 1987, évoqué en 1,3.

¹⁸⁰ Fuchs 1982, évoqué au chapitre 3.

Un signe ordinaire peut, moyennant sa transformation en autonome (c'est-à-dire en un autre signe, homonyme, de deuxième niveau), se signifier lui-même ; le signe renvoyant à la fois à lui-même comme signe et à son référent se trouve dans la configuration que J. Rey-Debove a nommée "*connotation autonymique*". Elle distingue nettement cette configuration de l'usage autonome des mots, en constatant qu'usage autonome¹⁸¹ et usage ordinaire s'excluent l'un l'autre¹⁸² alors que dans la configuration très particulière que constitue la connotation autonymique, le signe cumule des références mondaine et langagière¹⁸³.

Cette analyse, qui attribue aux éléments de la langue en soi des propriétés (ici : la polysémie et l'autonymie), a servi de point d'appui aux travaux de J. Authier-Revuz qui a déplacé la notion de connotation autonymique dans un champ clairement énonciatif.

3.1.2.2 Les boucles méta-énonciatives : un dire modalisé.

Dans son étude des boucles méta-énonciatives de retour sur le dire, J. Authier-Revuz reconsidère la notion de *connotation autonymique* et propose la nouvelle dénomination de *modalisation autonymique* (ou *opacifiante*). La notion de boucle vient du retour que l'énonciateur opère sur son dire, pour le commenter immédiatement avant ou immédiatement après son énonciation, par exemple :



Il faudrait un peu de charité, pour reprendre un terme chrétien, dans un cas pareil.

L'auteur explicite le mécanisme de dédoublement énonciatif comme

¹⁸¹ L'autonyme crée un pallier supplémentaire dans l'accès au référent : "*Le signifié "mot libraire" se réécrit sous une forme périphrastique analytique qui est la définition du signe libraire, tel qu'il apparaît comme entrée dans un dictionnaire de langue.*" J. Rey-Debove propose pour le signe autonome une définition de ce type : "*le mot libraire est un nom dont la signifiant graphique est l-i-b-r-a-i-r-e, dont le signifiant phonique est [libRɛR] et dont le signifié est Personne qui vend des livres.*" (J. Rey-Debove, 1978, p.95)

¹⁸² Cette incompatibilité n'enlève pas l'ambiguïté de certaines phrases (*Dupont suit Dubois*, par exemple) : lieu d'hésitation, l'ambiguïté comme alternative est précisément la marque de l'incompatibilité : *Dupont* comme nom ou *Dupont* comme personnage, **il faut choisir**.

¹⁸³ J. Rey-Debove (1978, p.253) oppose *marginal* dans "*On appelle marginal l'inadapté social*" à *marginal* dans "*C'est un marginal, comme on dit aujourd'hui*". Dans le premier cas, *marginal* est un signe autonome, dont le signifié est l'ensemble {signifiant m-a-r-g-i-n-a-l + signifié inadapté social} ; dans le second cas, *marginal* est employé à la fois en usage ordinaire (son signifié est {inadapté social}) et en usage autonome. Pour J. Rey-Debove, un signe ordinaire et le même signe affecté de connotation autonymique sont « *un seul et même mot* » polysémique (1978, p.259), alors que la distinction entre signe ordinaire et signe autonome se fonde sur une différence de mots, leur relation étant homonymique.

« celui d'un dire qui, parlant de la chose « charité », se double, selon des formes diverses, d'une représentation de ce dire, où il est parlé du mot charité, via un autonyme ou un terme métalinguistique le représentant. » (Authier-Revuz, 1995, p.30)

C'est donc dans une perspective résolument énonciative que s'inscrit l'étude de J. Authier-Revuz puisque la problématique est axée sur le *dédoublement du dire*, alors que l'analyse de J. Rey-Debove s'effectue en termes de *polysémie du mot* affecté de la connotation autonymique.

Cette perspective en implique une autre : alors que pour J. Rey-Debove, la distinction entre un signe X et le même signe X avec connotation autonymique a lieu à l'intérieur de l'ensemble des sens du signe polysémique X, J. Authier-Revuz pose la modalisation autonymique comme le *dédoublement d'un dire* à travers lequel surgit l'homonymie :

« au mode de dire simple d'un élément X en tant que renvoyant à un référent x s'oppose le mode complexe de dire, en dédoublement opacifiant, tel que la nomination du référent x s'effectue en faisant intervenir en quelque façon, l'autonyme X', homonyme du signe X, l'intervention « en quelque façon » de l'autonyme X' se produisant sans que soit suspendue la référence au monde dans la structure énonciative où il intervient. » (J. Authier-Revuz, 1995, p.37)

Les travaux de J. Authier-Revuz (1995) autour de l'hétérogénéité à l'œuvre dans toute énonciation mettent à jour quatre catégories de non-coïncidences¹⁸⁴ qui affectent le discours en tant qu'il est (1) adressé à un co-énonciateur, (2) produit au milieu d'autres discours, (3) visant un référent, (4) marqué par l'équivoque :

(1) La *non-coïncidence interlocutive* : il s'agit de la non-coïncidence entre les partenaires de la co-énonciation, à laquelle renvoient des formes faisant appel aux mots de l'autre, soit pour « *conjurer la non-coïncidence, restaurer le UN* » (J. Authier-Revuz, 1995, p.181) en simulant une unité des deux partenaires¹⁸⁵, soit pour « *prendre acte de la non-coïncidence : faire jouer le deux* » (*ibid.* ., p.204) où le marquage autonymique met en évidence le fait que les mots utilisés ne font pas, d'habitude, partie du langage de l'interlocuteur¹⁸⁶ ou de celui du locuteur¹⁸⁷. Dans cette catégorie, « *c'est en tant qu'adressé, dans une structure où ne coïncident pas les deux interlocuteurs, qu'un élément X est*

¹⁸⁴ Pour illustrer les quatre catégories de non-coïncidences, j'ai volontairement choisi des exemples très parlants. J. Authier-Revuz recense des occurrences moins explicites qui n'en relèvent pas moins du même mécanisme.

¹⁸⁵ Par exemple, les formes introduites par "disons", où l'impératif somme l'interlocuteur de dire à l'unisson du locuteur ("Ce n'est qu'un élément (soyons de notre temps, disons : une des composantes...) de l'art de Sartre.", cité par J. Authier-Revuz, 1995, p.185)

¹⁸⁶ Par exemple : "Le magasin s'agrandit [...] Les "gondoles" (dans notre jargon, les meubles sur lesquels sont présentés les produits) deviennent plus larges" cité par J. Authier-Revuz, 1995, p.207.

¹⁸⁷ Par exemple : "Il avait plein de ces, comment dites-vous déjà / mousquetons accrochés partout à la taille" cité par J. Authier-Revuz, 1995, p.219.

donné comme « *n'allant pas de soi* », doublé par une représentation de son énonciation qui altère sa transparence. » (*ibid.* ., p.163)

- (2) La *non-coïncidence interdiscursive* : l'énonciateur représente « *dans les mots qu'il dit, dans ce qui est le discours qu'il tient hic et nunc, le jeu d'un discours autre.* » (J. Authier-Revuz, 1995, p.235). Les formes de représentation de cette non-coïncidence s'organisent en termes de *frontière* entre discours à soi et discours autres, cette frontière étant plus ou moins clairement délimitée¹⁸⁸ : J. Authier-Revuz étudie le mode d'émergence du mot de l'ailleurs discursif, comme approprié à l'objet du dire vs associé au discours en train de se faire¹⁸⁹, les mots de l'autre pouvant constituer un simple *habillage du dire* ou manifester un autre point de vue différent¹⁹⁰, un mot pouvant être rapporté à un sens particulier dans un certain type de discours¹⁹¹ ou apparaître comme une insertion dans un discours spécifique d'un extérieur maintes fois répété, à travers la figure du stéréotype.
- (3) La *non-coïncidence entre les mots et les choses* met en jeu, « *au cœur de l'opération de nomination associant des mots et des choses, [...] deux ordres hétérogènes : celui de la langue et celui du réel.* » (p.507). Les commentaires réflexifs mettant en évidence cette non-coïncidence peuvent consister à affirmer la coïncidence entre mots et choses¹⁹², à

¹⁸⁸ La frontière est clairement délimitée dans le cas de citations référencées ; elle n'est que peu ou pas délimitée dans le cas de reprise des mots de l'autre sans référence externe (J. Authier-Revuz, 1995, pp.294 sqq).

¹⁸⁹ Dans “*Jean est manifestement en train de la draguer, pour parler comme lui*”, le discours autre est approprié à l'objet du dire ; dans “*Jean est manifestement en train de lui conter fleurette, comme aurait dit ma grand-mère*”, émerge un discours “*associé au dire, produit du jeu des forces et des échos dans le champ de l'interdiscursif où se fait le dire.*” (p.316).

¹⁹⁰ “*Les chauffeurs qui vous collent au cul, comme on appelle dans notre jargon*” (cité p.349 comme habillage) vs “*La CGT va être amenée à s'engager dans le règlement des “problèmes d'emploi” (formule plus facile à admettre pour les syndicats que les “sureffectifs”)*” (cité p.357 comme expression de points de vue différents).

¹⁹¹ Par exemple : *connaître au sens biblique.*

¹⁹² On observe des formes de confirmation du dire, par exemple “*il me paraissait aller de soi que, si l'on parlait d'un être qui n'était déjà pas physiquement présent sous prétexte qu'il était en cours (je dis bien, sous prétexte), ce dernier devrait, à tout le moins, en être informé*” (cité p.553) où la glose, qui tend à annuler la distance entre mot et choses (tout en la mettant en exergue, du simple fait de sa présence...), est interprétable comme “*c'est bien le mot qui convient*”.

« dire le travail vers la coïncidence, la visée du un » (p.548)¹⁹³ ou à manifester le défaut de la nomination qui peut aller jusqu'à son annulation¹⁹⁴.

(4) La *non-coïncidence des mots à eux-mêmes* : c'est la dimension d'équivoque du dire, le jeu des signifiants entraînant les co-énonciateurs à des associations basées sur la correspondance formelle, « *une homonymie généralisée, celle où s'ancrent la poésie, la pratique psychanalytique.* » (J. Authier-Revuz, 1993, p.249). L'organisation des formes de modalisation autonymique analysées s'effectue selon deux plans : celui du sens de l'unité modalisée en contexte, à travers l'assignation d'un sens à l'unité¹⁹⁵ vs la description de ce sens comme pluriel¹⁹⁶ ; celui du mode du dire, l'énonciateur assumant implicitement l'hétérogénéité du sens de son dire¹⁹⁷ vs tirant parti de cette hétérogénéité pour réaffirmer son dire¹⁹⁸.

La configuration énonciative de modalisation autonymique est vue comme un

« discours non pas tenu de façon autonome, au sujet de la pratique langagière, mais un discours émergeant directement du réel de cette pratique, c'est-à-dire surgissant de l'intérieur de celle-ci, comme un élément nécessité par son fonctionnement. » (Authier-Revuz, 1995, p.20).

A travers l'étude de ces boucles méta-énonciatives, il est donc possible d'envisager les représentations spontanées du langage mais aussi – surtout – les modalités de l'énonciation, qui n'est jamais sans poser problème et dont les boucles, banals accidents, attestent qu'elle *ne va pas de soi* :

¹⁹³ C'est ce que J. Authier-Revuz appelle "la nomination entre l'un et l'autre", où l'entre-deux s'exprime par des modalités (*dirais-je X ?* par exemple), la juxtaposition de deux mots (X, Y, *pour tout dire*, Z) ou "la représentation de la nomination comme un procès, inscrivant dans une durée des opérations successives" (*j'ai failli dire X*). Cf. J. Authier-Revuz, 1995, pp.598-599.

¹⁹⁴ De "X, si on peut dire" à "je préfère ne pas dire le mot, X", par exemple.

¹⁹⁵ La spécification du sens peut se faire positivement (X au sens de Y) ou négativement (X, pas au sens de Y). Ramenant l'acception de X à un sens, elle pose en creux l'existence d'autres significations du mot.

¹⁹⁶ Ce sont des expressions qui posent le sens d'un élément X comme "*se déployant dans le non-un*", par exemple "*La portée de ce mouvement double (dans le sens de la duplicité aussi) me fut rapidement démontrée.*" (cité p.760).

¹⁹⁷ C'est la "représentation d'un mode de dire divisé, partagé, par un non-un dont la présence, perturbatrice, est reconnue comme à l'œuvre, de fait, dans le dire." (Authier-Revuz, 1995, p.748). A partir de lapsus, ou de figures basées sur l'homonymie, l'énonciateur met en évidence la multiplicité des sens en parlant (de) son dire, par exemple : "*Il y a un fait raciste en France, dû à l'ignorance, aux difficultés de la vie quotidienne, etc... très bien. Très bien, je veux dire très mal !*" (F. Mitterrand, cité p.749).

¹⁹⁸ Il s'agit des figures de type "c'est le cas de le dire", où l'énonciateur s'aperçoit (après coup ?) de la polysémie de son dire et l'utilise pour renforcer son propos. Par exemple : "*Ah non, changer des bébés toute la journée, moi je trouve ça emmerdant, ... au sens propre, d'ailleurs, enfin, propre [rires] si on peut dire.*" (cité dans J. Authier-Revuz, 1993, p.239)

« ainsi le secteur spécifique de méta(épi)-linguistique inscrit dans une structure méta-énonciative doit-il être saisi à la fois en tant que discours spontané de représentation du langage, et en tant que rouage de l'énonciation, et, plus précisément, en tant que discours spontané comme rouage de l'énonciation. » (Authier-Revuz, 1995, p.21).

C'est au croisement des travaux de J. Authier-Revuz et de linguistes qui, généticiens ou non, ont étudié des manuscrits, que nous allons envisager à nouveau le corpus étudié ici.

3.2 Le cadre énonciatif : adaptations des travaux existants au corpus étudié.

La dichotomie constatée au vu des graphiques fil de la plume peut s'énoncer en ces termes :

- Certains enfants, dans l'écriture de certains textes, écrivent tout d'un coup et modifient (peu en général) ensuite ; c'est ce qui se passe dans le mode de l'accumulation.
- Pour d'autres (enfants et textes), la modification du *déjà écrit* fait partie de l'écriture au sens où il y a alternance entre phases de production de texte nouveau (continuation du texte) et phases de remodelage-expansion du texte déjà écrit (modification du texte) ; avec des trajets différents, c'est ce qui se passe dans les modes de la récurrence et du gonflement.

Comment caractériser l'activité qui se mène pendant les ratures, et plus largement les phases de retour sur le *déjà écrit* ? Les opérations effectuées au sein d'un énoncé sont par nature des opérations de modification, par opposition aux opérations de fin d'énoncé qui sont des opérations de continuation (cf. *supra*, II, 2). Ceci posé, nous avons vu les problèmes de classification que soulèvent les opérations ayant lieu à la fin du texte mais après un retour dans le même texte : continuation, certes, mais celle-ci ne peut être tout à fait semblable à celle qui a lieu sans retour dans le *déjà écrit*. Du point de vue de la continuation / modification du texte, il existe trois sortes d'opérations :

- (1) les opérations à la suite de l'écrit (continuation),
- (2) les opérations au sein de l'écrit (modification),
- (3) les opérations à la suite de l'écrit après travail au sein de l'écrit.

Ce qui différencie (1) et (3) de (2), c'est la répartition du contexte de l'opération : en (2), les opérations ont lieu au sein d'un contexte, gauche et droit, alors que les opérations (1) et (3) se déroulent en l'absence de contexte droit, ce qui diminue les contraintes d'écriture.

Ce qui différencie (1) de (2) et (3), c'est la nécessité ou non de relire le texte déjà écrit pour effectuer l'opération (ces problèmes ayant été posés plus haut, nous n'y reviendrons pas maintenant).

Des paramètres de *répartition du contexte* et de *nécessité de relecture*, c'est le premier que la génétique textuelle considère d'abord : en l'absence de visibilité du temps de l'écriture, la seule distinction sûre est celle de la place des opérations, effectuées au sein du déjà écrit ou en continuation du texte. Le corpus étudié ici permet de filtrer également selon qu'une relecture précède ou non l'opération : c'est le contexte temporel – et plus seulement spatial – qui est pris en compte ici, une opération étant considérée d'abord en fonction de ce qui la précède dans le temps. Nous nous interrogerons donc sur la nature de l'activité que mène le scripteur :

- quand il effectue des opérations de continuation du texte sans relecture obligée (opérations au fil de l'écriture et en fin de texte),
- quand il effectue des opérations de modification de texte sans relecture obligée (opérations au fil de l'écriture et au sein du texte),
- quand il effectue des opérations de continuation du texte après relecture (opérations après pause / après déplacement en fin de texte),
- quand il effectue des opérations de modification du texte après relecture (opérations après pause / après déplacement au sein du texte).

3.2.1 Part du méta dans l'activité d'écriture.

Dans son article « Pour une lecture de la rature » (1982), J. Rey-Debove pose toute rature¹⁹⁹ comme le lieu d'un travail métalinguistique :

« Il semble que supprimer un mot en le barrant soit une activité métalinguistique comparable à supprimer un mot en niant le signe par la parole. Car le modèle de la négation de signe est métalinguistique « Considérez que je n'ai pas dit X » et n'a rien à voir avec la négation de choses « Ce n'est pas un X » qui utilise la négation linguistique ne portant que sur le signifié. » (Rey-Debove 1982, p.111)

C'est de ce postulat que nous allons partir, en nous demandant d'abord s'il n'y a pas lieu de déplacer la distinction linguistique / métalinguistique en fonction des propriétés de notre objet, que nous tenterons de caractériser à l'aide d'autres points de vue.

¹⁹⁹ Le sens de "rature" est assez fluctuant dans cet article : on hésite entre un sens étroit, dont relève la plus grande partie des exemples donnés, où la rature se matérialise par une biffure correspondant à la suppression d'un segment de texte, et le sens plus large de "rature" comme intervention modifiant le déjà écrit (la rature peut alors être un ajout ou un déplacement, sans biffure aucune), c'est-à-dire comme *substitution* au sens de l'Item.

3.2.1.1 Métalinguistique, métadiscursif, méta-énonciatif.

Dans le cadre d'un retour dans le texte, l'existence de contextes gauche et droit implique une réflexion à partir de l'*existant*, dans lequel va s'insérer le *nouveau*. Cette réflexion, qui s'opère sur un discours, nous place dans une perspective métadiscursive, au sens où l'élaboration même de ce qui va être écrit n'est pas dissociable d'une réflexion à propos du discours déjà tenu. Il s'agit précisément, de la part du scripteur, d'une réflexion métadiscursive au sens 3 donné par J. Authier-Revuz²⁰⁰, c'est-à-dire ayant pour objet *le discours même* auquel elle participe. Quand il revient dans son texte pour y ajouter un élément X, le scripteur se dit quelque chose comme « *vu ce que j'ai écrit là, je peux ajouter quelque chose comme X'* ». ²⁰¹ De fait, les deux « parties » du discours considérées, celle qui est écrite et celle qui est à écrire, se trouvent toutes deux en position d'objet de prédication métalinguistique, en vertu de cette

« *possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations.* » (Benveniste, 1974, p.229).

Comment qualifier cette activité ? On peut utiliser, à la suite de Jakobson, le terme *métalinguistique* au sens large de *fonction relevant de l'usage normal du langage*, « *partie intégrante de nos activités usuelles* » (Jakobson, 1963, p.53, cité par Authier-Revuz, 1995, p.11). Dans ce cas, le terme englobe ce que J. Rey-Debove nomme *métalinguistique courant*²⁰² (*épilinguistique*, ou « *activité métalinguistique non consciente* » chez Culioli²⁰³) et

²⁰⁰ J. Authier-Revuz précise trois acceptions de *métadiscursif* : « *le méta-discours (I) peut être pris comme actualisation, au plan du discours, de ce qui, dans la langue, est caractérisé comme relevant de la métalangue* » ; « *en un deuxième sens, relèverait du méta-discours (II) tout élément de discours ayant pour objet "du discours"*. [...] *En un troisième sens, enfin, méta-discours (III) peut s'entendre comme élément de discours ayant pour objet ce discours même.* » (J. Authier-Revuz, 1995, p.21-22)

²⁰¹ Selon la convention proposée par J. Authier-Revuz, un élément X est noté X' quand son emploi est autonome.

²⁰² « *Sur le mode scientifique-didactique, le métalangage correspond au discours du linguiste (la linguistique) et de celui qui apprend, enseigne une langue, ou pense s'y intéresser en spécialiste. Il est naturel, ou partiellement formalisé ou symbolisé, ou encore entièrement axiomatisé et formalisé. Sur le mode courant, il correspond au discours de l'usager d'une langue, discours souvent confus où l'énonciation fait preuve, à la fois d'une conscience métalinguistique moindre, au plan du contenu et de l'expression, et d'une liberté plus grande, puisque les énoncés produits ne ressortissent plus au discours scientifique sur la langue.* » (Rey-Debove, 1978, p.22)

²⁰³ « *Quant au qualificatif épi-linguistique, il désigne l'activité métalinguistique non consciente de tout sujet et se distingue donc de l'activité métalinguistique délibérée. Or, les gloses épilinguistiques forment une bonne partie de notre discours quotidien et jouent un rôle important dans le discours explicatif d'un informateur qui veut faire saisir le sens d'une phrase dans une langue étrangère ou la signification d'un énoncé mal interprété. Mais, on néglige presque toujours ces gloses épilinguistiques, alors qu'elles sont une précieuse source de renseignements linguistiques et, à leur manière, constituent un système de représentation interne à la langue, c'est-à-dire une métalangue non totalement contrôlable.* » (Culioli, 1979, repris dans 1990, p.74).

métalinguistique scientifique, le volet concernant le corpus analysé ici étant bien entendu le métalinguistique courant. Cette acception très large²⁰⁴ n'est pourtant pas totalement satisfaisante pour l'objet qui se dessine ici : ce que nous observons, c'est du métalinguistique sans le métalinguistique au sens de *discours sur des éléments langagiers en tant qu'ils appartiennent au système de la langue*, auquel certains travaux²⁰⁵ restreignent *métalinguistique* pour lui préférer, pour des objets tels que le nôtre, *métadiscursif*. Il en sera ainsi dans cette étude, étant entendu que l'activité de retouche du texte relève toujours du *métadiscursif* au sens 3 (J. Authier-Revuz, 1995, p.22), c'est à dire de commentaires portant sur le discours même dans lequel ils s'insèrent.

3.2.1.2. La situation d'écriture comme co-énonciation.

Que se passe-t-il dans le cadre de la modification ?

Tous les événements d'écriture doivent être envisagés dans le cadre d'une situation de co-énonciation²⁰⁶ à double registre :

- la co-énonciation entre l'auteur et le lecteur, dont l'anticipation au moment de l'écriture s'effectue à travers les représentations que l'auteur a des savoirs et attentes du lecteur, qui vont déterminer en partie ses énoncés ;
- la co-énonciation entre l'auteur-scripteur et l'auteur-lecteur, à l'œuvre aussi dans l'énonciation orale mais renforcée à l'écrit par la stabilité du discours tenu, que l'auteur a sous les yeux, que l'auteur-scripteur ne peut s'empêcher de voir pendant

²⁰⁴ J. Rey-Debove note fort justement l'inadéquation du terme *métalinguistique* à son objet : "*l'adjectif correspondant à métalangage est métalangagier, puisque linguistique, adj., à lui seul a déjà le sens de "qui sert à étudier le langage", alors que langagier signifie "qui est de la nature du langage". L'étude du langage est donc métalangagière ou linguistique ; et ce serait l'étude du métalangage qui serait dite métalinguistique, c'est-à-dire exprimée dans un langage tertiaire. Cependant, il n'est pas souhaitable d'aller contre l'usage déjà répandu de ce mot, et on gardera métalinguistique pour signifier "métalangagier"* (1978, p.21)

²⁰⁵ Borillo 1985, par exemple.

²⁰⁶ La notion, rappelons-le, est empruntée à Culioli, qui différencie la co-énonciation de l'interlocution : "*l'énonciateur est dans une relation d'altérité avec le co-énonciateur telle que l'on puisse avoir coalescence ou séparation. Au contraire, le locuteur et l'interlocuteur sont toujours séparés et l'on ne doit pas confondre le champ intersujets (où sujets renvoie à énonciateur) avec la mécanique interlocutoire.*" (Culioli, 1986 ; repris dans 1990, p.130).

qu'il écrit tandis que l'auteur-lecteur ne peut pas ne pas penser à ce qui va s'écrire pendant qu'il lit²⁰⁷.

Ces deux cadres ne sont qu'artificiellement séparés ici : c'est bien entendu à travers lui-même comme lecteur que l'auteur-scripteur envisage la réception de son texte par d'autres : non seulement

« la représentation que l'énonciateur se fait de son interlocuteur est représentation des représentations de celui-ci, et par conséquent anticipation de ce qu'il suppose que sera le calcul interprétatif de l'autre » (Authier-Revuz, p.174)

mais encore

« à cette adaptation instrumentale du dire à l'autre-cible du sens intentionnel de l'un, fût-ce en y décelant des échecs, ratés, erreurs, inhérents à toute stratégie délicate, on ne peut ramener la relation co-énonciative, sauf à prendre les fantasmes des énonciateurs pour le réel de l'interlocution. » (ibid. ., p.175)

Comme le montre J. Authier-Revuz,

« Il importe de marquer la double dimension – liée – par laquelle la co-énonciation est traversée d'un écart, d'une non-coïncidence, non pas contingente – les ratés d'une machinerie – mais essentielle : celle du sens qui ne préexiste pas, un, à sa formulation, mais qui se produit : - dans la matérialité, non transparente, des énoncés, - entre deux interlocuteurs foncièrement irréductibles l'un à l'autre. » (p.175)

Il serait illusoire de chercher à reconstituer les modalités de l'interrogation du scripteur lorsqu'il effectue une modification dans son texte. Les dimensions de non-coïncidence²⁰⁸ (interlocutive, interdiscursive, des mots aux choses, équivoque) ne sont pas exclusives l'une de l'autre, non plus que les statuts d'auteur-lecteur et de lecteur-modèle, au sens de Eco. Le caractère non-extérieur au sujet que Culioli affecte au langage en parlant de « *relation complexe d'extériorité-intériorité* » (1968, p.108) pose l'hétérogène comme constitutif de l'énonciation. Le matériau dont nous disposons n'étant pas la verbalisation de ces gloses mais leur trace²⁰⁹, sous la forme d'opérations d'écriture, la prudence

²⁰⁷ A. Grésillon et J.-L. Lebrave (1984) montrent que « *L'auteur est à lui-même son premier lecteur, dans deux étapes génétiques différentes : il est probable qu'il y a un certain nombre de relectures partielles de fragments textuels courts dès leur achèvement et avant que ne s'amorce la suite de la production textuelle. Et il est sûr qu'une fois la totalité du texte achevée, l'auteur procède à une relecture d'ensemble. Il effectue des corrections au cours de ces deux étapes. D'un point de vue génétique, l'auteur est donc successivement scripteur, lecteur-scripteur et lecteur.* » (p.99). C'est à l'auto-dialogisme, que nous évoquerons plus loin, que J. Authier-Revuz a recours pour théoriser l'auto-réception sous-jacente à toute énonciation, que Culioli évoque en disant que « *au moment où il parle, le locuteur est son propre auditeur.* » (1967, cité par Authier-Revuz, 1995, p.149). On peut encore penser à J. Rey-Debove qui considère l'expression *se relire* comme la marque de la lecture première qui accompagne toujours la scription.

²⁰⁸ Le concept de non-coïncidence (Authier-Revuz 1995) va être exposé plus précisément par la suite.

²⁰⁹ C'est une des différences principales entre les corpus de J. Authier-Revuz ou de C. Fuchs et le nôtre : les opérations d'écriture sont la trace de réflexions métadiscursives mais ne constituent pas des commentaires explicites analysables comme tels.

s'impose pour interpréter ces traces, qui dans le même temps n'ont d'autre intérêt que l'interprétation qu'elles permettent.²¹⁰ C'est donc entre ces deux fils, interprétation et prudence, que nous allons tenter de (re)construire notre questionnement.

3.2.1.3. Reposer le problème.

Lorsque le scripteur effectue une modification dans le déjà écrit, la signification du signe en usage ordinaire est perçue dans la perspective d'un jugement sur l'adéquation du signe à un référent. Autrement dit, dans une opération de modification, il y a nécessairement prise en compte du signe en tant que tel. Par exemple, dans la phrase « *Cette émission était très bien* », le remplacement de *bien* par *explicatif* (Abdellatif, article de journal, 35' d'écriture), peut s'expliquer, d'un point de vue sémantique, par le manque de précision de *bien*, ou par le sentiment que ce terme, vu son contexte, n'est pas adapté à la rédaction d'un article de journal ; on pourra alors gloser l'opération de remplacement par « bien [c'est-à-dire la suite de lettres *b-i-e-n* qui renvoie au signe *bien*] *n'est pas assez précis pour ce que je veux signifier* » ou « bien [même interprétation] *ne convient pas au ton d'un article de journal* ». La correction formelle qui suivra peu après, la mise au féminin de l'adjectif *explicatif*, pourrait se gloser par « *émission* est un nom féminin, je mets *explicatif* au féminin ». La raison exacte des remplacements n'est pas pour l'instant l'objet de l'interrogation : ce qui compte, dans ces gloses, c'est le statut autonome du signe raturé et le statut *métadiscursif* de l'énoncé qui pourrait l'accompagner.

Les opérations d'écriture, quand elles échappent au flux de l'écriture – c'est-à-dire, quand elles ont lieu après un déplacement dans le déjà écrit – peuvent se gloser de la manière suivante :

- ajout : *au X que j'ai inscrit, je décide d'adjoindre Y* ;
- suppression : *dans ce que j'ai inscrit, je décide d'effacer X* ;
- remplacement : *au X que j'ai inscrit, je préfère Y* ;
- déplacement : *plutôt que XY que j'ai inscrit, je choisis d'inscrire YX*.

Il en va tout autrement, comme l'affirme J. Rey-Debove, des opérations prises dans le flux de l'écriture, qui relèvent en priorité du « *qu'écrire ?* », alors que le « *comment l'écrire ?* »

²¹⁰ On peut renvoyer ici à la thèse d'État de Jean-Louis Lebrave, où l'auteur dit son hésitation à rester dans les frontières strictes de la linguistique en utilisant par exemple la notion de substitution, au risque d'aplatir son objet, alors que le matériau étudié se prête à des analyses à la fois plus larges et plus dynamiques.

a certainement un rôle plus déterminant dans les opérations après déplacement²¹¹ (et ce, bien que l'on ne puisse pas poser de frontière entre ces deux questionnements, qui sont en étroite interdépendance : c'est la pondération entre « qu'écrire » et « comment l'écrire » qui varie). Dans le premier cas, le mot signifie directement le monde. Dans le second, c'est sa difficulté à signifier le monde qui questionne et conduit à une réflexion sur cette signification.

Partant de l'idée que toute rature est métalinguistique, il est possible de reposer la dichotomie observée à partir des graphiques fil de la plume :

- Chez certains enfants, dans l'écriture de certains textes, **la strate métalinguistique constitutive de l'écriture n'émerge pas dans les opérations de production langagière** mais seulement dans la période de modification du *déjà écrit* ; c'est ce qui se passe dans le mode de l'accumulation.
- Pour d'autres (enfants et textes), **l'activité métalinguistique est manifeste à tous les moments de l'activité linguistique** au sens où il y a alternance entre phases de production de texte nouveau (linguistiques) et phases de remodelage-expansion du texte déjà écrit (métalinguistiques) ; avec des trajets différents, c'est ce qui se passe dans les modes de la récurrence et du gonflement.

3.2.2 Les modifications du texte pendant l'écriture : des manifestations de la modalisation autonymique.

Le déplacement de la connotation autonymique (J. Rey-Debove) à la modalisation autonymique (J. Authier-Revuz), décrit par celle-ci comme « *le passage d'une conception du signe (polysémique) à connotation autonymique à celle d'un dire (dédoublé) à modalisation autonymique* » (Authier-Revuz, 1995, p.36), lui permet d'inclure au champ d'étude des

²¹¹ Comme cela a été souligné au chapitre 2, le matériau examiné ici diffère des manuscrits au sens où il rend accessible la constitution de ce qui, dans le manuscrit, constitue le texte central auquel se greffent les ratures. Ainsi, quand un scripteur remonte dans son texte pour effectuer une modification, puis revient en fin de texte et reprend son écriture, on peut s'interroger sur le caractère métalinguistique ou non de l'opération de reprise de l'écriture (le poids du *j'ajoute*) puisque le fil de l'écriture (J. Rey-Debove parle de "spontanéité") a été rompu. De la même manière, nous avons accès aux pauses et on peut penser qu'elles rompent également le fil de l'écriture. Ces questions seront examinées plus tard, le plus important étant pour l'instant de problématiser les premières questions que pose l'examen du corpus.

faits qui ne relèvent pas de la connotation autonymique définie comme signe en usage avec, en plus, connotation de mention²¹² :

« le déplacement de point de vue vers la modalisation autonymique – définie comme fait d'énonciation modalisé par une auto-représentation opacifiante, par opposition à la connotation, comme fait de polysémie – permet, en élargissant le champ des données (ce qui en soi n'est pas un avantage), d'y inclure de plein droit (ce qui en est un) des faits, intuitivement perçus comme apparentés, mais que la définition de la connotation autonymique ne permet pas, sans contradiction, d'intégrer. » (Authier-Revuz, 1995, p.39)

Cet élargissement demeure, chez J. Authier-Revuz, restreint à la configuration particulière de la nomination X d'un référent x faisant intervenir en quelque façon l'autonyme X', quelles que soient les places respectives, sur la chaîne, de X et de X'.

C'est à une autre extension – on pourrait même parler de saut analogique – que nous allons nous livrer pour aborder les modifications dans l'écriture comme des modalisations du dire (de l'écrire) en train de s'effectuer.

3.2.2.1. La modification immédiate : configuration en boucle.

L'extrait d'écriture suivant (Carlos, conte, 55' d'écriture) :

ajout de *oui a expliquer*
remplacement de *expliquer* par *repondu*

pourrait se retrouver, sur un manuscrit, sous la forme :

oui a ~~expliquer~~ repondu

et se gloserait, à l'oral, en

oui, a expliquer... heu, non, répondu

pour demeurer, éventuellement, dans un texte :

oui, a expliquer (je devrais dire : répondu)

Cette rectification immédiate reflète assez exactement – les commentaires en moins – la boucle méta-énonciative étudiée par J. Authier-Revuz. Qu'elle porte sur le signifiant seul (correction d'erreur d'orthographe ou de frappe) ou sur le signe (ici un mot, mais ce pourrait être une phrase ou même un paragraphe), il y a – implicitement – modalisation : nous en ignorons les termes, ce qui rend impossible l'étude des ratures comme « *discours spontané de représentation du langage* » (Authier-Revuz, 1995, p.21) ; en revanche, rien

²¹² L'exemple type de la connotation autonymique est "c'est un marginal, comme on dit aujourd'hui". Quand la proposition se transforme en "c'est ce qu'on appelle un *marginal*", la figure n'est plus strictement celle de la connotation autonymique, c'est-à-dire d'un signe en usage avec connotation de mention : *marginal* est un autonyme syntaxiquement inséré dans un syntagme nominal complexe qui assure son fonctionnement référentiel. Le terme de *modalisation autonymique*, qui correspond au passage d'une définition sémiotique à une définition énonciative, permet d'inclure les exemples de ce type comme relevant d'un mécanisme similaire.

n'interdit de voir ces rectifications de l'écrire pendant l'écriture, au même titre que les boucles de modalisation autonymique, comme des « *rouages de l'énonciation* » (*ibid.*). Ces opérations témoignent du double regard qu'exerce le scripteur sur son écrit au moment même de son énonciation. La notion de *modalisation autonymique* me semble particulièrement adaptée parce qu'elle permet de rendre compte de **l'activité du scripteur**, alors que la *connotation autonymique* concerne **un fait de langue**. La modalisation autonymique est congruente avec la perspective énonciative qu'adopte aussi Almuth Grésillon, affirmant que « *tout trait de biffure est interprétable comme tenant-lieu d'un énoncé performatif du type j'ai écrit X, mais je ne veux plus dire X, je l'annule.* » (Grésillon, 2002, p.36).

Comme le propose J.L. Lebrave au sujet des protocoles verbaux utilisés par les psychologues cognitivistes pour décrire les processus d'écriture, on pourrait comparer les rectifications du texte pendant son énonciation au « *sillage d'un poisson apparaissant de temps à autre à la surface de l'eau* » (Lebrave, 1987, p.58). Elles manifestent une activité métadiscursive qui constitue une strate de la production de texte que le scripteur – qui est son premier lecteur, comme le locuteur est son premier auditeur – traverse sans cesse.

3.2.2.2 Les modifications différées dans le temps : l'énonciation dilatée de l'écriture.

Le travail sur l'écrit offre des possibilités d'extension de la notion de modalisation autonymique, qui va pouvoir s'effectuer en différé, par le biais de relectures suivies de modifications de l'écrit²¹³. Par exemple, Camille, écrivant un souvenir d'école primaire, a intitulé son texte « *La classe de théâtre* » ; à 1h25 d'écriture, elle modifie ce titre qui devient « *Souvenirs...* ». Le processus peut se décrire ainsi :

- (1) j'écris X et en même temps je me relis ;
- (2) plus tard, je me relis une nouvelle fois ;
- (3) je place le curseur à l'endroit de X ;

²¹³ L'opposition écrit/oral concerne ici l'énonciation et non l'énoncé. Les travaux de J. Authier-Revuz fourmillent de modalisations autonymiques extraites de textes écrits. Elles ne sont pas l'objet de notre réflexion pour l'instant : ce que nous étudions, c'est l'opération de modification du texte, qui ne laisse (en général) pas de trace de modalisation dans le texte final. En cela, notre corpus, bien qu'écrit, est comparable à des corpus oraux puisque nous accédons, comme le font les linguistes travaillant sur des enregistrements de la parole, à toutes les traces linguistiques de l'énonciation.

(4) je modifie X en Y.

Il est plus complexe que la modification au moment même de l'énonciation, que nous avons comparée à la boucle méta-énonciative, puisque dans cette dernière, les étapes (2) et (3) n'existent pas et les étapes (1) et (4) sont immédiatement successives.

En (2) et (3) sont figurés deux décalages : dans le temps et dans l'espace. L'écriture, qui s'appuie sur un texte présent dans sa globalité à chaque moment de l'énonciation, est constituée de sauts spatio-temporels que l'oral ne permet pas. Ces sauts s'effectuent au gré du changement de statut de l'auteur, qui d'auteur-scripteur devient périodiquement auteur-lecteur et se livre à une lecture, différente de la première lecture qui est toujours la sienne au moment de l'énonciation première, qui prend en compte à la fois le local de chaque mot et le global du texte, et qui suscite des modifications empreintes de cette double distance spatio-temporelle.

C'est pourquoi l'énonciation écrite immédiate se double (et souvent, se triple, se quadruple...) d'énonciations différées effectuées au gré des relectures. Alors que les rectifications immédiates, comme les boucles méta-énonciatives de modalisation à l'oral et à la lecture pour l'écrit, s'effectuent dans la proximité à la fois spatiale et temporelle de l'énonciation dont elles modulent le résultat, les modifications différées opèrent un bouclage plus large, à étapes successives. Dans ce jeu de retours en arrière et de sauts en avant, l'énonciation se dilate et il faut envisager les opérations, non seulement dans leur contiguïté, mais au fil de leurs correspondances dans le temps et dans l'espace.

Pour ces modifications différées, on ne peut pas parler de boucle méta-énonciative à cause du décalage entre énonciation première et rectification. Le retour sur l'énoncé se fait bien dans le cadre toutefois d'un mouvement réflexif mais celui-ci est inscrit dans le temps et l'espace d'un procès qui vise l'énonciation du texte comme « *inscription de traces, mais aussi parfois perte, ou multiplication en cours de route* » (Grésillon, 1994, p.206) qui, par nature, excède l'instantanéité des boucles orales. En revanche, **ces phénomènes sont compatibles avec les notions de réflexivité et de non-coïncidence, sur lesquelles est fondée l'interprétation des boucles.** Au lieu de la réflexivité immédiate que livrent les énoncés, celle qui émaille l'énonciation écrite est parfois différée, dans un espace-temps extensible, comme dilaté.

3.2.3. En deçà de la rature : interprétation des pauses.

La distinction entre modes de l'accumulation, de la récurrence et du gonflement, établie à partir des graphiques du fil de la plume, recouvre un éventail de pratiques très diversifiées : d'abord, les trajets sont variables à l'intérieur d'un même mode ; ensuite, les graphiques sont fondés sur les traces d'opérations effectuées dans le cadre de la relecture et non sur la relecture elle-même. Ainsi, rien ne dit que pendant la phase d'accumulation, certains scripteurs ne passent pas beaucoup de temps à se relire : cette relecture ne laisse pas à l'écran de traces matérielles, tout au plus peut-on l'inférer des pauses marquées comme significatives. En revanche, si relecture il y a, on peut penser qu'elle produit des effets sur la suite de la production, le texte déjà écrit servant de base à ce qui va ensuite s'écrire. Plusieurs configurations sont envisageables :

- la pause sert au scripteur à prévoir (planifier) la suite de son texte, sans relecture du (recours au) déjà écrit ;
- la pause sert au scripteur à relire ce qu'il a écrit et cette relecture fournit une base en cohérence avec laquelle il va poursuivre son écriture sans modifier son projet initial ;
- la pause sert à relire le déjà écrit et cette relecture modifie le projet initial.

Il est certain que la frontière entre les types de pauses n'est pas facile à établir : le matériau étudié ne permet pas d'affirmer l'absence de relecture pendant une pause, et le projet de référencement du scripteur n'est qu'inféré, à partir de l'ensemble des modifications de l'écriture. Ces configurations sont des cadres établis *a priori*, que nous utiliserons pour indiquer des tendances plutôt que figer des affirmations.

3.2.3.1. Caractère métadiscursif de l'activité pendant les pauses.

L'examen attentif des reconstitutions d'écriture permet parfois, nous le verrons, de tableer de façon à peu près certaine sur une relecture pendant la pause. Dans ce cas, les opérations après pause, même si elles sont des opérations de continuation du texte, s'effectuent dans un cadre proche de celui de la modification : relecture + opération. Est-ce à dire que continuer un texte après l'avoir relu revient à effectuer des modifications à l'intérieur de ce texte ? Je ne crois pas devoir aller si loin, mais le caractère métalinguistique inhérent aux modifications n'est vraisemblablement pas absent des

opérations de continuation après pause.²¹⁴ Ou plutôt, il est certainement présent dans les pauses, et peut-être la réflexion sur l'écrit déjà là oriente-t-elle certaines opérations de continuation. Celles-ci sont vraisemblablement empreintes du résultat d'une réflexivité qui s'est exercée pendant la pause ; ces opérations supposent un degré de conscience du fait d'écrire plus grand que celui qui accompagne un flux scriptural continu.

La relecture de son propre texte suppose que le scripteur le voie à un double niveau : ce à quoi il renvoie, comme le fera plus tard son lecteur final, mais aussi ce qu'il est dans sa matérialité textuelle²¹⁵ ; c'est la tâche de l'auteur-lecteur pendant la scription. Au moment de cette réflexion sur la signification du texte, c'est-à-dire pendant la relecture, la configuration est celle d'une modalisation autonymique en différé : *X, je dis X'* fait place à *X, j'ai écrit X' (et je le maintiens / et je le supprime / et je le remplace par Y'...)*. Comme nous l'avons dit plus haut, le rapport à l'énonciation se dilate, ce n'est plus dans l'immédiateté de son énonciation première que l'énoncé est modalisé mais en différé.

La description donnée par J. Authier-Revuz de la modalisation autonymique comme « *une référence au monde accomplie en interposant sur le trajet de la nomination la considération de l'objet signe par lequel on réfère* » (J. Authier-Revuz, 1995, p.31), correspond à la manière dont on peut envisager ce qui se passe pendant les pauses : une

« interposition de la considération du signe sur le trajet qui mène à la chose désignée, interposition qui suspend la synonymie, comme dans la mention – emploi dit opaque du signe – mais non la désignation de l'objet à travers le signe : c'est ce que signifie la formulation altération de la transparence (ou perte de transparence si on veut) mais non "perte de la transparence". » (J. Authier-Revuz, 1995, p.32)

Le terme d'interposition me semble convenir tout particulièrement : quand il relit, le scripteur est doublement attentif à son texte, les signes en tant que tels venant *s'interposer*, avec plus ou moins de force, sur le trajet qui mène au(x) sens. Ainsi, les opérations

²¹⁴ Jean-Louis Lebrave évoque des expériences de A. Matsuhashi à propos des pauses et de l'activité du scripteur. Lors d'une expérimentation, A. Matsuhashi observe deux types de comportement : le scripteur en train d'écrire effectue une pause pendant laquelle il relit son écrit / le scripteur en train d'écrire effectue une pause lors de laquelle il s'éloigne de son texte et regarde ailleurs. « *Même dans le second cas, Matsuhashi admet, en s'appuyant sur les commentaires qu'elle a demandé au scripteur de fournir après la fin de l'enregistrement, qu'il y a essentiellement évaluation de ce qui vient d'être écrit. Il y a donc deux systèmes d'évaluation : l'un, par relecture, qui est un retour sur la mémorisation que constitue la trace de l'écrit sur le papier ; l'autre, sans relecture, par ce qu'on peut supposer être un retour direct à la trace en mémoire des contenus sémantiques qui viennent d'être élaborés.* » (Lebrave, 1987, p.83). Ces considérations permettent de considérer toute pause comme le lieu d'une activité métadiscursive, qu'elle s'exerce ou non sur des traces écrites.

²¹⁵ Ce dédoublement est amorcé dans beaucoup de situations de lecture, en particulier quand la visée est un jugement esthétique (visée intégrée dans la lecture littéraire) ou plus généralement, un commentaire ; dans le cas de la relecture par le scripteur de son propre texte, le dédoublement devient constant.

suyant des pauses – à moins que celles-ci ne soient consacrées à tout autre chose que le texte – sont chargées du trajet métadiscursif effectué par le scripteur à la relecture de son texte. A ce titre, elles méritent une attention particulière puisqu'elles peuvent fonctionner comme révélateurs de ce qui s'est passé pendant la relecture.

3.2.3.3. Relecture pour le sens, relecture pour l'orthographe.

La relecture du texte peut avoir deux objectifs principaux :

- (1) poursuivre la production, qu'il s'agisse de modifier le texte de l'intérieur ou de le continuer ;
- (2) contrôler le texte, que ce contrôle porte en priorité sur son sens ou sur des aspects plus formels.

Ces deux objectifs, tout en n'étant pas absolument exclusifs l'un de l'autre, correspondent néanmoins à deux intentions assez différentes qui engendrent elles-mêmes des types différents d'activité métadiscursive.

(1) **Le scripteur relit son texte dans l'intention de l'augmenter** (modification ou continuation) : ce qui est perçu en priorité, c'est le sens ; c'est sur ce sens que le scripteur va s'appuyer pour proposer une expansion cohérente. Toutefois, comme le projet est l'expansion, le scripteur prend aussi en compte le matériau langage : en lisant pour écrire, il anticipe aussi ce qu'il va écrire et pour cela, il doit tenir compte du discours déjà là en tant qu'il est discours, c'est-à-dire assemblage de mots. Il me semble que l'on est proche de la configuration de la modalisation autonymique : lecture d'un mot X mondain qui renvoie toute de suite à X' autonome ; l'activité mentale du scripteur pourrait se gloser en : « cet énoncé XY emploie les mots X'Y' ». En cela, l'activité de (re)lecture de son propre texte est différente de la lecture du texte d'un autre : celle-ci perçoit les signes mondains, alors que celle-là comporte, peut-être parce qu'elle est relecture et non lecture, un retour sur l'autonomie.

(2) **Le scripteur relit son texte pour en contrôler certains aspects.**

- **Contrôle du sens** : l'entrée dans le texte ne se fait pas dans une construction directe du sens mais le scripteur-(re)lecteur regarde d'abord le discours pour lui-même et on se demande quel sens il produit (puis : si ce sens est en adéquation avec l'intention, les exigences de cohérence, etc.). Alors la configuration est plutôt : je lis X' et je contrôle son fonctionnement en tant que X.
- **Contrôle de l'orthographe** : là, c'est la matérialité du mot qui intéresse le scripteur. A la relecture, c'est la face autonome du signe qui est perçue : la

lecture pour l'orthographe n'inclut pas, comme la lecture contrôle du sens, de jeux synonymiques.²¹⁶ Il ne s'agit pas *a priori* de se demander ce que signifie le discours, même si le regard porté sur le texte ne bloque pas la signification (l'orthographe grammaticale est même fondée sur les rapports des mots entre eux sur la chaîne). On est dans le cas de l'autonyme : évoquer « le mot table » ne revient en aucune manière à ne pas accorder de sens à *table* (sans cela, *table* ne serait pas un signe) mais simplement à considérer ce mot dans sa matérialité signifiante.

Ces différenciations, qui sont fondées sur la priorité donnée par le scripteur à sa lecture²¹⁷, modifient l'ordre mais pas la nature de ce qui est perçu. L'intrication extrême du signifiant et du signifié rend impossible leur séparation, même concertée. La distinction repose en fait sur la priorité donnée à la face mondaine ou autonyme du signe. Poser la question en ces termes a l'intérêt d'ouvrir à l'examen des interactions entre types de relecture : se peut-il que, relisant pour l'orthographe (perception de l'autonyme), un scripteur se questionne sur le sens d'un mot et le remplace par un synonyme, cette opération nécessitant un double fonctionnement du/des signes, autonyme et mondain ? Nous verrons dans la suite du travail, et particulièrement au chapitre 6, la fécondité d'un tel questionnement.

Il ressort de ces considérations que la pause pour relecture peut être considérée comme le lieu d'une réflexion qui est *aussi* métalinguistique. Les opérations d'écriture seront donc envisagées, après extension, avec le filtre des travaux de J. Authier-Revuz sur la modalisation autonymique :

²¹⁶ En parlant de l'autonyme, Josette Rey-Debove explique qu'il "*bloque la synonymie*" (Rey-Debove, 1978, p.3. *op.cit*). On est exactement dans ce cas, me semble-t-il, quand on relit l'orthographe : il s'agit de se questionner sur la forme de ce mot-là dans ce contexte phrastique-là mais jamais (ou alors la préoccupation n'est plus strictement orthographique) sur d'autres mots susceptibles de le remplacer.

²¹⁷ Hayes évoque, à sa manière, la différence entre lecture-compréhension et lecture-évaluation : "quand nous lisons pour réviser un texte, nous sommes préoccupés par sa signification, mais nous sommes également préoccupés par les problèmes de prononciation, les lacunes possibles au niveau du vocabulaire et de l'organisation, c'est-à-dire que nous nous préoccupons de caractéristiques du texte que nous n'avons absolument pas observées jusque là, quand nous lisons pour le sens. Dans l'activité de révision, les gens ne lisent pas seulement pour le sens du texte, ils lisent surtout pour identifier ses problèmes de surface." (Hayes, 1995, p.57). Malgré la difficulté à déterminer précisément la frontière entre les problèmes de surface et les autres, on peut effectivement attribuer à l'activité de relecture-évaluation une attention particulière à la forme linguistique.

- une modification dans le fil de l'écriture, au moment même de l'énonciation première, sera considérée comme la trace d'une boucle méta-énonciative de *type X*, *j'écris X' et je corrige tout de suite en Y'* ;
- une modification en différé, après déplacement dans le texte, sera considérée comme la trace d'un bouclage méta-énonciatif effectué a posteriori, correspondant au caractère dilaté de l'énonciation globale du texte, de *type X*, *j'ai écrit X' et je corrige maintenant en Y'* ;
- en l'absence de modification, les pauses seront traitées *a priori* comme des espaces de relecture du texte, sur le mode *X*, *j'ai écrit X'* ; une opération de continuation du texte suivant une pause méritera une attention particulière en ce qu'elle sera considérée comme chargée de la réflexivité métadiscursive qui accompagne la relecture.

Cette hiérarchisation peut être rapprochée des analyses de Jean-Louis Lebrave sur le corpus heinéen ; il met à jour les points suivants :

- « 1) la genèse fait alterner des phases d'écriture et des phases de lecture. Un même auteur assume deux rôles, celui de scripteur et celui de lecteur. Il est donc à lui seul locuteur et co-locuteur.
- 2) Le passage d'un rôle à l'autre provoque un changement dans l'activité et introduit une discontinuité. [...]
- 3) L'écriture en tant qu'elle consiste à tracer des caractères sur une feuille de papier est nécessairement interrompue à chaque fois qu'intervient une correction, même au fil de la plume. [...] Ce changement d'activité de la main ne s'accompagne pas forcément d'une interruption de l'écriture en tant que création d'énoncés, mais une telle interruption est toujours possible. » (Lebrave, 1987, p.748 – je souligne)

C'est la notion linguistique de double locution qui a permis à J.-L. Lebrave²¹⁸ de théoriser l'écriture en termes de double locution génétique : « un même auteur se trouve démultiplié en plusieurs instances locutives : il est alternativement scripteur et lecteur, et à ces deux rôles fondamentaux, il faut sans doute en ajouter un troisième, celui de la réflexion. » (Lebrave, 1987, p.770). C'est dans le cadre de cette réflexion que la spécificité du corpus étudié ici prend toute son ampleur : les manuscrits ne permettant pas de repérer les pauses courtes autrement que par inférence, à partir des ratures au fil de la plume, J.-L. Lebrave n'a pas pu distinguer les unes des autres. En revanche, *Genèse du Texte* signale les pauses significatives, qu'elles s'accompagnent ou non d'une rature. Le logiciel devrait donc permettre d'avancer sur la question du « troisième rôle » de l'auteur :

²¹⁸ L'amorce de ces réflexions était posée par Grésillon et Lebrave, 1984. Nous évoquerons ceci en détail au chapitre 4, avec l'analyse des marques de l'interlocution.

“Si on pose que l’écriture continue au fil de la plume constitue un rôle spécifique, et que la réflexion consécutive à une interruption constitue un autre rôle, distinct du premier, on se trouve en présence d’une alternance de rôles chez l’auteur.” (Lebrave, 1987, p.671).

Invisible sur un manuscrit, la pause sera considérée ici comme un espace intermédiaire entre l’écriture à jet continu, au fil de la plume, et les modifications du texte.

3.3 Problématique et hypothèses de travail.

3.3.1 Énoncé de la problématique

A partir de ces constats, on peut problématiser les questionnements de la manière suivante : **les différents modes d’écriture manifestent-ils une différence dans l’activité métalinguistique participant à la production langagière et si oui, comment la caractériser ?**

Cette question pose comme constitutive du dire l’activité métalinguistique qui fonctionne vraisemblablement de façon continue mais qui n’est repérable qu’à travers des phénomènes comme la rature ; comme les « *boucles méta-énonciatives* » étudiées par J. Authier-Revuz « *offrent une représentation, produite par le dire lui-même, des non-coïncidences qui l’affectent* » (Authier-Revuz, 2000, p.38), la rature manifeste les rectifications énonciatives, traces de la conscience méta-énonciative de l’hétérogénéité du dire, qui participent à la constitution du texte. S’intéresser aux ratures, dans leur fonction métalinguistique, c’est aussi approcher la pratique du langage en tant qu’elle n’est pas linéaire²¹⁹, que les trajets de la production langagière sont sinueux et accidentés : « *les accrocs, les ratés, les erreurs, les jeux observables dans la pratique langagière sont révélateurs de la réalité de cette pratique.* » (Authier-Revuz, 1995, p.21).

²¹⁹ C’est le souhait de Culioli que la linguistique s’efforce de prendre en compte la dimension faillible de la pratique langagière : “*sur quels textes travaille-t-on ? Le linguiste se donnera-t-il la faculté de ne travailler que sur des chaînes graphiques d’adultes cultivés calibrés pour linguistes et logiciens, ou acceptera-t-il aussi la langue parlée, le langage des jeunes enfants et, d’une façon générale, les énoncés, avec leurs caractéristiques prosodiques, leurs marqueurs énonciatifs, leur contexte ?*” (Culioli, 1974 ; repris dans 1990, p.54). A la fin de l’article, il rechérit : “*au lieu de travailler avec une métalangue approximative sur des énoncés normés, le plus souvent désambiguïsés, on cherchera à construire, à partir d’observations détaillées, une métalangue (explicite et univoque) qui permette d’appréhender le langage à travers la diversité des langues, qui ne nous empêche pas de prendre en compte aussi l’ambivalence, l’approximation, la faille et le malentendu. Bref, à une linguistique de la communication manifeste et réussie, où l’on ne programme que des prédications heureuses, substituer une linguistique des ajustements énonciatifs.*” (ibid. ., p.65 – je souligne.)

3.3.1.1. Comment expliquer les différences de comportement des scripteurs ?

J. Authier-Revuz montre que les boucles énonciatives, qui sont son objet d'étude, répondent à la fois à des façons singulières de « se poser dans le langage » et à des contraintes de genres, des situations d'énonciation, des positions singulières de sujet²²⁰.

C'est le même constat qui émerge de la première analyse du corpus examiné ici. L'écart de comportements que manifestent les modes d'écriture pourrait être une affaire de rapport individuel au langage : certains scripteurs, comme Bettina et Camille, conservent un mode d'écriture constant. Pourtant, cet écart n'est pas seulement cela : Séverine, Abdellatif, Benjamin écrivent tantôt sur le mode de l'accumulation, tantôt sur le mode de la récurrence ou du gonflement. Il pourrait être une affaire de situation de production²²¹ : tous les souvenirs sont écrits sur le mode de l'accumulation, le mode du gonflement n'est présent – pour ce qui est du corpus principal – que dans l'écriture de contes. Il n'est pas non plus seulement cela : les articles de journaux et les contes mélangent des types d'écriture.

Ni la pratique individuelle, ni la situation de production ne peuvent donc expliquer seules la mise en œuvre de tel ou tel mode d'écriture. On peut alors se demander dans quelles circonstances est particulièrement nécessaire le recours au métadiscursif.

Comme le souligne J. Authier-Revuz, les situations de communication envisagées par Jakobson comme entraînant le recours fonctionnel au métalangage (rencontre d'une langue étrangère, procès d'acquisition du langage, relation interlocutive où il est nécessaire de lever des ambiguïtés)

« ont en commun que le mécanisme communicationnel y est affecté d'un facteur d'hétérogénéité, de non-un – celui de la pluralité des langues (a), et, dans une même communauté linguistique, celui de l'inégalité dans les stades d'appropriation du système (b) et celui de la différence, idio-socio-lectale, entre les deux pôles de l'interlocution (c) – et que le "recours au métalangage" y est saisi comme une réponse, et même, en (b) et (c), comme un remède à un problème ou un dysfonctionnement de

²²⁰ Par exemple, dans la partie sur les non-coïncidences du discours à lui-même, elle associe l'émergence du discours autre à des genres, comme le discours scientifico-théorique, mais montre aussi que San Antonio ou Flaubert, produisant des textes de genres différents n'ayant pas comme caractéristique a priori la présence forte de l'interdiscours, en surchargeant néanmoins leur prose : chez ce dernier, le travail "consiste, loin du colmatage imaginaire de la non-coïncidence du discours à lui-même, à épouser, si l'on peut dire, cette non-coïncidence pour, dans une sorte de vide d'énonciation, faire parler, non pas un autre, mais l'Autre-Discours, être la "voix du milieu du déjà-dit" des autres discours de Bakhtine, celle du "ça parle", "ailleurs, avant et indépendamment" de l'interdiscours de Pêcheux." (1995, p.501)

²²¹ Au sens donné plus haut (3.1.1.2) d'ensemble formé par la consigne, le lectorat, l'enjeu du texte à produire.

communication : c'est-à-dire que le "rappel du langage" que constitue le métalangage "de tous les jours" y est associé [...] à ce que j'ai appelé "de la non-coïncidence". » (Authier-Revuz, 1995, p.12)

Le corpus examiné ici ne fait pas apparaître de telles occurrences, où l'énonciation est mise en scène par des « X, je pourrais même dire X' » ou des « X', comme dirait Untel ». En revanche, à travers les remplacements de segments de texte par d'autres (le premier subsistant rarement aux côtés du second), on peut lire – ou faire des hypothèses sur – les raisons de ces opérations et tenter de les classer dans les catégories que J. Authier-Revuz a mises à jour à partir des trajets de non-coïncidence qu'elle a étudiés.

Par exemple, dans l'exemple cité plus haut « *Cette émission était très ~~bien~~ explicatif* », le remplacement de *bien* par *explicatif* (Abdellatif, article de journal, 35' d'écriture) peut être vu comme la conséquence d'une non-coïncidence des mots aux choses (le scripteur n'avait pas trouvé, au premier jet, de mot adéquat pour qualifier l'émission) ainsi que comme une non-coïncidence interlocutive (le scripteur remplaçant un mot à *lui* par un mot *du lecteur*) et interdiscursive (*explicatif* a davantage de chances de se trouver dans un article de journal). C'est l'étude précise du contexte qui permettrait de se prononcer pour l'une ou l'autre explication.

Au confluent des travaux de J. Rey-Debove et de J. Authier-Revuz, les constats effectués plus haut peuvent être reformulés de la sorte : quand les énonciateurs produisent du discours de façon linéaire et continue, le fonctionnement des signes *va de soi*, le renvoi à leur référent est senti comme transparent ; en revanche, dès que l'énonciateur revient sur son dire pour l'observer (pendant les pauses) et éventuellement le rectifier (l'opération de rectification pouvant être aussi bien une expansion qu'une réduction ou une substitution), un dédoublement se met en place, les signes se mettant à fonctionner (aussi) en autonomie : c'est l'exercice de la fonction métalinguistique.

3.3.1.2. L'écriture comme interaction des opérations de continuation et de modification.

Dans le mode de l'accumulation, deux périodes se font jour : pendant la première, le scripteur accumule du texte de façon linéaire, semblant faire fonctionner le langage sur le mode de la transparence ; pendant la seconde, il revient dans le texte et le travaille comme ensemble de signes adaptés ou non au sens visé. Autrement dit : pendant la première période, il produit du sens ; pendant la deuxième période, il travaille le langage en tant que forme porteuse de sens. La question est celle des interactions entre les deux

tâches : on considère couramment que la production linéaire d'un énoncé ayant du sens peut aboutir, une fois la visée référentielle atteinte, à se préoccuper d'affiner ce sens par ajustements successifs portant sur toutes les dimensions du discours : la séquentialité production-modification, autrement dite textualisation-réécriture, paraît aller de soi. En revanche, il est moins habituel de considérer que les ajustements des mots et des phrases dans leur double dimension de signifiants et de signifiés contribuent à faire avancer la production discursive entamée. Cette perspective est celle de J. Authier-Revuz à propos des boucles méta-énonciatives :

“le secteur spécifique de méta(épi)-linguistique inscrit dans une structure méta-énonciative doit être saisi à la fois en tant que discours spontané de représentation du langage, et en tant que rouage de l'énonciation, et, plus précisément, en tant que discours spontané comme rouage de l'énonciation.”
(1995, p.21 – je souligne).

C'est dire que ce discours métalinguistique, rompant le fil du discours premier, le nourrit pourtant en fournissant à l'interlocuteur en même temps qu'à l'énonciateur, plusieurs fils, plusieurs sens, plusieurs voies de continuation. Dans l'échange entre auteur-scripteur et auteur-lecteur que constitue l'écriture, le « discours » métalinguistique, absent si l'on s'en tient à l'explicite mais sous-tendu par les opérations que nous avons énumérées plus haut (modification immédiate et différée, continuation après pause), sera considéré aussi un *rouage de l'énonciation*. On fera l'hypothèse que, travaillant sur les signes en tant que tels, l'auteur-lecteur s'ouvre des voies que lui-même, en tant qu'auteur-scripteur, n'avait pas aperçues quelques instants plus tôt, au moment de la scription du segment qu'il retravaille. Cette hypothèse implique – et ceci rejoint les considérations émises plus haut à propos des relectures *pour le sens* et *pour l'orthographe* – que lorsqu'il travaille exclusivement sur le signifiant, le scripteur n'est pas indifférent aux sollicitations sémantiques qu'exerce le signe. Elle se vérifiera à travers l'étude des trajets de rectification orthographique et de leurs liens (éventuels) avec des modifications lexicales.

3.3.1.3. Le rôle du *déjà là* dans le déroulement de l'écriture.

La question première était de savoir pourquoi certains scripteurs, dans l'écriture de certains textes, mêlent à la production linéaire des opérations de nature métalinguistique, alors que d'autres semblent ne pas le faire. On peut retourner cette question pour se demander (en admettant provisoirement la validité de l'hypothèse du travail métalinguistique comme *rouage de l'énonciation*) ce qui fait que certains scripteurs ont besoin d'aller retoucher le *déjà écrit* pour pouvoir continuer leur production (ces retouches provoquant une relance de la dynamique de production), alors que d'autres s'en passent.

On peut penser que si un scripteur commence par produire du sens et ne travaille la matière verbale que dans un second temps, **c'est-à-dire s'il n'a pas besoin de travailler la matière verbale pour qu'émerge ce qui est à dire**, c'est que cet *à dire* était connu à l'avance, avant l'écriture. De ce point de vue, les consignes se séparent en deux :

- celles qui posent un référent antérieur et extérieur à l'écriture (souvenir et article de journal),
- celle qui invite le scripteur à inventer (conte).

Parmi les consignes posant un référent antérieur et extérieur à l'écriture, les narrations de souvenirs sont toutes écrites sur le mode de l'accumulation, alors que près de la moitié des articles s'écrivent sur le mode de la récurrence. Le référent antérieur joue certainement un rôle mais il n'explique pas tout. La connaissance préalable de ce qui est "à dire" est d'ailleurs une notion très floue, dans laquelle on discerne au moins deux dimensions assez différentes : le niveau "macro" du thème, qui répond à la question "*de quoi vais-je parler ?*" et le niveau "micro" où le "*que vais-je en dire ?*" et le "*comment le dire ?*" se confondent. Dans une perspective cognitiviste, on pourrait dire que le niveau "macro" correspond au travail de planification globale du texte (que Fayol et Schneuwly nomment macro-planification) tandis que le niveau "micro" est constitué des opérations de mise en texte, qui comportent aussi des phases de planification locale (ou micro-planification).

Donc, deux problèmes différents se croisent, qui éclairent la répartition des modes d'écriture par rapport aux consignes : celui de la connaissance préalable de la globalité de ce qui va s'écrire et celui de l'énonciation elle-même.

- Dans les situations 1 et 2 (souvenirs et articles), le niveau "macro" du thème est connu avant l'écriture ; dans la situation 3 (contes), il n'est connu que si le scripteur a planifié mentalement l'histoire qu'il voulait écrire (et les reconstitutions montrent que ce n'est pas le cas), en tout cas il n'est pas pré-construit par la consigne.
- Dans le mode d'écriture de l'accumulation, le niveau "micro" semble maîtrisé à l'avance, ou tout au moins son émergence n'a pas l'air de poser des problèmes tels qu'il faille passer par des ratures pour les résoudre : les modifications de texte n'ont lieu qu'une fois la construction référentielle achevée. Dans les modes de la récurrence et du gonflement, l'émergence du niveau "micro" ne va pas de soi, ce qui oblige le scripteur à passer par des phases d'essais-erreurs qui se traduisent par des modifications substantielles au sein du *déjà écrit*.

Ce qui pose question alors, c'est la différence de comportement entre des scripteurs écrivant selon une consigne commune (l'article de journal), avec un référent commun, puisque construit ensemble (le visionnement de l'émission), et mettant néanmoins en œuvre des comportements dissemblables. Il eût été plus aisé d'interpréter des différences de trajets dans l'écriture des souvenirs : chacun a le sien, plus ou moins lointain, chacun l'agrément ou s'efforce à la véracité, chacun le reconstitue à son rythme, bref, raconter un souvenir semble un acte assez personnel pour que l'écriture soit largement empreinte d'éléments débordant la consigne elle-même.

En revanche, la rédaction de l'article de journal demande de restituer une expérience récente, commune, et s'appuie sur une problématique extérieure aux scripteurs. C'est évidemment dans le réel que l'objet à évoquer est unique, et non dans la manière dont il a été perçu et compris par les enfants : vraisemblablement les différences dans le mode d'énonciation peuvent-elles être reliées à ces différences de perception et de compréhension de l'émission, le référent que construisent les articles n'étant pas le réel brut mais devant lui-même être (re)construit par les scripteurs. On peut en outre faire l'hypothèse que les difficultés qu'impose la consigne *article de journal* ne relèvent pas de la restitution du référent et mais d'autres aspects de la textualisation, passage du "*de quoi je veux parler*" au "*ce que je vais en dire, et comment*". C'est ensuite sur le plan individuel que certains scripteurs accepteront de se poser ces problèmes dès le début de l'écriture, se livrant alors à un travail d'ordre métalinguistique (récurrence), tandis que d'autres les relègueront à la fin de l'écriture (accumulation).

Eu égard à la première idée d'associer invention et ratures d'une part, déjà connu et scription linéaire de l'autre, on s'aperçoit que le mode du gonflement, qui n'est présent que dans l'écriture d'invention (contes), ne corrobore pas cette supposition : en effet, il comporte une phase d'accumulation au début de l'écriture, précisément là où se constitue (s'invente) le référent. Ici encore, la précision de la consigne doit être analysée : il s'agit d'inventer un conte qui comporte des éléments de contes existants. Même si cette écriture est écriture d'invention, elle s'appuie largement sur du connu (un type d'écrit à la structure solide et figée, des éléments de ce type d'écrit) et ce connu est verbal. Les scripteurs ne partent donc pas de rien. Toutefois, on peut s'étonner que ce ne soit pas principalement l'amorce de la constitution du texte qui pose problème (alors que c'est elle qui devrait être affectée par la recherche du macro-thème) mais la suite de l'écriture : une fois encore, le niveau "micro" de la textualisation est largement concerné par les ratures.

Il semble donc que les problèmes qui se posent aux scripteurs ne soient pas essentiellement liés à des facteurs psychologiques de récupération du référent, comme on pourrait le supposer au vu de l'ensemble des travaux de didactique qui proposent – à partir conjointement des recherches des psychologues et des linguistes pragmaticiens – d'alléger la tâche de production avec des *facilitations procédurales* (Garcia-Debanc, 1986) ou tout autre dispositif permettant l'*accumulation primitive* qui servira de base à la constitution du texte. Ce que semblent montrer – à ce stade de l'observation – les traces de l'écriture, c'est le **caractère intralangagier des achoppements et interrogations** : la récupération/constitution du référent (externe), soit que la proximité spatio-temporelle de ce référent la facilite, soit qu'elle se produise à travers une progression linéaire, n'apparaît pas comme le cadre principal des modifications ; celles-ci s'effectuent au contraire majoritairement quand la constitution du référent ne semble pas être cruciale, ouvrant alors sur des problèmes (internes) de textualisation, qui peuvent se formuler en termes linguistiques. Il s'agit maintenant de mieux cerner ces problèmes, qui provoquent relecture et modification du déjà écrit donc, selon J. Rey-Debove, activité métalinguistique. Cette activité métalinguistique ayant été, par l'intermédiaire des gloses auxquelles elle donne lieu, mise en rapport par J. Authier-Revuz avec les quatre types de non-coïncidences énumérées *supra*, nous adopterons ce filtre comme préalable à notre questionnement qui portera spécifiquement sur l'identification et le rôle de l'activité métalinguistique dans la constitution des textes.

Ce questionnement large sera traité selon deux axes principaux :

- y a-t-il, dans les situations de production donnant lieu à des écritures sur le mode de la récurrence ou du gonflement, des éléments qui favorisent l'émergence de l'*hétérogène* constitutif de la production langagière et nécessitent, pour être résolus, une réflexion métalinguistique ?
- en corollaire, peut-on repérer, chez les scripteurs qui ont écrit selon des consignes différentes et parfois des modes différents, des faits linguistiques qui permettraient d'entamer une description de la part individuelle du rapport au langage entrant en jeu dans l'activité d'écriture ?

3.3.2. Hypothèses de recherche et organisation du travail.

Ce travail s'appuie donc sur trois hypothèses :

- la première, avancée par J. Rey-Debove et que nous prendrons comme un postulat, est **le caractère métalinguistique des modifications du déjà écrit** ;
- la seconde, avancée par J. Authier-Revuz et que nous prendrons également comme un postulat, est **le lien entre les opérations de retouche du dire et le concept de non-coïncidence** ;
- la troisième, émise ici même et dérivée des travaux de J. Authier-Revuz, est l'assimilation entre **le fonctionnement des opérations de retouche de l'écrit** et celui des boucles méta-énonciatives **comme rouages de l'énonciation**.

Il faut tout de suite émettre une réserve qui touche l'ensemble de ce travail : la petite taille du corpus ne permettra en aucun cas de tirer des conclusions générales. Toutefois, ce corpus est assez important pour permettre des investigations visant à vérifier l'hypothèse sus-dite. Elle sera travaillée à travers les chapitres qui suivent :

• **Chapitre 3 : Accumulation de souvenirs, écriture accumulative.**

A partir du corpus d'écritures de souvenirs scolaires, nous nous demanderons pourquoi ces écritures se ramènent uniquement au mode de l'accumulation : vraisemblablement la situation de production favorise-t-elle la mise en œuvre de ce mode. Nous examinerons en détail les quatre reconstitutions d'écriture de souvenir, à la fois pour permettre une entrée approfondie dans le corpus et pour observer les différences dans l'activité métalinguistique selon qu'elle s'inscrit ou pas dans une relecture globale. Nous verrons que la modalisation autonymique, immédiate dans les exemples oraux et écrits donnés par J. Authier-Revuz, peut être envisagée comme différée si l'on prend en compte le temps de l'écriture.

• **Chapitre 4 : L'écriture au confluent du *que dire ?* et du *pour qui, pour quoi le dire ?***

Ce chapitre est consacré à l'écriture des articles de journaux. Ils sont trop nombreux pour que nous étudions chacun en détail mais comme ils se répartissent entre mode de l'accumulation et mode de la récurrence, nous chercherons à affiner la distinction de ces modes en examinant quelques aspects de l'écriture. La situation de production mettant l'accent sur l'enjeu du texte et son effet sur son destinataire, ce sont les marques de l'interlocution qui seront observées en priorité.

• **Chapitre 5 : L'intertextualité à l'œuvre : contes (parfois) détournés. Invention et réécriture.**

C'est l'écriture des contes qui occupera ce chapitre. Elle a pour caractéristique d'être une écriture d'invention, à l'inverse des deux autres qui sont des écritures de restitution, et parfois d'argumentation pour les articles. Dans ce corpus apparaît un mode d'écriture nouveau : le mode du gonflement. Nous verrons comment se croisent les deux contraintes imposées par la consigne : inventer un conte et utiliser des éléments de contes existants. Cette dernière ancre la production dans l'interdiscursivité, dont les marques seront l'objet d'une recherche systématique.

• **Chapitre 6 : La forme et le sens. Mise en graphie et travail du texte.**

A l'inverse des autres, ce chapitre porte sur l'ensemble du corpus. L'objet d'étude est la mise en graphie, c'est-à-dire les rectifications dites formelles, portant sur ce qu'impose le système de la langue (orthographe et syntaxe). Il s'agira de savoir si ces opérations sont autonomes ou si elles ont un lien avec les opérations de mise en texte ; autrement dit, les opérations portant sur la mise en graphie constituent-elles une entrée métalinguistique favorisant d'autres modifications ? Ce chapitre préfigure des recherches pour lesquelles le présent travail espère ouvrir des pistes : observer, avec un filtre très précis, une quantité significative de reconstitutions d'écritures, pour en analyser un aspect transversal.

Les chapitres 3 à 5 traitent donc chacun d'une partie du corpus ; ils s'orientent, dans le secteur étudié, sur une ou deux problématiques qui se sont imposées comme les plus pertinentes. La richesse et l'abondance du matériau collecté – malgré le petit nombre de reconstitutions déjà souligné, le matériau, on le verra à travers les annexes, est fort abondant – n'ont pas permis un traitement exhaustif des phénomènes observés : chaque chapitre consacré à un groupe d'écritures procède par coups de projecteur, détaillés, sur une question précise qui permet d'esquisser une réponse à la problématique travaillée. Au contraire, le chapitre 6 est l'occasion de balayer tout le corpus pour examiner des phénomènes sinon exhaustivement – l'exhaustivité des recensements se trouve en annexe, mais seuls quelques cas topiques ont été commentés – , du moins en présentant un panel significatif des éléments observés.

DEUXIEME PARTIE

**LE DIRE DILATE
DE L'ECRITURE.**

Nous abordons à présent l'étude du corpus proprement dite. Cette étude va s'organiser en quatre chapitres :

- Chapitre 3 : « Accumulation de souvenirs, écriture accumulative. » C'est l'écriture de souvenirs scolaires qui sera analysée ici, cette écriture s'effectuant toujours, dans le corpus étudié, sur le mode de l'accumulation.
- Chapitre 4 : « L'écriture au confluent du *que dire ?* et du *pour qui, pour quoi le dire ?* » Nous étudierons dans ce chapitre l'écriture d'articles de journaux, qui s'effectue tantôt sur le mode de l'accumulation, tantôt sur le mode de la récurrence.
- Chapitre 5 : « L'intertextualité à l'œuvre : contes (parfois) détournés - invention et réécriture. » Il s'agira ici, comme le titre l'indique, de l'écriture de contes. Elle s'effectue majoritairement sur le mode du gonflement, mais accumulation et récurrence sont également présents.
- Chapitre 6 : « La forme et le sens : problèmes de mise en graphie et travail du texte. » Ce dernier chapitre s'appuiera sur l'ensemble du corpus pour étudier les opérations portant sur la mise en graphie et envisager leurs interactions avec les autres opérations intervenant dans l'écriture.

Les trois premiers chapitres sont donc consacrés chacun à une situation d'écriture et tentent d'explorer de multiples paramètres que cette écriture met en jeu. En revanche, le dernier chapitre est transversal : il concerne un fait observé dans tout le corpus. Ce dernier chapitre, je l'ai indiqué en introduction, a une fonction prospective : il constitue une ébauche de ce que pourrait être une analyse systématique d'un fait d'écriture, ce type d'analyse devant constituer un aboutissement de l'étude entreprise ici et pour laquelle, en raison de sa nouveauté, nous n'avons pas pu pousser davantage les explorations.

CHAPITRE III

**Accumulation de souvenirs,
écriture accumulative.**

1 . OBJET ET AXES DE TRAVAIL.

Des trois modes d'écriture qu'ont permis de dégager les graphiques du « fil de la plume », l'accumulation est le plus conforme à ce que les modèles psychologiques (chapitre 1) laissent présupposer de la part des élèves : réunion d'un capital de choses « à dire » (la planification), mise en mots de cet ensemble (la mise en texte), relecture et corrections éventuelles (la révision). Le mode de l'accumulation semble même exemplaire de ce que certains chercheurs, défendant une conception souple du modèle de Hayes et Flower, récusent comme trop schématique²²² : un comportement s'apparentant tout bonnement aux opérations rhétoriques qui restent enseignée jusqu'au lycée comme la meilleure façon de produire une rédaction, puis une dissertation. Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement...

Qu'en est-il en fait ? Si les graphiques du fil de la plume semblent faire état de trajets d'écriture linéaires où les phases de mise en texte et de révision apparaissent parfois comme deux blocs nettement séparés, deux nuances doivent être apportées tout de suite :

- d'une part, toutes les écritures classées comme accumulatives n'observent pas la même linéarité : la narration de souvenir de Camille, par exemple, ou bien l'écriture d'un article par Adrien, ont donné lieu à hésitations quant à leur classement dans le mode de l'accumulation ;
- d'autre part, les faits observables sur les graphiques sont les changements de ligne d'écriture ; un scripteur peut très bien effectuer beaucoup de corrections sur le lieu de son écriture, la dernière ligne du texte, et paraître, sur le graphique, écrire d'une façon linéaire et sans retour en arrière.

Ces deux restrictions posées, les graphiques semblent pourtant des outils pertinents pour un premier classement dans ce corpus foisonnant et peu exploré qu'est l'écriture en temps réel. Si l'on peut faire à ce classement le même reproche qu'à celui de l'Item proposant de différencier « *écriture à programme* » et « *écriture à processus* », il demeure la première voie de

²²² Par exemple, Sylvie Plane, citée au chapitre 1.

discrimination entre des trajets d'écriture fort dissemblables. Reste à affiner cette distinction : j'ai choisi de commenter d'abord l'écriture accumulative, dont la structure binaire, facile à appréhender, permet de faire des hypothèses intuitives nombreuses sur la nature de l'activité qui se mène dans les deux phases d'accumulation et de relecture. La facilité avec laquelle elle s'intègre dans les schémas les plus couramment évoqués permettra en outre d'en mesurer la pertinence et, bien souvent, d'y apporter d'importantes nuances.

1.1 Choix et caractéristiques du corpus examiné.

Puisque nous commençons l'examen de ces objets fort inhabituels que sont les reconstitutions d'écriture, il importe de les observer précisément pour s'en faire une idée la plus complète possible. Par la suite, nous pourrions nous contenter d'extraire de ces reconstitutions quelques éléments significatifs. La contrainte présente est donc de répondre au questionnement posé en préalable tout en détaillant assez la recherche pour aborder avec précision le matériau examiné. Cette obligation de détail et d'exhaustivité va bien entendu nous obliger à restreindre le champ d'investigations : si nous voulions exploiter à fond les onze reconstitutions relevant du mode de l'accumulation, ceci prendrait beaucoup plus de temps – et de pages ! – que la raison ne l'impose et nous n'en sortirions finalement que peu renseignés. Je pense préférable de décrire en détail quelques reconstitutions et, pour ce faire, j'ai choisi celles qui semblent les plus typiques du mode de l'accumulation, produites selon la consigne qui n'engendre que ce mode-là : les narrations de souvenirs scolaires. Le corpus en comporte cinq, dont quatre sont l'œuvre de scripteurs qui ont également produit un article de journal. Aux fins de comparaison ultérieure, ce sont ces quatre reconstitutions, celles de Bettina, Abdellatif, Séverine et Camille, qui serviront à la prise de contact avec l'objet de ce travail.

1.1.1. « Raconte ton meilleur souvenir d'école primaire »...

Ce sujet de rédaction très classique (quand ce n'est pas le meilleur souvenir, c'est la journée de dimanche ou le plus beau jour des vacances qu'il faut raconter) a été soumis aux enfants en toute fin d'année et à brûle-pourpoint : cette consigne est la seule donnée pour les besoins de la présente recherche, le maître souhaitant apporter du matériau supplémentaire. C'est une consigne comparable à bien des injonctions données aux

scripteurs pendant les expérimentations menées en psychologie et en didactique : quand ce n'est pas la narration d'un petit fait, c'est la reconstitution d'une histoire à partir d'images que l'on demande. Nous avons vu (chap.1) que les constats sont presque unanimes, concernant les enfants, pour déplorer l'absence de révision. L'examen du corpus va nous conduire à interroger cette position, et cette interrogation aura d'autant plus de poids que rien, dans la consigne qui préside à l'écriture, n'invite les enfants à autre chose que la transposition d'un réel préexistant aux mots pour le traduire.

1.1.1.1. Un référent préexistant : un texte pré-écrit ?

Devant la nécessité de raconter un souvenir, que faire ? Une première solution – certainement la meilleure – est de réagir comme la petite Nathalie décrivant une rédaction de son *Enfance* sur le thème : « *Vous raconterez votre premier chagrin* » :

« j'avais hâte de trouver... c'est de cela que tout allait dépendre... Quel chagrin ?
 - Tu n'as pas commencé par essayer, en scrutant parmi tes chagrins...
 - De retrouver un de mes chagrins ? Mais non, voyons, à quoi penses-tu ? Un vrai chagrin à moi ? vécu par moi pour de bon... et d'ailleurs, qu'est-ce que je pouvais appeler par ce nom ? Et quel avait été le premier ? Je n'avais aucune envie de me le demander... ce qu'il me fallait, c'était un chagrin qui serait hors de ma propre vie, que je pourrais considérer en m'en tenant à bonne distance... [...]
 - Et c'est alors que tu as eu cette chance d'apercevoir... d'où t'est-il venu ?
 - Je n'en sais rien, mais il m'a apporté dès son apparition une certitude, une satisfaction... je ne pouvais pas espérer trouver un chagrin plus joli et mieux fait ... plus présentable, plus séduisant... un modèle de vrai premier chagrin de vrai enfant... la mort de mon petit chien... quoi de plus imbibé de pureté enfantine, d'innocence... » (Sarraute, 1981, p.1103-1104).

En effet, ce que la consigne demande sans le dire, ce n'est pas la restitution exhaustive d'un événement passé mais un récit captivant le lecteur. Comme le souligne J.-F. Halté :

« Au “que m'impose (propose, suggère...) le sujet ?”, l'élève soucieux de réussir doit apprendre à substituer “que me veut (qu'attend de moi) l'enseignant ?”. Conçu pour une centration maximale sur le pôle de la formulation, l'exercice fait dominer l'interaction : c'est, en réalité, le calcul des enjeux et objets de l'interaction maître/élève qui doit diriger le travail sur la formulation. » (Halté, 1987, p.41).

C'est précisément de cette interaction, explicitée et assumée, que naîtra la formulation adéquate : si le récit du souvenir est conçu, non comme la restitution fidèle d'événements avérés (la consigne explicite), mais comme un écrit susceptible d'intéresser le maître (l'implicite de la consigne), alors l'écriture aura un enjeu pour les scripteurs.

Deux scriptrices sur quatre (Camille et Bettina) ont choisi de raconter un souvenir se déroulant pendant leur année de CM2, avec leur maître actuel. Ce faisant, elles s'interdisent l'invention et renforcent l'obligation de restituer du vécu, puisqu'un critère de l'évaluation pourrait être la véracité et l'exhaustivité des faits relatés. Deux écueils sont ainsi créés :

- l'impossibilité de modifier la réalité pour la rendre plus intéressante,

- l'obligation de tout raconter, qui empêche de focaliser le récit sur un point précis et noie l'intérêt du lecteur.

C'est dire que pour ces scriptrices, l'écriture ne sera pas d'invention, au sens de création d'un univers sémantique ; nous verrons que la contrainte qu'elles s'imposent ne les empêche pas de travailler le texte : si ce qu'elles voulaient dire était déjà connu, le *comment le dire* va poser question.

1.1.1.2 Absence d'enjeu pragmatique à l'écriture.

Aucun projet n'encadre cette écriture narrative, qui apparaît comme une activité isolée dont la fonction n'est pas claire. A ce titre, la situation d'écriture est conforme à maintes analyses de « *l'emblème de l'écriture scolaire* » (Reuter, 1996, p.51) que constitue la rédaction : dans ce genre d'exercice, l'écriture est un prétexte au contrôle de savoirs acquis dans les différentes branches de l'enseignement du français dans laquelle les enseignants attendent tout de même des idées originales et des textes intéressants²²³ ; on ne se soucie pas de créer une situation de communication pour faire écrire les enfants, qui ne savent ni à quoi sert leur production ni à qui elle doit s'adresser, mais le maître est toujours le destinataire implicite²²⁴ ; imposant un sujet dont il ne faut pas sortir mais valorisant l'originalité, s'exhibant comme écrit scolaire mais dotée de critères d'évaluation extra-scolaire²²⁵, la rédaction, biaisée dès le départ, amoncelle les contraintes implicites en simulant une liberté de ton et de forme.

Or, selon J.-F. Halté,

²²³ Dans une enquête auprès des maîtres réalisée en 1985, une équipe INRP constate que « *le but de la correction [des rédactions] a essentiellement pour objet la correction de la langue (90%). Bien après vient la reformulation des idées ; et cependant les critères les plus importants pour une bonne rédaction sont la cohérence des idées et, dans une moindre mesure, le respect du sujet... D'autre part, ce qui fait essentiellement défaut aux élèves, c'est le vocabulaire et l'orthographe. Ainsi voit-on clairement une distorsion entre ce qu'on prépare, ce qu'on attend et ce qu'on juge dans ce qu'on obtient : pour faire court, ce qu'on évalue n'est pas ce qu'on enseigne, ni ce à quoi on attache de l'importance.* » (Romian et Marchant, 1987, p.89).

²²⁴ « *La situation de communication de la rédaction est confuse, artificielle et complexe. Il s'agit d'écrire pour le professeur en feignant de ne pas lui écrire et (ou) d'écrire à quelqu'un d'autre (explicitement construit ou non) pour l'informer ou le distraire, tout en sachant qu'on écrit bien au professeur et qu'il évaluera le produit.* » (Reuter, 1996, p.55).

²²⁵ J.F. Halté montre les paradoxes de la rédaction, perceptibles par exemple dans ces appréciations :
- *d'une part, il n'est pire écrit que celui qui marque ses déterminations scolaires* : « Trop scolaire ! Soyez original ! »
- *d'autre part, il n'est pire écrit que celui qui tend à se rapprocher des modèles externes* : « Ne vous prenez pas pour Victor Hugo ! »

« c'est en pouvant se situer comme écrivain et en pouvant situer un lectorat que l'apprenti-scripteur a quelque chance d'émerger. Il semble bien que le rapport de dissymétrie essentielle instauré dans la rédaction (l'élève et le maître), la transformation du lectorat en instance de censure ne permettent guère de sortir de l'impasse. » (Halté, 1987, p.42)

Effectivement, on voit dans les textes racontant des souvenirs que les enfants ne se sont pas adressés à un lecteur qu'il faudrait amuser, distraire ou émouvoir, mais essentiellement à l'instance de censure que constitue le maître. Ceux qui ont choisi de raconter un événement que celui-ci connaissait déjà ont renforcé cette censure qui ne porte plus seulement sur l'écrit en lui-même mais sur son exactitude référentielle.

1.1.2 Un processus possible de passage du référent au texte.

Le passage d'un référent expérientiel à un texte, supposé dans ces écritures où le référent semble réel, questionne le degré de connaissance de ce qui est à dire avant l'écriture. L'évidence voudrait, dans le cas d'une narration autobiographique, que les scripteurs commencent par se remémorer l'épisode à raconter, puis le mettent en mots. Cette conception transparente de la mise en discours repose sur la séparation radicale de la perception du réel et du langage supposé le traduire. Ce n'est pas la nôtre, et nous allons interroger les reconstitutions de narration de souvenirs en nous demandant quelles caractéristiques spécifiques l'écriture peut engendrer dans ce type de récit.

Se pose évidemment le problème du degré de planification : jusqu'à quel point ce qui est à dire est-il prévu avant l'écriture ? La planification peut être inférée du rythme d'écriture : une pause longue avant l'écriture peut être consacrée à la réflexion sur le « *de quoi vais-je parler ?* » ; une alternance de pauses et d'épisodes d'écriture à empan très larges laisse penser que l'activité pendant la pause est essentiellement de prévoir ce qui va être écrit ensuite, répondant à « *comment vais-je dire ?* ».

Se pose en outre, quel que soit le degré de planification préalable, la question de la transformation du référent *dans la tête* (fait d'images, de sensations floues autant que de mots) en objet discursif. La textualisation passe par la renonciation (peut-être inconsciente) à certains traits de l'expérience qui apparaissent intraduisibles ainsi que la mise en exergue d'autres, accentués par le langage ; avec la constitution du texte s'instaure tout un réseau de correspondances qui ajoute au sens initialement prévu, au point parfois que le sens produit finalement est fort éloigné de l'expérience que le

scripteur voulait narrer. C'est la non-coïncidence interne au langage qui est ici en cause. Vu les caractéristiques de cette production-là, et l'axe de questionnement suscité par la relation bijective entre écriture de souvenir et mode de l'accumulation, j'ai privilégié comme filtre d'analyse la non-coïncidence des mots et des choses. Bien entendu, elle n'est pas la seule : tout discours étant foncièrement adressé, même implicitement, le destinataire est pris en compte, ainsi que le type d'écrit – implicitement normé – que constitue la rédaction ; nous verrons d'ailleurs que certaines modifications sont liées au destinataire ou au type d'écrit. Mais la non-coïncidence entre les mots et les choses est le point d'achoppement le plus évidemment à l'œuvre ici, dans la mesure où la consigne implique que le scripteur se représente mentalement ce qu'il veut raconter : le passage de la représentation mentale à un texte pose inévitablement la question de l'adéquation entre le langage et le monde, entre une expérience et sa mise en mots.

1.2 Évolution du projet de texte : l'émergence du texte à travers l'activité (méta)discursive.

Quelle distance peut-on inférer, à partir des reconstitutions d'écriture, entre l'idée initiale du scripteur et le résultat final, le texte ? J. Rey-Debove et C. Fuchs ont toutes deux travaillé, à partir d'un manuscrit de Proust, sur cette question des effets de la textualisation sur le sens produit, postulant une « *intention de signification* » (Fuchs, 1982, p.87), « *intention abstraite antérieure à l'écriture [qui] se déduit de l'ensemble des modifications apportées dans la mesure où on peut les ordonner* » (Rey-Debove, 1982, p.107)²²⁶. Je vais exposer brièvement certains outils forgés par ces deux linguistes, qui nous seront utiles dans l'examen des narrations de souvenirs.

²²⁶ Le terme « se déduire » me semble abusif dans ce contexte : il est vrai que l'on peut – encore plus peut-être avec notre matériau qu'à partir de manuscrits – avoir l'impression de partager, au fil des opérations, les pensées du scripteur. Quelle que soit la plausibilité des interprétations données ensuite, cette impression est toujours un leurre, et il faut se garder – comme le réaffirment les généticiens du texte – de tout égocentrisme à cet égard. Le projet initial, « inaccessible dans le texte achevé », ne se *déduit* pas des modifications qui, tout au plus, en indiquent des axes qu'il faut considérer avec circonspection.

1.2.1. Les quatre niveaux de la production langagière selon J. Rey-Debove.

Dans le cadre de son étude de manuscrits de Proust (1982), J. Rey-Debove décrit le passage de l'intention de dire à l'expression langagière comme la succession d'étapes différentes :

- Au *niveau psychologique*, le scripteur choisit, dans son « *expérience singulière, effective ou purement mentale* », les éléments que son écrit restituera :

« *un premier choix s'exerce donc dans le champ de l'expérience mémorisée pour communiquer par la parole ce qu'elle a de spécifique et significatif. Ce choix dans le champ de l'expérience crée un nouveau champ, celui des choses à dire, ou champ de la désignation.* » (Rey-Debove, 1982, pp.118-119).

Le champ de l'expérience, propre à chaque scripteur, préexiste à l'écriture et ne nous est pas accessible dans cette étude.

- Le *niveau de la désignation* concerne le lien entre les expressions désignantes et leur référent. Une séquence A et une séquence B constitueront une seule unité de désignation si leur référent est le même²²⁷. Soulignant que « *le choix de la désignation recouvre en partie l'inventio de la rhétorique ancienne* », J. Rey-Debove fait apparaître deux configurations :

« *Le choix de la désignation est antérieur à l'écriture, de telle sorte que tout est déjà décidé de ce qu'il faut dire ou ne pas dire. [...] Le choix de la désignation se construit dans l'écriture, et certaines unités de désignation sont supprimées ou ajoutées en cours de texte.* » (Rey-Debove, 1982, p.119).

Cette alternative est cruciale pour la question du poids d'un référent antérieur et extérieur à l'écriture. Même si le champ de la désignation est globalement défini avant le début de la scription, on peut penser que certaines caractéristiques de ce champ vont émerger pendant l'écriture, en liaison avec la constitution du *champ du contenu*.

- Le *niveau du contenu* est déterminé par l'existence, pour chaque unité de désignation, de plusieurs unités de contenus possibles ; le contenu est l'ensemble formé par « *le signifié dénotatif et le signifié connotatif* » ;

« *Il est raisonnable de penser que le choix du contenu déborde et dévie parfois le choix de la désignation, car l'auteur n'est déjà plus le même DANS son texte qu'AVANT son texte. Le texte qu'il a produit est une nouvelle expérience qui vient modifier l'expérience initiale.* » (Rey-Debove, 1982, p.120)

²²⁷ J. Rey-Debove donne en exemple la séquence « *l'heure où les travailleurs s'asseyent à leur table* » et celle qui la remplace dans le manuscrit qu'elle étudie (« *l'heure où il fait bon dans la salle d'étude* ») : elles constituent une même unité de désignation parce qu'elles réfèrent au même moment de la journée.

C'est dans la constitution de ce champ que l'on classera les opérations métalinguistiques ayant trait au sens : à référent constant, le choix d'un mot par rapport à un autre met en jeu l'activité métalinguistique du scripteur.

- Le *niveau de l'expression*, enfin, est celui des *unités concrètes accessibles à la lecture*, une unité de contenu pouvant être exprimée de façons différentes, avec des unités d'expression différentes.

« Le choix de l'expression est l'ensemble des expressions possibles pour un même contenu, et on ne peut véritablement parler de choix de l'expression que si le contenu des unités barrées est un invariant. Autrement, il s'agit de choix de signes (de mots), où expression et contenu sont solidaires. » (Rey-Debove, 1982, p.121)

Comme J. Rey-Debove le souligne ensuite²²⁸, un contenu constant suppose en général un signifiant également constant. De ce fait, il est rare, dans les manuscrits d'écrivains, d'observer des opérations portant exclusivement sur le choix de l'expression : « *les seuls domaines lexicaux où l'écrivain choisit l'expression d'une façon non solidaire du contenu sont les noms propres des personnages qu'il construit, et les mots inventés par lui.* » (Rey-Debove, 1982, p.127, note 24). Cette catégorie, qui complète le modèle construit théoriquement, est peu opératoire dans l'étude menée sur le manuscrit de Proust. Dans notre corpus au contraire, on peut l'utiliser pour classer des modifications fort nombreuses, les corrections formelles : la perspective n'est alors plus lexicale mais (ortho)graphique.

Cette manière d'envisager l'énonciation écrite a l'avantage de structurer le processus et d'offrir une catégorisation assez claire, qui répond au questionnement sur les référents du texte qui sont prévus avant / émergent pendant l'écriture. Elle a plusieurs inconvénients, en premier lieu celui de poser des étapes obligées de la production du texte. Elle n'est pas sans rappeler les modèles cognitivistes de l'écriture, en particulier celui de Hayes et Flower dont nous avons vu en première partie à quel point il était difficile à valider à partir du matériau exploité ici. De fait, les choix de désignation rappellent la planification (J. Rey-Debove elle-même rapproche cette étape de l'*inventio* antique) et les choix de contenu, la mise en texte.

²²⁸ « Il faut émettre quelques doutes sur ce qu'on appelle le « travail sur le signifiant », qui la plupart du temps entraîne un changement de signifié pudiquement occulté. Un travail sur le signifiant implique ou bien qu'on est dans un système synonymique parfait, situation assez rare, ou que le contenu est entièrement subordonné à l'expression (dans ce cas le projet de l'écrivain est purement formel, la chose à dire, d'importance secondaire). » (Rey-Debove, 1982, p.121)

D'autre part, la notion de champ de contenu pose un problème de frontière avec le champ de désignation : quelle limite va-t-on choisir pour décider que la désignation est, ou non, modifiée²²⁹ ? en outre, la définition du contenu d'un ou plusieurs signes comme ensemble {signifié dénotatif + signifié connotatif}, qui semble inscrite au plan de la sémiotique de Benveniste, pose la question du statut du signifié par rapport au sens²³⁰ : l'approche qui est la nôtre, celle des opérations en contexte, suppose nécessairement d'articuler le plan sémiotique au plan sémantique :

«Le sémiotique se caractérise comme une propriété de la langue, le sémantique résulte d'une activité du locuteur qui met en action la langue. Le signe sémiotique existe en soi, fonde la réalité même de la langue, mais il ne comporte pas d'applications particulières ; la phrase, expression du sémantique, n'est que particulière. Avec le signe, on atteint la réalité intrinsèque de la langue ; avec la phrase, on est relié aux choses hors de la langue ; et tandis que le signe a pour partie constitutive le signifié qui lui est inhérent, le sens de la phrase implique référence à la situation de discours, et l'attitude du locuteur. » (Benveniste, 1974, p.225)

C'est précisément la mise en action de la langue, dite ailleurs "*mise en fonctionnement par un acte individuel d'utilisation*" (*ibid.*, p.80) qui est notre objet ici. Il semble donc qu'une théorie fondée sur l'idée que

« le sens n'est pas immanent au texte comme message, mais à une situation de communication comprenant en outre un émetteur et un récepteur, comme aussi un ensemble de conditions (des normes, dont le genre textuel, et une pratique sociale déterminée) » (Rastier 1989, p.16)

soit plus adaptée à notre travail.

Si la catégorisation proposée par J. Rey-Debove est citée ici, c'est d'abord en raison de ses fondements linguistiques, adaptés à notre matériau langagier et au projet de la présente étude, tandis que la majorité des travaux sur les productions d'élèves ont un socle psychologique²³¹ ; c'est aussi à cause de son opérationnalité immédiate qui va nous aider à faire des premières « coupes » dans le matériau foisonnant qui est le nôtre ; c'est enfin pour l'opiniâtreté de J. Rey-Debove à évoquer sans cesse (ce que font peu, ou pas,

²²⁹ Par exemple, au début de son écriture, dans la phrase "*Mon meilleur souvenir d'école primaire est la sortie*", Camille change *sortie* pour *classe de théâtre*. Il est vraisemblable que dans l'esprit de la scriptrice, les deux mots désignent le même référent (le séjour passé à faire du théâtre) et que la modification ait donc trait uniquement au contenu (ici, c'est surtout la connotation scolaire / non scolaire qui joue, ainsi que les sèmes qui y sont attachés). Mais ce n'est pas sûr : la modification peut correspondre à une restriction du champ de désignation, la scriptrice décidant de se focaliser sur la partie théâtre du séjour alors qu'elle avait initialement l'intention de traiter en détail de toutes les activités.

²³⁰ "*Dire que le langage est fait de signes, c'est dire d'abord que le signe est l'unité sémiotique.*" (Benveniste, 1974, p.219). "*A aucun moment, en sémiotique, on ne s'occupe de la relation du signe avec les choses dénotées, ni des rapports entre la langue et le monde. [...] Le signe a toujours valeur générique et conceptuelle. Il n'admet donc pas de signifié particulier ou occasionnel.*" (*ibid.*, p.223)

²³¹ Claudine Fabre, nous l'avons vu, fait exception, de même que des travaux plus récents de chercheurs travaillant, comme C. Boré, dans la voie qu'elle a ouverte. C'est précisément sur J. Rey-Debove que C. Fabre s'appuie pour étudier les *activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*.

les psychologues) des effets de retour des choix de contenu sur le champ de désignation, effets que nous observerons au cours de nos investigations et dont nous étendrons le principe en nous interrogeant, à la fin de ce travail, sur les effets possibles des choix de l'expression sur le champ des contenus. Cette catégorisation est donc un fond assez commode et non dénué de pertinence, auquel nous nous référerons de temps en temps pour analyser globalement les axes de travail des scripteurs, qui peuvent être *plutôt* dans la détermination du champ de désignation ou *plutôt* dans le travail du contenu, à champ de désignation clos. La conscience de différents niveaux de choix n'empêche pas de considérer leurs frontières comme non étanches et, dans ce contexte, la prudence oblige à ne pas catégoriser définitivement toutes les opérations.

Notre choix étant de questionner la différence entre les modes d'écriture en termes d'activité métadiscursive des scripteurs, nous allons envisager la part du métadiscursif dans la constitution des textes par rapport à l'activité de scription que J. Rey-Debove dit *spontanée*, c'est-à-dire les ajouts de continuation au fil de l'écriture :

« La rature est une activité métalinguistique, et non linguistique parce qu'elle n'entre pas dans l'opposition écrire / ne pas écrire [... mais] dans l'opposition métalinguistique ajouter une séquence / retrancher une séquence, les deux opérations échappant à la spontanéité de l'encodage phrastique. »
(Rey-Debove, 1982, p.111)

Une écriture sans trace d'activité métadiscursive serait constituée d'un ajout, non interrompu (même par une pause). Dès lors que l'ajout (la saisie initiale) est interrompu, on peut supposer un retour sur le texte, manifesté par les opérations de modification du déjà-écrit. Pour étudier la part de l'activité métadiscursive dans la production de ces récits de souvenirs, nous observerons :

- d'une part, les pauses et les opérations qui les suivent, en tant qu'elles sont chargées du *trajet métadiscursif effectué par le scripteur à la relecture de son texte* (cf. *supra* chap.2, 3.2.3.1) ;
- d'autre part, les opérations ayant lieu dans le déjà-écrit, en tant qu'elles manifestent, comme toute rature, une *activité métalinguistique* (J. Rey-Debove).²³²

²³² Ces deux catégories ne sont pas exclusives l'une de l'autre, une activité de retouche du déjà-écrit pouvant fort bien avoir lieu après une pause. Mais, pause ou pas, toute retouche est précédée *a priori* d'un regard sur le déjà-écrit, nécessaire à l'effectuation même de la correction. Ce n'est (sauf dans le cas de pauses consacrées à tout autre chose que la réflexion à propos du texte) que dans la continuation du texte sans pause que l'activité métadiscursive n'est pas attestée.

Ces dernières seront analysées comme des reformulations d'un segment discursif A en un segment discursif B.

Pour analyser ces reformulations, nous ferons appel aux travaux de C. Fuchs et à ceux de J. Authier-Revuz, sur les reformulations comme témoignant de la conscience de l'hétérogénéité du langage et du monde.

1.2.2. La paraphrase chez C. Fuchs.

La notion de paraphrase est reprise aux travaux de C. Fuchs (1982) où la paraphrase est envisagée, non plus en termes traditionnels d'identité ou d'équivalence sémantique fondées sur des similitudes en langue, mais comme le résultat du jugement de paraphrase porté par des sujets, en discours : il s'agit

« d'une identification dynamique effectuée par un sujet en situation, et non d'une relation d'identité donnée a priori et une fois pour toutes. [...] Cette signification n'a pas, de façon stricte, les propriétés formelles de l'équivalence. » (Fuchs, 1982a, p.116)

C. Fuchs envisage la paraphrase dans un cadre métalinguistique :

« La possibilité de reformulation repose sur [...] la propriété qu'a le langage de proliférer sur lui-même, en se prenant comme objet de discours. On trouve cette propriété en jeu dans de nombreuses activités langagières courantes, aussi diverses que la construction de définitions, le recours à des synonymes, l'usage de métaphores ou la production de gloses et de paraphrases visant à expliciter la signification d'une séquence. » (Fuchs, 1987, p.74).

Dans le cadre de son étude d'un manuscrit de Proust, C. Fuchs analyse les substitutions comme des reformulations qui peuvent être ou non paraphrastiques :

« C'est par une série de tentatives d'expression, qui constituent autant de reformulations à partir d'une intention de signification initiale, que l'auteur cherche à s'approcher de la formulation la plus adéquate et forge, ce faisant, sa propre pensée. Ces diverses reformulations constituent un corpus particulièrement intéressant à étudier. Du point de vue de l'auteur, chacune des formulations successives peut viser à une reformulation paraphrastique (repartir de l'intention de signification initiale pour produire une nouvelle séquence, et donc « redire la même chose, mais autrement, mieux ») ou non-paraphrastique (repartir d'une intention de signification partiellement différente, et donc « dire (en partie) autre chose ») ; toujours du point de vue de l'auteur, cette visée peut être jugée atteinte ou non. Pour le lecteur, il est impossible de déceler a priori ces visées de l'auteur ; il peut seulement, disposant d'une série de reformulations, essayer de les analyser, de retrouver certaines équivalences sémantiques et de dire si, pour lui lecteur, ces équivalences constitueraient ou non une base suffisante pour établir un jugement d'identification : le problème de la paraphrase se trouve donc posé au cœur des variantes de manuscrits. » (Fuchs, 1982b, p.88)

La rapidité avec laquelle C. Fuchs évoque la question des *intentions de signification* ne doit pas masquer la complexité de l'objet : comme la linguiste le souligne d'ailleurs, les intentions de signification ne sont pas fixées une fois pour toutes, elles se transforment au gré de l'écriture, et c'est peut-être même leur nature de ne pas être fixées avant d'être

énoncées.²³³ Le traitement des reformulations comme visant à l'adéquation avec l'intention initiale sera illustrée par des exemples qui montrent la complexité du processus : c'est presque toujours par défaut que l'on choisit finalement une formulation plutôt qu'une autre ; et si l'énoncé finalement produit ne correspond jamais à l'intention²³⁴, c'est aussi parce que l'énonciation a transformé cette intention, parce que ce faisant elle en a fait émerger d'autres²³⁵. On est ici au cœur de l'hétérogénéité discursive, les non-coïncidences dont témoignent les reformulations ayant probablement trait à une non-coïncidence qui s'origine dans les « *intentions de signification* », inadéquates dès qu'elles se pensent (donc s'énoncent) comme intentions. Puisqu'il faut néanmoins trouver un outil classificatoire, nous nous appuyerons sur les catégories construites par J. Rey-Debove et sur la notion d'*intention de communication*, avec la conscience qu'il s'agit d'artefacts construits par les linguistes pour aider à ordonner des corpus foisonnants.

L'élargissement de l'étude de C. Fuchs (des énoncés paraphrastiques prélevés dans des discours oraux ou écrits aux remplacements observables dans des manuscrits d'écrivains) pose un problème lié à la différence entre oral et écrit d'abord, entre énonciation et énoncé ensuite. L'analyse de manuscrits, qui vise à être une analyse de l'énonciation, est comparable à celle de l'oral au sens où l'on a accès à la constitution du discours et non, comme dans la lecture de textes, au discours constitué. Du point de vue de la paraphrase, les reformulations successives parmi lesquelles, à l'écrit, le scripteur peut faire son choix, font à l'oral définitivement partie du discours. De là émergent trois types de discours :

²³³ C. Fuchs pose ce problème : « *C'est par une série de tentatives d'expression, qui constituent autant de reformulations à partir d'une intention de signification initiale, que l'auteur cherche à s'approcher de la formulation la plus adéquate et forge, ce faisant, sa propre pensée.* » (1987, p.87)

²³⁴ Dans le discours qu'il prononce à la séance de remise de son Prix Nobel de Littérature, Claude Simon évoque ainsi son travail d'écriture : « *Lorsque je me trouve devant la page blanche, je suis confronté à deux choses ; d'une part le trouble magma d'émotions, de souvenirs, d'images qui se trouve en moi, d'autre part la langue, les mots que je vais chercher pour le dire, la syntaxe par laquelle ils vont être ordonnés et au sein de laquelle ils vont en quelque sorte se cristalliser. Et tout de suite, un premier constat : c'est qu'on n'écrit (ou ne décrit) jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écrire, mais bien, ce qui se produit (et cela dans tous les sens du terme) au cours de ce travail, au présent de celui-ci, et résulte, non d'un conflit entre le très vague projet initial et la langue, mais au contraire d'une symbiose entre les deux qui fait, du moins chez moi, que le résultat est infiniment plus riche que l'intention.* » (Simon, 1986).

²³⁵ « *Le sémantisme visé est à la fois plus restreint et plus large que les sémantismes produits : plus restreint, car une fois énoncée, la séquence devient autonome et produit un surplus d'interprétations possibles non prévues par l'émetteur – celui-ci peut même juger que son intention en est trahie, et trouver infidèles ou maladroits les effets produits : la séquence échappe à son producteur qui, en la décodant, découvre le décalage, l'inadéquation ; mais aussi plus large, car toute formulation suppose une sélection qui appauvrit et ossifie l'intention de signification.* » (Fuchs, 1982a, p.140).

- le discours oral, où toute paraphrase énoncée est intégrée dans le discours, qui comporte la trace de tous les ajustements énonciatifs dès lors qu'ils ont été verbalisés²³⁶ ;
- le discours écrit en train de se produire, où le scripteur peut paraphraser à loisir tout en sachant qu'il pourra éliminer de son texte final les reformulations produites pendant l'écriture, cette possibilité induisant vraisemblablement un usage tout à fait particulier de la paraphrase²³⁷ ;
- le discours écrit donné à lire, où ne demeurent en général qu'un petit nombre de paraphrases.

Lorsqu'un scripteur, après avoir éliminé un certain nombre de tentatives, conserve dans son texte une structure de reformulation paraphrastique, il me semble que son poids est sans commune mesure avec celui des essais-erreurs qui ont accompagné la constitution du texte : quand il maintient une paraphrase textuaire, le scripteur **fait le choix** de manifester l'hétérogénéité qui habite son discours. Juxtaposant deux termes presque équivalents, il **fait ressortir** ces différences, ce sont même elles – *via* la non-coïncidence dont elles témoignent – qui justifient la paraphrase. C'est pourquoi on ne peut traiter, me semble-t-il, de la même manière des remplacements, qui expriment un choix entre deux formulations, et des reformulations maintenues dans le discours, qui reposent précisément sur l'impossibilité de choisir.

De ce constat vient le traitement que je proposerai pour les reformulations (paraphrastiques ou non) :

- les reformulations demeurant dans le texte, que j'ai appelées reformulations textuaires, de type *A*, *B* où *B* est une reformulation de *A* ;

²³⁶ Cette caractéristique commune à l'oral et à notre matériau me conduira à comparer souvent des extraits de discours oraux aux éléments du corpus étudié. Même dans les travaux de linguistes dont le corpus est majoritairement écrit, comme J. Authier-Revuz par exemple, je prélèverai préférentiellement des exemples tenus oralement comme plus proches de notre objet, à cause de la richesse des traces de l'énonciation qu'ils conservent. Ceci se fera au détriment de la différence, évidemment fondamentale, entre émission orale et émission écrite.

²³⁷ Le jeu des reformulations, dont C. Fuchs dit justement qu'il aide l'énonciateur à forger sa pensée, s'effectue à l'oral "en public" : ceci le limite forcément par rapport à la situation d'écriture où le scripteur peut à loisir effectuer des remplacements paradigmatiques, paraphrastiques ou non, remplacements qui peuvent tout à fait constituer un outil délibéré de production textuelle.

- les reformulations visibles seulement dans l'écriture, que j'ai appelées reformulations scripturaires²³⁸, de type A → B.

1.2.3 L'hétérogénéité du dire dans l'écart entre les mots et les choses.

Dans le cas de paraphrases textuelles, la configuration est celle du couplage des mots²³⁹ que J. Authier-Revuz a étudié dans le cadre de la modalisation autonymique : *X, autrement dit, Y'*. Les paraphrases scripturaires peuvent aussi s'étudier avec ce filtre, puisque le couplage est effectif : *X, non, plutôt Y'*. Dans l'étude qui est la nôtre, toutes les catégories de non-coïncidence (interlocutive, interdiscursive, des mots aux choses, des mots à eux-mêmes) peuvent se manifester dans les reconstitutions d'écriture. Toutefois, la consigne de narration de souvenirs, qui ne comporte (à l'inverse des deux autres que nous étudierons) ni destinataire explicite ni texte de départ, me semble favoriser plutôt les interrogations quant à la non-coïncidence des mots et des choses. C'est celle-ci que nous allons détailler ici, faisant appel, si nécessaire, aux autres catégories de non-coïncidence pendant l'examen du corpus.

J. Authier-Revuz classe en trois groupes les commentaires témoignant de la non-coïncidence entre les mots et les choses :

- ceux qui affirment la coïncidence (*X, je dis bien X'* ou *X, c'est le mot juste...*)
- ceux qui disent le travail vers la coïncidence (*X, on pourrait dire Y'* ou *X, ou pour mieux dire Y'...*)
- ceux qui dénoncent la non-coïncidence (*X, si on peut dire* ou *je dirai X' à défaut du mot juste...*).

Son corpus de travail, oral ou écrit, est constitué d'énoncés, alors que le nôtre est fait de discours en constitution. C'est pourquoi nous ne pourrions utiliser strictement ces catégories que dans les cas de juxtaposition, **dans le texte**, de signes désignant un même référent : dans le cas de remplacements, en effet, le scripteur effectue des changements

²³⁸ La dénomination de *reformulations scripturales* eût été plus simple mais son correspondant, *reformulations textuelles*, ne pouvait convenir : *textuel* exprime plutôt la portée du phénomène auquel il s'applique, il pourrait s'opposer, par exemple, à *phrastique*. Je propose le néologisme *textuaire*, qui n'est pas répertorié comme adjectif mais comme nom, correspondant à *scripturaire* (= *relatif à l'écriture*) et signifiant *relatif au texte* (cf. "*textuaire, n.m. : partie d'un livre qui contient le texte seul*" – *Grand Robert de la Langue Française*, p.1172).

²³⁹ J. Authier-Revuz, 2000.

dont il sait qu'ils ne transparaîtront pas dans le texte. Par conséquent – et ceci rejoint ce qui est dit plus haut des différentes sortes de paraphrase – la configuration diffère absolument de ce que J. Authier-Revuz décrit comme

« un choix délibéré [...] de représentation des étapes de la nomination, plutôt que de production de ce qui en est donné comme étape ultime. » (Authier-Revuz, 1995, p.617 – je souligne)

Il est clair que les remplacements ne relèvent pas de ce choix, puisque l'effacement de X au profit de Y revient précisément, pour le lecteur du texte final, à l'accès à *ce qui est donné comme étape ultime*. Pourtant, si les deux objets sont trop éloignés pour pouvoir entrer dans une analyse commune, il est envisageable d'utiliser le classement de J. Authier-Revuz pour construire une typologie des remplacements :

- Les gloses qui affirment la coïncidence (*X, je dis bien X*) trouvent leur équivalent dans la figure $X \rightarrow \text{X} \rightarrow X$ où X, ajouté puis supprimé, est finalement rétabli, ce rétablissement qui a lieu dans le cadre métalinguistique du *j'ajoute* confirmant, à la manière d'une glose, le choix délibéré du mot.
- Les gloses qui disent le travail vers la coïncidence (*X, on pourrait dire Y*) se retrouvent dans un trajet tel que $X \rightarrow XA$, où A est un qualifiant venant moduler X sans l'annuler, ou plus simplement $X \rightarrow Y$, simple remplacement paradigmatique. Comme cette catégorie est la plus nombreuse, et que l'absence de gloses ne nous renseigne pas sur des sous-catégories à construire dans la perspective qui est celle de J. Authier-Revuz, nous utiliserons également à son propos le classement proposé par C. Fuchs.
- Les gloses qui dénoncent la non-coïncidence (*X, si on peut dire*) peuvent être aperçues à travers des suppressions interprétables comme liées au défaut de nomination. Cette dernière configuration est sujette à doutes puisque, en l'absence de mot de substitution, il est très difficile de se prononcer sur le pourquoi d'une opération.

Malgré les difficultés d'adaptation de ces catégories au présent objet, si différent de celui de J. Authier-Revuz, je tiens à les conserver en raison du haut degré d'*énonciativité* qui a présidé à leur constitution. Les remplacements me semblent **témoigner** de ce que **dit** la configuration étudiée par J. Authier-Revuz

« opposant, à l'immédiateté de la nomination en X standard, le temps pour nommer, c'est-à-dire pour se rapprocher par étapes d'une coïncidence visée, elle « dénature » l'évidence de l'association mot-chose et celle, qui en découle, du dire comme simple production-verbalisation « du » nom attaché aux choses, pour inscrire dans une durée, entre le dire /non-dire de X et celui de Y, l'image d'un dire comme travail de production-élaboration de nomination, comme trajet dans le champ des possibles. » (J. Authier-Revuz, 1995, pp.607-608 - je souligne)

C'est bien cette *dénaturalisation* que produit l'analyse de l'écriture, tant les retouches, expansions, réductions de l'énoncé marquent dans l'association des mots et des choses des failles que la lecture du texte final, au contraire, tend à combler.

1.3 Perspectives d'analyse.

Pour tenter de répondre – en ce qui concerne ces narrations de souvenir – à la question de la part d'activité métadiscursive *vs* la mise en mots non problématique d'un référent préexistant dans les reconstitutions d'écriture, nous allons travailler successivement sur l'évolution des textes au cours de l'écriture, les trajets individuels des reconstitutions, et les opérations de reformulation. Les études de manuscrits privilégient les ratures comme lieu de visibilité du travail d'écriture. Dans notre corpus, nous pourrons aussi tenir compte des caractéristiques dynamiques de l'écriture (mouvements du curseur, pauses...) et émettre des hypothèses sur les niveaux travaillés et les interrogations du scripteur²⁴⁰.

Nous allons commencer par étudier chaque narration de souvenir. Cette étude, qui permet une entrée directe dans le corpus, se fera selon des axes hétérogènes : j'ai choisi de mettre en évidence, pour chaque narration, ses traits spécifiques de fonctionnement. Nous aborderons ensuite, pour les quatre reconstitutions, l'étude des pauses (avant et pendant l'écriture) qui nous renseignera sur le degré de planification préalable et le lien entre émergence du texte et réflexion métadiscursive. Enfin, à travers les reformulations textuelles et scripturaires, nous observerons les glissements sémantiques et énonciatifs se produisant en cours d'écriture et nous les mettrons en rapport avec le texte final.

1.3.1 L'écriture : trajets sémantiques et énonciatifs.

Nous tenterons ici d'envisager les reconstitutions comme pouvant à la fois manifester des intentions du scripteur et donner à voir ce que la textualisation provoque, peut-être à son insu, dans l'évolution du texte. Ces effets apparaîtront à travers la récurrence de certains mots dont la présence à un moment T est susceptible d'avoir suscité chez le scripteur le

²⁴⁰ Par exemple, au début de son écriture, Abdellatif qui a déjà écrit « Mon meilleur souvenir, c'était en CE2 avec M. BODINEAU » complète la phrase, après une pause, de « en classe de découverte à SIGEAN ». Parmi les hypothèses interprétatives de cette pause figurera la recherche de l'orthographe de SIGEAN, mot rare que le scripteur n'a vraisemblablement pas utilisé depuis ce séjour, antérieur à l'écriture de deux années. Il n'y a bien sûr pas de certitude mais, au cas où se répèteraient des pauses précédant des segments de texte où figurent des mots peu usuels (et correctement orthographiés) on pensera que le scripteur vérifie l'orthographe de ces mots avant de les inscrire.

souvenir d'un épisode absent de son projet préalable et inscrit dans un moment T' ; d'autre part, il est possible que lors de l'écriture s'effectuent des glissements sémantiques que le scripteur repère par la suite et qu'il intègre à son propos, ou qu'il ignore et qui demeurent dans le texte final, marquant le texte d'effets sémantiques non voulus.

- Trajets de mots : peut-on repérer des trajets de signe en signe où la poursuite de l'écriture semble liée aux contenus déjà exprimés, sur lesquels la pensée rebondit et ouvre le champ de la désignation à d'autres référents ?²⁴¹
- Trajets de sèmes : à travers le repérage d'isotopies dans les textes finaux, nous nous demanderons également si elles sont le fruit d'un choix de désignation préalable ou si c'est l'écriture qui les a fait naître. Si une isotopie (définie comme une récurrence de sèmes) est constituée d'éléments dont le regroupement se fonde sur une communauté de sèmes génériques²⁴², on ne pourra rien dire de l'effet du déjà écrit sur ce qui est à écrire ; si au contraire elle se constitue à partir d'une série de termes ayant en commun des sèmes spécifiques²⁴³, on pourra supposer que c'est la relecture qui a fait émerger le sème à l'esprit du scripteur. Cette apparition accidentelle d'un sème constituerait alors un indice du *débordement du choix de la désignation par le choix du contenu* (Rey-Debove, *op. cit.*).

1.3.2 L'évolution du projet de texte : référent antérieur / textualisation intérieure à l'écriture.

La première dimension a trait à la planification : dans son expérience, le scripteur sélectionne des éléments qui seront énoncés dans son texte. L'alternative émise par J. Rey-Debove (antériorité ou simultanéité du choix de la désignation et de l'activité

²⁴¹ Par exemple, évoquant un souvenir d'école, Abdellatif parle de classe de découverte à 20' d'écriture. A 1h35, après une pause de 1'49, il commence le récit d'un autre souvenir également situé en classe de découverte. On peut supposer une relecture pendant la pause, lors de laquelle Abdellatif, voyant les mots *classe de découverte*, pense à une autre classe de découverte, qui se déroulait ailleurs et à un autre moment (il y a donc un signifié constant mais un changement de référent). Dans le texte final, les deux débuts de phrase introduisant ces petits récits sont d'ailleurs très proches :

Mon meilleur souvenir, c'était en CE2 avec M BODINEAU en classe de découverte
Mon deuxième meilleur souvenir c'est passé en CM2 en classe de découverte

²⁴² C'est-à-dire, pour employer la terminologie de Rastier, si les sémèmes de cette isotopie sont inclus dans le même taxème.

²⁴³ C'est-à-dire si les premiers sémèmes à apparaître n'appartiennent pas au taxème qui va ensuite dominer.

d'écriture) est déterminante pour évaluer l'importance du travail de planification préalable à l'écriture : si un scripteur écrit, d'un seul coup, tout un texte, et si celui-ci n'est affecté ensuite que de modifications de surface, on peut en déduire qu'il avait planifié mentalement son écrit avant de se lancer dans l'écriture. Deux indices permettront de vérifier cette hypothèse :

- La stabilité thématique du texte tout au long de l'écriture : en comparant les états intermédiaires des textes, nous verrons si leur structure a été modifiée pendant l'écriture, cette plus ou moins grande stabilité pouvant se traduire par un plus ou moins grand degré de précision de ce que doit devenir le texte.
- Le nombre de pauses, leur place dans l'écriture, les opérations qui les précèdent et les suivent : si les pauses sont nombreuses en début d'écriture, on peut penser qu'elles correspondent à des moments de recherche de ce qui est à écrire, surtout si elles sont suivies de larges empan d'écriture ; en revanche, si elles sont peu nombreuses, on pensera que le scripteur avait réuni l'ensemble du référent à restituer avant d'entamer l'écriture. Comme nous l'avons dit plus haut (II,3), la pause peut aussi être le lieu d'une lecture métadiscursive, à l'occasion de laquelle le scripteur fait le point sur le sens déjà construit et rectifie ce qu'il lui reste à dire.

1.3.3. Reformulations et paraphrases : des marques de la réflexion métadiscursive.

En quoi le choix de tel mot, ou de telle structure syntaxique, va-t-il modifier ce qui reste à dire ? Y a-t-il un effet de retour du choix d'un contenu sur les choix de désignation opérés au préalable ou s'effectuant en cours d'écriture ? Nous observerons :

- L'émergence des reformulations demeurant dans le texte, par exemple sous forme de paraphrases, dont C. Fuchs (1982) affirme la nature toujours métalinguistique. Si une paraphrase émerge dans le cadre d'une relecture, la dimension métalinguistique est double : fait de texte et fait d'écriture se cumulent. La paraphrase est aussi analysable comme manifestation de l'hétérogène du discours (J. Authier-Revuz, 1995).
- Dans le cadre des remplacements, les reformulations portant sur les contenus, en écartant les modifications portant aussi sur la désignation ; nous verrons si ces reformulations semblent induire, dans la suite de l'écriture, d'autres modifications de contenu ou des changements de désignation.

2. LA TEXTUALISATION : ORGANISATION SEMIQUE ET PART DU LANGAGE DANS L'ÉCRITURE.

Dans ces écritures qui racontent des souvenirs, trois scripteurs sur quatre (Abdellatif faisant exception) racontent sans dévier un épisode de leur vie (extra)scolaire. Si les enfants savaient de quoi ils allaient parler, s'ils auraient pu résumer, avant l'écriture, la diégèse de leur récit, peut-être certains éléments du texte se sont-ils forgés pendant (par) l'écriture. Nous allons parcourir les quatre reconstitutions étudiées ici en essayant, pour chacune d'elles, d'émettre des interprétations quant au mode de surgissement des énoncés : sont-ils prévus dans le texte depuis la planification (et dans ce cas, leur émergence est d'ordre discursif) ou émergent-ils à la faveur d'un mot qui frappe, d'un sème qui s'impose lors d'une relecture (et dans ce cas, leur émergence est d'ordre métadiscursif) ? Cette approche permettra aussi au lecteur de prendre connaissance des récits de souvenirs et d'entrer dans le corpus foisonnant des reconstitutions d'écriture.

2.1. Abdellatif : un souvenir, et après ?

Incontestablement le moins « réussi » des quatre, le texte d'Abdellatif contrevient à la consigne en racontant plusieurs souvenirs au lieu d'un ; on pourrait lui reprocher des manquements aux règles de cohérence (thématique, en particulier), une mise au point orthographique très déficiente et un manque considérable de clarté, la différence cognitive entre scripteur et lecteur semblant n'être que très peu prise en compte. Voici ce texte :

Mon meilleur souvenir, c'était en CE2 avec M BODINEAU en classe de découverte à SIGEAN (BORDEAUX) Mathieu COLLIN (un de mes amis), en cherchant des balles de tennis que l'on avait malencontreusement envoyées derrière une grille qui limitait nos bingalots et un champs et en marchant ont rencontrés un crâne et des ossements d'un chien. Quand nous renions nos bingalots je voulais prendre le balai, mais j'ai marcher dessus, et il mes remonter à la tête et j'ai eu une migraine pendant toute la journée. A SIGEAN il y avait un centre où se trouvaient des animaux en liberté, quand nous sommes passés devant les chèvres où nous avions le droit d'entrer dans leur chambres et j'avais un CARAMBAR (bonbon au goût de caramel) et les chèvres me courraient après et me dessus jusqu'à ce que je le finisse. Mon deuxième meilleur souvenir c'est passé en CM2 en classe de découverte quand nous jouions à plusieurs activités comme le cerf volant, chat, FOOT BALL et mini golf. Là où nous sommes aller faire une randonnée dans la nuit avec nos lampe-torche dans NIEUL sur LOTISE et au moment où nous sommes rentrés NICOLAS (un moniteur) nous a raconté une histoire horrible dehors dans le noir et après nous sommes rentrés dans notre manoir.

Nous venons de voir que l'écriture d'Abdellatif pouvait se décrire en deux périodes à peu près égales, la première étant consacrée à l'inscription de la première phrase (jusqu'à

chien), la seconde donnant lieu à l'écriture du reste du texte : narration des deuxième et troisième épisodes ayant trait au premier souvenir, la classe verte à Sigean ; évocation de la classe de découverte avec le sport et l'histoire horrible ; esquisse d'un souvenir supplémentaire, suivie de modifications de peu d'importance dans le texte, puis de l'effacement du souvenir ébauché.

2.1.1 Produire un effet sur le lecteur : un axe fort de la production textuelle.

Le texte final peut se décrire comme un « *alignement d'énoncés à peine structurés d'un point de vue global et peu reliés les uns aux autres* » (Schneuwly, cité par Garcia-Debanc, 1986, p.40). Il est admis dans le champ didactique une corrélation entre ce genre de production et un comportement considéré comme archétypal de celui des scripteurs débutants :

« *Généralement, les élèves se jettent directement dans l'écriture. Ils ajoutent laborieusement une phrase après l'autre, en perdant de vue les intentions et le but poursuivi dans le texte produit.* » (Garcia-Debanc, 1986, p.40).

Cette assertion n'est pas en contradiction avec la pause de 10' marquée en début d'écriture par Abdellatif, puisque rien ne prouve que cette pause ait été consacrée à la réflexion sur le texte à venir. Il est possible que le scripteur se soit *jeté dans l'écriture*, manifeste que la première phrase se constitue *laborieusement*, vraisemblable que la consigne, au bout d'une heure d'écriture, soit effectivement *perdue de vue*.

Comment expliquer ce comportement ? Mon hypothèse est que le projet initial d'Abdellatif était de raconter un souvenir authentique, comportant une part d'insolite (et d'effrayant), un souvenir qui l'ait marqué et soit susceptible d'intéresser un lecteur²⁴⁴ : la rencontre d'un crâne et d'ossements canins. Arrivé à la fin de l'épisode au bout d'une

²⁴⁴ Il est bien difficile d'entrer dans le débat qu'ouvre M. Fayol à propos de la présence de connecteurs comme *soudain* dans certains textes d'enfants : "*S'agit-il du résultat de la prise en compte du lecteur potentiel et, donc, d'une recherche d'effet illocutoire consécutif à la saisie du caractère communicatif de l'écrit ? Ou bien, plus probablement, ce phénomène ne découle-t-il pas simplement de la représentation référentielle des événements telle que l'élabore l'enfant ? Dans ce dernier cas, dont nous considérons qu'il semble le plus plausible, le recours à un connecteur comme SOUDAIN serait induit par la saillance d'un fait pour l'auteur et non pour le destinataire du texte.*" (Fayol, 1986, p.112). La même question pourrait se poser pour bien des événements d'écriture que nous examinerons. Plus généralement, concernant Abdellatif : le choix du souvenir est-il lié à son authenticité de "meilleur souvenir", saillant pour l'auteur, ou à son caractère insolite qui peut intéresser un lecteur ? Rien dans ce que nous observons ne permet de se prononcer, on peut même douter de l'opportunité d'une distinction si tranchée : envisager l'écriture (comme la parole) comme co-énonciation, introduire la notion d'auteur-lecteur en face de l'auteur-scripteur permet d'affiner la problématique puisque c'est toujours l'auteur le premier lecteur du texte et que son futur lecteur, envisagé dans l'écriture, est toujours une projection de lui-même, mais *autre*.

heure d'écriture, il a vraisemblablement perdu de vue la partie de la consigne qui stipule de raconter un souvenir, et se met, devant l'indigence du texte, à chercher d'autres choses à dire.²⁴⁵ Les épisodes qui surgissent (presque d'un trait) après 7'58 de pause (annexe p.9) sont le balai et les chèvres. Leur caractère gaguesque conduit à s'interroger sur la véracité de ces épisodes, le premier surtout ; si cet épisode a été, comme on peut le penser, nettement exagéré,²⁴⁶ cela signifie qu'Abdellatif a compris l'enjeu implicite du texte qu'il produit : intéresser un lecteur ; pour cela, il choisit de raconter des événements insolites ou drôles, en tout cas dépassant le cadre habituel d'une rédaction d'élève. Ce qui rassemble en effet les épisodes rapportés, au-delà de leur diversité et du décousu du texte, ce sont les ressorts stéréotypiques sur lesquels ils reposent : le macabre (découverte d'ossement), le comique (balai et chèvre), l'effroi (l'histoire horrible). L'impression est que le scripteur a le projet de produire un effet précis : le langage y concourt avec l'histoire horrible, dont l'écho retentit en assonances et sèmes peu rassurants :

« une histoire horrible dehors dans le noir et après nous sommes rentrés dans notre manoir »...

2.1.2. D'un référent à l'autre, trajets de mots.

A l'examen des pauses principales et de ce qui les suit, il apparaît que le déjà-écrit joue un rôle déterminant dans la poursuite de l'écriture. C'est à travers des récurrences de mots que nous allons prendre la mesure de ce rôle. Certains termes, présents à deux reprises dans le texte final, semblent en effet servir de points d'ancrage pendant l'écriture. C'est le cas de « *bingalots* », inscrit à 45' d'écriture puis réemployé à 1h05. Le second *bingalot* émerge juste après la pause, ce qui laisse penser que le terme a servi de relais d'un épisode à l'autre : il est assez vraisemblable que, souhaitant prolonger son texte, le scripteur l'ait relu, et que le signifié de *bingalot* lui ait fait penser à l'épisode du balai. Les sèmes correspondant au mot *bingalot* ne sont pas tout à fait les mêmes dans chacun des emplois : le nom est utilisé, dans le premier épisode, pour une évocation de l'extérieur ;

²⁴⁵ Cette consigne sera complètement oubliée, trois jours plus tard, quand Abdellatif reprendra l'écriture du texte et élargira le champ de désignation à d'autres souvenirs distants en temps et lieu de cette *classe de découverte à Sigean*.

²⁴⁶ Le "coup du balai" (ou plus fréquemment, du rateau), s'il est parfois ébauché dans la réalité, ne conduit que très exceptionnellement à avoir "*la migraine toute la journée*". On peut penser que le scripteur manifeste dans la narration de cet épisode un certain sens de l'exagération. Il est vraisemblable que des événements authentiques aient été ici amalgamés à un gag notoire. En revanche, la gourmandise des chèvres est bien connue et peut-être l'exagération est-elle ici moins grande.

dans le second épisode, c'est de l'intérieur qu'est vu le *bingalot*. L'association n'est donc pas seulement une affaire d'image (le cadre extérieur de la rencontre du crâne resservant pour l'épisode suivant) : c'est le signe *bingalot* qui déploie, à la faveur des relectures, deux de ses acceptions, le passage de l'une à l'autre permettant au scripteur de visualiser les référents correspondants et de se remémorer des épisodes qui s'y sont déroulés.

Dans le même texte, premier épisode raconté est situé à Sigean (20'). A 1h20 d'écriture (annexe p.9), le scripteur, qui a déjà évoqué deux épisodes ayant eu lieu dans le même cadre, entame la narration du troisième avec « *A SIGEAN il y avait un centre...* ». Cette relocalisation est liée au fait que ce qui va suivre ne se situe pas, comme les deux épisodes précédents, dans le lieu d'hébergement des enfants mais à un autre endroit de la ville : d'où le besoin d'énoncer à nouveau le nom du village, dont le référent avait implicitement été réduit au centre d'hébergement²⁴⁷. Comment s'opère ce glissement locatif ? Le nom *SIGEAN* est certainement pour l'enfant un mot polysémique auquel correspondent les deux référents de *séjour en bungalow* et de *parc animalier*. On ne peut exclure que ce soit le mot *SIGEAN* lui-même qui ait servi de tremplin pour que reviennent en mémoire, lors de la longue pause de 7'58, des souvenirs que l'enfant n'avait pas prévu, au départ, de raconter. Comme *bungalow*, *Sigean* aurait donc des acceptions différentes selon le contexte de son emploi et c'est la relecture du terme – au cours de laquelle il devient, d'une manière ou d'une autre, autonome – qui permet l'association à un second référent.

C'est en fin d'écriture, à 1h35 (annexe p.11), alors que le texte a été fermé, puis repris deux jours plus tard, que l'on retrouve le terme « *classe de découverte* » inscrit primitivement à 20' d'écriture. Comme le réemploi de « *bingalots* », celui-ci a lieu après une pause que ne suit aucune correction dans le déjà écrit et qui semble consacrée à la recherche de la suite. Le signifié de *classe de découverte* est constant mais son référent change puisqu'on passe d'une *classe de découverte* à Sigean au CE2 à une autre *classe de découverte* à Nieul sur Lautise, en CM2. La distance temporelle de deux ans ne favorise pas les ponts référentiels : ni l'enseignant, ni le lieu de sont les mêmes, une partie des camarades de classe ont vraisemblablement changé en deux ans, les activités proposées à des enfants de 8 ans et des enfants de 10 ans sont différentes... ceci rend probable l'articulation des deux

²⁴⁷ Cet usage est fréquent dans les conversations courantes, où un lieu de résidence est simplement indiqué par la ville dans laquelle il se trouve. Dans ce cas, dire de quelqu'un qu'il *est* à X, c'est signifier qu'il se trouve *dans la maison qu'il possède dans la ville de X*.

épisodes autour du signifié de *classe de découverte*. Ce qui semble jouer ici, c'est la dimension interdiscursive des mots eux-mêmes : le nom « classe de découverte » n'est utilisé que dans des contextes très précis, et on peut parier qu'Abdellatif ne l'a entendu, à l'école, qu'à deux occasions : ses séjours en *classe de découverte*, à Sigean d'abord puis, deux ans plus tard, à Nieul sur Lautise. Ainsi, une association quasi automatique se fait pour lui, à la lecture ou à l'audition de *classe de découverte*, avec les deux référents correspondant à ces séjours. Le principe bakhtinien selon lequel « *chaque mot renvoie à un contexte ou à plusieurs, dans lesquels il a vécu son existence socialement sous-tendue* » (Bakhtine, 1975, p.114) vaut ici, au niveau individuel du scripteur : les mots *classe de découverte* sont marqués, au niveau individuel, par le contexte de leurs utilisations précédentes. Ici encore, c'est donc le signe lui-même qui, renvoyant à différents référents, leur redonne vie dans la mémoire du scripteur. Le trajet direct en un signe et plusieurs référents est représentable en : { référent A → signe → référent B }, alors que dans les exemples précédents, produits dans la première session d'écriture, ce sont les différentes acceptions d'un même signe qui se déploient : {référent A → signe dans son acception 1 → signe dans son acception 2 → référent B}.

La récurrence dans l'écriture d'Abdellatif de ce phénomène d'association où la polysémie d'une part, le marquage par l'interdiscours d'autre part, jouent le rôle de pivot d'un référent à l'autre, fait penser que pour ce scripteur, l'activité de planification interne au texte (qui produit les trois-quarts du texte final) s'appuie sur la révision du déjà-écrit, mettant les activités de planification et révision en synergie plutôt qu'en opposition. Le scripteur écrit son texte morceau par morceau, les pauses qui les séparent ne débouchant pas sur des corrections mais sur des continuations ; la relecture a donc, pendant ces pauses-là, pour fonction principale d'alimenter ce qui va suivre.

2.2. Séverine, la précision progressive de la nomination et l'affirmation de l'écriture.

Nous avons vu plus haut que le texte de Séverine se caractérisait par l'absence d'événement saillant. Il s'agit en fait de la narration d'une promenade où plusieurs épisodes sont décrits rapidement et assez allusivement, le texte ne répondant pas à ce que l'on attend d'ordinaire d'un texte narratif, qui s'organise autour d'un événement, ne

présentant pas clairement des plans différents, mais juxtaposant des énoncés de faits qui ont émaillé la journée.

Sur le plan de l'organisation thématique, le texte de Séverine est structuré par le temps, sur un triple registre :

- le marquage de la chronologie de l'événement : organisateurs temporels inter- et intraphrastiques ;
- le marquage de la durée, généralement ici, de la courte durée, de la précipitation ;
- le sème de répétition, explicité à travers le souhait de revenir en forêt et exprimé par l'utilisation de certains verbes.

La promenade à Saint Germain en Laye.

Mon meilleur souvenir de l'école primaire est en CE1:

Un jour d'été, avec caroline et le professeur de gymnastique nommé également Caroline, nous sommes partis à la forêt de Saint Germain en Laye en compagnie de nos rollers.

Le matin assez tôt, nous commençons par prendre le car, puis nous marchons pour trouver un endroit calme et paisible pour déjeuner. Ensuite, nous enfilons nos rollers et nous voilà en route. Nous faisons près de cinq cents mètres avant de nous arrêter une seconde fois pour discuter de positions concernant le roller. Nous repartons sur le champs. Tout d'un coup nous voyons un couple d'écureuil qui filait à travers la brousse. Enfin, nous reprenons notre chemin après avoir contemplé la nature. Caroline organisa un jeu nommé "balle aux prisonniers", l'équipe bleu gagna c'est à dire mon équipe, nous étions les plus rapide et les plus forts. Le professeur de gym remarqua non loin de notre camp des obstacles, des haies, pour que nous nous amusons une bonne demie heure. Nous faisons une dernière pose avant de terminer notre parcours. Pour terminer cette promenade nous allons dans les chemins beaucoup plus étroits que les précédents. Nous avons des griffures un peu partout en arrivant au bout de la piste étroite, verdoyante et griffue. Nous étions malheureusement obligés de quitter ce lieu de verdure magnifique, mais je suis certaine que les professeurs nous emmènerons un seconde fois à forêt de Saint Germain en Laye.

Voilà ce beau rêve est terminé, en fin d'après-midi le car vient nous rechercher à l'entrée de la forêt. Puis, après une heure de trajet le car nous dépose devant l'école et nous repensons à ce moment d'amusement formidable. Pour résumer, nous avons passer une journée fort agréable et sympathique!

Le lendemain nous avons tous regretté de ne pas être rester un jour de plus. Enfin c'était formidable, malgré les ampoules aux pieds et la boîte de pansements à consommer!²⁴⁸

2.2.1. Le fil chronologique : le temps de l'aventure.

Les marques temporelles émaillent le texte de façon régulière. La chronologie est très présente, et son marquage par des circonstants isolés par des virgules, en tête de phrase,

donne parfois lieu à des opérations de rectification comme la suppression de l'espace après le circonstant, et l'ajout d'une virgule (annexe p.15) :

00:05:00 ajout à suspension de *Un jour d'été* [suppression de l'espace après *été*] , avec caroline et le professeur de gymnastique nous sommes partis à Saint-Germain en Laye

00:20:00 ajout à suspension de *déjeuner. Ensuite* [suppression de l'espace après *Ensuite*] , nous enfilons nos rollers.

On ne peut que souligner le caractère incertain de l'interprétation de ces phénomènes. L'explication par le hasard fera dire que l'espace après *été* et après *Ensuite* a été mis de façon automatique et que, tout aussi automatiquement, il a été supprimé pour faire place à la virgule ; une explication plus attentive aux micro-phénomènes comme traces d'un processus d'écriture avancera qu'écrivant *Un jour d'été* et *Ensuite*, la scriptrice ne sait pas encore qu'ils seront suivis d'une virgule, celle-ci devant jouer un rôle de marquage de la séparation entre le circonstant et le reste de la phrase : une manière de renforcer la thématization du circonstant²⁴⁹. Il se pourrait qu'ainsi, l'importance des marques temporelles comme repères structurants du texte se mette en place au gré de l'écriture.

L'hésitation sur les signes ayant trait à la chronologie est flagrante dans l'exemple suivant (annexe p.15) :

ajout de *Tout d'un coup nous voyons un couple d'écoureuil qui filait à travers la brousse. **Après avoir***

suppression de ***Après avoir***

00:35:00 ajout de *Nous **enfin** notre chemin après avoir contemplé la nature.*

retour en début de phrase

suppression de *Nous*

ajout à suspension de ***enfin**, n* [majuscule à *enfin*] *ous reprenons*

Nul ne peut savoir si c'est « *contemplé la nature* » qui aurait suivi le premier « *Après avoir* » comme il suit le second. En revanche, on peut affirmer que la chronologie fait l'objet de ratures – métalinguistiques par nature – et ce, à double reprise : *enfin*, intégré dans la phrase dans sa première version, va se trouver thématized et détaché par une virgule²⁵⁰.

²⁴⁸ Pour des raisons de lisibilité, j'ai corrigé ici une erreur d'orthographe : ~~giffue~~ *griffue*, et rétabli des espaces manquants avant et après des signes de ponctuation.

²⁴⁹ A l'observation du reste de l'écriture, on s'aperçoit que les autres virgules n'ont pas provoqué cette "erreur" d'espacement : à 15', 40', 55', on trouve des occurrences de virgules qui sont placées directement, sans qu'un espace mis par erreur doive faire l'objet d'une suppression.

²⁵⁰ Ici, pas d'hésitation sur un espace éventuel après *enfin* : au moment où elle déplace le mot en tête de phrase, la scriptrice **sait** qu'elle va le faire suivre d'une virgule. Ceci renforce l'hypothèse émise plus haut.

Ainsi, en 35' d'écriture, pendant la phase d'accumulation, trois phrases du texte commencent par des circonstants détachés qui ont fait l'objet de remaniements, même de faible envergure : ces opérations, qu'elles soient la suppression d'espaces ou le changement de place d'un mot, même si elles sont des opérations de proximité, rompent ce que J. Rey-Debove appelle la *spontanéité* de l'écriture. En cela, on est bien dans l'ordre métalinguistique du *j'ajoute, je supprime* ou *je déplace*, qui diffère de l'ordre linguistique du *j'écris*.

L'expression du temps est liée à celle de la rapidité, du mouvement précipité dans l'extrait suivant (annexe p.15) :

ajout de *Puis nous nous arrêtons*
 suppression de *nous nous arrêtons*
 remplacement de *Puis* par *Soudain*
 remplacement de *Soudain* par *Puis*

00:25:00 ajout de *nous nous arrêtons pour une seconde fois*

Suivant « *nous enfilons nos rollers et nous voilà en route* », l'introduction de la phrase par *soudain* aurait marqué une rupture narrative qui s'ajouterait à la rupture énonciative que crée *nous voilà*. Avec *puis*, la scriptrice choisit la continuité, atténuant en même temps l'effet kaléidoscopique qui commençait à être créé par cette succession de scènes courtes et elliptiques, où le présent de narration joue pleinement son rôle de monstration :

Nous commençons par prendre le car, puis nous marchons pour trouver un endroit calme et paisible pour déjeuner. Ensuite, nous enfilons nos rollers et nous voilà en route.

Cet effet, auquel *nous voilà* donne toute sa force, est réimpulsé par l'apparition de termes comme *sur le champ* ou *Tout d'un coup*. Peut-être le surgissement du second n'est-il pas sans lien avec la présence du premier (annexe p.15) :

ajout de *concernant le roller. Nous repartons sur le champs.*

pause=00:01:22

00:30:00 ajout de *Tout d'un coup nous voyons un couple d'écoureuril qui filait à travers la brousse.*

Le lien sémantique le plus évident entre les deux phrases est le sème de rapidité, de précipitation présent dans *tout d'un coup* comme dans *sur le champs*. Il se peut que la formulation de la phrase soit empreinte de ce qui vient d'être lu (hypothèse favorisée par la présence de la pause), où transparaît la précipitation que l'on retrouve à la fois dans

tout d'un coup et dans *filait*.²⁵¹ Alors que *puis* est un connecteur qui lie des phrases ou des paragraphes entre eux et ne fonctionne que par référence à la chronologie construite dans le discours, *soudain* ou *tout à coup*, que l'on peut classer aussi comme connecteurs²⁵², introduisent une rupture dans l'énoncé (et, à l'oral, dans le rythme de l'énonciation). Placer *tout d'un coup* en tête de phrase, c'est thématiser l'idée que surgit de l'inattendu qui vient troubler l'ordre prévu²⁵³. Sur le plan de l'écriture, il y a une gageure à tenir serré le fil chronologique tout en le rompant de temps en temps pour focaliser la narration sur un instant saillant. C'est ce que fait Séverine : les enchaînements d'adverbes exprimant la précipitation, dont l'écriture témoigne même si le texte ne les conserve pas toujours, figurent la juxtaposition d'événements rapides, comme des flashes, qui apparaissent à la manière de photogrammes²⁵⁴ de cinéma éparpillés, parfois dénués de lien mais n'apparaissant pas au hasard et appartenant au même film.

Les effets de surprise et les surgissements s'arrêtent quand vient la fin de l'aventure. C'est alors sur un autre mode qu'est envisagé le temps : celui du regret. Le souhait de voir se renouveler la sortie s'accompagne du regret qu'elle ait été aussi courte (annexe p.17) :

00:55:00 ajout à suspension de *magnifique, mais je suis* [remplacement de *suis* par *suis*] *certaine que les professeurs nous emmènerons **un seconde fois** à Saint-Germain en Laye.*

01:15:00 ajout à suspension de *Le lende* [suppression de l'espace] *main nous avons tous regretter* [remplacement de *er* final par *é*] *de ne pas être rester **un jour de plus**. Enfin c'était formidable, malgré les ampoules aux pieds.*

Entre ces deux opérations, l'ajout d'une série de verbes exprimant la répétition a eu lieu :

ajout de *le car vient nous **rechercher** à l'entrée de la forêt.*

²⁵¹ La même interprétation aurait pu être donnée plus haut, *soudain* pouvant être en partie suscité par la présence contiguë de *en route* qui comporte aussi une idée de rapidité.

²⁵² "On rencontre dans les textes narratifs des connecteurs [temporels] spécifiques, comme *soudain*, *tout à coup*." (Riegel et al., 1994, p.618).

²⁵³ Fayol (1986) évoque l'utilisation de *mais*, *soudain* et *tout à coup* comme marquant dans les textes narratifs "une rupture dans le continuum événementiel. L'un et l'autre signalent en général la présence ou la survenue d'un obstacle dont la seule mention pourrait suffire mais qui se trouve, de ce fait, accentué." (p.109). *Soudain* et *tout à coup* sont associés, dans les textes d'enfants étudiés (du CP au CM2), à "des procès au passé simple ou au présent : [...] les faits rapportés en co-occurrence avec SOUDAIN – TOUT A COUP ont donc, compte tenu du fonctionnement narratif de l'opposition imparfait / passé simple, une forte composante dynamique." (p.110).

²⁵⁴ L'idée des photogrammes est renforcée, de façon amusante quoiqu'involontaire, par la scription de *pause* dans "nous faisons une dernière **pose** avant de terminer notre parcours" (45').

pause=00:01:21

01:05:00 ajout de *Le car nous dépose devant l'école et nous repensons à ce moment d'amusement formidable.*

plusieurs sauts de lignes en fin de texte

pause=00:02:15

retour dans le texte

ajout d'un s à *étroit*

01:10:00 avancée en dernière phrase

remplacement de *Le car* par *il*

pause=00:01:50

avancée en fin de texte

ajout à suspension de *Pour résumer, nous avons passer une journée fort agréable et sympathique.*

Les trois verbes *rechercher*, *repenser* et *résumer*, également préfixés par le *re-* qui dit le « retour à un état antérieur » ou la « répétition » (*Grand Robert de la Langue Française*, p.1664), marquent la focalisation de la scriptrice sur le séjour terminé.

Aucune de ces formes exprimant la répétition ne fait l'objet d'opérations de rectification, comme c'était souvent le cas pour les marques de la chronologie. Vraisemblablement échappent-elles à la conscience de la scriptrice, qui exprime – à travers la récurrence du préfixe *re* – une nostalgie qu'elle signifie délibérément avec *une seconde fois et un jour de plus*. Ce qui fait l'unité de ce passage de narration conclusive, c'est, hormis le fil chronologique toujours fermement tenu, cette unité sémantique sous-jacente de la nostalgie d'une journée « formidable ».

Dans la période de relecture et réécriture, Séverine va renforcer les indications temporelles de son texte : entre 1h33 et 1h50 d'écriture (annexe p.19), toutes les opérations non formelles sont consacrées à l'expression de la chronologie²⁵⁵. Ayant lieu

²⁵⁵ Ces opérations sont (énoncés en gras):

avancée au début du second paragraphe

ajout de *Le matin assez tôt*,
minuscule à *Nous*

retour en début de texte

pause=00:01:24

dans le déjà écrit, elles sont toutes de nature métalinguistique et témoignent de la volonté de la scriptrice de ne laisser subsister aucune ambiguïté et de guider le lecteur dans sa reconstitution mentale de la journée. La distance de 4 ans séparant l'événement décrit (il a lieu *au CEI*) du moment d'écriture permet aussi de penser que les ajouts chronologiques correspondent à la fixation des événements dans l'esprit de Séverine, qui ne se souvenait peut-être pas précisément de tout au début de l'écriture et à laquelle cette activité a permis de réorganiser chronologiquement son souvenir lui-même.

2.2.2. Quitter l'école : la nature et l'aventure.

D'autres opérations vont dans le sens d'un remodelage du souvenir : le thème de la nature sauvage, présent dès le début de l'écriture avec *champ, brousse, nature* (30'), *campes, haies* (40'), *chemins beaucoup plus étroits* (45'), *piste* et *lieu de verdure magnifique* (50') (annexe p.15) va, comme l'expression du temps, être précisé et renforcé dans la période de relecture-réécriture. Des termes ayant émergé au premier jet, c'est *brousse*, dont le sème exotique et sauvage est inhérent, qui incite à comprendre les autres comme décrivant l'aventure et le dépaysement. L'environnement contextuel (*couple d'écureuil qui file pour brousse, griffures entre les chemins et le bout de la piste*) accentue le côté sauvage de l'endroit. Pendant la narration de la promenade, ces termes apparaissent au fil de l'écriture. Au

01:35:00 série de corrections après déplacements
remplacement de *arrêtons* par *arrêter*
remplacement du t de *faisont* par s
suppression du o de *écoureuril*
remplacement du t de *faisont* par s

pause=00:01:09

retour au titre
ajout de *est en CEI* :

pause=00:09:14

(pendant cette pause, le scripteur écrit quelques lettres : fghfggh contiguës sur le clavier, puis les efface)

01:40:00

01:45:00 avancée après ce beau rêve est terminé
ajout de *en fin d'après-midi*

avancée après Puis

ajout de *après*

suppression de *après*

ajout de , *après une heure de trajet*

01:50:00

remplacement de *il* par *le car*

moment où elle raconte que les personnages quittent la forêt, la scriptrice va « trébucher » dans l'écriture et le *lieu de verdure* devient *magnifique* (annexe p.17) :

ajout de *en arrivant au bout de la piste* Nous étions malheureusement obligés de quitter ce lieu de verdure,

suppression de la virgule

00:55:00 ajout à suspension de *magnifique, mais je suis* [remplacement de *suis* par *suis*] *certaine que les professeurs nous emmènerons un seconde fois à Saint-Germain en Laye.*

C'est donc quand elle cesse de raconter la promenade, moment où elle revient sur ce vécu comme vont en témoigner les verbes préfixés en *re-*, que Séverine ajoute – hors spontanéité – un qualifiant à un terme désignant la nature, comme si son attention avait été surtout focalisée jusque là sur la nécessité de raconter et qu'elle se tournait maintenant vers la manière de présenter les choses. Le phénomène est encore plus net par la suite : ayant évoqué au premier jet la sortie à « *Saint-Germain en Laye* », Séverine va ajouter lors d'une relecture, avant les deux occurrences de ce nom, « *la forêt de* », réduisant le référent global à sa partie forestière et naturelle : on peut voir dans ces ajouts le souci de préciser la destination et le cadre de l'aventure ; on peut aussi y voir, eu égard au moment où s'effectue la précision, la conséquence du recul que prend la scriptrice lors de la relecture de son texte (dont témoigne la pause de 5'15 à 1h20 d'écriture), qui a pu susciter ce renforcement du cadre naturel. Séverine renchérit une dernière fois à 1h50 d'écriture (annexe p.19) :

retour après piste

ajout de *étroite, verdoyante*

remplacement de la virgule par *et*

ajout d'un point après *verdoyante*

majuscule à nous

01:55:00 avancée en fin de texte

retour après verdoyante

ajout de *giffuegrt*

remplacement de *giffuegrt* par *et giffue*

L'ajout se fait en trois temps : après avoir écrit « *étroite, verdoyante* », la scriptrice, peut-être faute de savoir comment continuer, remplace la virgule par un point et clôt son intervention à cet endroit du texte, comme en témoigne le déplacement du curseur en fin de texte. Vraisemblablement reprend-elle alors sa lecture et ses yeux tombent-ils sur *griffures*, qui fait partie du contexte gauche de « *la piste étroite et verdoyante* ». C'est certainement *griffure* qui appelle *griffue*, inscrit après *verdoyante* et qui va susciter le

déplacement de la conjonction *et*. Cet élément fait penser que l'on est dans une période d'expansion du texte à partir du déjà-écrit, puisque c'est un mot existant qui en a appelé un autre ; le terme *étroite* peut également être mis en relation avec la phrase précédente où l'on trouve « *les chemins beaucoup plus étroits que les précédents* ». De même, on peut voir en *verdoyante* un écho à *lieu de verdure*, ou une simple conséquence du sème afférent aux termes de *nature*, *forêt*, *brousse*, etc. Il semble donc que la scriptrice puise, dans le déjà écrit, ce qui lui reste à écrire : sans doute, avec l'inscription de « *étroite, verdoyante et griffue* », a-t-elle le sentiment d'écrire vraiment, tant la juxtaposition de trois adjectifs est propre au discours écrit et tant est grande la porte que ces adjectifs-là ouvrent sur l'imaginaire. On peut parier qu'avec cette inscription, Séverine a quitté le souci premier de restituer un souvenir pour se mettre à fabriquer un objet textuel : elle a quitté le pacte rédactionnel naïf de réponse littérale à une commande pour se couler dans une démarche plus complexe, sous-jacente à la consigne de rédaction, l'écriture d'un texte qui intéresse un lecteur.

2.2.3 Un mot pour deux fonctions : valeurs ana(cata)phorique et déictique de voilà.

Comme celle d'Abdellatif, la reconstitution de l'écriture de Séverine comporte un réemploi de termes dont la seconde occurrence peut faire penser que c'est la relecture du déjà écrit qui a fait ré-émerger le mot²⁵⁶. En début d'écriture, à 20', le texte est le suivant :

La promenade à Saint Germain en Laye

Mon meilleur souvenir de l'école primaire :

Un jour d'été, avec caroline et le professeur de gymnastique nous sommes partis à Saint Germain en Laye en compagnie de nos rollers.

Nous commençons par prendre le car, puis nous marchons pour trouver un endroit calme et paisible pour déjeuner. Ensuite, nous enfilons nos rollers.

²⁵⁶ Pour être exhaustif, il faut citer, en plus de l'exemple principal à suivre, l'ajout à 1h55 de "*et griffue*", après "*piste étroite et verdoyante*", alors qu'à 55' la scriptrice avait écrit "*nous avons des griffures un peu partout en arrivant au bout de la piste*". Il semble que l'ajout à 1h50 de "*étroite et verdoyante*", qui suppose la relecture de la phrase, ait conduit à l'ajout suivant de "*et griffue*". On peut se demander pourquoi cette scriptrice, qui manifeste par ailleurs un très bon niveau de savoir-écrire, répète ainsi pratiquement le même mot en une phrase. Peut-être le fait que la seconde occurrence soit inscrite une heure après la première atténue-t-il pour elle le sentiment de répétition, alors même qu'il est prégnant à la lecture du fait de la quasi-contiguïté des deux mots.

La scriptrice supprime le point final et inscrit « *et nous voilà en route.* ». L'énoncé s'interprète comme le couronnement du présent de narration : le présentatif déictique *voilà* produit un effet d'hypotypose, plaçant le lecteur devant l'image des enfants prenant la route. Comme le souligne Wagner,

« *Que la présence d'un être ou d'une chose constitue une sorte d'irruption prévue ou imprévue dans ce qui constitue l'actualité d'un locuteur ou de son allocutaire, qu'elle se dégage soudainement d'un contexte, Voilà se montre éminemment propre à la symboliser. Le pouvoir de Voilà s'étend au-delà du fait d'introduire un substantif : Voilà qui est beau. Voilà où j'en suis. Voilà comment ça s'est terminé. Dans leur variété, ces syntagmes répondent tous à un élément que présentent en commun les situations différentes qu'on peut imaginer.* » (1980, p.89)

Dans « *nous voilà en route* », *voilà* (*vois là*²⁵⁷) est cataphorique : c'est la suite du texte qui va montrer ce que l'adverbe anticipe. Sur le plan narratif, la phrase amorce le développement du texte, le récit de la promenade en rollers.

Entre 55' et 1h d'écriture (annexe p.17), après une pause assez longue, surgit un second *voilà*. Il a plusieurs caractéristiques :

- sa valeur lexicale est différente : ce n'est plus un présentatif que vient compléter une proposition mais un adverbe syntaxiquement facultatif ;
- d'un point de vue énonciatif, sa valeur déictique n'est pas ancrée sur les événements racontés mais sur le texte lui-même ; il a une valeur métadiscursive²⁵⁸ et signifie, plutôt que « regardez-nous », « regardez ce que j'ai dit » ;
- d'un point de vue sémantique, il ne marque pas un début mais une fin, celle de la promenade comme celle du texte ;
- son fonctionnement est anaphorique, il synthétise ce qui vient d'être dit.

Le point commun le plus intéressant ici entre ces deux *voilà* est la connotation déictique du terme : *voilà* ne renvoie pas simplement à un contenu, comme le ferait un présentatif comme *c'est*²⁵⁹. Il renvoie à la monstration de ce contenu, à l'image que va construire / qu'a construite le texte. C'est-à-dire qu'il renvoie, de manière déictique parce qu'en le montrant, à un contenu qui est présent, non dans la situation d'énonciation réelle, mais dans le cadre énonciatif que le texte construit en prévision de sa lecture, dans lequel

²⁵⁷ Cf Le Goffic, 1994, p.181, *op.cit.*

²⁵⁸ Au sens 3 donné par J. Authier-Revuz : « *élément du discours ayant pour objet ce discours même* » (Authier-Revuz, 1995, p. 22).

²⁵⁹ « *Dans aucun de ses emplois, C'est ne se réfère à la notion de présence. Il l'implique, il ne la marque pas. Il n'intervient qu'au moment postérieur à celui où quelqu'un ou quelque chose ont été sentis ou reconnus présents. En représentation, C'est ne peut pas précéder Il y a ou Voilà ; aussi bien leur succède-t-il normalement dans le discours.* » (Wagner, 1980, p.89)

s'animent les personnages. Favorisée par le présent de narration, l'hypotypose, que l'on peut appeler plus simplement ici effet de réel, est inscrite par *voilà* dans le lexique²⁶⁰ du texte.

Du point de vue scriptural, le second *voilà* surgit après une pause et en précède une autre. On peut supposer, pendant la première pause, une relecture du texte : la scriptrice est arrivée à la fin de la description de la promenade, le récit lui-même est pratiquement terminé, elle va en venir à la conclusion introduite par *voilà*. Encadré de deux pauses, le terme semble avoir ici, sur le plan de l'écriture comme sur celui du texte, sa pleine valeur pausale : il signifie, sur le plan textuel, « j'ai fini de raconter l'épisode qui me préoccupait » ; sur le plan scriptural, son inscription entre deux pauses constitue elle-même une pause puisque le récit ni l'écriture n'avancent, la scription de *voilà* rappelle son énonciation orale, en fin de récit, qui est souvent, elle aussi, précédée et suivie d'une pause. *Voilà* signifie alors, à la fois « j'ai dit ce que j'avais à dire » et « je pourrais en dire plus », mais il provoque toujours un changement de niveau, une rupture du fil du discours, en introduisant de métadiscursif. « *Nous voilà en route* » a contribué, avec le présent de narration, à créer un cadre énonciatif fictif dans lequel le lecteur doit accepter de collaborer avec le texte pour imaginer ce qu'il donne à voir²⁶¹ ; le second *voilà*, sans rompre ce cadre, invite le lecteur à re-garder ce qu'il contient, marquant ainsi la fin de l'aventure comme il annonce la fin du texte²⁶².

2.3. Bettina, l'irrépressible envie de raconter le plaisir.

Le texte final de Bettina est le suivant (je numérote les segments) :

(1) *Un de mes meilleurs souvenirs a été celui de la randonnée pédestre. Nous sommes partis deux jours ,seul sans les parents .*

²⁶⁰ Flaminia n'en use pas autrement pour (dé)montrer au Prince l'avenir de ses amours: "*Silvia va vous donner son cœur, ensuite sa main ; je l'entends d'ici vous dire : Je vous aime ; je vois vos noces, elles se font ; Arlequin m'épouse, vous nous honorez de vos bienfaits, et voilà qui est fini.*" (Marivaux, *La Double Inconstance*, Acte 1, scène 9).

²⁶¹ Nous évoquerons plus précisément ce mécanisme au chapitre suivant, à propos des marques de passage d'un discours de genre premier à un discours de genre second.

²⁶² La clôture du texte, où l'on quitte le cadre d'énonciation fictive, sera introduite par "*enfin*", qui a aussi une valeur métadiscursive (proche de *bref*).

(2) *Pour arrivés dans le petit chemin de campagne nous avons dû prendre le car qui nous attendaient à l'école, et il nous a déposés là où nous voulions nous arrêter. Ensuite, toute la classe a commencé à marcher en direction de l'école où l'on nous attendait pour passer la nuit.*

Avant d'arriver nous nous sommes arrêtés pour déjeuner.

Malheureusement, il s'est mis à pleuvoir et nous avons dû manger près d'une grange où l'odeur ne nous enchantait pas trop.

(3) *Le soir nous avons dîné dans la cantine et avons aidé le cuisinier à mettre la table ; le repas était très bon . (4) Enfin , la boom . Le moment que nous attendions tous avec impatience . La méga boom génial où l'on s'est bien amusés malgré les sept kilomètres qui nous avaient bien fatigués . (5) Après le dernier slop tous le monde a pu visiter le pays des rêves où l'on est restés jusqu'au lendemain matin et où un petit déjeuner nous attendait en compagnie de M[^]Sabi et de Caroline .*

L'organisation thématique permet de dégager cinq parties : (1) l'introduction, avec rappel de la consigne ; (2) le récit du voyage ; (3) sur place, le repas du soir ; (4) l'événement saillant, la boom ; (5) la conclusion de l'événement.

2.3.1 Progression thématique et organisation syntaxique.

En observant la progression thématique – considérée, à la suite de Combettes (1983), comme l'organisation des groupes syntaxiques sur la ligne de la phrase – on s'aperçoit que toutes les phrases des parties (2) et (3) commencent par un groupe circonstanciel : "*Pour arriver dans le petit chemin de campagne*", "*Ensuite*", "*Avant d'arriver*", "*Malheureusement*", "*Le soir*" ; c'est encore un circonstant ("enfin") qui annonce l'événement saillant ; c'est à nouveau un circonstant qui ouvre la partie (5), "*Après le dernier slop*". Les circonstants en tête de phrase marquent majoritairement le temps : durée (*pour arriver*), étapes chronologiques (*ensuite, avant d'arriver, après le dernier slop*), organisation temporelle (*le soir*). Les phrases répondent à une structure simple, éventuellement complexifiée par coordination ; le schéma syntaxique du texte, à partir de la partie (2), s'établit de la sorte :

- (2) {circonstant + GN sujet + GV} et {GN sujet + GV}
 {circonstant + GN sujet + GV}
 {circonstant + GN sujet + GV}
 {circonstant + GN sujet + GV} et {GN sujet + GV}
- (3) {circonstant + GN sujet + GV} et {GN sujet + GV} ; {GN sujet + GV}
- (4) {circonstant + GN}
 {GN}
 {GN}
- (5) {circonstant + GN sujet + GV}

A partir de cette structure, on dégage facilement le passage qui fait exception, la partie 4, où les phrases verbales introduites par des circonstants font place à des phrases nominales. En croisant l'analyse en thèmes et rhèmes et l'analyse syntaxique, on s'aperçoit donc que la boom, qui apparaît dans le texte final comme l'événement saillant, est linguistiquement décrite sur un mode tout à fait différent du reste du texte : les thèmes

phrastiques, dans les parties (2), (3) et (5), comprennent, nous l'avons déjà remarqué, des circonstants exprimant majoritairement le temps²⁶³ ; dans la partie 4, le seul circonstant est "enfin", dont nous avons vu que son sémantisme permet de le comprendre comme portant sur les événements racontés mais aussi sur la narration (il est alors métadiscursif). Ce *enfin*, acmé du texte (cf. *infra*, 4.1.1.), constitue aussi une borne scripturale au sens où il introduit deux ruptures : celles de la scription de phrases verbales, celle de l'inscription dans les thèmes phrastiques de circonstants. Si le thème phrastique, comme le disent maints auteurs, est constitué par le connu à partir duquel va se bâtir ce qui est à connaître²⁶⁴, les thèmes sont ici, dans les parties (2), (3) et (5), des repères temporels et les enfants de la classe : le fil de l'énoncé, c'est le temps qui passe !²⁶⁵ Dans la partie (4), l'événement saillant, la boom, est tellement évident en soi qu'il suffit de l'énoncer sans plus de précision : l'utilisation de phrases nominales (rarissimes dans les productions d'élèves, car souvent bannies comme ne correspondant pas à la structure canonique sujet-verbe) est un renfort important de cette saillance. Dans la première phrase, le thème est *enfin* et le rhème, *la boom* ; dans la phrase suivante, thème et rhème se confondent, la phrase se réduisant à un groupe nominal ; dans la troisième phrase, on peut considérer « *la méga-boom géniale* » comme thème et le reste de la phrase comme rhème.

²⁶³ Combettes considère cette organisation thématique comme assez rare dans les textes d'enfants : "*la tendance dans les textes des élèves est à une certaine symétrie entre le plan grammatical et le plan thématique ; on pourrait dire, en schématisant, que le thème se confond souvent avec le sujet, le rhème se confondant avec le groupe verbal. [...] Une seconde possibilité, moins fréquente, est offerte par les textes : l'articulation, l'enchaînement des thèmes se fait sur des circonstants et, particulièrement, sur des circonstants temporels : le rapport sujet / groupe verbal est rejeté à un second niveau, à l'intérieur du rhème. Tout se passe comme si l'enchaînement était avant tout temporel : il ne s'agit plus de dire ce qui est arrivé au personnage, la suite des actions ponctuant alors le récit, la suite des phrases suffisant pour établir la chronologie, mais de préciser les moments, puis de dire ce qui s'est produit à un moment donné.*" (Combettes, 1983, p.77).

²⁶⁴ Nolke résume ainsi la position de l'Ecole de Prague : "*Ils divisent l'énoncé en thème (le topic en anglais) et rhème (comment en anglais, souvent propos en français). Les définitions de ces notions diffèrent d'un auteur à l'autre, mais elles ont en gros ceci en commun : le thème est ce dont on parle ou élément déjà connu, et le rhème est ce qu'on en dit ou l'information nouvelle. [...] Dans ces définitions, il est apparemment question d'un mélange de notions assez divergentes conceptuellement, ce qui est, je crois, à l'origine de nombreuses imprécisions.*" (Nolke, 1983, p.149). Pour éviter ce flou, l'auteur évoque la proposition de Halliday (1970) qui distingue "structure thématique" et "structure d'information" : "*alors que la première est liée directement à l'ordre des mots, la dernière dépend des intentions communicatives du locuteur.*" On peut se demander s'il faut ainsi distinguer le plan syntagmatique du plan informationnel, ou si la richesse de la notion de thème / rhème du point de vue énonciatif n'est pas justement de considérer les deux ensemble (les structures syntaxiques de focalisation telles que l'extraction servant alors à forcer le système). Nous nous rangerons ici à la conception de Combettes et à son interprétation des travaux praguais : "*dans la plupart des phrases, l'information – l'apport d'éléments nouveaux, qui font avancer le texte – est véhiculée à partir d'éléments connus ou supposés connus du lecteur, posés comme tels ; ce point de départ de l'énoncé sera appelé thème ; l'apport d'information sera appelé rhème.*" (Combettes, 1983, p.75).

Le texte final raconte (et thématise) donc un voyage et son aboutissement, un déplacement et un point d'arrêt. Les phrases qui disent le voyage sont verbales, elle commencent par un circonstant ; celles qui disent l'aboutissement sont nominales, elles posent la boom comme étant là, elles la désignent en soi. Comment s'est déroulée l'écriture de ce point de vue ? Il s'agit de savoir si ces deux pôles qui font fonctionner le texte ont aussi gouverné l'écriture, et comment.

2.3.2. Tension de l'écriture vers le point focal du texte.

A 30' d'écriture (c'est-à-dire au tiers de l'écriture, à peu près – annexe p.27), Bettina inscrit, après, "*Ensuite toute la classe*",

ajout de *à commensés* [remplacement de s par c] *à marcher en direction de l'école où l'on nous attendaient pour passer la nuit et faire une boom méga géniale*

pause=00:01:22

00:35:00 ajout de *avec tous les copains et copines*.

pause=00:02:41

Cette première écriture de l'événement saillant du texte manifeste la tension de l'écriture vers l'énonciation de cet événement : c'est à lui que Bettina veut arriver, c'est lui qu'elle a en tête depuis le début de son écriture. L'événement est inscrit dans la virtualité (*on nous attendait pour...*) mais il est dit néanmoins, l'arrêt est signifié. A partir de là, il semble que la scriptrice, comme soulagée d'avoir dit ce qu'elle voulait dire, ait davantage de liberté pour réfléchir à la globalité de son texte. Les opérations suivantes marquent un premier recul (annexe p.27) :

ajout de *Nous avons mê me* [suppression de l'espace entre *mê* et *me*] *après à Caroline à danser*

00:40:00 passage à la ligne, retour, ajout d'un point-virgule
ajout de *enfin*

pause=00:02:54

ajout d'une virgule et de *je pense*.

²⁶⁵ Toujours selon Combettes (1983, p.78), les groupes circonstanciels récurrents en tête de phrase "*peuvent être considérés comme des éléments thématiques, dérivés d'un hyper-thème qui serait la durée de l'aventure*".

L'ensemble du corpus étudié dans ce travail comporte peu de boucles méta-énonciatives : *enfin, je pense* fait exception.²⁶⁶ Il y a manifestement ici une modalisation du dire : une fois écrit ce qu'elle voulait écrire (la boom), la scriptrice s'est, dirait-on, laissée emporter par son envie d'en dire davantage (marquée par *même*) qu'elle réfrène aussitôt par *Enfin, je pense*. A cette restriction fait écho la suite de l'écriture : il s'agit d'un retour en arrière dans le temps, Bettina s'apercevant qu'elle n'a pas tout dit avant de dire la boom. Pour autant, le but a été atteint et, si le projet de Bettina est vraisemblablement de raconter la fin du trajet vers le lieu d'hébergement, le lexique dit l'arrêt, l'aboutissement : « *Avant d'arriver nous nous sommes arrêtés pour déjeuner. Malheureusement il c'est mis à pleuvoir et nous avons dû manger près d'une grange où l'odeur ne nous enchantait pas trop* ».

2.3.3 Les contradictions de l'écriture : dire à la fois le voyage et l'arrêt, le scolaire et le plaisir.

En remontant dans l'écriture (annexe p.25), on s'aperçoit alors que le lexique oscille, depuis le début, entre le déplacement et l'arrêt. Pendant les 30 premières minutes de l'écriture, le texte se constitue à l'aide de mots et de syntagmes dans l'inscription desquels on peut discerner un trajet du déplacement à l'immobilité : *randonnée, partir, pour arriver dans le petit chemin, prendre le car, ~~emmener~~ attendre, déposer, s'arrêter, commencer à marcher, attendre*.²⁶⁷ Ce trajet est d'autant plus intéressant que ce que le scripteur raconte, avec ce lexique, c'est le déplacement ; comme c'est le déplacement, nous l'avons vu, qu'il va continuer à raconter en n'employant plus qu'un lexique signifiant l'arrêt ("*Avant d'arriver nous nous sommes arrêtés pour déjeuner*"²⁶⁸).

²⁶⁶ On peut hésiter sur l'existence ou non d'un autonome : ce que questionne *enfin, je pense*, ce peut être l'exactitude du souvenir (je ne sais plus si c'est cette fois-là que Caroline a appris à danser), auquel cas l'énoncé précédent n'est pas autonome ; ce peut aussi être un des termes de l'énoncé (a-t-elle vraiment *appris* ce soir-là ou savait-elle déjà un peu ? ce qu'elle faisait, peut-on appeler cela *danser* ? est-ce bien *nous* qui le lui avons appris ?).

²⁶⁷ Il faut ajouter à cette liste *commencer à marcher*, entre *s'arrêter* et *attendre* : il fait exception puisqu'il signifie le déplacement dans un contexte d'arrêt.

²⁶⁸ Au contraire de l'interprétation donnée à propos de *pour arriver*, les sèmes présents ici convergent vers l'arrêt : *pour*, qui suggérait le projet, le départ, a laissé place à *avant (d'arriver)*, tendu vers l'aboutissement.

Le tableau suivant présente les occurrences des mots comportant des sèmes de déplacement ou d'immobilité et précise si ces sèmes sont inhérents ou afférents²⁶⁹. On se dit que si un sème est introduit dans le texte à travers un mot ou une expression où il n'est qu'afférent, la raison principale de sa présence n'est vraisemblablement pas liée à ce sème. Celui-ci peut en revanche, à la faveur d'une relecture, avoir incité le scripteur à introduire d'autres mots où le même sème est cette fois inhérent.

Instant de l'opération	Mot concerné	Sème inhérent	Sème afférent
5'	Randonnée	Déplacement	
5'	nous sommes parties	Déplacement	
15'	Pour		déplacement ²⁷⁰
15'	Arriver		déplacement + immobilité ²⁷¹
15'	Chemin		déplacement ²⁷²
15'	prendre le car	déplacement	
20'	emmener attendre	déplacement immobilité	
25'	déposer		immobilité ²⁷³
25'	s'arrêter	immobilité	
30'	commencer à marcher	déplacement	déplacement ²⁷⁴
30'	attendre	immobilité	

²⁶⁹ La terminologie est empruntée à F. Rastier (1987), qui associe aux sèmes inhérents les traits dénotatif, distinctif, définitoire et universel, alors que les sèmes afférents sont associés aux traits connotatif, non-distinctif, non définitoire et non universel.

²⁷⁰ Dans *pour*, c'est le sème d'élan vers qui est inhérent, mais le déplacement n'est qu'afférent, lié au contexte précédant (*partir*) et suivant (*arriver dans le petit chemin*).

²⁷¹ Dans *arriver*, les sèmes de déplacement et d'arrêt sont afférents : celui qui arrive, même immobilisé, est encore empreint du déplacement que suppose le verbe.

²⁷² Dans *chemin*, le sème est inhérent au sens figuré mais comme le mot est ici employé dans son sens concret, il est afférent.

²⁷³ *Déposer*, défini comme "*poser une chose que l'on portait*" (*Grand Robert de la Langue Française*), marque nettement l'immobilité si l'on considère l'aboutissement du procès : c'est le cas ici, puisque le verbe est à l'accompli du présent (passé-composé) : l'action est donc vue comme terminée ; le sème d'immobilité est afférent au temps verbal.

²⁷⁴ Le sème de déplacement est inhérent dans *marcher* et il se double d'un sème afférent dû à l'inchoatif *commencer à*.

Le tableau montre une nette évolution chronologique du sème de déplacement au sème de l'immobilité. Cette évolution se réalise en partie par l'afférence sémique : *arriver*, ajouté à 15' d'écriture, pris entre *pour* et *dans le chemin* qui signifient à la fois la progression (*pour* implique l'idée d'un changement d'état, d'un trajet, même figuré) et le support d'un déplacement, suggère ce déplacement ; il signifie aussi que ce même déplacement va se terminer avec l'atteinte du but. C'est avec l'opération métalinguistique de remplacement de *emmener* par *attendre* (ici, le remplacement est immédiat, il s'apparente à une modalisation autonymique) que l'on bascule, sur le plan des sèmes inhérents cette fois, du déplacement à l'immobilité. L'effet produit est celui d'un déplacement qui, d'abord dit, va ensuite être suggéré, inféré par le lecteur sommé de combler les trous de sens entre des verbes statiques : *le car qui nous attendait à l'école et il nous a déposés là où nous voulions nous arrêter*. Si la cohérence logique oblige à rétablir une signification de déplacement, force est de constater que le lexique ne la favorise pas. La phrase "*Ensuite toute la classe a commencé à marcher en direction de l'école où on nous attendait pour passer la nuit*" concentre la polysémie du texte : *commencer*, *marcher*, *direction* signifient l'élan ; *attendre*, l'immobilité ; *pour*, l'avancée, de nouveau, vers un but qui va maintenant s'exprimer avec "*et faire une boom méga géniale avec tous les copains et les copines*". Du point de vue des thèmes phrastiques, le texte final dit tout d'abord le déplacement, puis son aboutissement, avec la boom ; du point de vue scriptural, cette tension entre déplacement et aboutissement est constamment rappelée à travers les termes qui, décrivant globalement le déplacement, disent sporadiquement, et de plus en plus souvent à mesure que l'on avance dans l'écriture, l'aboutissement de ce déplacement.

Cette portion de l'écriture se caractérise en outre par la présence massive de pauses assez longues et très fréquentes, qui rythment la progression du texte. Presque tous les énoncés contenant les éléments commentés ici apparaissent après une pause. Dans cette écriture régulièrement hachée, faite de progressions et d'arrêts répartis également dans l'activité (pendant les 30 premières minutes d'écriture, un peu plus de 15' sont des pauses...), la scriptrice dit l'attente de l'événement focal comme la progression vers ce point d'arrêt. On peut penser que la hâte de Bettina à raconter ce qui l'intéresse vraiment, la boom, hâte dont témoigne la désignation précoce de l'événement que nous avons analysée plus haut (à 30' – annexe p.27), n'est pas pour rien dans cet emploi récurrent de termes qui, désignant un voyage, ne cessent de signifier des arrêts que l'on peut voir comme des prolepses de son terme.

Cette tension entre avancée est immobilité est peut-être aussi en rapport avec celle que l'on observe chez la scriptrice, qui oscille entre la bonne élève écrivant une rédaction et la petite fille enthousiaste qui veut dire tout de suite son plaisir ; il y a une autre lecture de cette écriture, énonciative cette fois, qui montre que l'on passe d'une énonciation de départ où les enfants, en élèves dociles, sont *emmenés* par *le car* (annexe p.25), à une reformulation où *le car* les *attend* pour les emmener à où ils *veulent* aller, comme les *attend* l'équipe accueillante, comme les *attendra* le petit-déjeuner (annexe p.29) ; devenus acteurs de l'aventure, ils sont attendus partout et par tous ; eux, n'attendent qu'une chose :

Instant de l'écriture	Sujet de <i>attendre</i>	COD de <i>attendre</i>
20'	le car	les enfants de la classe
30'	l'équipe d'accueil	les enfants de la classe
1h10	les enfants de la classe	la boom
1h15	le petit-déjeuner	les enfants de la classe

La récurrence du verbe *attendre* est une marque de la caractéristique du texte, l'attente de la boom, événement saillant autour duquel la scriptrice a brodé mais qui est ce qu'elle voulait vraiment raconter. Une manière de lire cette écriture pourrait être la succession d'attentes qu'exprime le texte, dont le mouvement est pourtant – la quasi absence de ratures en témoigne – d'aller toujours de l'avant. Ce que la scriptrice écrit, et vraisemblablement à son insu, c'est aussi cette hâte d'arriver à l'essentiel, dans un trajet d'écriture qui, comme le trajet narré, pour être spatialement linéaire, n'en est pas moins temporellement haché et sémantiquement trébuchant.

2.4. Camille, le travail du récit à la limite du mode de l'accumulation.

Le texte de Camille rassemble beaucoup de qualités attendues d'une rédaction d'élève : texte cohérent aux phrases bien construites, respect de la chronologie, clarté du propos, émergence d'un moment saillant, présence d'une phrase conclusive... De tous les textes, il est le seul à intégrer l'ensemble des éléments que comporte une rédaction bien formée²⁷⁵ (je numérote les segments) :

²⁷⁵ cf. Mas et al., 1991.

Souvenirs...

(1) Mon meilleur souvenir de l'école primaire est en CM2 avec Mr Saby, où nous étions partis en classe de théâtre . (2) Après avoir pris le train , un car nous avait amené vers un grand manoir qui se situait dans la ville de Nieul sur Lautise . C'était un manoir très grand entouré d'un vaste jardin comportant un terrain de basket , une balançoire, une piscine pour l'été, c'était l'endroit où l'on passait nos récréations et nos jeux . Ensuite on nous fit la présentation de nos futurs moniteurs : Patrick qui nous apprenait l'art du théâtre, Mélinda, Nicolas et Valérie . Puis on passa à la visite des chambres . On se répartit les chambres et nous rangeâmes ensuite nos affaires . Près des chambres des garçons , il y avait une médiathèque où l'on empruntait régulièrement livres et disques, car dans nos chambres il y avait des chaînes hifi. (3) Voici le programme de la journée: Petit déjeuner, cours avec Mr Saby dans une salle assez étroite pour trente -deux élèves ou alors cours de théâtre où l'on exprimait des visages et des gestes comiques, repas qui se passaient agréablement , loisirs , théâtre , musique, mixage des couleurs, goûter, douche , quart d'heures , moment où l'on disait nos problèmes mais aussi ce qu'on appréciait , dîner. Les soirs, aux veilles on faisait des jeux de cartes, des jeux d'improvisations et (4) une fois on fit une soirée cabaret où chacun avait préparé un sketch , qui étaient d'ailleurs très réussis . Pour le repas , certains avaient préparé des canapés délicieux et pour les boissons du jus d'orange pressé , du sucre sur le bord du verre et enfin une rondelle de citron accroché au verre . En résumant, c'était une soirée formidable ! La veille du jour de départ nous fîmes une boom réussi elle aussi . Et enfin le jour de départ , quelle tristesse de partir mais aussi pressé de revoir nos parents pour tout leur raconter (car nos lettres ne suffisaient pas).

(5) J'ai aimé cette sortie car nous avons mieux connu nos camarades et avons découvert le théâtre que nous connaissions pas avant et qui nous a permis de faire un spectacle en fin d'année qui a été très apprécié .

Le texte commence par une introduction rappelant la consigne (1) et enchaîne sur un mode clairement narratif, avec récit du voyage et du début du séjour : la description des lieux (2) se fait en focalisation interne, le lecteur suit les enfants de la classe dans leur installation. Puis vient un propos plus général (3), qui retrace l'organisation d'une journée type. Ensuite, la narration reprend (4) autour de l'événement focal, la soirée cabaret. Dans le dernier paragraphe (5), on quitte le récit pour l'expression du point de vue de la scriptrice sur ce séjour. La progression thématique²⁷⁶ dominante est à thème linéaire²⁷⁷ en (2), comme c'est souvent le cas dans les débuts de récits où le référent se construit progressivement et où chaque phrase prend appui sur la précédente pour faire avancer cette construction. En (3), l'énonciation se met en scène avec le présentatif « *voici* » qui introduit une progression à thème éclaté²⁷⁸ : c'est le type de progression des séquences descriptives évoquant un élément dont l'architecture générale est connue à l'avance ; c'est aussi le schéma des listes organisées thématiquement, dont n'est pas très éloignée cette portion du texte. En (4), la progression thématique est mixte, cette partie du texte s'organisant à la fois autour de la chronologie des événements (*une fois, la veille du jour du départ, et enfin le jour du départ*) comme en (2), et de la mise en scène de

²⁷⁶ Combettes, 1983.

²⁷⁷ Dans le "schéma linéaire", "le rhème d'une phrase, ou une partie du rhème, devient le thème de la phrase suivante." (Combettes, 1983, p.81)

²⁷⁸ Dans ce type de progression thématique, "le thème d'une phrase contient plusieurs éléments qui seront utilisés – chacun séparément – comme thèmes des phrases suivantes ; le rhème d'une phrase peut-lui aussi, être la source de plusieurs thèmes." (Combettes, 1983, p.81). Ici, c'est une partie du rhème, le mot "journée", qui contient les éléments énumérés par la suite.

l'énonciation comme en (3) (avec l'énoncé méta-énonciatif *en résumant*). Les séquences (1) et (5), rappel de la tâche et émission du point de vue, se distinguent du reste du texte par l'ancrage au présent et l'expression de la première personne du singulier (*mon* et *je*) ; elles assurent leur fonction d'introduction et de conclusion, on peut voir dans « *mon meilleur souvenir* » (1) et « *cette sortie* » (5) des reformulations cata/anaphoriques du reste du texte.

Dans cette tâche narrative, l'écriture de Camille se caractérise par des modifications importantes du texte dès le début de l'écriture. Comme Bettina, Camille travaille son texte au moment même de son énonciation : on trouve entre ces deux écritures des points communs étonnants, comme le remplacement de *sortie* par *classe* chez Camille (10' – annexe p.33) alors que, dans un contexte équivalent, Bettina remplace *cla*(sse) par *randonnée pédestre* (5'). Chez les deux scriptrices, l'écriture semble correspondre à un contenu globalement prévu à l'avance mais dont l'énonciation même donne lieu à un gros travail de rectification, parfois de gonflement de la phrase en train de s'énoncer : c'est le cas chez Bettina qui, ayant commencé par écrire « *Pour arrivés dans le petit chemin de campagne nous avons dû prendre le car qui nous a enmenés* » (annexe p.25), produit finalement la phrase « *Pour arrivés dans le petit chemin de campagne nous avons dû prendre le car qui nous attendait à l'école et il nous a déposés là où nous voulions nous arrêtés* » ; c'est le cas chez Camille où des phrases courtes se modifient et s'amplifient en s'écrivant : « *Mon meilleur souvenir de l'école primaire est la classe de théâtre qui avait duré deux semaines* » devient « *Mon meilleur souvenir de l'école primaire est en CM2 où nous étions partis en classe de théâtre* » (5' à 10') ; « *On avait pris le train jusqu'à Nieul sur Lautise* » devient « *Après avoir pris le train de la gare Saint-Lazare à la gare de Lyon, un car nous amena vers un grand manoir qui se situait dans la ville de Nieul sur Lautise* » (entre 10' et 25' – annexe p.33). En revanche, la période de relecture-réécriture, portion congrue de l'écriture de Bettina, occupe chez Camille presque la moitié du temps d'écriture : elle fait preuve de deux niveaux de réflexion métadiscursive, immédiate et locale, différée et globale, que nous commenterons plus tard à l'aide d'exemples de reformulation. C'est la scriptrice qui, dans cette tâche, paraît le plus focalisée sur la manière de dire, à tous les instants de l'écriture.²⁷⁹

²⁷⁹ Du point de vue cognitiviste, Camille paraît mêler deux des quatre comportements prévus par Hayes et Flower : « *La première configuration correspond à un scripteur « qui essaie de produire un premier énoncé parfait, puis de le faire suivre d'un autre énoncé parfait, etc. » (Flower-Hayes 1980, p.19). On a donc pour chaque énoncé l'enchaînement planning – translating – reviewing. Dans la seconde configuration, le scripteur note ses idées telles qu'elles viennent et les reprend ensuite. Dans la troisième, le scripteur essaie de produire un*

Pendant la période d'accumulation, qui correspond à la première session d'écriture, on note quatre retours pour modification dans le déjà-écrit ; trois ont tous lieu au même endroit du texte, lieu de présentation de l'équipe des animateurs accueillant les enfants : la proposition « *Ensuite on nous présenta nos futurs moniteurs* », qui ne s'est pas écrite d'un trait (cf. opérations entre 25' et 35' d'écriture, commentés plus tard), devient « *Ensuite on nous fimes la présentation de nos futurs moniteurs Mélinda, Nicolas et Valérie* » (45') puis « *Ensuite on nous fimes la présentation de nos futurs moniteurs PatrickMélinda, Nicolas et Valérie* »(55') ; à 1h05, un espace est ajouté entre *Patrick* et *Mélinda*. Il n'est pas indifférent que les retours se concentrent à cet endroit, qui peut apparaître comme l'illustration de la tension du texte entre narration distanciée et énonciation *en direct*. Cette tension apparaît clairement, dans le texte final, entre les parties (2) et (3), narration au passé à l'aide de phrases liées entre elles d'un côté, présentation d'un programme répétitif essentiellement constitué de groupes nominaux juxtaposés, de l'autre. Nous le verrons, la partie (3) est la plus retravaillée du texte, elle est loin d'émerger telle quelle. Sur le plan de l'écriture, on peut l'opposer à la partie (4), écrite pratiquement d'un jet entre 1h05 et 1h15. La phase d'accumulation du texte comporte en fait des modes scripturaux différents :

- Entre 0 et 35' d'écriture (annexe p.33), les opérations portent sur des portions de texte très étroites, on observe beaucoup de reformulations en cours d'énonciation et des pauses nombreuses. D'un point de vue référentiel, le passage écrit va de l'introduction à la fin de la description de l'installation des enfants (*nous rangeâmes ensuite nos affaires*).
- A 40' d'écriture (annexe p.35) est ajoutée d'un premier jet (sauf correction orthographique) une phrase qui ne donnera lieu à aucune modification dans la suite de l'écriture : « *Près des chambres des garçons , il y avait une médiathèque où l'on empruntait régulièrement livres et disques, car dans nos chambres il y avait des chaînes hifi.* » Elle correspond au passage de la narration à la description de la journée type, avec, opposé au passé simple, un imparfait itératif souligné par l'adverbe *régulièrement*.
- Ensuite, jusqu'à plus d'1h d'écriture (annexe p.37), se produit l'inscription initiale, sous forme narrative, de ce qui deviendra l'énumération des actions de la journée

premier jet parfait. Enfin, la dernière configuration correspond à un scripteur qui procède à la phase de planning, puis à la rédaction correspondante, qu'il termine avant d'effectuer la révision. » (Lebrave 1987, p.69) Ici, Camille semble se comporter majoritairement selon la première configuration pendant la phase d'accumulation de texte, puis effectuer une seconde révision, globale, correspondant plutôt à la quatrième configuration, pendant la phase de relecture-réécriture.

type. C'est pendant ce passage d'écriture qu'interviennent les trois retours pour rectification. Elles accompagnent des modifications immédiates de tous ordres, en grand nombre. Le rythme d'écriture se fait de plus en plus haché, avec des pauses très nombreuses. Le temps verbal est l'imparfait que le contexte dote d'une valeur itérative.

- Enfin, après le dernier retour dans le texte, à 1h05 (annexe p.37), le passage racontant la soirée cabaret et le départ, où c'est à nouveau le mode narratif factuel qui est adopté, s'inscrit pratiquement d'un jet. Le temps verbal dominant est le passé simple.

Les modifications dans le déjà-écrit, dont nous avons vu que trois sur quatre concernaient le même endroit du texte, ont donc toutes lieu dans la même période d'écriture : celle des événements ponctuant chaque journée. La portée des énoncés est beaucoup plus générale que dans le reste du texte, où l'on suit les enfants : le focalisateur ne varie pas puisque c'est toujours le narrateur-personnage qui est à l'origine de la description, mais la vision, d'interne, devient externe²⁸⁰, le narrateur énonçant un programme de vérités générales sans détails liés à la particularité de son regard ponctuel.

La régularité observée dans la répartition des modifications dans le déjà-écrit incite à observer leur contexte.

La première se produit juste après une précision concernant le nombre d'élèves de la classe (ajout de « *pour trente-deux élèves* », 40' – annexe p.35), dans la seule phrase exclamative du texte. Il s'agit pour la scriptrice de donner les noms des trois moniteurs. Cette précision ne se justifie, sur le plan de la narration, que dans la perspective où ces noms seront repris ensuite²⁸¹. Ce n'est pas le cas ici, et probablement leur présence est-elle due, au premier chef, au désir de la scriptrice de montrer qu'elle se souvient précisément de ces personnes ; reste que pour le lecteur, des noms propres, à cause de leur caractère

²⁸⁰ Cette terminologie est empruntée à A. Rabatel qui renonce à la notion de focalisation externe et redécoupe points de vue et focalisations : « *seuls deux sujets sont à l'origine des perspectives narratives, le narrateur et le personnage. Cette bipartition ne laisse pas sur le bord du chemin le point de vue externe : tout "simplement", ce "point de vue" n'en est pas un, ce n'est qu'une vision externe d'un quelconque focalisé ; et l'on peut en dire autant de son "antonyme", ou de son complémentaire, la vision interne. Ces deux visions sont toutes deux accessibles au point de vue du narrateur comme au point de vue du personnage.* » (Rabatel, 1997, p.287). L'auteur propose (sans l'explicitier) d'avoir recours à la disjonction énonciateur/locuteur pour rendre compte des points de vue dans les récits homodiégétiques comme le nôtre.

²⁸¹ Selon C. Schnedecker (1997), « *la présence du nom propre dans un texte indique que : le référent ainsi dénommé sera très important, sinon le plus important ; il sera très vraisemblablement anaphorisé, par le biais probable de pronoms personnels.* » (p.52)

déictique,²⁸² « mettent en face » de lui les protagonistes : si « *nos futurs moniteurs* » restent des personnages d'un récit lointain auquel le lecteur peut rester étranger, la nomination par le nom propre leur donne une saillance²⁸³ qui n'est pas loin de celle qui affectera, dans l'état final du texte, le *programme de la journée* introduit par *voici*.²⁸⁴ Par ce biais, on peut voir le travail de nomination des moniteurs, auquel la scriptrice attache visiblement de l'importance, comme un préalable à la transformation complète de cette partie du texte, qui va passer, pendant la phase de relecture-réécriture, d'une série de propositions organisée en récit à une juxtaposition de groupes nominaux non déterminés formant une liste. Cette impression se confirme au vu du contexte de la modification suivante, effectuée à 55' d'écriture, où Camille revient à cet endroit du texte²⁸⁵ pour effectuer les opérations suivantes (annexe p.35) :

00:55:00 ajout de *au début on disait nos problèmes*

retour avant Mélinna

ajout de *Patrick*

avancée en fin de texte

suppression de *au début on disait nos problèmes*

ajout de *après avoir pris notre douche. Le quart d'heures était le mment*

ajout d'un o entre les deux m

²⁸² Jonasson, 1990.

²⁸³ C. Schnedecker (1997) montre à l'aide d'exemples multiples que le nom propre introduisant un personnage lui confère un haut degré de saillance. Elle parle de "*l'impact cognitif du nom propre*", qui marque que le personnage qu'il désigne est le "*sujet-thème de l'histoire*" (pp.50-51).

²⁸⁴ Sur le plan syntaxique, l'absence de déterminant qui affecte les éléments de la liste présentés par *voici* rejoint l'absence de détermination inhérente au nom propre : même si la raison et l'effet de ces deux absences diffèrent (puisque le nom propre se passe de déterminant parce qu'il désigne un seul référent alors que le déterminant zéro de la liste permet de désigner, par un nom, tout référent pouvant lui correspondre), il y a peut-être quelque chose de commun entre les deux sur le plan de la saillance, tant l'absence de déterminant joue un rôle dans le surgissement du nom en soi au sein de la phrase.

²⁸⁵ A ce moment de l'écriture, le texte est :

La classe de théâtre

Mon meilleur souvenir de l'école primaire est en CM2 où nous étions partis en classe de théâtre . Après avoir pris le train de la gare St Lazare à la gare de Lyon , un car nous avait amené vers un grand manoir qui se situait dans la ville de Nieul sur Lautise . C'était un manoir très grand entouré d'un vaste jardin comportant un terrain de basket , une balançoire, une piscine pour l'été . Ensuite on nous fîmes la présentation de nos futurs moniteurs: Mélinna, Nicolas et Valérie qui après, nous fîmes visiter nos nouvelles chambres . On se répartit les chambres et nous rangeâmes ensuite nos affaires . Près des chambres des garçons , il y avait une médiathèque où l'on empruntait régulièrement livres et disques, car dans nos chambres il y avait des chaînes hifi. Nous avions tout de même des cours dans une salle assez étroite pour trente deux élèves ! Les repas se passaient agréablement. Mais surtout ce qui m'a le plus marqué ce sont les cours de théâtre où l'on changeait de personnage où l'on exprimait des visages ou des gestes comiques. Il y avait aussi des cours de musique qui étaient très bien. Chaque soir on faisait une veillée,

pause=00:00:48

ou [remplacement de *ou par où*] *l'on disait nos problèmes, nos*

L'opération dans le déjà-écrit s'insère au milieu de l'ajout et de la suppression d'un énoncé en fin de texte ; cette suppression ne donne pas lieu à une renonciation mais à une reformulation : « *au début on disait nos problèmes* » devient « *le quart d'heures était le moment où l'on disait nos problèmes* ». Entre les deux formulations, les mots *le quart d'heures*, vraisemblable importation de la terminologie utilisée lors du séjour, a pour effet de faire partager au lecteur *un petit bout du discours de là-bas*, des mots chargés d'un sens tout à fait particulier maintenant qu'ils ont vécu, pour la scriptrice, leur vie de mots de l'extérieur qu'elle a intégrés, dans un contexte précis, à son langage propre. Sans marque spécifique ni glose méta-énonciative, le discours tenu ici intègre une expression du discours tenu là-bas, dans ce trajet de constitution²⁸⁶ propre décrit par Bakhtine :

« Pour se frayer un chemin vers son sens et son expression, le discours traverse un milieu d'expressions et d'accents étrangers ; il est à l'unisson avec certains de ces éléments, en désaccord avec d'autres, et dans ce processus de dialogisation, il peut donner forme à son image et à son ton stylistiques. » (Bakhtine, 1975, p.101).

C'est bien, de façon récurrente, de l'étranger que le récit intègre : par la nomination de personnes que l'on ne reverra pas ensuite, par l'insertion d'une expression *locale* qui n'est, elle non plus, d'aucune utilité sur le plan de l'information que le texte construit mais qui joue sur la tonalité, la façon de dire, au niveau de la relation que le narrateur tente d'établir, par le biais du texte, entre le lecteur et le sens produit. Comme le suggère A. Rabatel,

« on fera l'hypothèse que « le » narrateur est un Janus Bifrons, objectif quand il s'en tient au récit des faits, homologue à l'enchaînement des actions, et subjectif par le biais des choix narratifs, qui construisent un « discours du récit », alors même que personne ne semble parler ici, et que le texte semble se raconter de lui-même. » (Rabatel, 1997, p.288, en note).

L'essentiel des reformulations du texte de Camille peut s'analyser au travers de ces modes d'être des mots dans le texte, dans le jeu de l'information et de la profération qui, au moins autant que le projet – existant, et incontestablement construit à l'avance – de choses à dire, constitue un lieu de tension de l'écriture et sa raison de se chercher.

²⁸⁶ Il est remarquable que le “*quart d'heure*” arrive après le “*moment où l'on disait nos problèmes*”, l'opération ajoutant de l'extérieur au texte constitué et compréhensible tel quel. Cette manière d'associer le lecteur, par les mots, à l'univers décrit, se retrouvera plus tard chez la même scriptrice (analysé infra, 2.3.1.1.).

Ces quatre reconstitutions, que nous n'avons analysées ici que de façon partielle, à travers des lignes interprétatives qu'il a fallu privilégier dans le foisonnement des opérations d'écriture, diffèrent par bien des aspects : classées toutes les quatre dans le même mode d'écriture, à cause de l'allure des graphiques fil de la plume et du fait que, sur le plan thématique, les textes en fin de période d'accumulation ne diffèrent pas beaucoup de ce qu'ils deviendront à la fin de l'écriture, elles n'ont pourtant, en-dehors de ces deux caractéristiques essentielles, que peu de points communs saillants. La présentation que j'en ai faite était volontairement hétérogène, d'une part, pour illustrer la diversité de l'écriture des enfants, d'autre part, pour manifester le caractère foncièrement individuel de cette activité, malgré la communauté d'âge, de situation et de consigne. Un point commun est pourtant saillant, qu'il faut énoncer clairement : **quelle que soit la manière de faire de chacun, nonobstant le degré de réussite de ces textes, malgré l'indigence et l'absence d'enjeu de la consigne, c'est à une véritable activité d'écriture que se livrent nos scripteurs.** Nous allons maintenant observer, dans cette écriture, les traces des activités de planification et de révision à travers les pauses et les ratures, indices et marques de l'activité métadiscursive.

3. D'UN REFERENT CONSTRUIT ANTERIEUREMENT A LA CONSTRUCTION DU SENS INTERIEURE A L'ECRITURE : ASPECTS DE LA PLANIFICATION.

Activité métadiscursive de prévision et/ou (ré)organisation de ce que l'on va écrire, la planification laisse des traces fugaces dans les reconstitutions d'écriture examinées. Dans le cas d'un souvenir, pour peu que celui-ci soit authentique, le champ de désignation est vraisemblablement connu dès le début de l'écriture²⁸⁷ ; en revanche, son corollaire dès qu'il s'agit d'écrire, le champ du contenu, demande à être travaillé pendant l'écriture. Dès lors, comme le fait J. Rey-Debove, on peut supposer des effets de retour et de modification des choix de désignation par les choix de contenu. C'est cette double dimension de connu / à trouver que nous allons travailler maintenant, en examinant :

- l'organisation thématique des états intermédiaires des textes ; si cette organisation varie en cours d'écriture (un texte évoquant les thèmes A, B, C à un moment T de l'écriture, puis modifié en A, D, C ou réaménagé en A, C, B à un moment T'), on en déduira logiquement que la planification avant écriture (le choix de la désignation globale) a été remise en cause lors de l'écriture elle-même ;
- les pauses, dont la répartition et le contexte nous renseigneront sur leur fonction : planification et/ou relecture du déjà-écrit.

²⁸⁷ Des recherches cognitivistes ont établi une relation entre connaissance préalable et aisance d'écriture : « On a observé que, non seulement les produits sont de meilleure qualité quand on a des connaissances préalables, que non seulement l'organisation est plus pertinente, mais aussi que le coût cognitif de la production est bien inférieur. Ceci suggère que, lorsque quelqu'un dispose de peu de connaissances ou lorsque ses connaissances sont peu ou mal structurées, la tâche de récupération et d'organisation des informations prend une part très importante dans la production. On comprend ainsi pourquoi la production est de moins bonne qualité : la mobilisation des ressources attentionnelles par la récupération et l'organisation des connaissances capte l'essentiel des ressources disponibles. Les autres composantes – la mise en texte, le retour sur le texte – ne peuvent pas être aussi intensément travaillées. En d'autres termes, un texte sera d'une qualité d'autant meilleure que les idées y seront mieux maîtrisées et mieux organisées dans la base de connaissance de celui qui produit. » (Fayol, 1997, pp.22-23). Ceci s'inscrit dans une perspective de transcodage, qui est celle de Hayes et Flower. Il n'est pas de mon ressort de me prononcer sur la pertinence de cette séparation des tâches de récupération, organisation des informations (c'est-à-dire : planification), mise en texte et révision. Leur interaction, défendue dans le même ouvrage, n'apparaît pas ici, et l'on peut s'étonner de l'absence de tout questionnement prenant en compte la langue dans sa disjonction au réel qui rend toute énonciation problématique.

3.1. La stabilité thématique du texte :

Les récits de souvenirs sont des textes d'une grande stabilité thématique tout au long de l'écriture. Ils sont en majorité organisés chronologiquement, et la chronologie observée dans le texte final est aussi celle de l'écriture. On peut ramener la structure de trois textes sur quatre – Abdellatif faisant exception – au schéma suivant²⁸⁸ :

	<i>Bettina</i>	<i>Séverine</i>	<i>Camille</i>
Introduction : rappel de la consigne et annonce du thème du texte.	Randonnée pédestre.	Promenade en rollers dans la forêt.	Classe de théâtre.
Voyage aller : de l'école au lieu de l'épisode.	Trajet en car et à pied.	Trajet en car et à pied.	Trajet en car. Présentation extérieure du lieu.
Événements ayant eu lieu.	Déjeuner perturbé par la pluie.	Énumération des événements de la journée.	Présentation intérieure du lieu, programme des journées.
Événement saillant.	La boom.		La soirée cabaret.
Fin de l'épisode	Petit-déjeuner	Retour à l'école	Tristesse du départ
CONCLUSION		Regrets de n'être pas restés plus longtemps.	Évaluation de la sortie, ses prolongements.

Les différents états intermédiaires de texte suivent un déroulement chronologique²⁸⁹ constant qui reflète la chronologie du récit. Une exception est à signaler dans l'écriture de Bettina : comme nous l'avons vu plus haut, à 30 mn. d'écriture, alors qu'elle n'en est qu'à la narration du voyage entre l'école et l'endroit où va se dérouler l'épisode²⁹⁰ à raconter,

²⁸⁸ La composition majoritaire des textes s'apparente au schéma narratif (Larivaille, 1974, exposé par Adam, 1992, p.55) que l'on rencontre dans beaucoup de récits, et que les enfants connaissent (dans tous les manuels, les séquences portant sur un texte narratif mettent en évidence le schéma narratif quinaire : état initial, déclencheur, action, conséquence, état final). Le fait que l'on retrouve dans ces textes un schéma similaire montre à quel point le texte narratif est familier, jusque dans la manière dont il faut l'appréhender à l'école. Rappelons que les enfants, ici, n'ont pas d'autre consigne que "*raconte ton meilleur souvenir*" : c'est donc "*spontanément*" (si ce terme, dans un cadre scolaire, a une valeur) qu'ils mettent en œuvre le modèle qu'ils connaissent.

²⁸⁹ Les états intermédiaires des textes sont consultables en annexe.

²⁹⁰ A ce moment, le texte est :

Un de mes meilleurs souvenirs a été celui de la randonnée pédestre. Nous sommes partis deux jours, seul sans les parents. Pour arrivés dans le petit chemin de campagne nous avons dû prendre le car qui nous attendaient à l'école, et il nous a déposés là où nous voulions nous arrêtés. Ensuite, toute la classe a commencés à marcher en dirrection de l'école où l'on nous attendaient pour passer la nuit

la scriptrice ajoute (en plusieurs opérations) une allusion prématurée à la boom. Celle-ci sera effacée plus tard²⁹¹ : il ne s'agit donc pas d'une renonciation à un choix préalable de désignation mais d'une simple réorganisation thématique, dont le souci peut être de préserver la cohérence temporelle, en même temps que de ménager de l'attente du lecteur qui ne trouve qu'en toute fin de texte l'élément saillant de l'épisode. On ne peut donc pas dire que cet événement d'écriture mette en cause la planification globale du texte, dont l'agencement thématique final ressemble vraisemblablement à ce que la scriptrice prévoyait en début d'écriture. En revanche, le passage à l'écriture a certainement aidé la scriptrice à élargir le champ de désignation en faisant émerger, une fois l'événement saillant évoqué, des éléments adjacents auxquels elle n'aurait peut-être pas pensé autrement.

Le texte d'Abdellatif s'oppose aux trois autres de plusieurs points de vue. D'abord, il ne répond pas à la consigne au sens où ce n'est pas un souvenir qu'il évoque, mais deux. Ce fait est tout à fait conscient, le scripteur allant jusqu'à introduire la deuxième partie de son texte par « *Mon deuxième meilleur souvenir* » (annexe p.11). Ensuite, l'évocation des souvenirs ne suit pas le déroulement décrit plus haut : le scripteur entre directement dans le récit de l'événement ou des événements, sans se rendre compte que le lecteur a besoin de ménagements pour pénétrer dans un univers inconnu ; il ne dit pas explicitement, ni ne l'indique vraiment, pourquoi il a apprécié ces épisodes. Le schéma de son texte final²⁹² peut s'établir ainsi :

²⁹¹ A 1h21 d'écriture, le texte est :

Un de mes meilleurs souvenirs a été celui de la randonnée pédestre. Nous sommes partis deux jours, seul sans les parents .

Pour arrivés dans le petit chemin de campagne nous avons dû prendre le car qui nous attendaient à l'école, et il nous a déposés là où nous voulions nous arrêter . Ensuite, toute la classe a commencés à marcher en direction de l'école où l'on nous attendaient pour passer la nuit. et faire une boom méga géniale avec tous les copains et copines . Nous avons même appris à Caroline à danser; enfin, je pense.

Avant d'arriver nous nous sommes arrêtés pour déjeuner.

Malheureusement, il c'est mis à pleuvoir et nous avons dû manger près d'une grange où l'odeur ne nous enchantait pas trop.

Le soir nous avons dîner dans la cantine et avons aidée le cuisinier à mettre la table ; le repas était très bon . Enfin , la boom . Le moment que nous attendions tous avec impatience . La méga boom génial où l'on c'est bien amusés malgré les sept kilomètres qui nous avaient bien fatigués . Après le dernier slop tous le monde a puént visités le pays des rêves où l'on est restés jusqu'au lendemain matin et où un petit déjeuner nous attendait .

²⁹² Le texte final est :

Mon meilleur souvenir, c'était en CE2 avec M BODINEAU en classe de découverte à SIGEAN (BORDEAUX) Mathieu COLLIN (un de mes amis) , en cherchant des balles de tennis que l'on avait malencontreusement envoyer derrière une grille qui limitait nos bingalots et un champs et en marchant ont rencontrés un crâne et des ossements d'un chien . Quand nous renions nos bingalots je voulais prendre le balait, mais j'ai marcher dessus , et il mes remonter à la tête et j'ai eu une migraine pendant toutes la journée . A SIGEAN il y avait un centre où ce trouvait des animaux en liberté , quand nous sommes passer devant les chèvres où nous avions le droit d'entrer dans leur chambres et j'avais un CARAMBAR (bonbon au goût de caramel) et les chèvres me courraient après et me dessus jusqu'a ce que je le finisse . Mon deuxième meilleur souvenir c'est passé en CM2 en classe de découverte quand nous jouions à plusieurs

- introduction avec reprise de la consigne et situation du cadre du premier souvenir ;
- divers épisodes dans ce cadre : la rencontre d'un crâne, le gag du balai, les chèvres et le Carambar ;
- introduction avec reprise de la consigne et situation générale du second souvenir ;
- épisode : l'histoire qui fait peur.

Si l'organisation thématique des états intermédiaires du texte est, comme dans les exemples précédents, constante, si donc aucun événement d'écriture ne vient bouleverser l'ordre du texte mis en place au premier jet, le nombre de souvenirs évoqués invite à s'interroger sur l'efficacité de la planification préalable à l'écriture. Introduisant son premier souvenir, Abdellatif ne parle pas de *premier* mais de *meilleur* souvenir : rien n'indique, en début d'écriture, qu'il envisage d'en évoquer plusieurs. C'est vraisemblablement en cours d'écriture, nous le verrons avec l'étude des pauses, que les épisodes à évoquer se multiplient. La genèse montre en outre qu'un troisième souvenir aurait pu être présent : à 1h55 d'écriture, après la narration du second souvenir, Abdellatif ajoute, en fin de texte : « *Et j'aimais bien les jeux sportif que l'on faisait tous les deux ans.* » (annexe p.11). Cette opération est la dernière de la phase d'accumulation, que n'a troublée aucun retour en arrière. La dernière opération de l'écriture sera la suppression de cette phrase qui a lieu après un retour dans le texte et des modifications ponctuelles. On peut parler ici de changement des choix de désignation effectués dans le champ de l'expérience, cet élément questionnant l'efficacité – et même l'existence - de la planification préalable.

3.2. Les pauses d'écriture : une manière d'approcher la planification.

La stabilité de la structure thématique à travers les différents états des textes pourrait conduire à privilégier l'hypothèse d'une forte emprise, dans ces reconstitutions relevant du mode de l'accumulation, de la planification préalable à l'écriture. Cette hypothèse a été nuancée à travers le cas d'Abdellatif, dont le texte atypique et foisonnant ne semble que très partiellement répondre à un projet global. L'examen des pauses d'écriture va

activités comme le cerf volant , chat , FOOT BALL et mini golf . Là où nous sommes aller faire une randonnée dans la nuit avec nos lampe-torche dans NIEUL sur LOTISE et au moment où nous sommes rentrer NICOLAS (un moniteur) nous a raconté une histoire horrible dehors dans le noir et après nous sommes rentrer dans notre manoir . .

nous aider à mesurer l'activité de planification *pendant* l'écriture, par opposition à la planification globale (avant l'écriture) dont maints auteurs (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Fayol et Schneuwly, 1987) affirment qu'elle est l'apanage des scripteurs confirmés²⁹³.

3.2.1. L'entrée en écriture : pause initiale et planification globale.

Les recherches de Bereiter et Scardamalia (1987) sur la pause avant écriture font état d'une corrélation entre longueur de la pause et performances scripturales, ce qui conduit à penser que les scripteurs les plus expérimentés prennent le temps de planifier avant de se lancer dans la scription. Une telle analyse n'est possible qu'en situation expérimentale, où sont contrôlés tous les paramètres de prise de connaissance de la consigne d'écriture. La situation de production des textes étudiés ici n'ayant pas donné lieu à la construction d'un protocole d'expérimentation, il n'est pas possible d'établir le temps qui a séparé l'énonciation de la consigne du début de l'écriture : ce dont nous disposons, c'est la trace de pauses, c'est-à-dire l'écart entre la création du fichier et le début de l'écriture.

Si toutes les reconstitutions de souvenirs commencent par une pause (de 2'22 chez Séverine à 10'51 chez Abdellatif), la concentration du scripteur sur l'écran n'est attestée que chez Camille : la pause précédant l'écriture est émaillée d'ajouts et de suppressions de tabulations, mouvements du curseur qui signalent la focalisation de l'attention sur l'écran de l'ordinateur²⁹⁴. L'hypothèse d'une planification globale est renforcée par l'opération qui suit cette pause, l'inscription du titre, elle-même précédée de tabulations qui semblent dire que la scriptrice est entrée de plain-pied dans l'écriture de son texte en tant qu'écrit destiné à être lu. Tout laisse penser que les 4'56 de pause avant l'écriture ont servi à déterminer – ou à finir de déterminer – le choix du souvenir à raconter : ce choix est marqué par le titre, lui-même suivi d'une pause qui semble indiquer que Camille n'a pas prévu mentalement la première phrase à écrire, qui va d'ailleurs faire l'objet d'une

²⁹³ La différence entre planification préalable à l'écriture et planification interne à l'activité d'écriture ne sera pas confondue avec celle qu'établissent Fayol et Schneuwly (1987) entre macro-planification, concernant l'ensemble du texte, et micro-planification, s'appliquant à un niveau local. On peut en effet imaginer qu'un scripteur lancé dans la production réélabore le schéma de l'ensemble du texte, ce qui s'apparenterait à une planification globale pendant l'écriture.

²⁹⁴ Ce genre de trace peut être assimilé aux mouvements divers qui accompagnent l'énonciation orale et que l'on observe en particulier dans des moments d'hésitation ou de recherche de ce qui est à dire.

inscription assez chaotique. Il semble que cette pause préalable soit – avec toutes les précautions que nécessite ce genre de rapprochement – le lieu de ce que Fayol et Schneuwly (1987) appellent *macro-planification*, celle-ci portant sur tous les aspects du texte²⁹⁵ à la fois : contexte de production, type de texte à produire, thème, etc. On a en effet, à travers le titre et la première phrase (*Mon meilleur souvenir de l'école primaire est en CM2 où nous étions partis en classe de théâtre*) un aperçu des divers aspects de l'écrit pris en compte :

- le type d'écrit *rédaction*, qui suppose un titre redondant avec le référent principal de l'écrit ;
- le rappel de la consigne (*mon meilleur souvenir*), destiné à la fois à montrer que la scriptrice la prend en compte et à entrer dans le jeu de l'écrit scolaire qui demande de répondre à une consigne tout en feignant d'ignorer que le lecteur du texte (l'enseignant) en est l'origine (cf. Halté, 1987) ;
- la rapide situation spatio-temporelle de l'épisode qui va être raconté (CM2, classe de théâtre) qui correspond à ce que l'on attend de l'introduction d'une rédaction.

Vraisemblablement la scriptrice a-t-elle passé une partie de la pause initiale à réfléchir à ces aspects généraux, sans se soucier précisément de l'énonciation de la première phrase qui peut avoir été planifiée pendant la deuxième pause (1'35) mais qu'il a fallu écrire pour trouver sa formulation définitive.

L'incipit de Bettina, après une pause de 3'31, est comparable thématiquement à la première phrase inscrite par Camille²⁹⁶ et comme chez cette dernière, son émergence est assez tourmentée (annexe p.25) :

ajout de *Mon meilleur souvenir a été celui*
 00:05:00 remplacement de *Mon* par *Un de mes*
 ajout d'un s à *meilleur* et à *souvenir*

 en fin de phrase, ajout de *la fteke dkoz siie zoi*
 suppression de *fteke dkoz siie zoi*
 ajout de *cla*

²⁹⁵ La macro-planification porte à la fois « sur le contenu thématique du texte, sur la prise en compte de l'audience et sur l'objectif visé par l'auteur » (Fayol et Schneuwly, 1987, p.224. op.cit.)

²⁹⁶ La phrase est : *Mon meilleur souvenir de l'école primaire est en CM2 où nous étions partis en classe de théâtre.*

suppression de *cla*

ajout de *randonnée pédestre*.

(Texte produit : *Un de mes meilleurs souvenir a été clui de la randonnée pédestre.*)

Comme Camille, la scriptrice semble ne pas avoir utilisé la pause initiale à prévoir précisément cette première phrase ; comme elle, elle ancre immédiatement le récit dans le contexte scolaire avec le rappel de la consigne (*Mon meilleur souvenir*, corrigé en *Un de mes meilleurs souvenirs*) ; comme elle, elle se livre, mais cette fois en cours d'écriture de la phrase, à l'insertion « pour rien » d'une suite de caractères immédiatement effacée (*fteke dkoz siie zoi*) qui semble avoir, comme l'insertion des tabulations supprimées ensuite, une fonction de *pause active* où le mouvement des doigts accompagne la réflexion. Les occurrences de ce phénomène sont rares dans le présent corpus et il est intéressant d'en trouver ici deux exemples, dans deux tâches narratives de restitution. Selon M. Fayol,

« *Ce n'est pas un hasard si la narration a été et reste la forme textuelle privilégiée de production écrite à l'école élémentaire : c'est elle qui pose apparemment le moins de problème aux enfants parce que la récupération s'opère plus facilement pour les événements liés de manière chronologico-causale* ». (Fayol, 1996, p.22)

On peut penser que la frappe de touches *pour rien* correspond à une recherche de la suite du texte rendue fébrile par le fait qu'on est en début d'écriture et que les scriptrices ont en tête l'ensemble de ce qu'elles veulent dire, rapidement remémoré, et cherchent à l'exprimer tout en craignant d'en perdre certains détails. La pause initiale leur servirait donc à planifier globalement leur texte (choix de désignation), l'écriture elle-même se chargeant ensuite – à l'intérieur de ce moule et non sans, parfois, de multiples ratures – de construire le texte lui-même. Eu égard aux modes d'écriture qu'adoptent les scripteurs, on constate que Camille et Bettina qui écrivent, pour les deux consignes *souvenir* et *article*, sur le mode de l'accumulation, sont les seules à manifester une certaine fébrilité au début de l'écriture avec les « pauses actives » que constitue l'occupation des doigts à taper sur n'importe quelle touche. Elles donnent l'impression d'osciller entre la nécessité de prendre le temps d'écrire le début du texte et la précipitation à entrer au cœur de ce même texte, peut-être liée à la crainte de « perdre » ce que l'on veut dire, ou à l'attrance pour l'événement saillant auquel le texte doit arriver.

C'est peut-être l'absence de prévision d'un événement saillant qui incite Séverine à davantage prendre son temps pour écrire le début du texte : même si elle sait sans aucun doute de quoi elle veut parler, le premier ancrage du texte se constitue chez elle en plusieurs étapes, avec l'ajout d'un intertitre. Le début de son écriture est proche de celui

de Camille, avec l'inscription du titre en milieu de ligne et l'amorce d'une première phrase de même teneur (situation spatio-temporelle : « *Un jour d'été, avec caroline et le professeur de gymnastique nous sommes partis à Saint Germain en Laye* ») (annexe p.15). Peu après, à 10' d'écriture, elle revient entre le titre et la première phrase pour insérer un sous-titre rappelant la consigne : « *Mon meilleur souvenir d'école primaire* : ». Ces deux scriptrices prennent en compte, dès le début de l'écriture, les diverses dimensions de l'écrit à produire, elles se coulent dans un moule rédactionnel préétabli dont les premiers mots du texte de Séverine, « *Un jour d'été* », sont emblématiques. Cette dernière manifeste une grande habileté en insérant comme un intertitre le rappel de la consigne, qui évite la lourdeur observée chez Camille et permet de lancer le récit beaucoup plus naturellement.

Chez Abdellatif, la très longue pause (10'51) précédant l'écriture ne peut pas être considérée a priori comme un moment de planification. A cause de sa durée, d'abord : il serait étonnant que le scripteur ait passé plus de dix minutes à réfléchir sur son texte sans rien écrire, sans même que le curseur bouge. A cause du caractère décousu du texte que nous avons commenté plus haut et qui rendrait la planification – si elle a eu lieu – tout à fait inefficace. A cause, enfin, du rythme de l'écriture et de la répartition des pauses, qui semblent bien avoir parfois comme principale fonction la planification.

3.2.2. Les pauses internes à l'écriture : prévoir, revoir, prévoir et revoir à la fois.

Chez Abdellatif, on trouve 7 pauses (sans compter la première) pendant la première heure d'écriture, alors que s'écrit la phrase (annexe p.8) :

Mon meilleur souvenir,c'était en CE2 avec M BODINEAU en classe de découverte à SIGEAN (BORDEAUX) Mathieu COLLIN,en cherchant des balles de tennis que l'on avait malencontreusement envoyer derrière une grille qui limitait nos bingalots et un champs et ont a rencontrer un crâne et des ossements d'un chien.

Entre les pauses, les empan d'écriture sont restreints – souvent quelques mots – et les opérations, à deux exceptions près, portent sur 4 mots au maximum. Le début de l'écriture se présente ainsi (annexe p.9) :

00:10:00 ajout de *Mon meilleur souvenir, c'est*
 remplacement de *c'est* par *c'était*
 ajout de *en*

pause=00:02:26

00:15:00 ajout de *CE2 avec M. BODINEAU*

pause=00:01:50

00:20:00 ajout de *en classe de découverte à SIGEAN*

Compte tenu de la pause initiale de 10' qui a précédé, on peut s'étonner des tâtonnements auxquels donne lieu l'écriture de ce texte peu complexe. Quel est l'objet de la pause de 2'26 ? Puisqu'elle est suivie de l'écriture de « *CE2 avec M. BODINEAU* », il est possible que l'hésitation du scripteur porte sur un choix de désignation, celui du souvenir à évoquer. Rien ne permet de savoir à quoi est consacrée la pause suivante²⁹⁷ mais l'écriture du segment qui la suit a fini de tracer le cadre spatio-temporel de l'épisode et amorce la production de la première phrase du texte (annexe p.9) :

00:25:00 ajout à suspension de (*BORDEAUX*) *Mathieu COLLIN, en cherchant des balles*^{[ajout}

00:30:00 d'un espace entre *balles* et *de*) *tennis que l'on avait malencontreusement envoyer derrière une grille*

Ce premier souvenir va s'écrire ainsi, de façon très hachée, puis l'écriture est coupée en son milieu par une pause de 7'58 (à 1h). Ensuite, moins nombreuses mais plus longues, les pauses semblent véritablement correspondre à des moments de planification locale où le scripteur envisage avec une assez grande précision la ou les phrases qui vont suivre. Tout va aller plus vite, en trois étapes :

- écriture des autres épisodes qui se sont produits dans le même cadre (1h-1h30 - annexe p.9) :

Quand nous renjons nos bingalots je voulais prendre le balai, mais j'ai marcher dessus ,et il mes remonter à la tête et j'ai eu une migraine pendant toutes la journée . A SIGEAN il y avait un centre où ce trouvait des animaux: en liberté ,quand nous sommes passer devant les chèvres où nous avions le droit d'entrer dans leur chambres et j'avais un CARAMBAR (bonbon au goût de caramel) et les chèvres me courraient après et me dessus jusqu'a ce que je le finisse .

- écriture d'un second souvenir, dans un autre lieu (1h35-1h50 - annexe p.11) :

Mon deuxième meilleur souvenir c'est passé en CM2 en classe de découverte quand nous jouions à plusieurs activités comme le cerf vollant , chat , FOOT BALL et mini golf . Là où nous sommes aller faire une rendonné dans la nuit avec nos lampe-torche dans NIEUL sur LOTISE et au moment ou nous sommes rentrer NICOLAS (un moniteur) nous a raconté une histoire horrible dehors dans le noir et après nous sommes rentrer dans notre manoir . .

²⁹⁷ C'est peut-être une pause de révision-planification : le scripteur a choisi l'épisode, il se relit et se demande comment il va le raconter (on est alors dans le choix de contenu). C'est peut-être une pause consacrée à la recherche du nom de la ville de séjour, Sigean, dont le scripteur peut avoir oublié l'orthographe (c'est alors un choix d'expression) ; l'opération qui suit va dans ce sens, Abdellatif précise que Sigean se trouve près de Bordeaux, ce qui semble faire écho à une interrogation sur le nom lui-même. C'est peut-être le lieu d'une dernière hésitation sur le choix du souvenir (choix de désignation), cette hypothèse allant dans le sens de la suite de l'écriture puisque d'autres souvenirs vont émerger.

- écriture d'un troisième souvenir, qui va être effacé (1h55 - annexe p.11) :

Et j'aimais bien les jeux sportif que l'on faisait tout les deux ans.

Aucun de ces trois épisodes scripturaux ne comporte de pause ; en revanche, des pauses les séparent (de 1'49 chacune). La scription paraît plus aisée que dans la première moitié de l'écriture, Abdellatif semble planifier les séquences assez précisément pendant les pauses pour que les opérations portent sur des phrases entières, ou au moins des groupes de propositions, alors qu'entre 0' et 1h d'écriture elles portaient le plus souvent sur des syntagmes, voire des mots.

L'effacement du dernier souvenir et la répartition des pauses invitent à voir dans cette reconstitution la marque d'une récupération pas à pas au sens où l'entend Fayol, c'est-à-dire la progression du scripteur par petites unités, où la vision globale de l'architecture du texte n'apparaît pas clairement.. On peut penser qu'en cours d'écriture, le scripteur perd de vue la consigne globale, qui stipule de raconter un souvenir, et se lance au gré d'associations diverses dans la narration de plusieurs épisodes différents. On peut discerner des liens entre ces souvenirs successivement inscrits : le *balai* et les *chèvres* se déroulent dans le même lieu que le *crâne* ; l'histoire qui fait peur a pour cadre, comme les premiers souvenirs, une « *classe de découverte* » (20' et 1h35) ; les *jeux sportif* sont une reprise de l'énumération de 1h35 (« *cerf volant, chat, FOOT-BALL, mini-golf*»). Les quatre premiers souvenirs ont en commun un caractère extraordinaire, gaguesque ou effrayant ; ce n'est pas le cas du dernier, qui n'est pas un souvenir particulier mais affirme un goût permanent du scripteur et, à ce titre, n'a pas sa place dans le texte et en est éliminé. Les pauses d'écriture semblent donc, dans cet exemple, constituer des moments de relecture où les choix de désignation s'appuient sur ce qui a déjà été écrit. A ce titre, les pauses sont à la fois le lieu de la relecture et celui de la planification de l'à-venir tout proche.

Chez Bettina, l'écriture s'effectue pratiquement sans retour en arrière, les modifications de fin d'écriture étant très peu nombreuses et n'affectant, d'un point de vue référentiel, que des détails du texte²⁹⁸. Elle procède par empanns relativement restreints, les pauses,

²⁹⁸ Sur le graphique fil de la plume de ces écritures, la seconde phase est très courte. Chez Bettina, elle est entrecoupée de moments de travail en fin de texte (continuation). Ces deux scripteurs ont en fait l'air assez peu soucieux de retoucher leur texte. Encore une fois, ce phénomène questionne la classification des reconstitutions : j'ai classé celle de Bettina comme relevant du mode de l'accumulation parce qu'une bonne partie de l'écriture se déroule dans une progression linéaire, sans retour en arrière. Au vu de l'écriture par Bettina d'un article de journal, qui relève aussi du mode de l'accumulation, on peut penser que la scriptrice – nous essaierons de

nous l'avons vu, sont nombreuses et parfois assez longues. Comme Abdellatif, elle avance pas à pas, mais toujours dans le cadre d'un projet initial qui n'a peut-être pas été assez nettement prévu pour permettre la constitution préalable d'un champ de désignation stable. Son activité de planification en cours d'écriture paraît concerner de petites unités et l'ajout à 35' de « *faire une boom méga géniale avec tous les copains et copines .Nous avons même appris à Caroline à danser ; enfin, je pense* » (annexe p.27), qui sera supprimé ensuite, témoigne du flottement des limites du champ de désignation.

Séverine et Camille ont, en ce qui concerne le temps, des caractéristiques d'écriture similaires : la phase d'accumulation de leur écriture est de 1h20 pour chacune ; elles procèdent en général par empan d'écriture assez larges, avec une alternance d'inscriptions de phrases entières (fréquemment des ajouts à suspension : pour les deux scriptrices, à 40' d'écriture) et de segments qui se cherchent, où l'inscription d'une seule phrase peut donner lieu à cinq, voire dix opérations (Séverine, 25' – annexe p.15 ; Camille, 30' – annexe p.35). Dans les deux reconstitutions, la phase d'accumulation se clôt par l'inscription presque au premier jet d'unités longues (41 mots pour Séverine à 1h10 d'écriture – annexe p.17 – et 132 mots pour Camille à 1h10 – annexe p.37 – également !) qui peut être interprétée, surtout chez Camille où le phénomène est tout à fait remarquable, comme facilitée par tout le travail de mise en place qui précède. Ce phénomène, également constaté chez Abdellatif (qui écrit pratiquement d'un trait les épisodes qu'ils raconte, sauf le premier qui est très laborieux), peut également tenir à l'activité elle-même, la première heure d'écriture comportant un temps de mise à l'œuvre, d'entrée en écriture à partir de laquelle les choses s'énoncent ensuite plus facilement.

Le rapprochement le plus net entre ces deux reconstitutions concerne la durée de la phase de relecture par rapport à la phase d'accumulation, l'une et l'autre étant de longueur équivalentes chez ces deux scriptrices. Ceci conduit à décrire leurs écritures – celle de Camille surtout – comme la conjonction d'une planification efficace, qui permet la centration immédiate sur un souvenir et un seul, ainsi que la prise en compte de différentes paramètres de l'écrit (rappel de la consigne, titre, contextualisation de l'épisode...), et d'une révision permanente marquée, au niveau phrastique, par de

comprendre pourquoi – n'a pas été ici jusqu'au bout de l'écriture, au sens où son texte aurait nécessité des modifications plus importantes qui auraient donné à la phase de relecture davantage de consistance.

fréquentes modifications (ordre des syntagmes, tournures, lexicque), et au niveau textuel, par des retours dans le texte au sein même de la phase d'accumulation : si on n'en trouve que deux chez Séverine, ils sont au nombre de quatre chez Camille²⁹⁹ et semblent correspondre, nous le verrons, à des étapes d'écriture du premier jet.

Les éléments analysés permettent d'étayer la dichotomie qui apparaissait déjà à l'examen des graphiques : si ces quatre écritures relèvent du mode de l'accumulation, les unes (Séverine et Camille) comportent deux phases de longueur similaire tandis que chez les autres (Abdellatif et Bettina), la phase d'accumulation est suivie de très peu de retours pour modifications ; en avançant davantage dans l'examen de ces reconstitutions, en particulier par le biais des pauses, on s'aperçoit que la planification pas-à-pas est confirmée, chez Abdellatif, par des pauses qui semblent être le lieu d'une planification où le scripteur décide précisément d'un segment assez court de la suite de son texte, en prenant en compte tous les paramètres, jusqu'à l'énonciation ; au contraire, Séverine et Camille paraissent planifier à l'avance les aspects généraux du texte et régler surtout, pendant l'écriture, des problèmes de textualisation et de mise en cohérence de l'ensemble ; on peut parler ici de planification d'unités courtes en complément à la planification globale qui a lieu auparavant, alors que chez Abdellatif, au moins en seconde moitié d'écriture, ces différences s'estompent et le scripteur semble, au cours de la même activité, prendre en compte tous les problèmes à la fois³⁰⁰ ; ainsi, l'activité d'écriture elle-même est le cadre des choix de désignation que les deux autres scriptrices ont très majoritairement effectués en amont de l'écriture. Entre ces deux pôles, Bettina effectue une gestion globale assez précise pour assurer finalement au texte une cohérence mais son anticipation du texte avant l'écriture n'a vraisemblablement pas été aussi précise que celles de Séverine et Camille. Peut-être Bettina et Abdellatif se sont-ils trouvés dans une situation comparable, la première à 40mn d'écriture (annexe p.27), le second à 1h d'écriture (annexe p.9) : tous deux ont raconté leur souvenir, et tous deux ont produit un

²⁹⁹ Ce nombre élevé pouvait faire hésiter quant au classement de la reconstitution dans le mode accumulatif. C'est la physionomie du graphique fil de la plume qui a prévalu : on y distingue très nettement deux périodes d'écriture, la deuxième se déroulant intégralement en modifications du déjà écrit.

³⁰⁰ D'après les études cognitivistes (Bereiter et Scardamalia, 1987), le comportement de Séverine et de Camille est plus proche de celui des scripteurs experts au sens où elles séparent la macro-planification de la micro-planification, aux sens de Fayol et Schneuwly (1987).

texte dont les capacités lectorales dont ils font preuve par ailleurs ne peuvent que leur montrer l'inadéquation par rapport à l'attente du maître³⁰¹. Chacun décide alors de poursuivre l'écriture : Bettina, en remontant dans le temps (mais pas dans le texte !) et en racontant des petits faits intermédiaires ; Abdellatif, en élargissant (après la pause de 7'58 !) son projet référentiel à d'autres épisodes.

³⁰¹ A 40' d'écriture, le texte de Bettina est :

Un de mes meilleurs souvenirs a été celui de la randonnée pédestre. Nous sommes partis deux jours, seul sans les parents. Pour arrivés dans le petit chemin de campagne nous avons dû prendre le car qui nous attendaient à l'école, et il nous a déposés là où nous voulions nous arrêter. Ensuite, toute la classe a commencés à marcher en direction de l'école où l'on nous attendaient pour passer la nuit et faire une boom méga géniale avec tous les copains et copines. Nous avons même appris à Caroline à danser ; enfin je pense.

A 1h d'écriture, le texte d'Abdellatif est :

Mon meilleur souvenir, c'était en CE2 avec M BODINEAU en classe de découverte à SIGEAN (BORDEAUX) Mathieu COLLIN, en cherchant des balles de tennis que l'on avait malencontreusement envoyé derrière une grille qui limitait nos bingalots et un champs et ont a raconter un crâne et des ossements d'un chien.

4. REFORMULATIONS ET REPRISES DE MOTS : DES MARQUES DE L'ACTIVITE METADISCURSIVE.

Deux types de reformulations vont être envisagés ici :

- les reformulations par ajouts sur la chaîne (syntagmatiques), que j'ai qualifiées de textuaires : $\emptyset \rightarrow X, Y$ ou $X \rightarrow X, Y$ (où Y est une reformulation paraphrastique de X) ;
- les reformulations par substitutions (paradigmatiques), qui peuvent être ou non paraphrastiques : $X \rightarrow Y$ ou $X \rightarrow XY$.

Sur le plan processuel, on peut discerner deux sortes de reformulations :

- celles qui s'effectuent en une opération, dans le cadre d'un remplacement, ou par un ajout ou une suppression à l'intérieur d'un syntagme : elles apparaissent donc immédiatement comme des substitutions d'un syntagme à un autre ($A \rightarrow AB$ ou $AB \rightarrow A$) ; par exemple, chez Camille (50' d'écriture – annexe p.35) :

ajout de *qui étaient très bien*. *Chaque soir on avait* ^[ajout d'un a entre v et i] *une veillée*
remplacement de *avait* par *faisait*

- celles, plus complexes, qui s'effectuent en une succession d'opérations diverses qui, constituant finalement une reformulation, mettent en jeu davantage de paramètres ; par exemple, chez Bettina (annexe p.25) :

ajout de *nous avons dû*, [suppression de la virgule] *prendre le car qui nous à enmenés*
00:20:00 remplacement de *nous à enmenés* par *nous attendait* ^[mise au pluriel de attendait] *à l'école*

pause=00:03:12

ajout d'un point final

pause=00:02:02

00:25:00 remplacement du point par une virgule

ajout à suspension de *etil nous à déposés* ^[ajout d'un espace entre et et il] *la où nous vouliions nous arrêtés ;*

Le résultat de ces opérations est la reformulation par expansion de « *nous avons dû prendre le car qui nous à enmenés* », à la suite de quoi on pouvait attendre, par exemple

« là où nous voulions aller », par « nous avons dû prendre le car qui nous attendait à l'école et il nous a déposés là où nous voulions nous arrêter ; »

Dans la seconde configuration, il n'y a pas une opération de reformulation mais des opérations dont la succession conduit finalement à une reformulation globale dont les paramètres sont difficiles à mesurer. On peut supposer que le scripteur, quand il se lance dans une reformulation de ce type, ne sait pas forcément exactement où il va : en témoigne, dans l'exemple donné, l'ajout puis la suppression du point après « nous attendait à l'école ». C'est pourquoi cette caractéristique du processus de reformulation – simple ou complexe – n'est pas anodin.

A la suite du travail de C. Fuchs sur un manuscrit de Proust, nous envisagerons aussi les reformulations selon que leurs conséquences portent sur la prédication ou sur l'énonciation³⁰².

4.1. Des traces du *méta* dans le texte final : les paraphrases textuelles.

Subsistant dans le texte final, certaines reformulations sont proches des boucles méta-énonciatives en ce qu'elles exhibent la non-coïncidence par la juxtaposition de formulations différentes pour désigner la même chose. Activité « toujours métalinguistique » (Fuchs, 1982, p.81), la paraphrase est en effet la mise en rapport de deux énoncés donnés comme substituables l'un à l'autre dans le contexte dans lequel ils émergent. Paraphraser, c'est toujours observer des signes du langage pour envisager comment ils peuvent s'insérer dans le discours. Cette activité métalinguistique (qui est toujours métadiscursive au sens où la réflexion porte sur le discours en train de se tenir) peut avoir lieu pour tout ou partie dans des plages d'activité métadiscursive au sens processuel, c'est-à-dire les

³⁰² C'est le traitement que propose C. Fuchs à partir d'un manuscrit de Proust : dans une optique culiolienne, elle traite des opérations de prédication, des opérations d'énonciation et des opérations de lexicalisation. Je n'utilise pas le terme d'opération dans un sens culiolien parce qu'opération désigne ici les opérations d'écriture : ajout, suppression, remplacement et déplacement. Ainsi, je parlerai d'opérations ayant trait à la prédication ou à l'énonciation. A propos de la troisième catégorie, les opérations de lexicalisation, C. Fuchs indique qu'« une telle analyse devrait être intégrée aux deux précédentes, dans la mesure où la lexicalisation est un processus qui intervient à tous les moments de la production d'un énoncé (aussi bien au niveau des opérations énonciatives que prédictives) et qui peut porter aussi bien sur un élément isolé que sur toute une séquence d'éléments mis en relation » (Fuchs, 1982b, p.93). C'est pour la même raison que j'ai adopté la dichotomie simple prédication/énonciation.

opérations ayant lieu après déplacement dans le texte. C'est alors l'énoncé, mais aussi son énonciation, qui sont métalinguistiques.

4.1.1. Les paraphrases non marquées.

Chez Camille, la reprise en deux temps après « *les / nos futurs moniteurs* », (ajout à 45', de « *Mélinda, Nicolas et Valérie* » ; à 55', de « *Patrick* » - annexe p.35) a été commentée plus haut d'un point de vue énonciatif ; pendant la période de relecture-réécriture, à 1h55, l'énoncé devient :

nos futurs moniteurs : Patrick qui nous apprenait l'art du théâtre, Mélinda, Nicolas et Valérie .

Parmi les types de paraphrase énumérés par C. Fuchs, celle-ci s'analyse comme fonctionnant au plan référentiel : il faut savoir qui sont les personnes portant les prénoms de Patrick, Mélinda, etc. pour les identifier, "*l'interprétation se fonde sur la partie non codée des sémantismes référentiels*" (Fuchs, 1982, p.129³⁰³). Le sens de constitution de la paraphrase est ici tout à fait notable : il n'eût pas été surprenant, de la part d'un élève de CM2, de voir écrire la série de prénoms dans la période d'accumulation du texte où l'on peut penser que l'enfant, pris dans son dessein de dire, n'a pas le loisir de mesurer les ambiguïtés du récit produit,³⁰⁴ cette énumération étant explicitée par la suite par le GN qui précède, *nos futurs moniteurs*. Cette démarche, en cohérence avec les modèles cognitivistes (Hayes et Flower, par exemple) irait dans le sens de l'élaboration du texte par la prise en compte progressive des contextes de production et de réception, le scripteur commençant par se demander qu'écrire et pensant ensuite à la manière de l'écrire, aux connaissances du lecteur et aux buts poursuivis. Ici, c'est l'inverse qui se produit : la scriptrice utilise d'abord une formulation accessible à tout le monde (*nos futurs moniteurs*) pour la préciser par la suite, cette précision permettant au lecteur d'entrer plus

³⁰³ C. Fuchs (1982, pp.129-130) dégage quatre niveaux d'interprétation des termes : le plan locutif, où "*l'interprétation vise à restituer ce que la séquence veut dire littéralement*" ; le plan référentiel, où l'interprétation se fonde "*sur la partie non codée des sémantismes référentiels*" (ex : interprétation de déictiques) ; le plan pragmatique, où "*elle se fonde sur les valeurs d'ordre illocutoire*" ou perlocutoire (interprétation en termes d'actes de langage) ; le plan symbolique, enfin, qui explicite "*tout ce à quoi la séquence peut renvoyer symboliquement*" (analyse des figures de style, interprétations visant à mettre à jour des mécanismes de l'inconscient...).

³⁰⁴ C. Garcia-Debanc rapporte une expérience américaine effectuée sur 250 élèves du CM1 à la 5^{ème} selon laquelle les élèves ne sont majoritairement pas en mesure de repérer des ambiguïtés référentielles comme celle-ci : "*un policier est allé en ville pour capturer un voleur. Ils se sont bagarrés. Il a été tué.*" Elle évoque "*la difficulté générale d'opérer des révisions dépassant les simples corrections locales*", à laquelle s'ajoute "*l'incapacité à repérer des ambiguïtés dans leurs propres textes.*" (Garcia-Debanc, 1986, p.41).

avant dans l'intimité de la situation décrite. L'effet produit est celui du partage d'un référent au plus près de celui-ci, et l'évolution de l'écriture du passage (le GN, 3 prénoms, le 4^{ème} prénom) donne l'impression que la scriptrice elle-même se rappelle les prénoms en cours d'écriture et les fait partager au lecteur. Elle reviendra ensuite dans le passage pour préciser que Patrick est celui « *qui nous apprenait l'art du théâtre* » (1h55 – annexe p.41). On assiste donc dans ce passage, non à un processus d'énonciation première suivie de réajustements en fonction du lecteur, mais à une énonciation qui prend tout de suite en compte ce lecteur suivie d'un investissement affectif du texte auquel ce même lecteur est convié. Cet exemple illustre parfaitement la pertinence de la notion de substitution définie par l'équipe linguistique de l'Item « *non pas comme symétrique, mais comme nécessairement orientée par la chronologie de l'écriture* » (Grésillon, 1989, p.178) : ce qui compte ici, c'est moins l'établissement d'un paradigme de nomination (nos futurs moniteurs / nos futurs moniteurs : Patrick, Mélinda, Nicolas et Valérie / nos futurs moniteurs : Patrick, qui nous apprenait l'art du théâtre, Mélinda, Nicolas et Valérie) que le sens de sa constitution, révélateur de la manière dont la scriptrice envisage le rapport du lecteur à son texte. La dissymétrie de la paraphrase quand les niveaux d'interprétation diffèrent, où « *la relation est orientée : c'est X qui explique Y, et non l'inverse* » (Fuchs, 1982, p.131), va de pair avec la dissymétrie de la substitution : dans la constitution du texte, c'est X qui suit Y, et non l'inverse (cet ordre d'écriture n'étant pas forcément le même que l'ordre du texte final).

C'est dans une configuration également complexe que Bettina évoque l'événement saillant de son texte (annexe p.27) :

ajout de *Enfin*

retour après *passer la nuit*

ajout d'un point-virgule

remplacement du point-virgule par un point

pause=00:01:00

avancée en fin de texte

ajout de *la boom. la méga boom*

suppression de *la méga boom*

01:10:00

remplacement du point par une virgule

ajout à suspension de *le moment que nous attendions tous avec impatience. la méga boom génial*

majuscule à *la*

retour après *Enfin la boom.*

remplacement de la virgule par un point

majuscule à *le (moment)*

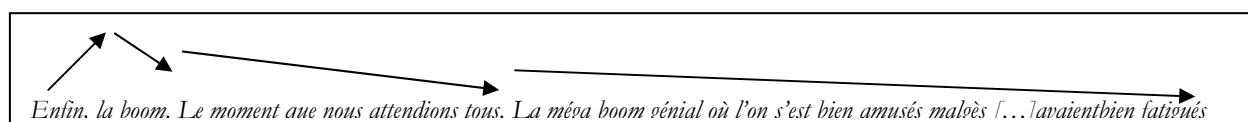
avancée en fin de texte

ajout de *qui*
 remplacement de *qui* par *où*
 ajout de *l'on c'est bien amusés malgré les sept kilomètres qui nous avaient bien fatigués*,
 ajout d'un espace entre *avaient* et *bien*

Le paradigme initié par l'expansion linéaire (*Enfin, la boom. La méga boom*) se complexifie au gré de la réécriture en

« *Enfin, la boom. Le moment que nous attendions tous. La méga boom génial où l'on s'est bien amusés malgré les sept kilomètres que nous avaient bien fatigués* ».

Cette présentation de l'événement opère un passage du binaire au ternaire, dont l'impression d'amplification est renforcée par la longueur exponentielle des phrases (4 syllabes, 9 syllabes, 28 syllabes) et la gradation sémantique : désignation simple (*la boom*), reprise par substitution lexicale qui accentue un aspect de l'information donnée par le premier segment³⁰⁵ (*le moment que nous attendions tous*), reprise par terme identique enfin, ce terme étant à la fois amplifié et mélioré (*méga, génial*). Sur le plan prosodique, on peut représenter la phrase ainsi³⁰⁶ :



On peut analyser « *le moment que nous attendions tous* » comme une paraphrase sous-déterminante de « *la boom* » (C. Fuchs évoque dans ce cadre la litote ou l'euphémisme ; 1982, p.133), et « *la méga boom géniale...* » comme sur-déterminante de l'ensemble³⁰⁷. Ici encore, le sens de constitution est important : le passage envisagé primitivement était la

³⁰⁵ Les segments “enfin, la boom” et “le moment que nous attendions tous” sont paraphrastiques. Les mots “*que nous attendions tous*” sont une redite, en plus précis, de ce que signifiait “*enfin*” précédant “*la boom*”. Ce qui est intéressant ici, c’est la reprise d’un événement (“*la boom*”) par une marque temporelle (“*le moment*”), que renforce la structure chiasmatisque :

<i>enfin</i>	la boom
le moment	<i>que nous attendions tous</i>

Cette reprise permet de penser ce texte comme une gradation dont l’acmé se situe à la virgule séparant *Enfin* de *la boom*. Enfin marque à la fois la fin de l’impatience des enfants dans le récit et la fin de l’énumération des événements dans la narration.

³⁰⁶ Les flèches symbolisent la hauteur de la voix. On a une protase très courte, suivie d’une apodose en trois temps, correspondant aux trois périodes.

³⁰⁷ « *Les paraphrases de type sur-déterminantes sont celles auxquelles on pense le plus spontanément. Le prototype en est l’interprétation, qui vise à expliciter, à dire le sens : à rendre manifeste un sens qui se présentait comme plus ou moins caché, à restituer la vérité du sens. Dans tous les cas, la relation de paraphrase est alors orientée : c’est X qui explique Y, et non l’inverse* ». (Fuchs, 1982, p.131) “*On pense moins souvent aux paraphrases sous-déterminantes. Elles sont pourtant courantes. Il est en effet de nombreuses situations dans lesquelles un sujet se trouve devoir atténuer l’effet qu’a produit ou que produirait X décodé au plan locutif (c’est-à-dire le sémantisme littéral) et reformuler X de façon détournée.*” (ibid., pp.132-133).

surdétermination de « *la boom* » à « *la méga-boom* », reprise de ce qui avait déjà été écrit (*une boom méga géniale*) ; le fait d'insérer un énoncé sous-déterminant (« *le moment que nous attendions tous* ») permet de ménager l'arrivée de « *la boom méga géniale...* » qui prend une dimension supplémentaire du fait de son caractère de surdétermination de l'ensemble. Il n'est certainement pas fortuit que cet énoncé soit inséré dans le cadre métalinguistique d'une reformulation. La phrase finale, élaborée dans la confrontation au langage, présente une cohérence parfaite sur les plans sémantique, rythmique et prosodique. Elle joue un rôle charnière sur le plan textuel, l'acmé de la phrase pouvant également être considérée comme l'acmé du texte.³⁰⁸

Ces deux paraphrases, effectuées dans un processus complexe et – pour partie – dans le cadre de retouches après déplacements, témoignent d'un haut degré de savoir-écrire. Leur effectuation, plus que toute autre opération d'ajout d'écriture, implique de la part des scriptrices une conscience du fait d'ajouter qui ne se retrouve pas à la lecture, tant les reformulations semblent *couler de source*, leur intégration des différents paramètres de l'énonciation écrite en faisant même, chez Bettina, le cœur du fonctionnement textuel. Comme la plupart des ajouts constituant l'écriture de nos textes, leur destin « *est de se résorber, lissés dans le déroulement de l'écriture* » (Authier-Revuz et Lala, 2002, p.V) ; au travers d'une apposition (Camille) ou d'une succession de phrases (Bettina), ce qui se montre, ce n'est pas l'ajout lui-même mais la juxtaposition de différences, qui a trait à l'hétérogénéité constitutive du dire.

³⁰⁸ Le texte final est le suivant :

Un de mes meilleurs souvenirs a été celui de la randonnée pédestre. Nous sommes partis deux jours, seul sans les parents. Pour arrivés dans le petit chemin de campagne nous avons dû prendre le car qui nous attendaient à l'école, et il nous a déposés là où nous voulions nous arrêtés. Ensuite, toute la classe a commencés à marcher en dirrection de l'école où l'on nous attendaient pour passer la nuit.

Avant d'arriver nous nous sommes arrêtés pour déjeuné.

Malheureusement, il c'est mis à pleuvoir et nous avons dû manger près d'une grange où l'odeur ne nous enchantait pas trop.

Le soir nous avons dîner dans la cantine et avons aidée le cuisinier à mettre la table ; le repas était très bon. Enfin, la boom. Le moment que nous attendions tous avec impatience. La méga boom génial où l'on c'est bien amusés malgés les sept kilomètres qui nous avaient bien fatigués. Après le dernier slow tous le monde a pûent visités le pays des rêves où l'on est restés jusqu'au lendemain matin et où un petit déjeuné nous attendait en compagnie de M[^]Sabi et de Caroline.

4.1.2. Les paraphrases en incise : des configurations d'ajout montré.

Chez Abdellatif, c'est l'utilisation de parenthèses, ici métalinguistiques, qui est le cadre de reformulations. Elles interviennent tantôt au fil de l'écriture, tantôt après un déplacement.

• Utilisation de parenthèses au premier jet, dans le flux de l'écriture (annexe p.11) :

- 01:25:00 ajout à suspension de *quand nous sommes passer devant les chèvres où nous avons le droit d'entrer et j'avais un CARAMBAR (bonbon au goût de caramel) et les chèvres me couraient*
 ajout de *Le où nous sommes aller faire une rendonnée dans la nuit avec nos lampe torche dans*
 01:45:00 *NIEUL sur LOTISE et au moment ou nous sommes rentrer NICOLAS (un moniteur) nous a*
 01:50:00 *raconté une histoire horrible dehors dans le noir et après nous sommes rentrer dans notre manoir.*

Les parenthèses se doublent de l'utilisation de lettres capitales pour le mot à expliquer. C'est un phénomène unique dans le corpus étudié que cette utilisation de la typographie pour signaler des noms propres (*SIGEAN, CARAMBAR, NIEUL sur LOTISE, NICOLAS*) dont la signification peut poser problème et qui sont – pour la plupart – explicités entre parenthèses. Ici, l'explicitation prend la forme d'une paraphrase sur-déterminante : les termes de *CARAMBAR* et de *bonbon au caramel*, sont expliqués par *NICOLAS* et *un moniteur*. La constitution de ces paraphrases se fait dans l'ordre inverse de celui qu'avait adopté Camille, commençant par évoquer « *nos futurs moniteurs* » avant de donner leurs prénoms (annexe p.35). La démarche peut s'interpréter comme l'énonciation spontanée de noms qui ne posent pas au scripteur de difficultés d'interprétation référentielle, immédiatement suivie d'un ajustement pour le lecteur.

Ici, les énoncés, clairement marqués comme métalinguistiques (par la paraphrase doublée des marques typographiques et de ponctuation), ont lieu dans une vaste opération d'ordre linguistique : l'inscription de texte entre « *dans l'opposition linguistique écrire/ne pas écrire* » (J. Rey-Debove, 1978, p.111). L'activité d'écriture en tant qu'inscription de texte, donc hors le contexte des ratures, témoigne néanmoins d'une activité parallèle, métadiscursive, manifestée par les deux énoncés paraphrastiques entre parenthèses. Ces énoncés émergent pendant la deuxième moitié de l'écriture, alors que celle-ci est bien lancée, on peut penser que la spontanéité de leur apparition est la trace de l'assise du scripteur, qui a

pris ses marques, s'est positionné dans sa posture d'énonciateur et gère, en plus de la poursuite de son récit, les doutes éventuels du lecteur³⁰⁹.

• **Utilisation de parenthèses au premier jet, après une pause (annexe p.9) :**

00:20:00 ajout de *en classe de découverte à SIGEAN*

pause=00:02:00

00:25:00 ajout à suspension de (**BORDEAUX**) Mathieu COLLIN, en cherchant des ballesde [ajout d'un
00:30:00 espace entre balles et de] tennis que l'on avait malencontreusement envoyé derrière une grille

Le caractère métalinguistique de la glose entre parenthèses est renforcé ici par l'existence de la pause, qui invite à penser que c'est pendant la relecture que le scripteur a pris conscience de l'ignorance possible du terme *SIGEAN*. La pause est un indicateur de la réflexion métadiscursive : inscrire l'énoncé (*Bordeaux*) juste après une pause, c'est bien se livrer à une opération d'ordre métadiscursif qui se traduit par un *j'ajoute*, ainsi glosé par S. Boucheron :

« 1) Je mets un segment discursif particulier entre tirets ou parenthèses ; ce faisant, je le désigne à la fois comme un segment ajouté sur le fil de l'écriture et comme un segment supprimable, syntaxiquement non essentiel au déroulement de l'énoncé.

2) Je le place sur un plan énonciatif particulier, original, à part, une sorte d'espace exotique, un ailleurs discursif à forte densité subjective. » (Boucheron, 2002, pp.99-100)

Ce plan énonciatif particulier est ici celui de l'aparté pour le lecteur, la parenthèse semblant dire « *je vous situe Sigean, c'est près de Bordeaux* ». Comme dans le cas précédent, l'ajout a une double valeur métalinguistique : textuelle et scripturale.

• **Utilisation de parenthèses au cours d'une relecture :**

01:55:00 retour après Mathieu COLLIN
ajout de (*un de mes amis*)

L'ajout de « (*un de mes amis*) » relevant de l'ajout repérable linguistiquement comme une expansion du déjà-écrit, inscrit cette opération dans le cadre de la rature,³¹⁰ activité « toujours métalinguistique » selon J. Rey-Debove (1978, p.111). On a donc affaire ici à une opération doublement métalinguistique : sur le plan textuel, avec la glose et la

³⁰⁹ Ces gloses témoignent de l'absence de spécification du lecteur dans la consigne : s'il s'adressait à des pairs, Abdellatif ne penserait vraisemblablement pas à identifier le *Carambar* comme un *bonbon au goût de caramel* ! Sans précision de la consigne, il pense s'adresser à son maître. La glose de *Nicolas* par *un moniteur* peut être due à deux choses : soit il n'est pas sûr que son maître (qui était présent dans le séjour évoqué) soit le seul lecteur, et alors il faut identifier *Nicolas* comme un moniteur ; soit il y a un *Nicolas* dans la classe et c'est pour le différencier de cette identification première que le scripteur précise *un moniteur*.

³¹⁰ Par *rature*, il faut comprendre suppression, remplacement, déplacement ou ajout au sens de la génétique textuelle, c'est-à-dire *ajout au sein du déjà-écrit*.

parenthèse ; sur le plan scriptural, à cause du cadre de l'opération, la rature, espace de la réflexion métadiscursive.

Avec l'utilisation des parenthèses dont le contenu explicite les termes cités, Abdellatif renforce le caractère adressé de son texte, dont nous avons déjà vu (2.2.) que la constitution pouvait répondre à des intentions sur le lecteur. Alors que rien dans la consigne ne stipule un enjeu ni un destinataire, c'est bien lui que postule le scripteur qui « *implante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre.* » (Benveniste, 1974, p.82). Plus généralement, les paraphrases, exhibant la foncière inadéquation entre le réel et la langue, disent la tentative des scripteurs pour ajuster le sens finalement produit à l'effet qu'ils visent, par une présentation concomitante de différentes manières de dire dont aucune n'est privilégiée et dont la synthèse exige, en cohérence avec le caractère foncièrement adressé de tout discours, la coopération d'un lecteur.

4.2. Les reformulations scripturaires effectuées au fil de l'écriture.

Les reformulations qui ont lieu dans l'immédiateté de l'énonciation sont comparables aux boucles méta-énonciatives qu'étudie J. Authier-Revuz. Ces rectifications immédiates témoignent à la fois du souci de l'adéquation entre le souvenir et sa restitution écrite, et d'une attention aux mots indissociable de la production de sens : c'est la manifestation, sporadique, de la strate *méta* que traversent les énonciateurs.

4.2.1. Reformulations simples.

Elles sont, sur le plan procédural, les plus proches des boucles méta-énonciatives, puisqu'elles travaillent dans l'immédiateté : au moment même de l'énonciation et sur un segment de texte court que l'on peut appréhender globalement. A ce double titre, elles peuvent se gloser en *X, je veux dire Y'* ou *X, je dis X'*.

4.2.1.1. Trajets vers la coïncidence des mots et des choses : X→Y'.

On trouve chez Camille, Bettina et Abdellatif des remplacements d'un mot par un autre, effectués immédiatement, au moment de l'énonciation. Chez Abdellatif (annexe p.9),

01:15:00 ajout de *j'ai marcher dessus et il mes monter à la tête et j'ai eu une migraine pendant toutes la journée.*

remplacement de *monter* par *remonter*

Il s'agit d'une précision, le sens « *s'élever dans l'air, dans l'espace* »³¹¹ auquel on pense pour *monter*, et qui suggère que le balai s'envole, n'étant pas contenu dans *remonter* où le préfixe met en avant l'idée d'une base. Le même scripteur, à 45' d'écriture, dans la phrase « *en cherchant des balles de tennis que l'on avait malencontreusement envoyer derrière une grille qui dépasser* », remplace *dépasser* par *limitait (nos bingalots et un champ)*. Il s'agit encore d'un ajustement sémantique, la fonction d'une grille étant effectivement d'établir une limite, même si elle le fait en semblant dépasser du sol.

Comme Abdellatif, Camille reformule *avait en faisait* dans « *chaque soir on avait une veillée* » (50' – annexe p.35), mettant l'accent sur l'implication des enfants que suppose *faire*, alors qu'*avoir* les présente passifs. Ces deux scripteurs manifestent une grande précision dans leur souci d'ajustement des mots aux choses, les reformulations par des quasi synonymes n'étant pas obligatoires mais correspondant à une réelle préoccupation linguistique.

Les reformulations correspondent parfois à des trajets sémiqes décisifs³¹² : chez Camille, le remplacement suivant (incipit de l'écriture, annexe p.33)

ajout de *Mon meilleur souvenir de l'école primaire est la sortie*

remplacement de *sortie* par *classe*

met en valeur le sème scolaire que comporte *classe* et que *sortie* n'avait pas, du moins pas explicitement (en effet, si l'on sort d'un cadre, cela suppose quand même l'existence de ce cadre...). Chez Bettina, l'évolution est inverse : dans la phrase « *Un de mes meilleurs souvenirs a été celui de la* » (annexe p.25),

00:05:00 ajout de *cla*

suppression de *cla*

ajout de *randonnée pédestre*.

³¹¹ *Grand Robert de la Langue Française*, p.1624.

³¹² Un seul glissement référentiel est recensé, chez Bettina (annexe p.27) :

00:50:00 remplacement de *dans une* par *prés d'une* (grange)

Il s'interprète par le souci de coller à la réalité.

on peut supposer que *cla*³¹³ est le début de *classe verte* ou *classe nature*, nom usuel donné aux sorties excédant une journée. *Randonnée pédestre* permet d'envisager le séjour sous l'angle de la nature plutôt que celui de l'école. Le choix de Camille est plus difficile à commenter quand, en fin de phase d'accumulation (1h15 – annexe p.37), dans la phrase en constitution « *J'ai aimé ce* », elle remplace *ce* par *cette* (sortie). Il est probable que le choix ne se fasse pas ici entre deux référents distincts mais entre deux « contenus » les désignant (vu le contexte, *ce* aurait vraisemblablement été suivi de *séjour* ou *voyage*...). L'ensemble de ces reformulations paraissent ne pas bouleverser les choix de désignation déjà effectués : on assiste à des trajets sémantiques qui ne sont probablement pas des modifications référentielles.³¹⁴ Eu égard aux catégories de J. Authier-Revuz, le niveau concerné est ici la non-coïncidence des mots aux choses,³¹⁵ l'objectif étant de dénommer le plus exactement possible le référent évoqué. Le remplacement dit le travail vers la coïncidence (*X, on pourrait dire Y* ou *X, ou pour mieux dire Y...*), le second terme semblant convenir aux scripteurs.

4.2.1.2. Affirmation de la coïncidence : $X \rightarrow \emptyset \rightarrow X'$, vs impossibilité de la coïncidence : $X \rightarrow \emptyset \rightarrow X' \rightarrow \emptyset$

On trouve chez Bettina (annexe p.25) des remplacements d'un mot par le même qui s'apparentent à ce que J. Authier-Revuz décrit comme commentaires affirmant la coïncidence (*X, je dis bien X' ou X', c'est le mot juste...*) :

ajout de *pour arrivé*

suppression de *pour arrivé*

retour au premier paragraphe

avancée en fin de texte

00:15:00

ajout de *Pour arrivés dans le petit chemin de campagne*

³¹³ J'ai signalé plus haut mon désaccord avec l'idée de J. Rey-Debove selon laquelle on peut traiter de la même manière des séquences achevées et inachevées, car "*c'est une hypothèse raisonnable d'admettre que la pensée progresse par unité signifiantes complètes d'expression*" (1987, p.115). Dans l'exemple qui nous occupe, je pense que l'on peut anticiper la suite de *cla* pour comparer le sens (*classe verte/nature*) à celui de son remplaçant *randonnée*. Pour autant, je ne pense pas anodin que la scriptrice ait interrompu la scription de *classe* en son milieu, ni qu'elle ait eu besoin de commencer cette scription avant de renoncer au mot.

³¹⁴ Ceci ne signifie évidemment pas que ces remplacements n'ont en rien modifié le texte à venir.

³¹⁵ Le souci d'adéquation mots-choses était aussi présent chez Camille : à l'école, une « sortie » se déroule sur un temps relativement court, en général une journée ; en revanche, une « classe » (théâtre, découverte, de neige...) correspond à un séjour plus long.

L'ajout, puis la suppression, puis le rétablissement de « *pour arrivé* » ressemblent à l'hésitation d'un locuteur disant « *pour arriver... oui, c'est le mot juste* », qui suppose les opérations suivantes :

Boucles méta-énonciatives	Opérations d'écriture
Énonciation de : « <i>pour arriver</i> »	Ajout de « <i>pour arriver</i> »
Doute : <i>est-ce le mot adéquat ?</i>	Suppression de « <i>pour arriver</i> »
Énonciation de : « <i>oui, c'est le mot juste</i> »	Ajout de « <i>pour arriver</i> »

L'aller-retour en début de texte, entre les opérations 2 et 3, est un indice du recours au déjà écrit pour vérifier la pertinence de ce qui est à écrire. Ce genre d'ajout/suppression/rétablissement est relativement rare dans le corpus, l'écriture faisant en général l'économie de ces remplacements par le même. Ce qui deviendrait, maintenu dans un texte final, une figure d'insistance sur le dire (*X, je dis bien, X'*), est ici la trace de l'hésitation de la scriptrice dans la poursuite de l'écriture. On trouve le même phénomène chez Séverine, dans un processus plus complexe (annexe p.15) :

ajout de *Puis nous nous arrêtons*

suppression de *Puis nous nous arrêtons*

ajout de *Soudain*

suppression de *Soudain*

00:25:00 ajout de *Puis nous nous arrêtons pour une seconde fois*

La confirmation est double : elle porte à la fois sur « *puis* », pour lequel la scriptrice propose un substitut finalement rejeté (*soudain*) et sur « *nous nous arrêtons* ».

Le même genre d'hésitation se produit parfois avec une issue différente : chez Bettina, dans la phrase « *Nous sommes partie deux jours, seuls sans les parents,* » (annexe p.25) :

00:10:00 ajout de *enc*

pause=00:00:46

suppression de *enc*

ajout de *en car*

suppression de *en car*

remplacement de la virgule par un point

Des deux ajouts-suppressions successifs de *enc*, puis de *en car*, rien ne demeure, puisque *en car* ne réapparaît pas au même endroit. Il s'agit d'une configuration discursive telle que : *X, non, finalement je ne dis pas X'* : celle de la non-coïncidence (provisoirement) non

résolue, que vient confirmer la clôture provoquée par la substitution d'un point à la virgule existante. Ces amorces de phrase immédiatement supprimées pour faire place à autre chose sont relativement fréquentes.³¹⁶ Dans l'écriture de souvenirs, on en trouve aussi chez Camille en début de phrase (ajout puis suppression de *Pendant* à 10', de *Tous ces* à 50' – annexe pp.33 et 35) et en continuation (ajout puis suppression de *nous avions pris* à 20', de *nos* à 1h – annexe pp.33 et 37). Ces suppressions dès l'ajout disent les ajustements successifs auxquels donne lieu l'énonciation. Certainement le fait que rien de ces ajouts ne transparaisse dans le texte final favorise-t-il leur émergence, alors qu'à l'oral, un locuteur les limite, à cause des perturbations qu'ils créeraient dans le fil du discours.

S'apparentent à ce fonctionnement les suppressions de conjonctions (Abdellatif, 1h20 – annexe p.9) ou prépositions (Abdellatif, 50' – annexe p.9) censées introduire une suite qui ne viendra pas, ainsi que les remplacements de virgules ou points-virgules par des points clôturant l'énoncé (Bettina, 1h05 et 1h10 – annexe p.27). Effectuer ces opérations équivaldrait à faire un commentaire tel que « *finalement, je m'arrête là* », sans mise en mots de ce qui, finalement, n'est pas dit, c'est-à-dire sans autonome. On se trouve alors à la limite de la modalisation autonymique, l'autonome n'étant que virtualisé par la modalisation qui, elle, laisse une trace.

Les modifications de la ponctuation peuvent conduire à l'effet inverse : chez Bettina (25' – annexe p.25) et Séverine (50', 1h – annexe p.17), des remplacements de points par des virgules ôtent à la phrase sa clôture et en ouvrent le prolongement. Chez Bettina (40' – annexe p.27), l'ajout d'un point virgule semble décider de la continuation de la phrase presque sous forme d'hyperbate :

ajout de *Nous avons mê me* [suppression de l'espace entre *mê* et *me*] *après à Caroline à danser*
 00:40:00 passage à la ligne, retour, ajout d'un point-virgule
 ajout de *enfin*

pause=00:02:54

ajout d'une virgule et de *je pense*.

La constitution de la phrase, « *Nous avons même appris à Caroline à danser ; enfin, je pense.* » s'émaille de déplacements du curseur, d'une pause et d'ajouts de signes de ponctuation pausaux de valeurs différentes (point-virgule, virgule, point). Chez Séverine, enfin, la

³¹⁶ On les trouve dans l'ensemble du corpus : les articles de journaux en comportent tout comme les contes.

simple suppression de virgules (25', 55' – annexe pp.15 et 17) en fin de syntagme s'accompagne de l'expansion du syntagme. Réalisées au fil de l'écriture, sans pause qui les précède, ces opérations de prolongement d'un énoncé clôturé par la ponctuation pourraient se gloser, à l'inverse des précédentes, par « *finalement, je continue* ». Encore une fois, elles ne s'apparentent que de très loin à de la modalisation autonymique puisqu'il n'y a pas de mot autonome

4.2.1.3. Reformulations portant principalement sur l'énonciation.

Ces reformulations n'ont pas trait à la non-coïncidence entre les mots et les choses mais plutôt à la recherche d'un positionnement du sujet dans la tenue de *ce discours-là*, eu égard aux divers déterminants de l'énonciation, dans laquelle « *la langue se trouve employée à l'expression d'un certain rapport au monde* » (Benveniste, 1974, p.82). Dans nos textes, ce rapport se marque, en ce qui concerne les retouches et reformulations³¹⁷, à travers des changements de détermination et de thématization phrastique, ainsi que des modifications de l'ancrage temporel.

Chez Bettina, on observe une modification de détermination dès le début de l'écriture, dans l'énoncé « *Mon meilleur souvenir a été celui* » (annexe p.25) :

00:05:00 remplacement de *Mon* par *Un de mes*

Ce remplacement a un effet sémantique évident : « *un de mes* » pose l'existence d'autres souvenirs qui pourraient prétendre au titre de *meilleur*, alors que « *mon* » en extrayait un et un seul. En cela, il réduit la saillance du référent qui apparaît tout de suite comme un élément parmi d'autres, choisi comme au hasard. Un effet similaire est produit, chez Abdellatif, par le remplacement de *les* par *des* dans « *on a rencontrer un crâne et les ossements d'un chien* » (annexe p.9). *Les* étant le déterminant attendu dans ce cas, l'adoption de *des* surenchérit dans l'indéfinition et semble éloigner l'objet plus que ne l'aurait fait l'autre tournure « possible » en langue : *des ossements de chien*.

L'expression du sujet donne lieu à une substitution GN → pronom chez Séverine (*le car* → *il* à 1h10 – annexe p.17) sur laquelle la scriptrice revient en fin d'écriture (*il* → *le car* à 1h50 – annexe p.19) : elle est liée à la répétition de « *le car* » dans deux phrases contiguës,

³¹⁷ La présence de déictiques, en particuliers les pronoms personnels de première personne, est notable dans tous les textes. Comme elle ne fait pas l'objet de modifications, nous n'en parlerons pas ici.

les deux occurrences s'éloignant ensuite à cause d'ajouts intermédiaires. On trouve une substitution pronom → GN chez Bettina (*n* début de *nous* → *toute la classe* à 30' – annexe p.25). Ici encore, c'est peut-être la clarté référentielle qui est en jeu : le pronom *nous* est récurrent depuis le début de l'écriture et *toute la classe* lui donne explicitement un contenu que l'on supposait, certes, mais qui pouvait être interrogé.

Quelques opérations ont trait aux temps et modalisations verbales : chez Abdellatif (annexe p.9),

00:10:00 ajout de *Mon meilleur souvenir, c'est*
remplacement de *c'est* par *c'était*

Ce qui est en jeu ici, c'est la distorsion entre le moment de l'énonciation et celui de l'énoncé, que reflète l'hésitation entre temps verbaux passé et présent. Chez le même scripteur, à 40' d'écriture, le verbe *dépasser* passe de l'imparfait au passé composé avant d'être supprimé : on peut supposer que cette hésitation est plus générale que ne le laisse penser cette variation aspectuelle, le scripteur faisant des essais de temps avant de renoncer au verbe.³¹⁸

Chez Bettina, c'est un auxiliaire modal qui est l'objet d'une opération (annexe p.29) :

01:15:00 ajout à suspension de *Après le dernier slow tous le monde a visitésle pys des* [remplacement de *pys* par *pays*]
rêves ajout d'un espace entre *visités* et *le*
ajout de *pûent* entre *a* et *visités*

Nous verrons plus tard que le texte de Bettina est marqué par la fréquence de verbes modaux dans l'assertion. Les verbes modaux apparaissent le plus souvent au premier jet, dans le flux de l'écriture. Ici, la modalisation est en léger retrait par rapport à l'énonciation du verbe ; elle peut être liée à la correction orthographique qui intervient juste avant sur le mot *pays*, contigu au verbe, qui enclencherait au milieu de cette scription linéaire un processus métalinguistique facilitant l'ajout du verbe modal.

Chez Séverine (35' – annexe p.15) et Camille (25' – annexe p.33), c'est l'expression adverbiale du temps qui donne lieu à des opérations essentiellement énonciatives : toutes les deux entament une phrase en inscrivant le pronom sujet, reviennent tout de suite en

³¹⁸ Ceci est corroboré par le fait que le verbe *limiter*, qui va remplacer *dépasser*, sera tout de suite mis à l'imparfait et n'en bougera pas. On peut imaginer que chez le scripteur très inégal qu'est Abdellatif (nous verrons pas la suite d'autres marque de cette inégalité), le diagnostic de ce qui ne va pas ne se fasse pas facilement et qu'il passe par des essais divers avant de trouver le point d'achoppement. Ce comportement est fréquent chez les enfants concernant la grammaire et l'orthographe, les graphies et constructions les plus inattendues étant essayées avant d'être rejetées.

arrière pour le faire précéder de *ensuite* (Camille) ou *enfin* (Séverine) et reprennent la scription.³¹⁹ Chez Bettina, l'inscription de l'adverbe *enfin* (annexe p.27³²⁰) n'a pas lieu au sein d'une opérations métadiscursive mais après une pause, dont nous avons vu qu'elles pouvaient être le lieu d'une lecture à la fois transparente et autonymique. A l'inverse de groupes prépositionnels situant « objectivement » le temps (le matin, à 4 heures...), *enfin* ou *ensuite* fonctionnent de manière anaphorique, en référence à ce qui précède dans le texte : en cela, ils s'inscrivent comme naturellement dans l'ordre métadiscursif.³²¹

Enfin, une opération sur la ponctuation est typiquement et uniquement énonciative : c'est le remplacement d'un point par un point d'exclamation chez Séverine (1h10 – annexe p.17), qui modifie la modalité énonciative de la phrase.

Il apparaît ici que les modifications simples ayant trait à l'énonciation sont assez nombreuses dès le premier jet de l'écriture. Comme elles s'accompagnent de nombreuses modifications ayant trait à la prédication, on peut en conclure que les scripteurs prennent en compte, dès l'entrée en écriture, l'ensemble des paramètres de leur texte, et ce, à un haut degré de précision (cf. par exemple les changements de détermination et les trajets sémiques relevés). Cette prise en compte frontale ne semble pas poser de problèmes majeurs. Si des recherches ont montré que la tâche de narration était plus facilement réalisée par les jeunes scripteurs que l'argumentation, par exemple, l'explication donnée est le caractère chronologique de l'organisation du récit, qui colle avec la *récupération* des éléments.³²² Ici, on voit précisément, avec tout le travail sur les marques temporelles, que cette chronologie ne relève pas de l'évidence : c'est visiblement aussi en prenant appui sur leur écrit que les scripteurs (re)construisent le texte. Nous allons voir des exemples cette

³¹⁹ L'inverse se produit aussi chez Séverine :

 suppression de *Après avoir*
00:35:00 ajout de *Nous enfin notre chemin après avoir contemplé la nature.*

³²⁰ Cette opération s'effectue dans un passage scriptural très particulier sur lequel nous reviendrons par la suite.

³²¹ *Enfin* prend parfois, c'est le cas dans le texte de Bettina, une valeur supplémentaire qui dit le soulagement du scripteur que l'énumération prenne fin. La décomposition en *en fin* est alors tout à fait pertinente.

³²² Evoquant deux phases dans la planification, consacrées à la récupération des idées d'une part et à l'organisation de ces idées d'autre part, M. Fayol considère que « la deuxième phase tient à ce que la récupération ne suffit pas toujours. Elle suffit souvent quand on a affaire à des narrations plutôt qu'à des descriptions ou des argumentations. Ce n'est pas un hasard si la narration a été et reste la forme textuelle privilégiée de production écrite à l'école élémentaire : c'est elle qui pose apparemment le moins de problèmes aux enfants parce que la récupération s'opère plus facilement pour les événements liés de manière chronologico-causale. » (Fayol, 1997, p.22)

interaction entre écrit produit et écrit à produire avec des reformulations de plus grande envergure.

4.2.2. Reformulations complexes.

Chez Bettina (annexe p.25),

ajout de *nous avons dû*, [suppression de la virgule] *prendre le car qui nous à enmenés*

00:20:00 remplacement de *nous à enmenés* par *nous attendait* [mise au pluriel de *attendait*] à l'école

La conséquence du changement de verbe, outre le passage du sème du déplacement à celui de l'immobilité, est de rendre plus « acteurs » les référents de « nous », qui reste syntaxiquement COD mais dont la relation à l'action est rendue plus forte : être emmené, c'est se laisser porter ; être attendu, c'est décider du moment où l'action va commencer.

Chez Camille, la complexification d'une phrase permet, en posant comme sujet un élément peu important, de focaliser sur la suite : une série d'opérations (remplacements et ajouts) fait passer de « *On avait pris le train jusqu'à Nieul-sur-Lautise* » à « *Après avoir pris le train de la gare Saint-Lazare à la gare de Lyon, un car nous amena vers un grand manoir dans la ville de Nieul-sur-Lautise* » (annexe p.33). L'évocation du voyage en train sous la forme d'un GN expansé, qui permet de préciser les étapes du voyage, se double du changement de sujet syntaxique (*nous* → *un car*) ; ainsi, toute la phrase se met à dire le voyage : par l'ouverture par *après*, qui focalise sur la suite ; par les prépositions qui indiquent le déplacement, puis l'arrivée (*de... à ; vers ; dans*) ; par la structure thématique qui réserve, au thème les moyens de transport (train, car), au rhème les lieux de destination (le manoir, Nieul-sur-Lautise). La place de *nous*, entre les deux, semble figurer la position intermédiaire des personnages qui vont passer d'un lieu à l'autre. A ce stade de l'écriture, le thème textuel est la sortie : classe de théâtre, voyage, lieu différent à l'arrivée³²³. Ce n'est que par la suite que les élèves de la classe, désignés par *nous*, vont exister syntaxiquement sous la forme de sujet. Nous avons observé plus haut le phénomène inverse chez Bettina, où c'est le *nous* qui prend de l'importance – par des moyens

³²³ À 30' d'écriture, le texte est :

La classe de théâtre

Mon meilleur souvenir de l'école primaire est en CM2 où nous étions partis en classe de théâtre . Après avoir pris le train de la gare St Lazare à la gare de Lyon , un car nous avait amené vers un grand manoir qui se situait dans la ville de Nieul sur Lautise . C'était un manoir très grand entouré d'un vaste jardin comportant un terrain de basket , une balançoire, une piscine pour l'été . Ensuite on nous avait présenté nos futurs moniteurs

différents – dans la première demi-heure d'écriture (annexe p.25). Il me semble que ces deux scriptrices s'inscrivent dans un double fonctionnement : d'un côté, rédiger un récit clair et exhaustif, *scolaire*, de leur meilleur souvenir d'école : c'est la tâche de l'élève ; de l'autre, dire le plaisir que leur a procuré cette sortie : c'est le désir de l'auteur. Le choix des éléments saillants (soirée cabaret / boom) rapproche ces deux textes qui mettent en exergue le côté festif des séjours ; Camille va demeurer élève avant tout, alors que Bettina cède régulièrement à son envie de dire le plaisir de la fête.

Chez Camille, des reformulations complexes importantes se produisent régulièrement. Par exemple, dans la phrase « *Ensuite on nous avait présenté les* » (annexe pp.33 et 35),

remplacement de *les* par *nos*

ajout de *futurs moniteurs*

pause=00:00:45

00:30:00 ajout de *qui avaient l'air très gentils*.

remplacement de *avait présenté* par *présenta*

suppression de *avaient l'air très gentils*

ajout de *nous fîmes visiter*

ajout de *après après qui*

après *visiter*, ajout de *nos nouvelles chambres*

On passe donc de « *Ensuite on nous avait présenté nos futurs moniteurs qui avaient l'air très gentils* » à « *Ensuite on nous présenta nos futurs moniteurs qui nous fîmes visiter nos nouvelles chambres* ». Plusieurs effets sont produits :

- Sur le plan de la prédication : remplacement d'une qualité intrinsèque aux personnages, « *qui avaient l'air très gentils* », qui reflète le sentiment de la scriptrice vis à vis du séjour, par « *qui nous fîmes visiter nos nouvelles chambres* », énoncé référant à une action des personnages.
- Sur le plan énonciatif : on note le changement de temps verbal, le passage de l'accompli de second plan au non-accompli de premier plan provoque la saillance du verbe. Mais surtout, le remplacement ci-dessus a pour effet de réintroduire avec force les personnages centraux, les enfants de la classe, au cœur de l'histoire ; ceux-ci avaient été écartés du propos par la description du lieu de séjour³²⁴ dont « *qui avaient*

³²⁴ A 30' d'écriture, le texte est :

l'air très gentils » constituait un prolongement. Ce recentrage fait écho au remplacement de *les* par *nos*.

Puis, ¼ d'heure après, « *on nous présenta* » fait place à « *nous fîmes la présentation de* » (*nos futurs moniteurs*). Ce changement de sujet syntaxique peut être vu, comme le remplacement de *les* par *nos* [*futurs moniteurs*], comme le renforcement de la présence lexicale et syntaxique des héros, les enfants de la classe.³²⁵

A travers ces exemples apparaît la prise en compte de l'objet texte dès son énonciation : les « *intentions de signification* » (C. Fuchs) ou le « *champ de désignation* » (J. Rey-Debove) étant globalement stables, le travail d'écriture se fait essentiellement en interne, la cohérence du texte exigeant l'abandon de certaines formules au profit d'autres (passage du portrait à l'action chez Camille), les modifications associant marques énonciatives et éléments prédicatifs comme des éléments concourant *ensemble* à l'organisation du texte. Ce qui semble se poser, c'est moins une difficulté à *recupérer les choses à dire* qu'une réflexion concernant l'opportunité de leur présence dans le texte, en fonction d'un objectif global.³²⁶ L'intérêt de ces exemples, même s'ils sont en petit nombre, est de montrer que cette réflexion intratextuelle est présente dès le début de l'écriture, les éléments posés en première demi-heure orientant vraisemblablement tout le reste du texte.

4.4. Reformulations scripturaires différées, au sein du déjà-écrit.

N'ayant pas lieu au moment de l'énonciation première et ne laissant d'autre trace dans le texte final que leur résultat, les reformulations différées sont trop éloignées de la configuration des boucles méta-énonciatives pour que nous les catégorisions comme nous

La classe de théâtre

Mon meilleur souvenir de l'école primaire est en CM2 où nous étions partis en classe de théâtre . Après avoir pris le train de la gare St Lazare à la gare de Lyon , un car nous avait amené vers un grand manoir qui se situait dans la ville de Nieul sur Lautise . C'était un manoir très grand entouré d'un vaste jardin comportant un terrain de basket , une balançoire, une piscine pour l'été . Ensuite on nous avait présenté nos futurs moniteurs qui avaient l'air très gentils

³²⁵ Le double passage de *les* à *nos* et de *on* à *nous* provoque également un renforcement de l'aspect déictique du texte. Cette évolution ancre davantage le texte dans l'énonciation personnelle du «*souvenir*» mais il est difficile de se prononcer sur ses raisons.

³²⁶ Ce constat n'infirme pas les résultats des recherches cognitivistes qui envisagent la narration comme facilitant la récupération des éléments à énoncer, et donc permettant au scripteur de consacrer plus d'énergie aux autres tâches (Fayol, 1985).

l'avons fait pour les reformulations au fil de l'écriture. En effet, si la formule *X, je dis X'* peut facilement se transformer en *X, j'ai écrit X'*, les paramètres qui président à la retouche du texte sont diversifiés du fait de la distance temporelle entre l'énonciation première de *X* et la réflexion *X, j'ai écrit X'*, qui prend en compte *X'*, non seulement avec ce qui le précède, mais aussi ce qui le suit, dans la globalité du discours en voie de structuration et souvent d'achèvement, sur une base plus stable (même si elle peut évoluer) que celle du discours oral³²⁷. Aussi, les gloses que l'on pourrait rétablir comme correspondant aux reformulations ne peuvent-elles être assimilées à celles qu'a recensées J. Authier-Revuz. Même si – selon toute vraisemblance – elles entrent fondamentalement dans un modèle similaire, on ne peut sans risque de dérive attribuer aux opérations observées des gloses non attestées. C'est pourquoi je n'essaierai pas, dans les lignes qui vont suivre, de gloser les reformulations, mais je les commenterai simplement du point de vue de leur effet dans le texte : si des hypothèses interprétatives sont émises, ce sera celles des lecteurs d'écriture que nous sommes, en aucun cas les ersatz des gloses – supposées – des scripteurs.

4.4.1. Reformulations simples.

Les reformulations dans le déjà-écrit peuvent être effectuées par remplacement ($X \rightarrow Y$), ajout ($X \rightarrow XY$) ou suppression ($XY \rightarrow Y$). Nous allons les envisager selon l'opération qui les provoque nous les grouperons en fonction du niveau qu'elles affectent (énonciation ou prédication) et de leur effet sur le texte.

4.4.1.1. Reformulations par remplacements.

Deux scripteurs seulement se livrent à des remplacements différés. Le premier, Abdellatif, effectue un seul remplacement, que l'on peut dire stylistique, celui de *il y avait* par *ce trouvait* dans la phrase « *A Sigean il y avait un centre où ~~il y avait~~ ce trouvait des animaux en liberté* » (annexe p.11) : le remplacement évite une répétition mal venue, qui plus est, celle d'un « *il y a* » de mauvaise réputation à l'école.

³²⁷ Cette opposition oral-écrit ne doit pas faire oublier que l'on trouve des boucles méta-énonciatives, en nombre, dans des textes écrits. La différence fondamentale avec ce que nous étudions à présent est que les boucles sont inférées des reformulations elles-mêmes, dont il ne restera que le résultat dans le texte final. Les boucles méta-énonciatives tirées du corpus écrit de J. Authier-Revuz sont comparables à ce que j'ai appelé les paraphrases textuelles, pas aux reformulations uniquement scripturaires que nous observons maintenant.

Chez Camille, le remplacement de *amis* par *camarades* dans « *J'ai aimé cette sortie car nous avons mieux connu nos amis et nous avons découvert le théâtre qui nous a permis de faire un spectacle en fin d'année qui avait été très apprécié par les adultes comme les petits.* » (annexe p.39) correspond à une recherche du mot adéquat eu égard à l'ensemble du contexte décrit : *amis* contient un sème d'intimité difficilement compatible avec l'idée de connaissance approximative de la personne ; de plus, le contexte global favorise l'émergence de *camarades*, terme approprié aux relations entre pairs à l'école. Elle effectue un autre remplacement, lié à l'ensemble du texte puisqu'il concerne le titre : à 1h25 d'écriture, le titre primitif, *La classe de théâtre*, est remplacé par *Souvenirs* (annexe p.37). Le fait que cette opération soit la première de la deuxième session d'écriture, ainsi que la pause qui précède, laissent supposer que, relisant son texte, Camille a pris conscience que celui-ci racontait bien davantage que « *la classe de théâtre* » annoncée. De plus, eu égard à la consigne qui demande de raconter son « *meilleur souvenir d'école primaire* », le texte raconte bien plus qu'un seul souvenir : un ensemble de bons souvenirs, ce qui peut motiver le pluriel dans le titre. Ainsi, le changement de titre, qui correspond sans aucun doute à une réflexion métadiscursive favorisée par la distanciation temporelle entre l'écriture et la relecture (deux jours dans ce cas), entérine ce que l'on pourrait appeler l'évolution du champ de désignation entre le projet de texte (si le titre primitif y était adéquat) et le texte final.

Un seul remplacement porte uniquement sur l'énonciation : à 2h d'écriture (annexe p.11), Abdellatif fait passer le verbe *rencontrer* du passé composé au passé simple dans la phrase

Mathieu COLLIN (un de mes amis) ,en cherchant des balles de tennis que l'on avait malencontreusement envoyer derrière une grille qui limitait nos bingalots et un champs et en marchant ont rencontrés [= on rencontra] un crâne et des ossements d'un chien .

Cette opération correspond vraisemblablement pour le scripteur à une distanciation de son texte, qui devient « récit écrit » avec l'usage du passé simple.³²⁸ C'est le seul verbe au passé simple du texte, le temps verbal a un effet dramatisant qui renforce le caractère incongru de l'aventure : la rencontre d'un crâne.

³²⁸ Au contraire de ce que l'on pourrait croire, le passé simple est un temps assez couramment utilisé par les enfants dans leurs récits : il est même étonnant que ces textes-ci n'en comportent pas davantage. Ce temps est spontanément associé aux récits écrits, en particulier à cause de l'usage intensif à l'école des types de textes et de la distinction de Benveniste entre discours et histoire qui, souvent mal comprise et simplifiée, devient discours / récit : le premier se caractérise par l'usage de déictiques et l'ancrage au présent ; le second, par la mise en place d'un système anaphorique clos et l'ancrage au passé, dont l'alternance imparfait / passé simple est le paragon.

4.4.1.2. Reformulations par suppressions.

L'écriture d'Abdellatif se termine par une suppression, celle de la dernière phrase du texte : « *Et j'aimais bien les jeux sportif que l'on faisait tout les deux ans* » (annexe p.11). Elle a pour effet d'exclure du texte final un référent autonome, souvenir supplémentaire que l'auteur décide finalement de ne pas évoquer. Elle modifie clairement le champ de désignation, dont nous verrons par ailleurs qu'il semble varier considérablement au gré de l'écriture. Les suppressions intervenant en fin d'écriture chez Bettina sont également très importantes (annexe p.29) :

01:20:00	retour dans le texte suppression de <i>nous avons même appris à danser à Caroline ; enfin, je pense.</i> suppression de <i>et faire une boom méga géniale avec tous les copains et copines.</i>
----------	---

Elles n'ont pourtant pas la même valeur de modification du champ de désignation puisque l'événement désigné a été évoqué plus loin dans le texte : la raison de la suppression semble être le souci d'éviter les redites et de ménager le suspense.

Dans les deux exemples qui précèdent, on ne peut considérer les suppressions comme des outils de reformulation que dans le cadre d'une reformulation globale du texte : c'est le caractère dilaté de l'énonciation écrite qui permet cette conception, élargie, de la reformulation d'une unité de discours. Chez Camille, on observe des suppressions isolées³²⁹, de moindre incidence : dans la phrase « *Mais surtout ce qui m'a le plus marqué , ce sont les cours de théâtre où l'on changeait de personnage , où l'on exprimait des visages ou des gestes comiques.* » inscrite à 50' d'écriture, elle supprime « *où l'on changeait de personnage* » à 1h25 (annexe p.39) ; il est difficile d'interpréter cette suppression. Ensuite, dans la phrase « *Après avoir pris le train de la gare St Lazare à la gare de Lyon , un car nous avait amené vers un grand manoir qui se situait dans la ville de Nieul sur Lautise.* » inscrite entre 10 et 25' d'écriture, elle supprime « *de la gare St Lazare à la gare de Lyon* » à 1h50 (annexe p.41). On peut comprendre cette suppression par le fait que la précision « *de la gare St Lazare à la gare de Lyon* », loin d'aider le lecteur à se représenter le trajet³³⁰, le noie sous des informations annexes dont il ne fera rien dans la suite du texte : l'important dans cette phrase, c'est la ville d'arrivée, Nieul-sur-Lautise.

³²⁹ D'autres suppressions, dont les retentissements sur le texte sont beaucoup plus importants, ont lieu au sein d'une reformulation très complexe que nous commenterons plus tard.

³³⁰ En outre, l'affirmation est peu vraisemblable (il n'y a pas de train d'une gare à l'autre dans Paris), mais peut-être "train" désigne-t-il le RER...

Certaines de ces suppressions ont un effet très sensible sur le texte, soit sur sa structure (Bettina), soit sur sa thématique (Abdellatif). La dernière suppression commentée n'est pas sans effet sur la compréhension immédiate de l'incipit du texte, déterminante pour la suite de la lecture. Ces suppressions, effectuées dans la phase de relecture, parfois dernières opérations du texte, ont peu de rapport avec celles que nous avons pu observer parmi les opérations au fil de l'écriture, qui portaient sur des segments de texte souvent plus petits et de moindre importance. Ce qui semble en jeu ici, ce n'est plus la non-coïncidence des mots au choses présidant au *finalement, je ne dis pas X*, trajet de renonciation au dire qui signifie l'impossibilité de la coïncidence, mais le dire mieux qui passe par un dire moins, les suppressions dans le déjà écrit correspondant davantage à un trajet de levée d'ambiguïté qui, par là, contribue à renforcer les repères qui demeurent.

4.4.1.3. Reformulations par ajouts.

Certaines reformulations paraphrastiques effectuées à l'aide d'ajouts semblent répondre à un souci de précision. Chez Camille, on trouve (annexe p.37)

01:20:00 retour dans le texte avant *Nous fimes une soirée*
 ajout de *Le théâtre*
 remplacement de *Le théâtre* par *Les cours de théâtre*
 ajout de *progressaient de jor en* ^[ajout d'un u à jor] *jour nous commençons donc un spectacle*
parcours du texte, ajout d'espaces avant des signes de ponctuation

C'est au niveau symbolique qu'est décodé le terme remplacé (*le théâtre*), en relation métonymique avec son remplaçant « *les cours de théâtre* », qui est décodé au niveau locutif. Il s'agit, encore une fois, d'une paraphrase sur-déterminante où la relation de l'expliqué à l'expliquant n'est pas réversible. Cette caractéristique s'accorde avec ce que l'on sait par ailleurs de l'écriture comme favorisant la distanciation progressive du scripteur à son écrit : des raccourcis sont employés, convoquant un implicite qui est celui de l'auteur-lecteur et qui, au moment de la scription, passe inaperçu ; quand l'auteur se met à relire délibérément, en se décentrant de sa position cognitive d'auteur-lecteur pour adopter celle du futur lecteur, les implicites apparaissent et sont – ici – rectifiés.³³¹

³³¹ L'effectuation de cette opération s'inscrit dans l'ordre attendu *terme à expliquer* → *terme expliquant*, comme presque toutes les reformulations de cet ordre que nous avons examinées mais au contraire de ce qui se passait, chez la même scriptrice, avec "*nos futurs moniteurs*" et "*Patrick... Valérie*" (étudié *supra*, 2.3.1.1). Cette différence est pertinente : il convient d'associer le lecteur à l'ambiance décrite en citant les noms des personnages, mais l'appellation "*le théâtre*", ambiguë mais non marquée, n'a pas, comme le "quart-d'heure",

Chez Séverine, on trouve à deux reprises, à 1h30 d'écriture (annexe p.19), le remplacement de « à Saint-Germain » par « à la forêt de Saint-Germain ». Le premier terme est décodé au plan référentiel : l'implicite du terme « à Saint-Germain » repose sur la connaissance référentielle de l'attrait principal de Saint-Germain, qui est précisément la forêt. Le second terme, « à la forêt de Saint-Germain », se décode au niveau locutif, celui du sens littéral.³³²

D'autres ajouts, à la manière des suppressions évoquées ci-dessus, ne peuvent être inclus comme reformulants que dans la perspective de la dilatation de l'énonciation écrite : il s'agit parfois de groupes autonomes et c'est au niveau de la phrase et même du paragraphe ou du texte qu'il faut envisager ces opérations comme instruments de reformulation. Séverine effectue, à 1h50 d'écriture (annexe p.19), des ajouts que l'on peut mettre en rapport avec ceux précédemment commentés, qui reformulaient *Saint-Germain en la forêt de Saint-Germain* : à la fin de la phrase « *Nous avons des griffures un peu partout en arrivant au bout de la piste.* », elle ajoute :

retour après piste
ajout de *étroite, verdoyante*
remplacement de la virgule par *et*
ajout d'un point après *verdoyante*
majuscule à *nous*

01:55:00 avancée en fin de texte

retour après verdoyante
ajout de *giffuegrt*
remplacement de *giffuegrt* par *et giffue*

« *La piste* » devient « *la piste étroite, verdoyante et giffue* » : c'est, comme avec l'ajout de « la forêt », le sème de nature qui est mis en avant. Ainsi, les opérations dans le déjà-écrit fonctionnent en écho les unes par rapport aux autres, donnant au texte une inclinaison qui n'était que virtuelle. Ces échos sont plus évidents encore dans la série suivante : entre 1h30 et 1h45 d'écriture (annexe p.19), toutes les opérations autres que les corrections formelles sont des ajouts d'éléments ayant trait au temps. Ancrage temporel du texte (« *est en CE1* » ajouté à « *Mon meilleur souvenir* », à 1h35), organisation temporelle de l'énoncé (« *le matin assez tôt* », ajouté à 1h30 ; « *en fin d'après-midi* », ajouté à 1h45), établissement de

l'avantage d'associer au discours d'ici *un petit bout du discours de là-bas* ; elle a en revanche les inconvénients de l'imprécision.

³³² Comme le signale C. Fuchs, la relation de paraphrase n'est pas réversible, à moins que le contexte large ne prenne en charge l'information *l'intérêt de Saint-Germain, c'est la forêt* en construisant à l'avance le référent forêt (par exemple, le texte pourrait commencer par « *nous avons envie d'aller en forêt, nous avons choisi Saint-Germain* »...).

la chronologie des événements (« *après une heure de trajet* », ajouté à 1h45) se succèdent dans ce quart d'heure où la scriptrice se préoccupe essentiellement de cohérence temporelle.

Enfin, chez Camille (1h50, 1h55), Séverine (1h25, 1h55, 2h05) et Abdellatif (2h), on trouve des ajouts isolés, effectués au gré des relectures : il s'agit le plus souvent d'expansions nominales destinées à clarifier un élément référentiel. Quatre de ces cinq ajouts ont lieu après des pauses ; le fait qu'ils paraissent destinés au lecteur – donnant des précisions dont le scripteur n'a évidemment pas besoin – témoigne que pendant les pauses, les auteurs-lecteurs adoptent une posture de lecteur final et tentent, par des rectifications locales, de pallier la différence cognitive entre eux et les futurs lecteurs.

Au contraire des remplacements au fil de l'écriture, qui témoignent de la vigilance permanente du scripteur et de son double niveau de lecture, à la fois transparent et autonymique, les opérations après déplacement dans le déjà-écrit marquent les moments de pause pour relecture où le scripteur, délibérément, évalue son texte. Comme nous le montrerons à travers l'étude des corrections orthographiques (chapitre 6), cette évaluation, dont les aspects formels ne sont pas traités ici, prend en compte l'ensemble des paramètres de la scription.

4.3.2. Reformulations complexes.

Camille est la seule scriptrice à se livrer à des reformulations complexes dans la phase de relecture. Elles sont le signe d'un véritable remodelage du texte, qui a également été très travaillé, même dans la phase d'accumulation.

Le renforcement de la présence du « *nous* » constaté dans les opérations de la phase d'accumulation s'inverse dans la phase de relecture (annexe p.39) :

après nous commençons

suppression de *donc un spectacle*

ajout de *un spectacle*

pause=00:00:43

ajout de *que nous avons présenté en fin d'année*

01:30:00

suppression de *nous commençons*

ajout de *on*

suppression de *on*
 ajout de *on préparé un spectacle*
 remplacement du *é* de *préparé* par *ait*

« *Nous commençons donc un spectacle* » devient « *on préparé un spectacle* » ; cette tendance se confirme plus loin avec, dans la phrase « *Un soir, nous fîmes une soirée cabaret où chacun avait préparé un sketch , qui étaient d'ailleurs très réussi* » (annexe p.39),

01:45:00 remplacement de *Un soir* par *Les soirs*
 suppression de *nous fîmes*
 ajout de *on faisait des veilles où l'on f*
 suppression de *on faisait des*
 suppression de *où l'on*
 ajout de *aux* (veilles)
 ajout de *on* après *veilles*
 à la suite du *f*, ajout de *aisait des jeux de cartes des jeux d'improvisation*
 ajout d'une virgule après *cartes*
 01:50:00 ajout d'un *s* à *improvisation*
 ajout de *et une fois on fit une*

La phrase est devenue : « *Les soirs, aux veilles on faisait des jeux de cartes, des jeux d'improvisations et une fois on fit une soirée cabaret où chacun avait préparé un sketch , qui étaient d'ailleurs très réussi.* » Une fois encore, « *on* » a pris la place de « *nous* ». En outre, on observe dans le début de la phrase un travail sur le champ de désignation, avec évocation d'un référent nouveau (« *Les soirs aux veilles on faisait des jeux [...]* ») qui montre que la fin de la phase d'accumulation ne correspond pas pour la scriptrice à la fin du travail de réunion du sens à produire. Les ajustements énonciatifs (*nous* → *on*) accompagnent des retouches d'ordre prédicatif qui s'effectuent elles-mêmes dans deux formulations successives : *on faisait des veilles* → *aux veilles*. Cette tendance à la simplification de l'énoncé est vraisemblablement liée à un souci d'éviter des répétitions (*on faisait des veilles / on faisait des jeux*) que l'on retrouve dans la reformulation de « *un soir* » (*nous fîmes une soirée*) par « *une fois* » (*on fit une soirée*)³³³.

La même reconstitution comporte une reformulation de grande ampleur qui retentit sur l'ensemble du texte (annexe pp.41-43) : les énoncés

Nous avions tout de même des cours dans une salle, mais assez étroite pour trente deux élèves ! Les repas se passaient agréablement . Mais surtout ce qui m'a le plus marqué , ce sont les cours de théâtre, où l'on exprimait des visages ou des gestes

³³³ On pourrait commenter à l'infini les glissements de sens que produisent des opérations qui semblent motivées par autre chose : ici, « *une fois* » met l'accent, davantage que « *un soir* », sur l'unicité de l'événement.

comiques. Il y avait aussi des cours de musique qui étaient très bien .Chaque soir on faisait une veillée, après avoir pris notre douche. Le quart d'heures était le moment où l'on disait nos problèmes et si on avait aimé la journée .

se trouvent finalement reformulés en :

Voici le programme de la journée: Petit déjeuner, cours avec Mr Saby dans une salle assez étroite pour trente -deux élèves ou alors cours de théâtre où l'on exprimait des visages et des gestes comiques, repas qui se passaient agréablement , loisirs , théâtre ,musique, mixage des couleurs, goûter, douche ,quart d'heures ,moment où l'on disait nos problèmes mais aussi ce qu'on appréciait ,dîner.

Cette reformulation se fait progressivement, la scriptrice avançant dans le texte et reformulant « pas à pas » ; il ne s'agit pas d'un déplacement de référent : si certains éléments sont ajoutés, d'autres supprimés, l'ensemble de ce qui est évoqué se retrouve dans les deux textes. En revanche, la manière de dire est complètement différente.

Le processus de reformulation, très complexe, serait trop long à décrire exhaustivement ; j'ai donc tracé des correspondances entre les opérations pour aider à le décrypter :

retour avant *Nous avions tout de même des cours*

ajout de *Voici le programme de la journée :* [ajout d'un espace avant *Voici*] *Petit déjeuner, toilette, cours dans une classe assez*

02:05:00 < suppression de *, mais assez étroite pour trente-deux élèves*
ajout de *étroit pour trente-deux*

pause=00:01:50

ajout de *élèves*
remplacement de *étroit* par *étroite*

suppression de *Nous avions même des cours dans une classe*
après *trente-deux élèves*, ajout de *ou alors cours de théâtre*

avant repas, suppression de *Les*
ajout d'une virgule après *théâtre*
de *qui* après *repas*

02:10:00 ajout de *loisirs, théâtre, musique, mixage des couleurs, goûter, douche, quart d'heures, dîner, veillée.*

suppression de *Mais surtout*
majuscule à ce

remplacement de *ce sont* par *c'est*
retour après *Petit déjeuner*, suppression de *toilette*
retour avant *les cours de théâtre*
remplacement de *c'est* par *ce sont*
suppression de *où*
avancée après *Petit déjeuner, cours*
ajout de *avec Mr Saby*

pause=00:00:48

02:15:00 retour après *les cours de théâtre*

ajout de *où l'on exprimait des visages et des gestes comiques*
suppression de *Ce qui m'a le plus marqué ce sont les cours de théâtre où l'on exprimait des visages et des gestes comiques*
suppression de *Le quart d'heures était le moment où l'on disait nos problèmes et si on avait aimé la journée*
suppression de *Il y avait aussi des cours de musique qui était très bien*
avancée après *quart d'heure*
ajout de *, moment où l'on disait nos problèmes mais aussi ce qu'on apprécié*
remplacement du *é* de *apprécié* par *ait*

suppression de *Les cours de théâtre progressaient de jour en jour on préparait un spectacle que nous avons présenté en fin d'année*

Il n'y a pas de règle processuelle générale dans ce moment d'écriture, l'ordre des suppressions et ajouts correspondants étant très variable. La scriptrice procède le plus souvent par empanns d'écriture restreints, elle semble exercer un contrôle serré sur son écriture en s'astreignant à redire – autrement – ce qu'elle avait mis en place.

Sur le plan de la prédication, la reformulation ajoute des éléments nouveaux : le *petit-déjeuner*, la *toilette* (qui est supprimée ensuite), le nom du professeur (*Mr Saby*), des activités : *mixage des couleurs, loisirs* ; elle transforme *cours de musique* en *musique*. On peut y lire un glissement hors du sème scolaire et une accumulation d'activités extra-scolaires. L'ajout puis la suppression de *toilette* manifeste à la fois l'acceptation de la scriptrice à ajouter des détails et sa réserve, due au contrôle qu'elle exerce sur l'ensemble du passage.

Sur le plan énonciatif, beaucoup de modifications s'opèrent. L'effet le plus saillant est le passage d'une narration classique, où s'enchaînent des phrases verbales, à la succession de groupes nominaux introduits par *voici*. Comme le souligne Le Goffic (1994, p.181) “voilà et voici, formés anciennement sur l'impératif du verbe voir, entrent encore dans les mêmes constructions que ce verbe, même si l'étymologie n'est plus sentie”. De cette étymologie, *voici* garde sa valeur déictique, qui fait sentir ici la double portée de la phrase présentative : *voici le programme de la journée* introduit des faits, énoncés comme tels par les groupes nominaux, mais aussi une série de groupe nominaux qui se succèdent. Cette double portée est due, non seulement au caractère déictique de *voici*, mais à la polysémie de *programme* qui peut désigner à la fois une succession d'événements et une liste les énumérant³³⁴. Du point de vue du lecteur, qui a précisément sous les yeux ce programme, *voici* donne l'impression d'une adresse directe et presque gestuelle : juste après avoir lu « *voici* », le lecteur a sous les yeux le *programme* annoncé. Cette reformulation globale permet, non seulement d'alléger considérablement l'énumération, mais d'exprimer, par l'absence de verbes et de déterminants, le caractère générique des actions évoquées.

Le « *programme de la journée* » implique aussi une réorganisation chronologique : alors que dans la première version du texte (1h30 d'écriture – annexe p.38), les veillées sont

³³⁴ Le *Grand Robert de la Langue Française* donne, en sens 1, “écrit annonçant et décrivant les diverses parties d'une cérémonie, d'une fête, d'un spectacle, etc., et leur déroulement” ; en sens 3, “suite d'actions que l'on se propose d'accomplir pour arriver à un résultat.” (*Grand Robert de la Langue Française*, 2001, p.1261).

évoquées avant la douche, suivant probablement l'ordre de leur saillance à l'esprit de la scriptrice, la version finale introduit une progression à la fois chronologique (les activités de la journée, puis celles du soir) et aspectuelle : énumération d'actions génériques (absence de verbe et de déterminant, juxtaposition par des virgules), narration des soirées sur le mode itératif (circonstant itératif *les soirs*, temps verbal imparfait), focalisation sur un événement particulier (circonstant semelfactif *une fois*, temps verbal passé simple).

Ce dernier exemple illustre pleinement les bouleversements qui peuvent avoir lieu dans un texte, d'autant plus étonnants ici que le référent est connu à l'avance et que, si l'écriture permet vraisemblablement de « récupérer » des éléments oubliés, elle ne modifie pas fondamentalement l'information donnée par le texte. En revanche, un travail réel est effectué, dès le début de l'écriture, sur le plan énonciatif, et les modifications apportées par Camille en sont un aboutissement remarquable.

CONCLUSION A L'ANALYSE DES NARRATIONS DE SOUVENIRS.

La diversité des faits observés témoigne, au-delà de l'effet de la consigne et de la relative similitude des trajets dans le texte, du caractère éminemment individuel de la pratique scripturale.

A la consigne ainsi qu'à l'homogénéité des scripteurs, on doit vraisemblablement les rapprochements sur l'organisation des textes et leur stabilité thématique tout au long de l'écriture (2.1) ; en comparant ces écritures avec celles d'articles de journaux relevant aussi du mode accumulatif, on s'aperçoit que rares sont les textes réorganisés en cours d'écriture³³⁵ : la stabilité des états intermédiaires des textes du point de vue de l'organisation thématique est vraisemblablement une caractéristique majeure du mode de l'accumulation. Ceci n'empêche pas un véritable travail du langage : si les textes s'organisent dès l'incipit de l'écriture comme ils seront organisés dans leur état final, cette organisation globale n'est pas toujours le fruit d'une planification préalable (Abdellatif le montre ici) et tout ce qui relève de la mise en texte ne se planifie que très peu ; le *choix des contenus* s'effectue en cours d'écriture, les *contenus* écrits ayant parfois un effet important sur ce qui est à écrire. Ici s'arrête l'homogénéité du mode de l'accumulation : dès que l'on

³³⁵ C'est le cas, pour les articles de journaux, chez Alexandre (annexe p.189-198).

raisonne, non plus sur des textes (fût-ce différents états de ces textes) mais sur leur écriture, avec l'examen des pauses, les profils se différencient (2.2). L'examen des reconstitutions a mis en évidence différents types de pauses : la pause où n'apparaît aucune activité du scripteur, la plus fréquente et la plus difficile à interpréter puisque nous ne savons même pas si l'attention du scripteur est concentrée sur le texte ; la pause "active" où le scripteur effectue des mouvements de curseur (allers-retours, tabulations, scription au hasard du clavier de lettres ne formant pas de mots), repérée en début d'écriture chez Camille et Bettina et interprétée comme témoignant de la fébrilité des scriptrices entre la nécessité d'énoncer le début du texte et la crainte d'en perdre la suite ; la série de corrections formelles enfin, qui correspond à une pause dans le travail du sens, avec l'hypothèse que la concentration sur le signifiant peut aider à trouver la suite du texte.³³⁶ Les comportements des scripteurs diffèrent considérablement quant à la répartition et à la fonction des pauses (relecture et/ou planification). Le point commun repéré est que globalement, les pauses sont plus fréquentes en début d'écriture qu'en fin, où peuvent s'écrire des empan de texte très larges.

La description de chaque écriture (3), bien entendu partielle parce que résultant du choix d'un axe interprétatif, a montré en particulier comment, dans un compromis entre projet initial et rencontre du langage, les scripteurs mettent en œuvre des manières très diverses de constituer leurs textes, diversité qui semble induire des effets importants sur les textes eux-mêmes. Au travers des trajets sémantiques et énonciatifs, on a pu voir se mettre en place, chaque fois différemment, des textes dans l'écriture desquels apparaît toujours une cohérence d'intention, même quand la cohérence du texte lui-même fait finalement défaut.

Même les petits faits de l'écriture, dont on pourrait penser qu'ils sont partagés par tous les scripteurs, créent des distinctions. L'utilisation de la ponctuation d'incise par le seul Abdellatif (4.1.2), l'absence de paraphrases textuelles chez Séverine sont révélatrices de la façon dont ces scripteurs *se posent dans le langage*, l'un rendant manifeste l'ajout que constitue le contenu de la parenthèse, l'autre lissant son texte au point qu'aucune reformulation n'y reste visible. Si les reformulations simples sont effectuées, au fil de l'écriture, par tous les scripteurs, l'opération qui les provoque quand elles ont lieu en différé n'est pas répartie également (4.3.1) : Abdellatif et Camille sont les seuls à

³³⁶ Cette piste sera creusée au chapitre 6, consacré aux opérations de mise en graphie dans l'ensemble du corpus.

reformuler par remplacements, Séverine ne reformule que par ajouts. Quant aux reformulations complexes, seules Bettina et Camille s'y livrent, cette dernière en faisant même sa principale activité dans la phase de relecture. Dans la reformulation différée, Séverine procède par expansion ; Camille, au contraire, réduit considérablement son texte, cette réduction portant sur l'expression plutôt que sur le champ référentiel. Pour permettre des corrélations et des interprétations, ces constats gagneront à être comparés à l'observation des mêmes scripteurs dans une situation d'écriture différente.

Un des enseignements de cette première étude est que la dissociation entre « opérations énonciatives » et « opérations prédicatives », selon les termes que C. Fuchs emprunte à Culioli, pour intéressante qu'elle reste en permettant par exemple d'évaluer le degré d'évolution des deux niveaux du discours, trouve rapidement ses limites dans l'analyse de la production langagière en temps réel, qui mixe énonciation et prédication (4.2.2 et 4.3.2). Cette « *extrême intrication* », que C. Fuchs a constatée chez Proust « *entre procédés lexicaux et procédés grammaticaux d'expression* » (1982, p.145), apparaît pleinement dans les reformulations complexes, où les scripteurs gèrent de front toutes les dimensions de l'écriture. L'effet de retour proposé par J. Rey-Debove entre le niveau des contenus et celui de la désignation, le choix d'un contenu pouvant, selon elle, modifier le champ de désignation établi au préalable, est avéré ici à travers plusieurs exemples où l'écriture à venir s'appuie sur le texte existant. Nous étendrons (chap.6) cet effet de retour à la possibilité pour les choix de l'expression de modifier le champ des contenus, en tentant de repérer, dans l'ensemble du corpus principal de cette étude, des ponts entre les corrections formelles et les modifications lexicales. Cette hypothèse s'inscrit dans un cadre plus large de mélange des niveaux, qui suppose que, relisant pour l'orthographe par exemple, le scripteur n'est pas exonéré de sens ; que, relisant pour la cohérence, il n'est pas insensible à l'environnement interdiscursif dont chaque mot est porteur ; etc. Bref, on suppose ici – près de la perspective bakhtinienne – que toute lecture est plurielle et que chaque mot colporte des sèmes qui ne sont pas ceux pour lesquels il a été principalement choisi, des discours dans lesquels il a été rencontré³³⁷ auxquels l'énonciateur ne pense pas

³³⁷ “Le sens linguistique d'un énoncé donné se conçoit sur le fond du langage, son sens réel, sur le fond d'autres énoncés concrets sur le même thème, d'autres opinions, points de vue et appréciations en langages divers, autrement dit, sur le fond de tout ce qui complique le chemin de tout discours vers son objet.” (Bakhtine, 1975, p.104). “Seul l'Adam mythique abordant avec sa première parole un monde pas encore mis en question, vierge, seul Adam-le-solitaire pouvait éviter totalement cette orientation dialogique sur l'objet avec la parole d'autrui. Cela n'est pas donné au discours humain concret, historique, qui ne peut l'éviter que de façon conventionnelle et jusqu'à un certain point seulement.” (ibid., p.102)

en l'utilisant, une forme (graphique et phonique) qui n'est pas forcément l'objet de l'intérêt mais qui est là et, jouant son rôle de rappel d'autres occurrences, favorise l'émergence d'autres emplois. Certains exemples de mots dont la relecture peut avoir déclenché leur réutilisation, et la mise en évidence du déploiement des sèmes à partir du signe lui-même (3.1 et 3.2), conforte déjà cette hypothèse d'une interaction forte entre forme et sens dans la constitution du texte.

CHAPITRE IV

L'écriture au confluent du *que dire ?*

et du *pour qui, pour quoi le dire ?*

Sous une apparente simplicité, la deuxième consigne d'écriture, « *Écris pour le journal de l'école un article expliquant ce qu'est l'illettrisme pour convaincre les lecteurs de s'intéresser à ce problème* », spécifie différentes dimensions de l'activité complexe qui est demandée aux élèves : il faut PRODUIRE un TYPE D'ECRIT particulier (*écrire un article de journal*) sur un REFERENT connu (la classe a vu une émission de télévision sur *l'illettrisme*) pour AFFECTER DES DESTINATAIRES également connus (*expliquer et convaincre les lecteurs*).

Ces spécifications jouent-elles un rôle dans les processus d'écriture, et en particulier dans le mode d'écriture adopté (accumulation/récurrence) ? Je fais l'hypothèse que oui, parce qu'assignant des enjeux extra-scolaires³³⁸ à cette production, la consigne fait sortir l'écriture d'un simple projet de rédaction-évaluation par le maître pour l'inscrire dans une perspective d'écriture destinée à publication et à lecture par des destinataires qui ne savent rien de la situation de production de l'écrit³³⁹. De ce fait, certains paramètres de la production écrite, qui étaient absents de la consigne de rédaction « *raconte ton meilleur souvenir de l'école primaire* », s'imposent ici comme déterminants. Le simple fait de fixer au

³³⁸ Le terme n'est pas très adapté puisqu'on est précisément à l'école ! Il faut entendre *extra-scolaire* comme *débordant des stricts enjeux d'acquisition de savoirs scolaires*.

³³⁹ Par là-même, l'écriture sort de la situation décrite par C. Fabre (2000, p.26) : « *Il se trouve que, le plus souvent, les enfants écrivent dans un cadre scolaire et produisent surtout des écrits scolaires, c'est-à-dire destinés à acquérir, consolider et vérifier des connaissances ; ils rendent leurs productions à un destinataire institué comme tel, qui en connaît déjà en partie le contenu, et dont la fonction est de les lire pour les évaluer. Pour justifier ces conditions spéciales de production et de communication, il faut faire l'hypothèse que la motivation principale des enfants est d'apprendre, et que cette motivation reste durable et forte. Or, point n'est besoin d'avoir une grande expérience parentale ou magistrale pour voir que les choses ne sont pas aussi simples.* »

texte un enjeu et un public précis invite les scripteurs à s'interroger sur la manière idoine de présenter ce qu'ils veulent dire : c'est – déjà – une attitude fondamentalement méta-réflexive. Devraient intervenir, entre autres :

- le choix des exemples et des arguments à développer, ainsi que la disposition la plus adéquate pour convaincre (en termes d'opérations d'écriture, on peut s'attendre à des remplacements et à des déplacements) ;
- l'ensemble des éléments proprement discursifs adaptés à la situation : choix du lexique (mots du scripteur / du lecteur / lexique spécifique au champ désigné : l'illettrisme), voix énonciative, type d'adresse au lecteur.

Comme nous l'avons fait pour l'étude des souvenirs, nous observerons les opérations portant sur ces différents aspects en fonction du fait qu'elles sont, ou non, précédées d'une pause et qu'elles ont lieu, ou non, en modification du texte. Mais auparavant, nous allons déterminer plus précisément les différents paramètres spécifiques à cette situation d'écriture en creusant la signification des différents termes de la consigne et leurs implications possibles dans l'activité scripturale.

1 - EN QUOI LA CONSIGNE PEUT-ELLE INDUIRE UN TATONNEMENT DANS L'ÉCRITURE ?

1.1 Un référent disponible.

Le référent du texte est connu : l'illettrisme est le thème d'une émission vue collectivement en classe. Cette émission a tellement passionné les enfants qu'ils l'ont choisie comme thème de l'article que la classe doit produire pour le journal de l'école. Le référent est connu, donc. Est-il pour autant commun à tous ? Évidemment, les enfants ont tous vu la même émission, mais chacun l'a comprise à sa manière et va reformuler la problématique, également, à sa manière.

L'émission a été largement discutée dans la classe. Sur le plan didactique, ce type de discussion, précédant une activité d'écriture, a deux fonctions principales :

- La constitution d'une **base de connaissances commune**, puisque les échanges donnent lieu à des mises au point sur le référent (compréhension des informations données par l'émission, clarification des problèmes qu'elle pose, etc.).
- L'expression orale d'éléments qui figureront dans les textes à écrire, puisque ceux-ci, destinés à expliquer et à convaincre, contiendront des **arguments** que le débat oral fait naître.

Cette deuxième fonction en contient elle-même deux :

- Une fonction que l'on pourrait dire de **planification**, puisque le débat est l'occasion de réunir certains éléments du texte. Les éléments récurrents dans la discussion seront autant de jalons thématiques, voire problématiques, posés à l'avance. Dans le cas qui nous occupe, la discussion a tourné autour du malheur que constitue l'illettrisme, qui frappe comme un *handicap*, des immenses *problèmes* qu'il pose à ceux qui en souffrent, aussi bien dans la vie quotidienne que dans la vie professionnelle, du fait que les illettrés ne sont pas responsables de leur situation (la mise en mots étant le plus souvent *ce n'est pas de leur faute*) et que, par conséquent, il ne faut pas s'en *moquer* ; a

émergé en fin de discussion un parallélisme entre les savoirs propres aux illettrés et aux lecteurs, les uns étant ramenés à l'égal des autres.³⁴⁰

- Une fonction de **distanciation**, puisque le référent que les enfants ont à l'esprit va être, non seulement l'émission, mais le débat qui l'a commentée et lors duquel leur appréhension individuelle a été confrontée à celle du groupe. Dès lors, c'est un référent langagier qui s'impose³⁴¹, médiation entre le référent vécu (l'appréhension personnelle de l'émission et les impressions qu'elle a laissées) et le texte à écrire.

Cette discussion est donc le lieu de l'amorçage de l'écriture : les enfants réunissent les idées à exposer / défendre, en débattant ils affinent et précisent leur opinion, enfin ils intègrent de façon informelle un certain nombre d'arguments, immédiatement validés ou invalidés dans le cours du débat, ainsi que des formulations qui pourront leur servir pendant l'écriture. La discussion remplit finalement la fonction des plans préétablis ou des listes de vocabulaires anciennement utilisés à l'école pour décharger les élèves d'une partie de la tâche d'écriture ; il n'en a pas les inconvénients modélisants et directifs puisque chaque enfant s'outille lui-même en participant à l'activité.³⁴²

Qu'en est-il en fin de discussion ? Les enfants se sont construit un point de vue sur l'émission et sur la question de l'illettrisme, qu'il s'agit maintenant de communiquer efficacement par le biais du journal de l'école. La question est alors de savoir si ce point de vue va se modifier en cours d'écriture (cette tâche déstabilisant, comme le débat, les convictions établies), et si oui, quels facteurs vont conduire à cette modification. Autrement dit, est-ce que l'enjeu de l'écriture est de transmettre du déjà su, ou permettre de connaître du nouveau, et comment ?

³⁴⁰ Cette discussion, d'où est né le projet d'écriture, n'a pas été filmée : comme c'est souvent le cas dans les classes, le maître a noté, au cours de la discussion, les propos récurrents. En fin de discussion, il a demandé aux enfants de faire le bilan de ce qui avait été dit et a noté au tableau les éléments principaux concernant les illettrés. Cette trace écrite n'a été conservée ni dans les cahiers des enfants, ni au tableau pendant l'écriture des articles ; elle a néanmoins servi de balise intermédiaire sur "ce qu'on pensait" de l'émission et de l'illettrisme.

³⁴¹ Dans une certaine mesure, l'émission peut aussi constituer un premier référent langagier, puisqu'elle est formée, d'une part, des discours des illettrés sur leur situation, d'autre part, des commentaires *off* accompagnant les images de la vie des illettrés. Le débat oral sur l'émission est donc déjà un discours à partir de discours.

³⁴² On reconnaît là une application d'un des principes vygotskiens (cf. chap.1) : le maître place les élèves en situation de discussion orale collective, cette discussion permet, par les échanges verbaux, la construction du point de vue de chacun sur la question. Cette réflexion va être réinvestie dans l'écriture individuelle.

Pour répondre, il faut se demander ce qui préoccupe le scripteur à qui est soumise la consigne rappelée plus haut : au contraire du souvenir d'école, où l'objet principal en début d'écriture est vraisemblablement le choix de l'épisode à raconter et la remémoration de certains détails, la problématique de l'illettrisme et la réflexion sur l'émission sont ici immédiatement disponibles. **C'est donc certainement moins ce qu'ils vont dire qui soucie les scripteurs, que ce qu'il vaut mieux dire pour intéresser et convaincre les lecteurs.** La fonction de la discussion a été de dégager les scripteurs de la préoccupation du *que dire ?* pour leur permettre de se focaliser sur d'autres aspects de l'écriture qui ont majoritairement trait ici, me semble-t-il, à l'effet à produire sur le lecteur.

1.2 Le poids de la consigne *convaincre* :

Les destinataires de l'écrit sont les élèves des autres classes, que les scripteurs connaissent. La principale difficulté qu'impose la prise en compte du lecteur, gérer les différences de perception entre émetteur et destinataire, est ici amoindrie, puisque scripteurs et lecteurs sont d'âge similaire, évoluent dans le même milieu, produisent ou lisent un écrit de proximité bien connu. La distance entre scripteurs et lecteurs est principalement d'ordre cognitif : les premiers ont vu une émission et pris conscience d'un problème, l'illettrisme, que les seconds ignorent. Cette proximité facilite grandement la prise en compte du lecteur, qui est pour le scripteur tout à fait concret, presque présent au moment de l'écriture³⁴³.

La question de *l'effet à produire sur le lecteur* pose le problème de l'interprétation des faits de l'écriture : on peut en effet voir, dans le remplacement d'un mot par un autre, plus approprié, le souci du lecteur, et vraisemblablement ce souci est-il présent quand Séverine, dans la phrase « *L'illettrisme, c'est ne savoir ni lire ni écrire* », remplace « *ni lire ni écrire* » par « *pas parfaitement lire et mauvaise orthographe* » (15', annexe p.161). Sans doute

³⁴³ L'évolution des productions d'écrit pendant le cycle élémentaire en témoigne : au début, on propose aux élèves surtout des productions de textes adressées à une autre classe, à leurs parents, à des correspondants, bref à des destinataires bien connus et cernables, de sorte que l'écrit soit tout de suite synonyme pour eux d'objet porteur de signification et destiné à être lu dans une optique de communication. De la même façon, les textes sont d'abord des textes *pour communiquer* (lettres) ou *pour faire* (recettes). C'est ensuite qu'on leur demande de produire des textes dont l'évaluation ne passe pas par une action concrète (narration, puis argumentation) et qui ne sont pas forcément adressés spécifiquement à un lecteur bien connu. Peu à peu, on évolue du texte *pour faire* au texte *pour se distraire* ou *pour réfléchir*, du lecteur connu et tangible à la construction d'un lecteur virtuel.

ce remplacement peut-il s'expliquer par son projet d'intéresser le lecteur aux difficultés des illettrés en le sensibilisant au problème tout en évitant le rejet : ne disons pas que les illettrés ne sont ni lecteurs ni scripteurs, mais parlons de difficultés dans ces tâches, pour éviter les stigmates, pour ne pas rendre exclu le regard que les autres porteront sur eux. Cette stratégie d'atténuation est fréquente dans notre corpus et elle peut presque toujours, vu l'enjeu des textes, être interprétée comme témoignant du souci de ne pas heurter le lecteur par des oppositions trop schématiques mais au contraire d'inclure les illettrés dans une problématique plus large³⁴⁴. Toutefois, faut-il la traiter prioritairement comme une preuve du souci du lecteur ? Je ne le crois pas, car elle peut donner lieu à des interprétations bien différentes : se focaliser sur la distance entre le scripteur et le lecteur serait ignorer celle qui demeure entre les signes et leurs référents, entre l'intention d'énoncer et l'énonciation, bref, ce serait ignorer la complexité de l'hétérogénéité qui marque foncièrement l'énonciation, ce serait s'exposer au danger de la « [dilution de] l'objet langue au profit d'un objet autre relevant de ses extérieurs » (Authier-Revuz, 1995, p.49). Suivant le projet qui est le nôtre de partir des formes attestées, nous nous cantonnerons donc aux **traces** analysables comme marques de la présence du destinataire dans le discours³⁴⁵.

³⁴⁴ Dans la même genèse, on trouve (à 2h10 d'écriture), dans la phrase « *Les illettrés connaissent des recettes de gâteaux, de films, des blagues amusantes, des contes... tous cela que nous ne savons pas, nous qui savons lire et écrire, ils ont eux aussi une bonne intelligence.* » le remplacement de *tous cela que nous ne savons pas, nous qui savons lire et écrire* par *tous cela que certains d'entre nous ne savons pas, nous qui connaissons la lecture et l'écriture*. Ce remplacement, qui tend à atténuer la frontière entre les illettrés et les élèves de l'école, me semble aller dans le sens de la nuance pour le lecteur.

³⁴⁵ J'ai choisi de ne pas aller plus loin dans l'interprétation des phénomènes observés, refusant par exemple de ranger *a priori* la réorganisation du texte, même si elle est évidemment faite pour clarifier le propos, du côté de la prise en compte du lecteur. C'est pourtant ce que font nombre de manuels scolaires, par exemple celui de Franck Marchand (1998) donnant des conseils pour la rédaction d'un texte argumentatif :

« *Pour convaincre que tu es dans le vrai, tu donnes les raisons qui justifient ce que tu dis : ces raisons s'appellent des arguments. Une suite d'arguments aboutissant à conclure que tu as raison est une argumentation. [...]* »

Des idées.

Pour convaincre une personne, tu rassembles toutes les idées qui vont te permettre de construire ton argumentation et de conclure que tu as raison. Tu peux réunir ces idées sur une feuille à part.

Des procédés.

Tu peux organiser tes idées en partant de l'argument qui te paraît le moins fort pour finir sur celui qui te paraît le plus fort. [...] Dans un texte argumentaire, tu dois enchaîner les parties du raisonnement grâce à des mots que l'on appelle des organisateurs logiques. [...] »

On pourrait commenter ici la séparation des *idées* et des *procédés*, ainsi que l'apparente nécessité de se croire *dans le vrai* pour convaincre. Il me semble pour le moins étonnant que dans cette partie du livre intitulée *séduire, convaincre*, on ne trouve rien sur la façon de s'adresser au lecteur et sur le choix de mots correspondant à sa manière de penser. L'adresse au lecteur reste implicite, comme si tous les procédés d'organisation de l'information étaient destinés uniquement à le convaincre, sans que le rapport du scripteur à son propre texte soit

Attendu que tout discours est adressé, on sait néanmoins que dans le cadre scolaire, cet adressage tend à s'effacer puisque le discours est le fruit d'une commande : à ce titre, il n'est qu'indirectement adressé (au maître) et son enjeu réel est de prouver un certain niveau de savoir-écrire. D'autre part, il est évident que les enjeux communicationnels sont bien plus faciles à cerner pour les élèves à l'oral qu'à l'écrit : quand il écrit,

« *L'auteur est seul avec lui-même et sa feuille blanche et ce, quelle que soit par ailleurs la prégnance de l'image qu'il peut avoir de ses interlocuteurs réels ou potentiels, dont il ne recevra aucune réponse ou réaction au moment où il écrit. C'est là une situation d'énonciation tout à fait originale, sans équivalent dans les autres formes de communication. Lorsqu'il rédige au brouillon, l'auteur n'a pas d'autre interlocuteur que lui-même.* » (Lebrave, 1987, p.9)

Avec la consigne *convaincre* et l'explicitation des destinataires, l'enseignant tente de clarifier la situation de communication pour favoriser l'émergence des marques du destinataire liées à l'enjeu social du texte. Ces marques me semblent pouvoir être de trois types :

- L'association de celui qui va lire au raisonnement tenu dans le texte, qui devrait se traduire par l'emploi de déictiques (adresse directe au lecteur, emploi de *nous* englobant l'auteur et le lecteur).
- Le recours à des modalités énonciatives impliquant le récepteur : phrases impératives et interrogatives.
- La prise en charge à l'avance des difficultés d'interprétation du lecteur, qui se traduirait, à l'oral, par des reformulations du type *X, je vais le redire pour que tu comprennes mieux, Y'*, le corpus que nous étudions ici pouvant comporter ce type de glose, ou toute paraphrase explicative venant s'adjoindre à l'énoncé premier ou le remplacer³⁴⁶, les relations entre les deux énoncés permettant d'interpréter cet ajout/remplacement comme anticipant l'interrogation du lecteur.

questionné. Ceci va encore une fois dans le sens du tout pragmatique qui prime dans l'édition scolaire : l'enfant est supposé savoir ce qu'il veut dire, il ne lui reste plus qu'à l'organiser pour le lecteur (mais pas pour lui !), l'ensemble des procédés thématiques et stylistiques se rangeant du côté de l'efficacité de la communication.

³⁴⁶ Sur les paraphrases en *c'est-à-dire*, J. Authier-Revuz traite en particulier des structures *X c'est-à-dire Y* où *X* et *Y* ne sont pas équivalents en langue, où leur rapport n'est ni une identité de signifié, ni une identité référentielle : « *le prédicat d'identification n'entraîne aucune opacification de X et Y, il n'en relève pas moins de la représentation du dire* ». Vu son signifiant en langue, *c'est-à-dire* est une forme métalinguistique ; elle met un rapport d'équivalence entre des éléments langagiers ; l'équivalence est posée en langue ou en discours ou encore pragmatiquement. Si *c'est-à-dire* ne pose pas nécessairement une équivalence en langue, il est, en revanche, toujours méta-énonciatif : il « *marque l'identification de deux dices, sans situer le niveau de cette identification ; et c'est l'interprétation, par ailleurs, du rapport entre X et Y, comme synonymes qui déclenchera sur eux une modalité autonymique.* » (1987b, p.64)

La co-énonciation ne s'établissant toutefois pas sans lien avec les pratiques scripturales de référence, il nous faut maintenant observer de quelle manière les élèves tiennent compte des normes des écrits existants et comment ils les mettent en œuvre.

1.3 Le poids du type d'écrit *article de journal* :

L'article de journal est une production écrite fréquemment pratiquée à l'école, en raison de sa taille relativement courte – qui rend possible l'écriture individuelle – et de la situation de communication immédiatement saisissable dans laquelle il s'inscrit. Le journal scolaire a été lancé par Célestin Freinet voici plus de cinquante ans, et dès le début il a utilisé la technique de l'imprimerie de sorte que les journaux d'école ressemblent le plus possible aux journaux véritables, et pour que les enfants accèdent à ce mode d'expression particulier qu'est l'imprimé. Selon les principes de la Méthode Naturelle, il s'agissait d'insérer les enfants dans une pratique non scolaire, même si son cadre était l'école :

« Lorsque nous commençons à imprimer, les enfants avaient envie de lire ce qu'ils avaient vu, de le porter à leur parents. C'était déjà un succès, le journal était vendu dans le village. Ils n'avaient pas l'impression que c'étaient des devoirs mais quelque chose qui pouvait intéresser des gens autour d'eux. » (propos de Freinet en 1987 rapportés par Houssaye, 1994, p.216).

Lien entre l'école et la maison, le journal est aussi le lien entre les différentes classes de l'école. Reprenant l'idée du journal comme support social d'information, l'Association Française pour la Lecture a tiré parti de l'informatisation des écoles pour développer des techniques de fabrication où le journal scolaire est encore plus proche des vrais journaux. Sur le plan de l'écriture, les enfants sont également mis dans une situation de communication vraie, l'objectif étant qu'ils dépassent l'écriture de textes scolaires (la rédaction qui raconte le dernier match de football contre l'école voisine) pour adopter le ton, les techniques narratives, la forme d'articles écrits par de vrais journalistes. Cette optique est aujourd'hui préconisée, nous l'avons vu au chapitre 1, par la plupart des chercheurs en didactique qui font dépendre de l'implication de l'enfant sa créativité et sa motivation dans la réalisation de la tâche.

Le maître d'école qui a fourni le matériau de cette étude participant à divers groupes de travail en didactique, sa manière d'envisager le journal scolaire est empreinte de ces

principes d'authenticité de la situation de communication³⁴⁷ et de respect, à l'école, des règles habituelles de l'écrit produit. Les élèves avaient donc, bien avant l'écriture, travaillé sur les types d'écrit en général, sur le journal en particulier. Celui-ci a deux spécificités principales :

- son organisation spatiale : titre, chapeau, signature³⁴⁸ ;
- son organisation thématique : présence simultanée d'énoncés de faits et de commentaires³⁴⁹.

La séparation des faits et des commentaires fait écho au double enjeu de la consigne : « *Écris pour le journal de l'école un article expliquant ce qu'est l'illettrisme pour convaincre les lecteurs de s'intéresser à ce problème* ». Il s'agit en effet d'énoncer, de façon objective, les caractéristiques de l'illettrisme mises en évidence par l'émission, puis de donner son point de vue en tentant de persuader le lecteur³⁵⁰.

³⁴⁷ A titre d'exemple, la production de cet article de journal n'a obéi à aucune volonté préalable : ce sont deux événements concomitants, la nécessité d'écrire pour le journal qui allait sortir et le vif intérêt que les élèves avaient montré lors du visionnement de l'émission comme leur implication dans la discussion ultérieure, qui ont décidé le maître à proposer cette tâche d'écriture à ce moment.

³⁴⁸ Comme tous les types d'écrits "à silhouette" (la recette, la lettre en font partie...) les articles de journaux sont étudiés d'abord *de l'extérieur*. Le manuel de Marine Géhin, *Multilectures CE2* (Istra, 1998), indique comme repères de lecture de l'article de journal : un titre, un premier paragraphe rassemblant les informations les plus importantes (le chapeau, terme technique, n'est pas utilisé au CE2 mais le sera au CM2), les informations répondant aux questions quoi ?, quand ? et où ?, organisées du général au détail.

³⁴⁹ La séparation faits/commentaires fonde l'approche du texte journalistique dans la plupart des manuels destinés au cycle 3 (CE2-CM2).. Par exemple, dans *Les Couleurs du Français CM2* (Hachette, 1999), les auteurs font la part entre les faits et le commentaire, insistent sur la hiérarchisation des informations et sur l'organisation en paragraphes ; proposant ensuite une activité d'écriture, ils détaillent les questions que l'élève doit se poser : le sujet de l'article, le destinataire et l'enjeu du texte, les réponses aux questions qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? pourquoi ? (i.e. les *faits*), les commentaires à apporter, la manière dont l'article va se terminer et son titre (travail de la formule). Il est certain que les enfants dont les textes sont étudiés ici possèdent ces savoirs de base sur la manière dont peut être construit un article de journal. Si ces savoirs n'ont pas été rappelés avant l'écriture, c'est pour éviter d'artificialiser l'activité : le sujet de l'illettrisme les intéressant, le journal de l'école étant un écrit proche et bien connu, il était plus adéquat de les lancer dans l'écriture en insistant sur l'enjeu pragmatique mais sans poser un canevas préconstruit ; du point de vue de l'analyse des genèses, il a paru plus intéressant d'observer comment des intentions pragmatiques aboutissent ou non à la prise en compte des contraintes du type d'écrit que d'observer la simple mise en œuvre d'une trame préétablie, ce qui se serait produit si le canevas avait été donné au préalable. On est ici dans une démarche de projet tel que le préconisent, par exemple, le groupe de recherches d'Écouen (1988) ou le groupe Eva de l'INRP (1991) (cf. chapitre 1).

³⁵⁰ La consigne n'indique pas explicitement la nécessité de donner un point de vue. Néanmoins, il semble difficile de convaincre quelqu'un de s'intéresser à quelque chose sans dire soi-même pourquoi on s'y intéresse. En outre, le rapprochement entre *expliquer et convaincre*, d'une part, *énoncer et commenter*, d'autre part, me semble s'imposer dans ce cas.

Toute la difficulté va être de déterminer, dans les textes, ce qui relève de l'énoncé de faits et ce qui relève de l'expression de points de vue commentatifs. La question n'est pas nouvelle, elle est souvent abordée dans les études sur la presse³⁵¹ et ne sera pas traitée ici dans sa généralité. Sachant que tout discours, du fait de son origine subjective, est commentaire du perçu, nous savons aussi qu'il y a des degrés dans le commentatif, et surtout dans le commentatif délibéré : les enfants, évoquant les faits et gestes des personnes de l'émission, n'ont certes pas l'impression de commenter, mais d'énoncer objectivement. C'est ce qui compte dans cette analyse puisque nous cherchons à cerner la manière dont ils ont pris en compte, pendant l'écriture, le double enjeu énonciatif d'un article de journal. Demandons-nous donc quels critères vont être pertinents pour le corpus que nous examinons, eu égard à la situation de production des textes.

Il a été spécifié plus haut que ces articles étaient écrits après visionnement d'une émission – qui consiste elle-même, pour une grande part, en des témoignages – et après discussion sur cette émission. Lors de cette discussion sont apparus des mots tels que *problème* ou *handicap* qui, appliqués à l'illettrisme, seraient considérés par C. Kerbrat-Orecchioni (1980) comme des marques de la subjectivité dans le discours (évaluation axiologique). Par conséquent, si les scripteurs passaient directement du visionnement de l'émission à l'écriture de l'article, il faudrait traiter les apparitions de « handicap » comme des énoncés relevant du commentaire évaluatif. Ce ne sera pas le cas ici, puisque l'accès au référent a été médiatisé par la discussion qui a effectué une pré-catégorisation axiologique des faits : quand ils évoquent des problèmes, les scripteurs ne font pas essentiellement état, me semble-t-il, de leur point de vue sur l'illettrisme : ils se font plutôt l'écho de l'interprétation dominante dans la classe, interprétation qu'ils ne prennent pas pour telle mais qu'ils qualifieraient probablement d'énoncé objectif.³⁵² Encore une fois, nous cherchons à savoir comment les enfants se coulent dans des contraintes génériques dont

³⁵¹ H. Boyer (1988) évoque ainsi la part de nouvelles et de commentaires. Étudiant les recommandations faites aux jeunes journalistes, il écrit : « *Ce qui caractérise l'écriture journalistique, c'est son souci de communication : il faut donc rechercher l'adéquation de l'écriture à sa fonction de communication. [...] Tout entier tourné vers le lecteur et donc essentiellement attentif à la dimension perlocutoire de l'acte scriptural, le journaliste se veut empathique ; il devra se mettre à la place de l'autre, ressentir ce qu'il ressent pour mieux adapter son message.* » (p.71)

³⁵² Il ne s'agit pas de nier le fait que tout discours est construction de la réalité et qu'il n'existe pas de nomination neutre. On sait bien depuis les travaux de Bathine qui souligne la part d'appréciation qu'il y a dans toute nomination, ou depuis l'Analyse de Discours de Pêcheux qui met l'accent sur la construction du référent inhérente à toute nomination, qu'il n'existe pas de nomination purement objective.

la juxtaposition faits/commentaires fait partie. Il faut donc prendre en compte, non ce que la recherche en pragmatique nous a montré comme faisant partie de la profération de points de vue, mais ce que les scripteurs marquent énonciativement comme leurs points de vue personnels. C'est un autre travail, aussi bien linguistique que pédagogique, de leur montrer ensuite comment, voulant rester objectifs, ils ont en fait livré une vision subjective de la réalité.

Ceci posé, les marques de l'émission d'opinions personnelles que j'ai finalement retenues sont principalement le pronom *je* et ses corollaires adverbiaux qui, exhibant l'énonciateur du discours, le font sortir de sa neutralité objective³⁵³. Le *je* n'apparaissant que dans des contextes de commentaires personnels (puisque l'énonciateur n'est pas inclus dans le référent à décrire), des verbes d'opinion, qui « [convertissent] *en une énonciation subjective le fait asserté impersonnellement* » (Benveniste, 1966, p.264), sont en général associés au pronom de première personne et renforcent l'identité de commentaire de ce qui les suit, de même que certains adverbes ou groupes adverbiaux ayant trait à l'énonciateur (*personnellement*) et à son point de vue (*à mon avis*) qui constituent d'autres « *indicateurs de la subjectivité* » (*ibid.*). D'autre part, et bien que Benveniste n'en fasse pas état comme lieux d'inscription de la subjectivité dans le langage, des énoncés sur le mode impératif ou introduits par une formule impersonnelle telle que *il faut que* me sont aussi apparus, dans certains contextes, comme des points de vue commentant la situation exposée.

Pour évaluer l'attention des enfants à produire un écrit se rapprochant du type d'écrit *article de journal*, j'ai donc pris en compte les critères suivants :

mise en forme du texte pour que sa structure ressemble à celle d'un article de journal :
titre, organisation en paragraphes, éventuellement chapeau et signature de l'auteur ;
juxtaposition dans le corps du texte d'énoncés de faits et de l'expression du point de vue de son auteur commentant ces faits.

La situation de production de nos articles de journal est riche parce que le sujet intéresse, bien sûr, mais aussi parce que les destinataires sont des lecteurs, c'est-à-dire que c'est par l'écrit qu'ils vont entrer en communication avec les scripteurs. Si cela n'était pas le cas, il est probable que les scripteurs auraient moins le souci du mot juste, de la logique de

³⁵³ « *Le langage est ainsi organisé qu'il permet à chaque locuteur de s'approprier la langue entière en se désignant comme je. Les pronoms personnels sont le premier point d'appui pour cette mise à jour de la subjectivité dans le langage.* » (Benveniste, 1966, p.262)

l'organisation, de la prise en charge de l'ignorance du lecteur, puisqu'ils pourraient, par d'autres voies que l'écrit, compenser ses manques éventuels³⁵⁴. C'est le premier terme de la consigne, *écrire*, et ses incidences sur l'activité, qui vont être examinés pour finir.

1.4 Le poids de la consigne *écrire* :

Indépendamment du type de texte, catégorisation dont nous avons vu les limites à la fois linguistiques et pédagogiques, le discours auquel donne lieu l'activité d'écriture diffère de celui qui aurait été produit oralement sur le même sujet : par sa stabilité, l'écrit permet un retour sur soi que la fugacité de la parole rend difficile, et par là même une réflexivité, une activité métalinguistique qui entre pleinement dans le processus d'écriture. Écrire, c'est se relire, et se relire, c'est à la fois se remémorer ce qui a été écrit, et qui constitue une base de relance de l'activité d'écriture, et **inséparablement** se demander si ce mot-là est à sa place, si celui-ci convient pour désigner cela, etc.

En quoi le souci de produire un véritable écrit se manifeste-t-il dans les reconstitutions ? On pense tout de suite, en évoquant l'écriture des débutants, au passage de l'oral à l'écrit : certaines choses se disent, d'autres s'écrivent, et les enfants sont souvent sensibles aux aspects saillants de la différence entre écrit et oral, par exemple la question des registres de langue, le soin à formuler complètement des tournures élidées à l'oral (le *ne* de la négation, par exemple), etc. Une première voie pourrait donc être l'examen des modifications portant sur ces éléments. Elle ne me semble pas féconde, pour deux raisons :

- Des phrases syntaxiquement correctes ou un registre de langue soutenu ne sont que des marques de surface, qu'une maîtrise correcte de la langue permet d'adopter délibérément et ponctuellement et qui ne disent finalement pas grand chose de

³⁵⁴ Je dispose d'un important corpus de reconstitutions d'écriture non étudiées ici ; celui-ci comprend une masse de compte-rendus, parmi lesquels celui d'une réunion présentant aux enfants de l'école le projet d'un Conseil Municipal de Jeunes. Six enfants ont assisté à la réunion et chacun écrit un compte-rendu pour les autres élèves de la classe. Les genèses de ces textes fonctionnent toutes sur le mode de l'accumulation, avec une période de relecture très courte et des retouches presque uniquement formelles. Pourtant, ce Conseil Municipal intéressait les enfants qui s'y sont impliqués. Je crois que l'on peut lier la différence des modes d'écriture au biais de la situation de communication dans le cas des comptes-rendus : il est évident que les futurs lecteurs, enfants de la classe, avaient été informés oralement et par les scripteurs eux-mêmes du contenu de la réunion bien avant que les textes soient terminés ! Dès lors, l'écriture n'avait plus d'enjeu, si ce n'est la satisfaction du maître.

l'entrée de l'élève dans une démarche d'écriture³⁵⁵. Les études sur le décalage entre oral et écrit³⁵⁶ font état de ces différences locales mais montrent aussi qu'elles ne suffisent pas à caractériser les deux langages : la posture³⁵⁷ d'écrivain ne se réduit pas à l'adoption de ce type de marques.

- Les enfants producteurs des textes, nous l'avons vu à travers l'écriture des souvenirs, sont de très bons élèves : il est des tournures qu'ils emploieraient à l'oral et qui ne seront même pas esquissées à l'écrit, d'une part parce qu'ils sont à l'école, d'autre part parce que le langage écrit leur est assez familier pour que ces tournures n'émergent pas : ils ont perdu la naïveté qui leur ferait transcrire sans transformer. Le travail d'écriture va donc être à la fois plus opiniâtre et plus ténu qu'un changement de registre langagier : un affinement progressif du sens du texte, par la confrontation aux mots qui le composent ; un jeu avec le lecteur pour qui l'auteur construit, grâce à des procédés propres à l'écriture, un univers qui pour exister demande sa pleine *coopération interprétative* (Eco, 1979/85).

On sait que l'émission, avant de donner lieu à écriture, a été l'objet d'une discussion : les enfants ont échangé avec passion sur le thème de l'illettrisme qu'ils découvraient. C'est donc sur une base lexicale aussi bien que notionnelle que se construisent les articles, l'essentiel de l'émission ayant été glosé oralement avant d'être écrit. Certaines expressions récurrentes ont été – comme à l'habitude – notées au tableau au moment de la clôture du débat ; le maître les a ensuite effacées pour qu'elles ne demeurent pas à disposition pendant l'écriture. Néanmoins, elles constituent un stock langagier que les enfants associent à la discussion orale et qui concentre l'essentiel de ce qui a fait consensus lors de cette discussion. Dès lors, on peut s'attendre à voir les thèmes dont

³⁵⁵ C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'exercice de la rédaction évalue davantage la maîtrise de la langue que le savoir-écrire : le texte n'ayant pas d'autre enjeu que cette évaluation même, les critères sont logiquement de type registre de langue, correction de l'expression, etc.

³⁵⁶ Par exemple, dans son ouvrage *Apprendre la parole* (1997), Eveline Charmeux effectue une comparaison précise d'un entretien oral transcrit, puis transposé à l'écrit.

³⁵⁷ La didacticienne Dominique Bucheton évoque la notion de posture comme primordiale pour l'évolution scripturale des élèves : « *ce n'est pas une norme ou des normes que l'on travaille en classe, mais l'activité même d'écriture du sujet, les postures qu'il adopte dans et par l'écriture, dans et par la parole. C'est, selon nous, cette diversité de postures dont les élèves en difficulté à l'écrit sont les plus démunis. Il faut sans doute leur apprendre à faire jouer le langage, leur donner des usages plus complexes des outils dont ils disposent déjà, ou leur apprendre à oser se servir de ce qu'ils ont déjà construit de manière encore passive, par la lecture notamment.* » (1997, p.47) Les postures sont des attitudes, des positionnements, des comportements que les sujets adoptent en fonction de la situation d'écriture ou de parole dans laquelle ils se trouvent.

elles sont porteuses resurgir dans les textes : sous quelle forme ? c'est toute la question. Soit les scripteurs vont les réutiliser telles quelles, et on parlera de transcription d'éléments existants par ailleurs ; soit ils vont les reformuler, et l'écriture sera alors le lieu du travail de la langue.

Pour aller plus loin dans la détermination des *faits d'écriture* que peuvent livrer nos reconstitutions, il faut admettre – malgré la difficulté que cela pose – une frontière, même floue, entre ce qui relève de l'énonciation orale et ce que produit une énonciation écrite. La théorie bakhtinienne des genres est un cadre à la fois souple et précis : « *Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours* », affirme Bakhtine (1979, p.265). L'auteur d'*Esthétique de la création verbale* estime que les genres de discours sont en nombre infini : leur recensement serait illusoire, mais on peut en distinguer deux catégories : **les genres premiers, fruits de l'échange verbal quotidien et les genres seconds, qui apparaissent dans le cadre d'échanges culturels souvent écrits** :

« *Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui.* » (p.267)

Bakhtine prend l'exemple d'un dialogue (genre premier) qui, reproduit dans un roman (genre second), peut conserver les marques de l'oralité et de la spontanéité mais qui change de référence : ce n'est plus dans le réel qu'il est ancré, mais dans ce **réel fictif** que constitue le roman. **Le simulacre de la réalité, qui servira ensuite de cadre énonciatif, est donc une caractéristique importante du genre second.**

Que se passe-t-il dans la situation étudiée ici ? Les élèves ont vu une émission et tenu à son propos un débat non formalisé, c'est-à-dire qu'ils ont verbalisé, dans le genre premier³⁵⁸ du dialogue en classe, des impressions et sentiments ressentis au visionnement de l'émission. A partir de cet échange de propos, ils vont produire un discours de genre

³⁵⁸ Il y a eu en classe discussion à propos de l'émission et lancement du projet d'article, sans que ceci ait donné lieu à l'organisation d'un débat comme on en voit parfois à l'école, avec modérateur, consignation des arguments, etc. Ce type d'activité très codée aurait probablement donné lieu, à l'oral, à des échanges relevant du genre second « *discours argumentatif dans le cadre d'un débat organisé* », dont les débats télévisés sont souvent un bon exemple. La discussion à *propos de*, si elle est tenue devant le maître et n'a donc pas toutes les caractéristiques de la spontanéité, me semble tout de même relever *plutôt* du genre premier, du fait qu'en l'occurrence elle s'est effectuée à brûle-pourpoint, dans la foulée du visionnement de l'émission. Elle est en tout cas moins *seconde* que ne l'aurait été un débat ritualisé, et beaucoup plus *première* que l'article de journal qui sera écrit ensuite.

second dont la visée, au-delà de l'expression de leur point de vue, est de susciter une réaction du destinataire³⁵⁹, réaction que les scripteurs anticipent et tentent d'infléchir. Pour produire cet effet, il faut adopter le mode d'expression qui est celui du type d'écrit *article de journal* ; il faut créer une situation de communication seconde, au sens où ce n'est plus l'élève A qui s'adresse à l'élève B, mais l'élève A constitué en auteur d'article qui s'adresse à l'élève B constitué en lecteur du journal. Enfin, l'aspect émotionnel étant très important dans l'appréhension de l'illettrisme par les scripteurs, ceux-ci seront peut-être tentés de faire ressentir cette émotion à leurs lecteur ; pour cela, l'article doit recréer fictivement la situation de communication qui a présidé au projet et qui est le visionnement de l'émission, accompagnée des réactions que l'auteur du texte a eues à ce moment³⁶⁰. **C'est donc le passage d'énoncés de genre premier à des énoncés de genre second qui sera décrit et analysé ici**, et même, plus exactement ce que Martine Jaubert et Maryse Rebière (2002) appellent la *secondarisation des pratiques scripturales* : on peut en effet discuter la notion de genre premier, puisque tout discours est plus ou moins socialement codé et par là, échappe à la spontanéité dont Bakhtine fait une des caractéristiques des genres premiers. Avec la notion de secondarisation, ce qui intéresse n'est plus le discours en tant que tel mais l'évolution énonciative dont témoigne sa tenue. Autrement dit, il ne s'agit pas de savoir si le discours en soi relève du genre premier ou du genre second mais si, au cours de l'énonciation, on a pu voir évoluer des marques discursives qui montrent que l'énonciateur a progressé vers la construction d'un discours de genre second.

C'est donc à travers la notion de secondarisation que sera envisagée l'évolution de l'écriture et sa prise en charge progressive de la situation *seconde* que constitue la communication écrite : en complément du travail syntaxico-lexical à partir des expressions émises à l'oral, nous chercherons dans les reconstitutions des stratagèmes de

³⁵⁹ Bakhtine parle de « *compréhension responsive avec action à retardement – tôt ou tard, ce qui a été entendu et compris, trouvera un écho dans le discours ou le comportement subséquent de l'auditeur. Les genres seconds de l'échange verbal, dans la plupart des cas, escomptent précisément ce type de compréhension responsive active avec action à retardement.* » (1984, p.274-275)

³⁶⁰ Évoquant les genres seconds du discours, Bakhtine explique que « *dans les limites d'un énoncé, le locuteur (ou le scripteur) pose des questions, y répond lui-même, oppose des objections que lui-même réfute, etc. Ces phénomènes ne sont néanmoins que la simulation de l'échange verbal et des genres premiers du discours.* » (1984, p.278) Nous verrons que certains passages des genèses d'articles de journal mettent en œuvre des procédés similaires.

simulation du visionnement de l'émission qui pourraient être assimilés à la création d'univers fictifs dans le roman, où « *les énoncés perdent leur rapport à la réalité* » de la situation d'énonciation et de réception de l'écrit. Ces caractéristiques se combinent pour construire, chez l'élève scripteur, une **posture d'écrivain**.

Se repose évidemment ici la question de l'activité métadiscursive : la mise en écriture ne peut bien sûr se faire que par l'écriture. Ici, la notion de retour métadiscursif comme *rouage de l'énonciation* va être particulièrement opératoire : c'est peut-être dans la dilatation du dire, dans cette possibilité spécifique de retour différé sur l'écrit, que se constitue l'écriture et que se construit l'écrivain.

A partir des filtres énumérés : présence du destinataire dans l'écriture, tentative de couler le texte dans le moule d'un type d'écrit donné et construction d'une posture d'écrivain, les genèses seront classées, et nous verrons s'il y a recoupement entre les classifications effectuées et celle qu'a livrée le logiciel à travers le profil de l'écriture (accumulation *vs* récurrence).

2. MARQUES DE LA PRISE EN COMPTE DU DESTINATAIRE DANS L'ÉNONCIATION.

Les marques retenues *a priori* comme témoignant de la prise en compte du destinataire et de son association au propos sont : les pronoms personnels déictiques, les modalités interrogative et exclamative, les commentaires méta-énonciatifs et explicitations référentielles marquées. Je vais examiner ces éléments les uns après les autres dans le groupe des reconstitutions d'écriture d'articles de journal³⁶¹. Pour chaque élément, je signalerai s'il est discriminant ou non du point de vue des modes d'écriture : récurrence ou accumulation.

2.1 Les personnes de l'énonciation : de l'expression personnelle à la prise à parti du lecteur.

Pour marquer l'échange interpersonnel – le dialogue – entre un scripteur et son lecteur, les outils linguistiques les plus simples sont les pronoms personnels déictiques, que Benveniste nomme justement « *réalités de discours* » (1966, p.252). Le *je-tu* est en effet la condition de l'affirmation des personnes :

« *La définition ordinaire des pronoms personnels comme contenant les trois termes je, tu, il, y abolit justement la notion de « personne ». Celle-ci est propre seulement à je/tu, et fait défaut dans il. » :* (Benveniste, 1966, p.251)

Les auteurs des articles de journaux emploient volontiers le *je*, et presque toujours avant un verbe introduisant un discours évaluatif : *je trouve que* (Aymen, 2h15, annexe p.179 ; Charlotte, incipit, annexe p.213 ; Adrien, incipit et 45', annexe p.185-187 ; Camille, 1h05, annexe p.231) ; avec son corollaire *à mon avis*, il est le moyen pour les scripteurs de s'impliquer dans le texte en tant que personne pensante. Est-il pour autant une marque de

³⁶¹ Il ne s'agit pas de détailler l'examen exhaustif, qui serait long et fastidieux. Je donnerai pour chaque fait examiné les exemples paraissant les plus intéressants et l'ensemble sera repris globalement en conclusion. Le lecteur pourra se référer à l'annexe pour examiner les occurrences non explicitées ici.

l'interlocution ? Malgré son lien indissoluble au *tu*³⁶², je ne l'ai pas considéré comme marque de la présence de l'autre dans le discours : tout au plus en est-il la trace, parfois incertaine. En revanche, *nous* intéresse par son ambiguïté : pouvant désigner à la fois le groupe des scripteurs, les personnes de l'échange lectoral (auteur / lecteur) et les groupes des scripteurs et des lecteurs réunis, il est un des outils de l'inscription de la figure lectorale dans le texte : son utilisation variée par quatre scripteurs (Séverine et Aymen pour le mode de la récurrence, Camille et Alexandre pour celui de l'accumulation) est un témoin de la palette de ses significations, et nous le lierons à *on*, qui joue parfois un rôle inattendu d'intégration du scripteur et du lecteur dans le propos tenu. Surtout, deux occurrences de *vous* (chez Aymen, annexe p.175 et Adrien, annexe p.185) témoignent de l'adresse directe au lecteur qui est le propre du dialogue en situation.

2.1.1 Vous, lecteurs : association des destinataires aux propos tenus dans le texte.

Chez les deux scripteurs utilisant le *vous*, Adrien et Aymen, cette adresse directe au lecteur émerge au premier jet.

Chez Aymen (mode de la récurrence) :

avancée en fin de texte

ajout à suspension de *de gens qui on des problème à lire et à écrire*^[ajout d'un espace entre écrire et e^{ri}] *portant il sont aller*^[remplacement de il par ils, remplacement de problème par problèmes, remplacement de aller par allés] *à l'école comme vous. Les*

00:20:00

supression de *Les*

Chez Adrien (mode de l'accumulation) :

avancée en fin de texte

00:20:00

ajout à suspension de *si vou*^[remplacement de si par Si, remplacement de vou par vous] *rencontrez une de ces personnes ne vous moque*^[remplacement de moque par moquez] *pas d'eu même si ça vous paraît bizarre de ne pas bien savoir lire ou écrire étant adulte aidez-les*

Ces deux ajouts sont à suspension et concernent des unités assez longues, tous deux sont précédés d'un retour dans le texte : ce retour a donné lieu, chez Aymen, à des opérations importantes ; chez Adrien, il ne s'est agi que d'un ajout de subordonnée mais il a un poids particulier : c'est le seul retour effectué par ce scripteur pendant la phase d'accumulation de texte. On peut aussi noter qu'il concerne un segment visant la clarté référentielle (ajout de *qui regardaient l'émission après les téléspectateurs*). Cette opération

³⁶² Je ne détaillerai pas ici les occurrences de *je*, d'une part parce que, du point de vue de l'implication du destinataire dans l'énoncé, il ne me semble pas constituer une marque explicite ; d'autre part, parce que ces occurrences seront examinées dans l'étude des commentaires vs les énoncés objectifs constituant ces articles.

destinée à éclairer le lecteur a vraisemblablement un lien avec celle qui la suit, qui implique ostensiblement ce lecteur dans le propos. On ne peut rapprocher davantage ces deux événements : si tous les deux ont lieu à 20 mn d'écriture, cet instant ne correspond pas du tout à la même étape d'écriture dans les deux reconstitutions puisque l'une s'effectue sur le mode de l'accumulation (et on est à ce moment-là, l'écriture durant 1h10, en fin de phase accumulative, c'est-à-dire que presque toute la matière textuelle est trouvée), l'autre sur le mode de la récurrence (et le texte est loin d'être trouvé, l'écriture durant plus de 3 heures). Adrien s'adresse au lecteur en fin d'accumulation de texte, donc en fin de texte puisque dans ce mode d'écriture l'histoire de l'écriture rejoint la séquentialité du texte ; Aymen, lui, s'adresse au lecteur presque tout de suite, eu égard à la longueur de son écriture, et il le fait dans ce qui sera le début du développement du texte, juste après le chapeau. Pour Adrien, l'adresse au lecteur est conclusive ; pour Aymen, elle est presque introductive. La démarche d'Adrien rappelle ce que nous avons vu dans l'écriture des souvenirs : le scripteur énonce (plus ou moins laborieusement) ce qu'il a à dire, puis apporte des rectifications concernant autre chose que le strict référent. en revanche, Aymen se soucie, dès le début de l'écriture, de l'ensemble de la situation de communication. Le retour en début de texte pour modification dès les premiers moments de l'écriture témoigne d'autant mieux de sa préoccupation du lecteur que ladite modification concerne précisément les marques interlocutives.

2.1.2 Nous, scripteurs : le nous extension du je, énonciateur collectif.

Le problème posé par le pronom *nous* dans la perspective interlocutive est de savoir si son référent inclut ou non le destinataire du texte. Si ce n'est pas le cas, la valeur interlocutive de *nous* se ramène à celle de *je* :

« Je n'emploie je qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un tu. [...] Je pose une autre personne, celle qui, tout extérieure qu'elle est à moi, devient mon écho auquel je dis tu et qui me dit tu. » (Benveniste 1966, p.260)

Comme *je* suppose un *tu*, *nous* suppose un *vous*. Il n'a toutefois pas la même valeur s'il se contente de le supposer, ou s'il l'inclut dans sa référence. Chez Alexandre, *nous* désigne le groupe classe qui a vu l'émission et dont chaque élève rédige un article (annexe p.191) :

00:10:00 ajout à suspension de ; [remplacement de ; par .] *Nous, classe de CM2, avons*
suppression de *Nous, classe de CM2, avons*

Disparu aussitôt qu'inscrit, *nous* ne réapparaîtra qu'à 2h15 d'écriture, quand le scripteur entreprend d'identifier un personnage qu'il a évoqué sous le nom de Dominique et y ajoute « *qui est un illettré que Canal + nous avait présenté* ». Dans ce texte où n'apparaît pas le *je*, son substitut collectif ne s'insère pas aisément mais son arrivée ne semble correspondre à aucune ouverture vers le lecteur.

La référence de *nous* est moins claire chez Camille, où il apparaît deux fois (annexe p.233) :

01:40:00 ajout de *Les illettrés savent des choses que nous savons pas comme des recettes de gâteau ou des histoires etc alors que nous savons lire ou*
remplacement de *ou* par *et*
ajout de *écrire*

L'opposition entre *nous* et *les illettrés* peut recouvrir celle des enfants qui ont vu l'émission et des personnes qui y participaient ; *nous* peut aussi englober – mais nous n'avons aucune certitude – les lecteurs de l'article. Cet élargissement de la référence est plus probable quand émerge la seconde occurrence du pronom :

avancée en fin de texte
02:20:00 ajout de *Nous pouvons alors voir tous les problèmes que ça leur pose : problèmes dans la vie quotidienne, professionnel, vie sentimentale.*

pause=00:02:02

02:25:00 suppression de *Nous pouvons alors voir tous les problèmes que ça leur pose : problèmes dans la vie quotidienne, professionnel, vie sentimentale.*
ajout de *Nous pouvons alors voir les problèmes*
suppression de *Nous pouvons alors voir les problèmes*

pause=00:01:30

ajout de *Nous pouvons alors voir les problèmes qu'ils ont : problèmes dans la vie quotidienne, vie professionnel, vie sentimentale, la honte.*

Cet ajout est le dernier d'envergure dans l'écriture ; c'est aussi l'ajout de la dernière phrase du texte. Les nombreuses ratures et réécritures montrent qu'il ne va pas de soi, et ce n'est peut-être pas un hasard si, comme cela a été observé chez Alexandre, c'est dans ce qui ne s'écrit pas d'un premier jet que se trouve le *nous*. Chez ces deux scripteurs écrivant sur le mode de l'accumulation, l'incursion dans le texte du scripteur – et peut-être ici du lecteur – est chaotique. Pour autant, la référence étant ici incertaine et le *nous* demeurant, chez Alexandre, une simple extension du *je*, on ne peut y voir de façon sûre un travail sur l'interlocution.

2.1.3 Nous, vous, on : fluctuance et hésitations référentielles.

De l'expression pour quelqu'un à l'adresse à quelqu'un, sur le trajet du *je* au *vous*, deux écritures s'opposent au départ pour finalement se rejoindre : celles de Séverine et d'Aymen. L'interlocution est présente chez ce dernier dès le début de l'écriture, avec l'emploi de *vous* comme premier déictique à 15mn d'écriture, dans une structure comparative qui place face à face les illettrés et les lecteurs. On trouve ensuite *nous* inséré, fait remarquable, dans la même structure comparative répétée (annexe p.175) :

- dans le texte à 15 mn d'écriture³⁶³

ajout à suspension de *de gens qui on des problèmes à lire et à écrire*et [ajout d'un espace entre *écrire* et *et*]
portant **il sont aller** [remplacement de *aller* par *allés*] **à l'école comme vous**

- dans le texte à 1h d'écriture³⁶⁴

ajout à suspension de *Pour eux (les illettrés) sait une honte car des gens même plus petit qu'eux savent mieux lire et écrire. Mais tout de même, ils sont allés à l'école comme nous* ou [remplacement de *ou* par *où*] *peut-être que ce n'est pas de leur faute.*

Le rapprochement va plus loin que la similitude de propositions (*ils sont allés à l'école comme vous / nous*) puisque ces deux propositions s'inscrivent dans une opposition plus large :

ils ont des problèmes pour lire et écrire	pourtant	ils sont allés à l'école comme vous
des gens même plus petits qu'eux savent mieux lire	mais tout de même	ils sont allés à l'école comme nous

Cette double affirmation sera maintenue jusque dans le texte final, où les deux phrases appartiennent à deux paragraphes séparés et où la répétition n'est donc pas ressentie. Elle

³⁶³ L'état du texte est alors :

*L'illettrisme quelle histoire!
6millions de personne sont touché par ce problème.Une équipe de Canal + a interogé des illettré qui ont du mal àlire et àécrire, leur façon pour évité les problèmes qu'ils rencontrent.
L'illettrisme est un problème*

³⁶⁴ Le texte est :

*L'illettrisme quelle histoire!

6millions de personne sont touché par ce problème.Une équipe de Canal + a interogé des illettré qui ont du mal àlire et àécrire, leur façon pour évité les problèmes qu'ils rencontrent.
L'illettrisme est un problème de gens qui on des problèmes àlire et àécrire et portant ils sont allés àl'école comme vous.Tout les ans, il y a 2,5 millions de jeunes qui quites l'école sans formation, 1 élève sur 2 en sixième sait mal lire, donc 1 personne sur 5 est illétrés.
Ils ont pas mal de problèmes comme: quand on reçoit une lettre,quand on va àla poste,pour lire les stations de métro, pour lire le journal,etc...La réaction de l'extérieur est souvent moqueuse,pour eux: ce sont des gens étranges.Mais certains illettrés savent cacher ce problème.*

met en place la communauté de pensée et de référence entre le scripteur et ses lecteurs face aux illettrés. Ce face à face s'initie par l'opposition *vous / ils*, dans laquelle *nous* vient prendre place, aux côtés (à la place syntaxique) de *vous*. Il s'agit clairement d'un *nous* inclusif, qui rassemble les deux termes de l'interlocution, le scripteur et ses lecteurs. Bien plus tard dans l'écriture, à 2h15 (annexe p.179), le pronom *je* viendra prendre place tout près de *nous*, avec l'ajout de la phrase « *Mais moi, je trouve que ce n'est pas une honte, car la plupart ce n'est pas de leur faute...* ». La conjonction concessive *mais* et la présence du pronom fort³⁶⁵ en doublon de sa forme clitique marquent un réel engagement du scripteur dans le débat ouvert par l'émission :

Pour eux (les illettrés) c'est une grosse honte car des gens même plus petit qu'eux savent mieux lire et écrire. Mais tout de même, ils sont allés à l'école comme nous. Mais moi, je trouve que ce n'est pas une honte car la plupart ce n'est pas de leur faute, on l'est fait passé dans les classes et ils ont du retard et après ils en ont encore plus.

La contiguïté des pronoms *nous* et *je* dans le texte, alors que leur inscription est séparée de plus d'une heure, laisse penser que la présence de *nous* n'est pas sans lien avec l'émergence de *je* à cet endroit : on passe des *illettrés* à *nous*, puis à *je*. Sur le plan de l'écriture globale, le trajet est : *vous, nous, je*. L'inscription de ces pronoms balise thématiquement l'écriture :

Temps	Pronom	Thématique	Commentaires
0'	aucun	le problème de l'illettrisme	écriture du chapeau
20'	<i>vous</i>	gravité du problème	
35'	<i>ils - on</i>	exemples de difficultés	<i>on</i> reprend-il <i>ils</i> ou inclut-il <i>nous</i> ?
45'	<i>eux</i>	honte des illettrés, moqueries des autres	<i>eux</i> désigne successivement les illettrés et les moqueurs
1h	<i>nous</i>	débrouillardise malgré tout : tonalité moins négative	<i>nous</i> est inclus dans une comparaison : <i>les illettrés et nous</i>
2h15	<i>je</i>	il ne faut pas se moquer	point de vue du scripteur

Le trajet d'écriture des pronoms va donc de *vous* à *je*, via une double opposition *vous/ils* et *eux/nous*. Le rôle de *on* est intéressant ici : le flottement référentiel qui le caractérise, à 35'

³⁶⁵ La formulation "pronom fort" est celle de Le Goffic (1993), retenue comme s'opposant adéquatement à celle de pronom clitique. Riegel et al. utilisent la terminologie "forme conjointe" (clitique) / "forme disjointe" (fort).

d'écriture, dans la phrase « *Ils ont pas mal de problème comme : quand on reçoit une lettre, quand on va à la poste, pour lire les stations de métro* » (annexe p.175) laisse penser que l'opposition *vous/ils* est en train de s'amoindrir, le *on* pouvant signifier la fusion des deux termes. A 1h d'écriture, le scripteur ferme son texte pour le reprendre une semaine après, et c'est au moment de cette reprise qu'il va introduire le *nous*. Je crois que l'on peut lire cette évolution pronominale comme l'implication progressive du scripteur dans la problématique de l'illettrisme, les lecteurs ayant été impliqués dès le départ, en opposition aux illettrés (« *gens qui ont des problèmes à lire et à écrire, et **portant** ils sont allés à l'école comme vous* », 15', annexe p.175 – je souligne), et cette opposition s'atténuant avec *on*, dont on ne sait s'il englobe ou non les lecteurs et/ou le scripteur.

Chez Séverine, on observe le mouvement inverse : pendant la première heure d'écriture, l'énonciatrice n'apparaît pas, non plus que les destinataires, les seuls pronoms personnels employés étant des anaphoriques de 3^{ème} personne, ce que Benveniste nomme la *non-personne*³⁶⁶. L'ouverture du texte sur *les personnes de l'énonciation* va se faire subrepticement, peut-être à l'insu de la scriptrice, avec, comme chez Aymen, l'emploi du pronom³⁶⁷ *on* à la place de *ils* pour désigner les illettrés. Le texte est le suivant :

Vivre en étant différent

La né dernière en 1992 une équipe de canal + a interriouvé des personnes qui ont malheureusement des problèmes : se sont les illétrés. Etre, que les gens ne penses pas.

L'illettrisme c'est ne savoir pas parfaitement lire et mauvais orthographe. Dans la vie quotidienne des illétrés, il y a beaucoup de problèmes, aussi des problèmes dans la vie professionnelle. Ennuis rencontrés dans

³⁶⁶ « Dans la classe formelle des pronoms, ceux dits de troisième personne sont entièrement différents de *je* et *tu*, par leur fonction et par leur nature. Comme on l'a vu depuis longtemps, les formes telles que *il*, *le*, *cela*, etc. ne servent qu'en qualité de substituts abrégés ; ils remplacent ou relaient des éléments matériels de l'énoncé. [...] Il n'y a rien de commun entre la fonction de ces substituts et celle des indicateurs de personne. » (Benveniste, 1966, p.256). L'auteur affirme ensuite que « la troisième personne est une non-personne ».

³⁶⁷ Il est difficile de désigner *on* par un terme plus précis que celui de pronom : la majorité des grammaires le classent comme indéfini, mais la *Grammaire Structurale du Français* en fait un pronom personnel en raison de sa systématique position de sujet. Récapitulant les études sur ce pronom, Françoise Atlani met en évidence la diversité des interprétations possibles et considère que « les tentatives qui réduisent *on* à un indéfini ou à un pronom personnel bloquent l'analyse. » (1984, p.14). Son absence de valeur référentielle fait, selon elle, du pronom *on*, une « frontière entre la personne et la non-personne, entre ce qui est identifiable, et donc nommable, et ce qui ne l'est pas » (p.26) C'est bien cet aspect de *on* qui va nous intéresser ici, puisque les effets de l'emploi de ce pronom échappent aux catégorisations traditionnelles.

La scriptrice est en train de décrire la vie des illettrés, qu'elle évoque de l'extérieur, à la troisième personne du pluriel. On attend une suite homogène sur le plan énonciatif³⁶⁸.

C'est à un double changement que l'on assiste alors (annexe p.163) :

00:30:00 avancée en fin de texte
ajout à suspension de leur [remplacement de leur par leu, remplacement de leu par leur] vie quotidienne : ne pas pouvoir
ajout de *bien avant pas*
ajout de choisir ce qu'**on** aurait voulu,
remplacement de la virgule par un point-virgule

La description se décontextualise avec l'emploi de constructions infinitives, vraisemblablement lié à la généralisation que permet la forme de liste induite par la construction nominale *Ennuis rencontrés dans leur vie quotidienne*. Ces groupes infinitifs pourraient fonctionner en cohérence anaphorique avec ce qui précède, le possessif *leur* reprenant *les illettrés*. Au contraire, la scriptrice emploie *on* à la place du *ils* attendu. Ceci se confirme par la suite :

00:40:00 passage à la ligne
retour à la fin de la phrase précédente
ajout à suspension de *Problèmes rencontrés daans la* [remplacement de daans par dans] *vie professionnelle : devoir aller acheter quelque chose (on ne sait pas compter) ;* [suppression, puis rétablissement du point-virgule] *ennuis pour les impôts, problèmes de l'argent ;*

C'est vraisemblablement à l'attraction de l'infinitif, mode impersonnel, que l'on doit la présence des pronoms *on*. Il n'en demeure pas moins que du point de vue sémantique et référentiel, cet emploi permet de ne plus rejeter les illettrés dans un groupe étranger à la scriptrice et aux destinataires, comme l'aurait fait l'anaphorique *ils*, puisque *on* laisse au lecteur le choix de s'inclure, avec le scripteur, dans le champ référentiel du pronom³⁶⁹. On peut l'interpréter comme une trace de l'inclusion du couple émetteur-destinataire dans la problématique traitée. L'intérêt de son apparition est son caractère fortuit, qui laisse penser que pour cette scriptrice, le texte écrit, avec ses caractéristiques linguistiques propres, joue un rôle important dans l'élaboration de ce qui reste à écrire.

³⁶⁸ En aucun cas, cette homogénéité ne peut être assurée par l'emploi de *on* : comme le montre Françoise Atlani (1984), « *alors que les pronoms il et ils peuvent tout aussi bien référer à de l'humain qu'à du non-humain, ce qui explique que ces formes soient les marques de la non-personne, on ne réfère qu'à de l'humain : dans ce cas, il semble difficile qu'il puisse être considéré à son tour comme une forme de la non-personne. Par ailleurs, puisque il et ils sont des anaphoriques, il est toujours possible de leur attribuer une valeur référentielle : valeur unique qui ne trouve sa définition que dans le contexte lui-même. [...] On ne peut jamais s'interpréter en il. [...] C'est le seul pronom sujet auquel on ne peut pas s'identifier dans son fonctionnement énonciatif.* » (p.24-26)

³⁶⁹ A partir d'un article du *Monde*, F. Atlani (1984) montre que le pronom *on* peut être compris comme désignant le journaliste et/ou le lecteur en plus des instances officielles dont il est question de toute façon. « *Le problème d'interprétation devient très intéressant puisque c'est le lecteur, en dernière instance, qui décide du statut énonciatif qu'il accorde à on.* » (p.22)

A 1h05³⁷⁰ surgit le *je*, renforcé par l'adverbe *personnellement* (annexe p.165) :

01:05:00 ajout de *personnellement je ne vois pas où est la honte*.

On peut rapprocher ce début de phrase de celui d'Aymen : *Mais moi, je...* Comme le pronom fort, l'adverbe *personnellement* suppose un débat dans lequel l'énonciateur prend place et on peut considérer ce *je* comme une marque de l'interlocution, l'énoncé appelant une réaction d'adhésion au point de vue exprimé.

A 1h35³⁷¹ apparaît le *nous*, dont la référence est floue (*nous*, le groupe classe qui a vu l'émission / *nous* incluant les destinataires) :

01.35.00 ajout à suspension de *de gâteaux* ^[suppression de l'espace après gâteaux], *de films, des blagues amusantes, des contes... tous cela que nous ne savons pas, nous qui savons lire et écrire*.

Le pronom *nous* va inclure clairement les destinataires au moment de la transformation de la phrase, à 2h10 d'écriture (annexe p.167) :

remplacement de (tout cela que) *nous ne savons pas nous qui savons lire et écrire*
par *certains d'entre nous ne savons pas, nous qui connaissons la lecture et la lecture*,

Le remplacement de *nous* par *certains d'entre nous* peut s'expliquer par la prise en compte par la scriptrice des destinataires du texte : elle opposait jusque là au *ils* désignant les illettrés un *nous* extension du *je* ; le remplacement de *nous* par *certains d'entre nous* semble correspondre à l'élargissement du référent de *nous* à l'ensemble des destinataires de

³⁷⁰ Le texte est alors :

Un problème en France : 6 millions d'illettrés

L'année dernière en 1992 une équipe de canal + a interviewé des personnes qui ont malheureusement des problèmes : se sont les illettrés. Etre, que les gens ne pensent pas.

L'illettrisme c'est ne savoir pas parfaitement lire et avoir une mauvaise orthographe, les gens illettrés ont perdu la partie de la lecture et de l'écriture après avoir quitté leur études. Dans la vie quotidienne des illettrés, il y a beaucoup de problèmes, aussi dans la vie professionnelle. Ennuis rencontrés dans leur vie quotidienne : ne bien pas pouvoir choisir ce qu'on aurait voulu ; être embêter par les panneaux ; ne pas avoir la chance de lire des livres, payer les impôts, problèmes d'argent... Problèmes rencontrés dans la vie professionnelle : ne pas savoir écrire une adresse ou un mot, ne pas pouvoir rédiger un texte... Les illettrés ressentent une honte, mais personnellement, je ne vois pas où est la honte.

³⁷¹ Le texte est :

Un problème en France : 6 millions d'illettrés

L'année dernière en 1992 une équipe de canal + a interviewé des personnes qui ont malheureusement des problèmes : se sont les illettrés. Etre, que les gens ne pensent pas.

L'illettrisme c'est ne savoir pas parfaitement lire et avoir une mauvaise orthographe, les gens illettrés ont perdu la partie de la lecture et de l'écriture après avoir quitté leur études. Dans la vie quotidienne des illettrés, il y a beaucoup de problèmes, aussi dans la vie professionnelle. Ennuis rencontrés dans leur vie quotidienne : ne bien pas pouvoir choisir ce qu'on aurait voulu ; être embêter par les panneaux ; ne pas avoir la chance de lire des livres, payer les impôts, problèmes d'argent... Problèmes rencontrés dans la vie professionnelle : ne pas savoir écrire une adresse ou un mot, ne pas pouvoir rédiger un texte... Les illettrés ressentent une honte, mais personnellement, je ne vois pas où est la honte, la honte d'être différent, ne pas savoir écrire, ni lire. Les gens illettrés ressentent un handicap, à cause de ce handicap, il doivent parfois divorcer où être en tord de quelque chose... Les illettrés surmontent cette difficulté avec des moyens particuliers, par exemples en faisant des dessins, d'autres leur époux ou épouse les aides, soit ils regardent les autres faire, s'aidant de l'ordinateur... Les illettrés connaissent des recettes

l'article, au sujet desquels la scriptrice ne sait s'ils connaissent ou non les jeux et blagues évoqués ; elle choisit donc d'employer *certaines d'entre nous*, marquant par là son souci de n'exclure de la référence de *nous* aucun de ses futurs lecteurs.

Le pronom *nous* entrera dans la dernière opération du texte, l'ajout de « *de nous qui savons lire et écrire* » après « *qui sont différents* », en première phrase. Il apparaît ainsi comme un instrument de l'implication des personnes de l'énonciation (scripteur et/ou lecteur) à l'ouverture du texte et à la clôture de l'écriture. La première phrase pose ainsi à la fois le référent et l'interlocution. Il est notable que la prise en charge des lecteurs s'effectue en différé, dans un cadre métadiscursif de retour sur le déjà écrit, alors que la construction de la référence s'était effectuée immédiatement, en continuation de texte : cette différence témoigne de la priorité référentielle de la scriptrice en début d'écriture, et de son évolution vers les aspects interlocutifs ; on peut penser que sans l'activité métadiscursive dont témoignent les multiples retouches du texte, l'interlocution n'aurait pas été prise en compte de la même manière... à moins que ce ne soit le souci de l'interlocution qui ait présidé aux relectures et motivé les autres modifications.

Le jeu des pronoms déictiques me semble correspondre à une prise de conscience progressive, de la part de Séverine, de l'enjeu interlocutif du texte. Son écriture peut être vue comme le suivi pas à pas de la consigne : elle commence par expliquer ce qu'est l'illettrisme, le traitant anaphoriquement comme extérieur à la situation d'énonciation (*il/ils*) ; elle emploie ensuite un *on* dont l'indéfinition référentielle permet inclure scripteur et/ou lecteurs ; ensuite, elle donne son point de vue sur la question (emploi du *je*) et associe le lecteur à sa propre position (emploi du *nous*). Ce trajet ne se retrouve pas dans le texte final, puisque le premier pronom à apparaître est *nous*, dans la première phrase (*des personnes qui sont différents de nous qui savons lire et écrire*) ; puis vient la description de l'extérieur avec *ils*, puis l'ouverture avec *on*, puis *je*, puis de nouveau *nous*. Le rôle de l'activité métadiscursive exercée pendant les relectures, s'il ne peut être cerné précisément, est d'autant plus probable dans la constitution du texte que l'étude de l'écriture d'un souvenir par la même scriptrice a déjà permis de le supposer (cf. chapitre 3, p.250). Ici, Séverine se livre à davantage de modifications de grande amplitude dès le début de l'écriture, ce qui modifie la physionomie générale de son écriture, mais en écrivant son souvenir elle avait déjà abondamment modifié son texte, phrase à phrase, en cours d'écriture.

L'usage des pronoms déictiques ne semble pas discriminer les modes d'écriture *récurrence* et *accumulation* puisque leur usage se répartit également : deux enfants, Adrien (accumulation) et Aymen (récurrence) utilisent *vous* ; quatre emploient *nous* : Camille et Alexandre (accumulation) d'une part, Aymen et Séverine (récurrence) d'autre part. Une différence se fait jour pourtant, eu égard au caractère englobant du *nous* (caractère dont dépend sa fonction interlocutive) : le *nous* d'Alexandre est exclusif, il désigne uniquement le groupe des scripteurs (*Nous, classe de CM2...*) ; ceux d'Aymen et Camille semblent inclusifs, employés dans un contexte qui oppose les illettrés au groupes scripteurs + lecteurs ; celui de Séverine, commenté plus haut, devient clairement inclusif en cours d'écriture. Plus qu'une discrimination entre les deux modes d'écriture, ces remarques montrent que nos scripteurs, même malhabiles, exploitent très finement les ressources de la langue. En revanche, l'emploi de *on* comme moyen d'associer implicitement le lecteur à des actions décrites à propos d'autres personnes n'est observable que dans deux reconstitutions d'écriture relevant du mode de la récurrence. Sa concomitance avec les autres déictiques associant le lecteur, *vous* et *nous* à valeur inclusive, laisse supposer que les deux scripteurs prêtent une attention particulière à la langue et aux possibilités qu'offrent ses usages. Chez ces deux scripteurs, on trouve une évolution de l'emploi des déictiques de personne en cours d'écriture ; elle est plus nette chez Séverine, dans l'écriture de laquelle l'apparition des déictiques se laisse décrire de façon cohérente et progressive, tandis qu'Aymen semble entrer de plain-pied dans l'interlocution avec l'usage de *vous* en début d'écriture.

2.2 Modalités d'énonciation : formes et ponctuation.

Les modalités d'énonciation mettant spécifiquement en jeu la situation interlocutive sont l'interrogation et l'exclamation. Appelant une réponse de l'interlocuteur, elles inscrivent l'écriture et la lecture dans un échange interlocutif différé.

A partir d'un corpus d'échanges oraux, Judith Milner (1973) pose deux types d'interrogation : les questions « *demandes d'information* », d'une part ; les questions « *demandes d'assentiment* » et « *demandes de confirmation de soi* », d'autre part. La demande d'information peut prendre des formes variées, en particulier elle peut être une question ouverte comme fermée (partielle / totale). En revanche, les demandes d'assentiment et de confirmation de soi sont des questions fermées dans lesquelles le locuteur propose un

énoncé que l'auditeur valide (assentiment) ou sur lequel il renchérit (confirmation de soi).³⁷²

L'intérêt de ce classement pour notre recherche est que le premier type relève de **l'échange de savoir**, où l'on se focalise sur l'information qui va être apportée en réponse à la question, tandis que le second repose sur **le destinataire comme validant** l'élément contenu dans la question :

« Dire que l'interrogation peut se ramener à autre chose qu'une demande d'information introduit une autre dimension que celle de la troisième personne linguistique (« non-personne »), à laquelle on aurait pu envisager de ramener un échange de savoir. Non seulement l'interrogation est un rapport interpersonnel mais c'est un rapport intersubjectif [...] c'est-à-dire que c'est en tant que deux personnes différenciées, irréductibles l'une à l'autre, sujet, qu'interviennent locuteur et auditeur. » (Milner 1973, p.21)

La valeur de l'interrogation *demande de confirmation de soi* n'est pas très éloignée de celle de l'exclamation, généralement vue comme marquant « une certaine quantité d'affect ou d'expressivité, surajoutée à l'expression normale de la phrase » (Le Goffic, 1993, p.100) mais à travers laquelle « l'interlocuteur est requis d'avoir une réaction empathique, d'abonder simplement dans le même sens » (*ibid.*, p.107)

C'est sur ces bases que nous allons examiner les occurrences de phrases exclamatives et interrogatives, en nous interrogeant sur l'usage qu'en font les scripteurs : de l'expression de la subjectivité du scripteur à la sollicitation de l'approbation du lecteur, quelle est la valeur interlocutive des exclamations ? quant aux interrogations, sont-elles plutôt des demandes d'informations ou des demandes de confirmation de soi ?

2.3.1 L'exclamation :

2.3.1.1 L'exclamation partielle : degrés de modalisation.

On trouve des exemples d'exclamation partielle (phrase introduite par un morphème en qu-, cf. Le Goffic 1993, p.103 *sqq.*) dans le titre adopté par bon nombre de nos scripteurs : *L'illettrisme, quelle histoire !*³⁷³

³⁷² Exemple de demande d'assentiment : « *Ist das nicht das Ort, wo Napoleon begraben wurde ?* » (n'est-ce pas l'endroit où Napoléon fut enterré ?), à laquelle la réponse peut être « *Nein, er wurde in Sainte-Hélène begraben* » (non, il a été enterré à Sainte-Hélène) ou « *Doch* » (Si). Exemple de demande de confirmation de soi : « *Ist das Wetter nicht fächerlich ?* » (le temps n'est-il pas exécrable ?) à laquelle la réponse attendue apporte une confirmation en renchérisant, par exemple « *Ja, nie war es so kalt* » (oui, il n'a jamais fait si froid).

³⁷³ Ce titre est celui de plusieurs textes finaux. Des explications quant à cette récurrence seront données plus loin dans ce chapitre (p.371 *sqq.*).

La modalité exclamative dans le titre est intéressante du point de vue interlocutif car le titre est bien sûr l'élément qui va accrocher le lecteur et l'inciter à lire l'article. En voici un exemple, à l'incipit de l'écriture de Camille (annexe p.229 - on trouve un incipit similaire chez Aymen, annexe p.175) :

00:00:00

pause=00:01:08

ajout de *L'illettrisme, quelle histoire !*

La structure même de la phrase, avec le déterminant exclamatif *quelle*, traduit la modalité exclamative : le point d'exclamation est ici pratiquement obligatoire, il pourrait à la rigueur être remplacé par un point d'interrogation mais en aucun cas la phrase ne peut être assertive.

Camille et Aymen commencent l'écriture de leur texte par le titre, et celui-ci est trouvé tout de suite. Il n'en est pas de même chez tous les scripteurs, la scription de *L'illettrisme, quelle histoire !* suivant des trajets plus sinueux.

Alexandre commence par écrire le titre suivant : « *L'illettrisme, un problème en France* ». C'est à 1h20 d'écriture qu'il le change pour « *L'illettrisme, quelle histoire !* » où phrase et ponctuation émergent ensemble. En revanche, chez Séverine, la modification se fait en deux temps, contigus :

pause=00:09:50

02:35:00

02:40:00 parcours du texte : régularisation des alinéasretour au titreremplacement de *Un problème en France : 6 millions d'illettrés par L'illettrisme, quelle histoire.*

02:45:00

remplacement du point par un point d'exclamation

L' émergence non immédiate du point d'exclamation laisse penser qu'il est le fruit d'une intention énonciative et peut être mis sur le compte de l'interlocution.³⁷⁴ C'est encore plus évident chez Julien, où l'ajout de « *L'illettrisme quelle histoire* » en début d'écriture est disjoint de celui du point d'exclamation qui a lieu une semaine après, dans un moment de relecture (annexe p.221) de la deuxième session d'écriture :

01:15:00

retour après à une station

ajout d'une virgule

parcours du texte et insertion d'un saut de ligne entre tous les paragraphesretour au titreremplacement de *illetterisme par illétrisme*

³⁷⁴ Chez Alexandre et Camille, on trouve le même titre, également ponctué par un point d'exclamation ; comme ces signes ne font pas l'objet de remplacements ou de manipulations particulières, je ne les ai pas considérés comme des marques d'une intention interlocutive.

ajout d'un point d'exclamation après *quelle histoire*

Il est important de souligner la différence entre les trois types d'émergence de la phrase exclamative que nous avons rencontrés ici :

- L'émergence au premier jet, en début d'écriture (Aymen et Camille) traduit, me semble-t-il, le sentiment premier qu'éprouve le scripteur face au problème de l'illettrisme. L'exclamation marque alors « *un sentiment plus ou moins vif du locuteur à l'égard du contenu de son énoncé* » (Riegel, 1994, p.401).
- L'émergence dans une opération de rectification globale de l'énoncé (Alexandre) correspond au désir du scripteur de modifier l'énoncé initial, pour des raisons sémantiques aussi bien qu'énonciatives³⁷⁵. L'affectivité du locuteur est exprimée comme dans le cas précédent : c'est d'un bloc que s'inscrivent la phrase et sa ponctuation.
- L'émergence disjointe de l'énoncé et du point d'exclamation qui le suit, dans un cadre comparable à celui de la boucle méta-énonciative du *j'ajoute* (Séverine) ou dans le cadre du temps dilaté de l'énonciation scripturaire au long cours (Julien), témoigne d'une action concertée de **modalisation** de la phrase. Ce n'est pas strictement le sens qui motive l'ajout du point d'exclamation mais l'intention expressive, qui va de pair avec la demande implicite d'approbation du lecteur. Je crois qu'on est ici dans ce que Le Goffic nomme, en référence à la structure de l'interrogation partielle, un *pseudo-choix* : ce que demande l'exclamation, c'est une réaction d'adhésion au propos tenu.

Avec la notion de pseudo-choix, on touche aux problèmes évoqués par J. Milner à propos de l'interrogation *demande de confirmation de soi* : l'essentiel de la modalité exclamative porte sur l'intersubjectivité et non sur le référent dont il est question dans la phrase.

2.3.2 L'exclamation totale : de la fonction expressive à la modalité injonctive.

Le corpus étudié ici comporte deux exemples d'exclamation totale. Comme le souligne Le Goffic (1993),

« La notion de phrase exclamative est mal définie.
Le point d'exclamation, qui est considéré comme sa marque habituelle à l'écrit, a des conditions d'apparition variables, subjectives. [...] »

³⁷⁵ Le changement de titre effectué par Alexandre sera analysé en détail plus loin.

La possibilité pour tout énoncé déclaratif de devenir exclamatif (au sens intuitif et ordinaire du mot), sans qu'on puisse tracer de ligne de démarcation assurée, empêche de définir et de caractériser une classe nette d'énoncés exclamatifs, sur la base d'une modalité exclamative. » (p.100)

La première occurrence d'exclamation totale, produite par Aymen³⁷⁶, entre tout à fait dans ce cadre d'analyse :

01:45:00 retour après 1 personne sur 5 est illettrés.
remplacement du point par une virgule
ajout de *c'est un désastre !*

Dans cette appréciation personnelle, qui pourrait être seulement assertive, l'exclamation traduit un « *supplément affectif[...] interprétable comme la manifestation d'une émotion ou d'un sentiment* » (Le Goffic, 1993, p.100). L'exclamation n'est pas séparée de l'énonciation de la phrase, qui restera telle quelle jusque dans le texte final. Il en va autrement chez Adrien :

00 :25 :00 ajout à suspension de *dites-vous que ce sont des personne* [remplacement de *personne* par *personnes*] *comme les autres* qui [ajout d'un espace entre *autres* et *qui*] *ont eu des problèmes pendant leur vie et que vous pourriez très bien être illettré(e).*
remplacement du point par un point d'exclamation

S'adressant directement à son lecteur avec le déictique *vous*, dans une phrase injonctive (la seule du corpus), le scripteur renforce immédiatement l'injonction avec le point d'exclamation : on est ici, comme dans l'exemple donné plus haut chez Séverine, dans un cadre proche de la boucle méta-énonciative qui témoigne de la vigilance à l'énoncé pendant son énonciation. Les trois paramètres déterminant les modalités de phrase (Le Goffic, 1993, p.93) diffèrent alors de ceux de l'assertion: le mode verbal est l'impératif, l'ordre sujet/verbe est indécidable à cause de la fusion des marques de sujet et de verbe due au mode, la ponctuation est le point d'exclamation. L'exclamation et l'injonction n'ont pas les mêmes objectifs : si la première a avant tout une fonction expressive,

³⁷⁶ L'état du texte, à 1h40 d'écriture, est le suivant :

L'illettrisme quelle histoire!

6 millions de personnes sont touchés par ce problème. Une équipe de Canal + a interrogé des illettrés qui ont du mal à lire et à écrire, leur façons pour éviter les problèmes qu'ils rencontrent.

L'illettrisme est un problème de gens qui ont des problèmes à lire et à écrire et pourtant ils sont allés à l'école comme vous. Tout les ans, il y a 2,5 millions de jeunes qui quittes l'école sans formation, 1 élève sur 2 en sixième sait mal lire, donc 1 personne sur 5 est illettrés. Ils ont pas mal de problèmes comme: quand on reçoit une lettre, quand on va à la poste, pour lire les stations de métro, pour lire le journal, etc... La réaction de l'extérieur est souvent moqueuse, pour eux ce sont des gens étranges. Mais certains illettrés savent cacher ce problème.

Pour eux (les illettrés) c'est une grosse honte car des gens même plus petit qu'eux savent mieux lire et écrire. Mais tout de même, ils sont allés à l'école comme nous où peut être que ce n'est pas de leur fautes.

La plus part sont intelligents et trouvent du travail mais avec de la difficulté. Ils ont du mal à lire les affiches, les contrats, les agences de voitures, etc...

Toutes les personnes qui ont été filmer ont eu des difficultés étant jeune. Ils essayent de se rattraper mais c'est un peu trop tard.

accompagnée du projet de faire adhérer le lecteur au propos tenu, la seconde vise à orienter le *comportement* du lecteur ; il ne s'agit pas seulement d'obtenir son approbation mais de transformer ses réactions hors de la situation du discours. Une phrase injonctive et exclamative à la fois entre donc de plain-pied dans l'interlocution³⁷⁷, et même dans l'interaction. La superposition des deux modalités ne convient pas jusqu'au bout au scripteur puisque l'avant-dernière opération de l'écriture est :

avancée en fin de texte, après *vous pourriez très bien être illettré !*
remplacement du point d'exclamation par un point

Juste avant, à 1h d'écriture, le point d'exclamation avait déjà été enlevé, puis rétabli aussitôt, et ce, à deux reprises. Les opérations précédentes concernaient l'expression du point de vue du scripteur :

00:45:00	<u>retour après qui regardaient l'émission</u> ajout de je trouve injuste que les illettrés aient à sentir de la honte pause=00:05:12
00:50:00	<u>retour en début de texte, après cette émission m'a</u> suppression puis rétablissement de <i>plu</i> pause=00:03:46
00:55:00	remplacement de d'un autre côté par parcontre <small>remplacement de <i>enormément</i> par <i>enormément</i></small> <u>le curseur se promène dans le texte, allers-retours haut-bas et gauche-droite</u> pause=00:03:03
	suppression puis rétablissement du point d'exclamation final <u>le curseur crée des lignes vides, remonte dans le texte...</u>
01:00:00	<u>positionnement après je trouve injuste que les illettrés aient à</u> remplacement de <i>sentir</i> par <i>ressentir</i> <u>avancée en fin de texte</u> suppression puis rétablissement du point d'exclamation final

C'est dire l'importance de ce point d'exclamation pour le scripteur, le caractère non anodin de sa suppression finale, et aussi son lien avec l'expression de la subjectivité dans le texte. Adrien ne confond pas fonction expressive et fonction conative du langage, il sait utiliser leurs marques en indépendance et avec mesure.

Comme c'était le cas pour les exclamations partielles, c'est l'ajout *a posteriori* du point d'exclamation (et sa suppression ensuite) qui manifeste le travail sur la relation entre le scripteur et son lecteur. Quand Aymen écrit « *C'est un désastre !* », il exprime un point de vue marqué par l'affectif ; quand Adrien ajoute ou supprime le point d'exclamation qui

³⁷⁷ L'interlocution est renforcée, ici, par les parenthèses autour du *e* final de *illettré(e)*, qui montre que le scripteur prend véritablement en compte son lecteur, au point de prévoir qu'il peut être une lectrice...

clôt sa phrase injonctive, il travaille au niveau énonciatif, qui est celui où se met en place la relation interlocutive. Et il travaille dans le cadre métadiscursif de la rature, avec d'une part des opérations qui s'apparentent aux boucles méta-énonciatives de retour immédiat sur le dire, d'autre part des retours différés où l'énonciation est dilatée.

2.3.2 L'interrogation.

Quelle est la portée de l'interrogation, et pour qui est-elle formulée ? A. Grésillon et J.-L. Lebrave ont utilisé les travaux de J. Milner (1973) pour étudier, à partir du manuscrit de *Lutezia* (H. Heine), « les couples question-réponse [qui] ne correspondent pas à une situation de dialogue » (Grésillon et Lebrave, 1984, p.59), les deux membres du couple ayant le même locuteur. Leur étude met en évidence une notion particulièrement opératoire dans notre corpus : la rupture créée par la question posée dans le fil du discours. Elle est un des éléments de validation de la situation interlocutive, puisque « du fait de l'apparition de la question, les éléments textuels déjà produits forment un premier plan, extérieur à la locution en train de se faire, qui constitue dès lors un plan nouveau » (p.96)³⁷⁸. Ses marques de surface, combinables entre elles, sont : le changement de paragraphe, un connecteur concessif tel que *mais*, la reprise dans la question d'un élément du contexte gauche.

2.3.2.1 (Fausse) question du scripteur à lui-même : un trajet vers l'interlocution.

Comme la ponctuation exclamative, c'est dans le cadre de remplacements que le point d'interrogation semble jouer pleinement son rôle. Ainsi, chez Julien, on observe la transformation en question d'un énoncé posé d'abord comme une balise provisoire :

00:05:00 ajout de *Cette émission décrit la vie des illettrés les gens qui ne savent ni lire ni écrire.*
 passage à la ligne
 ajout de *Q'est ce que l'illettrisme.*
 passage à la ligne
 00:10:00 ajout de *6 millions d'illettrés, 2,5m* ^[suppression du m] *millions de jeunes ne savent ni lire ni écrire.*
 [remplacement de *nilire* par *lire*]
 passage à la ligne
 ajout de *Problèmes de vie quotidienne.*

³⁷⁸ Cette remarque fait suite à une série de considérations concernant la reprise, qui est un mécanisme repéré par Grésillon et Lebrave comme constitutif des questions qu'ils étudient. Quand il y a reprise, « le ou les éléments repris sont aussi ceux par rapport à quoi se situe la rupture ». Notre exemple ne comprend pas de reprise au sens strict mais le rappel thématique (*les illettrés* → *l'illettrisme*) contribue certainement à poser un second plan discursif.

passage à la ligne
ajout de *Problèmes de vie prof*

Nous sommes en tout début d'écriture, l'enfant établit une liste des thèmes qu'il va aborder dans le texte : nature de l'illettrisme, types de problèmes qu'il pose (vie quotidienne / vie professionnelle). Cette reconstitution est la seule à comporter des traces explicites de planification, comme cela pourrait se passer sur un brouillon papier³⁷⁹ : les 15 premières minutes de l'écriture sont consacrées au jalonnement thématique du texte, certains thèmes devant disparaître à peine écrits. En effet, à 20 minutes d'écriture, le texte est :

L'illettrisme quelle histoire.

Une émission a été diffusé sur CANAL+. Cette émission décrit la vie des illettré, les gens qui ne savent ni lire ni écrire.

Q'est ce que l'illettrisme.

Lillettrisme, est un gros problème. Ce sont des gens qui ne savent ni lire ni écrire.

Les événements d'écriture se détaillent alors de la manière suivante :

pause=00:01:06

déplacement de *Ce sont des gens qui ne savent ni lire ni écrire* après *Q'est ce que l'illettrisme*

suppression de *L'illettrisme est un gros problème*

suppression de *2 millions d'illettrés*

avancée après *Q'est ce que l'illettrisme*

remplacement du point par un point d'interrogation

avancée en fin de texte

A ce qui semblait devoir n'être qu'une balise vouée à disparaître, *Qu'est-ce que l'illettrisme* (à ce stade de l'écriture, d'autres ont déjà été supprimées, telles que *Problème de vie quotidienne. Problèmes de vie prof*), l'auteur juxtapose une phrase : *Ce sont des gens qui ne savent ni lire ni écrire*. L'énoncé *Qu'est-ce que l'illettrisme* entre alors dans un système de question-réponse et change de statut, passant de la balise provisoire à un énoncé interrogatif intégré au texte. Ce passage se concrétise par le remplacement du point par un point d'interrogation. On est ici dans un questionnement qui, pour le scripteur, n'en est pas un, puisqu'il en connaît la réponse ; pour le destinataire, la question peut se poser, mais sa réponse n'est pas nécessaire à la continuation du discours. Le jeu interlocutif est donc sapé à l'avance par l'ambiguïté du statut énonciatif de l'interrogation.

Du point de vue formel, la question *Qu'est-ce que l'illettrisme ?* relève de la demande d'information, même si les conditions de son énonciation invitent à s'interroger sur son

³⁷⁹ Martine Alcorta (1997) considère ce comportement comme une marque de l'utilisation experte du brouillon, elle n'en recense pas à l'école primaire (non plus d'ailleurs que l'ensemble des études expérimentales). Le phénomène observé ici est donc doublement exceptionnel.

statut véritablement interrogatif. Mais dans un tel contexte, « Qui interroge qui, et pourquoi ? »³⁸⁰ C'est la question que se posent Almuth Grésillon et Jean-Louis Lebrave (1984) à partir de l'analyse de couples de questions réponses dans le manuscrit de *Lutezia* de Heine. Ils s'appuient sur les travaux de Judith Milner qui a caractérisé l'échange entre deux interlocuteurs comme l'alternance complexe d'instances, le locuteur 1 et le locuteur 2, posées comme deux points différents :

« Chacun assume les deux rôles à la fois et, en même temps, à un autre niveau, assume virtuellement l'autre rôle que son interlocuteur est apparemment seul à tenir. » (Milner, 1973, p.27)

A travers le concept de *double locution*, A. Grésillon et J.-L. Lebrave caractérisent la dualité de l'auteur qui assume simultanément les deux rôles de scripteur et de lecteur : dans les couples de questions-réponses analysés,

« Ce n'est pas en effet de locuteurs réels qu'ils s'agit. Bien au contraire. C'est à partir de l'observation de décrochements et de ruptures (d'ordre lexical, syntaxique et énonciatif) ayant des marques « de surface » que nous avons été amenés à poser l'existence d'un second locuteur virtuel, différent à la fois du scripteur Heine et de ses lecteurs, qui constitue une instance abstraite construite à partir des données de langue. » (Grésillon et Lebrave, 1984, p.123)

Dans l'exemple de la question posée par Julien, « *Qu'est-ce que l'illettrisme ?* », il semble qu'on soit bien là dans une configuration d'alternance entre locuteur 1 et locuteur 2, vus comme les instances scripturale et lectorale à l'œuvre pendant l'écriture. C'est le point d'interrogation ajouté *a posteriori* qui assure la transformation de la balise thématique *Qu'est-ce que l'illettrisme*, (fausse) question du scripteur à lui-même, en question destinée à recevoir une réponse dans le texte. La rupture correspondant au passage d'une rubrique à l'autre dans l'énoncé d'un plan, que marquait le passage à la ligne avant *Qu'est-ce que l'illettrisme* effectué dès l'origine, demeure mais change de signification : ce passage à la ligne devient un marqueur supplémentaire de l'interlocution fictive.

Cette question peut-elle être interprétée comme associant le destinataire du texte au raisonnement tenu ? Selon Grésillon et Lebrave, cette configuration rappelle

« un procédé utilisé sous forme orale dans l'enseignement : l'enseignant interrompt son discours pour adresser à la classe la question que celle-ci aurait dû lui poser à ce point de son développement. Il y a bien double locution, mais fictive, puisque le locuteur garde la maîtrise de son développement. Ainsi pourrait-on être tenté d'appeler ces questions pédagogiques ou didactiques ». (Grésillon et Lebrave, 1984, p.97)

On est donc dans une configuration interlocutive seconde, l'interlocution fictive mimant ce qui pourrait se passer entre les interlocuteurs réels. La question didactique ne

³⁸⁰ C'est le titre de l'article où A. Grésillon et J.L. Lebrave (1984) reprennent les considérations de J. Milner sur l'interrogation.

questionne pas les co-locuteurs : elle leur indique la voie que va suivre le discours. Elle joue en fait, pour les destinataire réels, le rôle que jouait la balise thématique *qu'est-ce que l'illettrisme* pour le scripteur lui-même en début d'écriture. Une triple configuration se met en place :

Énoncé	Énonciateur	Destinataire	Enjeu
Balise thématique <i>Qu'est-ce que l'illettrisme</i>	Instance scripturale du scripteur (locuteur 1)	Instance lectorale du scripteur (locuteur 2)	Annoncer ce qui va suivre dans l'écriture
Question <i>Qu'est-ce que l'illettrisme ?</i>	Instance scripturale du scripteur (locuteur 1)	Instance lectorale du scripteur (locuteur 2)	Annoncer ce qui va suivre dans le texte et/ou l'écriture
Question didactique <i>Qu'est-ce que l'illettrisme ?</i>	Scripteur	Lecteur	Annoncer ce qui va suivre dans le texte

La balise thématique du départ, vouée à disparaître, n'était destinée qu'au scripteur en tant que premier lecteur de son texte (fonction de consigne) ; en devenant question vouée à rester dans le texte, elle demeure, pendant l'écriture, une indication pour le scripteur de ce qui doit la suivre : elle est à compléter par l'écriture et sur le plan textuel, et on peut penser qu'elle pose *aussi* une vraie question, à laquelle le scripteur, à ce moment de l'écriture, n'a peut-être pas tout à fait répondu ; une fois le texte fini, elle sera, pour le lecteur destinataire de l'écrit, une question didactique au sens d'annonce de ce qui va suivre dans le texte. Avec l'inscription du point d'interrogation, la phrase change tout à la fois de statut, d'énonciateur, de destinataire et d'enjeu. Elle devient un indice de l'interlocution en se didactisant, c'est-à-dire en perdant un peu de sa force interrogative.

2.3.2.2 Question rhétorique : l'interlocution exhibée.

La deuxième occurrence d'une interrogation ouvrant la porte à l'interlocution est le fruit d'une transformation du texte. Il s'agit – chose rare dans les textes d'enfants – d'une véritable question rhétorique. C'est Charlotte qui la pose à 1h40 d'écriture, en transformant la phrase « *Ces gens-là sont oubliés de la société.* » en « *C'est gens-là ne sont-ils pas oubliés de la société ?* ». Cette opération est la dernière de l'écriture à porter sur la mise en texte, elle est effectuée après une pause de 2'21, alors que le texte est complètement écrit : outre son statut d'opération raturante, qui lui confère une portée métadiscursive, il semble donc qu'elle soit le fruit d'une intention énonciative réfléchie au vu de l'ensemble du texte. L'adresse au lecteur semble ici d'autant moins contestable que la phrase est la dernière du texte : sa présentation sous forme de question est là pour initier une réflexion

chez le lecteur, la formulation interro-négative appelant avec force une réponse positive. Dans ce cas-là,

« il est indispensable de postuler un second locuteur, marqué par l'absolue altérité par rapport au premier : le second locuteur est alors contraint d'entériner ce que le premier a affirmé indirectement sous la forme d'une question rhétorique. Et le signe le plus patent de cet accord tacite est bien la question rhétorique qui clôt définitivement un chapitre. Il ne reste ni lieu ni place pour une quelconque remarque du second locuteur. » (Grésillon et Lebrave, 1984, p.98)

Au rebours de la configuration présente chez Julien, la question rhétorique, « *qui n'appelle pas de réponse, tant on veut faire paraître cette dernière évidente* » (Bergez et al., 1997, p.65), est une manière de signifier ce que l'auteur souhaite que son lecteur pense à la fin de la lecture ; au contraire, la question didactique était un moyen de focaliser l'attention du lecteur sur le thème dont il allait être question. Dans les deux cas, l'aspect interrogatif disparaît derrière la fonction perlocutoire de l'énoncé. Question rhétorique et question didactique se ressemblent, en ce qu'elles sont posées par le dépositaire d'un savoir et destinées à orienter l'esprit du lecteur dans le sens souhaité par le scripteur. C'est toujours d'un échange auteur-lecteur qu'il s'agit. Les remaniements apportés à ces énoncés en cours d'écriture accentuent encore leur portée interlocutive et inscrivent clairement l'énonciation dans un cadre métadiscursif.

2.3.2.3 (Fausse) question et guidage du lecteur.

On trouve chez Aymen ce que Judith Milner classerait comme une demande d'informations :

02.40.00 ajout à suspension de *Lorsqu'ils se retrouvent devant un problème* [ajout d'une apostrophe entre *lorsqu'* et *ils*],
que faire ?
 remplacement de *faire ?* par *vont-ils faire ?*

Comme chez Julien, la question se trouve au début du texte, juste à la fin du chapeau. Sur le plan textuel, et celui de l'interlocution entre scripteur et lecteur, elle joue le même rôle que chez Julien, la création d'un horizon d'attentes permettant de baliser l'interprétation du lecteur.

Comme chez Charlotte, l'inscription de cette question se situe en toute fin d'écriture, elle fait partie des opérations de finition du texte. Sur le plan processuel, elle est un des indices de la gestion finale de l'interlocution : c'est la compréhension du lecteur que le scripteur prend en charge, la question n'a aucun rôle dans la constitution du texte qui est presque terminé.

Cette opération est typiquement une **opération de révision** : l'auteur revient dans un segment de texte inscrit deux heures avant pour y apporter une modification qui n'est possible que parce que le texte est écrit et qu'il sait maintenant quelle question le lecteur doit se poser pour faciliter son appréhension de ce texte. Le contexte temporel de l'ajout de la question, après une pause qui est presque la plus longue de cette écriture (3'50), laisse supposer que l'opération est le fruit d'une relecture (lieu de ce que J.-L. Lebrave a appelé le troisième rôle de l'auteur, « consacré à la réflexion » - cf. chap.1, p.72) et correspond à une intention précise du scripteur. Son lieu, en fin de chapeau, la destine à orienter les attentes du lecteur.

Cette question comporte deux caractéristiques analysées corrélativement par Grésillon et Lebrave, dans le corpus desquels « *les questions au futur se caractérisent par la présence presque générale d'un élément de reprise* » (Grésillon et Lebrave, 1984, p.84). Il y a bien reprise ici avec l'anaphorique *ils*, qui pose comme une entité connue le groupe auquel il réfère et marque par là une borne entre ce qui a été dit et ce qui va être dit. Cette borne a d'autant plus de raisons d'être que l'on est en fin de chapeau et que l'on va passer à l'article lui-même. Quant au futur, il est analysé par Grésillon et Lebrave comme marquant à lui seul « *un décrochement par rapport au temps de l'énonciation et une projection hors de la situation d'énonciation* ». Bien que nous soyons ici au futur proche, ce qui atténue l'effet de décrochement, il me semble que celui-ci est d'autant plus à prendre en compte que la marque de futur fait l'objet d'un ajout postérieur à l'inscription de la phrase. Cette transformation de *que faire ?* en *que vont-ils faire ?* a un double effet : la projection hors de la situation d'énonciation d'une part, la spécification du sujet du verbe, d'autre part. On peut l'interpréter comme une double rupture, temporelle et personnelle : le texte évoque en son début l'émission de Canal + vue par la classe (contextualisation du propos), il va maintenant traiter des illettrés, de leurs problèmes (explicitation et/ou argumentation).

La question *que vont-ils faire ?* a, sur le plan textuel, un rôle d'articulateur entre l'introduction et le développement³⁸¹ ; sur le plan énonciatif, on peut la voir comme une fausse question, à cause du contexte de son énonciation : si question il y a, elle est posée après la production de sa réponse ; la situation décrite ici déborde l'interlocution fictive avec des locuteurs 1 et 2 symétriques : on est plutôt, me semble-t-il, dans le cas des

³⁸¹ Il est d'autant plus légitime d'envisager le plan textuel que nous sommes, rappelons-le, en toute fin d'écriture, et que le texte est par conséquent presque totalement écrit.

questions « *pour lesquelles le deuxième locuteur, en l'occurrence le lecteur, est absolument contraint par rapport au premier : la symétrie est à remplacer par l'altérité* » (Grésillon et Lebrave, 1984, p.98). **C'est à un guidage serré que se livre le scripteur, cherchant à conduire son destinataire vers un questionnement qu'il n'avait pas posé au départ** mais qu'il a déduit du fonctionnement global de son texte, et auquel ce dernier, après-coup, est censé répondre. Écrivant sur le mode de l'accumulation (Julien) ou de la récurrence (Aymen), les scripteurs utilisent un questionnement similaire : ce sont les modalités d'inscription de ce questionnement qui diffèrent d'une écriture à l'autre.

Les modalités énonciatives marquées sont donc peu fréquentes mais existantes dans le groupe d'écritures d'articles de journaux. Elles sont plus fréquentes dans le mode de l'accumulation (5 scripteurs en usent) que dans celui de la récurrence (2 scripteurs). Leur lien avec le destinataire de l'écrit apparaît d'autant plus clairement qu'elles font l'objet d'un retravail en cours d'écriture, retravail lors duquel nous postulons, à la suite de J. Rey-Debove et de C. Fabre, une activité métadiscursive. Grâce à la précision du matériau analysé, nous avons pu voir en effet que certains énoncés interrogatifs ou exclamatifs présents en début de texte – voire dans le titre – n'étaient inscrits que très tard dans l'écriture, et parfois retouchés à plusieurs reprises, ces retouches aboutissant le plus souvent à mettre en évidence la dimension interlocutive de l'écrit. Ce qui est intéressant ici, c'est que le questionnement ou l'exclamation à l'adresse du lecteur apparaît souvent après l'écriture de la globalité du texte : on peut donc le lier à cette écriture elle-même. C'est une illustration de la thèse du retour sur le dire (manifestation de l'activité métadiscursive) comme rouage de l'énonciation. Vu les conditions d'émergence de ces énoncés interro-exclamatifs, on peut penser que ces modalités énonciatives n'étaient pas prévues avant l'écriture ; vu l'importance de leur rôle dans la réception du texte, il est clair que les modalités ajoutent du sens, et que ce sens est fondamental. **C'est vraiment en écrivant que les élèves travaillent leur écriture : ils construisent le texte final dans l'affirmation de ses enjeux informatif et énonciatif.**

On peut donc lier l'apparition de modalités énonciatives à la situation de production du texte et plus précisément à l'enjeu interlocutif que prévoit la consigne. Nous avons vu que certaines occurrences de ces modalités étaient associées à la création d'un horizon d'attente ou à la récapitulation de l'essentiel à retenir dans le texte. En ceci, elles

participent de la prise en charge de la compréhension du lecteur, que d'autres énoncés, les gloses explicatives, guident plus explicitement.

2.4 Un métadiscours en direction du lecteur : la glose explicative.

Il n'est pas toujours facile, au vu d'une explicitation, d'affirmer de façon certaine qu'elle est produite dans un souci interlocutif. Pour éviter un élargissement excessif, qui conduirait à classer comme interlocutive toute explication donnée dans les textes, j'ai retenu les faits suivants :

- L'explicitation porte sur le sens d'un terme, en langue ou dans le discours tenu : ce sens ayant toutes les chances d'être accessible au scripteur, c'est vraisemblablement le souci du destinataire qui préside à son élucidation.³⁸² Cette configuration peut être ramenée à la paraphrase. Elle peut prendre la forme d'une apposition introduite par *c'est-à-dire* ou un équivalent³⁸³, ou placée en incise ; elle peut également être introduite par une reprise, pronominale ou lexicale.
- L'explication prend la forme d'une illustration de la généralité formulée dans le contexte gauche : il faut alors, pour qu'elle soit considérée comme essentiellement interlocutive, que des marqueurs explicites de l'interlocution accompagnent cette illustration. Ces marques, qui produisent un décrochement énonciatif, peuvent être : les parenthèses ou tirets doubles, des connecteurs tels que *par exemple*, un changement de temps des verbes.³⁸⁴

On trouve dans les exemples analysés des mélanges de ces caractéristiques : une illustration peut être accompagnée d'une paraphrase, la ponctuation d'incise encadre souvent d'autres marques. Certaines de ces occurrences seulement relèvent, comme J. Authier-Revuz l'a montré dès 1987 dans son étude des « *formes de couplage* » (Authier-Revuz, 1987b), de la modalisation autonymique du dire.

³⁸² On peut envisager un texte dans lequel le scripteur s'explique à lui-même l'emploi de termes, mais cette configuration n'est pas vraisemblable pour des articles de journaux.

³⁸³ C. Fuchs (1994, p.35) appelle *c'est-à-dire* et les expressions de même type des « *connecteurs reformulateurs* ». L'appellation même fait de l'énoncé qui suit un énoncé métalinguistique.

³⁸⁴ La reprise et le changement de temps verbal sont considérés par Grésillon et Lebrave (1984) comme des marqueurs de la rupture entre le contexte gauche et le nouvel énoncé. Ces marqueurs vont de pair, dans leur étude, avec l'interlocution réelle ou fictive.

2.4.1 Métalangage et interlocution.

Les exemples que nous allons analyser maintenant relèvent pour la plupart de la glose explicative étudiée par Catherine Fuchs sous le nom de *paraphrase*. Il s'agit d'adjonctions au texte destinées, plus ou moins explicitement, à éclairer le lecteur sur le sens d'un terme, cet éclairage pouvant être linguistique ou référentiel. Cette opération suppose un retour réflexif sur le discours, dans lequel s'exerce une activité métadiscursive. Nous allons étudier les occurrences de ces gloses en nous interrogeant sur le degré d'interlocution qu'elles manifestent et sur la métadiscursivité dont elles témoignent. Jacqueline Authier-Revuz note l'ambiguïté du terme *métadiscours* qu'elle ramène à trois sens principaux :

- le métadiscours au sens 1 comprend tout énoncé mettant en œuvre des **éléments métalinguistiques** ;
- le métadiscours au sens 2, inclus dans le premier champ, comprend tout énoncé renvoyant à **du discours** en excluant les énoncés qui renvoient à la langue ;
- le métadiscours au sens 3, inclus dans le deuxième champ, s'entend comme élément d'un discours ayant pour objet **ce discours** même.

Cette classification établit elle aussi des degrés de réflexivité, le sens 1 renvoyant globalement au langage, le sens 2 au langage en fonctionnement, le sens 3 au discours dans lequel s'insère l'énoncé métadiscursif.

2.4.1.1 L'explicitation du sens d'un terme en langue : la modalisation autonymique.

On trouve chez Fabien une occurrence d'explicitation métadiscursive qui s'apparente à une modalisation autonymique : dans la phrase *les personnes qu'on a présenté sont des battants*, à 30 minutes d'écriture, les opérations suivantes

00:30:00 mise entre guillemets de *battants*
 ajout d'une virgule
 ajout de *c'est à dire*
 saut de ligne, retour après *c'est à dire*
 ajout de *qui essaye de sens sortir*

aboutissent à la phrase : *les personnes qu'on a présenté sont des « battants », c'est à dire qui essaye de sens sortir.*

Les guillemets, qui invitent à considérer l'emploi du mot par rapport à son emploi habituel dans l'ensemble des autres discours, se doublent ici d'un commentaire métalinguistique qui, comme le décrit Catherine Julia (1997, p.47), « *définit le contenu sémantique du mot [...] en en proposant un équivalent paraphrastique qui vaut pour une définition de la signification de ce mot* ». On peut décrire ainsi le déroulement du processus :

- Mise entre guillemets de *battants* :

Par cette opération, le scripteur signale le mot comme *n'allant pas de soi* :

« *Le guillemet de modalisation autonymique a une valeur, en langue, tout à fait définie, une, extrêmement abstraite et puissante, qui se réduit à ce dédoublement opacifiant du dire d'un élément, c'est-à-dire à la simple représentation du fait de dire ce mot-là. [...] C'est un pur geste de monstration du dire et du signe dans sa matérialité, accompagnant le fait de dire X – une simple suspension de la transparence, de la naturalité, de l'effacement du signe dans l'acte usuel de nommer – qui, évidemment, ouvre sur l'espace interprétatif.* » (Authier-Revuz, 1995, p.380)

Peut-être *battant* n'est-il pas forcément connu des lecteurs, ou apparaît-il d'habitude dans des énoncés d'un autre type que celui qu'il est en train de produire, ou encore son emploi ici fait-il dévier son sens habituel... peu importe la raison exacte, qui est celle du scripteur et nous échappe de toute façon : Fabien marque le mot, et c'est « *une marque autonome, porteuse d'une valeur énonciative propre* ». Au contraire des cas où il est presque obligatoire et ne fait que marquer le statut autonome d'un segment³⁸⁵,

« *le guillemet est ici un signe plein, autonome, pas un signe d'accompagnement, de redoublement, mais un signe qui marque une modalisation du dire : celle de la modalisation autonymique. [...] Les deux composants de cette catégorie modale sont (1) l'auto-représentation du dire d'un élément X et (2) l'autonymie intervenant dans cette représentation : il s'agit donc d'un dédoublement méta-énonciatif opacifiant.* » (Authier-Revuz, 2000, p.375)

Plaçant le mot entre guillemets, le scripteur signale qu'en en faisant usage, il en fait aussi (dans le même temps) mention, dans une opération de modalisation autonymique que l'on pourrait gloser par « *des battants, comme on les appelle parfois* ».

- Ajout (chaotique) de *c'est à dire qui essaye de s'en sortir* :

J. Authier-Revuz (1987) catégorise les reformulations en *c'est-à-dire* en, d'une part, « *l'inscription de la séquence reformulateur + Y établissant l'équivalence de deux dîtes saisis de façon transparente* » et, d'autre part, « *la prédication d'équivalence renvoyant à une relation de synonymie entre les expressions X et Y* » (p.61)³⁸⁶. Dans ce dernier cas seulement, *c'est-à-dire*

³⁸⁵ Par exemple, *Le mot "louer" est ambigu* ; cité par Authier-Revuz, 1995, p.374.

³⁸⁶ Pour distinguer syntaxiquement ces deux catégories, l'auteur propose les manipulations suivantes : dans la configuration X c'est-à-dire X',

- la suppression du déterminant de X' est possible dans le cas de la modalisation autonymique

introduit une modalisation autonymique. C'est ce qui advient ici : la locution conjonctive *c'est-à-dire* introduit un commentaire métalinguistique qui ressortit de la paraphrase linguistique (Fuchs, 1982, p.57-62) comportant une représentation réflexive du dire, réflexivité attestée par ailleurs par l'usage des guillemets³⁸⁷.

2.4.1.2 Du métadiscours à visée interlocutive : structures de reformulation.

Quelques éléments du corpus relèvent plus clairement de la prise en compte du lecteur. L'exemple nous est donné par Bettina, qui cherche à illustrer la manière dont les illettrés se débrouillent « *dans la vie quotidienne et professionnel* », l'ajout de cet exemple se trouvant après une pause :

pause=00:01:31

00:30:00 ajout à suspension de *Par exemple Dominique un* [ajout d'une virgule après *Dominique*]
interviewé [suppression de l'espace après *interviewé*].
 passage à la ligne

La glose indique le référent du nom propre auquel on a d'abord accolé un déterminant, séparé ensuite par une virgule. Elle marque le décrochement en les deux groupes nominaux, le premier faisant fonction de sujet syntaxique, le second, de groupe apposé. L'ajout de l'apposé *un interviewé* correspond à la prise en compte de l'ignorance du lecteur. Mais le terme apposé joue ici un rôle plus grand que celui que la tradition réserve à l'apposition, qui n'est censée ajouter qu'« *un sens accessoire purement explicatif* » (Beauzée, 1782, cité par Neveu, 2002, p.91) : c'est la référence elle-même qu'indique ici le groupe apposé ; loin de n'apporter qu'un complément d'information accessoire, il permet, à la manière d'une cataphore, la compréhension de ce qui le précède. Comme le souligne Franck Neveu,

- le point d'insertion de la séquence *c'est-à-dire* X' n'est pas contraint, dans le cas de la modalisation autonymique, par la structure en constituants principaux.

Dans la phrase qui nous occupe, le segment X' ne comporte de toute façon ni déterminant, ni nom-noyau (les productions d'enfants vont toujours au-delà de ce qu'ont imaginé les linguistes pour valider leurs hypothèses...). En revanche, le critère du point d'insertion est opératoire : on pourrait imaginer une continuation de la phrase telle que *les personnes qu'on a présenté sont des « battants », c'est à dire qui essaye de s'en sortir, dont j'ignorais l'existence mais que je trouve très courageux.* (vs * *ce sont des battants, c'est-à-dire que quand ils n'arrivent pas à lire ils contournent ce problème, dont j'ignorais l'existence,* etc.).

³⁸⁷ Ce phénomène est appelé *métadiscours* par Andrée Borillo (1985) qui le ramène à « *la fonction métalinguistique classique* » : le métadiscours « *fait référence au discours pour en expliquer le code, celui-ci étant pris hors contexte dans sa réalité linguistique, ou au contraire dans sa mise en fonctionnement et dans son usage.* » (p.50)

« Dans le système appositif, la coalescence des constituants (apport/support) fait que l'informativité du terme détaché est dans la plupart des cas à la hauteur de celle de sa base. » (2002, p.116).

C'est le cas ici, et l'on pourrait même dire que le terme détaché, en permettant au lecteur de comprendre le sens général du propos, apporte une information plus importante que la base. On est en fait dans un système complexe de double explicitation : explicitation par l'exemple (par exemple, Dominique) et paraphrase référentielle (un interviewé) à laquelle l'ajout de la virgule confère son statut d'apposition.

Il en va de même chez Alexandre : dans la phrase

Ils doivent tendre leur carnet d'adresse comme fait Dominique.

inscrite assez chaotiquement avant 1h d'écriture, il ajoute, à 2h20 d'écriture,

, qui est un illettré que Canal + nous avait présenté.

Comme la majorité des ouvrages de ce type, *La Grammaire méthodique* classe les relatives dont l'antécédent est défini en deux groupes : la relative déterminative, qui restreint l'extension du GN antécédent ; la relative appositive ou explicative, qui “*ne joue aucun rôle dans l'identification référentielle de l'antécédent. Elle peut alors, sans dommage pour cette identification, être supprimée*” (Riegel et al. 1994, p.484). Où classer notre exemple ? Il est nécessaire à l'identification de l'antécédent puisque le référent du nom propre n'est pas connu ; pour autant, il ne restreint pas le champ référentiel de cet antécédent. Il apparaît que le classement traditionnel ne convient pas ici parce que la relative porte moins sur le plan sémantique référentiel que sur le plan pragmatique : nécessaire parce que le lecteur ne connaît pas le personnage nommé *Dominique*, la référence du prénom, comme dans l'exemple cité plus haut, est d'ordre cataphorique. Ceci montre le caractère clairement interlocutif de la relative : elle se justifie parce que la situation d'énonciation ne permet pas de construire la référence du prénom, basée sur une connaissance non partagée par les co-énonciateurs. La relative marque en outre un décrochement temporel par l'emploi de l'imparfait qui opère un retour à la situation de référence : le visionnement de l'émission. Avec ce décalage temporel et l'emploi de *nous* au sens de *l'ensemble des élèves qui ont vu l'émission*, la glose fait donc – maladroitement - le lien entre la situation de référence et l'énonciation, la difficulté à stabiliser l'ancrage énonciatif (temporel et anaphorique-déictique) témoignant de la complexité qu'impose la double tâche : expliquer (en racontant l'émission) et convaincre (en argumentant).

2.4.1.3 Les parenthèses : extraction et insertion dans le discours.

Deux scripteurs font usage de parenthèses, signe de ponctuation à propos duquel Sabine Boucheron a dégagé deux fonctions : une fonction d'extraction, par laquelle la parenthèse (syntaxiquement facultative) place un segment du texte « *sur un plan énonciatif particulier, original, à part* » (Boucheron, 2002, p.100) ; une fonction d'insertion, par laquelle la parenthèse (obligatoire, ou à remplacer par une ponctuation double : tirets ou virgules) permet à « de l'étranger » (Boucheron, 2000, p.181) de prendre place dans la phrase sans remettre en cause sa structure syntaxique³⁸⁸.

Un exemple de parenthèse extrayante est donné par Aymen :

	ajout de <i>Mais certains illettrés savent cacher ce problème.</i>
	passage à la ligne
01:00:00	ajout de <i>Pour eux (les illettrés) sait une honte car des gens même plus petit qu'eux savent</i>
01:05:00	<i>mieux lire et écrire. Mais tout de même, ils sont allés à l'école comme nous ou</i> ^{[remplacement} <i>de ou par où] peut-être que ce n'est pas de leur faute.</i>

La spécification entre parenthèses correspond à la prise en compte de l'ambiguïté référentielle du pronom. Elle permet la juxtaposition sur l'axe syntagmatique d'un paradigme d'équivalences que les parenthèses insèrent dans la phrase sans en rompre la cohérence syntaxique.

Sur le plan référentiel, c'est moins l'identification du référent que la portée d'un déterminant que spécifie le segment entre parenthèses ; le contexte gauche est :

Mais certains illettrés savent cacher ce problème.

Le pronom *eux* pourrait référer à ces illettrés-là et pas aux autres. Or, tous sont concernés par ce qui va suivre : *Pour eux sait une honte car des gens même plus petit qu'eux savent mieux lire et écrire.*, d'où la spécification. La glose équivalente à l'oral pourrait être : « *ce n'est pas le sous-groupe désigné par certains illettrés mais c'est tous les illettrés que je désigne en écrivant eux* ». On a affaire là à une rupture telle que la décrivent Grésillon et Lebrave (1984) à propos des questions : passage à la ligne et reprise en sont les marques de surface, cette reprise jouant ici doublement le rôle de frontière puisque non seulement elle met de côté, sur la chaîne syntagmatique, le contexte gauche, mais de plus elle y réfère tout en n'y référant pas, puisque cette référence nécessite une spécification. L'ajout du segment entre

³⁸⁸ « Sur le plan syntaxique, l'opération de décrochement fonctionne selon deux dynamiques distinctes. Soit elle insère "de l'étranger" (interjections, phrases complètes, chiffres) soit elle extrait "de l'homogène", c'est-à-dire des éléments qui font partie de la structure de la phrase insérante : circonstancelles, adjectifs, adverbes. Syntaxiquement, on observe là deux mécanismes : celui de l'insertion (d'éléments hétérogènes) et celui de l'extraction de segments syntaxiquement homogènes à la phrase insérante. » (Boucheron, 2000, p.181) Ici, nous avons un cas d'extraction d'un segment homogène dont l'équivalent, sans les parenthèses, serait l'apposition.

parenthèses a donc une double signification : elle indique au lecteur le champ concerné par les affirmations à venir, d'une part ; elle fonctionne comme une cheville entre les propos tenus et ceux à tenir, d'autre part.³⁸⁹

Lorsque des paraphrases les accompagnent, les illustrations sont sans nul doute des marques de la prise en compte de la compréhension – ou de l'incompréhension – du destinataire. Mais qu'en est-il en l'absence de paraphrase ? Chez Séverine, on trouve une illustration à finalité explicative placée entre parenthèses extrayantes. Son écriture donne lieu à de multiples événements (annexe p.169) :

02:20:00	<p>ajout à suspension de <i>Ils sont malins les illettrés, ils font toujours les moyens qui les em</i> <small>[remplacement de em par embêtent]</small> <i>avant que l'autre personne lui fassent se qui l'ennui ;</i> <small>[remplacement</small> <small>du point-virgule par un point]</small> <small>(ex. ^[suppression de l'espace]emple : l'illettré ^[suppression de l'espace]é va à la</small> <i>gare</i> remplacement de <i>va à la gare</i> par <i>va dans un restaurant</i> remplacement de <i>va dans un restaurant</i> par <i>rencontre quelqu'un</i></p>
02:25:00	<p>ajout à suspension de <i>la personne lui demande son adresse l'illettré tend son carnet sa</i> <small>[remplacement de sa par sens]</small> <i>perdre de temps pour que l'autre écrive son adresse.</i> <u>retour après l'illettré rencontre quelqu'un</u> ajout de <i>qui n'est pas illettré</i> <u>avancée après adresse</u> ajout d'un point fermeture de la parenthèse</p>

Ce qui nous intéresse ici est le contenu de la parenthèse, visiblement là pour illustrer l'affirmation *Ils sont malins les illettrés, ils font toujours les moyens qui les embêtent avant que l'autre personne lui fassent se qui l'ennui*. L'usage de la parenthèse n'indique pas en lui-même le souci interlocutif³⁹⁰ : elle pourrait en effet servir à signaler, pour le scripteur seul, des

³⁸⁹ Sur le plan du processus d'écriture, il est intéressant de constater que le prochain ajout sera celui d'une phrase qui comporte les mêmes marques de rupture : passage à la ligne et reprise, cette reprise ne portant encore une fois pas sur l'intégralité du référent cité en contexte gauche (*La plus part sont intelligents et n'ont pas travail*).

³⁹⁰ On trouve une illustration sans parenthèses, introduite par *par exemple*, chez Édouard :

01:10:00	<p><u>avancée en fin de texte</u> ajout de <i>cela leur cose des problèmes dans leur vie professionnel</i> pause=00:02:00</p>
01:15:00	<p>ajout de <i>par exemple</i> pause=00:01:33</p>

ajout de *pour écrire à quelqu'un comme fait poll*
On peut s'interroger sur le degré d'interlocution manifesté par cet enchaînement. En effet, il pourrait être la trace de la remémoration par le scripteur des personnages de l'émission : le problème général étant posé (problèmes dans leur vie professionnelle), le scripteur se demande, peut-être pour lui-même, ce qui justifie cette affirmation (d'où la double pause) et l'inscrit, non sans hésitations. Rien ne permet de trancher ici, d'autant qu'Édouard se révèle être un scripteur assez malhabile, dont le comportement rappelle ce que M. Fayol nomme la *récupération pas à pas*. Ses hésitations ont l'air moins liées à une distanciation qui lui ferait utiliser le langage comme une source créative (comme il semble que ce soit le cas chez Séverine), qu'à une difficulté globale à écrire, difficulté

éléments de l'émission. Toutefois, comme le montre S. Boucheron (2000), l'extraction opérée par la parenthèse (ici facultative, donc ayant un rôle pleinement énonciatif) permet « *un balancement subtil et ramassé entre la suppressibilité syntaxique, exhibée par les signes doubles de la parenthèse et du tiret, et la valeur du contenu sémantique des éléments extraits.* » (p.182). Tout en désignant comme suppressible le segment entre parenthèses, elle le fait ressortir³⁹¹. Ce segment intéresse à plusieurs titres :

- La mention *par exemple* a une fonction métadiscursive, au sens où elle invite à un retour sur le contexte gauche ; A. Borillo (1985, p.59) cite comme référence à la mise en construction du discours le connecteur pour illustration, qui a une fonction similaire. Le scripteur reviendra d'ailleurs à cet endroit du texte à 2h50 d'écriture pour ajouter deux-points après *par exemple*, renforçant ainsi la fonction métadiscursive du connecteur. Bien évidemment, cette fonction métadiscursive ne suffit pas à évoquer l'interlocution.
- Les événements décrits sont modifiés plusieurs fois, avec le remplacement de *va à la gare* par *va dans un restaurant*, puis par *rencontre quelqu'un*. Il est clair que c'est le référent « épisode de l'émission » qui est travaillé ici, et on ne peut comprendre ces changements que par le fait que le scripteur ajuste son exemple au point de vue qu'il veut défendre : il choisit l'épisode qui illustre le mieux la ruse des illettrés. C'est vraisemblablement à destination du lecteur qu'il opère ce choix.

qui se traduit par une parcellisation des tâches (remémoration, scription avec attention portée au contenu, scription avec attention portée à la forme).

³⁹¹ L'exemple de *Pour eux (les illettrés)*, commenté en 2.2.4.1, offre une illustration intéressante de cette extraction : il n'est pas indifférent que ce soit le thème global du texte, *les illettrés*, qui soit mis en valeur par l'incise, et que ceci double la thématisation du pronom qui y réfère (*eux*) produite au niveau de la phrase par l'antéposition du COI. Qu'on les considère tous ou qu'on en extraie un sous-ensemble, les illettrés sont d'ailleurs le thème quasi constant de cette partie du texte (à 1h40 d'écriture) :

Ils ont pas mal de problèmes comme: quand on reçoit une lettre, quand on va à la poste, pour lire les stations de métro, pour lire le journal, etc... La réaction de l'extérieur est souvent moqueuse, pour eux ce sont des gens étranges. Mais certains illettrés savent cacher ce problème.

Pour eux (les illettrés) c'est une grosse honte car des gens même plus petit qu'eux savent mieux lire et écrire. Mais tout de même, ils sont allés à l'école comme nous où peut être que ce n'est pas de leur faute.

La plus part sont intelligents et trouvent du travail mais avec de la difficulté. Ils ont du mal à lire les affiches, les contrats, les agences de voitures, etc...

Toutes les personnes qui ont été filmer ont eu des difficultés étant jeune. Ils essayent de se rattraper mais c'est un peu trop tard.

En plus de la fonction interlocutive d'explicitation, on peut donc voir dans ces guillemets la mise en exergue du thème du texte, qui est aussi ici celui de toutes les phrases.

Il me semble donc pouvoir classer ces événements d'écriture comme témoignant du souci interlocutif du scripteur, malgré l'absence de marques évidentes comme la paraphrase explicative. C'est la combinaison des parenthèses, des remplacements successifs du connecteur *par exemple* et de l'ajout tardif des deux-points qui fondent ce classement, dont les marques, prises isolément, seraient par ailleurs contestables³⁹².

2.4.2 Ajout génétique et ajout linguistique.

Le colloque *Figures d'ajout* qui s'est tenu à la Sorbonne les 4 et 5 juin 1999, a fait apparaître la notion d'ajout linguistique : il s'agissait de travailler, non l'ajout au sens génétique (qui est l'acception du terme dans ce travail) mais l'ajout comme ensemble des segments textuels qui apparaissent comme *en plus*, adjonctions à un texte de base qu'ils viennent moduler,

« *l'ajout donné à voir comme tel dans la matérialité écrite ; l'ajout visible, à des degrés de saillance divers, suggéré ou exhibé ; bref, ce qui « fait ajout » sur le fil d'un énoncé* » (Authier-Revuz et Lala, 2002, p.7).

Les gloses explicatives étudiées ici relèvent le plus souvent de ce qui « fait ajout » dans les textes. Comme nous disposons du détail de leur écriture, il a paru intéressant de se demander si ces segments, ajouts linguistiques marquant – entre autres choses - la prise en compte du lecteur, étaient également des *ajouts* au sens où l'emploie la critique génétique, c'est-à-dire des ajouts effectués hors de la *spontanéité énonciative*³⁹³ de la poursuite du fil de l'écriture : quel type d'ajout (après déplacement *vs* au fil de l'écriture) a-t-il présidé à l'écriture des segments qui font ajout dans le texte final ?

2.4.1 Non-coïncidence entre ajouts génétiques et ajouts linguistiques.

S. Boucheron classe les parenthèses comme des marques de ce qu'elle nomme l'ajout montré :

« *La parenthèse et le double tiret sont deux signes de ponctuation qui opèrent, dans le cours de l'énoncé, un décrochement d'ordre (typo)graphique. En effet, ces deux signes signalent une faille, montrent un écart ; ils mettent en scène, sur le fil même de l'écriture, une pause, un accident, une rupture fondamentale dans le processus scripturaire. Autrement dit, ils permettent un décrochement*

³⁹² Le corpus comporte, on s'en doute, une foule d'exemples illustratifs de ce type. Celui-là est le seul à avoir été retenu comme manifestant une intention interlocutive, à cause de la concomitance des faits explicitée.

³⁹³ Le terme est de J. Rey-Debove, 1982.

graphique, et c'est ce décrochement, visible et délimité dans l'espace de l'énoncé – qui correspond à ce que nous avons appelé "l'opération d'ajout montré". » (Boucheron, 2002, p.123)

Dans notre corpus, le décrochement graphique que constitue l'ajout montré (linguistique) est sans rapport avec le décrochement procédural de l'ajout après déplacement (génétique) : les deux scripteurs utilisant la parenthèse pour encadrer des segments de texte à dominante interlocutive, Aymen et Séverine, inscrivent les parenthèses au fil de l'écriture. Toutefois, chez Séverine, la parenthèse est insérée dans un épisode d'écriture dans le déjà-écrit³⁹⁴, ce qui confère au *j'ajoute* d'ensemble une valeur méta-énonciative de l'ordre de la rectification du dire ; de plus, l'hésitation quant à la fermeture de la parenthèse, qui a lieu après une modification dans un autre endroit du texte, témoigne de la réflexion de la scriptrice à ce moment³⁹⁵. Si l'ouverture de la parenthèse se fait dans le flux de l'écriture (mais ici, c'est une écriture de modification du déjà-écrit), sa fermeture est l'objet de doutes dont les aléas de l'écriture du contenu des parenthèses laissent penser qu'ils sont de nature métadiscursive.

2.4.2 Coïncidence entre ajouts génétiques et ajouts linguistiques.

Chez Fabien, l'ajout linguistique de *c'est-à-dire qui essaye de s'en sortir*, dans lequel le dédoublement énonciatif de la modalisation autonymique³⁹⁶ se double de la trace visible d'un second plan d'écriture matérialisé par l'ajout linéarisé, représente un « *en plus* »

« où se jouent l'idée d'une détachabilité et d'une suppressibilité de l'ajout, celle d'une hiérarchie de ce qui, greffé, apparaît comme secondaire par rapport à ce qui le porte et, enfin, la dimension temporelle de ce qui vient « après » dans le temps du dire, sur le mode où une réponse, ou une correction, succède à un élément antérieur. » (Authier-Revuz, 2002, p.151).

Or, on est bien ici – au sens génétique cette fois - dans le cas de ce qui vient « après » (dans le temps de l'écrire) : le détail de l'émergence de la glose montre que *c'est à dire* est

³⁹⁴ Dans une analyse de manuscrit, l'épisode serait classé comme *en lecture*, c'est-à-dire relevant de la rature.

³⁹⁵ La différence entre l'écriture des parenthèses chez ces deux scripteurs est liée à la différence de fonction des parenthèses et à la taille du segment mis entre parenthèses : chez Aymen, les parenthèses insérantes spécifiant la référence du pronom n'ont pas une fonction énonciative particulière, elles encadrent un segment court qui eût pu être apposé, le double niveau énonciatif qu'elles créent (je raconte / j'explique) n'est pas problématique en soi. Chez Séverine, la taille du segment, dont l'écriture, nous l'avons vu, donne lieu à de multiples remplacements, conduit vraisemblablement la scriptrice à se demander où il doit s'arrêter, d'autant que la parenthèse a une valeur énonciative pleine (elle est facultative, donc sa raison d'être est de signaler que l'on change de plan, en passant du discours principal à son illustration).

³⁹⁶ *Le rapport qui fait passer, sur la chaîne, du mot X employé pour nommer une chose à la désignation de ce mot comme chose advenue (ou allant advenir) dans le dire, n'est pas de l'ordre de l'enchaînement dans le dit, mais du "saut" énonciatif : le commentaire "rebondit" sur l'événement du dire que constitue l'énonciation de X (ou son anticipation immédiate), passant d'un plan à un autre qui surplombe le premier.*" (Authier-Revuz, 2002, p.158).

inscrit, puis le curseur descend d'une ligne, puis remonte, et alors s'ajoute *qui essaye de s'en sortir*. A cet ajout montré dans le texte correspond donc un ajout d'écriture qui n'est pas allé de soi, qui *se montre* comme tel avec l'hésitation dont témoigne le trajet du curseur.

De même, la structure appositive de la phrase de Bettina commentée plus haut (*Dominique, un illettré*) se construit en trois temps : inscription de *Dominique un*, retour avant *un* pour ajout de la virgule, inscription de *illettré*. Comme l'a montré F. Neveu (2002), l'apposition est par elle-même une figure d'ajout manifeste :

« La structure appositive peut être désignée dès la latinité par le terme grec d'*epexegesis*, c'est-à-dire "explication ajoutée". » (p.112)

Retraçant l'évolution de la théorie appositive, il considère qu'avec Beauzée et Fontanier,

« la définition sémantique du mécanisme d'ajout appositif se stabilise autour de la notion d'addition à la prédication principale d'un sens accessoire purement explicatif. [...] Apparait donc clairement toute l'importance de l'opération d'adjonction dans la problématique appositive. » (p.114-115)³⁹⁷

Dans notre exemple, et au vu de la reconstitution de l'écriture, le caractère différé de l'ajout de la virgule, qui est précisément le signe par lequel le segment apposé se distingue de ce qui le précède, semble indiquer que **l'inscription de l'ajout montré s'accompagne d'une certaine conscience d'ajouter que reflète l'ordre des opérations**. Cela n'est pas sans rapport avec une activité métadiscursive permanente manifeste chez cette scriptrice, qu'il s'agisse de raconter un souvenir (cf. chap.3) ou d'écrire un article de journal. Il en va de même chez Alexandre, où la relative appositive est ajoutée plus d'une heure après l'écriture de son antécédent. On est clairement ici dans ce que les généticiens appellent une variante de lecture, classée ici comme ajout après déplacement dans le déjà écrit.

Ces exemples de concomitance entre ajout génétique et ajout linguistique sont précieux (même si la saillance de l'ajout dans le texte n'est pas toujours très grande³⁹⁸) parce qu'ils

³⁹⁷ Les travaux de Neveu contestent la valeur *prétendument accessoire* du segment apposé, ainsi que la co-référence entre les segments de base et apposé dans certaines configurations syntaxiques. L'objet n'est pas ici de s'interroger sur l'apposition mais sur l'adjonction qu'elle suppose, et sur le caractère *montré* de l'ajout qui demeure dans le texte. L'encadrement du segment apposé par deux signes de ponctuation le place hors la phrase insérante et signale, à la manière de parenthèses, sa suppressibilité en même temps que son caractère ajouté à une base (d'ailleurs fictive, mais reconstituable *a posteriori*).

³⁹⁸ « Pour une forme donnée de commentaire (incise, apposition, etc.) et un point d'insertion déterminé dans une chaîne – avec la rupture syntaxique plus ou moins forte qu'elle entraîne –, s'offre encore une échelle de soulignement typographique de l'ajout, depuis le niveau zéro de l'absence de tout marquage typographique, en passant par la mise entre virgules, puis par les signes doubles des parenthèses et des tirets, pour en arriver à l'extraction hors de la ligne de notes. » (Authier-Revuz, 2002, p.160). On est ici dans le niveau zéro du soulignement typographique, l'ajout n'étant montré que par la conjonction *c'est-à-dire* et le caractère méta-énonciatif de la glose qui, dans ce cas, "fait ajout".

attestent d'un lien entre le processus et son résultat, entre le *j'ajoute* de la production et le *j'ajoute* de la réception, entre l'acte et son effet³⁹⁹.

Dans ces exemple de coïncidence entre les deux types d'ajout, on observe un double décrochement énonciatif : celui qu'engendre, dans l'écriture, le déplacement précédant l'ajout génétique, qui rompt le fil de l'écriture et ne peut être sans effet sur ce qui va être écrit ; celui que crée, dans le texte, la mise en place d'un plan second où, même dans les cas – les plus nombreux – où l'absence de marque métalinguistique ne permet pas de parler de modalisation autonymique, on a bien un énoncé qui, modulant le précédant, le met en cause et le travaille. Aux ajouts linguistiques étudiés ici, on pourrait fait correspondre l'énoncé métalinguistique suivant : « ce passage manque de clarté / de précision : je le complète / l'explique / l'illustre ». La dimension clairement métadiscursive relevée dans les segments ajoutés qui, sauf dans le cas d'Aymen, donnent toujours lieu à retours en arrière et jeux d'essais-ratures, valide empiriquement le postulat de J. Rey-Debove : ces segments de nature métadiscursive sont majoritairement écrits sur le mode du *j'ajoute*, ils sont le fruit une activité métalinguistique à double niveau, le *rectifié* du texte étant l'objet de *rectification* dans l'écriture.

Conclusion

Il apparaît à travers cette étude des commentaires explicatifs que ceux qui ont été retenus comme ayant une visée interlocutive comportent tous au moins une marque de décrochement énonciatif, lequel a été envisagé comme faisant émerger une fonction métalinguistique. Ces décrochements inscrivent dans l'énoncé une frontière qui nous ramène aux considérations de Grésillon et Lebrave (1984) analysant les questions-réponses non insérées dans des dialogues, où le postulat d'un dédoublement énonciatif en locuteur 1 / locuteur 2 permet de poser une interlocution fictive, relais possible de l'interlocution réelle. Ici, le locuteur 2 apparaît sporadiquement comme moteur de certains ajustements. Les marques d'interlocution que nous avons relevées sont peu

³⁹⁹ A. Herschberg-Pierrot parle de « *composition en abyme* » pour évoquer, à partir du manuscrit du *Temps Retrouvé*, les nombreux cas « où l'ajout génétique coïncide avec l'ajout linguistique » (2002, p.38).

nombreuses, certes, mais elles sont presque absentes des textes produits selon d'autres consignes d'écriture, celles qui ne spécifient pas la situation interlocutive. Pour cette raison, je crois que l'on peut lier ce dédoublement interlocutif fictif à la réalité de l'enjeu communicationnel du texte, les apprentis scripteurs ayant peut-être besoin de se voir spécifier l'un pour travailler l'autre.

La globalité de l'analyse des marques de l'interlocution dans l'écriture des articles de journal fait apparaître peu de différences quantitatives entre les modes d'écriture de l'accumulation et de la récurrence. Tout au plus peut-on relever une tendance au souci interlocutif légèrement plus marquée dans les textes écrits sur le mode de la récurrence, sans que la petite taille de l'échantillon permette d'en inférer quoi que ce soit. La situation de production et ses spécifications interlocutives, c'est bien le moins, rendent prégnante la figure du destinataire : on se soucie de l'intégrer au raisonnement (déictiques), de l'interpeller (exclamations / interrogations), de l'éclairer (gloses et commentaires explicatifs). Voyons maintenant dans quelle mesure on le traite en lecteur, c'est-à-dire en quoi on s'efforce de produire des textes conformes à des attentes lectorales : quels instruments nos scripteurs utilisent-ils pour que leurs textes dépassent la simple transcription de l'oral et deviennent de *vrais* articles de journaux ?

3. MARQUES DE L'ADOPTION D'UN TYPE D'ECRIT PARTICULIER.

Il s'agit d'observer ici la concrétisation du projet de produire un objet qui réponde à ce que l'on attend d'un écrit de type *article de journal*. Ce n'est plus seulement un destinataire mais un lecteur qui est visé, comme ce n'est plus seulement de la tenue d'un propos mais de la constitution d'un texte qu'il s'agit : vont alors être examinés des éléments qui font intervenir également le dialogisme interdiscursif, en ce que le texte cherche à se conformer à un genre donné. Les critères retenus sont :

l'apparition des marques externes du type d'écrit *article de journal* : titre, chapeau, signature, organisation en paragraphes, présence d'alinéas⁴⁰⁰ ;

la structuration interne du texte en énoncé de faits et commentaires de ces faits.

3.1 Les marques externes de structuration de l'écrit.

L'examen du corpus est rapide pour ce qui concerne les marques externes du type d'écrit *article de journal* :

- aucun article n'est signé ;
- un article comprend un chapeau, c'est celui d'Aymen (récurrence) ;
- six comportent un titre⁴⁰¹, répartis également dans les deux modes d'écriture : Camille, Julien et Alexandre pour le mode de l'accumulation, Édouard, Aymen et Séverine pour le mode de la récurrence ;
- trois comportent des alinéas : ceux de Bettina (accumulation), Aymen et Séverine (récurrence).

⁴⁰⁰ Bien que non spécifiques à l'article de journal, l'organisation en paragraphes et les alinéas seront traités dans cette partie car ils ont trait à la présentation de l'écrit.

⁴⁰¹ Un titre est même récurrent : *L'illettrisme, quelle histoire !* Il a été évoqué à la fin de la discussion sur l'émission et plusieurs enfants l'ont repris.

3.1.1 Titre et chapeau

Tous les scripteurs dont le texte comporte un **titre** l'inscrivent dès le début de l'écriture ; chez quatre d'entre eux (Camille, Julien, Édouard et Aymen), le titre reste le même jusque dans le texte final . Il est remarquable que trois de ces scripteurs aient adopté le même titre, « *L'illettrisme, quelle histoire !* », trouvé d'abord par Camille (annexe p.229) si l'on en croit le minutage des reconstitutions, et qui a presque fait l'unanimité chez les autres scripteurs (cette reprise est due à la communication des enfants entre eux pendant l'écriture). Seul Édouard va maintenir « *Un problème en France : 6 millions d'illettrés* » : Séverine et Alexandre, après d'autres tentatives, se rendront à la majorité.

Le fait que les titres soient inscrits d'emblée comme tels signifie que le projet de s'inscrire dans un type d'écrit *article de journal* est présent dès le début de l'écriture : c'est presque naturellement que les scripteurs inscrivent ce titre, un titre assez journalistique, qui plus est⁴⁰². Tous procèdent ainsi : la première opération d'écriture d'Alexandre est la saisie de « *L'illettrisme, un problème en France* », suivie de 3 passages à la ligne ; Séverine, après des sauts de ligne sans inscription de texte, écrit (de façon assez chaotique) « *Vivre en étant différent* », titre également suivi de 2 passages à la ligne. Dès l'incipit de leur écriture, ces deux scripteurs ont donc fait le choix d'entamer leur article par un titre.

Alexandre modifie son titre initial à 1h20 d'écriture. A 1h15, le texte est le suivant :

L'illettrisme, un problème en France.

L'année dernière, les équipes de Canal+ ont proposé une émission sur l'illettrisme .

Il y a 6 millions de personnes qui savent lire et écrire avec difficulté. 1 adulte sur 5 est illettré. Ils ont peur des gros livres. Ils doivent tendre le carnet d'adresse avant que l'autre personne lui tend le stylo comme fait Dominique. Au supermarché, Joseline ne sait pas les prix de ce qu'elle achète. Emmanuel fait lui de grosses fautes d'orthographe. Dominique, quand il veut aller d'une station à une autre, regarde le nombre de station entre et les rails à chaque arrêt. Deux dames qui travaillent au cirque ne savent pas lire les graduations du biberon de leurs bébés et les prix des choses qu'elles achètent au supermarché.

Les opérations d'écriture sont alors :

pause=00:02:33

01:20:00 ajout à suspension de *Ils ressentent une hont qu'ils ne devraient pas avoir car ce n'est pas* [ajout d'un espace entre est et pas] *de leur faute. Pour essayer de s'appliquer*
retour au titre
 remplacement de *un problème en France par quelle histoire !*

⁴⁰² Marquant l'émotion de l'énonciateur, le point d'exclamation fonctionne ici comme un appel au lecteur. Il n'est qu'à regarder la presse pour voir que ce signe de ponctuation est fréquent dans les titres et sous-titres.

pause=00:01:37

Il est assez étonnant que l'enfant remonte jusqu'au titre en cours d'écriture de la fin du texte : sans doute la pause de 2'33, qui précède l'ajout à suspension, a-t-elle été l'occasion de remettre en cause le bien-fondé du titre originel. Ce changement peut être lié à la nouvelle thématique que le scripteur aborde alors : après avoir énuméré les problèmes des illettrés, il va passer aux côtés plus positifs de leur existence avec un jugement personnel (ils ne devraient pas avoir honte) suivi des efforts d'intégration des personnes de l'émission. Dès lors, le titre « *un problème en France* » devient partiellement inadéquat puisque la fin du texte va précisément montrer comment des individus sortent de ce *problème*. Avec « *quelle histoire !* », on a un titre beaucoup plus polysémique, qui suggère seulement que l'illettrisme est un phénomène qui mérite que l'on s'y intéresse⁴⁰³. Ce titre est adopté en fin de période d'accumulation, juste avant l'inscription des dernières phrases du texte.

Chez Séverine, le titre aura deux versions successives avant d'arriver à « *L'illettrisme, quelle histoire !* ». L'incipit de l'écriture est l'inscription d'un premier titre : « *Vivre en étant différent* ». Son émergence n'est pas linéaire :

00:00:00

pause=00:00:55

Pendant la pause, parcours de la première ligne avec le curseur

ajout de *Vivre en*
suppression de *en*
ajout de *en*
ajout de *étant différent*
2 passages à la ligne

Ce titre est plutôt positif : c'est la *différence* et non le caractère problématique de l'illettrisme qui est mis en avant, c'est la *vie* qui est présentée d'abord. Toute la première partie de l'écriture va contredire cette vision : Séverine énumère les problèmes des illettrés en insistant sur le manque provoqué par l'ignorance de l'écrit (récurrence de négations : « *ne pas savoir lire* », « *ne pas pouvoir choisir* », « *ne pas avoir la chance de lire* », « *on ne sait pas compter* », des mots « *problèmes* » et « *ennuis* », appréciation personnelle en « *malheureusement* »...). Voici la fin de cette énumération :

pause=00:01:00

⁴⁰³ Le *Grand Robert de la Langue Française* donne l'expression « *quelle histoire !* » comme exemple du sens « chaîne, enchaînement, suite, succession d'événements », dans l'acception « *affaire, aventure* ». Le mot revêt alors un caractère extraordinaire, digne d'être conté (cf. le sens « *résumé d'actions, d'événements réels ou imaginaires* »).

avancée en fin de texte
ajout de *Les illettrés ressentent une honte mais je*
suppression de *je*
retour au titre

01:00:00 remplacement de *Vivre en étant différent* par *Un problème en France : 6 millions d'illettrés*

Il est remarquable que le contexte de changement du titre soit comparable à celui que nous avons observé chez Alexandre : pause, ébauche d'un jugement personnel qui va *positiver* le tableau assez noir dressé jusque là. Le rapprochement s'arrête là puisque c'est le mouvement sémantique inverse qui se produit ici : d'un titre assez positif, « *Vivre en étant différent* », on passe à un titre mettant en relief les aspects négatifs de l'illettrisme : « *Un problème en France : 6 millions d'illettrés* »⁴⁰⁴. **Alors qu'Alexandre, en modifiant son titre, anticipait sur ce qu'allait devenir le texte, la modification de Séverine semble prendre acte de ce qu'il est à ce moment de l'écriture.** Ceci va la conduire, après avoir ajouté au texte des jugements personnels et énuméré les côtés plus positifs de la vie des illettrés, à modifier une nouvelle fois le titre, en période de fin d'écriture (annexe p.169) :

parcours du texte : régularisation des alinéas

retour au titre

remplacement de *Un problème en France : 6 millions d'illettrés* par *L'illettrisme, quelle histoire.*

02:45:00 remplacement du point par un point d'exclamation

pause=00:03:56

Pendant cette pause, avancée en fin de premier paragraphe, **inscription de lettres tapées au hasard**, puis suppression de ces lettres (à deux reprises)

Le trajet sémantique est cette fois le même que chez Alexandre ; il est vraisemblablement motivé par des caractéristiques thématiques similaires mais, encore une fois, le cheminement est inversé : de l'inscription du titre à celle des phrases chez l'un, de celle des phrases à celle du titre chez l'autre.

Le retravail du titre intervient chez Séverine après des modifications de mise en page (alinéas), au moment d'une énième relecture où la scriptrice manifeste un souci de peaufinage du texte. L'inscription de lettres tapées au hasard, sorte de *scription automatique* qui occupe la pause de 3'56 (repérée en gras), est interprétable comme une occupation des doigts pendant la réflexion⁴⁰⁵, comme si Séverine savait que son texte n'est pas tout à fait terminé mais ne pouvait encore le modifier. On peut penser

⁴⁰⁴ Ce titre est le même que celui d'Édouard. On observe dans les titres une tendance à la contamination d'un texte à l'autre. Vraisemblablement les scripteurs savent-ils l'importance du titre et s'approprient-ils d'autant plus volontiers ceux qu'ils trouvent réussis chez leurs voisins.

⁴⁰⁵ On peut comparer ce type de comportement à ce qu'on observe fréquemment à l'oral : la manipulation d'un objet par le locuteur pendant qu'il parle est vue comme une aide à trouver ses mots.

qu'inscrivant et effaçant ces suites aléatoires de lettres, elle n'est pas en train de relire le texte mais de réfléchir *en décroché* à des problèmes qu'elle a perçus à d'autres moments, le mouvement des doigts créant une distraction qui permet de rebondir sur l'objet de la réflexion. Cette double modification montre l'importance, aux yeux de la scriptrice, du titre qui doit refléter le contenu thématique du texte. Le fait que la seconde ait lieu dans une phase de remodelage de la silhouette du texte qui devient imprimable lie le titre aux marques externes du type d'écrit.

Un exemple ne suffit pas à catégoriser des faits mais on peut mettre en relation les comportements de Séverine et d'Alexandre et le mode d'écriture de leur texte : dans le mode de l'accumulation (Alexandre), le scripteur inscrit le titre en fonction de ce que le texte va devenir ; au contraire, dans le mode de la récurrence (Séverine), le titre reflète ce qui a été écrit avant. Comme le titre est un élément focal du texte, je crois légitime considérer ces faits comme révélateurs d'une différence de comportement global face à l'écrit : **dans le mode de l'accumulation, le scripteur est tendu vers un projet de texte qu'il prévoit le plus précisément possible⁴⁰⁶ : c'est l'effort de planification qui semble premier⁴⁰⁷ ; dans le mode de la récurrence, le scripteur commence par poser un peu de matériau textuel et c'est en fonction de ce déjà-écrit, et au cours de son retravail, qu'il poursuit son écriture.**

L'écriture du *chapeau* de l'article par Aymen (mode de la récurrence) tend à confirmer cette hypothèse : les phrases « *6 millions de personnes sont touchés par ce problème. Une équipe de Canal + a interrogé des illettrés qui ont du mal à lire et à écrire.* », qui resteront les premières du texte, sont inscrites au fil de l'écriture, juste après le titre, en début d'écriture. En revanche, la phrase qui les suit dans le texte final, « *Lorsqu' ils se retrouvent devant un problème, que vont-ils faire?* », celle par laquelle le paragraphe devient pleinement un *chapeau* (il comporte alors un bref résumé du propos et une question au lecteur), est écrite en fin d'écriture. Son écriture (à 2h40) est précédée et suivie de travaux sur les alinéas (à 2h30 et 2h45). Par là, elle suit le trajet de l'écriture du titre par Séverine : dans ces deux textes

⁴⁰⁶ Si cette hypothèse est juste, le comportement d'Alexandre atteste que le texte n'avait pas été complètement prévu, puisqu'il a dû modifier le titre en cours d'écriture. On ne peut donc parler de déjà-su qui se transcrit.

⁴⁰⁷ Cette proposition d'analyse est également en adéquation avec ce que nous avons observé au chapitre précédent, par exemple dans l'écriture de Bettina qui semblait tendue vers son aboutissement (la boum) et à qui il a été nécessaire d'écrire le mot "boom" pour pouvoir décrire plus précisément les épisodes qui la précédaient chronologiquement.

produits sur le mode de la récurrence, les marques du type d'écrit que sont le titre et le chapeau sont définitivement trouvées après le reste du texte, au moment du modelage qui va donner à l'ensemble une forme d'article de journal et le rendre imprimable. Ces considérations viennent conforter ce qui a été dit des marques de l'interlocution et de l'usage du pronom « on » chez les mêmes scripteurs : s'appuyant en permanence sur le déjà écrit, ils gèrent simultanément différents aspects de leur production.

3.1.2 La silhouette du texte

Du côté de la silhouette du texte, on trouve bien sûr les passages à la ligne et les alinéas. Ces deux éléments sont souvent considérés aujourd'hui comme appartenant à la ponctuation : Nina Catach en fait des ponctuations de second niveau, celui des phrases et groupes de phrases, qu'elle nomme « *ponctuation intermédiaire* » par opposition aux ponctuations « *de mots* » et « *de texte* » (1994, p.19).

Les retours à la ligne ont une fonction démarcative en même temps que sémantique : les paragraphes structurent le texte visuellement mais cette structuration externe est le reflet de la structuration interne, sémantico-énonciative. Leur fonction déborde donc celle des alinéas, simples marques typographiques de début de paragraphe, qui ont en revanche un caractère spécifique de finition de l'écrit : les alinéas, ponctuation accessoire, jamais obligatoire, sont en quelque sorte la marque que le texte est terminé, prêt à être lu. Ils sont mis *en plus*, comme une finition au sens matériel ; un ornement, une fioriture. Ils me semblent clairement interprétables, dans la situation qui nous occupe, comme une marque du type d'écrit : dans un journal, bien sûr, on marque les alinéas car on a le souci de présenter clairement et agréablement le texte.

On peut donc isoler trois niveaux de marquage du découpage du texte :

- **le simple retour à la ligne**, qui dénote un changement de paragraphe ;
 - **le double ou triple retour à la ligne**, destiné à marquer une coupure plus importante que le retour simple, sorte de super-structuration qui chapeaute la structuration en paragraphes.
 - **l'alinéa**, fonctionnant en couplage avec les uns et les autres, qui marque visuellement le démarrage d'un nouveau paragraphe, qui n'ajoute rien du point de vue de la
-

structure interne du texte mais renchérit sur la démarcation et signale en même temps que le texte est prêt à être lu.

- **Les passages à la ligne simples**, sans alinéas, sont généralement effectués au fil de l'écriture : c'est le cas chez Abdellatif, Édouard et Charlotte⁴⁰⁸. Seule Camille gère d'un bloc la séparation en paragraphes, à 2h25 d'écriture ; mais elle ne semble pas attribuer une signification particulière aux paragraphes puisqu'elle insère simplement un retour à la ligne à la fin de chaque phrase.

- **Des sauts de ligne** (ou passages à la ligne redoublés) sont observés (hormis la séparation entre le titre et le texte, pour laquelle on a généralement deux sauts de ligne) chez six scripteurs : Aymen, Séverine, Fabien (récurrence), Alexandre, Julien et Bettina (accumulation).

Chez Aymen, Séverine et Alexandre, le saut de ligne se situe entre la phrase introductive, qui est chez Aymen un véritable chapeau journalistique, et le reste du texte. Le saut de ligne se produit alors au fil de l'écriture, il n'est pas l'objet d'un traitement particulier : vraisemblablement est-ce une résurgence de l'habitude de la rédaction, où l'on saute une ligne entre l'introduction et le développement, alors qu'au sein du développement on se contente de retours à la ligne.

Chez Fabien, rien ne dit l'importance de ce saut de ligne puisque le texte ne comporte que deux paragraphes : on ne peut donc le comparer à des retours à la ligne simples.

Julien, qui a formé ses paragraphes au moment de l'écriture du premier jet, insère un saut de ligne entre tous les paragraphes à 1h15 d'écriture (annexe p.221). Cette action, n'ayant aucun effet sur la structure linguistique du texte, peut témoigner du **souci de présenter l'écrit de façon aérée, correspondant peut-être davantage à l'idée que l'enfant se fait d'un article de journal**. En revanche, chez Bettina, **le saut de ligne semble un véritable outil de structuration du texte** : en fin d'écriture, son texte se présente comme une succession de paragraphes séparés par des sauts de ligne ; à 2h40 d'écriture, la scriptrice supprime la plupart de ces sauts de ligne qui deviennent alors de simples changements de paragraphes (annexe p.209) ; seuls deux sont maintenus, ce qui crée une hiérarchie dans les démarcations et **rapproche la structure visuelle du texte de sa structure thématique** :

⁴⁰⁸ Charlotte effectue – à une exception près – les passages à la ligne après des pauses. Le passage à la ligne est alors l'amorçage de la phrase suivante, alors que dans la majorité des cas on assiste à l'ordre inverse : écriture + passage à la ligne + pause.

les différentes parties ainsi mises en évidence correspondent aux différentes manières d'aborder le thème de l'illettrisme (présentation de l'illettrisme et des problèmes des illettrés, les illettrés sous le regard des autres, les progrès possibles, commentaire final de la scriptrice).

- C'est au même moment, en fin d'écriture, que Bettina place des **alinéas** en tête des paragraphes. **Les alinéas se mettent en place au moment où le texte a trouvé sa structure définitive**, ce qui confirme le caractère de *finition* de cette ponctuation. On observe la même chose chez Aymen qui traite séparément les passages à la ligne, mis au fil de l'écriture, et les alinéas placés tous en même temps en fin d'écriture (à 2h50) après la modification qui a fait de l'introduction, un chapeau : encore une fois, l'alinéa apparaît comme une ponctuation spécifique, marque du prêt-à-imprimer, fioriture typographique du texte.

Le comportement de l'ensemble des scribes est donc assez régulier sur le plan de la ponctuation démarcative des paragraphes : très majoritairement,

- les retours à la ligne simples sont gérés au fil de l'écriture ;
- les sauts de ligne entre introduction et développement ont lieu au fil de l'écriture, vraisemblablement parce que cette séparation est intégrée de façon presque automatique à la composition d'un texte ; en revanche, les autres sauts de ligne sont gérés ensemble, en fin d'écriture ;
- les alinéas sont la dernière ponctuation de paragraphe à voir le jour, ils apparaissent ensemble, en fin d'écriture.

L'exception à cette règle est Séverine. A 2h15 d'écriture (annexe p.169), son texte ne comporte que deux paragraphes séparés par un saut de ligne : l'introduction et le développement. La scriptrice insère alors des **passages à la ligne** tout le long du texte, et marque les **alinéas** dans les deux tiers du texte. Au cours de la relecture provoquée par ce marquage, elle décide d'ajouter une longue phrase qui comporte une **explication pour le lecteur** et ceci fait, elle marque les **alinéas** restants. Puis, elle va remplacer en série des virgules par des **points-virgules** (2h50), signe de ponctuation généralement considéré comme désuet⁴⁰⁹, en tout cas peu utilisé dans la production écrite courante. La plupart de

⁴⁰⁹ Dans son enquête sur « La ponctuation chez les écrivains d'aujourd'hui », A. Lorenceau recueille surtout, à propos du point-virgule, des témoignages de la difficulté de son usage. « Il semble qu'il soit à la charnière entre

ces opérations ont trait à la ponctuation au sens large, mais c'est la seule reconstitution où elles ont lieu en même temps. Il me semble que Séverine concrétise ici les **caractéristiques du mode d'écriture de la récurrence** :

- **Elle écrit avec le matériau qu'elle a sous les yeux, la structuration de ce matériau provoquant la réécriture** : en ne prévoyant pas de paragraphes (sauf le premier, quasi automatique) au moment de la constitution du texte, elle montre que la planification du contenu n'est pas ce sur quoi elle s'appuie en priorité ; au contraire, elle semble procéder par étapes d'écriture-réécriture successives et attendre d'avoir rassemblé, par l'écriture, l'essentiel du propos du texte pour décider de sa structuration thématique, comme si celle-ci émergeait de son écriture même. Cette caractéristique rejoint ce qui a été dit à propos du titre.
- **Elle travaille presque simultanément plusieurs aspects de la constitution du texte** : la structuration thématique (création de paragraphes), la prise en compte du destinataire dans l'écriture (ajout de la phrase explicative), l'insertion de l'écrit produit dans la catégorie des écrits imprimables (alinéas), la marque de la conscience aiguë d'écrire (points-virgules). Ces aspects sont à tel point liés entre eux qu'elle interrompt le travail sur la marque la plus externe, les alinéas, pour ajouter une phrase en milieu de texte.

On peut s'étonner de la relative rareté des titres dans les textes étudiés (seulement la moitié des scripteurs en usent) : le titre est un élément important dans un article de journal, c'est une marque familière des enfants. Trop familière, peut-être : beaucoup d'autres écrits comportent des titres et les élèves ont pu ne pas y prêter une attention spécifique ; en revanche, le titre presque unanimement adopté étant le plus journalistique de tous, on peut penser que ceux qui emploient un titre l'associent effectivement au type d'écrit.

Les alinéas, s'ils sont utilisés par trois scripteurs seulement, révèlent néanmoins le caractère fini du texte, du point de vue du scripteur : tous sont ajoutés en fin d'écriture et, comme les sauts de ligne systématiques chez certains, aèrent le texte et correspondent au travail de dernière main.

le classique et le moderne. Il est en effet défendu par le petit groupe des classiques qui fondent la ponctuation sur la syntaxe. » (Lorenceau, 1980, p.90)

Ainsi, les marques externes du type d'écrit – ou plus largement, de l'écrit prêt-à-publier – constituent des indices de l'attention que les scripteurs portent à la silhouette de leur texte, attention souvent induite par le sentiment de quasi-finition de l'écrit produit. Leur examen a surtout servi à mettre en évidence des **éléments de l'opposition entre les modes d'écriture de l'accumulation et de la récurrence : le premier se caractérise par une écriture où se projette le devenir du texte et où la planification semble primer , le second par un travail constant dans le déjà-écrit à travers lequel les aspects les plus globaux du texte vont se mettre en place, ainsi que par la concomitance de plusieurs niveaux de préoccupations scripturales et les incidences des uns sur les autres.**

3.2 Une marque interne du type d'écrit : la séparation faits/commentaires.

La répartition entre faits et commentaires semble discriminer les deux groupes :

- sur les 5 textes écrits sur le mode de la récurrence, 4 comportent à la fois l'énoncé de faits et un ou des commentaire(s) personnel(s) (seul Édouard n'énonce que des faits) ;
- sur les 6 écrits sur le mode de l'accumulation, 3 seulement contiennent faits et commentaires (et encore ces derniers sont-ils très réduits) : Alexandre, Camille et Bettina ; les autres vont, soit vers le fait, soit vers le commentaire uniquement.

Comment expliquer ce constat ? On peut supposer que, si tous les scripteurs ont la même idée de ce qu'est un article de journal, en revanche ils ne l'écrivent pas de la même façon⁴¹⁰. Or, les scripteurs sont les seuls à juger que leur texte est terminé, et on comprend facilement qu'à cette décision participe la lassitude créée par la perspective de relire encore une fois pour corriger. Le problème se repose alors en ces termes : si l'on considère un seuil de lassitude-démotivation-impuissance à continuer au-delà duquel les

⁴¹⁰ C'est vraisemblablement l'interruption de l'écriture qui a laissé en l'état des textes ne correspondant pas complètement aux critères idéaux : c'est le revers de la totale liberté de chacun de déclarer son texte fini quand il le veut. L'état de certains textes, où des mots peuvent être omis (Abdellatif, par exemple), montre que le scripteur a déclaré son texte fini tout en sachant qu'il pourrait encore l'améliorer. Ce dont nous disposons, c'est un corpus de textes qui demanderaient à être améliorés : quand un scripteur dit, en contexte scolaire, que son texte est fini, il faut vraisemblablement comprendre qu'il ne peut aller plus loin tout seul et qu'il a besoin du maître ou des pairs pour l'aiguiller.

enfants déclarent que leur texte est terminé,⁴¹¹ comment expliquer que, ce seuil atteint, les textes écrits sur le mode de la récurrence comportent en majorité des faits et commentaires, tandis que ceux écrits sur le mode de l'accumulation comportent soit l'un, soit l'autre ?

On peut faire l'hypothèse que les scripteurs ayant écrit sur le mode de l'accumulation ont commencé par traiter un aspect (les faits *ou* les commentaires) et que l'interruption de l'écriture a laissé le texte tel quel, comportant uniquement des faits (ou des commentaires) : tout au plus trouve-t-on, chez trois d'entre eux, une petite phrase conclusive qui commente les faits énoncés pendant tout le texte ; pris dans l'énonciation de ce qu'ils veulent dire, ces scripteurs pourraient en oublier ce qu'ils ont déjà écrit (la relecture globale pendant la phase d'accumulation n'est que très peu attestée chez eux) et terminer leur texte sans plus se soucier de ce qu'ils devaient en faire. Au contraire, les scripteurs ayant écrit sur le mode de la récurrence passent en boucle de l'énoncé de faits à leur commentaire, la relecture (attestée par les modifications effectuées) qu'ils effectuent sans cesse les conduisant à donner leur avis sur les faits dont ils font état et à illustrer par des faits l'opinion qu'ils ont émise. Ces relectures incessantes créent un nouveau contexte d'écriture, l'activité s'appuyant alors sur le produit déjà existant : *« avant d'être disponibles pour le chercheur, [les traces de l'écriture] sont accessibles au scripteur lui-même : la permanence dans le temps de l'objet écrit le rend constamment disponible pour toute modification. »* (Lebrave, 1987, p.44). Au-delà de la possibilité de modifier, le texte déjà écrit, présent sous les yeux du scripteur, constitue un point d'ancrage pour la suite de l'écriture.

Le rôle de la relecture globale, attestée dès le début de l'activité dans l'écriture récurrente, non attestée avant la fin de la première période dans la majorité des écritures accumulatives, me semble fondamental dans la discrimination des modes d'écriture. Elle pourrait expliquer l'opposition évoquée à plusieurs reprises, et dont la différence dans la prise en charge des faits et des commentaires n'est qu'un aspect ponctuel : les scripteurs travaillant sur le mode de l'accumulation ont tendance à séparer les différentes tâches et aspects de l'écriture tandis que les autres semblent entrer dans toutes les dimensions de l'activité à la fois et gérer ensuite les tâches sans ordonnancement apparent.

⁴¹¹ Ce seuil n'est pas quantifiable et en particulier il ne correspond pas à un temps d'écriture déterminé (d'ailleurs, il n'y a pas de corrélation entre durée d'écriture et présence / absence des faits et commentaires). C'est plutôt un seuil d'énergie, ou d'investissement, propre à chacun.

3.2.1 Le mode de l'accumulation.

Les genèses des textes écrits sur le **mode de l'accumulation** fonctionnent de la manière suivante : soit les scripteurs n'énoncent que des faits ou que des commentaires ; soit (c'est le cas de Camille et Bettina), ils énoncent des faits et font intervenir un commentaire en fin de phase accumulative, c'est-à-dire, puisque le texte n'est en général pas modifié structurellement pendant la relecture globale, en fin de texte.

Chez Bettina, on trouve, à la suite d'un texte qui énumère les faits vus dans l'émission (annexe p.203) :

01:25:00 2 passages à la ligne
ajout de *Ils ne faut pas qu'ils est honte parce que ce n'est pas de leur faute.*

L'ajout de ce commentaire après la description des personnes de l'émission marque discrètement la présence de l'énonciatrice et son jugement sur le problème. On trouve la même chose chez Camille, qui s'implique plus nettement dans l'énonciation avec l'emploi de *je* (annexe p.231) :

01:05:00 pause=00:01:24

ajout à suspension de *je trouve qu'il ne* [remplacement de *ne* par *n*, remplacement de *n* par *ne*] *devraient pas en avoir honte, car il peuvent très*
suppression de *car ils peuvent très*
remplacement de la virgule par un point

pause=00:01:58

C'est au même stade de l'écriture, en deuxième session et juste avant la relecture globale du texte, qu'a lieu cet ajout. En première session, une semaine avant, l'ajout de l'adverbe évaluatif *heureusement* peut être vu comme une précession de cette intrusion de l'énonciatrice :

00:35:00 ajout de *comme Emmanuel qui est coursier doit écrire des adresses et il fait des fautes mais il se comprend.*
ajout de *heureusement* avant *il se comprend*, avancée en fin de phrase

L'adverbe *heureusement* est interprétable comme l'expression du point de vue de la scriptrice⁴¹² ; c'est d'autant plus probable qu'il est légèrement différé : il n'est pas apparu dans le fil de la scription mais un peu après, comme un commentaire de ce qui venait d'être inscrit.

Les ajouts de commentaires se situent donc, dans les deux reconstitutions d'écriture à mode accumulatif concernées, dans le même contexte de fin d'énumération des faits et

⁴¹² Il peut également être un commentaire rapporté, venant soit de l'émission elle-même, soit de la discussion en classe qui a suivi.

des caractéristiques « objectives » du référent. En cela, les articles répondent à l'organisation textuelle de ce type d'écrit donnée par certains manuels, une introduction, un développement exposant les faits et une conclusion où le journaliste donne son point de vue. Pourtant, ce n'est pas pleinement satisfaisant car la consigne invitait à convaincre le lecteur, ce qui supposait une argumentation et une implication personnelle plus forte que celles que l'on a vues ici.

Une troisième reconstitution d'écriture accumulative, celle d'Alexandre, contient un commentaire personnel. La phrase commentative ne fait pas intervenir le pronom *je* : c'est la valeur expressive du conditionnel du verbe *devoir* qui m'a incitée à considérer cette phrase comme un commentaire :

01:20:00 ajout entravé de *Ils ressentent une honte qu'ils ne devraient pas avoir car ce n'est pas [ajout d'un espace entre est et pas] de leur faute. Pour essayer de s'appliquer*
retour au titre
 remplacement de *un problème en France par quelle histoire !*

pause=00:01:37

01:25:00 avancée en fin de texte
 ajout entravé d'une virgule et de *certain illétre font des dictées, écrivent sur des ordinateurs, se forcent à lire des livres. Dominique, qui veut envoyer un té lé* [suppression de l'espace entre té et lé]
 01:30:00 *gramme à*
 01:35:00 *ceului [remplacement de ceului par celui] qui veut lui vendre la voiture mais il ne sait pas épeler son nom. Il tend son carnet de chè [remplacement de chè par chèque, ajout d'un espace entre Il et tend] comme il fait*
 01:40:00 *pour le ca* [remplacement de ca par carnet] *d'adresse à la dame.*

Ces opérations sont les dernières de la phase d'accumulation. Ce sont aussi les dernières phrases du texte, dans l'état où ils se trouvent à ce moment⁴¹³. Le fait que l'écriture de cette phrase soit interrompue par une modification du titre du texte montre que la phase de relecture a déjà commencé : l'énonciateur parle en son nom au moment où il va avoir du texte une vision globale, marquée ici par le changement de titre, attestée par la suite par des déplacements, opération impossible sans une certaine distance de vue.

Dans les trois textes écrits sur le **mode de l'accumulation** où se mêlent faits et commentaires, on observe donc que **les commentaires viennent toujours à la fin de la phase d'accumulation de texte**, après la juxtaposition de nombreux faits, **au moment d'entrer dans la période métadiscursive de relecture globale du texte**. Si les scripteurs

⁴¹³ On trouve dans cette reconstitution de l'écriture d'Alexandre des déplacements : opération rare dans l'ensemble du corpus, et exceptionnelle dans le mode de l'accumulation. Cette genèse rompt avec le principe d'adéquation entre chronologie de l'écriture et disposition spatiale du texte final qui prévaut dans le mode de l'accumulation. Toutefois, la physionomie du trajet d'écriture est tellement binaire (phase d'accumulation / phase de retravail) que j'ai maintenu cette reconstitution dans le groupe de l'accumulation. C'est un cas limite.

donnent leur avis, c'est *pour conclure*, presque en passant, même si le rôle de ces énoncés personnels n'est pas négligeable dans la perception globale du texte.

3.2.2 Le mode de la récurrence.

Qu'en est-il des textes produits sur le mode de la récurrence ? Sauf celui d'Édouard, qui n'énonce que des faits, tous comportent une part de faits et une part de commentaires. Dans les textes finaux, on observe un entrecroisement des faits et commentaires, les uns succédant aux autres qui succèdent aux premiers : il n'y a pas, comme dans les textes produits sur le mode de l'accumulation, deux parties distinctes pouvant être ramenées à un développement et une conclusion ; certains de nos textes commencent même par un commentaire, justifié ensuite par l'énoncé de faits. On peut discerner, parmi les quatre textes concernés, deux organisations :

- des phrases commentatives émergent de temps en temps sur un fond d'énoncés factuels (chez Aymen et Séverine) ;
- des faits viennent sporadiquement appuyer un fond relevant du commentaire (chez Fabien et Abdellatif).

A l'inverse des premiers textes examinés, où l'accumulation est linéaire et où la phase de relecture-réécriture comporte en général peu de réorganisation du texte, où donc l'ordre des informations dans l'espace du texte final est le même que celui de leur émergence dans le temps de l'écriture, les textes produits sur le mode de la récurrence ne reflètent pas forcément, dans leur organisation finale, le trajet de leur production. L'entrecroisement des faits et commentaires peut être obtenu par des trajets différents :

- dans l'écriture comme dans les textes, faits et commentaires s'entremêlent ;
- les faits et commentaires font l'objet de deux périodes d'écriture différentes, leur entremêlement dans les textes résultant des nombreux retours en arrière effectués pendant l'écriture.

C'est la première configuration qui s'impose : l'écriture est en général descriptible comme un entrelacs d'énoncés de faits et de commentaires. Toutefois, leur mixtion est variable, et cette variation est en rapport avec la proportion de faits et commentaires dans le texte.

3.2.2.1. Cas où les commentaires dominant : de l'entrelacement à l'absorption des faits par les commentaires.

Abdellatif et Fabien commencent tous les deux leurs textes par un commentaire, introduit par le verbe de jugement *trouver* : « *Je trouve que ~~c'est~~ cette émission ~~montre~~-est intéressante* » (Fabien), « *Cette ~~émission~~ j'ai trouvé cette émission intéressante* » (Abdellatif). Les deux scripteurs ont en commun un usage direct de déictiques incompréhensibles pour le lecteur ; ils ont visiblement négligé, en début d'écriture au moins, le volet *explication* de la consigne pour se focaliser sur le volet *conviction du lecteur*, qui passe par l'émission d'un point de vue personnel⁴¹⁴ sur le problème.

Chez Abdellatif (annexe p.135), l'énoncé de faits va survenir assez rapidement avec, à 10 mn d'écriture, l'ajout de « *L'illettrisme est un problème qui gêne certaines personnes car ils ont hontes devant les de l'extérieur* ». Ensuite s'entrecroisent des jugements axiologiques (*cette émission était bien* à 15' et 35' d'écriture) où peuvent apparaître des marques personnelles et des modaux (*A mon avis les illettrés doivent être males dans leur peau*, écrit très chaotiquement à 1h d'écriture) et des allusions au comportement des illettrés (ils *se débrouillaient, se cachaient, s'en sortaient*, etc. à 20', 55', 1h20) que j'ai classées comme l'énoncé de faits. La difficulté de classement tient ici au fait que le scripteur ne décrit pas précisément les faits et gestes des illettrés : en utilisant des verbes comme *se débrouiller, se cacher, se défendre*, sans contextualiser les actions décrites, il exprime davantage la manière dont il a compris ce qu'il voyait que les faits auxquels il a pu assister. En cohérence avec l'usage du démonstratif (*cette émission*) dont la référenciation repose sur une connaissance préalable partagée, l'écriture d'Abdellatif paraît fonctionner comme si le futur lecteur avait vu l'émission, à laquelle il suffirait de faire des références somme toute assez elliptiques pour recadrer les faits et surtout les commenter.

Chez Fabien (annexe p.153), l'ancrage dans le commentaire est plus résistant encore et l'entrelacement plus complexe. Le jeu des sauts de ligne crée en fait la situation suivante :

⁴¹⁴ D'après la typologie de Bronckart (1985), on pourrait classer ce texte comme discours en situation (conjoint et impliqué) alors que, le lecteur ignorant l'émission, il devrait être une narration (disjoint et autonome) qui construisse le référent. On peut interpréter cette caractéristique comme la marque d'une difficulté des scripteurs à prendre de la distance par rapport à leur texte et à imaginer ce que sait le lecteur. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il est plus facile (à condition d'avoir créé un enjeu adéquat) d'obtenir des enfants des textes exprimant une opinion que des textes expliquant objectivement quelque chose : c'est la construction du référent pour le lecteur qui reste le problème le plus épineux jusqu'à la fin de l'école primaire.

- Pendant les 20 premières minutes de l'écriture, ajout très chaotique de « *Je trouve que cette émission est intéressante car les personnes que l'on a présenté arrivent à expliqué leurs problèmes sur leur illettrisme, que d'otre n'ose pas le montrer car ils doivent pensés que les pèrsonnes qui save lire et écrire ce mocron de.* ». Introduite par « je trouve que », la phrase est classée comme un commentaire.
- Remontée dans le texte, après « *présenté* », et ajout de « *sont des « battants » sur le ce problème c'est à dire* » : on a ici une caractérisation des personnages qui se donne comme objective, en particulier grâce au connecteur *c'est à dire*.
- Création de deux paragraphes à partir d'un, avec des sauts de ligne. Après quelques opérations complémentaires, le texte devient (à 40' d'écriture) :

Je trouve que cette émission est intéressante car les personnes que l'on a présentées sont " battants", c'est à dire qu'elles essaient de s'en sortir"

Ils arrivent à expliquer leurs problèmes sur leur illettrisme, que d'otre n'ose pas le montrer car ils doivent pensés que les pèrsonnes qui save lire et écrire se moqueron de

La répartition entre faits et commentaires est alors plus nette : la première phrase relève du commentaire (à cause de *je trouve que*), le début de la seconde (*Ils arrivent à expliquer leurs problèmes sur leur illettrisme, que d'otre n'ose pas le montrer*) est un énoncé de faits, et on peut considérer que l'on revient au commentaire avec le verbe modal *devoir*. Le paradoxe ici est que ce qui relevait du commentaire *au vu de ce qui se passe dans l'écriture* (« *expliquer leurs problèmes* ») se met ensuite, par une simple séparation en paragraphes, à relever *dans le texte* de l'énoncé de faits⁴¹⁵ ; inversement, ce qui était apparu comme un étayage du propos par des faits (les « *battants* ») entre de fait dans une phrases commentative.

Ce constat met en évidence la mixtion des faits et commentaires chez Fabien : les mêmes mots, par le jeu de leur disposition dans le texte, passent de l'un à l'autre. Ce pourrait être aussi le cas chez Abdellatif : ces deux scripteurs, dans les textes desquels le commentaire a la plus grande part, traitent le problème de l'illettrisme de façon assez générale, ce qui facilite le passage d'énoncés factuels à des énoncés commentatifs, et vice-versa. Si la frontière entre faits et commentaires est chez eux très fragile, elle paraît beaucoup plus rigide chez les scripteurs qui commencent par énoncer des faits, et qui vont introduire ensuite leurs commentaires par des formules sans ambiguïté.

⁴¹⁵ Cette identité d'énoncé de faits sera confirmée par la suite avec des guillemets dont la fonction est ici de marquer le caractère objectif, citationnel, de ce qui est énoncé. La phrase sera transformée de la sorte à 1h15 d'écriture : *Ils arrivent à expliqué leurs problèmes sur l'illettrisme " car ils n'avaient pas honte de les montrer"*. Nous reviendrons sur l'emploi des guillemets par Fabien, il en fait un usage abondant.

3.2.2.2. Cas où les énoncés factuels dominant : une limite plus stable entre faits et commentaires dans l'écriture comme dans les textes.

Les deux reconstitutions où l'on trouve l'éclosion de commentaires sur un fond d'énoncés factuels sont celles de Séverine et Aymen.

Dans le texte de Séverine comme dans son écriture, on observe une alternance de faits et commentaires mais la première heure d'écriture est consacrée à l'énoncé de faits : le pronom *je*, première marque de l'énonciatrice, n'apparaît qu'entre 55' et 1h d'écriture (annexe p.163), en tout début de deuxième session. Comme cela a été constaté pour les reconstitutions du mode de l'accumulation, cette incursion semble liée à une orientation globale du texte puisqu'elle se mêle à un travail sur le titre :

	ajout de <i>Les illétrés ressentent une honte mais je</i>
	suppression de <i>je</i>
	<u>retour au titre</u>
01:00:00	remplacement de <i>Vivre en étant différent</i> par <i>Un problème en France : 6 millions d'illétrés</i>
	<u>avancée dans le texte</u>
	ajout de <i>une</i> (avant <i>mauvaise orthographe</i>)
	remplacement de <i>il</i> par <i>les gens illétrés</i>
	suppression de <i>des problèmes</i> (avant <i>dans la vie professionnelle</i>)
	<u>avancée après <i>une adresse ou un mot</i></u>
	ajout d'une virgule
	ajout de <i>ne pas pouvoir rédiger un texte</i>
	<u>avancée en fin de texte</u>
01:05:00	ajout de <i>personnellement je ne vois pas où est la honte.</i>

En revanche, à la différence de ce qui relève du mode de l'accumulation, la phrase commentative est loin d'être la dernière du texte et aussi de son écriture. Il reste encore deux heures d'écriture, lors desquelles Séverine va faire alterner les faits et commentaires, que l'on reconnaît dans cette écriture grâce à la présence :

- du pronom *nous* qui émerge une première fois à 1h35 (*tout cela que nous ne savons pas, nous qui savons lire et écrire*), la phrase étant retravaillée à 2h10, et une deuxième fois en toute fin d'écriture, à 3h (ajout chaotique de *qui sont différents et de nous qui savons lire et écrire*) ;
 - du présentatif *c'est vrai que* (à 1h50) qui, placé en tête de phrase (*C'est vrai que ce n'est pas très soulageant de voir 6 millions d'illettrés en France, mais ce n'est vraiment pas de leur faute*), a l'air d'introduire la réponse à un argument tenu par un tiers et fait de la deuxième partie de la phrase l'expression du point de vue de la scriptrice ;
-

- de l'ultime changement du titre (à 2h45, passage de *Un problème en France : 6 millions d'illettrés* à *L'illettrisme, quelle histoire !*) dont la modalité exclamative implique l'énonciatrice.

Dans l'écriture de Séverine, le trajet de l'énoncé de faits à leur commentaire est reconstituable mais ne s'impose pas comme dans les reconstitutions d'écriture par accumulation que nous avons observées plus haut. Parmi les reconstitutions relevant de la récurrence, l'écriture qui distingue le plus nettement ces deux éléments est celle d'Aymen, où apparaît une nette tendance à énoncer des faits en début d'écriture, alors que la fin de l'écriture est davantage consacrée au commentaire. Le commentaire émerge en deuxième session d'écriture (annexe p.175-177), dans les occurrences suivantes :

- à 1h d'écriture, pronom *nous* et adverbe modalisateur *peut-être* (*ils sont allés à l'école comme nous et peut-être que ce n'est pas de leur faute*) ;
- à 1h45, au sein d'opérations de relecture, ajout de la phrase exclamative *c'est un désastre !* qui apparaît comme une appréciation personnelle clôturant l'énumération qui précède ;
- ensuite vient un fait (à 1h50 : ajout de *Ils se débrouille grace à des ~~habitudes~~ manières comme : au restaurant, prendre comme les ~~autres~~ voisins de table*) ; puis, hormis quelques rectifications de détail, les ajouts ne seront plus que des commentaires jusqu'à la fin de l'écriture.

Le trajet scriptural des faits aux commentaires est ici beaucoup plus net que chez Séverine. Cette organisation est sans rapport avec celle du texte, où faits et commentaires s'entremêlent. On trouve cette distorsion dans toutes les reconstitutions relevant du mode de la récurrence⁴¹⁶, où jamais la séquentialité textuelle ne reflète la séquentialité scripturale. L'alternance faits/commentaires n'est qu'un révélateur de cet écart entre production et produit, principe d'opposition entre les deux modes d'écriture accumulation et récurrence qui se trouve ici particulièrement bien illustré.

De Fabien à Aymen, de l'immixtion frisant la confusion à la distinction clairement perceptible entre l'apparition d'énoncés factuels et de commentaires pendant l'écriture, l'écriture sur le mode de la récurrence emprunte des voies diverses et présente des

⁴¹⁶ L'écriture d'Aymen fait apparaître une caractéristique intéressante : les ajouts de commentaires effectués sur fond d'énoncé factuel ont lieu après déplacement du curseur, lui-même précédé d'une pause. Ceci pourrait nous inciter à donner un poids particulier à ces énoncés commentatifs. Ce fait n'étant pas systématique vérifié chez les autres scripteurs, il ne peut être considéré comme significatif.

caractéristiques bien difficiles à unifier. Au-delà de cette variété, les quatre reconstitutions étudiées ici se ressemblent en ce qu'**un passage du fait au commentaire, du commentaire au fait, est toujours possible** : au contraire des reconstitutions relevant de l'accumulation, où la phrase commentative clôt l'écriture-ajout comme elle clôt le texte, on a l'impression ici que **faits et commentaires sont liés et retentissent sans cesse les uns sur les autres**.

La simultanéité d'apparition des faits et commentaires implique une prise de distance du scripteur à son objet, qui n'est plus simplement décrit mais à propos duquel on émet un jugement parfois modalisé. L'émission d'un point de vue n'est pas en elle-même une marque d'expertise scripturale : il est même souvent plus facile d'obtenir un point de vue – expression personnelle du scripteur – qu'une description neutre qui nécessite une première distanciation, celle qu'impose l'effort d'objectivité. Ce qui est ici remarquable, c'est la juxtaposition des énoncés factuels et commentatifs, qui suppose la transformation de l'expression d'un point de vue en commentaire d'un fait que l'on a soi-même énoncé, c'est-à-dire la **mise en place d'un double niveau énonciatif**. L'inscription d'un commentaire au sein d'énoncés factuels (Aymen et Séverine) suppose le souci de fixer le sens de ces faits ; celle de faits au sein de points de vue (Abdellatif et Fabien) répond à celui d'étayer le point de vue exprimé. Du fait de cette juxtaposition, les points de vue, émis originellement par rapport au référent extérieur qu'est l'émission, résonnent sur les énoncés qui décrivent ce référent et deviennent des commentaires de ces énoncés. On assiste ici à un travail de la pensée par l'écriture, du fait de la réflexivité de cette activité, attestée par une abondante activité métadiscursive.

Cette réflexivité se clarifie quand un commentaire survient en différé de l'énoncé factuel auquel il se rapporte. Ainsi, ayant écrit de façon assez chaotique, entre 20' et 30', « *Tout les ans, il y a 2,5 millions de jeunes qui quittes l'école sans formation, 1 élève sur 2 en sixième sait mal lire, donc 1 personne sur 5 est illettrées* », Aymen revient **une semaine après** (deuxième session) à cet endroit du texte pour ajouter, après la phrase, le bref commentaire « *C'est un désastre !* ». Ce que le scripteur commente à ce moment-là n'est plus, me semble-t-il, directement le contenu de l'émission, mais l'énoncé qu'il en a extrait et qui fait ressortir, par l'accumulation des chiffres, la gravité du phénomène. Son texte prend d'ailleurs pour quelques instants une tournure pessimiste, avec le remplacement suivant : dans *Ils ont pas*

mal de problèmes, pas mal est remplacé par *beaucoup*. De la même manière, chez Séverine, la modification du titre factuel (« *Un problème en France : 6 millions d'illettrés* ») en commentaire (« *L'illettrisme, quelle histoire !* ») est vraisemblablement la conséquence de l'adoucissement du ton de son texte qui, très pessimiste jusqu'à 1h d'écriture, est devenu ensuite plus nuancé. C'est donc ici encore la somme des énoncés émis à propos de l'émission qui suscite le commentaire.

Chez ces deux scripteurs, l'alternance faits-commentaires, que l'on peut analyser comme une trace de la double locution génétique (Lebrave, 1987), fait ressortir les propriétés de la dilatation du temps de l'écriture : le texte, écrit une semaine plus tôt, a acquis une autonomie qui facilite peut-être le double registre scriptural du *je décris / je commente*. Ici, les termes de la double locution génétique sont assez clairement séparés : l'auteur X, qui lit et écrit en deuxième session, n'est déjà plus le même que l'auteur Y, qui lisait et écrivait une semaine plus tôt ; le temps dédouble encore la double locution, toujours à l'œuvre dans l'écriture.

Au contraire, les commentaires apparaissant en fin de phase accumulative dans les écritures de l'accumulation paraissent relever davantage du jugement global de la scriptrice à propos de l'émission : le sens du texte évoluant très peu en cours d'écriture, le commentaire ne portant pas spécifiquement sur un énoncé mais sur l'ensemble du texte, on peut penser que le travail d'écriture n'a pas joué un grand rôle dans la construction du point de vue du lecteur. La réflexivité apparaît donc moins nettement.

4. LE SOUCI D'ÉCRITURE : MISE EN PLACE DE POSTURES D'ÉCRIVANTS.

Nous allons maintenant examiner la manière dont les élèves *écrivent*, au sens plein du terme, c'est-à-dire comment ils se font **producteurs de langage écrit**. Se mettant au clavier, les élèves ont bien sûr le sentiment d'écrire. Mais le font-ils vraiment ? Ou plutôt : dans quelle mesure entrent-ils dans l'activité d'écriture comme production discursive débordant la transcription d'une pensée ou d'un oral préexistants ?

Dans une étude sur les représentations de l'écriture chez des étudiants brésiliens, P.Dahlet indique comme première réponse à la question « *Qu'est-ce qu'écrire pour vous ?* » : « *écrire, c'est traduire de la pensée en langue* » (Dahlet, 1994, p.257). Il souligne à quel point ce type de représentation fait obstacle à l'apprentissage :

« En posant que la langue fonctionne comme une transposition immédiate de la pensée, les apprenants court-circuitent la médiation du langage dans l'activité d'écriture. Ce court-circuit revient à dire ce que dit la maxime bien connue : « ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement ». [...] On comprend mieux ici l'ostracisme qui frappe le brouillon : il a d'autant moins de raison d'être qu'il est le signe d'un travail du langage, qui n'a pas de place dans ces représentations, en plus d'être le miroir négatif d'une pensée claire. » (ibid. p.262-263).

Sur ce point, les témoignages des écrivains sont largement convergents. Écrire, c'est s'exprimer *avec* le langage, c'est *travailler le langage* :

« Pour parodier un titre de Kleist, l'écriture est dans une large mesure « eine allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben »⁴¹⁷ : dès lors, rien de ce qui finit par constituer le texte n'existe à l'origine du processus d'écriture. » (Lebrave, 1987, p.17)

Nous allons tenter d'observer ce travail du langage dans les reconstitutions d'écriture, pour savoir s'il y domine ce qui pourrait être ramené à la transcription d'une pensée déjà établie ou ce qui relève à proprement parler de l'écriture. Celle-ci va être envisagée, comme indiqué plus haut (2.1), comme passage d'un discours de genre premier à un discours de genre second, dont les indices sont :

- les transformations des expressions utilisées le plus fréquemment lors de la discussion qui a suivi le visionnement de l'émission,
- la construction d'un simulacre de situation d'énonciation interne au texte, que nous nommons aussi cadre énonciatif second.

⁴¹⁷ *un lent façonnement des pensées par l'écriture.*

4.1 De la discussion à l'écriture : entre réemploi brut et travail sur le lexique.

Lors de la discussion à propos de l'émission se sont fait jour des expressions que leur récurrence a installées comme de véritables balises lexicales. La tonalité générale était que les illettrés subissaient les fâcheuses conséquences de leur problème et que, leur responsabilité n'étant pas engagée, ils ne devaient pas en plus s'en voir rejetés. Les expressions les plus souvent utilisées, prises en notes par le maître, ont été :

- *ce n'est pas de leur faute*
- *tout le monde/les gens se moque(nt) d'eux*
- *ils ont honte*
- *ils ont des problèmes*

Ces expressions sont installées comme un référentiel langagier, sorte de stock lexical dans lequel les scripteurs peuvent puiser.⁴¹⁸ A partir de ce stock, ils peuvent soit réemployer le(s) terme(s) sans modification, soit les réemployer tels quels, puis les modifier en cours d'écriture, soit exprimer leur sens directement par d'autres moyens lexicaux.

4.1.1 « Ce n'est pas de leur faute » : des réemplois sans changement.

L'expression *Ce n'est pas de leur faute* n'apparaît que chez trois scripteurs : Aymen (récurrence), Bettina et Alexandre (accumulation). Elle y apparaît telle quelle : parmi les expressions reprises, c'est la seule à n'être jamais reformulée. Ceci est vraisemblablement dû au caractère figé de l'expression *c'est / ce n'est pas de leur faute*⁴¹⁹. Il serait en effet difficile de modifier l'expression sans en altérer le sens, le mot *faute* étant fort sujet au

⁴¹⁸ Même si les expressions ne figurent plus au tableau au moment de l'écriture, le fait de les avoir posées comme traces écrites intermédiaires leur confère une importance particulière en tant qu'énoncés. D'autre part, à chaque relance de la production (étape marquée par les changements de sessions d'écriture), l'enseignant remet les élèves en activités en leur rappelant la consigne et le travail fait jusque là, dont les fameuses expressions collectées lors de la discussion.

⁴¹⁹ A propos de *c'est de sa faute*, donnée comme *expression*, *Le Grand Robert de la Langue Française (2001)* indique : « *Quoique condamnée par certains puristes, cette tournure est entrée dans la langue littéraire depuis le XIX^e siècle.* » (p.640). L'expression familière correspondante, *c'est la faute à ...*, n'a pas émergé ici, même oralement, à cause du cadre scolaire : son usage est réservé, chez les plus grands élèves au moins, aux échanges entre pairs dans la cour de récréation.

connotations morales et/ou religieuses, qui n'ont pas lieu d'être ici : *ce n'est pas de leur faute* signifie ici, comme l'indique le *Grand Robert de la Langue Française*, *ils n'y sont pour rien*, le mot *faute* ayant alors le sens de « *responsabilité d'une action coupable, maladroite ou regrettable, et par extension de toute action* » (p.640).

Le réemploi de *ce n'est pas de leur faute* s'effectue d'un jet, l'expression n'étant ni une reformulation d'autre chose, ni reformulée elle-même. Pour autant, ce réemploi est-il facile ? Le contexte d'apparition de l'expression montre au contraire qu'elle ne s'impose pas comme allant de soi :

- Bettina l'inscrit en continuation du texte mais après deux passages à la ligne, qui rompent le flux de l'écriture ; dans les minutes qui précèdent, on repère par deux fois des traces de relecture du texte (allers-retours du curseur à 1h et 1h20 – annexe p.203).
- Alexandre l'inscrit en continuation mais après une pause (trace possible d'activité métadiscursive), dans le cadre d'un ajout à suspension ; la phrase contenant l'expression fera l'objet de deux déplacements dans les minutes qui suivent (à 1h45 et 1h50 – annexe p.193) : non seulement le déplacement est rare dans notre corpus, ce qui pourrait suffire à accorder à l'énoncé déplacé un statut particulier, mais sa répétition témoigne de la difficulté à insérer cet énoncé-là dans le texte. Sa provenance d'un ailleurs discursif peut être explicative de cette difficulté.
- Aymen inscrit « *Ce n'est pas de leur faute* » en continuation du texte, au tout début de la 2^{ème} session d'écriture (1h05 – annexe p.175). L'expression va resurgir à la 3^{ème} session, toujours en continuation mais après une relecture attestée (2h15 – annexe p.179). Le premier *ce n'est pas de leur faute* est alors supprimé et la phrase qui contient le second, déplacée à l'endroit où figurait le premier. Ici encore, l'expression fait l'objet d'un déplacement ; ici encore, son énonciation *ne va pas de soi*.

Ainsi, chez les trois scripteurs qui réemploient *ce n'est pas de leur faute*, l'énonciation marque une réticence ou une difficulté à l'insertion de l'expression dans le texte. Figée, l'expression ne peut être modifiée. C'est son émergence qui est alors le lieu des hésitations dont vont témoigner, pour d'autres expressions, les reformulations.

4.1.2 « Les gens se moquent » : peu de réemplois, mais des changements.

Les quelques utilisations de *se moquer* se trouvent en général dans un cadre prescriptif, de type *il ne faut pas se moquer* (Fabien), voire dans une injonction à l'impératif (Adrien). Aymen choisit, pour évoquer la moquerie, d'utiliser l'adjectif plutôt que le verbe : *la réaction de l'extérieur est souvent moqueuse* (45'). En même temps qu'elle atténue le propos (par rapport à un virtuel *les gens de l'extérieur se moquent d'eux*), la formulation est beaucoup plus écrite, elle relève du registre soutenu.

La double reformulation de *les gens se moquent* par Fabien (1h05) est intéressante : il commence par écrire « *les gens se moquent de* » (= *se moqueront d'eux* - 20', 1^{ère} session – annexe p.153), l'orthographe du verbe est modifiée cinq minutes plus tard ; puis, plus loin dans le texte, le scripteur inscrit « *il ne faut pas se moquer* » (40', 2^{ème} session – annexe p.155) ; c'est vraisemblablement la répétition du verbe qui suscite les remplacements auxquels on assiste alors : dans *il ne faut pas se moquer*, *se moquer* devient *se rire* (1h05), l'expression *ne pas se rire* étant ensuite remplacée par *prendre ces gens au sérieux*. On reconstitue aisément le trajet associatif de *se moquer* à *rire*, qui est sa manifestation physique, puis l'inversion antonymique (*rire* / *sérieux*) qui engendre la formulation finale. Il est intéressant que ce passage de *ne pas se moquer* à *prendre ces gens au sérieux*, qui induit des modifications sémantiques d'importance, soit, à l'origine, le fruit de ce que les généticiens appellent une variante liée. Ce phénomène témoigne, avec la présence de modifications lexicales et orthographiques que nous évoquerons plus précisément au chapitre 6, d'une attention permanente au matériau langage.

On peut également remarquer que les deux scripteurs modifiant l'expression, Aymen et Fabien, ont écrit leur texte sur le mode de la récurrence.

4.1.3 « Ils ont honte » : le déploiement d'un champ sémantique.

Les changements de contexte du nom *honte* sont nombreux. Ils ont toujours lieu au premier jet et demeurent dans l'état final du texte.

Ils ont honte est reformulé simplement par Aymen (1h – annexe p.175) en « *Pour eux (les illettrés) sait une honte* ». Une heure plus tard (2h15), il commente cet énoncé factuel avec « *Mais moi, je trouve que ce n'est pas une honte* ». De la même manière, Camille écrit de façon

très chaotique (1h – annexe p.231) « *Les illettrés le ressentent comme une honte qu'ils veulent cacher mais je trouve qu'ils ne devraient pas en avoir honte* ». La honte apparaît comme un enjeu problématique des textes, où s'établit un dialogue parfois immédiat (Camille), parfois différé (Aymen), entre la manière de voir des illettrés et celle des scripteurs.

Ce balancement entre l'avis des illettrés et celui du scripteur est repris par Séverine (annexe p.163) : « *Les illettrés ressentent une honte* » (55'), « *Personnellement je ne vois pas où est la honte* » (1h05). Elle revient dans cette dernière phrase 20 minutes plus tard pour la compléter : *la honte d'être différent, ne pas savoir écrire, ni lire* (1h25). Ces deux dernières propositions sont contiguës dans le texte mais pas dans l'écriture, ce qui explique peut-être leur caractère presque antagoniste : la seconde dit précisément ce que la première affirme ignorer, le lieu de la honte. A travers cet exemple se déploient différentes acceptions de *honte*, que l'on peut ramener aux rubriques du dictionnaire (*Le Grand Robert de la Langue Française* (2001, p.1890) :

- *Les illettrés ressentent une honte* : « *sentiment pénible d'infériorité, d'indignité devant sa propre conscience, ou d'humiliation devant autrui, d'abaissement dans l'opinion des autres.* »
L'expression *Avoir honte* (dont *ressentir une honte* est une reformulation plus soutenue) est référencée dans cette rubrique.
- *Personnellement, je ne vois pas où est la honte* : on a ici un emploi métonymique du mot, puisque ce n'est pas de la honte, mais des raisons de la honte qu'il s'agit. *Le Grand Robert de la Langue Française* donne « *action qui cause la honte* », « *chose honteuse qui soulève l'indignation* ».
- *la honte d'être différent, ne pas savoir écrire, ni lire* : on revient ici au premier sens, puisque la raison de la honte est donnée dans l'ignorance de la lecture et de l'écriture.

La prise de parti appuyée dans le premier terme de la phrase, avec *Personnellement* et *je*, invite à prendre *la honte d'être différent* comme une antithèse et à voir dans cette phrase un syllogisme dont la prémisse mineure n'est qu'implicite :

- les illettrés ont honte de leur différence
- (or, la différence n'est pas le lieu de la honte)
- donc je ne vois pas où est la honte, *i.e.* elle n'a pas lieu d'être.

Entre l'ajout « *Les illettrés ressentent une honte* » et celui de « *personnellement, je ne vois pas où est la honte* », la scriptrice modifie le titre du texte qui passe de « *Vivre en étant différent* » à « *Un problème en France : 6 millions d'illettrés* » ; le sort des illettrés est vu plus gravement qu'en début d'écriture : le mot *honte* y est-il pour quelque chose ? Dans les minutes

suivantes, entre l'ajout de « *personnellement, je ne vois pas où est la honte* » et celui de « *la honte d'être différent, ne pas savoir écrire, ni lire* », on peut lire :

01:10:00 ajout à suspension de *Les gens illettrés ressentent un handicap, à cause de se* ^[remplacement de se par ce]
handicap ^[suppression de l'espace après handicap], *il*

pause=00:01:11

suppression de *il*
 ajout de *il doivent parfois divorser où être en tord de quelque chose.*
 remplacement du point par des points de suspension

Avec la répétition du verbe *ressentir*⁴²⁰, on ne peut que rapprocher ses deux COD : *une honte* d'abord, *un handicap* ensuite, et envisager un lien entre les deux. *Handicap* sera ensuite repris par *difficulté*, qui l'atténue et que les illettrés *surmontent* (1h15). La honte reste néanmoins associée à des stigmates très négatifs.

Dans un sens cette fois atténué, le mot *honte* est associé à *gêne* chez Abdellatif et Bettina :

- *L'illettrisme est un problème qui gêne certaines personnes car ils ont honte devant les de l'extérieur* (Abdellatif, 10') ;
- *Ils sont très gênés. Par exemple* (énumération, conclue par) *Il ne faut pas qu'ils est honte parce que ce n'est pas de leur faute.* (Bettina, 1h05).

Dans les deux cas, la honte est liée à la gêne. Sur le plan de la langue, *gêne* correspond à une atténuation de *honte*⁴²¹ : il semble que l'on puisse voir ici *la honte* moins comme un sentiment d'indignité ou d'humiliation – comme c'est le cas chez Séverine – que comme accompagnant une *gêne* récurrente, acception pour laquelle le *Grand Robert de la Langue Française* donne les synonymes de *réserve, embarras* ou *retenue*.

A travers l'usage du mot *honte*, on voit se déployer, d'une part le champ sémantique du mot, d'autre part un réseau associatif qui l'accompagne et le précise. *Honte* n'étant pas très polysémique, les acceptions ne sont pas nombreuses mais il est notable que voisinent des emplois métonymiques et non métonymiques (chez Séverine), signes de la finesse du

⁴²⁰ L'emploi des verbes *sentir* ou *ressentir* à la place de *avoir* est fréquent (Alexandre 1h20, Camille 1h, Édouard 1h55, Adrien 45', Julien 1h) ; il est interprétable comme une marque lexicale du passage à l'écrit, le verbe *avoir* étant souvent considéré comme à éviter (parce que trop courant) dans les textes, *sentir* et *ressentir* apportant à la fois une précision sémantique (intérieurisation du sentiment, qui apparaît comme affectant particulièrement la personne) et un changement de registre langagier : on passe du registre courant au registre soutenu. Ce passage est par ailleurs une caractéristique importante de l'écriture d'Adrien, qui va par exemple remplacer *énormément* par *extrêmement* ou *dire* par *révéler*. Chez lui, ce processus est trop fréquent pour paraître aléatoire.

⁴²¹ Le *Grand Robert de la Langue Française* donne deux fois *gêne* comme sens affaibli de *honte* : « *sentiment de gêne éprouvé par scrupule de conscience, par timidité, modestie, humilité, crainte du ridicule* » et « *gêne, retenue qu'inspire la pudeur* ».

sentiment de la langue qui habite la scriptrice et du fait que l'écriture est un véritable travail avec et dans la langue.

Le mot *problème*, beaucoup plus susceptible de variations de sens et d'emploi, illustrera mieux encore cette caractéristique.

4.1.4 Un problème, des problèmes : jeux polysémiques et synonymiques.

On trouve pour le mot *problèmes* des changements de contexte équivalents à ceux de *honte* : spécification (*problèmes rencontrés dans la vie professionnelle / problèmes d'argent*, Séverine 40' et 50'), changement de verbe correspondant à la fois à une précision (*problèmes que ça leur pose*, Camille 2h20) et/ou à un registre de langue plus soutenu (*problèmes qu'ils rencontrent*, Aymen 2h35). Ce mot très courant devient parfois un véritable pivot organisateur du texte : chez Julien, avec l'énumération-plan du début d'écriture (10'-20') ; chez Camille, où il devient par le jeu des déterminants un relais anaphorique (2h20 : *Nous pouvons alors voir tous les problèmes que ça leur pose : problèmes dans la vie quotidienne...*). Dans ces cas-ci, *problème* semble fonctionner comme un *proto-terme* (cf. chap.1, p.74) dit à l'état pur (Lebrave, 1987, p.302), c'est-à-dire qu'il apparaît au premier jet et que sa reformulation par la suite ne constitue pas une variante liée. En revanche, dans les cas étudiés au paragraphe suivant, le remplacement de *problèmes* est une variante liée au sens où il semble suscité par le souci d'éviter une répétition : on est dans le cas prévu par J.-L. Lebrave où le mot « *joue le rôle d'un proto-terme mais où sa disparition présente en même temps le caractère d'une substitution liée du fait de la présence dans le contexte d'autres occurrences [du même mot]* » (Lebrave, 1987, p.304).

4.1.4.1 Réseau synonymique du mot.

Autour de *problèmes* se met en place un réseau synonymique constitué par *difficultés* (chez Charlotte, 55', Séverine, 1h15, Aymen, 1h20) et *ennuis* (Séverine, 25'). Les mots substitués émergent dans deux contextes :

- la proximité du mot *problèmes*, en général déjà présent plusieurs fois dans le texte, semble susciter la recherche d'un autre mot (l'émergence de *difficultés* est précédée d'une pause chez Aymen, Séverine et Charlotte) ;

- également présent à proximité, le mot *problèmes* est esquissé, puis effacé et remplacé par *ennuis* (Séverine) ou *difficultés* (Aymen 2h20).

C'est donc le souci – typiquement lié à l'écriture – d'atténuer les effets de répétition qui semble gouverner l'apparition de ces synonymes.⁴²² Pour les scripteurs, ces mots ne semblent pas toujours interchangeables. Par exemple, Aymen emploie *problèmes* dans des contextes fort variés, ayant tous trait à l'illettrisme. Quand vient le moment d'évoquer l'enfance des illettrés, il emploie *difficultés* (1h20) ; ce n'est qu'une heure plus tard qu'il remplacera, dans une phrase évoquant la lecture où *problèmes* apparaît deux fois, un des *problèmes* par *difficultés*, contraint semble-t-il par la répétition trop voyante.

A 25' d'écriture, alors que *problèmes* est déjà présent trois fois dans son texte, Séverine ajoute *Pro*, puis le remplace par *Ennuis* (*rencontrés dans leur vie quotidienne*). *Ennuis* semble ici un équivalent exact de *problèmes* puisque celui-ci va réapparaître plus loin (40') dans une structure similaire, *Problèmes rencontrés dans la vie professionnelle*. Les deux mots sont à nouveau associés ensuite dans la même phrase (50') : *ennuis pour les impôts, les problèmes de l'argent*. Sur le plan de la langue, le *Grand Robert de la Langue Française* renvoie d'ailleurs à *ennui* pour la deuxième acception du mot problème, défini comme « *difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un résultat, situation instable ou dangereuse exigeant une décision* » (p.1227). Dans les textes des enfants, les occurrences de *difficultés* semblent indiquer que le mot est chargé d'une connotation extérieure : *difficultés* dans le passé, *étant jeunes* (Aymen, 1h20), *difficulté qu'il faut surmonter* (Séverine, 1h15) ou *résoudre* (Charlotte, 55'). Le mot *difficultés* s'assimile à *obstacles* alors qu'*ennuis* ou *problèmes* s'apparentent davantage à *gêne*.

Quand les mots sont l'objet de remplacements, on peut parler d'activité métalinguistique (Rey-Debove) et la rapprocher de l'objet du travail de C. Julia (1997) concernant les gloses de spécification du sens en usage courant ; l'auteur met en évidence la différence entre une reformulation introduite par *c'est-à-dire* et une spécification introduite par *au sens de*, la première imposant un sens spécifique en une reformulation qui peut passer

⁴²² De la même manière, Julien remplace *sortir de leurs problèmes* par *se perfectionner* (1h20) : on peut y voir également le souci d'éviter la répétition (problème se trouve trois lignes plus haut, s'en sortir dans la phrase précédente), le choix de préciser le terme en *se perfectionner* étant peut-être dû au contexte gauche, qui évoque l'intelligence des illettrés.

pour définitoire, la seconde sélectionnant et spécifiant un sens, parmi tous ceux que peut prendre le mot reformulé, et suggérant en même temps la présence des autres sens :

« les reformulations en c'est-à-dire [...] se distinguent des gloses de spécification [i.e. au sens de] dans la mesure où, si elles sont effectivement opacifiantes, elles opèrent une identification des sémantisme plutôt qu'elles ne sélectionnent une acception. » (p.51)

S'il n'y a pas ici de glose, il y a spécification du sens, et je crois que c'est bien « *au sens de* » qu'il faudrait rétablir pour gloser les remplacements de quasi-synonymes étudiés ici. *Problèmes* au sens d'*ennuis*, *problèmes* au sens de *difficultés* : dans la mesure où les substituts ne sont pas interchangeable, ces remplacements, dont nous avons vu qu'ils étaient souvent liés au souci d'éviter la répétition, signifient aussi que le scripteur connaît le caractère polysémique du mot remplacé et choisit, avec le remplaçant, une acception parmi les autres.

4.1.4.2 Le jeu du nombre et du sens.

On remarque dans les occurrences du mot *problème* une différence de sens selon que ce mot est employé au singulier ou au pluriel. Séverine illustre ce phénomène avec le titre *Un problème en France : 6 millions d'illettrés* et la phrase *Dans la vie quotidienne des illettrés, il y a beaucoup de problèmes, aussi des problèmes dans la vie professionnelle*. Ces emplois rejoignent ceux que le *Grand Robert de la Langue Française* donne en exemples, puisqu'il différencie *problème* comme

- (1) « *Question à résoudre* », avec une majorité d'exemples où le mot est au singulier (*le problème du mal, problème insoluble...*).
- (2) « *(Dans l'ordre de la pratique, de l'action) Difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un résultat* », avec une majorité d'exemples où le mot est au pluriel (*problèmes techniques, les problèmes de la circulation, être débordé par les problèmes pratiques...*).

Le mot *problèmes*, qui relève de la deuxième acception dans les productions orales (*ils ont des problèmes*), est aussi récurrent dans les textes en acception 1 avec *le problème de l'illettrisme*. Presque tous les scripteurs témoignent de cette différence dans leur écriture⁴²³ et celle-ci ne discrimine pas les groupes de scripteurs. À la manière d'Adrien, ils différencient *le problème* (la question) de *l'illettrisme des problèmes* (les difficultés) quotidiens des illettrés :

00:15:00 ajout d'un point final

⁴²³ Le mot *problème* étant très fréquent, la liste des occurrences est trop longue pour être donnée exhaustivement ici. Seuls quelques exemples sont proposés ici.

ajout à suspension de *L'illettrisme est un **problème** dont ona* ^[ajout d'un espace entre on et a] *pas le droit de se moquer ni de rejeter les personnes qui en souffrent et qui en subissent les conséquences dans leur vie quotidienne.*

ajout à suspension de *dites-vous que ce sont des personne* ^[remplacement de personne par personnes] *comme les autresqui* ^[ajout d'un espace entre autres et qui] *ont eu des **problèmess** pendant leur vie et que vous pourriez très bien être illetré(e).*

L'exception à cette règle est Charlotte :

00:00:00

pause=00:01:57

ajout à suspension de *Je trouve que ce **problème**,* ^[suppression de l'espace avant la virgule] *l'illettrisme, est un grand inconvéniant* ^[effacement de la fin de inconvéniant qui devient inconvénient] *pour ces gens la,*

00:05:00

pause=00:01:19

ajout de *ils*
suppression de *ils*
ajout de *car lis* ^[remplacement de lis par ils] *se débrouille très bien mais, quand ils leur arrive un **problèmes***

00:10:00

00:15:00

pause=00:01:32

ajout de *il faut qu'il trouve le moyen de s'en sortir*

A 10' d'écriture, elle inscrit *problème* au singulier⁴²⁴ dans un sens concret de *difficulté survenant et dont il faut sortir*. Cet exemple étant le seul à contredire la régularité constatée ailleurs, et vu le nombre d'occurrences de problème(s) dans les reconstitutions (une trentaine), on peut le négliger et considérer que les scripteurs maîtrisent parfaitement, en production, une distinction subtile qu'ils seraient sans doute incapables d'édicter en règle.

Les exemples donnés jusqu'ici émergent du premier jet. Avec hésitations et rectifications cette fois, Séverine montre que la cohabitation des deux acceptions est parfois difficile. A 1h d'écriture, le texte est :

Vivre en étant différent

L'année dernière en 1992 une équipe de canal + a interriouvé des personnes qui ont malheureusement des problèmes : se sont les illétrés. Etre, que les gens ne pense pas.

L'illétrisme c'est ne savoir pas parfaitement lire et avoir mauvaise orthographe, ils ont perdu la partie de la lecture et de l'écriture apères avoir quitter leur études. Dans la vie quotidienne des illétrés, il y a beaucoup de problèmes, aussi des problèmes dans la vie professionnelle. Ennuis rencontrés dans leur vie quotidienne : ne bien pas pouvoir choisir ce qu'on aurait voulu ; être embêter par les panneaux ; ne pas avoir la chance de lire des livres, payer les impôts, problèmes d'argent... Problèmes rencontrés dans la vie professionnelle : ne pas savoir écrire une adresse ou un mot, ne pas pouvoir rédiger un texte... Les illétrés ressentent une honte, mais personnellement, je ne vois pas où est la honte.

Alors que son texte de comporte que des *problèmes* au sens 2, elle change le titre, *Vivre en étant différent*, en *Un problème en France : 6 millions d'illettrés*. Elle s'aperçoit alors de la

⁴²⁴ La marque du pluriel sur le nom n'est pas à prendre en compte ici, le déterminant *un* décidant, à mon avis, du singulier. Cette marque n'est qu'une erreur orthographique parmi d'autres commises par Charlotte (*ils se débrouille*). Elle n'est d'ailleurs pas exceptionnelle dans le corpus.

répétition de *problèmes* dans une phrase écrite à 15' d'écriture (la 4^{ème} dans le texte ci-dessus) et supprime une des occurrences. A partir de là, le mot n'émergera plus, ni au pluriel, ni au singulier. On peut supposer que la scriptrice ait été tentée de l'employer à 1h15 :

ajout de *Les illétrés surmontent ce*

pause=00:01:09

remplacement de *ce* par *cette*

ajout à suspension de *difficultés* [*remplacement de difficultés par difficulté*] *avec des moyens particuliers par exemples*

Rien ne certifie que le *ce* qui est remplacé par *cette* aurait été suivi de *problème*⁴²⁵. Si c'était le cas, cette hésitation serait explicable de la sorte : jusque là dans le texte, le pluriel du mot connote le sens 2, le singulier, le sens 1 ; c'est le sens 2 qui veut être exprimé ici, le mot devant reprendre le contenu de la phrase précédente ; la scriptrice hésite à employer *problème* au singulier pour le sens 2 (application à une personne), elle choisit donc *difficulté*⁴²⁶. Ce comportement est encore une fois symptomatique d'une attention particulière au choix des mots, attention liée semble-t-il à la conscience de produire de l'écrit, sur lequel on ne pourra revenir une fois imprimé, que l'on ne sera pas là pour accompagner lors de sa lecture.

Les termes ayant émergé le plus fréquemment dans la discussion orale ne sont donc presque jamais réutilisés comme allant de soi dans les textes des enfants : soit leur énonciation est problématique (c'est le cas de *ce n'est pas de leur faute*), soit ils sont abondamment reformulés, comme en témoignent par exemple les diverses reformulations du mot *problème*. Il est vraisemblable que se croisent ici plusieurs obstacles à une énonciation linéaire et transparente ; la provenance de ces expressions, qui met en jeu *l'ailleurs* du discours, paraît augmenter la difficulté à réemployer ces termes dont le scripteur a conscience, quand il les énonce, que leur émergence première s'est faite dans un contexte d'échange oral collectif. On peut alors supposer qu'est à l'œuvre un mouvement muet qui serait assimilable à une modalisation autonymique glosée en *X*,

⁴²⁵ Au vu du contexte, on peut aussi pencher pour *handicap*. Ceci n'entrave pas la conclusion générale de ces hypothèses, à savoir l'attention extrême aux mots dont fait preuve la scriptrice.

⁴²⁶ Le terme *difficulté* sera mis au pluriel à 2h10 d'écriture, sans que la phrase qu'il reprend ait été modifiée, ce qui semble indiquer la persistance de l'association nombre / concrétude. Le comportement de Séverine semble montrer que cette association, qui est une réalité en langue, est tout à fait ressentie – chose peu probable si l'on en croit les manuels scolaires – par cette enfant de dix ans.

comme cela a été dit dans la discussion, dont les hésitations à inscrire les termes, les déplacements, les reformulations diverses seraient la trace.

Les réemplois des mots qui ont servi de balises à la discussion orale ne discriminent pas les deux modes d'écriture si l'on s'en tient aux textes finaux : dans tous, on observe une appréciation aiguë du sens d'un mot en fonction du contexte, un travail sur le registre de langue (*avoir honte* à l'oral / *ressentir une honte* à l'écrit), des discriminations fines entre sens concret et sens plus abstrait, etc. En revanche, les exemples étudiés ici font apparaître une tendance à la retouche plus forte chez les scripteurs ayant écrit sur le mode de la récurrence. Ce sont souvent eux qui changent un mot pour un autre (problèmes / difficultés, ennuis), qui en esquissent un pour l'effacer ensuite... Si l'on suit Rey-Debove (1982) pour dire que *toute rature est métalinguistique*, force est de constater que sur ce point particulier, celui de l'interdiscours, les traces de la réflexion métalinguistique sont plus nombreuses dans le mode de la récurrence que dans celui de l'accumulation. Comme il ne s'agit que de traces, et que toute activité n'en laisse pas, on n'ira pas jusqu'à dire que la réflexion métalinguistique est plus aiguë dans un cas que dans l'autre. Peut-être les deux comportements peuvent-ils se décrire comme suit :

- dans le mode de l'accumulation, les scripteurs prévoient à l'avance l'emploi de tel ou tel mot, qu'ils posent comme prévu et sur lequel ils ne reviennent que très peu : on a une sorte de présélection mentale qui les fait renoncer à un mot sans même l'avoir écrit ;
- dans le mode de la récurrence, les scripteurs ont besoin d'avoir posé le mot pour mesurer sa portée et le modifier éventuellement.

Cette explication est cohérente avec le reste des différences constatées jusqu'ici, où il apparaît que **l'écriture par accumulation semble fonctionner en anticipant ce que le texte va être, alors que l'écriture par récurrence s'appuie plutôt sur ce qu'il est pour se développer.**

4.2. Trajets de mots, trajets de sens : l'exemple d'une écriture récurrente.

L'écriture de l'article de journal par Abdellatif mérite une place particulière : à côté d'une certaine maladresse et de réelles difficultés d'écriture, qui sont d'ailleurs beaucoup plus saillantes dans son souvenir scolaire, ce scripteur fait preuve dans l'écriture de son article d'une attention à la langue tout à fait singulière. Dans cette écriture, on voit jouer la langue, comme elle joue souvent dans des écritures à visée littéraire. Ce jeu, nous allons le voir, est à la fois, inséparablement, sémantique et syntaxique.

4.2.1. Mise en place du texte : le jeu de l'intention et de la langue.

C'est dans le mixte de commentaires et d'énoncés factuels que nous avons évoqué plus haut qu'Abdellatif entreprend de décrire ce que font des illettrés. Dans la phrase « *Cette émission était très explicative, les personnes qu'ils ont présentées montrer bien* »,

00:20:00 ajout de *montrer bien comment ils se débrouillaient*
remplacement de *débrouillaient* par *défendaient*
remplacement de *défendaient* par *cachaient*

À ce stade de l'écriture, la gêne causée par l'illettrisme est nettement dominante dans le texte :

*L'illettrisme est un problème qui gêne certains personnes car ils ont honte devant les de l'extérieur.
Cette émission était très bien les personnes qu'ils ont présenté montrer bien comment ils se cachaient*

Outre les **problèmes**, la **gêne**, la **honte**, il faut que les illettrés se **cachent**. Sans doute la pause qui suit marque-t-elle un doute, une hésitation, puisque la phrase suivante surprend :

pause=00:01:53

00:25:00 ajout d'une virgule et de *comment ils s'en sortaient*.
suppression du point final.

On perçoit l'antonymie entre *se cacher* et *sortir*, voilée par le pronominal *s'en sortir* (qui introduit en plus un sème de difficulté, à lier à la manière dont était décrit l'illettrisme : *problème, gêne, honte*). Cette ambivalence (des illettrés qui se cachent et se montrent à la fois) va gouverner le texte jusqu'à la fin. Sa mise en place ici ne va pas sans réticence :

pause=00:01:54

00:30:00 retour après très bien
ajout d'une virgule
avancée en fin de texte
ajout de *et*
suppression de *et*

ajout de *c'est*
 suppression de *c'est*
 ajout de *et quand*
 suppression de *quand*
ajout d'un point après et
 passage à la ligne

pause=00:00:57

00:35:00 ajout de *Cette émission*

pause=00:01:15

ajout de *était bien*

On est encore une fois surpris par ce point qui suit la conjonction *et*. Manière de montrer, en maintenant *et*, que la phrase n'est pas finie, tout en signifiant par le point que pour l'instant, la suite n'est pas trouvée, et de pouvoir passer à autre chose. Cet *autre chose*, c'est en fait du même : Abdellatif ajoute « *Cette émission était bien* », énoncé déjà présent dans le texte et qui a constitué le début de l'écriture.⁴²⁷ L'écriture stagne, le texte a du mal à se développer. À 40 mn d'écriture, il est le suivant :

L'illettrisme est un problème qui gêne certaines personnes car ils ont honte devant les personnes de l'extérieur.

Cette émission était très explicatif, les personnes qu'ils ont présenté montrer bien comment ils se cachaient, comment ils s'en sortaient et.

Cette émission était bien

Après des corrections orthographiques,⁴²⁸ le scripteur positionne le curseur après *comment ils s'en sortaient et.*, supprime le point et inscrit simplement *vie*. Après ce *vie*, il va placer puis enlever un point, puis une virgule. On voit là encore des marques d'hésitation sur la suite à donner. L'effet produit par ce nom posé là sans verbe introducteur ni même déterminant est celui d'un bloc insécable et immuable. Quand Abdellatif se décide à ancrer le nom *vie* dans le discours, c'est par *comment est leur* : on retrouve la conjonction *comment*, dont **l'effet de refrain est maintenant acquis** (c'est la troisième occurrence) mais l'imparfait de mise dans les deux premières subordonnées est devenu un présent, comme si le caractère immuable de cette *vie* débordait le cadre de la concordance des temps pour s'imposer au présent étendu.⁴²⁹ Ce présent est contagieux puisque la séquence

⁴²⁷ « *Cette émission* », ajouté à l'incipit de l'écriture, a été inclus dans « *J'ai trouvé cette émission intéressante* » (5', annexe p.135) ; après suppression de la phrase précédente, le scripteur a écrit « *Cette émission était très bien* » (15', *ibid.*). A 35', il répète « *Cette émission était bien* », puis va changer le premier « *bien* » en « *explicatif* » (35', annexe p.137).

⁴²⁸ Cette écriture est particulièrement riche en interactions : entre syntaxe et sémantique, mais aussi entre opérations de mise en graphie et opérations de mise en texte. Nous les commenterons précisément au chapitre 6.

qui suit immédiatement est l'inscription de *comment ils se débrouillent*. (écho au *se débrouillaient* inscrit à 20' d'écriture et supprimé tout de suite, le premier de la série des verbes décrivant les actions des illettrés).

Quelques minutes plus tard (55', annexe p.137), *se débrouillent* est mis à l'imparfait mais *est leur vie* reste au présent. Avec *se débrouillaient* resurgit un verbe également utilisé en début d'écriture, puis supprimé : à l'inverse de ce qui s'est passé plus haut (à 20mn d'écriture), *se cachaient* est remplacé par *se défendaient*. L'ambivalence entre le repli et la sortie est en train de basculer en faveur de cette dernière. Le sème de bataille contenu dans *se défendaient* appelle sûrement la proposition inscrite en fin de texte : *comment ils battaient*, qui deviendra quelques instants plus tard *comment ils se battaient*.

Cette première heure d'écriture montre comment, au confluent d'une intention de dire et d'une matrice syntaxique qui s'est imposée comme par hasard, le scripteur a été conduit à travailler un paradigme lexical qui lui-même retravaille et complexifie l'image des illettrés. C'est dans un énoncé typiquement écrit, une phrase complexe où se juxtaposent des propositions dont la structure est récurrente, que se produit ce jeu lexico-syntaxique.

4.2.2. Résolution apparente : l'ambiguïté ressurgit.

C'est en fin d'écriture que le scripteur va revenir à la fin de cette phrase complexe, pour la compléter et terminer son texte en même temps (1h25, annexe p.141) :

remplacement du point final par une virgule

ajout de *comment*

remplacement de *cotidienne* par *quotidienne*

remontée en début de texte

suppression du *s* de *mals*

pause=00:01:22

avancée à certains personnes

mise au féminin de *certains*

pause=00:01:11

parcours du texte, série d'opérations après déplacement

remplacement de *ils* par *elles*

01:30:00

remplacement de *ils* par *elles*

remplacement de *où* par *ou*

pause=00:01:46

⁴²⁹ *Un énoncé au présent étendu, toujours centré sur le point d'énonciation, occupe un espace de temps plus ou moins large, en fonction du sens lexical du verbe, du procès dénoté ou des indicateurs temporels.* (Riegel et al., 1994, p.299).

remplacement de ils par elles

ajout de *illettrées* après *les personnes* (qu'ils ont présentées)

remplacement de ils par elles

remplacement de ils par elles

01:35:00

remplacement de ils par elles

avancée en fin de texteajout de *elles se montraient*.

Le verbe *se montrer* est l'antonyme de *se cacher*, qui est longtemps demeuré le premier verbe de la série (remplacé ensuite par *se défendre*). Il me semble que nous avons là un exemple de sème flottant, notion construite à partir de celle de « lexème flottant » (Lebrave, 1987) : comme l'a montré François Rastier (1987), les antonymes sont porteurs de sèmes communs, mais inversés. Je crois que *se cacher*, dont nous avons vu qu'il était paradoxalement juxtaposé à *s'en sortir*, puis remplacé par *se défendre*, trouve ici une nouvelle actualisation. Cette hypothèse est renforcée par la bizarrerie du verbe « se montrer » dans ce contexte : on ne peut que se demander, en lisant que des gens *se montrent*, quelle raison ils auraient de *se cacher*...

A 1h37 d'écriture, le texte est le suivant :

A mon avis, les illettrés doivent être mals dans leur peau car si certaines personnes. L'illettrisme est un problème qui gêne plusieurs personnes car elles ont honte devant les gens qu'elles rencontrent dans la rue ou dans d'autres endroits.

Cette émission était très explicative, les personnes qu'ils ont présentées montraient bien comment elles se défendaient, comment elles s'en sortaient, comment est leur vie quotidienne, comment elles se débrouillaient, comment elles se battaient, comment elles se montraient.

Le repli n'apparaît plus dans cette liste. Pourtant, tout n'est pas résolu : les sèmes de bataille (*se défendre*, *se battre*) et de difficulté (*s'en sortir*) sont toujours présents, même en négatif, témoignant des obstacles que rencontrent les illettrés. Le scripteur nous réserve une ultime surprise :

pause=00:01:10

remplacement du point final par une virgule

ajout de *comment elles se*suppression de *se*ajout de *lisaient*.

L'émergence du verbe *lire*, paradoxal puisqu'il s'agit d'illettrés, semble avoir surpris le scripteur lui-même puisqu'il s'apprêtait visiblement à écrire un pronominal, le réfléchi se ayant été inscrit, puis supprimé pour faire place à *lisaient*. En relisant le texte, on s'aperçoit alors qu'à aucun moment, l'auteur n'a défini l'illettrisme en terme de non lecture. Si l'absence de lecture est présente, c'est en creux, à cause du préfixe privatif composant *illettrisme* et *illettré*. Aussi l'idée d'illettrés lecteurs, qui nous étonne, est-elle peut-être moins surprenante pour Abdellatif qui a présenté dans la vie des illettrés bien

autre chose que la non lecture. Toutefois, en terminant son énumération par là, l'auteur accorde à l'action de lire une importance capitale et elle prend pour le lecteur une résonance particulière. On s'aperçoit finalement que l'ambivalence entre repli et sortie qui organise l'écriture se reflète, dans le texte final, dans une autre ambivalence : de la même manière qu'en début d'écriture, les illettrés *se cachent* puis, en fin d'écriture, *se montrent*, on trouve en début du texte, *les illettrés*, qui à la fin, *lisent*.

La constitution de ce texte, dont ce travail n'aura pas exploré tous les aspects, me semble valider de façon emblématique l'hypothèse de l'activité métadiscursive comme rouage de l'énonciation : il est clair que les retours pour modification sont inséparables de la constitution du propos, il est presque certain que les intentions du scripteur se sont modifiées en cours d'écriture, il est très vraisemblable que la langue, au confluent de la syntaxe et du lexique, a joué un rôle dans l'évolution de ce qui était à dire. C'est le passage à l'écriture, et l'adoption par le scripteur d'une posture d'écrivain, qui ont permis cette évolution.

4.3 Produire un discours de genre second : la création d'un repérage fictif.

Plusieurs scripteurs choisissent de montrer les illettrés dans certains épisodes de leur vie quotidienne sur le mode de la mise en situation, en présentant simplement une personne par son prénom et en la montrant en train d'accomplir des gestes simples, utilisant en général pour cela le présent. Cette utilisation, que l'on pourrait ramener au présent de narration, implique une double distanciation :

- la prise en compte de la distance entre la situation de référence, présente à l'esprit du scripteur, et le moment de l'énonciation, qui implique l'utilisation de temps du passé lors de l'évocation de l'émission et s'apparente à une décontextualisation du propos ;
- la création d'un cadre référentiel interne au texte qui va permettre l'émergence de descriptions d'allure déictique, comme si le lecteur avait sous les yeux, non seulement l'article, mais l'émission elle-même, commentée en direct par le scripteur : c'est une recontextualisation par la création d'un contexte fictif, textuel⁴³⁰.

⁴³⁰ Du point de vue des types textuels de Bronckart (1985), on peut dire que le type attendu ici est la narration (construction par le texte d'un référent inconnu du lecteur avant sa lecture) et que les scripteurs, à l'intérieur de

Ceci rappelle la théorie bakhtinienne des genres seconds, *transmutateurs* des genres premiers qui s'y transforment :

« *Inserée dans un roman, par exemple, la réplique du dialogue quotidien ou la lettre, tout en conservant sa forme et sa signification quotidienne sur le plan du seul contenu du roman, ne s'intègre au réel existant qu'à travers le roman pris comme un tout.* » (Bakhtine, 1984, p.267).

Dans nos textes, il ne s'agit pas de dialogues mais d'insertions de moments de vie montrés en direct, qui aboutissent à la création d'une sorte d'effet de réalité : devant les yeux du scripteur, les personnages évoqués se mettent en mouvement sans médiation apparente d'un énonciateur, qui devient transparent comme est transparent, dans un film, l'homme qui tient la caméra. A l'intérieur de la situation d'énonciation 1 (un scripteur écrit pour un lecteur à propos d'un film) se crée une situation d'énonciation 2 où le lecteur est placé dans la situation fictive de visionnement du film, le texte commentant en direct les actions des personnages, comme le ferait une voix off dans le film. C'est à travers cette situation fictive que deviennent compréhensibles des énoncés typiques du discours en situation comme les déictiques.

Si l'on transpose l'énoncé de Bakhtine à propos du roman et du dialogue, on obtient la proposition suivante : inséré dans un article de journal, l'énoncé déictique, tout en conservant sa forme et sa signification quotidienne sur le plan du seul contenu de l'article, ne s'intègre au réel existant qu'à travers l'article pris comme un tout.

C'est en effet à travers l'article pris comme un tout comportant son propre système de repérage spatio-temporel que s'actualisent des énoncés de ce type :

- (1) *Emmanuel, par exemple à du mal à poster une lettre et n'arrive pas à lire les panneaux.* (Julien)
- (2) *Au supermarché, Jocelyne n'arrive pas à lire les prix de ce qu'elle achète.* (Alexandre)
- (3) *Polette qui est batelière faisait des dessins car elle ne savait pas écrire et quand elle recevait une lettre c'était sa cousine qui lui lisait.* (Édouard)

Le contexte gauche rend interprétables les énoncés de Julien :

*En France, on compte 6 millions d'illettrés dont 2,5 millions de jeunes.
Les problèmes au travail sont fréquents. Emmanuel, par exemple à du mal à poster une lettre et n'arrive pas à lire les panneaux.*

et d'Alexandre :

[Les illettrés] doivent tendre le carnet d'adresse avant que l'autre personne leur tende le stylo comme fait Dominique, qui est un illettré que canal+ nous avait présenté. Au supermarché, Jocelyne n'arrive pas à lire les prix de ce qu'elle achète.

cette narration, simulent une situation d'énonciation directe qui va leur permettre d'insérer un morceau de texte de type *discours en situation*. Ceci n'a rien à voir avec les maladroites dont nous avons été témoins plus haut, avec les exemples d'Abdellatif et de Fabien qui entament leurs textes avec des déictiques démonstratifs (indices de la conjonction du discours en situation) sans avoir au préalable prévu les moyens pour le lecteur d'identifier les référents des déictiques. Un de ces moyens, étudié ici, est la simulation d'un cadre énonciatif direct.

En revanche, dans le texte d'Édouard, il n'offre pas de clef interprétative :

*L'illettrisme et le problème des gens qui ne savent pas bien écrire, mal lire et mal compter. 6 millions d'illettrés en France 2,5 sont illettrés. Ils surmontent très bien leur handicap, parce que cela leur cause des problèmes dans leur vie professionnelle par exemple pour écrire à quelqu'un. **Polette** qui est batelière faisait des dessins car elle ne savait pas écrire et quand elle recevait une lettre c'était sa cousine qui lui lisait.*

Nous allons étudier les conditions d'émergence des énoncés comportant un prénom pour savoir dans quelle mesure ils se rapprochent de la situation décrite par Bakhtine et, créant une situation d'énonciation seconde, manifestent ce que M. Jaubert et M. Rebière (2003) appellent la *secondarisation* du discours.

4.3.1. L'introduction par un connecteur : correction de l'énoncé et simplicité de l'énonciation.

Chez Julien, l'émergence du prénom (repéré en gras) désignant un illettré s'effectue au fil de l'écriture, du premier jet. Dans le texte :

*En France, on compte 6 millions d'illettrés dont 2,5 millions de jeunes.
Les problèmes au travail sont fréquents.*

à lieu l'opération suivantes :

00:35:00 ajout à suspension de *Par exemple **Emmanuel** quand il veut poster une lettre* [ajout d'un espace entre veut et poster] *il a du mal à lire les panneaux.*

Cet ajout n'est précédé d'aucune pause, coupée par aucune autre opération (hormis la correction formelle) : il ne comporte aucun signe de rupture du fil du discours, ni dans son énonciation, ni dans son énoncé. Le prénom *Emmanuel*, grâce à l'adverbe *par exemple* qui l'introduit, fonctionne ici comme un anaphorique lexical : dans la globalité des *6 millions d'illettrés*, on en extrait un, nommé *Emmanuel* ; dans la globalité des *problèmes au travail*, on extrait la difficulté à lire les panneaux.

Le fonctionnement est le même chez Bettina :

00:25:00 ajout à suspension de *Les gens ce débrouille comme il* [remplacement de il par ils] *peuvent dans la vie.*
suppression du point
ajout de *quotidienne et professionnelle.*
2 passages à la ligne

pause=00:01:31

00:30:00 ajout à suspension de *Par exemple Dominique un* [ajout d'une virgule après Dominique] *interviewé* [suppression de l'espace après interviewé] .
passage à la ligne

C'est de nouveau un cas d'anaphore où la reprise par le nom 2 s'effectue sur une partie du référent du nom 1. L'adverbe *par exemple* a une double fonction : il signifie que la reprise est partielle, explicitant le passage de la globalité à l'individu/au détail ; il marque

un lien logique entre les deux phrases. A ce double titre, il favorise un passage sans heurt d'une phrase à l'autre.

C. Schnedecker (1997) considère le nom propre comme le principal critère de la saillance référentielle : en didactique, des études sur des élèves de 6^{ème} réputés mauvais lecteurs

« ont mis en évidence le rôle crucial du nom propre dans le repérage et la mémorisation de toutes les informations relatives aux personnages de fiction. Ainsi un personnage n'aurait-il d'existence effective (cognitive) qu'à partir du moment où il est désigné par un nom propre. Corollairement, plus tardive est la dénomination des personnages, plus les élèves éprouvent de difficultés à interpréter correctement les chaînes de référence les désignant. » (Schnedecker, 1997, p.49-51).

C'est ce rôle que jouent les noms propres dans les textes de Julien et de Bettina : la mention du nom d'un personnage le rend saillant, héros – même momentanément – de l'histoire, ou de la bribe d'histoire, qui est contée à son propos. Eu égard à la consigne de production et à la tonalité du débat qui a suivi le visionnement de l'émission, on peut penser que l'usage des prénoms permet aux enfants d'individualiser les descriptions de personnages qui deviennent par là plus attachants, sortant du groupe des *illettrés*, identifiés par un prénom et non plus par un stigmaté (cf. 1.2).

4.3.2. Absence de transition : la possibilité sans suite d'un coup de force stylistique.

Il arrive que des événements d'écriture soient en passe de devenir des adresses de style, y compris chez des scripteurs dont la sensibilité à la langue n'a pas été saillante jusque là. A 1h13 d'écriture, le texte d'Édouard est :

Un problème en France : 6 millions d'illettrés.

L'année dernière une équipe de canal + a filmé des illettrés. Les illettrés et les analphabètes ne sont pas dans même cas.

L'illettrisme et le problème des gens qui ne savent pas bien écrire, mal lire et mal compter. 6 millions d'illettrés en France 2,5 sont illettrés. Ils surmontent très bien leur handicap, parce que cela leur cause des problèmes dans leur vie professionnelle par exemple

Voici le détail des opérations suivantes (annexe p.147) :

pause=00:01:33

01:15:00 ajout de *pour écrire à quelqu'un comme fait poll*
suppression de *comme fait poll*

pause=00:01:45

ajout d'un point final
ajout de *Polette qui est batelière fait des dessins*

A ce moment-là, le texte est :

Un problème en France : 6 millions d'illettrés.

L'année dernière une équipe de canal + a filmé des illettrés. Les illettrés et les analphabètes ne sont pas dans même cas.

L'illettrisme et le problème des gens qui ne savent pas bien écrire, mal lire et mal compter. 6 millions d'illettrés en France 2,5 sont illettrés. Ils surmontent très bien leur handicap, parce que cela leur cause des problèmes dans leur vie professionnelle par exemple pour écrire à quelqu'un. Polette qui est batelière fait des dessins

Il comporte un passage que C. Schnecker qualifierait de « *coup de force un peu rude* » (1995, p.15) : celui de l'énoncé général marqué par le présent dit *permanent*⁴³¹ (*Les illettrés... mal compter*) puis par le présent *étendu*⁴³² à un énoncé évoquant des faits particuliers, où le présent semble repéré par rapport au moment de l'énonciation, renforcé en cela par l'usage direct du prénom *Polette*. Selon C. Schnecker analysant des exemples de ce type,

« *l'occurrence du prénom crée un effet d'incohérence dans la mesure où il donne le référent comme étant d'autant mieux connu qu'il est désigné par son prénom.* » (1995, p.15).

Ici, on est tenté au contraire de saluer l'audace du scripteur qui parvient à introduire un personnage grâce à son prénom, simulant ainsi l'appartenance de ce personnage au champ de la connaissance partagée par l'énonciateur et le lecteur. Comme le souligne Kerstin Jonasson,

« *La réussite de la référence propre n'est garantie que si chacun des interlocuteurs est lié causalement au référent et est capable, dans la situation de l'énonciation, de l'associer à son nom propre. Dans ce sens, le nom propre est un moyen de référence dépendant du contexte.* » (Jonasson, 1992, p.463)

Nous nous trouvons dans ce type de situation, mais fictive : les lecteurs du texte ne sont pas liés causalement au référent de *Polette*, dont ils ne connaissent même pas le visage. C'est le contexte d'apparition du nom propre et lui seul qui va leur permettre d'identifier ce nom comme celui d'une personne de l'émission. **Le nom propre fonctionne ici comme un élément de notoriété dont le repérage s'effectue, non dans la situation de production / réception du texte, mais dans la situation de réception de l'émission que le texte reconstruit.** On est bien dans une situation seconde au sens de Bakhtine : le scripteur réussit à faire fonctionner comme notoire un terme qui réfère à une situation qui n'est connue que par la description qu'il en a faite, et qui devrait à ce titre fonctionner – c'est le cas dans les exemples donnés chez Julien et Bettina - en anaphorique.

Le scripteur a d'abord introduit son personnage à l'aide de la conjonction *comme*, marquant ainsi passage du général au particulier. Il ne s'en satisfait pas et supprime l'embryon de proposition subordonnée. C'est après une pause de 1'45 qu'il se décide à clore la phrase et à évoquer, sans présentation aucune, le personnage de *Polette*. Le

⁴³¹ Selon Riegel et al. (1994, p.300) « *Cette valeur omnitemporelle se rencontre dans des définitions, des vérités générales que le locuteur considère comme valables à toutes les époques. [...] La valeur proprement générale est donnée à la phrase non par le temps du verbe, mais par des groupes nominaux à valeur générique.* »

⁴³² « *Un énoncé au présent étendu, toujours centré sur le point d'énonciation, occupe un espace de temps plus ou moins large, en fonction du sens lexical du verbe, du procès dénoté ou des indicateurs temporels.* » (Riegel et al., 1994, p.299 – cité supra, p.404).

passage de l'énoncé général à la description d'un individu obéit aux mêmes lois que dans le texte d'Alexandre. Il est, sur le plan stylistique, plus réussi, car il met en relief l'effet de rupture tout en indiquant explicitement, avec *par exemple*, un changement de cadre. Ce changement doit sembler inadéquat à Édouard qui écrit ensuite (annexe p.147) :

01:20:00 remplacement de *fait des dessins* par *faisait des dessins*
ajout de *car elle ne sait pas écrire*
remplacement de *ne sait pas écrire* par *ne savait pas écrire*

Par deux fois, c'est le présent qui est spontanément utilisé, le scripteur n'osant pas le maintenir et revenant au passé qui marque l'antériorité du référent par rapport au moment de l'énonciation.

4.3.3. La transition par l'exemple : glissement vers un cadre référentiel second.

Chez Alexandre, l'introduction du prénom *Dominique* par la conjonction *comme* prend en charge le passage du pluriel (*Ils*) au singulier (*Dominique*), focalisation sur un personnage dont l'auteur prend soin de nous indiquer la caractéristique principale. Dans le texte :

L'illétrisme, un problème en France.

L'année dernière, les équipes de Canal+ ont proposé une émission sur l'illétrisme .

Il y a 6 millions de personnes qui savent lire et écrire avec difficulté. 1 adulte sur 5 est illettré. Ils ont peur des gros livres. Ils doivent tendre le carnet d'adresse avant que l'autre lui do

le problème de l'illettrisme est envisagé globalement, et les illettrés sont une entité collective. Pourtant, il est clair que la dernière phrase fait référence à un fait particulier. Ici va surgir un individu (annexe p.191) :

00:40:00 remplacement de *do* par *tend*
ajout entravé de *les tylo* ^[remplacement de les tylo par le stylo] . *Au supermarché,*

pause=00:01:37

00:45:00 ajout de *a ssi*
remplacement de *a ssi* par *aussi*
remplacement de *aussi* par *comme*
remplacement de *comme* par *Jocelyne*

A ce moment-là, le texte est :

L'illétrisme, un problème en France.

L'année dernière, les équipes de Canal+ ont proposé une émission sur l'illétrisme .

Il y a 6 millions de personnes qui savent lire et écrire avec difficulté. 1 adulte sur 5 est illettré. Ils ont peur des gros livres. Ils doivent tendre le carnet d'adresse avant que l'autre personne lui tend le stylo. Au supermarché, Joseline

Il comporte deux passages à risque :

- le passage d'un énoncé général dont le sujet est les illettrés (*ils*) à l'énoncé d'un fait précis (tendre le carnet d'adresse) ;
- le passage de cet énoncé précis mais dont le référent n'est pas identifié à l'utilisation sans ambages d'un prénom qui provoque la saillance de l'individu référé.

La difficulté réside dans l'emploi du présent étendu pour des énoncés dont il est de plus en plus clair qu'ils évoquent des actions précises, pour lesquelles le temps verbal pourrait être l'imparfait, en référence au passé composé employé dans la première phrase : ce n'est plus un énoncé général sur l'illettrisme qui est tenu à partir de *Ils doivent tendre le carnet d'adresse* mais une référence précise à un fait particulier de l'émission. Cette caractéristique est plus évidente encore avec l'emploi du prénom *Jocelyne* : avant de le faire suivre de « *ne sait pas les prix de ce qu'elle achète* », le scripteur va faciliter les deux passages périlleux par un ajout (repéré en gras) dont la fonction est double :

- indiquer que l'épisode du carnet d'adresses se réfère à un individu particulier,
- faire passer le texte de l'énoncé général, caractérisé par le sujet collectif *ils* et le présent étendu, à une énumération de faits particuliers, caractérisée par des prénoms :

retour en phrase précédente, après stylo
ajout de **comme a fait**

pause=00:01:52

00:50:00 suppression de *a* (dans *a fait*)
ajout de **Dominique**

avancée en fin de texte

00:55:00 ajout de *ne sait pas les prix de ce qu'elle achète* ; [remplacement de ; par .] **Dans**
suppression de **Dans**

ajout à suspension de **Emmanuel fait lui de grosses fautes d'hor** [ajout d'un espace entre fautes et d'hor, remplacement de hor par orthographe] . **Dominique, quand il veut aller d'une station à une autre,**

01:00:00 **regarde le nombre de station entre et raille**

Le texte est devenu :

L'illettrisme, un problème en France.

L'année dernière, les équipes de Canal+ ont proposé une émission sur l'illettrisme .

*Il y a 6 millions de personnes qui savent lire et écrire avec difficulté. 1 adulte sur 5 est illettré. Ils ont peur des gros livres. Ils doivent tendre le carnet d'adresse avant que l'autre personne lui tend le stylo **comme fait Dominique**. Au supermarché, **Joseline ne sait pas les prix** de ce qu'elle achète. **Emmanuel fait lui de grosses fautes d'orthographe. Dominique, quand il veut aller d'une station à une autre, regarde le nombre de station entre et raille***

Le texte peut se décrire ainsi :

- une phrase contextualisant les énoncés qui vont suivre, explicitant le décalage temporel entre ce que filmait l'émission et le moment de l'énonciation (l'année dernière), avec un verbe au passé composé, qui « *permet d'envisager le procès comme accompli au moment de l'énonciation [et] s'oppose ainsi au présent, qui évoque un procès en cours de réalisation* » (Riegel et al., 1994, p.301-302) ; le passé composé ouvrant le texte permet par la suite d'employer le passé pour référer au temps de l'émission, situé antérieurement au temps de l'énonciation ;
- trois phrases au présent étendu, dont les termes contribuent à donner une tonalité générale au propos ;
- une phrase de transition, dont le début a les caractéristiques de la généralité, la fin, celles de l'exemple (la conjonction *comme*, le prénom) ;
- trois phrases où le présent prend une valeur de présent étendu à cause de l'aspect imperfectif⁴³³ des verbes qui favorise l'impression d'itération.

Avec l'usage du présent, on constate que le scripteur a renoncé à la possibilité donnée par le passé composé de l'introduction : décrire les procès comme accomplis. Ce renoncement a laissé des traces puisque l'inscription de « *comme fait Dominique* » s'est faite en deux temps, le scripteur ayant commencé par inscrire du passé composé (*comme a fait*) auquel il renonce en faveur du présent (suppression de l'auxiliaire *a*). Ce n'est donc pas par hasard, ou mu par la seule attraction des phrases précédentes, qu'Alexandre emploie ici le présent : il a toute sa valeur d'abolition du décalage entre le passé (temps du procès) et le moment de l'énonciation. L'accès aux traces de la constitution du texte, qui met en évidence la rectification effectuée sur le temps verbal et, par voie de conséquence, la nature métalinguistique de la réflexion du scripteur, conduit à renoncer aux explications avancées d'habitude pour ce type de juxtapositions :

« Caractéristiques d'une expression non surveillée, elles révèlent la nature déictique du mode de production de la référence, laquelle embraye sur les contenus de pensée de l'encodeur plutôt que sur une mémoire discursive élaborée dans une perspective contractuelle. [...] L'erreur imputable à l'encodeur ne relève pas de la grammaire, mais du respect d'une loi du discours : le bon usage des expressions référentielles implique avant tout une capacité de décentration de la part de celui qui

⁴³³ L'opposition perfectif/imperfectif est décrite par Riegel et al. comme ayant trait aux verbes eux-mêmes et non aux temps de leur conjugaison : « *L'aspect perfectif envisage le terme du procès : le procès n'acquiert d'existence complète et véritable que lorsqu'il est parvenu à son terme (ainsi, l'action de sortir n'est réalisée qu'après le seuil, quand on est sorti, c'est-à-dire quand on est dehors). L'aspect imperfectif envisage le procès dans son déroulement, sans visée d'un terme final ; le procès est engagé dès que le seuil initial est franchi et il est perçu comme indéfini et prolongeable, à moins qu'un événement extérieur ne vienne l'interrompre (l'action de marcher est engagée dès qu'on a fait un pas). [...] Les verbes manifestent l'un ou l'autre aspect par leur sens propre.* » (Riegel et al., 1994, p.293-294).

écrit, incité à adopter par anticipation le point de vue du décodeur, et à estimer convenablement les connaissances dont celui-ci dispose » (Reichler-Beguelin, 1988, p.24-25).

La double prise de distance nécessaire à la création d'un effet de réalité est effective ici : le scripteur a montré qu'il savait la distance entre son énonciation et le contexte référentiel qu'il décrit, il a ensuite mis en place un cadre référentiel second qui met le lecteur en situation de regarder faire les personnages de l'émission. Pourtant, la transition qu'il continue de ménager (*comme fait Dominique*) nuit à cet effet de réalité, qui eût été plus fort sans elle. Alexandre a oscillé entre deux positions :

- la saillance maximale, qui aurait consisté à supprimer la transition *comme fait Dominique* et à favoriser l'effet de rupture entre des propos généraux et le propos illustratif particulier « *Au supermarché, Jocelyne n'arrive pas à lire les prix de ce qu'elle achète* » ; les opérations effectués à 45' d'écriture témoignent de cette tentation⁴³⁴ ;
- l'atténuation de la saillance provoquée par les prénoms, avec l'emploi systématique du passé composé qui relègue le référent dans l'accompli, hors de l'énonciation en train de s'accomplir ; l'adoption spontanée du passé composé (*comme a fait Dominique*), immédiatement rectifié en présent, en témoigne.

Seul Alexandre réussit finalement le passage de l'énoncé général à la mise en scène directe qui donne à voir les personnages en action : la subordonnée *comme fait Dominique*, qui semble maintenir le texte dans l'explication sans monstration, permet en fait d'introduire la série de personnages (Jocelyne, Emmanuel, Dominique) dont l'animation crée un référent autonome propre au texte. La succession des personnages finit par faire oublier leur fonction illustrative et le lecteur les suit comme les ont suivis les spectateurs de l'émission.

Conclusion

A travers l'étude du réemploi de termes ayant émergé pendant la discussion collective, nous avons vu que ce réemploi, loin d'*aller de soi*, posait aux scripteurs des problèmes

⁴³⁴ Le témoignage est double : l'absence de transition entre la phrase précédente (*Ils doivent tendre le carnet d'adresse avant que l'autre personne lui tend le stylo.*) et l'introduction du prénom (*Au supermarché, Joseline*), sur laquelle le scripteur va revenir en ajoutant, après stylo, *comme fait Dominique* ; le renoncement à ce *comme*, esquissé après *au supermarché*, puis effacé pour *Joseline*. Ces hésitations multiples marquent la difficulté du scripteur à gérer le décalage entre passé de l'émission et présent de l'énonciation, qui n'était pas perceptible avec les propos généraux qui précèdent et qu'il va maintenant faire ressortir.

spécifiques que je propose d'interpréter comme ayant trait à la difficulté de faire entrer dans son discours propre des éléments de *l'ailleurs discursif*. Les interrogations auxquelles donnent lieu l'ensemble des traces d'activité métadiscursive sont une confirmation du **caractère nécessaire de cette activité** et, conjointement, de la **construction, au cours de l'écriture, d'un cadre énonciatif spécifique**. Ce cadre est nettement observable à travers la création d'un repérage fictif constatée ensuite, l'écriture faisant émerger ce que j'ai appelé un *cadre référentiel second* dans lequel s'effectue un réancrage référentiel et énonciatif. Ici encore, c'est largement dans un cadre métadiscursif (après une pause, en modification immédiate ou différée...) que s'effectuent les opérations, **l'activité métadiscursive apparaissant encore une fois comme un rouage de l'énonciation écrite**.

CONCLUSION A L'ANALYSE DE L'ECRITURE DES ARTICLES.

Au terme de cette étude, on peut répondre avec certitude que la consigne, en spécifiant un enjeu pragmatique, et la situation de production, en s'insérant dans un projet qui implique individuellement les scripteurs, ont aidé à focaliser leurs préoccupations sur la clarté de l'explication et la conviction de leur futur lecteur. Comme cela a déjà été signalé, certains textes du corpus annexe sont également des comptes-rendus où l'enjeu pragmatique, pour être fixé, est biaisé à l'avance, et où les scripteurs font montre de beaucoup moins de soin dans l'élaboration de leur texte.

Concernant la différence entre les modes d'écriture récurrence et accumulation, le récapitulatif des éléments étudiés fait apparaître les tendances suivantes :

- **Le mode de la récurrence** se caractérise par la présence presque systématique, dans l'écriture et dans les textes finaux, d'énoncés de faits et de commentaires de ces faits. Cette caractéristique a pour conséquence d'obliger le scripteur à gérer une double voix énonciative : la sienne en tant que rapporteur de faits observés, la sienne en tant qu'individu élève de CM2 qui prend position sur un problème qui l'a touché. Ces deux voix ont un objectif commun : convaincre le lecteur de s'intéresser à l'illettrisme ; la première, en sélectionnant des faits parlants ; la deuxième, en y intégrant des commentaires convaincants où tous les moyens (affectifs, entre autres) sont mis en œuvre.
- Dans les reconstitutions de textes écrits sur le **mode de la récurrence**, le travail de reformulation lexicale est plus saillant que dans les autres, d'où il n'est pourtant pas absent.
- Comme ils creusent le sens des mots, les scripteurs ayant produit sur le mode de la récurrence exploitent jusqu'au bout ceux d'outils grammaticaux tels que le pronom *on*.
- Le **mode de l'accumulation** se caractérise par une utilisation plus fréquente de la ponctuation expressive : les types de phrases employés sont plus variés, ils créent une situation d'interlocution simulée qui leur permet d'associer le lecteur à la progression thématique du texte.
- La simulation de l'interlocution se double de celle du visionnement en direct de l'émission, puisque les textes écrits sur le mode de l'accumulation présentent les

illettrés en situation, dans la vie de tous les jours, recréant par le texte ce que l'émission a montré.

Ces tendances sont bien sûr générales, tous les scripteurs du même groupe ne se comportant pas de la même façon et chacun étant susceptible de mettre en œuvre des comportements qui relèvent en principe plutôt de l'autre groupe.

La question posée en ouverture de cette partie était de savoir si le point de vue du scripteur construit lors de la discussion après l'émission va se modifier en cours d'écriture et si oui, quels facteurs vont conduire à cette modification. Autrement dit, est-ce que l'enjeu de l'écriture est de transmettre du déjà su, ou permet-elle de connaître du nouveau, et comment ?

Il apparaît très clairement que dans le mode de l'accumulation, le texte « accumulé », c'est-à-dire le texte tel qu'il se trouve à la fin de la période d'accumulation, est peu différent du texte final : quelques retouches sont des reformulations ou des ajouts de détail (sauf chez Alexandre, qui réorganise tout), la plupart sont des corrections orthographiques ou syntaxiques. Les modifications entre texte de départ et texte d'arrivée sont plus importantes dans les reconstitutions relevant de la récurrence : l'examen du début de l'écriture d'Abdellatif en est un exemple parlant.

Comment expliquer ce phénomène ? La coexistence entre faits et commentaires entre vraisemblablement en jeu dans la détermination des nombreux changements qui caractérisent le mode de la récurrence : elle pose des problèmes de voix énonciative, suscite des retours en arrière pour ajout (le scripteur veut commenter tout de suite un phénomène qu'il a décrit plus haut), conduit parfois à réorganiser le propos. Comme nous l'avons déjà vu en étudiant les liens entre faits et commentaires, énoncer des faits et les commenter, c'est (re)constituer un référent sur lequel on donne un avis, doublement distancié, médiatisé par le langage. Cette double médiation est le lieu d'un questionnement sur le rapport entre ce qui a été vu ou compris et ce qui est signifié, sur le rapport aussi entre ce que l'on voulait exprimer et ce qu'on exprime effectivement, la consigne impliquant en plus une interrogation sur ce qui va être compris. Le travail d'Abdellatif que nous avons analysé (p.403 *sqq.*) donne à voir les tâtonnements du scripteur en même temps que la complexité de la situation décrite. C'est dans des allers-retours d'une phrase à l'autre, au gré des reformulations, que s'élabore le texte où le

sentiment d'écrire est indéniable. Et l'attention aux mots dont témoigne l'écriture, doublée des traces de l'activité métalinguistique que constituent les retours et modifications, n'est pas pour rien dans le remodelage du sens qui s'effectue sous nos yeux. Plus important, nous l'avons vu, dans les reconstitutions relevant de la récurrence, le travail de reformulation lexicale est un indice fort de la construction et/ou de l'affinement du point de vue du scripteur.

Pour autant, la validité des modes d'écriture ne doit pas masquer la **part irréductible de l'individu scripteur** dans cette tâche. Même chez les deux scripteurs qui écrivent tantôt sur le mode de la récurrence, tantôt sur celui de l'accumulation, on observe des constantes d'écriture : Abdellatif témoigne d'une orientation vers le lecteur présente même dans la tâche de narration de souvenirs dont l'enjeu communicationnel est très faible et qui est clairement à l'œuvre dans l'écriture de l'article ; chez Séverine, on observe une constante attention au langage : pour narrer son souvenir comme pour écrire son article, elle s'appuie sur le lexique, dans toutes ses dimensions. Par conséquent, changer de mode n'implique pas de changer d'écriture : le rapport au langage et à l'activité demeure, même si chaque écriture le fait évoluer. Une étude plus large montrerait si l'oscillation d'un scripteur entre écriture récurrente et écriture accumulative est liée au développement, l'enfant n'ayant pas encore fixé sa manière d'écrire, ou si la situation et la tâche d'écriture induisent aussi ce type de passage de l'un à l'autre mode chez des scripteurs confirmés.

Opposant les comportements de type *accumulation* aux comportements de type *récurrence*⁴³⁵, les psychologues cognitivistes considèrent que les premiers font preuve d'une plus grande expertise car ils sont capables de séparer les différents traitements (idées / mise en mots) et donc d'être plus opérationnels dans les uns comme dans les autres, ce qui les conduit à des formulations de premier jet assez proches du résultat attendu. Les seconds se livrent à un travail de récupération pas-à-pas qui témoigne de leur difficulté à planifier à l'avance, d'où la nécessité de revenir sans cesse sur ce qu'ils ont écrit pour

⁴³⁵ Ces termes ne sont évidemment pas ceux qu'utilisent les psychologues : leur échelle est fondée sur la capacité à planifier que manifestent les scripteurs, ainsi que sur l'efficacité de la planification, le plan pouvant ou non être respecté lors de la mise en texte.

l'ajuster à ce qu'il veulent dire : gérant tout en même temps, ils trouvent en état de *surcharge cognitive* et doivent sacrifier certaines tâches.

Les textes observés ici sont par nature différents de ceux qui servent de support aux recherches cognitivistes puisqu'ils ne sont pas le fruit d'expérimentations et sont élaborés dans des conditions très peu contraintes. Toutefois, la notion de surcharge cognitive nous intéresse, comme la conséquence d'un comportement qui pourrait ne pas correspondre à une inaptitude : nous l'avons vu plus haut, une des caractéristiques du mode de la récurrence est le mélange des tâches, la prise à bras-le-corps de la globalité de ce qui est à faire. On peut penser que, gérant tout à la fois (continuation du texte / modification du déjà écrit, faits / commentaires...), les scripteurs écrivant sur le mode de la récurrence se créent une sorte de surcharge cognitive qui leur fait oublier ce qu'ils voulaient dire et qui donc, leur permet de dire autre chose. En se lançant simultanément dans toutes les dimensions du texte, ils perdent de vue le référent stable qu'ils avaient vraisemblablement à l'esprit, aussi bien que les autres, en début d'écriture ; du coup, ils repartent du réel langagier qu'ils ont sous les yeux (le texte qu'ils sont en train de construire) et qui, toujours muable, constitue en quelque sorte un **référent en mouvement**, instable donc déstabilisant. Au contraire, les scripteurs procédant par accumulation, dans leur première phase où l'ajout de texte n'est freiné que par quelques pauses et de rares modifications, ne prennent pas ce risque de tout oublier : leur texte final est, de ce fait, plus proche de ce qu'ils avaient initialement prévu.

Ceci n'est pour l'instant qu'une hypothèse, qui demande à être étayée : nous le ferons par la suite en examinant le mélange / la dissociation des opérations portant sur le sens et des opérations portant sur la forme lexicale. Toutefois, cette hypothèse est bien séduisante puisqu'elle relie plusieurs constats faits jusqu'ici : **l'évolution du contenu du texte en cours d'écriture et la gestion simultanée de niveaux énonciatifs différents caractérisent le mode de la récurrence ; la stabilité du contenu du texte et le choix d'une seule posture énonciative caractérisent le mode de l'accumulation.** Les scripteurs des deux groupes exploitent aussi différemment les ressources du langage et les caractéristiques de l'écrit : les premiers, en creusant la signification des mots et l'usage de pronoms ; les seconds, en construisant des simulacres qui mettent le lecteur en situation de coopérer activement à la construction du sens. Tous témoignent d'un véritable souci d'écriture et d'une réelle attention au langage : leurs mises en œuvres diffèrent, comme différent globalement leurs modes d'écriture.

CHAPITRE V

L'INTERTEXTUALITE A L'ŒUVRE : CONTES (PARFOIS) DETOURNES.

Invention et réécriture.

INTRODUCTION

Écris un conte en utilisant des éléments d'autres contes que tu connais : à partir de cette consigne, 5 élèves ont produit entièrement un écrit qu'ils ont nommé *conte*. Ces 5 écritures, les plus longues de notre matériau (jusqu'à 4h15), sont aussi les plus diversifiées : nous y verrons apparaître un mode d'écriture que nous n'avons pas encore pu examiner en détail, le *mode du gonflement*. Ce dernier, présent uniquement dans le corpus de contes, a certainement partie liée avec certains aspects de la consigne, que l'examen attentif des écritures permettra de cerner. Par sa structure, comportant une phase de production d'un premier jet et une phase, souvent plus longue, de transformation et expansion de ce premier jet, il constitue le cadre d'opérations métadiscursives très diversifiées : il ne s'agit pas, comme dans l'accumulation, de « nettoyer » un texte en le modifiant superficiellement, mais bien de le transformer de l'intérieur, et la comparaison de l'état 1 du texte (en fin de première phase) et de son état final suffit à faire mesurer l'ampleur et l'amplitude des modifications. D'autre part, les écritures des contes, comportant 3 à 4 sessions, sont scindées par une coupure longue (10 à 15 jours) qui laisse le temps aux scripteurs d'oublier ce qu'il ont écrit pour y jeter, au moment de la reprise de l'écriture, un regard neuf, qui est en partie à l'origine de la diversité de l'activité métadiscursive que l'on y observe.

Bien des éléments différencient donc nos écritures de contes des deux groupes, les souvenirs et les articles, étudiés jusqu'ici. La consigne, qui impose le recours à des écrits existants, ancre la production dans l'interdiscursif : c'est sous l'angle de l'interdiscursivité que nous situerons notre étude, cherchant en particulier sous quelles formes elle se manifeste, et comment ces formes évoluent au cours de l'écriture.

1. ANGLES D'ANALYSE DU MATERIAU.

Pour introduire notre étude de la production de contes, nous allons nous interroger d'abord sur les spécificités du genre, d'un point de vue à la fois littéraire et didactique. Nous examinerons ensuite les implications de la consigne d'écriture, avant de déterminer les modalités d'analyse de cette partie du corpus.

1.1 Écrire un conte : conceptions diverses du genre et de ses caractéristiques.

La consigne d'écriture présidant à la production du troisième groupe de texte est : *écris un conte en utilisant des éléments d'autres contes que tu connais*. Cette production constitue l'un des aboutissements d'un projet important mené autour du conte. Ce type d'écrit, habituellement étudié en CE2 à cause de ses caractéristiques (taille relativement courte, structure aisément repérable) qui en font un écrit abordable par les tout jeunes lecteurs, a servi de fil conducteur tout au long du cycle des approfondissements (CE2-CM2). Travaillant à partir d'écrits véritables, avec un constant souci de *mise en réseau*⁴³⁶ qui conduit les enfants à percevoir à la fois les points communs et divergences d'écrits relevant du même genre, mais aussi les ressemblances entre écrits de genres différents, l'enseignant a abordé avec la classe des contes de divers pays et de diverses structures, ainsi que d'autres écrits qui en possèdent certaines caractéristiques. La production d'écrit est un moyen d'évaluer ce que les élèves ont retenu de ce parcours, d'où la demande explicite d'insérer dans le conte des éléments connus.

Au risque de schématiser, on peut dégager deux conceptions du conte : la première, basée sur les travaux concernant le schéma narratif et les types d'écrits, privilégie les aspects structurels et formels du conte ; la seconde, qui envisage les contes globalement en tant que genre littéraire, s'attache plutôt à leur sens. La première conception est largement

⁴³⁶ La mise en réseau est une activité créée au moment du développement des Bibliothèques Centres de Documentation (BCD) dans les écoles. Il s'agit, lors de la présentation d'un livre, de le rapprocher d'autres ouvrages ayant au moins un point commun avec lui : l'auteur, l'illustrateur, le thème, le genre peuvent servir de ponts vers d'autres livres.

dominante dans le monde scolaire où le souci de travailler la forme de l'écrit trouve dans le conte un terrain de prédilection. Tenant à la seconde, je vais tout de même essayer de repérer, dans les productions des enfants, ce que le travail effectué leur aura permis de construire du conte, à l'insu de l'école ou malgré elle : au-delà des réemplois de formules et de l'adoption d'une structure narrative attendue, en quoi leurs écrits font-ils fonction de contes ? Pour y répondre, il faut commencer par détailler ce que recouvrent, sur le plan de l'écriture, les deux conceptions du conte évoquées ci-dessus.

1.1.1. L'écriture d'un conte comme production d'un écrit de genre normé.

Par sa formulation, la consigne ancre le projet dans une activité d'écriture : le terme *écrits* est explicite et le conte, genre normé s'il en est, relève pleinement, à l'école, d'un usage écrit de la langue. Si le conte traditionnel s'appuie, comme l'affirme B. Bricout (1997, p.151), sur la « *parole vivante* », si « *les intonations du récitant, le timbre de sa voix, ses silences et ses pauses, les accélérations brusques et les lenteurs calculées de la narration, les gestes qui prolongent le message, le dramatisent ou le nuancent* » rendent le conte inséparable de l'oralité, c'est surtout à travers les manuels qu'il est présent à l'école et, même si ce fait le dénature, il fait partie des objets d'enseignement du discours écrit⁴³⁷.

Si l'on considère le point de vue bakhtinien exposé au chapitre précédent, les contes pourraient être l'apanage du genre second, tant la moindre des formulations que l'on y trouve renvoie à une interdiscursivité large à travers laquelle l'objet lui-même se situe : par sa structure, l'organisation de ses éléments, son caractère métaphorique, un conte dit tout autant son identité de conte qu'il signifie le « message » dont il est porteur. Ce n'est pas un hasard si – abusivement souvent – les manuels de didactique abordent le conte *via* ses aspects formels : contes à épreuves, contes à quête, contes de randonnée, le classement indépendant du sens métaphorique repose sur des caractéristiques repérables en surface du texte. Ainsi, il est très vraisemblable que, pour nos scripteurs, écrire un conte signifie d'abord construire un objet textuel répondant à certaines normes structurelles qu'ils ont appris à repérer depuis le CE2. Leur présence, en particulier à

⁴³⁷ Comme l'indique B. Schneuwly, « *tout ce qui est écrit n'est pas nécessairement de l'ordre scriptural – les anciennes pratiques de listage ou bien l'écrit dans des situations avec un contrôle très fort immédiat des paramètres contextuels par exemple, n'en font pas partie – et par contre, des discours oraux peuvent tout à fait être situés ici.* » (Schneuwly, 1995, p.77).

travers la mise en place du schéma dit quinaire⁴³⁸ (Larivaille, 1974) et les formules rituelles comme *Il était une fois*, sera vue comme indiquant l'inscription du texte dans le genre *conte*.

Car c'est bien ce type de critère qui est mis en avant par la majorité des manuels scolaires, *via* les travaux de Larivaille et Adam ou ceux de Greimas⁴³⁹ : le conte apparaît en effet comme le prototype de l'écrit où le schéma narratif quinaire d'une part, le schéma actantiel d'autre part, trouvent leurs illustrations les plus parlantes. Parmi les 31 fonctions découvertes à travers les contes russes, Propp (1928) avait lui-même déterminé comme les principales, voire indispensables, le méfait initial, le départ du héros, l'acquisition d'un auxiliaire magique, le combat victorieux et le retour triomphal. Ce sont elles que signalent principalement les manuels scolaires, dont une grande partie des analyses concernant le conte consiste à faire identifier le héros ainsi que les différentes étapes de son aventure.

Sans entrer dans le détail pour l'instant, signalons à quel point cette approche des contes peut s'avérer réductrice : les fameuses « fonctions » de Propp, que ce dernier a déterminées en analysant un corpus important de contes attestés, deviennent des préalables que l'écrit doit respecter pour mériter le nom de *conte*. A l'opposé de cette conception, François Flahault considère que l'identité profonde du conte n'est pas là :

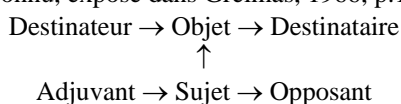
« Une foule de récits imprimés ou filmés sont construits sur des schémas narratifs qui, eux aussi, montrent comment le héros finit par triompher de ses épreuves ; cela n'empêche pas ces récits d'être oubliés sitôt consommés. L'essentiel d'un conte se situe ailleurs. » (Flahault, 1988, p.52)

Dans le cadre scolaire, comment se mesure l'identité du conte ? Si l'on s'en tient à ce qui ressort de la plupart des manuels, c'est-à-dire au recensement d'indices de surface, on peut considérer qu'écrire un conte, c'est se couler dans une structure préexistante descriptible comme suit :

- les contes sont des récits à la troisième personne où le narrateur, s'il ne s'interdit pas forcément de commenter les actions qu'il décrit, ne parle pas de lui ;

⁴³⁸ Le schéma quinaire (en 5 points) de Paul Larivaille : état initial / transformation (provocation + action + sanction) / état final, est repris par Adam (1992) pour caractériser la séquence narrative type : situation initiale / { complication / actions / résolution } / situation finale.

⁴³⁹ Il s'agit du modèle actantiel bien connu, exposé dans Greimas, 1966, p.180:



- les contes se déroulent dans un passé indéterminé, que des formules introductrices comme « il était une fois » ou des expressions archaïsantes⁴⁴⁰ situent comme lointain ;
- les contes sont des récits clos qui bouclent sur eux-mêmes, la chute réglant le problème posé en début de récit et s'agrémentant en général d'une fin prospective heureuse comme « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants ».

En outre, comme la majorité des textes narratifs, les contes reposent sur une alternance de séquences narratives et dialoguées. Des extraits de contes sont fréquemment étudiés à l'école pour caractériser cette spécificité du récit, qu'il ne sera pas étonnant de voir resurgir dans les productions. En effet, à l'école élémentaire, les élèves travaillent particulièrement le récit, indiqué par les Instructions Officielles⁴⁴¹ comme objet préférentiel de lecture au Cycle 2 (enfants de 5 à 8 ans), d'écriture au Cycle 3 (enfants de 8 à 11 ans). Le conte, de structure simple et attendue, délivrant un message qu'il est toujours intéressant de décoder, est un parangon du texte narratif. Ainsi, ce qui était déjà vrai pour les souvenirs scolaires et encore plus les articles de journaux, à savoir le poids de la contrainte *type d'écrit à produire* sur la production elle-même, prend ici une dimension particulière. On peut penser que la structure narrative, l'organisation actantielle et les diverses caractéristiques langagières préétablies vont jouer un rôle dans la composition des textes : parce qu'il s'inscrit dans une configuration rituelle, un conte ne s'invente vraisemblablement pas tout à fait comme un autre écrit, ni même un autre récit. Cette particularité situe d'emblée le travail d'écriture dans une inévitable conscience du type de texte que l'on écrit, et donc, dans une distance à sa propre production : écrivant un conte, les élèves se situent dans une perspective de **fabrication d'un objet textuel** aux caractéristiques duquel ils doivent réfléchir dès le début de l'écriture.

1.1.2. L'écriture d'un conte comme production d'une forme simple.

Nous abordons maintenant des travaux qui envisagent le conte globalement, en fonction du sens qu'il peut avoir, sans pour autant nier ses caractéristiques structurelles mais en les

⁴⁴⁰ De *une pauvre mesure* à *la bobinette cherra*, bien des formulations peuvent, à des degrés divers, être interprétées comme émergences du discours du conte.

⁴⁴¹ *Programmes de l'Ecole Primaire*, 1989 et 1995.

replaçant – comme le faisait Propp, d'ailleurs – dans la dépendance du sens. La notion de *forme simple* est empruntée à André Jolles (1930) dont l'analyse, pour ancienne qu'elle soit, n'en reste pas moins pleine d'intérêt, surtout pour sa manière de lier sans cesse, dans l'étude des textes, leur structure, les formes langagières qui les composent et le sens dont ils sont porteurs. Nous évoquerons aussi les travaux de Marthe Robert (1967) et de François Flahault (1988), cette présentation ne se voulant pas exhaustive mais reflétant des conceptions qui, bien que séparées, me semblent converger sur l'essentiel.

Le conte figure parmi les discours que Jolles (1930) caractérise, aux côtés de la devinette, du mythe ou de la geste, comme « *formes simples* », à l'opposé des « *formes savantes* » que représentent l'ensemble des genres littéraires. Cette distinction oppose les œuvres reflétant la complexité de l'univers et celles où s'exerce un ordre propre, celui du conte par exemple :

« *ce n'est pas que les faits soient nécessairement merveilleux dans le conte alors qu'ils ne le sont pas dans l'univers, c'est que les faits tels que nous les trouvons dans le conte, ne peuvent se concevoir que dans le conte.* » (Jolles, 1930, p.184)

Ce qui gouverne le conte, selon Jolles, c'est le besoin de satisfaire une « *éthique de jugement* », une « *morale naïve* » : celle qui veut que l'injustice soit punie. Cette morale explique la structure répétitive du conte, qui passe, au travers de péripéties diverses, d'un état initial où se déclenche l'insatisfaction à un état final satisfaisant : « *l'idée que les choses doivent se passer dans l'univers selon notre attente est capitale pour la forme du conte* » (*ibid.*, p.190). Ainsi le caractère moral du conte ne tient-il pas à la nécessité de tirer une morale édifiante d'une histoire qui ne le serait pas moins, mais plutôt au fait que le conte, confrontant son éthique à la réalité qu'il réprouve, reconstruit cette réalité à sa mesure : « *les choses, répète Jolles, se passent dans les récits comme nous voudrions qu'elles se passent dans l'univers, comme elles devraient s'y passer.* » (*ibid.*, p.189).

A cette irréductibilité des lois du conte à celles de l'univers, on doit aussi l'essentielle clôture du conte, son autarcie : le conte « *saute d'incident en incident pour rendre tout un événement qui ne se referme sur lui-même qu'à la fin seulement* ». Flahault n'est pas loin de cette conception quand il affirme :

« *Dans les contes, pas de personnages ni d'action qui ne remplissent un rôle par rapport à l'enjeu ; partant, pas d'imitation des aléas qui forment le tissu indéfini de la vie réelle ; le conte se soumet les éléments qu'il lui emprunte et se referme sur une sorte de complétude organique faute de laquelle le plaisir qu'il procure serait amputé.* » (Flahault, 1988, p.35 – je souligne)

Avec ce parti-pris de soumission du réel aux lois du genre, Jolles explique aussi le recours au merveilleux :

« Quand la réalité contrarie la moralité naïve, aucune « aventure » ne doit ressembler à la réalité ; ce qui donne lieu à un paradoxe qui constitue la base véritable du conte : dans cette forme, le merveilleux n'est pas merveilleux mais naturel. [...] Dans le conte, le prodige du merveilleux est la seule possibilité qu'on ait d'être sûr que l'immoralité de la réalité a cessé d'exister. » (Jolles, 1930, p.192)

Avec le merveilleux, l'éloignement spatio-temporel participe de l'anéantissement de l'univers de la réalité qui accompagne l'entrée dans le conte : « *localisation historique et date historique le rapprochent de la réalité immorale et brisent le pouvoir du merveilleux naturel et nécessaire* » (*ibid.*, p.193). Il en va de même des personnages, qui doivent apparaître comme des instruments du conte sans lien avec le réel : les êtres merveilleux (ogres, fées) sont des incarnation des directions entre lesquelles oscillent les héros des contes.

Partant de la signification du conte comme *passage* (celui de l'enfance à l'âge adulte, en particulier), Marthe Robert (1967) relie aussi l'absence d'ancrage spatio-temporel autre que « *il y a très longtemps, dans un pays lointain* » et la réticence du conte à nommer : elle fait remarquer que les personnages sont repérés d'après leur fonction (roi, père...) ou leurs attributs, dont ils tirent parfois, non pas un nom : un surnom (*Blanche-Neige, le Chat Botté...*). Ces spécificités sont liées, selon elle, au caractère utopique – au sens étymologique – du conte : n'importe où, n'importe quand, le conte est universel parce qu'il parle d'universel, avec des moyens qui ne sont pas le reflet de l'univers :

« *Affichant une souveraine indifférence à l'égard de la réalité, du savoir, de l'informationnel en général, les conteurs font passer au premier plan la jubilation qui naît d'un pouvoir propre à la parole : poser ce que la réalité, quant à elle, refuse ; dire ce qui n'est pas.* » (Flahault, 1988, p.32)

Là se syncretisent les différentes caractéristiques du conte, qui parle un langage autre pour dire comme réelle une non-réalité : avec la notion de *geste verbal*, Jolles, atteint ce qui fait l'essence du conte, sa manière de *dire* :

« *Forme savante ou Forme simple, on peut également parler de paroles propres ; mais dans les Formes savantes, il s'agit des paroles propres au poète qui sont l'exécution unique et définitive de la forme, alors qu'il s'agit dans la Forme simple des paroles propres à la forme qui s'y donne à chaque fois et de la même manière une exécution nouvelle.* » (Jolles, 1930, p.186)

La Forme simple est caractérisée par le « *caractère mouvant, général, chaque fois renouvelé* » des éléments qu'elle met en jeu : langage, lieux, personnages, incidents. Comme l'affirme aussi Flahault, l'enjeu du conte dépasse ces éléments conjoncturels :

« *le contenu propre des péripéties, même si le héros s'y trouve en mauvaise posture, contribue à articuler des points de comblement ou d'excès spécifiques : les personnages ne sont que des moyens narratifs nécessaires à la production de l'objet-récit : c'est le récit qui existe, non les personnages.* » (Flahault, 1988, p.58)

Malgré d'importantes différences, dues en particulier à l'ancrage psychanalytique de Flahault alors que la psychanalyse n'est pas évoquée par Jolles, les travaux de ces deux chercheurs me semblent converger vers une conception du conte comme totalité, comme

objet (d'intérêt chez Jolles, de désir chez Flahault), à laquelle Marthe Robert pourrait certainement agréer et que j'ai choisi de résumer en termes jolliens : ce qui fait la *Forme simple*, c'est la mobilité, la généralité de la forme même prise comme un tout : dans le conte, **la forme fait sens**.

Dans cette perspective, on refusera évidemment de réduire le conte à « *l'assemblage assez arbitraire de motifs* » (Jolles, 1930, p.194) que les manuels scolaires s'emploient le plus souvent à décomposer pour le faire recomposer lors d'activités de production d'écrit : repérer des régularités structurelles et les formules rituelles, classer les rôles des personnages en fonction de grilles préexistantes sont autant d'activités qui n'enrichissent l'approche du texte qu'après lecture complète, c'est-à-dire après s'être interrogé sur le sens que produit le conte. Nombre de manuels, aujourd'hui, ont une démarche inverse : ils demandent aux élèves de relever des indices génériques pour les conduire à la conclusion que c'est un conte qu'ils ont sous les yeux, et pour les aider à en résumer le propos. Ainsi, une configuration qui découle du sens à produire est vue comme première, et on entraîne chez les élèves non une aptitude personnelle à coopérer avec un texte pour en extraire du sens, mais une capacité à relever dans ce texte des indices pré-construits qui vont substituer à ce qu'aura construit la lecture, des caractéristiques sémantico-structurelles qui passeront finalement pour la raison d'être du texte.⁴⁴²

⁴⁴² En tant qu'enseignante en IUFM, il m'est arrivé plus d'une fois de constater que les futurs Professeurs d'Ecole, qui prennent le plus souvent modèle sur les séquences didactiques proposées par les manuels scolaires, n'établissaient pas ou peu de lien entre la structure des contes et leur sens. Par exemple, à une stagiaire désireuse de travailler sur le conte des origines (i.e. contes qui expliquent l'origine de quelque chose, par exemple la trompe des éléphant dans *L'Enfant d'éléphant* de R. Kipling), je demandai ce que représentait, pour elle, ce type d'écrit particulier : elle répondit que le conte des origines commençait par une formule telle que "*Il y a très longtemps, les X n'avaient pas de Y*" (X représentant par exemple *éléphant*, et Y *trompe*) et se terminait par la formule : "*Et c'est depuis ce temps que les X ont des Y*". Le simple fait qu'il puisse y avoir un lien entre l'appellation "*conte des origines*" et l'objet de la narration, qui est toujours *l'origine* de quelque chose, ne lui était pas apparu.

Par ailleurs, la littérature para-psychanalytique étant largement vulgarisée dans les "livres du maître" des mêmes manuels (l'ouvrage de Bettelheim, par exemple), les futurs Professeurs d'Ecole perçoivent souvent la signification initiatique des contes. On arrive alors à cette situation paradoxale : ces lecteurs confirmés connaissent des contes, ils savent en dégager la structure d'une part, une des significations métaphoriques d'autre part, mais ne font aucun lien entre ces éléments. Le conte est paroxystique de cet éparpillement des savoirs et des outils d'analyse, qui touche de façon générale l'ensemble des notions construites à propos de la littérature et de la langue.

Les approches évoquées ici, qui ne séparent pas la structure du sens,⁴⁴³ seront le principal filtre d'analyse des productions de contes, en tant que tâches d'écriture au sens plein du terme. Nous chercherons, dans l'écriture, les indices du projet d'écrire un conte comme objet textuel où la forme prime sur l'univers à construire, où les lois de la réalité se plient à celle du conte, où la structure elle-même fait sens. Dans cette classe où le maître n'utilise pas de manuel, où il tente de construire chez ses élèves, non un repérage automatique d'indices formels, mais une approche personnelle du texte et de son sens, peut-être trouverons-nous des tentatives de production de ces *formes simples*.

1.2. Dits et non-dits de la consigne d'écriture.

La consigne d'écriture est muette sur le destinataire et l'enjeu du texte à produire : c'est donc, par défaut, le maître qui sera considéré comme premier lecteur du texte. En revanche, elle spécifie une dimension tout à fait centrale dans le processus d'écriture : l'obligation d'insérer, dans le texte à produire, des éléments de contes existants. A cette dimension explicite, plusieurs scripteurs associent une caractéristique complémentaire : le détournement des éléments d'autres contes.

1.2.1. Dimension complémentaire apportée par la consigne : l'interdiscursivité explicite.

En imposant la présence d'éléments de contes déjà connus, la consigne d'écriture fait entrer les scripteurs dans une démarche interdiscursive. Il s'agit de tenir compte, non seulement du genre à produire, mais des occurrences de sa réalisation dont certains éléments apparaîtront dans le texte final. Cette consigne est directement issue de l'ouvrage de Rodari *Grammaire de l'imagination* (1973), où il propose le jeu de la « *salade de contes* » (p.77-79) :

⁴⁴³ “Chaque fois qu'une forme simple s'actualise, elle avance dans une direction qui peut la conduire jusqu'à cette fixation définitive qu'on trouve finalement dans la Forme savante. [...] Toute actualisation détourne du but que la Forme simple s'efforce de donner.” (Jolles, 1930, p.187). Ainsi, si les Frères Grimm, en recueillant les contes populaires de la bouche des gens, se sont efforcés de préserver leur identité de Forme simple, l'œuvre de Perrault, deux siècles plus tôt, a donné une Forme savante. M. Robert fait la même différence entre ces auteurs : cherchant à s'attacher au conte comme “*modèle littéraire simple*”, comme “*patron élémentaire de récit*”, elle indique qu’“*on ne trouve pas chez Grimm la féerie au sens pompeux et ostentatoire que lui donne par exemple Perrault*” (Robert, 1967, p.83 et 85).

« *Le Petit Chaperon Rouge rencontre dans le bois le Petit Poucet et ses frères : leurs aventures s'entremêlent pour suivre une nouvelle voie qui va être, en quelque sorte, la diagonale de deux forces qui agissent sur le même point. [...] Supposons que Pinocchio se retrouve soudain dans la maisonnette des Sept Nains : il va devenir le huitième pupille de Blanche-Neige et insuffler son énergie vitale à la vieille histoire en la forçant à se restructurer selon la résultante des deux lignes de forces, celle de Pinocchio et celle de Blanche-Neige. [...] Soumises à ce traitement, même les images les plus usées semblent revivre et germer à nouveau pour donner des fleurs et des fruits inattendus. L'hybride a son charme.* » (Rodari, 1973, p.78)

Dans une perspective bakhtinienne, cette contrainte ne mobilise pas seulement le dialogue fondamental que tout discours entretient avec l'ensemble des autres discours tenus sur le même sujet⁴⁴⁴ : ici, le dialogue est placé comme un des points de saillance du texte. Ce qui va faire le conte, ce ne sont plus seulement des formules types (*il était une fois*) marquant une appartenance générique mais des noms référant à un élément unique (*le Petit Chaperon rouge, les Bottes de Sept lieues...*) et inscrivant en écho un conte spécifique. L'intertextualité est placée à la fois comme un point de départ de l'écriture et un détour obligatoire de la lecture ; imposées par la consigne, ses marques vont même constituer un élément important de l'évaluation du texte.

Cette spécificité ancre davantage encore le travail d'écriture dans une activité métadiscursive : il ne s'agit plus seulement de réfléchir à la forme que doit prendre le texte, eu égard aux contraintes génériques que l'on connaît, mais de convoquer d'autres textes que l'auteur pourra identifier comme tels. *Métadiscursif* est ici lié à l'acceptation de *métadiscours* comme

« *discours ayant pour objet du discours : le champ ainsi défini [couvre] des énoncés revoyant à des occurrences particulières, à des faits de discours, en excluant les [...] faits de discours ne renvoyant pas à du discours, mais à la langue* » (J. Authier-Revuz, 1995, p.22).⁴⁴⁵

Il s'agit donc, non seulement d'inscrire son énonciation dans un système particulier, mais de faire apparaître des marques spécifiques, singulières, de certains éléments de ce système. Sur le plan de l'écriture, il est encore une fois vraisemblable que le choix des éléments « importés » d'autres contes ait des incidences sur la composition du conte à

⁴⁴⁴ « *Tout discours vivant ne résiste pas de la même façon à son objet : entre eux, comme entre lui et celui qui parle, se tapit le milieu mouvant, souvent difficile à pénétrer, des discours étrangers sur le même objet, ayant le même thème. C'est dans son interaction vivante avec ce milieu spécifique que le discours peut s'individualiser et s'élaborer stylistiquement.* » (Bakhtine, 1975, p.100). L'auteur poursuit : « *Au lieu de la plénitude inépuisable de l'objet lui-même, le prosateur découvre une multitude de chemins, routes, sentiers, tracés en lui par sa conscience sociale. [...] Pour le prosateur, l'objet est point de convergence de voix diverses, au milieu desquelles sa voix aussi doit retentir : c'est pour elle que les autres voix créent un fond indispensable, hors duquel ne sont ni saisissables, ni "résonantes" les nuances de sa prose littéraire.* » (ibid., p.102).

⁴⁴⁵ Parmi ses exemples, J. Authier-Revuz cite « *Le mot charité dans l'allocution de Z était particulièrement mal venu* » (renvoi à un discours spécifique), par opposition à « *le mot charité vient du latin caritas* » (renvoi à la langue).

écrire. Par exemple, l'introduction à 50' d'écriture du personnage de la grand-mère du Petit Chaperon rouge (annexe p.117) conduit Marine à clore son texte par l'épisode du sauvetage de la fillette prisonnière dans le ventre du loup. Par un jeu de rebondissements que nous analyserons en détail, le terme de *loup-garou*, qui engendre *grand-méchant-loup*, fait émerger *le Petit Chaperon rouge* qui, avec l'ensemble de traits qui l'accompagnent, entraîne le texte dans une direction imprévue. Il est certain que ce glissement est favorisé par la consigne : pour la respecter, le scripteur accroche aux personnages déjà présents dans son texte d'autres personnages, importés d'autres contes, auxquels ils lui font penser.

1.2.2. Un effet du contexte de production : figures de détournement et d'inversion.

Au moment de la production du conte, les élèves de la classe sont immergés depuis plusieurs semaines dans ce type d'écrit et ils se penchent sur les modes de détournement de ces objets rituels que constituent les contes⁴⁴⁶ : transformation des récits en pièces de théâtre ou en poèmes, réécriture sur le mode humoristique, fin ou morale détournée... nombreuses sont les manières de redire sans les redire vraiment ces histoires si connues. Cette conjoncture n'est pas étrangère à certains phénomènes de détournement observables dans les productions des enfants sans que la consigne l'ait suggéré.

Les héros des contes produits par les enfants sont tous bien connus d'un public français : Pinocchio (Benjamin et Carlos), le petit Poucet (Antoine), le chat botté (Marine) et la chèvre de Monsieur Seguin (Caroline). Malgré la diversité des contes abordés en classe, c'est donc à la tradition européenne que les enfants ont eu envie d'emprunter des éléments. Ici encore, et bien que tous ne détournent pas les contes, on peut voir la marque du contexte immédiat de la production : travaillant sur le pastiche et le détournement de contes – et ces figures reposant sur la notoriété des objets pastichés/détournés – les enfants ont été récemment en contact avec *Le Chat Botté*,

⁴⁴⁶ Par exemple, la transformation de contes en drames, où les personnages et le dénouement sont détournés, comme dans *Le Petit Chaperon vert* de Pierre Cami (in *L'Homme à tête d'épingle*, éd. Pauvert) ou simplement la réutilisation de contes traditionnels à la manière de Gianni Rodari (*Histoires à la courte paille*, Hachette Jeunesse). On peut penser aujourd'hui à l'auteur d'albums pour la jeunesse Geoffroy de Pennart, qui utilise systématiquement des personnages de contes, avec au centre le loup, et les transforme (*Le Loup sentimental*, *Le Loup est revenu...*).

Blanche-Neige, Le Petit Chaperon rouge, bref l'ensemble canonique des contes enfantins. Il n'est pas étonnant dès lors que ce soient ces contes-là qui resurgissent à travers l'utilisation d'éléments connus. Par ailleurs, pour satisfaire à la consigne d'insérer du connu, le bon sens impose que ce connu soit le plus partagé possible, d'où un recours prédictible aux contes les plus ressassés pendant l'enfance.

Comme certains *détourneurs* de contes, les enfants se livrent parfois à l'inversion d'un élément inhérent au personnage. Ce peut être sa caractéristique principale (comme l'auteur Cami transforme le *Petit Chaperon Rouge* en *Petit Chaperon Vert*, le *petit Poucet* devient le *grand Poucet* chez Antoine) ou tout simplement son nom, qui subit alors une transformation homonymique (le *Chat Botté* devient, chez Marine, le *Chat Beauté*) ; parfois, le bouleversement est total et l'on peut retrouver, dans le conte de l'enfant, tous les éléments du conte original inversés. Certaines de ces transformations me semblent impliquer un degré supplémentaire dans l'activité métadiscursive : avec les inversions de type Blanche/Noire Neige, on observe un jeu antonymique qui suppose, de la part du scripteur, une réflexion sur l'organisation de la langue ; de même, la transformation de *Botté* en *Beauté*, qui repose uniquement sur le signifiant, implique une réflexion sur le jeu du signifiant et du signifié. Cette activité métadiscursive repose sur des caractéristiques du code. Andrée Borillo (1985) a souligné que le code pouvait être pris « *hors contexte dans sa réalité linguistique ou au contraire dans sa mise en fonctionnement et dans son usage* » (p.50) ; ici, c'est sur ces deux niveaux à la fois, l'interdiscours et le système de la langue, que joue le détournement : le décalage entre *Blanche-Neige* et *Noir Neige* repose précisément sur la reprise dans un discours de type conte d'un syntagme attendu que le scripteur modifie en fonction d'une relation de ses deux termes en langue.

1.3. Modalités d'analyse.

L'ensemble des phénomènes relevant de l'interdiscursivité – de l'emprunt de formules rituelles du genre *conte* à l'emprunt d'un élément particulier à un conte spécifique – sera décrit à partir des travaux de J. Authier-Revuz (1995) sur la *non-coïncidence du discours à lui-même* :

« *dans le discours tenu hic et nunc, tel de « ses » mots n'y est pas « de soi », en effet, mais « de l'autre », c'est-à-dire manifeste la rencontre par l'énonciateur dans les mots de son discours, de mots venus d'ailleurs.* » (Authier-Revuz, 1995, p.235).

J. Authier-Revuz différencie les emprunts à d'autres discours :

- en fonction de la précision du repérage du discours autre : du repérage précis, référencé, dans des formules telles que *X, je dis X' comme dirait Y*,⁴⁴⁷ à l'absence d'indication de l'origine du discours, seul le repérage « extérieur » étant effectué, comme dans *X, comme on dit aujourd'hui* ; dans certains cas, on n'observe même aucun repérage explicite⁴⁴⁸ ;
- en fonction de la précision avec laquelle le discours autre est rapporté : formules de type *X, ce sont ses propres mots*⁴⁴⁹ où l'énonciateur se livre à une importation fidèle des mots de l'autre ou de type *X, selon Y* où seul est rapporté le sens des paroles de l'autre, sans reprise de ses mots propres.

Dans notre corpus, on ne trouve pas de référencement explicite à un énonciateur autre : c'est le discours du conte qui est convoqué, le plus souvent celui d'un conte particulier, soit avec ses mots propres (« *Le Petit Poucet* », chez Antoine) soit sans ses mots propres (motif de la pomme empoisonnée de Blanche-Neige, exprimé chez Antoine par « *il croqua une pomme et tomba dans les pommes* »). Seule l'inscription des mots propres du conte relève clairement de la modalisation autonymique. L'absence des *mots d'un conte* marque néanmoins l'inscription dans le genre, qui elle-même signale la présence d'un interdiscours.

Est en jeu en outre, dans le cas des homophones, ce que J. Authier-Revuz (1995) appelle *l'équivoque*, ou la *non-coïncidence des mots à eux-mêmes*, où la forme d'un mot en appelle une autre, exhumant un sens insoupçonné.

⁴⁴⁷ “FR3 a fait le ménage. La demi-chaîne, ainsi l'appelait Jack Lang l'autre samedi à “Droit de réponse”, risque fort, au train où vont les choses, d'atteindre le degré zéro.” (cité dans Authier-Revuz, 1995, p.274)

⁴⁴⁸ “En l'absence de toute verbalisation univoque, le renvoi à l'Extérieur d'un discours autre plutôt qu'à un autre type de non-coïncidence, ou à une lecture transparente de X, relève de l'interprétation. On trouve ici les diverses formes de couplage X-Y, interprétables comme juxtaposition de l'intérieur et d'un extérieur, formes manifestant la rencontre de deux territoires discursifs : X c'est-à-dire Y / X, ou Y / X-Y / X (Y).” (Authier-Revuz, 1995, p.273). Cette catégorie très peu marquée peut être exemplifiée avec : “Nous le trouvons chez les Scandinaves, sous forme mythologique, et à Rome, non pas dans la mythologie, mais comme souvent, transposée dans “l'histoire” des origines qui est, en réalité, de l'épopée.” (G. Dumézil, cité par Authier-Revuz, 1995, p.367).

⁴⁴⁹ “Les enfants (on dit “élèves”, en langage J.P.C.) imitent le maître” (“La rentrée Chevènement”, *Libération*, 9.9.85, cité par Authier-Revuz 1995, p.275).

L'interdiscursivité, dans laquelle la consigne ancre explicitement les textes à produire, sera donc envisagée ici, à partir des différents éléments identifiables comme faisant écho à des contes existants, avec le filtre du métadiscursif :

- l'activité métadiscursive *courante* qui, implicite à toute énonciation en tant qu'elle s'inscrit dans un genre de discours, se trouve ici renforcée par les contraintes spécifiques au type d'écrit « conte » ;
- l'activité métadiscursive au sens de *référant à un discours autre* ;
- l'activité métalinguistique au sens strict, au sens de *manifestant une réflexion sur la langue elle-même*.

A ces trois axes correspondent trois séries de questions :

- Comment jouent les règles génériques ? Nous examinerons les caractéristiques du conte que sont le découpage narratif, la description du héros, des faits linguistiques tels que l'emploi de formulations rituelles ou archaïsantes ou l'ancrage au passé. Ces éléments seront envisagés en fonction du rôle de leur écriture ou réécriture dans l'élaboration du texte. L'alternance entre dialogue et narration, caractéristique du texte narratif, sera également évoquée comme indice de la polyphonie du texte.
- Comment joue la règle imposée, celle de l'interdiscours ? Nous observerons ce qui accompagne l'inscription d'éléments de contes existants et identifiables comme tels : contexte spatio-temporel de l'ajout de ces éléments (contexte métadiscursif de pause / relecture / modification vs contexte de simple continuation du texte) ; contexte sémantico-linguistique (rebondissements de sèmes, rebondissements de l'écriture sur une formule importée d'un autre conte, etc.). Enfin, nous examinerons les faits d'interdiscursivité ne relevant pas des contes : on observe en particulier une présence assez massive de vocabulaire de la Science Fiction, ce qui crée une dimension polyphonique supplémentaire.
- Comment joue la contrainte que certains s'imposent, le détournement d'un (de) conte(s) existant(s) ? Nous étudierons précisément par quels moyens s'effectue le détournement, et ce que ces moyens supposent de degré de réflexion métadiscursive.

Conformément à notre problématique de départ, l'arrière-plan de notre réflexion sera toujours d'essayer de déterminer en quoi l'activité métadiscursive se pose comme rouage de l'énonciation .

2. LES REGLES DU GENRE : IMPLICATIONS SUR L'ÉCRITURE.

Nous tentons ici de mesurer les incidences, sur l'écriture des enfants, de l'injonction d'*écrire un conte*. Le caractère normé de cet écrit pourrait inciter à rechercher, dans les textes, les caractéristiques structurales que Propp a mises en évidence. Ce n'est pas la voie choisie ici, tant sont nombreux en classe les exemples de récits faisant apparaître un schéma narratif clair et des actants bien déterminés mais qui ne sont que des carcasses à peu près vides de sens. Pour reprendre Flahault cité *supra* (p.426), « l'essentiel d'un conte se situe ailleurs. »

La première question sera donc : sont-ce vraiment des contes que nos scripteurs produisent, et comment s'y prennent-ils ? Pour y répondre, nous avons besoin de critères d'évaluation de ce qu'est un conte. Dans la mesure du possible, c'est aux tenants d'une conception globale du conte, en particulier André Jolles avec la notion de *forme simple*, que nous les emprunterons : transposées au plan de l'écriture, leurs analyses invitent à se demander dans quelle mesure les enfants se mettent en condition d'écrire un conte et entrent dans son univers, plutôt que de s'interroger sur des *stratégies* à adopter.

La question peut se reformuler en ces termes : dans quelle mesure les contes produits par les enfants relèvent-ils de la *forme simple*, au sens de *forme qui imprime à la réalité sa propre physionomie, ses propres règles* ? On se demandera si la simplicité des formes s'accompagne d'une simplicité dans l'activité de production de ces formes.

Les spécificités du conte évoquées par Jolles (1930) sont groupées autour de la morale naïve qui, pour s'exercer, doit construire un univers clos qui fonctionne hors la réalité ; le conte construit cet univers par des moyens qui lui sont spécifiques : le merveilleux, considéré comme « normal » ; l'éloignement spatio-temporel de l'action ; la peinture à grands traits des personnages ; enfin ce que Jolles appelle le *geste verbal*, manière de peindre le monde où tragique et justice s'opposent sans cesse par le truchement de faits tels que *être pauvre vs recevoir un trésor, fuir sa famille vs épouser un prince*, etc.

Raisonnant au plan de l'écriture, nous allons nous demander si ces caractéristiques s'imposent dès le début de l'écriture, signe que le *langage du genre* est à l'œuvre et que le conte *imprime à la réalité sa propre physionomie*, ou si au contraire, le scripteur a besoin de

temps pour se mettre en condition de produire un conte. En d'autres termes : la démarche des scripteurs est-elle dès le début de l'écriture celle de l'élaboration d'un conte ou bien cette démarche se construit-elle pendant (avec, par) l'écriture ?

Pour cela, nous analyserons principalement trois dimensions :

- Les textes comme totalités signifiantes : les différents éléments des contes convergent-ils vers la construction d'une signification, et chacun est-il nécessaire à cette construction ? La « *remarquable économie de moyens* » constatée par M. Robert (1967, p.89) dans les contes traditionnels se retrouve-t-elle dans les textes de nos scripteurs ? Sur le plan scriptural, cette convergence s'impose-t-elle d'entrée et demeure-t-elle à tous les moments de l'écriture ? Nous retracerons brièvement l'écriture de chaque texte pour faire apparaître les grandes lignes de son cheminement.
- Le merveilleux comme normalité : dans les textes comportant une dimension merveilleuse, comment les éléments qui la portent sont-ils apparus ? Si c'est dans le flux de l'écriture, on peut penser que le merveilleux va de soi, qu'il fait partie *a priori* et sans réserve de l'écriture ; si c'est dans un cadre plus ou moins métadiscursif (après pause / dans le cadre d'opérations de modification du déjà écrit), on pensera au contraire que le merveilleux demande à être réfléchi, qu'il ne va pas de soi, qu'il s'impose plutôt comme un élément *en plus*, ajouté à l'histoire.
- L'ancrage dans un temps et un pays lointains : ici encore, nous observerons comment évolue l'ancrage spatio-temporel tout au long de l'écriture, si la référence se fait d'abord précisément et dans la réalité pour évoluer ensuite vers le lointain propre au conte, etc. Autrement dit : ces textes se posent-ils immédiatement comme évoquant l'universel ou sont-ils contextualisés dans une réalité historiquement et géographiquement marquée ?

2.1. Les textes comme totalités signifiantes : cohérence interne, progression thématique, clôture des récits.

L'objectif de cette première exploration est d'évaluer la simplicité des formes que constituent nos textes, au sens de convergence vers une signification. Même s'il est clair que les contes les plus proches de la tradition populaire, ceux que rapportent les Frères

Grimm,⁴⁵⁰ donnent toujours lieu à des interprétations multiples, chacun de leurs éléments est indispensable car il contribue à la construction de la signification. Que dire des textes de nos scripteurs ? Nous allons, pour chacun, évaluer le texte final en nous demandant dans quelle mesure il forme une totalité signifiante, accessible immédiatement, et observer l'écriture en évaluant aussi son degré de simplicité, au sens de trajet direct vers l'essentiel de la narration.

2.1.1. Une écriture accumulative : l'inversion pas à pas d'un « conte » existant.

Au lieu d'éléments *de* contes existants, c'est l'élément d'*un* conte, voire simplement d'une histoire existante que Caroline a choisi d'insérer, en les inversant, dans le texte qu'elle produit. L'écriture de ce texte repose même sur l'inversion, systématique, de l'histoire originelle. Voici le texte final :

BLANQUETTE ET SEGIN

Un jour, Blanquette alla acheter un homme du nom de "Segin". Elle l'emmena chez elle et lui dit qu'il pouvait partir dans la montagne, avec les autres hommes, mais celui-ci ne voulait pas y aller.

Blanquette n'était pas contente, donc elle décida d'aller chercher le loup, elle se prépara, prit avec elle des provisions et une épée. Après avoir fait cela Blanquette partit à sa recherche.

Elle marcha jusque à temps qu'elle voye le petit poucet qui voulait manger l'ogre, elle se rapprocha et dit au petit poucet que se n'était pas bien de manger un ogre et que les ogres n'étaient pas bons, alors le petit poucet rentra chez lui.

Blanquette continua sa marche, au bout d'une heure, elle rencontra un gorille qui voulait la faire prisonnière, mais Blanquette utilisa son épée audacieusement et finit par tuer le gorille.

Enfin elle arriva à la grotte du loup, Blanquette rentra dedans mais fut arrêtée par des gardes. Les gardes l'emmenèrent voir le loup. Blanquette était toute contente, elle demanda au loup s'il pouvait venir voir son homme. Le loup répondit oui.

Quatre heures plus tard ils étaient déjà arrivés. Le loup alla voir Segin mais segin le dévora en un seul coup. Blanquette alla voir Segin et vit qu'il n'y avait plus de loup, elle comprit donc que segin avait mangé le loup.

Blanquette se désespéra et comprit que Segin n'aimait pas les loups. Après cette histoire, Blanquette, Segin vécurent heureuse et dans la joie, avec.

On peut douter du caractère de conte de *La Chèvre de Monsieur Seguin*. Daudet lui-même, dont on connaît le goût pour le folklore, la présente comme « une histoire » dotée d'une valeur symbolique. A ce titre, c'est plutôt de la fable que relève ce petit récit, dont le narrateur pose d'emblée le transfert possible à d'autres situations et d'autres

⁴⁵⁰ C'est sur les contes de Grimm que travaillent Jolles et Marthe Robert, chacun évoquant à propos de ceux de Perrault une perte de la simplicité originelle : chez Perrault, la profusion d'ornements renforce l'aspect esthétique des contes et lie leur écriture à un auteur et un seul, alors que chez Grimm, les contes sont rapportés comme tels que les véhicules la tradition populaire.

personnages⁴⁵¹. Bien des points diffèrent en outre du conte, comme les questions d'ancrage dans un passé et un espace lointain, de nomination des personnages, de recours au merveilleux, etc. Mais surtout le geste verbal est celui d'un individu et non d'un groupe : c'est « *l'action d'un poète* » (Jolles, 1930, p.186) qui est en jeu, pas celle de la forme elle-même. L'univers, malgré les bêtes qui parlent, est régi par les règles de la réalité.

Encore le texte original s'ouvre-t-il par un constat d'injustice (« *Monsieur Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres* ») qui ressemble à un enjeu tel que les contes les présentent. Ce n'est pas le cas du texte de Caroline, qui se contente d'inverser les faits ponctuels (Blanquette achète un homme vs Seguin achète un chèvre, elle lui dit d'aller dans la montagne vs il lui interdit d'aller dans la montagne...) sans les relier aux raisons de leur présence dans l'histoire. De ce fait, celle-ci perd la cohérence que lui conférait originellement sa valeur de fable : la conclusion se contredit elle-même (Blanquette se désespère / vit dans la joie), l'histoire ressemble à une suite de rencontres dont on ne voit pas très bien où elle mène. En fait, toute la compréhension de l'histoire se fait sur un mode métadiscursif : pour en apprécier l'intérêt, il faut saisir le détournement systématique auquel elle donne lieu.

Cette écriture accumulative diffère des autres écritures de contes sur un point essentiel : se déroulant en deux sessions, séparées de 3 jours seulement, elle est comparable aux autres écritures accumulatives que nous avons examinées jusque là. Au contraire, tous les autres contes s'écrivent en 3 sessions au moins, avec une pause variant de 10 à 15 jours. Cette différence n'a pas été imposée aux scripteurs : seule Caroline a considéré, au bout de deux séances, que son texte était terminé. On peut penser, à la suite de C. Boré, que l'activité de reprise d'un texte après une pause de deux ou trois jours diffère de la reprise après une pause longue (l'auteur l'évalue à *une semaine ou plus*) : dans le premier cas, que C. Boré appelle *reformulation différée à court terme*,

« on peut assimiler la reformulation à une activité métalinguistique de relecture, avec ou sans marque, et le texte recopié est un « autre texte » dans la mesure où il est transformé par le « retour sur » le déjà écrit que constitue la relecture » (Lamothe-Boré, 1998, p.29)

alors que dans le second cas, celui de la *reformulation différée à long terme*,

⁴⁵¹ Le discours à Gringoire qui sert d'introduction au récit se termine ainsi : « *écoute un peu l'histoire de la chèvre de M. Seguin. Tu verras ce que l'on gagne à vouloir vivre libre.* » (Daudet, 1961/70, p.31).

« le rapport avec le texte change de sens. On peut même se demander si cette nouvelle écriture se fait en référence ostensible avec le ou les premiers états. [...] Y a-t-il eu nouvelle écriture, activité réflexive, autocitation ? » (*ibid.*)

Ici, il n'existe pas à proprement parler de nouvelle écriture : comme c'est le cas en général dans le mode de l'accumulation, la phase de reprise du texte correspond à une relecture qui n'amende que très peu, et le plus souvent formellement, le texte initial. Nous verrons que les autres écritures de contes, qui comportent une reformulation différée à long terme, comportent la *nouvelle écriture* évoquée par C. Boré.

2.1.2. Une écriture récurrente : la gestion constante de l'hybridité textuelle.

En 4h10 d'écriture, Marine écrit le texte le plus long de tous les contes (annexe p.130). Au contraire de ce qui se passe dans les autres écritures – et conformément aux caractéristiques déjà dégagées sur le mode de la récurrence – les états intermédiaires montrent une progression régulière du texte, constamment retravaillée en cours de scription. Des trois pauses séparant les sessions d'écriture, une surtout produit des effets notables : c'est celle, longue de 10 jours, qui sépare la deuxième et la troisième sessions (1h50, annexe p.132). Contrairement à ce qu'indique C. Boré (cf. *supra*), il est clair ici que l'activité se fait *en référence directe* au texte déjà écrit : c'est peut-être le mode d'écriture de la récurrence qui produit cela, les modifications faisant partie, depuis le début de l'écriture, du processus. La scriptrice relit, comme elle a relu bien des fois, elle effectue des remplacements qui modifient les caractéristiques du héros (de *gourmand*, il devient *coquet* à 1h50, annexe p.121) – justifiant un certain nombre d'ajouts effectués ensuite – et des personnages clefs (*loups garou* → *cochons* – *ibid.*). Ces modifications, qui ont souvent trait à l'inversion, semblent correspondre à une prise de distance par rapport à l'écrit déjà produit : nous les analyserons en détail quand nous observerons la manière dont les scripteurs s'y sont pris pour détourner – quand ils l'ont fait – des contes existants.

Marine semble avoir en tête, dès le début de l'écriture, la globalité de la consigne qui lui enjoint d'*écrire un conte* en y faisant apparaître *des éléments de contes connus*. Le héros de ce conte est le *chat botté* (d'abord nommé *Beauté*, nous y reviendrons), puis on évoque le *grand méchant loup* (45', annexe p.115), puis *une grand-mère* (*ibid.*) ; en deuxième session, donc après 3 jours de pause, *une grand-mère* est remplacée par « *la grand-mère du petit chaperon ROUGE* » (50', annexe p.117), ce qui était l'univers du conte traditionnel, avec le couple loup – Chaperon Rouge en arrière-plan. Comme c'est souvent le cas dans le

mode de la récurrence, la scriptrice semble prête à se laisser entraîner vers l'imprévu par le texte lui-même : vraisemblablement la présence des « *loups garou* », mis en scène à 10' d'écriture, favorise-t-elle l'émergence du « *grand méchant loup* » (45' d'écriture), d'autant plus probablement que « *Il se mit à la recherche du grand méchant loup* » est inscrit en deux fois, avec deux pauses où l'on peut supposer que la scriptrice rencontre le mot « *loups garou* »⁴⁵² ou un de ses substituts. A partir du « *grand méchant loup* », on envisage facilement l'émergence du « *Petit Chaperon Rouge* ». Nous assistons donc à un double passage d'élément type à élément singulier : de *loups* au *grand méchant loup*, d'une *grand-mère* à celle du *Petit Chaperon Rouge*.

Dès le début de l'écriture également, un univers cohabite avec celui du conte : c'est celui du monde interplanétaire familier des enfants d'aujourd'hui. Le chat botté vit sur *Mars*, il veut débarrasser *notre planète*, la Terre, de dangereux envahisseurs, et pour cela utilise une *épée lasère* (30', annexe p.113 ; 4h, annexe p.131), monte dans son *OVNI* (30', annexe p.115), etc. La scriptrice écrit finalement une histoire dont la structure rappelle celle du conte : victimes d'une injustice (on a envahi leur planète) les chats, réfugiés sur Mars, seront sauvés par le chat botté qui chassera les envahisseurs ; les trois rencontres mises en scène peuvent être considérées comme des épreuves de qualification (rencontre et combat avec la grand-mère qui devient un adjuvant, réponse aux questions des opposants que sont les nains) suivies de l'épreuve finale (combat avec le *grand méchant cochon*) qui, au contraire de ce qui se passe dans les contes produits ici, est assez précisément décrite.

⁴⁵² Plus précisément, le terme "*loups garou*" est repris anaphoriquement par "*ces créatures*" (à 20', annexe p.113), et Marine ajoute quelque chose à cet endroit du texte (35-40' d'écriture, annexe p.115) avant de reprendre l'écriture en continuation et d'ajouter :

ajout de *il arriva sur terre.*

pause=00:00:33

ajout de *Il se mit à la*

pause=00:00:37

00:45:00 ajout de *recherche du grand méchant loup* ? [remplacement de ? par .] *Au bout de 2 jours*

On peut supposer un lien entre la modification effectuée à proximité de « ces créatures », qui renvoie à des loups, et l'émergence du « grand méchant loup ».

Du conte, on trouve des topoï narratifs et langagiers, mais un seul apparaît dans le flux de l'écriture : le *grand méchant cochon* recrache le *Petit Chaperon Rouge* lors du combat (4h05, annexe p.131) ; encore faut-il noter que cette opération est l'une des dernières et arrive après quantité de relectures, qui font douter de son caractère « spontané ». Les deux autres topoï relevés (la grand-mère parle « *d'une voix chevrotante* », ajouté en léger différé à 55', annexe p.117 ; le chat « *s'avoua vaincu* », ajouté dans le cadre d'un remplacement à 1h30, annexe p.119) sont ajoutés dans un cadre métadiscursif de rectification de l'écrit produit. Pas de traces d'activité métadiscursive, en revanche, lorsqu'il s'agit de parler science-fiction : « *planète* » (10', annexe p.113), « *épée lasère* » (30', annexe p.113), « *o.v.n.i.* » (30', annexe p.115) arrivent dans le flux de l'écriture ; si *o.v.n.i.* fait l'objet d'une réflexion métadiscursive, c'est après son inscription : le terme est immédiatement remplacé par *soucoupe volante* (30', annexe p.115), signe peut-être d'une réticence à employer la marque du jargon que constitue le sigle ; cette réticence *a posteriori* témoigne de la vigilance de la scriptrice et de son regard toujours métadiscursif sur l'écrit qu'elle est en train de produire (ce regard est typique du mode de la récurrence) mais n'enlève pas la spontanéité de l'apparition du mot porteur du sème « science-fiction ». Du point de vue du genre *conte*, et du geste verbal qui le porte, le paradoxe de l'écriture de Marine est donc le suivant : plus que tous les autres, elle construit un récit complet, dans lequel on peut lire la réparation d'une injustice et la mise en place d'un univers rêvé ; mais le langage lui-même semble ne pas aller de soi quand il est celui du conte traditionnel, la parole qui émerge le plus aisément étant sans conteste celle de la science-fiction. Le résultat est un texte *hybride* dans un sens proche de celui que Bakhtine donne au mot *hybridisation* : « *mélange de deux langages sociaux à l'intérieur d'un seul énoncé, la rencontre dans l'arène de cet énoncé de deux consciences linguistiques, séparées par une époque, par une différence sociale, ou par les deux* » (Bakhtine, 1975, p.175-176). L'hybridisation ne tient pas ici, comme dans les cas qu'envisage Bakhtine, à un enchâssement dans le discours de l'auteur d'un discours autre : ce qui rend hybride ce conte, c'est le choc que ne peut manquer de créer la cohabitation dans un même énoncé du *chat botté* et de son *épée laser*. On est proche de la situation dite d'*hybridisation involontaire*, dont Bakhtine fait « *un des modes majeurs de l'existence historique et du devenir des langages* » (1975, p.176). Ici, ce sont les langages du conte et de la science-fiction qui résonnent, dans une bivocalité qui rend ce texte réellement inclassable. On pense évidemment, dans le registre cinématographique, aux œuvres de Spielberg ou Tim Burton qui construisent, sur le mode du conte, des récits

dont les personnages principaux sont un extra-terrestre (*E.T.*) ou un humanoïde presque parfait (*Edward Cissorhands*). Si ces auteurs ont pris soin de n'inclure dans les dialogues que le minimum de termes relevant du vocabulaire de la science-fiction, confiant à l'image le soin de figurer le futur, c'est vraisemblablement pour éviter cette *hybridisation* langagière qui nuit à la cohérence de l'univers construit. C'est exactement à l'inverse que travaillent certains auteurs pour la jeunesse, en particulier Rascal qui ne cesse de mettre en relief l'interdiscursivité : son ouvrage *Si tu aimes avoir peur* repose précisément sur le mélange de peurs archaïques (« *C'est là que vit Diable Martinet !* ») et de solutions ultra modernes (« *Mais depuis que Papa m'a offert un pistolet interstellaire, je ne le crains plus.* »). Dans quelle perspective Marine se situe-t-elle ? Manque-t-elle de vigilance pour avoir laissé s'instaurer cette double référenciation, ou d'audace pour n'être pas allée assez loin dans la mise en relation de ces deux univers parallèles, le conte et la science-fiction ? Rien ne permet de trancher, mais l'activité métadiscursive dont elle témoigne au moment d'insérer des morceaux de paroles du conte, la réticence que suscite un mot excessivement marqué *science-fiction*, montrent que, intentionnelle ou pas, l'hybridité de son texte lui apparaît clairement.

2.1.3. Écritures du gonflement : diverses façons d'expanser un premier jet.

2.1.1.1. Transformation d'un premier jet et perte de cohérence.

Sur le plan de la cohérence interne, le texte présentant le plus d'écart entre le début et sa fin est celui de Carlos.⁴⁵³ Il s'agit d'un conte à épreuves où le héros doit, selon la formule

⁴⁵³ Le texte final (annexes, p.98) est le suivant :

PINOT QUIO

Il était une fois un jeune enfant qui s'appelaïT Pino Quio .Il avait une taille moyenne et il est robuste .Pinot quio est cochon et il coquet.II voulait sauver blanche neige.II avait sut qu'elle était prisonnière par le journal du chat beauté.Puis après pinot quio prépara sont sac.II emporta a manger et un peigne.Aubout de 1 semaine pinot quio rencontre aladdin qui lui dit<<ci tu repond a toute mais question tu pourra partir.

- Attend dit pinot quio je veut peigner.

-Dacort dit aladdin.

-Sa y est je suis la dit il.

-Alors aladdin dit je vais te poser la première question combien de nain dans blanche neige .

-Pinot dit il en y a sept

-Oui bonne reponse dit aladdin je vais te pauser la dernière question tu est près .

-Non dit il je me parfumer .Sayer je suit près .

-Alors il pause la question .Quel est la maison la plus solite dans l'histoire des trois petit cochons.

de Propp, répondre à « un questionnaire [...] qui le prépare à la réception d'un objet ou d'un auxiliaire magique » (Propp, 1928/1965, p.51). Le paragraphe d'exposition pose un personnage, *Pinot Quio*, et un enjeu, *sauver blanche neige* ; le paragraphe de conclusion stipule que *Pinot Quio* gagne un combat et fait de grandes fêtes mais ne parle plus de *blanche neige*, dont la libération n'est pas mise en scène. Ce texte a les allures de l'« ossature privée de sens » évoquée par Jolles à propos d'écrits artificiellement composés par juxtaposition de motifs de contes (1930, p.194) : le héros rencontre un opposant et un adjuvant (Aladin et Robin des Bois), desquels il obtient des objets magiques (fonctions 12 et 14 de Propp) ; il gagne l'épreuve finale (fonction 26 de Propp) et retourne triomphalement chez lui. Le texte a donc des caractéristiques structurales du conte, mais n'en a pas la cohérence : le portrait du héros n'est mis en relation ni avec sa mission, ni avec l'issue de l'aventure. On ne sait ni pourquoi, ni comment Blanche-Neige a été faite prisonnière, et la motivation du héros à la sauver reste obscure.

Le premier jet que le scripteur avait produit pendant les deux premières sessions d'écriture, avant la longue « pause » de 10 jours, était beaucoup mieux construit : l'éparpillement et l'impression de carcasse vide que donne le texte sont les conséquences d'une perte de cohérence. A 1h45 d'écriture, le texte⁴⁵⁴ suit une trame simple et logique :

-Pinot quio dit c'est la maison de brique.

-Bonne reponse dit aladdin comme ta repondu a toute mes question je tanfre mon tapis volant.

-Merci esplique pinot quio est ce que part quel direction aller .

-Oui tu va toujours tout droit .

-Merci aurevoir dit pinot quio .>>

Aubout de dix jours d'aventure et de tempête .Il rencontra robin des bois qui lui demande qu'est ce qu'il fait dans les bois <<je veux sauver Blanche-Neige qui prisonnière du nain simplet.

-Ah!dadors je comprend maintenant pourquoi,tu était dans les bois.

-Maintenant je dois partir chercher Blanche-Neige et merci pour tout.

-Attend dit il je veux te donner mon arc a flèche .

-Je te merci dit il.

Pinot quio reparti vers le chateau .Cinq jours plus tard il arriva au chateau .Il se batit et pinot quio gagna . Il reparti chez lui et il fit des grandes fête.

⁴⁵⁴ Texte à 1h45 d'écriture (annexe p.88) :

PINOT QUIO

Il était une fois un jeune enfant qui s'appelait pinot Quio qui était blonds aux yeux bleux et d'une taille moyenne mais aussi il avait des défauts. Pinot Quio était grossier et bête. Il voulait aller chercher un remède pour devenir intelligent mais ce remède était au sommet du mont-blanc mais le problème bas lui il est en chine mes sa plus grosse difficulté ces qu'il a beaucoup d'obstacle a passer avant d'arrive au chateau qui est garde par une sorcière .Au bout de deux jours il rencontra un diable que si il voulait pas faire se qu'il dit pinot quio.Il le brullerait oui a repondu alors fit ce qu'il a espliqué.

Aubout de dix jours de tempête et de plus pinot quio arriva au chateau il parcourit des sales entière mais il n'a pas trouver le remède.Il rester une salle.Le remède était la mais il devait affronter la sorcière qui donne des pommes empoisonner aux enfant .

Pinot quio a gagné et eu le remède et retourna dans son pay .Et pinot quio fit des fête énorme et il est devenu intelligent.

c'est le défaut de bêtise⁴⁵⁵ qui pousse le héros à sa quête d'un « remède pour devenir intelligent ». La rencontre avec le diable, très elliptiquement décrite, constitue néanmoins un obstacle que Pinot Quio franchit. Ensuite, après « dix jours de tempête », Pinot Quio arrive au château, il parcourt « des salles entières » sans rien trouver puis, dans la dernière salle, conquiert l'objet de sa quête dans un combat singulier ; la conclusion s'impose alors: « Pinot Quio fit des fête énorme et il est devenu intelligent ». Malgré une exposition très rapide qui ne favorise pas l'attachement au personnage, on est bien ici dans un conte où s'exerce la *morale naïve* par laquelle le héros obtient, grâce à la magie, une qualité dont sa naissance l'avait privé. Même la hâte avec laquelle sont évoqués les différents épisodes correspond à cette esthétique du conte qui « saute d'incident en incident pour rendre tout un événement qui ne se referme sur lui-même qu'à la fin seulement » (Jolles, 1930, p.183). L'écriture de ce premier jet se distingue de la suite puisque presque toutes les opérations sont des ajouts de continuation (annexe pp 83-87), à l'inverse de ce qui se passe plus tard : la réécriture est une succession de suppressions de l'existant / ajouts du second jet, ces ajouts étant eux-mêmes amendés en cours d'écriture.⁴⁵⁶ En ce sens, l'écriture peut être vue comme la succession d'une période de création et d'une période de modification, pendant laquelle la cohérence primitive se dissout dans une accumulation de détails. Les modifications apportées, nous le verrons en détail plus loin, sont souvent le fruit de la précision de la consigne qui impose d'insérer dans le conte des éléments de contes déjà existants.

2.1.1.2. L'expansion dans un cadre fixé : une simplicité perdue.

Comme Carlos, Benjamin produit un premier jet en deux sessions d'écriture, puis le reprend après 10 jours de pause. Comme chez Carlos, la réécriture semble gouvernée par

⁴⁵⁵ La bêtise est recensée par Jolles comme une “formule” de l'injustice : “Les gestes verbaux [...] du conte sont lourds de tragique et de justice pris au sens de la morale naïve. En ce sens, l'injustice a pour formule : être sot, être vêtu de haillons” (Jolles, 1930, p.194).

⁴⁵⁶ Catherine Lamothe-Boré a proposé un cadre d'analyse des différentes réécritures d'un texte, selon qu'elles interviennent en différé à court terme (lors de la même séance d'écriture ou de la séance suivante) ou à long terme : dans le différé à court terme, “on peut assimiler la reformulation à une activité métalinguistique de relecture, avec ou sans marque, et le texte recopié est un “autre texte” dans la mesure où il est transformé par le “retour sur” le déjà écrit que constitue la relecture” ; dans le différé à long terme, “le rapport avec le texte change de sens. On peut même se demander si cette nouvelle écriture se fait en référence ostensible avec le ou les premiers états. [...] Y a-t-il nouvelle écriture, activité réflexive, autocitation ?” (Lamothe-Boré, 1998, p.29). On voit que l'analyse de réécritures en différé à long terme, comme celle qui nous occupe ici, est plus difficile parce que l'objet est moins bien défini.

l'obligation d'insérer des éléments de contes existants dans le texte. En revanche, cette reprise n'est pas un bouleversement total mais plutôt une expansion du premier état du texte.

Ce premier état⁴⁵⁷ présente toute une série de topoï du conte : un petit orphelin va partir à l'aventure et traverser les mers ; il franchira divers obstacles, sera confronté à la magie, entre autres à travers un état de sommeil profond, mais sortira, grâce à sa détermination vainqueur et riche de l'aventure. Le texte est d'une grande cohérence de détail, chaque trait posé en introduction trouvant son correspondant en conclusion. Son écriture a peu de rapports avec celle du premier jet de Carlos : on y trouve beaucoup moins de pauses et beaucoup plus de modifications en cours d'écriture ; en fait, l'état du texte à 1h45 d'écriture n'a pas grand chose d'un premier jet : c'est un texte déjà travaillé, modelé lors de son écriture première. Si l'on regarde le fil de la plume, on s'aperçoit que la première période d'écriture, qui occupe à peu près la moitié du temps, ressemble à une écriture de la récurrence, alors que chez Carlos elle a plutôt une allure d'accumulation.

Ceci explique peut-être la relative stabilité du propos entre 1h45 et 3h25, la fin de l'écriture. De fait, beaucoup de choses ont subsisté, comme le montrent les deux états du texte (éléments soulignés = supprimés dans l'état 1 / ajoutés dans l'état 2) :

⁴⁵⁷ A 1h45 d'écriture, le texte est :

*LES AVENTURES DU
PETIT PINOCHIO*

Il était une fois un petit enfant qui vivait tout seul depuis que ses parents étaient morts . Il s'apelaît Pinocchio . Il habitait un très joli pays en Suisse .

Il faisait tout à fait intelligent à vu d'oeil mais en fait il était complètement étourdit . Il avait 1 qualité, il aimait bien faire des petite chose dans du bois . Il avait aussi 1 défaut il bavardait tout le temps .

Un jour il eu l'idée de partir au Canada .

Il emporta le nécessaire pour son voyage et parti en bateau . Après avoir fait 3 longs jours sur la mer, il arriva enfin sur la terre promise, et demanda à un passent de lui dire oùil pourrait chercher de l'or .L'homme lui indiqua une direction .Mais Pinocchio qui voulait toujours en savoir plus lui posa des questions sur le pays . Deux minutes plus tard après avoir entendu tout les renseignements qu'il voulait il reparti .Lorsque qu'il eu fait 6 heures de marche il aperçus sur le coté du chemain une petite grotte. Alourdit de sommeil il se senti tout d'un coup très fatiguer et s'endormit . le lendemain matin il était enfermé dans une cage gardée par un méchant dragon qui voulait en faire de la bouille à besse pour son petit déjeuner . Mais Pnochio qui n'était pas d'umeur toujours à se laisse faire lui proposa un marché. il lui dit que si il arivait à le faire rire il le mangerait. le dragon accepta . Mais Pinocchio ne se laissa pas avoir et le dragon deva bien avoué qu'il avait perdu et il le laissa partir .

2 mois plus tard on entendit qu'un petit garçon avait fait fortune au Canada . cela prouvent bien qu'un petit garçon est capable de s'en sortir tout seul même si il a un petit poit dans la tête .

LES AVENTURES DU

PETIT PINOCHIO

Il était une fois un petit enfant qui vivait tout seul depuis que ses parents étaient morts . Il s'appelait Pinocchio . Il habitait un très joli pays en Suisse . Il faisait tout à fait intelligent à vu d'oeil mais en fait il était complètement étourdi . Il avait 1 qualité, il aimait bien faire des petite chose dans du bois . Il avait aussi 1 défaut il bavardait tout le temps . Un jour il eu l'idée de partir au Canada . Il emporta le nécessaire pour son voyage et parti en bateau . Après avoir fait 3 longs jours sur la mer, il arriva enfin sur la terre promise, et demanda à un passent de lui dire où il pourrait chercher de l'or . L'homme lui indiqua une direction . Mais Pinocchio qui voulait toujours en savoir plus lui posa des questions sur le pays . Deux minutes plus tard après avoir entendu tout les renseignements qu'il voulait il reparti .Lorsque qu'il eu fait 6 heures de marche il aperçus sur le coté du chemin une petite grotte . Alourdit de sommeil il se senti tout d'un coup très fatiguer et s'endormit . le lendemain matin il était enfermé dans une cage gardée par un méchant dragon qui voulait en faire de la bouille à besse pour son petit déjeuner . Mais Pnochio qui n'était pas d'umeur toujours à se laisse faire lui proposa un marché. il lui dit que si il arivait à le faire rire il le mangerait. le dragon accepta . Mais Pinocchio ne se laissa pas avoir et le dragon deva bien avoué qu'il avait perdu et il le laissa partir . 2 mois plus tard on entendit qu'un petit garçon avait fait fortune au Canada . cela prouvent bien qu'un petit garçon est capable de s'en sortir tout seul même si il a un petit poit dans la tête .

LES AVENTURES DU PETIT PINOCHIO

Il était une fois, un petit enfant qui vivait tout seul depuis que ses parents étaient morts. Il s'appelait Pinocchio.

Il faisait tout à fait intelligent à vue d'oeil mais en fait il était complètement étourdi. Il avait une qualité il était gourmand. Il avait aussi un défaut il bavardait souvent quant il faisait une rencontre.

Un jour, il eut l'idée de partir au Canada.

Il appela Aladdin avec son téléphone portable (un peu bisard n'est ce pas) et Aladdin fut là en quelques minutes avec son tapis volant. Pinocchio l'air joyeux lui demanda tout à coup si il pouvait lui praité son tapis pour son voyage et Aladdin accepta car il était sûr que son tapis pouvait revenir tout seul.

Après avoir fait trois longs jours au dessus la mer, Pinocchio avait rencontré en route Merlin qui était trensformé en oiseau. Il lui avait parlé et était reparti.

Un jour, il arriva enfin sur la terre promise, et demanda à un passent de lui dire où il pourrait cherché de l'or. L'homme lui indiqua une direction. Mais Pinocchio qui voulait toujours en savoir plus lui posa des questions sur le pays. Une heure plus tard, après avoir entendu tous les renseignements qu'il voulait il reparti.

Mais avant, Pinocchio eut un petit creu il chercha un joli petit restaurant. L'orsqu'il l'eut trouvé il s'y installa et en resortit après trois longues heures. alors il reparti.

Lorsqu'il eu fait 6 heures de marche, il aperçut sur le coté du chemin une petite grotte. Alourdit de sommeil il se sentit tout d'un coup très fatigué et s'endormit .

Le lendemain matin, il était enfermé dans une cage gardée par un méchant dragon qui voulait en faire de la bouillabesse pour son petit déjeuner . Mais Pnochio avait sur lui son petit téléphone portable et appela Kin-Kong. celui si arriva et se batta contrele dragon. Deux minutes plus tard son adversaire était cabos et s'enfuit tériifié. Kin-Kong reparti très content.

Deux mois plus tard, on entendit à la radio qu'un petit garçon avait fait fortune au Canada. Cela prouve bien qu'un petit téléphone est toujours utile.

Les modifications sont liées à l'insertion d'éléments de contes (ou de récits) existants. Qu'il s'agisse de remplacements ou d'ajouts de segments de texte, ceux-ci comportent en effet, dans l'état 2, des personnages d'autres récits tels qu'Aladin, Merlin et King-Kong. Comme c'est le cas chez Carlos, on peut s'interroger sur la pertinence de ces modifications du point de vue de l'écrit dans sa totalité : ces personnages supplémentaires ne facilitent pas l'appréhension de l'histoire, noyée dans les détails des rencontres et événements ajoutés. On a même l'impression d'une sorte de frénésie d'ajout : ayant introduit le personnage d'Aladin, le scripteur évoque Merlin, il invente l'épisode intermédiaire du repas au restaurant dont la fonction narrative n'apparaît pas et qui ne correspond pas spécifiquement à l'injonction donnée, enfin il fait apparaître King-Kong. Toutes ces apparitions ont lieu, je l'ai déjà signalé, dans le cadre métadiscursif de la modification du déjà écrit ; sauf Aladin, tous les personnages et faits inédits apparaissent après des pauses, comme si le souci de Benjamin était, à la relecture, de « caser » le maximum d'éléments nouveaux dans le texte déjà existant. C'est donc vraisemblablement de façon délibérée que Benjamin augmente son texte, lui faisant malheureusement perdre la *simplicité* qui était la sienne.

Une des raisons de cette perte de simplicité est à chercher dans la clôture du conte : dans le premier état produit, les éléments de la conclusion répondent à ceux de l'introduction, ce qui n'est plus le cas dans la version finale. En effet, alors que dans l'état 1, les traits d'intelligence et d'étourderie se retrouvent dans la dernière phrase (*cela prouvent bien qu'un petit garçon est capable de s'en sortir tout seul même si il a un petit poit dans la tête*), la conclusion de l'état 2 repose sur la possession de ce qui pourrait s'apparenter, nous le verrons, à un objet magique : le téléphone portable. Ceci rompt la cohérence interne de l'état 1, où l'on pouvait interpréter l'étourderie (comme la sottise d'après Jolles) comme une marque d'injustice que le héros compense par d'autres qualités. De la sorte, l'état 2, plus foisonnant, apparaît aussi comme moins *simple* que l'état 1 : fruit d'un second retravail, il semble paradoxalement moins abouti, faisant montre de failles (chrono)logiques que nous aurons l'occasion de commenter précisément par la suite.

2.1.1.3 La transformation complète d'une ébauche : le conte comme coquille pour le dire du je.

L'écriture d'Antoine s'effectue en 3 sessions, contre 4 pour les deux scripteurs précédents. La première session, qui se termine à 48' d'écriture, est séparée de la deuxième par une pause de 2 semaines.

A 48' d'écriture, en fin de première session, le texte est le suivant :

Le grand poucet et le petit ogre

Le grand poucet ce prommenait dans les bois tout les jours et un jour il vu un petit ogre qui ceuillait des champignons et le grand poucet lui dit:

- Que fais tu petit ogre ?

- Ca ne ce voie pas tête d autruche, je ceuill des champignons pour ma grand mère.

- si tu veux je peux te sir un raccourci c'est par là.

et le petit ogre pris ce raccourci mais quant il eu fait cent mètre, il vi un vieille mémé qui lui barrait le chemin et qui lui dit :

-

Quinze jours après, et au bout de 2 heures de travail supplémentaires, ce texte devient :

Le petit poucet

En Afrique, un poucet de petite taille, très gourmand et maladroit mais très rapide, avait perdu son père, il se prommenait dans les bois tous les jours et un jour, il vit un fou qui lui dit:

- Vas en amerique et tu retrouveras ton père !

Le fou lui donna une tarte à la crème chantillie.

Le petit poucet prit la tarte, monta dans son Volsvagen et alla au port.

Quant il arriva en amérique il se trouva fasse a une boulangerie il entra, prit six chou à la crème et trois gateau au chocolat, puis repartit. Il vit pendant sa route un bonome qui rentrait, sortait, rentrait, sortait. Je m' araita et il me dit:

- je peux exaucer trois vœux rien que pour toi ! Dit -il.

alors je lui demanda de m'ammener à mon père.

Il m'emmena à mon père mes quand j'arriva devant le chateau la lampe avait disparu et le chateau était garder par un dragon il combatu fierement mais le dragon l'avala.

Le petit poucet fit un trou dans le ventre du dragon puis alla sauver son père, mais, à la sorti le dragon les attendait, le petit poucet donna une tarte à son père ainsi qu'a lui mais comme il étaient maladroit il chutèrent la tête la première sur leur tarte à la crème il ne voyaient plus rien donc passèrent inconnu le petit poucet et son père ne savait même pas que ses tartes leurs avaient sauvé la vie .

Mais en route ils rencontrèrent une sorcière avec une pomme elle leurs dit:

- Voulez-vous ma pomme ?

- Non merci

- Alors gouter juste

- Bon d'accord.

il croqua dans la pomme et tomba dans les pommes.

Le petit poucet prit son père dans ses bras et rentra chez lui.

Et oui les contes ca ne finit pas toujours bien.

On voit que peu d'éléments restent constants d'un état à l'autre : « *le poucet* » demeure, mais de grand, il devient petit ; la sorcière, présente très vite dans l'état 1, apparaît en fin d'aventure dans l'état 2. De plus, le propos n'est pas du tout le même. A l'inverse de ce qui apparaît dans les textes de Benjamin et Carlos, les modifications ne semblent pas liées à l'injonction de la consigne d'insérer des personnages de contes existants : l'*ogre* présent

à l'état 1 disparaît à l'état 2 au profit du *fou* (1h, annexe p.51), et la toute fin de la première session d'écriture a même vu le remplacement d'une *sorcière* par la *vieille mémé* qui barre la route au héros (45', annexe p.49). C'est donc à un désengagement progressif des clichés du conte que s'est livré le scripteur, au profit d'une histoire de quête parentale que l'on peut voir comme une autre forme de topos du conte, la perte des parents étant, comme la sottise ou la pauvreté, source d'injustice. Dès lors, tout laisse penser que le petit Poucet va franchir les mers et retrouver son père, selon la mission que le fou lui a fixée : le merveilleux en moins, on est bien dans le conte et l'on retrouve dans celui-ci les premières fonctions répertoriées par Propp.⁴⁵⁸

Qu'est-ce qui peut expliquer ce brusque changement de registre ? Selon l'enseignant responsable de la classe au moment de l'écriture, le petit Antoine a mis une part importante de sa biographie personnelle dans l'histoire narrée : il vivait alors avec sa mère et sa grand-mère, son père travaillant (et vivant) aux États-Unis et insistant pour que son fils le rejoigne là-bas. Sans psychologiser à outrance, on peut avancer que le thème du conte n'est pas sans rapport avec le vécu de son auteur à ce moment-là. Ce qui va nous intéresser ici, ce sont les moyens du glissement d'un état du texte à l'autre et les moments où va se manifester l'implication de l'auteur dans son histoire.

Comme c'était le cas chez Carlos, les écritures de première et de deuxième session diffèrent absolument quant à leur mode d'effectuation : la première est une écriture de création, la seconde une écriture de modification – souvent radicale – du déjà écrit. A l'inverse de Carlos, **Antoine adopte dès le premier jet une démarche intertextuelle**, comme le prouvent la présence d'éléments d'autres contes et (nous les commenterons plus tard) les inversions qu'il effectue (*Grand Poucet / Petit Ogre*). Au moment où il reprend le texte, **il renverse l'inversion et se met à parler vrai**, rentre dans les cadres habituels et s'inscrit, comme auteur, dans son texte qui va prendre une tonalité beaucoup plus réaliste (achat de gâteaux, départ en Volkswagen : annexe p.53), malgré des apparitions sporadiques d'éléments merveilleux. **Cette inscription comme auteur se manifeste par un changement de la voix narrative** : à 1h35 d'écriture, alors que la voix est hétérodiégétique, dans la phrase « *Il vit pendant sa route un bonome qui rentrait, sortait, rentrait, sortait,* », on trouve les opérations suivantes :

⁴⁵⁸ La mort des parents est la première fonction suivant l'ouverture; Propp la considère comme une "forme renforcée de l'éloignement" (Propp, 1928/1965, p.36) ; la deuxième fonction est l'interdiction / l'ordre signifié au héros.

01:35:00 ajout de *je ma*
 ajout d'un point avant *je ma*
 majuscule à *je*
 ajout de *raita* à la suite de *ma*
 apostrophe entre *m* et *araita*
 ajout de *etjel*

pause=00:01:28

retour en début de texte

déplacement de la virgule situé entre *petite* et *taille*, après *taille*

avancée après *arriva en Amérique*

suppression de *puis*

ajout de *ils*

suppression du *s* de *ils*

avancée en fin de texte

ajout de *et jel ui*

01:40:00 remplacement de *jel ui* par *je lui*

ajout de *deman*

remplacement de *je lui deman* par *il me demanda*

remplacement de *demanda* par *dit*

ajout d'un point

passage à la ligne

ajout à suspension de *je puex* ^[remplacement de *puex* par *peux*] *exaucer trois vœux ! Dit il.*

passage à la ligne

01:45:00 ajout de *alors je lui demanda de m'emmener à mon père*

Le *je* désormais employé est co-référent au *il* de « *il vit pendant sa route un bonome* » et désigne le héros du conte, le *petit poucet*. Ce changement de voix vient attester l'origine des modifications depuis le début de cette deuxième session : le *poucet* dont il est question représente l'auteur du texte, cette identification étant peut-être à l'origine du rétablissement de la *normalité* (*petit poucet* vs *grand poucet*). On a vraisemblablement ici une illustration de la théorie de M. Robert selon laquelle

« le conte ne sort jamais de ce petit monde des enfants et des parents dont l'histoire se résume dans les grands événements de la naissance, de la mort, du mariage, événements qui ne sont jamais simples et normaux, mais toujours contrecarrés, précipités ou retardés, faussés d'emblée par la puissance du sort » (Robert, 1967, p.90).

Citant les nombreuses analogies établies par Freud entre le conte et le « roman familial » que se construit le jeune enfant, M. Robert en fait le point de départ de sa théorie de la production du conte :

« la partialité évidente avec laquelle le narrateur anonyme épouse la cause de l'enfant-roi autorise à penser qu'il ne fait qu'un avec son personnage principal, ou plus exactement, que le double but qu'il poursuit dans son récit répond aux rêveries à la fois tendres et cruelles de sa propre enfance. » (ibid., p.96)

Ici, le narrateur n'est pas anonyme : le changement de voix énonciative dévoile son identification avec le héros. A partir de 1h45 d'écriture, cette identification va gouverner la production, faisant de ce conte ce que Jolles appelle un *anti-conte*⁴⁵⁹ : la dimension tragique va prendre le pas sur la réparation de l'injustice, comme l'expression de la voix de l'auteur a pris le pas sur celle du narrateur anonyme ; ce qui va se produire, ce n'est pas ce que voudrait la *morale naïve* mais l'expression fantasmée de la réalité quotidienne de l'auteur : la mort symbolique, par endormissement, du père.

Dans cette écriture, les éléments les plus folkloriques du conte diminuent au profit de topoi touchant plus profondément l'identification de l'enfant au héros de conte. Si la morale naïve ne triomphe pas, c'est peut-être parce que le projet de l'auteur s'est modifié en cours d'écriture : parti avec l'idée d'écrire *un conte qui comporte des éléments de contes existants*, Antoine écrit finalement **une histoire qui comporte des éléments biographiques**. La fin du texte dit sûrement davantage sa perception de sa propre situation que sa vision d'un conte prototypique, comme l'indique d'ailleurs son commentaire d'auteur qui clôt le texte et presque l'écriture « *Et oui les contes ça ne finit pas toujours bien* » (2h45, annexe p.59).⁴⁶⁰

Ces écritures tracent différents trajets de constitution du texte. Les contes présentent un panel complet des trois modes d'écriture recensés dans ce travail, modes qui ne sont pas co-occurents de la construction de la cohérence. En effet, s'il n'est pas surprenant de constater que, dans la seule écriture de l'accumulation (Caroline), la cohérence est là tout de suite et n'évolue pas en cours d'écriture,⁴⁶¹ les modes de la récurrence (Marine) et du

⁴⁵⁹ « On peut s'attendre maintenant à ce que deux formes résultent de la double tendance à l'œuvre dans cette disposition mentale (i.e. la morale naïve) : à côté d'une forme où le cours des choses suit un ordre tel qu'elles répondent entièrement aux exigences de la morale naïve, on devrait trouver une forme dans laquelle se cristallise l'univers naïvement immoral du tragique ; bref, il doit exister un anti-conte. » (Jolles, 1930, p.191).

⁴⁶⁰ On peut voir dans ce commentaire une marque de réticence vis à vis de son écrit, du même ordre que celle de Marine quand elle mixte conte et science-fiction : nous reviendrons dans la suite de ce chapitre sur ces deux écritures où se manifeste, en différentes manières, une conscience de l'hybridité du texte.

⁴⁶¹ Ne déduisons pas de ce constat qu'un conte s'écrit plus facilement sur le mode de la récurrence : d'une part, nous ne disposons que d'un individu ; d'autre part, Caroline a considérablement réduit et simplifié la consigne en transposant *un* conte, alors que les autres scripteurs s'efforcent d'insérer dans leur texte *des* éléments de contes

gonflement (Benjamin, Antoine et Carlos) ne sont pas homogènes : chez Marine et Antoine, la cohérence se construit au fil de l'écriture, au gré des relectures des scripteurs ; chez Benjamin et Carlos au contraire, la cohérence existant à la fin de la première période de l'écriture semble se déliter au fur et à mesure des ajouts et remplacements effectués.

2.2. Le merveilleux.

Donné par Jolles comme le fonctionnement *naturel* du conte, en tant que celui-ci construit justement un monde où « aucune aventure ne doit ressembler à la réalité » (Jolles, 1930, p.192), le merveilleux conserve pourtant de ses acceptions anciennes⁴⁶² son caractère surprenant en soi :

« Le merveilleux nous fait acquiescer à l'impensable : c'est peut-être le point commun entre Aristote – qui présente le thaumaston comme une récupération de l'irrationnel par le vraisemblable –, les théoriciens de la Renaissance – qui cherchent un terrain d'équilibre entre le surnaturel et l'ornement – et les modernes – qui, dans nos sociétés de simulation, réactualisent le merveilleux comme rayonnement des possibles et clairière ouverte par l'art dans le retrait de Dieu, de la vérité et du monde. » (Goimard, 1997, p.456).

L'évocation du fonctionnement propre du conte comme « forme d'art où s'unissent et peuvent être satisfaits ensemble et en tant que tels ces deux penchants contraires de la nature humaines que sont le penchant au merveilleux et l'amour du vrai et du naturel » (Jolles évoquant Wieland, 1930, p.182) confirme un des traits principaux du merveilleux, son évidence : il demande un adhésion totale, « une sorte d'acquiescement préalable » (Debidour, cité par Goimard, 1997, p.457) ; dans le conte, « le merveilleux n'est pas merveilleux, mais naturel » (Jolles, 1930, p.192).

C'est cette « naturalité » que nous allons observer ici, à travers l'étude des modes d'apparition du merveilleux dans les écritures de nos jeunes conteurs. Dans quelle mesure inscrivent-ils comme évident, pendant l'écriture, le monde imaginaire qu'ils créent ? Si « la lecture suppose l'acceptation préalable d'une fiction édifiée d'avance avec toutes ses conventions » (Goimard, 1997, p.466), l'édification de cette fiction suppose, elle aussi, l'acceptation de conventions préalables et, dans le cas du conte, l'entrée dans « une forme constituée selon un principe qui ne régit et ne détermine que cette forme et n'est déterminant que

existants. Chez Caroline, on a donc affaire à une cohérence préétablie qui se maintient, pas à une cohérence qui se construit.

⁴⁶² Issu du latin *mirabilia*, le mot *merveilleux* implique un double effet d'étonnement et d'admiration.

pour elle » (Jolles, 1930, p.185). Par le double mouvement d'étonnement et d'adhésion qu'il implique, écho à la double nature irréaliste et vraie du conte, le merveilleux est un des instruments privilégiés de cette forme.

2.2.1. Le merveilleux va de soi : inscription d'emblée dans l'univers de la merveille.

Trois scripteurs entrent de plain-pied, dès le début de l'écriture, dans un univers merveilleux : il s'agit de Caroline (*Blanquette et Segin*), Carlos (*Pinot Quio*) et Marine (*Vive le chat botté*).

Chez Caroline, le merveilleux se réduit à des formes minimales dont on peut se demander si elles sont réellement ressenties comme merveilleuses et propres au conte : les animaux qui parlent, par exemple, ne sont qu'une marque de l'anthropomorphisme habituel aux récits enfantins. Seuls deux personnages, l'ogre et le petit Poucet, sont clairement importés de l'univers du conte. Encore cette importation – nous en verrons plusieurs exemples par la suite – est-elle réduite à une citation : les pouvoirs magiques, les bottes de sept lieues, les attributs spécifiques de l'ogre et du petit Poucet ne sont pas évoqués, comme si les personnages avaient laissé dans le conte leurs aspects merveilleux. Ceci s'explique peut-être par le fait que le récit d'origine n'est pas un conte : pas de merveilleux chez Daudet, où même la fin de l'histoire est conforme à la réalité ; c'est l'anthropomorphisme qui frappe, comme dans l'adaptation de Caroline.

Chez Carlos, l'aventure posée dès le début de l'écriture repose sur une intervention merveilleuse, la quête d'une potion magique que le scripteur rebaptise *remède* (15', annexe p.83), objet destiné à rendre le héros intelligent. Dans sa dénomination même, l'objet magique dit l'inscription dans le conte traditionnel : le terme de *possession magique* (5', annexe p.83), presque figée par la série *Astérix et Obélix*, convoque un intertexte très actuel ; son substitut *remède*, assez neutre, convient mieux au conte, même si le côté magique a disparu ; l'émergence de « *remède* » lors d'un ajout après pause, après la reformulation globale du début de texte (15', annexe p.83), laisse penser que le mot lui-

même a été objet de réflexion. Pourtant, ce souci de ne pas faire s'entrecroiser différentes strates lexicales, vraisemblablement à l'origine de cette reformulation, ne change pas le caractère spontané de l'apparition de l'objet magique pendant la première opération d'écriture : potion magique ou remède, la fonction de la substance est la même. Cette apparition sera suivie, au premier jet d'écriture, de celle de personnages relevant de la tradition merveilleuse ou mythique : « *une sorcière* » (35', annexe p.83), « *un diable* » (40', *ibid.*) « *la sorcière qui donne des pomme empoisonner au enfant* » (1h15, annexe p.87).

La production du premier état du texte de Carlos (annexe p.88), qui est celui dans lequel l'identité de conte est la plus nette, se fait donc de plain-pied dans l'univers du merveilleux. Le manque de détails dans la description de l'action, qu'il s'agisse des épreuves ou de l'utilisation supposée du « remède » à la fin du conte, ne favorise pas l'appréhension de ce caractère merveilleux, pourtant présent dès l'incipit. Lors de la réécriture du texte, en période d'activité métadiscursive, d'autres éléments apparaîtront : il s'agit alors d'éléments de contes existants et repérables comme tels, comme Blanche-Neige (2h05, annexe p.91), le *chat beauté* (2h10, *ibid.*), Aladin (2h25, annexe p.93) et son tapis volant. Ces personnages, extraits du monde des contes, n'ont pas de fonction merveilleuse dans le texte de Carlos, où le héros ne se sert même pas du tapis volant offert par Aladin (3h15, annexe p.97). Leur présence semble due à la seule consigne d'insérer des éléments de contes existants, sans que cette insertion ait d'incidence particulière sur le fonctionnement du texte.

Chez Marine, la tonalité primitive du texte – qui, nous l'avons vu, cohabite finalement avec le conte – est la science-fiction : *OVNI*, *épée laser* et autres ustensiles du futur servent au *Chat Botté* pour libérer la Terre. Le merveilleux – ou tout au moins le surnaturel – est apparu (après pause) en tout début d'écriture avec les *loups garous* (10', annexe p.113), remplacés par des *cochons* au moment de la reprise du texte après la pause de 10 jours (1h50, annexe p.121) : c'est donc d'abord à une sortie du merveilleux que s'est livrée la scriptrice. En fin d'écriture, le *topos* du conte merveilleux est évident avec le combat du héros et du *grand méchant cochon* qui recrache le Petit Chaperon Rouge⁴⁶³ qu'il avait avalé (4h05, annexe p.131). C'est finalement la seule marque tout à fait claire du merveilleux

⁴⁶³ Cette figure se trouve à plusieurs reprises chez Perrault : dans *Le Petit Chaperon rouge*, mais aussi dans *Le Loup et les sept cabris*, par exemple.

habituel au conte : placée en toute fin de texte, après l'apparition d'une foule d'objet relevant du présent ou du futur (de l'épée laser à 30' d'écriture, à la voiture de James Bond à 4h d'écriture), elle me semble symboliser la fusion de deux mondes, le film de science-fiction et le conte traditionnel, que la scriptrice tente de faire cohabiter depuis le début de l'écriture. Alors que les éléments de merveilleux, comme, nous allons le voir, les personnages extraits de contes, apparaissent pratiquement tous après pause, le « recrachage » du Petit Chaperon Rouge vient, au moment de l'épreuve finale (conte) qui se déroule dans un univers futuriste (voiture de James Bond), faire le lien entre les deux univers. Son inscription se fait comme *naturellement*, au milieu d'un ajout de plus de 3 phrases qui est la dernière opération de l'écriture. Comme l'a souligné Jolles,

« *Que les haillons de Cendrillon se changent en habits magnifiques ou que les sept chevreaux ressortent du ventre du loup, ce n'est pas merveilleux, c'est ce qu'on attend, c'est ce qu'on revendique dans cette forme ; ce qui serait merveilleux à l'intérieur de cette forme et donc dénué de sens, ce serait que ces choses n'arrivent pas et que le conte et son univers perdent ainsi leur validité.* » (Jolles, 1930, p.192).

Plus rien, en effet, ne peut surprendre le lecteur qui voit se confronter, dans un récit dont la structure rappelle le conte traditionnel, un *chat botté* muni d'une *épée laser* et un *grand méchant cochon* dont le *garde du corps* arrive dans la *voiture de James Bond*. Quand le cochon recrache le Petit Chaperon Rouge, c'est comme un clin d'œil à un récit connu de tous qui flotte dans l'intertextualité de ce texte-là depuis l'apparition, à 50' d'écriture (annexe p.117), de la *grand-mère du Petit Chaperon ROUGE*. A l'hésitation métadiscursive du lecteur, qui peut légitimement se demander de quel genre relève l'écrit qu'il a sous les yeux, la scriptrice répond par avance, dans le flux de l'écriture de la fin du texte, que ce texte-là est (aussi) un conte. L'émergence de cet élément merveilleux traditionnel a été préparée, sur le plan de la vraisemblance, par l'ensemble des personnages et tous les éléments relevant de la science-fiction⁴⁶⁴ : l'action se construisant au sein d'un univers irréel, rien de cet univers ne pouvait étonner.

⁴⁶⁴ De nombreux auteurs ont d'ailleurs rapproché la science-fiction du merveilleux : Goimard cite Todorov présentant la science-fiction comme "*un merveilleux justifié*" et Caillois selon lequel le merveilleux de la science-fiction "*n'a pas pour origine une contradiction avec les données de la science, mais, à l'inverse, une réflexion sur ses pouvoirs et surtout sur sa problématique, c'est-à-dire sur ses paradoxes, ses apories, ses conséquences extrêmes ou absurdes, ses hypothèses téméraires qui scandalisent le bon sens, la vraisemblance, l'habitude et jusqu'à l'imagination.*" (Goimard, 1997, p.464-465).

2.2.2. *Le merveilleux étonnant : hésitations et réticences à s'inscrire dans le merveilleux.*

Deux écritures se caractérisent par un recours tardif ou des réticences au merveilleux : celles de Benjamin (*Les aventures du petit Pinocchio*) et d'Antoine (*Le petit poucet*).

Chez Benjamin, l'entrée du merveilleux se fait par une voie topique : le sommeil qui saisit le héros brusquement et irrésistiblement. C'est dans le cadre d'une rectification immédiate que ce *topos* apparaît (annexe p.67) :

pause=00:00:43

01:10:00 ajout de *il se sentit un peu fatiguer*

remplacement de *er* par *é* dans *fatiguer*

suppression de *il se sentit un peu fatigué*

ajout de *il aperçut sur le côté du chemin une petite grotte il se sentit tout d'un coup très fatigué et s'endormit*

pause=00:02:01

01:15:00 retour au début du texte

avancée en en dernière phrase

ajout d'un point après *grotte*

ajout de *Alourdi de sommeil*

en fin de phrase, ajout de *le lendemain il était enfermé dans une cage comme un petit oiseau*

remplacement de *comme un petit oiseau* par *gardée par un méchant dragon*

La formulation dit en tous points l'impuissance du héros : affecté d'un participe passé inclus dans une tournure passive (*alourdi de sommeil*), le sujet verbal n'a que peu de valeur agentive : le verbe *se sentir* témoigne de l'état du sujet et non de ses agissements ; quant à *s'endormir*, il fait partie des verbes pronominaux où les actants sont dits *indistincts* par Le Goffic (1993, p.311), c'est-à-dire où l'on ne peut déterminer le degré d'agentivité du sujet verbal.⁴⁶⁵ Cette quasi absence d'agentivité du sujet débouche sur un prodige : le héros se retrouve « *enfermé dans une cage ~~comme un petit oiseau~~ gardée par un méchant dragon* ». L'être merveilleux qu'est le dragon se trouvera plus tard aux prises avec *Kin Kong*, que le héros a

⁴⁶⁵ "Dans certains cas, une interprétation agentive et une interprétation non agentive peuvent s'opposer clairement : Paul s'est tué : suicide ou accident ? mais dans la majorité des cas le sujet possède un certain degré d'agentivité, qui ne peut être déterminé de façon stricte, et peut donner lieu à des interprétations divergentes." (Le Goffic, 1993, p.311).

appelé à sa rescousse (2h35, annexe p.75) : cette jonction du merveilleux traditionnel et d'une création contemporaine qui, faisant écho au Yeti et autres monstres légendaires, relève aussi du merveilleux, se fait dans un retour pour modification du texte déjà écrit. Qu'il émerge en début ou en cours d'écriture, le merveilleux, ici, ne va pas de soi.

Entre ces deux épisodes, d'autres éléments du monde merveilleux ont été insérés dans le texte et, contrairement à ce qui se passe chez Carlos, ils assument pleinement leur fonction merveilleuse : le *tapit volant* sert de véhicule à Aladin (2h, annexe p.71), et en l'utilisant le héros rencontre, dans les airs, « *Merlin transformé en oiseau* » (2h20, annexe p.73). Seul élément importé de notre quotidien actuel, le « *téléphone portable* », utilisé par le héros pour appeler Aladin (2h, annexe p.71), puis *Kin Kong* (2h30, annexe p.75), est souligné dans son étrangeté au monde construit par le texte, par une modalisation marquée par une parenthèse :

02:00:00 ajout à suspension de *appela Aladdin avec son téléphone portable (un peu bbisard* [suppression d'un d à bbisard] *n'ent ce* [remplacement de ent par est] *pas)*

Comme celui de Marine, le texte de Benjamin finit par faire la jonction entre le conte traditionnel et le monde moderne : la morale de ce texte, inscrite à 2h40 d'écriture (annexe p.75), est « *Cela prouve bien qu'un petit téléphone est toujours util* ». Malgré cette incursion du réel, qui est de l'ordre du comique comme l'était la première morale énoncée (« *cela prouvent bien qu'un petit garçon est capable de s'en sortir tout seul même s'il a un petit poit dans la tête* », 1h40, annexe p.69), le texte a fonctionné, jusqu'au bout, comme un conte. Au contraire de Marine, Benjamin s'est efforcé, tout au long de la période de « gonflement » de son texte, d'insérer des éléments merveilleux et les maintient jusqu'à la fin de l'écriture. Ainsi, c'est le réel contemporain qui paraît, chez lui, importé, alors que la présence massive de langage actuel, voire futuriste chez Marine fixe davantage le texte dans le registre de la science-fiction. Alors que le conte de Marine repose tout entier sur l'entremêlement du passé et du futur, du conte et de la science-fiction, celui de Benjamin est plus ancré dans la tradition et le rêve. Le merveilleux paraît finalement *naturel* lors de la réception du texte et le paradoxe de sa production est que cette *naturalité* provient d'une activité métadiscursive et d'un travail textuel opiniâtres.

Chez Antoine, comme chez Carlos, on a deux textes bien distincts : le premier, élaboré à 45' d'écriture (annexe p.48), est le début d'un conte reposant sur l'inversion des attributs des personnages (*le grand poucet / le petit ogre*). Extraits de la tradition merveilleuse, ces personnages ne sont pas pour autant inscrits dans le merveilleux : alors qu'il « *se promenait dans les bois* », Poucet a vu l'ogre qui « *ceuillait des champignons* » (15', annexe p.47) ; le discours de ce dernier (« *Ca ne voie pas tête d'autruche je ceuill des champignons pour ma grand mère* », 30', *ibid.*) est également fort éloigné du merveilleux : on a affaire, encore une fois, à un hybride, mixte de narration écrite et de discours rapportés directs plutôt empreints du langage de la cour d'école que de celui des livres de contes. A la fin de l'écriture de ce premier état du texte apparaît un personnage de conte, la « *sorcière* », qui devient aussitôt une « *vieille mémé* » (45', annexe p.49) :

00:40:00 ajout de *et le petit ogre pris ce raccourci mais quaut il eu fait cent mètre, il vi*

pause=00:00:39

ajout de *une sorcière qui lui barrait le chemin*

pause=00:00:55

00:45:00 remplacement de *sorcière* par *vieille mémé*

pause=00:00:31

ajout de *et qui lui dit :*

pause=00:02:18

passage à la ligne

ajout d'un tiret

Qu'allait dire la « *vieille mémé* » ? Nous ne le saurons jamais, puisque la session d'écriture se termine là et que le texte sera ensuite complètement réécrit. Ce qui semble avéré, au vu du reste de cette première session, c'est que l'écriture de « *une vieille mémé qui lui barrait le chemin et qui lui dit :* » n'est pas allée de soi : les pauses montrent des hésitations avant la scription de « *une sorcière* », puis avant son remplacement par « *vieille mémé* », avant le

verbe introducteur de discours et enfin avant la marque d'introduction du discours elle-même. C'est dire si la réflexion accompagne cette scription : vu la suite de l'écriture, on fera l'hypothèse que cette réflexion est liée, d'une manière ou d'une autre, à l'introduction du personnage de la vieille femme dénommée comme une parente.⁴⁶⁶

La « vieille mémé » disparaît à 1h10 d'écriture (annexe p.52), remplacée dans sa fonction de dispensatrice de parole par « un fou » que Poucet a rencontré et qui lui a fixé une mission : « *Vas en amerique et tu trouveras ton père* » (1h05, annexe p.51). Le schéma des rencontres, dans les deux états du texte, est en fait le suivant :

Etat 1

Etat 2

Poucet **rencontre** un ogre.Poucet **rencontre** un fou.

Poucet dialogue avec l'ogre de façon anodine.

Poucet rencontre une vieille femme.

La vieille femme **va parler** à Poucet.Le fou **parle** à Poucet.

La trame diégétique s'est simplifiée, l'épisode du dialogue anodin ayant disparu entre les états 1 et 2 : c'est finalement la première personne rencontrée qui fixe au héros sa mission. L'abandon de l'attirail merveilleux, déjà constaté avec le remplacement de *sorcière* par *vieille mémé*, se confirme puisque ce n'est plus un *ogre*, mais un *fou*, que Poucet rencontre. A l'issue des deux trames, les personnages rencontrés délivrent une parole. Nous ne pouvons pas savoir ce qu'aurait dit la *vieille mémé* de l'état 1, mais la lenteur avec laquelle émerge ce personnage, et la difficulté que semble avoir le scripteur à trouver quoi lui faire dire, laissent penser que ses paroles auraient été, comme celles du *fou* de l'état 2, décisives pour la suite du texte. Ainsi, un parallèle est possible entre la parole, spontanée et certainement non anodine, de la vieille de l'état 1, et celle, spontanée et décisive, du fou de l'état 2. Il devient alors possible de penser que le remplacement de *sorcière* par

⁴⁶⁶ On pourrait être tenté, comme le fait M. Robert, d'analyser le remplacement de *sorcière* par *vieille mémé* comme une marque de simplicité, voire d'authenticité de l'œuvre : « L'équipement magique du petit récit fabuleux n'est pas aussi indispensable qu'on le croirait à cette bonne marche des choses, il peut avoir un caractère purement formel, ou manquer en partie [...] La fée elle-même, cette apparition radieuse qui favorise les affaires de cœur des jeunes gens, perd dans le *Märchen* une bonne part de son prestige et de sa beauté. Chose remarquable, elle est le plus souvent remplacée par une vieille femme au visage ambigu, puissance tutélaire ou sorcière, on ne sait trop, chargée en tout cas d'initier durement les adolescents [...] Le conte allemand ne l'appelle pas *fée* mais *sage-femme*, montrant ainsi sous l'attirail du merveilleux la réalité qui est au fond son vrai souci. » (Robert, 1967, p.84-85).

vieille mémé marque le début d'un processus de « réalisation » du conte,⁴⁶⁷ d'où le merveilleux commence par disparaître pour faire place à une histoire ancrée dans la biographie de son auteur.

Le merveilleux réapparaît, à 1h25 d'écriture, sous la forme d'un « *dragon* », immédiatement remplacé par « *bonome qui rentrait, sortait, rentrait, sortait* » (1h30, annexe p.53). Si le merveilleux a quitté le personnage, l'étonnement demeure devant ce « *bonome* » qui rappelle un coucou dans sa pendule⁴⁶⁸ : alors que l'épisode précédent (achat de gâteaux dans une boulangerie) était parfaitement réaliste, cette rencontre verse dans l'imaginaire ; elle permet au merveilleux de reprendre sa place dans le conte, avec la proposition du « *bonome* » d'« *exaucer trois vœux* » (1h40, annexe p.55). Dans le même temps, l'aspect autobiographique du récit apparaît clairement avec l'incursion du *je* (*je maraita*, 1h35)⁴⁶⁹ à la place du *il* employé jusque là pour désigner le héros. A la proposition faite par le bonhomme d'exaucer *trois vœux*, le narrateur-personnage n'en émet qu'un :

01:45:00 ajout de *alors je lui demanda de m'ammener à mon père*

C'est donc bien le merveilleux qui permet au héros d'accéder à ce qui, dans la réalité de l'auteur, reste invraisemblable. Au topos littéraire des trois vœux répond la réalité d'un désir. Une fois le prodige admis (« *il m'emmena à mon père* », ajouté à 1h50, annexe p.55), et à la faveur de la relecture qui accompagne le début de la 3^{ème} session d'écriture, la voix narrative se stabilise de nouveau en narration hétérodiégétique. Comme c'est le cas dans

⁴⁶⁷ M. Robert souligne que, appelant les fées des sages-femmes, le conte allemand montre « *la réalité qui est au fond son vrai souci* ». Il n'est pas indifférent, mais nous n'en tirerons aucune conclusion, que la personne qui élève Antoine aux côtés de sa mère, en lieu et place de son père parti en Amérique, soit sa grand-mère.

⁴⁶⁸ Sous toutes réserves, on peut rapprocher le « *bonome qui rentrait, sortait, rentrait, sortait* » d'une des pendules de Gepetto dans la version Walt Disney de Pinocchio : l'atelier de l'ébéniste est plein de coucous de toutes sortes, dont un est la maison d'un homme qui sort à chaque coup de pendule en soulevant son chapeau, et devant lequel le grillon, future *conscience* de Pinocchio, s'arrête longuement. Nous sommes certains que la classe a lu au moins des extraits de Pinocchio, deux scripteurs sur cinq en faisant le héros de leur conte. Il est assez vraisemblable que ces enfants aient vu la vidéo de *Pinocchio* par Walt Disney, d'où le rapprochement possible...

⁴⁶⁹ Irène Fenoglio (2000b) a commenté des lapsus écrits dans le manuscrit de *L'Avenir dure longtemps* d'Althusser : l'auteur, évoquant son enfance, indique que sa mère l'a appelé *Louis* en souvenir de son premier fiancé, mort en avion, et que quand elle l'appelle, *Louis*, il entend *lui*. I. Fenoglio rapproche ce souvenir d'un lapsus fréquent chez Althusser, qui écrit *j'étais* pour *j'étais*. On peut faire ici le même constat : l'enfant écrit « *je maraita* », comme il écrira ensuite « *je lui demanda* » et « *j'arriva* » ; même si une non maîtrise de la conjugaison des verbes du premier groupe reste possible, il peut aussi s'agir de lapsus liés à la double nécessité de parler d'un héros extérieur, celui du conte, tout en parlant de soi. C'est peut-être cet amalgame entre 1^{ère} et 3^{ème} personne du singulier, entre l'auteur et son héros, qui se répercute ensuite dans les hésitations quant à la prise de parole : *je-lui demand il me demanda dit* (1h40 d'écriture).

les contes, ce merveilleux semble ici tout à fait naturel : ainsi, le lecteur n'est pas surpris de trouver par la suite *un château* gardé par *un dragon* (1h55, annexe p.55), pas plus qu'il ne s'étonne que le héros, avalé par ce dragon (2h05, annexe p.57), fasse « *un trou dans le ventre du dragon puis alla sauver son père* » (2h10, *ibid.*) ; ces énoncés apparaissent en continuation après des corrections (pour les deux premiers) ou des pauses (pour les suivants) : si le merveilleux s'intègre parfaitement au propos général, il semble ne pas aller tout à fait de soi dans l'écriture, les pauses laissant lire le caractère prémédité, pas tout à fait spontané, de son insertion. On voit ensuite arriver, également après pause, « *une sorcière* », et il faut encore une pause pour préciser « *avec une pomme* » (2h30, annexe p.57) ; ce personnage peut être une résurgence de la *sorcière* devenue *vieille mémé* du début de l'écriture : comme la première barrait la route du héros, la seconde l'arrête, ainsi que son père, pour leur proposer des pommes, qui seront fatales à ce dernier. C'est le dernier *topos* merveilleux que ce père qui « *croca dans la pomme et tomba dans les pommes* » et que ce fils qui « *prit son père dans ses bras et rentra chez lui* », deux énoncés cette fois inscrits dans le flux d'un ajout d'empan très large (2h35, annexe p.59).

Depuis le début du récit se mêlent au merveilleux des éléments réalistes, voire quotidiens (l'arrêt dans la boulangerie, par exemple), eux-mêmes travaillés dans une veine comique. La « *tarte à la crème* » remise par le fou au héros (1h10, annexe p.51) est au sketch comique ce que l'objet magique est au conte merveilleux : un auxiliaire indispensable aux diverses rencontres. Elle l'accompagne d'ailleurs, dès sa montée en voiture pour le départ de l'aventure (*poucet prit la tarte, monta dans son Volsvagen, alla au port...*, 1h10, annexe p.53). Cette tarte à la crème va être exploitée jusqu'au bout : au moment où le héros s'apprête à sauver son père du dragon,

ajout d'une virgule avant *le petit poucet*

retour après *son père*

ajout de *mais*

avancée en fin de texte

pause=00:00:53

02:20:00 ajout à suspension de *donna une tarte à son père ainsi qu'a lui mais comme il étaient maladroit*
[ajout d'un espace entre comme et il] *il chutèrent la tête la première sur leur tarte* *[ajout d'un espace entre leur et tarte]* *à la*
crème il ne voyaient plus rien donc passèrent inconnu

pause=00:00:37

02:25:00 ajout à suspension de *le petit poucet et son père ne savait même pas que ses tarte s leu* ^[suppression de l'espace entre tarte et s, ajout de rs à leu] *avaient sauvé la vie*

Donnée(s) par l'adjuvant porte-parole du destin, devenue(s) attribut du héros et permettant sa sauvegarde au moment de l'épreuve principale, la (les) tarte(s) à la crème joue(nt) donc, sur le plan narratif, le même rôle qu'un objet magique traditionnel. Cette incursion de la contemporanéité dans la structure assez figée du conte rappelle la polyphonie dont Bakhtine fait le propre de l'écriture romanesque : tout en se coulant dans le *geste verbal* du conte, c'est sa propre voix que fait entendre l'enfant scripteur, important des éléments non traditionnels dans ce cadre, jusqu'à sa propre voix homodiégétique dont nous avons commenté plus haut la présence. Aux topoï du conte répondent les topoï du sketch comique, les uns n'excluant pas les autres mais s'y adjoignant, à défaut de s'y fondre, dans un joyeux mélange. Ce mélange ouvre sur le burlesque : l'énonciation de l'empoisonnement du père, où l'on repère un polyptote (« *il croca dans la pomme et tomba dans les pommes* »), ne peut être une manière sérieuse de dire le tragique ; de même, la conclusion (« *et oui les contes ça ne finit pas toujours bien* ») est énoncée trop légèrement pour être sérieuse. Ce commentaire métadiscursif, au même titre que celui de Benjamin soulignant l'étrangeté du téléphone portable dans un conte, exprime clairement ce que laissent penser les modalités d'inscription du merveilleux chez ces deux scripteurs : bien que faisant pleinement partie des récits produits, le merveilleux ne s'y est pas installé spontanément, il fait partie des « obligations » de la scription du conte auxquelles les scripteurs se sont pliés, et qui ont vraisemblablement contribué à l'écriture d'une histoire qui est, pour Antoine au moins, un peu plus qu'un conte.

Dans ces textes, la tradition merveilleuse se mélange à d'autres esthétiques : celles de la science-fiction et du comique burlesque. Ce mélange est vraisemblablement le signe d'une perte de crédibilité du merveilleux traditionnel, qui n'a plus cours aujourd'hui que dans les contes anciens et se voit remplacé, dans la plupart des fictions auxquelles les enfants ont accès, par d'autres formes d'étrangeté au monde. Le problème posé par ce mélange au niveau de l'écriture est celui de l'instance auctoriale : la forme simple du conte, dont le merveilleux est un instrument favori, s'empare de l'univers pour l'intégrer dans son moule ; à partir du moment où apparaissent, dans le conte, des éléments hybrides, celui-ci perd sa cohérence et cesse de régner sur l'univers décrit. Jolles fait d'ailleurs du « *caractère hybride et disparate* » des textes, l'apanage de la *forme savante*.

Dans nos textes, le traitement du merveilleux, qui souvent se surajoute, témoigne également du fait que ce n'est pas une *forme simple* que nos scripteurs ont actualisée.

2.3. Ancrage dans des temps et des pays lointains.

L'imprécision spatio-temporelle fait partie des caractéristiques de la Forme simple qui « renvoie toujours à la mobilité, à la généralité et à la « pluricité » de la forme même. » (Jolles, 1930, p.187). Le conte peut se passer n'importe quand et n'importe où, tant sa signification déborde les conjonctures dans lesquelles on pourrait le situer : selon Jolles, « localisation historique et date historique le rapprochent de la réalité immorale et brisent le pouvoir du merveilleux naturel et nécessaire. Il en va de même des personnages qui doivent avoir eux aussi cette sûreté indéterminée contre laquelle se brise la réalité immorale. » (*ibid.*, p.193).

L'absence d'ancrage spatio-temporel autre que « *il était une fois* » et « *dans un pays lointain* » n'est donc pas seulement un ornement du conte : c'est une caractéristique essentielle à son fonctionnement propre. M. Robert évoque même, à côté d'un merveilleux qu'elle juge finalement accessoire,

« d'autres caractéristiques faute de quoi [le conte] tombe complètement hors du genre. Ainsi, il ne peut vivre que dans un nulle part et un jadis, qui représentent obligatoirement le temps et l'espace annulés. Disant lui-même qu'il se passe « dans le temps », « une fois », et dans le « vaste monde », un monde où les repères chronologiques ne manquent pas moins que les indications de lieux, le conte s'avoue franchement pour ce qu'il est : une utopie, si on prend ce mot dans le sens large de l'étymologie. » (Robert, 1967, p.86)

A ces caractéristiques fondamentales s'ajoute celle de l'absence de nomination des personnages :

« Obligatoirement dépourvus d'état civil – la biographie étant reniée par l'utopie, tout comme la chronologie et la topographie – les personnages du conte sont donc tout simplement le roi, la reine, le prince, la princesse, le père, la mère, l'enfant, le nain, le géant. » (Robert, 1967, p.87)

Nous allons observer, dans les contes des enfants, la manière dont ces caractéristiques sont gérées tout au long de l'écriture et leurs effets possibles sur le reste du texte. Nous verrons si l'ancrage spatio-temporel est d'emblée celui de l'ancien et du lointain, ou si l'espace-temps est contextualisé plus précisément, en référence à la réalité. La nomination des personnages sera également observée, et nous verrons si celle-ci s'effectue comme allant de soi, ou si le scripteur prend la peine, comme c'est le cas dans les contes, de présenter des personnages qu'il nomme par la suite. Deux types de processus devraient se faire jour :

- dans le cas de l'adoption d'emblée de ces critères du conte, on considèrera que les enfants ont fréquenté des contes assez assidûment pour en avoir assimilé les

caractéristiques essentielles et adoptent, dès le début de l'écriture, une posture de conteur ;

- si ces critères – ou certains d'entre eux seulement – sont adoptés en cours d'écriture, on pensera que les enfants ont conscience de leur existence mais qu'ils les perçoivent comme des éléments *en plus*, pas forcément inhérents à l'écrit conte lui-même, d'où il découle que leur mise en œuvre correspond à un en plus manifesté par le trajet de la spécificité à l'imprécision dans la désignation, de la contextualisation spatio-temporelle à l'effacement de ses marques.

2.3.1. Coller au récit originel : l'écriture de Caroline.

Du point de vue de l'ancrage spatio-temporel et de la nomination, le texte de Caroline n'évolue pas pendant l'écriture. Elle s'en tient à un décalque du récit originel, « La Chèvre de Monsieur Seguin », que nous avons déjà analysé comme plus proche de la fable que du conte. Ses premières opérations d'écriture sont :

ajout de *Un jour blanquette* (

suppression de *Un jour blanquette* (

ajout de *Un jour blanquette voulait acheter un homme*

remplacement de *voulait acheter un homme* par *alla acheter un homme*

00:05:00 ajout de *du nom de segin.Elle l'emmena chez elle et lui dit qu'il pouvait partir* ^[retour après dit, avancée au lieu d'écriture] *dans montagnes avec les autres hommes.*

On peut supposer que la parenthèse primitivement ouverte après *blanquette* aurait contenu une glose explicative, du type « *une petite chèvre* ». Si la scriptrice y renonce, c'est certainement parce que le nom de *Blanquette* est – par un effet d'ancrage implicite dans l'intertextuel – *a priori* référé à une chèvre, et d'autre part que les lecteurs connaissent tous *La Chèvre de Monsieur Seguin*. Ce mode de présentation est également proche du récit originel : l'incipit du récit de Daudet, « *Monsieur Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres* », ne dit rien non plus du personnage. Cette entrée directe dans l'univers du récit, typique de la nouvelle et du roman, suffirait à faire douter de la nature de conte de l'œuvre de Daudet : ancrée dans la réalité, la nouvelle, pas plus que la fable, n'a besoin d'introducteur rituel dans un *autre monde* comme « *il était une fois* ». Ce n'est pas un hasard si le texte de Caroline est celui où le merveilleux tient le moins de place : son fonctionnement n'est pas celui d'un conte. L'introduction par *un jour*, si elle ne précise pas de date, n'en est pas moins un repère ponctuel dans le temps pris dans sa réalité chronologique. Cette indication est d'ailleurs confirmée par la scriptrice, qui y revient à

50' d'écriture (annexe p.105) pour ajouter une virgule après « *un jour* » : en la ponctuant, elle la renforce et en même temps décide de la maintenir.

La chronologie est assez détaillée : Caroline précise que c'est « *au bout d'une heure* », après sa rencontre avec le petit Poucet, que la chèvre rencontre un gorille (20', annexe p.103) ; puis, elle discute avec le loup et « *quatre heures plus tard* » (35', annexe p.105), tous les deux arrivent chez Blanquette. Il est évident que, au contraire de ce qu'affirme M. Robert à propos des contes, ce temps est loin d'être symbolique : il reflète au contraire, comme d'ailleurs les indications temporelles du récit de Daudet, l'écoulement de la journée. Les imprécisions⁴⁷⁰ qui émaillent le récit de Caroline ne peuvent être mises sur le compte du caractère général de l'écrit *conte* : elles sont liées à la connaissance de l'œuvre de Daudet que la scriptrice présuppose chez son lecteur, et à laquelle elle renvoie implicitement pendant tout le texte.

L'activité d'écriture elle-même a si peu d'effet sur la cohérence du texte que l'ancrage spatio-temporel n'est pas modifié pendant l'écriture : toutes les opérations qui le concernent ont lieu dans le flux de l'écriture. Sur ce plan-là, la scriptrice n'a donc pas d'hésitation : elle entre de plain-pied dans l'espace-temps de son texte. Le problème vient de ce que celui-ci n'est pas, fondamentalement, un conte inventé par elle mais la transposition d'un récit déjà existant.

2.3.2. Ancrage dans le réel : écritures de Benjamin et Marine.

Chez Benjamin comme chez Marine, le texte est ancré topographiquement dans un environnement réel, quotidien ou lointain. Marine axe l'aventure de son héros sur la reconquête de la Terre (« *il y avait des loups garou sur terre et ils étaient les pires ennemies des chats* », 10', annexe p.113) en précisant que son héros part de la planète Mars où les chats sont réfugiés (35', annexe p.115) ; après leur victoire, le héros et sa comparse « *revinrent sur Mars pour annoncer la bonne nouvelle* » (4h05, annexe p.131). Hormis ces éléments, on trouve une seule indication topographique générale avec l'arrivée au « *château du grand*

⁴⁷⁰ Par exemple : chez Daudet, le récit-cadre situe très clairement l'action en Provence. Caroline est plus évasive puisque les seuls lieux évoqués dans son texte sont *les montagnes* (5', annexe p.103) et *la grotte du loup* (25', *ibid.*). Cette imprécision ne peut toutefois passer pour une marque d'écriture de conte : le lecteur est simplement supposé connaître parfaitement le récit de Daudet et, grâce à cette connaissance, combler les « trous de sens » que laisse le récit de Caroline. Ainsi, comme elle ne précise pas que l'histoire se passe en Provence, elle ne dit pas non plus que Blanquette est une chèvre ! Plutôt qu'une posture propre à l'écriture de conte, il s'agit d'un défaut de prise en charge de la référenciation.

méchant cochon » (3h50, annexe p.131). Benjamin, quant à lui, précise l'origine de son héros : « *Il habitait un très joli pays en Suisse* » (5', annexe p.63) ainsi que la destination de son aventure (« *il eu l'idée de partir au Canada* », 25', annexe p.63) : dans un effort pour respecter la réalité géographique, le scripteur le fait partir « *en bateau* » et voyager « *trois longs jours* », après lesquels « *il arriva enfin sur la terre promise* » (30', *ibid.*). Cette dénomination rend un peu floue la réalité que recouvre le terme *Canada*, et l'on pourrait penser qu'elle correspond à une déréalisation de l'aventure : effectivement, la précision sur l'origine du héros sera supprimée pendant la relecture (1h50, annexe p.71). Mais la dernière phrase du texte, ajoutée dans la dernière opération de première période, évoque à nouveau le Canada (1h30, ajout de « *2 mois plus tard on entendit qu'un petit garçon avait fait fortune au Canada* », annexe p.69) ; lors d'une relecture, le scripteur revient sur ces mots, supprime *au Canada*, puis le rétablit lors d'un remplacement plus large (2h40, annexe p.75) : on est ici dans une phase d'activité métadiscursive où le couple suppression-rétablissement s'apparente au « *je maintiens* » évoqué par J. Authier-Revuz dans les gloses méta-énonciatives et dont nous avons vu des exemples dans l'étude des narrations de souvenirs. On peut donc discerner, chez Benjamin, une tendance à effacer les repères réels, qui ne va pourtant pas jusqu'à leur disparition totale.

L'ancrage temporel est établi par les deux scripteurs dans l'incipit de l'écriture, par les formules typiques du conte « *Il y a très longtemps* » (Marine, annexe p.113) et « *Il était une fois* » (Benjamin, annexe p.63). Cette formulation est antithétique chez Marine, qui va ensuite évoquer des voyages entre Mars et la Terre et des *épées lazer*, en distorsion évidente avec l'ancrage initial. En revanche, des formulations comme « *Que fais-tu là, petit chat, demanda la grand-mère d'une voix chevrotante* » rappellent des formulations anciennes, typiques du conte : du point de vue du temps, le texte de Marine se présente donc comme un hybride entre deux époques imaginées, le passé et le futur.

Dans la suite de l'écriture, Marine ne fait aucune allusion au déroulement du temps : les événements se succèdent simplement sans que rien ne soit dit de leur durée, ni de leur ordre. Il en va tout autrement chez Benjamin : les indications chronologiques ponctuent le début de son écriture. La plupart sont ajoutées au fil de l'écriture, souvent dans le cadre d'opérations après pause : « *trois longs jours* » (30', annexe p.63) ; « *10 jours de marche* » (45', annexe p.65) ; « *lorsqu'il eut fait 6 heures de marche* » (1h05, *ibid.*) ; « *2 mois plus tard* » (1h30, annexe p.69). Deux opérations ont lieu dans le déjà écrit : « *10 jours de marche* » est reformulé en « *10 longs jours de marche* », puis supprimé à 55' (annexe p.67), « *Deux minutes*

plus tard après avoir » est ajouté en différé à 1h05 (annexe p.67), avant « *entendu tout les renseignements qu'il voulait* ». La chronologie apparaît donc comme une donnée importante du texte aux yeux du scripteur dès le début de l'écriture. Cette impression est renforcée par la suite : après la longue pause de 10 jours, Benjamin reprend son texte et ajoute des marques temporelles concernant la durée (« *Aladdin fut là en quelque minutes* », 2h, annexe p.71 ; « *il resta dans un petit restauranttrois longues heures* », 2h20, annexe p.73). Il en modifie une : « *Deux minutes* » devient « *Une heure* » (2h45, annexe p.77). En fin d'écriture, il effectue une série de passages à la ligne qui organisent le texte en paragraphes et qui ont généralement lieu juste avant des marques temporelles, ce qui confirme le rôle structurant de la chronologie dans la diégèse. Cette dernière – c'est une exception dans nos contes – se trouve d'ailleurs en léger décalage temporel avec l'énoncé du récit : à 2h20 d'écriture (le texte, dont le premier jet est terminé, se trouvant en période d'expansion par l'intérieur), le scripteur insère une analepse après « *L'homme lui indiqua une direction* »⁴⁷¹ :

avancée après une direction

ajout de *Mais avant Pinocchio eut un petit creu et au bout de trois*

suppression de *et au bout de trois*

ajout de *il resta dans un petit restauranttrois longues heures*

Cette insertion indique un certain flou dans la chronologie construite : rien ne justifie cette analepse, qui complique l'appréhension de l'ordre des événements par le lecteur et à laquelle on ne trouve pas de fonction précise. Du point de vue générique, les « *anachronies narratives* », terme utilisé par Genette pour désigner les décalages entre ce qu'il appelle « *ordre de l'histoire* » et « *ordre du récit* », sont rares dans le conte :

⁴⁷¹ A ce moment de l'écriture, le texte est :

Il était une fois un petit enfant qui vivait tout seul depuis que ses parents étaient morts . Il s'appelait Pinocchio.

Il faisait tout à fait intelligent à vu d'oeil mais en fait il était complètement étourdi . Il avait une qualité il était gourmand. Il avait aussi un défaut il bavardait souvent quand il faisait une rencontre.

Un jour il eut l'idée de partir au Canada .

Il appela Aladdin avec son téléphone portable (un peu bisard n'est ce pas) et Aladdin fut là en quelque minutes avec son tapis volant.

Pinocchio l'air joyeux lui demanda tout à coup si il pouvait lui prêter son tapis pour son voyage et Aladdin accepta car il était sûr que son tapis. Après avoir fait trois longs jours sur la mer ayant rencontré en route Merlin transformé en oiseau il arriva enfin sur la terre promise, et demanda à un passant de lui dire où il pourrait chercher de l'or. L'homme lui indiqua une direction. Mais Pinocchio qui voulait toujours en savoir plus lui posa des questions sur le pays. Deux minutes plus tard, après avoir entendu tous les renseignements qu'il voulait il repartit. Lorsqu'il eut fait 6 heures de marche il aperçut sur le côté du chemin une petite grotte. Alourdi de sommeil il se sentit tout d'un coup très fatigué et s'endormit . le lendemain matin il était enfermé dans une cage gardée par un méchant dragon qui voulait en faire de la bouillie à bese pour son petit déjeuner . Mais Pinocchio qui n'était pas d'umeur toujours à se laisser faire lui proposa un marché. il lui dit que si il arrivait à le faire rire il le mangerait. le dragon accepta . Mais Pinocchio ne se laissa pas avoir et le dragon deva bien avouer qu'il avait perdu et il le laissa partir .

2 mois plus tard on entendit qu'un petit garçon avait fait fortune au Canada . cela prouvent bien qu'un petit garçon est capable de s'en sortir tout seul même si il a un petit poil dans la tête .

« Il semble que le récit folklorique ait pour habitude de se conformer, dans ses grandes articulations du moins, à l'ordre chronologique, mais notre tradition littéraire (occidentale) s'inaugure au contraire par un effet d'anachronie caractérisé. » (Genette, 1972, p.79).

Les analepses et prolepses sont donc, comme la polyphonie que nous avons déjà perçue dans les textes des enfants, typiques de genres autres que le « *récit folklorique* » : nouvelle et roman en font au contraire abondamment usage, et ce constat permet de mieux comprendre l'appellation de *forme simple* que Jolles réserve au conte par opposition à la *forme savante* qu'est la nouvelle : dans la forme savante, « *œuvre close qui s'efforce d'être solide, particulière et unique* » (Jolles, 1930, p.187), la voix singulière de l'auteur se fait entendre, et c'est bien dans le cadre de sa parole propre que l'auteur instaure, dans son récit, une distorsion temporelle. Dans la forme simple qu'est le conte, la progression de l'histoire est la même que celle de son énonciation, la simplicité de la forme dépend aussi de cette évidence que *le temps colle au temps*, sans distorsion aucune. Ainsi, nul besoin d'organiseurs temporels : ce qui suit dans le récit est ce qui suit dans l'histoire, tout *simplement*.

La persistance de Benjamin à indiquer la chronologie, l'anachronie narrative qu'il met en place sont peut-être des indices de la complexité de son rapport au texte : mêlant des référents réels (la Suisse, le Canada) à un récit qui, comme conte, se voudrait a-chronique et a-topique, le scripteur instaure un rapport *non simple* à ce texte qui ne peut se réduire à un genre donné. Malgré un net recul des référents topographiques réels que constituent les noms propres de lieux, une partie de ces référents demeurent dans le texte qui reste par ailleurs dépendant, par l'expression du temps surtout, des contingences de la réalité.

Chez Marine comme chez Benjamin, l'espace-temps fait l'objet de précisions, voire de distorsions, qui en font un élément du récit qui ne va pas de soi : au lieu du temps unique et flou du conte, on observe des sauts temporels par hybridation entre le passé et le futur chez Marine ainsi qu'un travail incessant de la chronologie et de la durée chez Benjamin, caractéristiques qui font du temps un constant sujet de préoccupation.

2.3.3. De la réalité à l'univers du conte : vers un désancrage référentiel.

Deux textes, ceux de Carlos et d'Antoine, s'écrivent d'une manière similaire : dans ces écritures du gonflement, le premier état du texte produit est complètement réécrit pour faire place à un état final tout à fait différent. Au gré de ces réécritures, on peut observer

que les références à la réalité font peu à peu place à des références intra-génériques, la seule réalité explicitement prise en compte étant finalement – à l’extrême – celle du conte.

2.3.3.1. Le genre du conte comme espace de référence : une écriture autonome dans la clôture du genre.

Comme c’est le cas dans les autres contes analysés, les héros de Carlos et d’Antoine sont éponymes ; comme c’est le cas ailleurs, ces deux scripteurs ont choisi, comme héros de leurs récits, des personnages de contes bien connus des enfants.

Petit puis grand, puis *petit* à nouveau, le *poucet* dépeint par Antoine s’impose d’entrée comme héros, avec l’inscription du titre *Le petit poucet* en tout début d’écriture⁴⁷² et l’absence d’autre présentation du personnage (texte à 20’ d’écriture) :

Le grand poucet et le petit ogre

Le grand poucet ce promenait dans les bois tout les jours et un jour il vu un petit ogre qui ceuillait des champignons et le grand poucet lui dit:

L’article défini, fréquent dans les titres, est rare dans les *incipit* de textes où les personnages sont le plus souvent introduits par un article indéfini,⁴⁷³ le défini ayant par la suite fonction d’anaphorique.⁴⁷⁴ On peut douter que « *Le grand poucet* » qui ouvre le texte soit une erreur liée à la valeur du déterminant, à cause de l’âge et des compétences du scripteur⁴⁷⁵ ainsi que du fait qu’il n’en commet pas d’autre. Le déterminant *le* me semble

⁴⁷² Noms et épithètes sont immédiatement inversés, comme le montre le texte à 20’ d’écriture. Nous évoquerons cette inversion un peu plus tard.

⁴⁷³ Riegel et al. indiquent que “l’article indéfini extrait de la classe dénotée par le nom et son expansion un élément particulier qui est uniquement identifié par cette appartenance et qui n’a fait l’objet d’aucun repérage référentiel préalable” (1994, p.159). Sur le défini, ils évoquent la spécificité du français qui “utilise l’article défini comme déterminant d’un GN représentant une partie anaphoriquement rapportée à un tout. Le plus souvent le terme représentant le tout précède (soit comme sujet, soit sous forme de pronom du type indirect) celui qui représente la partie.” (ibid., p.155)

⁴⁷⁴ Par exemple, chez Grimm : “Un homme avait sept fils, et toujours pas de fille, si fort qu’il le désirât. Enfin sa femme lui donna de nouveau des espérances, et quand l’enfant vint au monde, voici que c’était une fille. La joie fut grande, mais l’enfant était chétive et petite, et à cause de sa faiblesse il fallut l’ondoyer. Le père envoya l’un des garçons chercher en hâte de l’eau lustrale...” (“Les Sept corbeaux”, in *Contes*, trad. Marthe Robert, Gallimard).

⁴⁷⁵ L. Sprenger-Charolles fait état de résultats expérimentaux obtenus par la psycholinguiste A. Karmiloff-Smith, selon laquelle « les différentes fonctions des déterminants sont dissociées chez les sujets les plus jeunes, les fonctions déictiques et descriptives étant acquises avant les fonctions anaphoriques intratextuelles. Ce n’est qu’à partir de 8 à 9 ans que les enfants semblent avoir compris, au moins partiellement, la complexité du système des déterminants et, en particulier, le fait qu’une seule forme peut remplir plusieurs fonctions. » (Sprenger-Charolles, 1992, p.520) L’expérimentation menée par L. Sprenger-Charolles auprès d’enfants de 8 ans, visant à mesurer si les enfants sont capables d’éviter les emplois déictiques du déterminant défini, a montré que peu d’erreurs étaient commises en début de texte.

fonctionner comme une anaphore associative : s'il n'est pas besoin de présenter le « *grand poucet* », c'est que celui-ci est déjà connu ; de même, Marine n'a pas présenté Mars comme une planète, Caroline n'a pas présenté Blanquette comme une chèvre, parce que celle-ci est réputée déjà connue.⁴⁷⁶ Ici, l'anaphore repose sur la connaissance partagée d'une intertextualité. Le personnage est supposé connu, son nom n'a plus besoin désormais de l'explication que donne Perrault : « *Il était fort petit, et quand il vint au monde, il n'était guère plus gros que le pouce, ce qui fit qu'on l'appela le petit Poucet* ». ⁴⁷⁷

Ce double constat invite à observer les autres déterminants définis insérés dans le texte. L'écriture de l'état 1 n'en fait pas apparaître mais dans celle de l'état 2, on trouve, à 1h50 d'écriture, après la phrase « *je lui demanda de m'amener à mon père* »,

01:50:00 ajout à suspension de l [remplacement de l par ll] *m'emmena à mon père mes quant j'arriva au coté*
 suppression de *coté*
 remplacement de *au* par *à ses*
 suppression de *à ses*
 ajout de *devant le château la lampe n'était*

pause=00:00:35

ajout de *plus là et devant*

Le château dont il est question n'a encore jamais été évoqué dans le texte : ce n'est donc pas une stricte fonction anaphorique que remplit l'article défini. Peut-on penser à une anaphore associative ? Encore une fois, il n'est dit nulle part que le père du héros est un roi ou un seigneur, ce qui pourrait rendre implicite l'idée de *château*. Ce qui me semble jouer ici, c'est l'univers du conte mêlé à celui des romans de chevalerie : la quête du héros se termine toujours devant un château, qu'il faut parcourir avant de remplir la dernière épreuve. De la même manière, chez Carlos, dans le texte :

⁴⁷⁶ C'est ce qu'affirme Kleiber à propos des noms propres, expressions qui ne sont « *pas liées aux situations passagères et aux propriétés accidentelles que peut connaître un particulier* » (Kleiber, 1981, cité par Jonasson, 1992, p.458), l'association entre un nom propre et un référent ne relevant pas de la sémantique linguistique mais étant rendue possible par l'association et la mémoire : comme la *tour Eiffel* ou le *Pont-Neuf*, le *petit Poucet* est unique est c'est pour cela que le nom est déterminé par un article défini.

⁴⁷⁷ On peut objecter que le déterminant le fait partie du nom *le petit Poucet*, comme il fait partie de *le petit Chaperon rouge*. C'est certainement vrai chez Perrault, mais pas chez notre scripteur Antoine qui, à 50' d'écriture, retourne au début de son texte pour y inscrire : *En Afrique un petit poucet*. Ceci permet de maintenir l'interprétation du déterminant comme d'un anaphorique intertextuel ou de notoriété.

IL ETAIT UNE FOIS UN JEUNE ENFANT QUI S'APPELAIT PINOT QUIO QUI ETAIT BLONS AU YEUX
BLEUE ET D'UNE TAILLE MOYENNE MAIS AUSSI IL AVAIT DES DEFFAUT PINOT QUIO
ETAIT GROSSIER ET BETE .IL VOULAIT ALLER CHERCHER UN REMEDE POUR DEVENIR
INTELLIGENT MAIS CE REMEDE est au sommet du mont-blanc mais le probleme bas lui il est en chine mes plus
gros

les opérations d'écriture sont les suivantes :

00:35:00 ajout de *ces qu'il a beaucoup d'obstacle a passer avant d'arriver au château qui est garde par une sorciere* ;
remplacement du point-virgule par un point

L'article défini contracté de *au château*, élément auquel, encore une fois, le texte ne fait aucune allusion préalable, rappelle ce qui a été constaté chez Antoine : il semble que le château ait dans le conte comme une place naturelle qui fait que, quand un scripteur se met à écrire un conte, l'objet s'impose dans son évidence même et ne nécessite pas d'être présenté. Je pense donc que l'on peut accorder à l'article défini, dans ces deux contextes, une valeur d'anaphore associative, l'association renvoyant, non à un élément du contexte proche comme c'est le cas dans bien des exemples⁴⁷⁸ mais au genre de l'écrit produit lui-même, le raccourci pouvant se formuler en : là où il y a conte, il y a château. A partir de là, il est inutile d'introduire « *un* » château. Il est tout à fait notable que cette valeur de « *le* » comme rappelant un élément que l'on pourrait dire générique du conte, ne soit présente que dans ces deux reconstitutions d'écriture : elle témoigne, me semble-t-il, de l'entrée du scripteur dans l'univers du conte. Ce qui passerait pour maladresse chez un scripteur adulte constitue ici la marque de l'adoption d'une posture de conteur.

2.3.3.2. Conte et autobiographie : le jeu de la réalité et du merveilleux.

Chez Antoine, la référence à l'univers du conte succède à la référence à la réalité, avec l'ancrage de l'état 2 de son texte « *en Afrique* » (ajouté à 50' d'écriture, annexe p.49), au moment où le conte va prendre un aspect autobiographique matérialisé par l'ajout de la

⁴⁷⁸ Dans son article sur la progression thématique, Combettes cite "La maison était fermée. Sur la porte était accroché un petit mot" (Combettes, 1983, p.79). L'article déterminant *la maison* réfère implicitement à un déjà dit dans le texte, tandis que *la porte* est véhiculée implicitement par le mot *maison*. Ces exemples relèvent de la relation entre le tout et la partie, inscrite en langue et en discours au plan des sèmes. Dans notre exemple, il ne s'agit pas d'un rapport tout/partie mais de l'inscription d'un discours dans un genre particulier, dans lequel joue un rapport de contiguïté : ma parole relève du conte, or dans un conte, il y a forcément un château, donc je peux évoquer *le* château.

phrase « *Va en Amérique et tu trouveras ton père* » (1h05, annexe p.51). On peut tracer son trajet référentiel comme suit :

• **Première session d'écriture : le conte contrarié.**

Cette session occupe les 48 premières minutes de l'écriture. On y observe les éléments suivants :

- Ancrage direct dans le conte avec l'évocation sans détour du « *petit poucet* ».
- Inversion du *petit poucet* en *grand poucet*, suivi du *petit ogre*. Cette inversion me semble procéder, nous le verrons plus tard, du paradoxe qu'impose la consigne de fabriquer un conte nouveau avec un personnage existant. Pour le scripteur, elle est aussi un moyen de s'approprier le personnage, donc de se poser en conteur.
- Dès que les personnages parlent, on quitte le langage du conte traditionnel (« *Ca ne ce voie pas tête d'autruche je cueille des champignons* », ajouté à 30', annexe p.47). Cet éloignement est aussi figuré par le remplacement de *sorcière* par *vieille mémé* (45' d'écriture, annexe p.49).

Au sein de cette première session, on peut donc dire que l'enfant est entré directement dans une posture de conteur qu'il a quittée aussi rapidement, une fois campés ses personnages.

• **Deuxième session d'écriture : réel, « je », merveilleux.**

Cette session a lieu à une distance de 15 jours de la première ; elle s'étale entre 48' et 1h58' d'écriture. On y observe les éléments suivants :

- Ré-inversion des épithètes des personnages, qui redeviennent ceux que l'on trouve dans le conte traditionnel « *le petit poucet* ».
- Ancrage dans la réalité, avec le remplacement du personnage imaginaire de l'*ogre* par le personnage réaliste du *fou* (1h, annexe p.51), l'ancrage topographique entre l'*Afrique* et l'*Amérique* (50' et 1h05), l'évocation du quotidien enfantin sous la forme d'une *boulangerie* et de *gateau* (1h15, annexe p.53).
- Énonciation de la perte du père, suivie de l'arrivée du *je* dans la voix narrative. Le déictique *je* renforce l'effet produit par les indications topographiques réelles et valide l'abandon d'une énonciation historique « pure »,⁴⁷⁹ qui est celle du conte traditionnel, pour une énonciation qui s'inclut en partie dans le discours.

⁴⁷⁹ Quoique les deux pôles du discours et de l'histoire posés par Benveniste aient été trop souvent biaisés, comme en témoigne leur présentation dans la plupart des ouvrages de didactique (une dichotomie entre discours

- A partir de là, le merveilleux s'impose, nous l'avons vu, avec des topoï du conte parmi lesquels « *le château* » (1h50, annexe p.55 – je souligne), qui s'impose dans le discours comme une évidence contextuelle. Son émergence, concomitante à celle de la possibilité d'« *exaucer trois vœux* » (1h40) et du « *dragon* » (1h55), participe de l'arrivée massive du langage du conte.

• **Troisième session : retour au conte et distanciation humoristique.**

Cette session, entamée à 3 jours de la deuxième, dure jusqu'à la fin de l'écriture. On y observe les éléments suivants :

- Retour au *il* pour désigner le héros (remplacement de *je* par *il*, 2h, annexe p.55). L'écriture du texte est désormais régie par l'énonciation historique.
- Des topoï de conte émergent successivement : le dragon avale le héros, qui fait un trou dans son ventre pour en sortir et sauve son père ; les deux personnages rencontrent « *une sorcière avec une pomme* », qui s'avère être empoisonnée.
- A la suite de cette cascade de clichés, le scripteur se permet de l'humour, avec les deux énoncés commentés plus haut : « *Il croca dans la pomme et tomba dans les pommes* » et « *et oui les conte ca ne fini pas toujours bien* ». Cette dernière phrase provoque la rupture avec l'énonciation historique, concrétisée par le temps verbal présent ; même sans pronom *je*, on entend distinctement la voix du scripteur qui commente son texte. Le référent commenté est celui que le lecteur vient de lire, l'interjection « *et oui* » (*eh oui*) rappelant ce que nous avons déjà vu, par exemple, chez Séverine dans la narration de souvenirs (*et voilà, ce beau rêve est terminé*). Ce discours à propos du discours qui vient d'être tenu finit de constituer le texte en objet autonome à propos duquel s'instaure une « conversation » entre l'auteur et le lecteur.

Si la première session est celle d'une entrée directe dans le référentiel du conte, suivie d'une sortie tout aussi rapide *via* un langage inadéquat, la deuxième peut être vue comme l'intégration progressive dans le conte d'une réalité personnelle du scripteur, et la troisième, comme le parachèvement de cette intégration. Ceci fait, le scripteur peut

et récit), l'énonciation historique au sens de Benveniste semble particulièrement bien illustrée dans le conte : « *Le plan historique de l'énonciation se reconnaît à ce qu'il impose une délimitation particulière aux deux catégories verbales du temps et de la personne prises ensemble. Nous définirons le récit historique comme le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique "autobiographique". L'historien ne dira jamais ni je, ni tu, ni ici, ni maintenant, parce qu'il n'empruntera jamais l'appareil formel du discours, qui consiste d'abord dans la relation de personne je : tu.* » (Benveniste, 1966, p.239)

mettre à distance : un de ses stéréotypes, d'abord, dont la gravité est allégée par les mots qui l'énoncent ; un discours commentaire, ensuite, qui allège aussi le *tragique* de l'ensemble. Dans ce dialogue interdiscursif et la distanciation qui y est liée apparaissent une certaine ironie et la mise en abyme du genre.

2.3.3.3. Dialogue intra/interdiscursif : la mise en abyme.

Nous avons vu que Carlos, en début d'écriture, établissait comme Antoine un ancrage topographique dans la réalité : le *mont blanc* et la *chine* servent de cadre à l'aventure (25', annexe p.83) ; ils disparaîtront par la suite pour faire place à un univers purement textuel.

Dès le début de l'écriture, le *château* s'impose comme le but du voyage : « *il a beaucoup d'obstacle a passer avant d'arriver au château qui est garde par une sorciere* » (ajouté à 35', annexe p.83). La coexistence dans la même phrase des termes *obstacle*, *château* et *sorciere* rappelle, en concentré, la succession de clichés du conte qu'Antoine énumère en fin d'écriture : je la considère, face à la *chine* et au *mont-blanc*, comme la marque de l'inscription de l'action dans le cadre de l'écrit *conte*. Cette interprétation est renforcée par l'atmosphère créée plus loin dans le texte, avec une phrase comme « *Au bout de dix jours de tempête et de pluie pinot quio arriva au château il parcourit des salles entières* » dont le mode d'énonciation est un indice du travail du scripteur :

01:00:00 ajout de *Dix*
 suppression de *Dix*
 ajout de *Aubout de dix jours il a*
 suppression de *il a*
 ajout de *de tempête et de plus pinot quio arriva au château il parcourit des sales entière*

Carlos a commencé par écrire « *Dix jours* », qui auraient vraisemblablement été suivis de l'adverbe *après* ; en remplaçant par « *Au bout de dix jours* », il accentue l'impression de longueur du voyage ; la précision « *de tempête et de plus* », également donnée dans le cadre d'une modification, le rend plus aventureux : c'est fatigué que le héros va « *parcourir des salles entières* », le verbe auquel fait écho l'adjectif insinuant l'idée d'un trajet long.

L'état 1 du texte de Carlos, auquel il aboutit à la fin de la deuxième session, à 1h45 d'écriture, reflète cette évolution de l'ancrage du texte, de la réalité au conte : la logique

du conte prend peu à peu le pas sur celle du réel.⁴⁸⁰ Les indications topographiques réelles, présentes en début d'écriture puis disparues, sont un des indices de cette évolution. Reprenant ce texte dix jours après, le scripteur va réécrire une à une toutes les phrases en les modifiant radicalement mais sans quitter une énonciation historique et un ancrage fort dans l'univers du conte. Nous sommes ici dans la situation évoquée par C. Boré, avec un long laps de temps coupant l'écriture à l'issue duquel « *on peut même se demander si cette nouvelle écriture se fait en référence ostensible avec le ou les premiers états.* » (Lamothe-Boré, 1998, p.29) Vraisemblablement les deux premières sessions d'écriture ont-elle joué un rôle d'ancrage dans le genre du conte, le scripteur en tirant profit ensuite pour reconstruire une diégèse tout à fait différente de la première. Ce qui resterait alors, dans le texte final, des deux premières sessions d'écriture, c'est le nom du héros et l'identité de conte du texte produit, qui fait surgir une foule de personnages et d'éléments de contes, finissant par créer un univers fictionnel où les topoï du conte sont la normalité. Evoquant *blanche neige* ou le *journal du chat beauté* (2h05, annexe p.91) sans dire un mot sur ces personnages, Carlos les utilise, comme la *Chine* ou le *Mont-blanc*, comme repères de la situation initiale du conte, mais ces repères ne relèvent plus de la réalité quotidienne mais de la référence que le conte traditionnel a mise en place. La rencontre avec Aladin, qui, selon la loi du conte, est flanqué de son attribut le plus connu, le tapis volant, crée une mise en abyme du genre puisque le héros, qui est lui-même un personnage de conte, est sommé de répondre à un questionnaire concernant d'autres personnages de contes : « *combien de nain dans blanche neige* » (2h40, annexe p.95), « *quel est la maison la plus solite de l'histoire des trois petit cochons* » (3h05, *ibid.*) sont les questions auxquelles est confronté *Pinot Quio*. Tout ce travail textuel – qui a lieu, rappelons-le, dans le cadre métadiscursif de la réécriture de l'état 1⁴⁸¹ – crée un univers autonome qui non seulement a ses propres règles, mais produit lui-même ses propres références : on se trouve alors à un degré supérieur de l'emprise intertextuelle aboutissant à la mise en abyme que constitue le questionnement *sur* des contes. Au contraire de la question du Sphinx, qui invite à une

⁴⁸⁰ “*Ce n'est pas que les faits soient nécessairement merveilleux dans le conte alors qu'ils ne le sont pas dans l'univers, c'est que les faits tels que nous les trouvons dans le conte, ne peuvent se concevoir que dans le conte. En un mot : on peut appliquer l'univers au conte et non pas le conte à l'univers.*” (Jolles, 1930, p.184)

⁴⁸¹ Il ne faut pas oublier que concrètement, le scripteur se retrouve, dès le début de la réécriture, devant un texte qui est en fait deux textes juxtaposés. Toute la réécriture consiste en la suppression morceaux de l'état 1 au profit de l'ajout de morceaux de l'état 2. Le fait d'avoir sous les yeux en permanence un texte foncièrement incohérent joue vraisemblablement un rôle dans l'énonciation, donc dans le résultat produit.

réflexion sur la réalité du genre humain, celles d'Aladin ressemblent à un contrôle des connaissances à propos du conte dans le conte lui-même. Les références dialoguent à l'intérieur du genre, et si l'on peut parler de dialogisme interdiscursif, c'est un dialogue d'écrits particuliers appartenant au genre : ici, pas d'incursion de la parole d'un autre genre littéraire; **c'est à l'intérieur du conte, au sein de son fonctionnement propre, que se représentent les lois du genre et que s'établit la mise en abyme.**

Dans les textes de Carlos et d'Antoine, on observe une distanciation du scripteur par rapport au genre et à ses règles : mise en abyme de contes dans le conte chez Carlos, commentaire métadiscursif et ironie chez Antoine. En cela, leurs textes vont du côté du pastiche, de la bivocalité que Bakhtine a mise en évidence dans le roman :

« cette bivocalité a des racines qui plongent très profond dans la diversité des discours, la diversité des langages essentiellement socio-linguistique. [...] Cette bivocalité prosaïque est préformée dans le langage lui-même (comme aussi la vraie métaphore, comme le mythe), dans le langage en tant que phénomène en évolution historique, socialement stratifié et déchiré au cours de cette évolution. » (Bakhtine, 1975, p.146)

L'angle socio-historique me semble particulièrement approprié ici, où l'on somme de jeunes scripteurs de la fin du XXème siècle de produire des écrits sur le mode de ceux qu'ont produits, deux ou trois siècles plus tôt, des adultes. D'autres caractéristiques pourraient s'ajouter pour renforcer les raisons de ce décalage, source évidence de bivocalité : produire un conte aujourd'hui quand on a 10 ans, c'est inévitablement se mettre à parler, en partie du moins, le langage d'autres plus anciens et plus âgés. Cette bivocalité, reprend Bakhtine, repose sur l'interdiscours :

« Pour bien comprendre la distinction entre bisémie poétique et bivocalité prosaïque, il suffit de comprendre n'importe quel symbole et de l'accentuer de bout en bout de manière ironique (naturellement, dans un contexte important correspondant), autrement dit, d'y introduire sa propre voix, d'y réfracter son intention nouvelle. De ce fait, le symbole poétique (tout en restant symbole, s'entend) est transféré en même temps au plan de la prose, devient discours bivocal : entre le discours et son objet s'insère un discours, un accent étranger, et sur le symbole tombe une ombre d'objectivation. » (Bakhtine, 1975, p.148)

Que fait donc Antoine en écrivant *« il croca une pomme et tomba dans les pommes »*, si ce n'est *accentuer ironiquement* un symbole familier du conte ? Contrairement au *château*, qui semble faire tellement partie de l'univers obligé qu'il est introduit, en première mention, par un article défini, la sorcière empoisonneuse est présentée de façon anodine : *« Mais en route ils rencontrèrent une sorcière avec une pomme »* (2h30⁴⁸²). Cette détermination indéfinie

⁴⁸² Le scripteur semble avoir hésité sur la formulation, voire sur le rôle de cette sorcière : ajout de *Mais en route ils rencontrèrent une sorcière*

introduit subrepticement le doute : qui est cette sorcière et que va-t-elle faire avec sa pomme ? L'énoncé du résultat n'en produit que plus d'effet : c'est le retour dans le *topos* que tout – sauf l'énonciation – laissait prévoir et dont tout – sauf l'énonciation – est tragique.

Même si ces contes ont des points communs avec les contes traditionnels, même s'ils entrent – celui d'Antoine en particulier – dans une analyse du type de celle de M. Robert, ils sont loin de constituer des actualisations de la forme simple étudiée par Jolles. Dans les deux écritures de Carlos et d'Antoine se joue la constitution d'un conte non comme forme simple, puisque leurs textes n'ont pas le caractère de généralité, de mobilité qui est le propre du conte, mais comme texte complexe, historiquement et génériquement marqué. Ces textes demeurent ancrés dans un cadre réel ; la différence avec des récits réalistes est que ce qui est pris pour cadre est une réalité textuelle, celle des contes. Ce qui s'instaure alors est une lecture métadiscursive du conte, après l'écriture également métadiscursive qui a présidé à son élaboration. On est loin ici de la simplicité des formes qui tirent leurs caractéristiques de l'exercice de la *morale naïve* : les contes produits par ces enfants sont des miroirs – déformants – de contes anciens, dans lesquels ont part d'autres formes langagières. La spécificité de la consigne, qui enjoint d'inclure dans les créations des personnages existants, me semble induire fortement, pour certains scripteurs au moins, cette *écriture au second degré*.

pause=00:00:36

ajout de *avec une pomme elle leurs dit* :

Si l'objet de l'hésitation est le rôle de la sorcière, autrement dit, si les pommes n'étaient pas prévues au moment de l'inscription de "ils rencontrèrent une sorcière", l'article indéfini s'explique : les héros rencontrent une sorcière parmi d'autres. Mais rien n'empêchait alors le scripteur de changer *une* pour *la* et d'adopter une formulation comme celle de Carlos ("*la sorcière qui donne des pomme empoisonner aux enfant*", 1h15).

3. REPRISES D'ÉLÉMENTS DES CONTES ET TRAJETS SEMANTIQUES.

Les éléments repris de contes existants et identifiables comme tels sont des personnages. Dans les contes traditionnels, ceux-ci sont décrits à grands traits, souvent en début de récit.⁴⁸³ Ces traits conditionnent souvent la suite de l'histoire : Blanche-Neige est belle et sa belle-mère est jalouse, c'est aussi la jalousie qui provoque la malédiction de la mauvaise fée de *La Belle au bois dormant*... Nous observerons donc la manière dont les scripteurs composent les portraits des personnages, et à quels moments de l'écriture ils y reviennent. Les procédés de nomination nous intéresseront également, en particulier les surnoms donnés aux personnages, si nous en trouvons. Enfin, le langage des personnages, en cas de discours rapporté direct, constituera un indice de la cohérence interne du conte.

3.1. Éléments types, éléments singuliers : deux manières de dialoguer avec les contes existants.

Après la conformation aux règles du genre *conte*, qui comporte, nous venons de le voir, la reprise d'éléments types de la *parole du genre* allant de formulations comme « *il était une fois* » à des topoï merveilleux, nous allons maintenant nous intéresser à ce qu'impose la deuxième partie de la consigne : écrire un conte *en y insérant des éléments de contes existants*. Il est évident que dans un souci de conformité, les enfants inséreront des éléments dans lesquels on reconnaît, non seulement qu'ils appartiennent au monde du conte, mais précisément le conte auquel ils appartiennent. Ce ne sont plus alors des types que la consigne invite à réutiliser, mais des éléments singuliers, liés à un conte et un seul : au lieu d'*une sorcière*, *la sorcière de Blanche-Neige* ; au lieu d'*un magicien*, *Merlin l'Enchanteur*. Ce que les scripteurs manient alors, ce n'est plus seulement le langage du genre *in abstracto* : ce sont des actualisations de ce langage, au travers desquelles on peut repérer leur source

⁴⁸³ Citons, à titre d'exemple, le début du *Petit Chaperon rouge* : « *Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir ; sa mère en était folle, et sa grand-mère plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un Petit Chaperon Rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le petit Chaperon rouge.* » (Perrault).

exacte. Ainsi, chez nos scripteurs, quand le héros se voit proposer d'« *exaucer trois vœux* » (Antoine, 1h40, annexe p.55), il s'agit d'un geste type, celui de la réparation ; quand il se fait prêter par Aladin son « *tapit volant* » (Benjamin, 2h, annexe p.71), c'est un élément singulier qui, au sein du conte *Aladin et la lampe merveilleuse*, a des pouvoirs magiques et dont l'évocation même réfère à ce conte-là.

3.1.1. Changement de contexte des éléments importés

Que deviennent ces éléments une fois quitté leur contexte originel ? Qu'est-ce qui est changé dans le *tapit volant* (Benjamin, 2h, annexe p.71) dès lors que ce n'est plus Aladin, mais Pinocchio qui l'utilise ? Que recouvre la *pomme* portée par *une sorcière* (Antoine, 2h35, annexe p.59) quand ce n'est plus Blanche-Neige, mais le père du petit Poucet qu'on empoisonne ? De la même manière, que devient Pinocchio (Carlos et Benjamin) figurant dans un conte d'où sont absents Gepetto, les bandits de grand chemin et l'Italie du XIX^e siècle ? Si les fonctions types, les gestes verbaux sont actualisables de mille manières, qu'advient-il de ces éléments singuliers, objets ou personnages, une fois disparu leur contexte d'apparition originel ?

Si le maître a demandé aux enfants d'insérer dans leurs écrits des éléments de contes existants, c'est d'abord, nous l'avons déjà dit, pour s'assurer des souvenirs qu'ils gardent de leurs lectures de contes ; c'est aussi, sur le strict plan scriptural, dans le but de faciliter la recherche d'idées, chaque personnage ou objet importé apportant avec lui l'univers dans lequel il a été rencontré et devant ainsi faciliter la construction d'un univers mental et l'entrée en écriture. Les activités de continuation de texte, ainsi que tout ce qui relève du texte tronqué qu'il faut compléter, ont bonne presse à l'école car elles évitent la fameuse angoisse de la page blanche tout en fournissant au scripteur un cadre assez strict – à la fois référentiel et langagier – pour lui permettre d'évoluer rapidement sans trop de débordements. Insérer de l'étranger dans son propre discours, c'est convoquer en même temps le cadre habituel de cet étranger et, dans le cas d'un étranger singulier, repérable précisément dans l'univers de la littérature, c'est faire entrer aussi l'auteur, le genre, la signification de l'œuvre dont il est extrait. Au-delà du dialogue entre genres de discours, ce sont les œuvres elles-mêmes qui, par la réutilisation d'éléments spécifiques, sont mises en résonance. Ainsi les éléments directement identifiables comme venant de contes existants fonctionnent-ils dans un système de citation, comme entre guillemets. Même si ces guillemets sont absents des textes de nos scripteurs, la notoriété des personnages

qu'ils font intervenir implique que leur évocation même s'apparente à un discours *rapporé*, au sens très large de réemploi non marqué : quand j'évoque *le Chat Botté*, j'emmène un petit bout de discours d'un conte maintes fois entendu. Cette caractéristique de la consigne inscrit les textes des scripteurs dans la citation, elle induit une activité métadiscursive et met à jour l'intertextualité.

3.1.2. Nom propre et référencement

Les éléments repris aux contes existants par nos scripteurs sont le plus souvent des personnages, identifiés par leurs noms propres. Les noms propres sont ici spécifiques, au sens où, à l'inverse de ce qui se passe pour les prénoms, un nom propre ne réfère qu'à un seul personnage. C'est sur cette relation bijective entre signe et référent que s'appuie la théorie du nom propre de Kripke (1972), considérée par K. Jonasson comme dominante aujourd'hui :

« Selon cette théorie, le nom propre est un désignateur rigide, qui désigne le même particulier dans tous les mondes possibles. [... Les noms propres] sont vides de sens et désignent un particulier (personne, animal, lieu, etc.) en vertu d'une chaîne causale et non par l'intermédiaire d'un sens linguistique. La chaîne prend son départ dans l'objet (le particulier) lui-même à la suite d'un acte de baptême. » (Jonasson, 1992, p.458)

Dans la plupart des contes traditionnels, on peut observer la mise en place de cette causalité à travers la présentation du personnage principal, le seul en général à être nommé par un nom propre qui est d'ailleurs le plus souvent un surnom.⁴⁸⁴ Au contraire de ce qui a été posé à propos des articles de journaux, où les noms propres (des prénoms) ont un mode de détermination de type déictique, la reprise dans un autre conte du nom d'un héros de conte fonctionne dans l'interdiscours : écrire *blanche neige*, c'est, à première vue, évoquer le personnage du conte de Grimm du même nom.

Tout le problème de l'interprétation réside dans le passage d'un contexte unique à un autre contexte, sans retour au départ de la chaîne causale. Prenons deux contes, celui de Grimm et celui de Perrault, qui ont apparemment pour héroïne le même personnage : Cendrillon. La lecture de ces deux contes, si différents dans leur forme bien que la diégèse soit globalement identique, suffit à affirmer que, si l'héroïne porte effectivement le même nom dans les deux contes, elle n'est toutefois pas tout à fait la même : par exemple, la *Cendrillon* de Grimm est l'amie de la nature et des animaux, qui en retour

⁴⁸⁴ Certains contes de Grimm font exception, le héros portant alors un nom très courant (Jean, Rose...) et le conte se dispensant de le présenter plus avant.

viennent l'aider aux moments décisifs ; celle de Perrault suit les conseils d'une fée, elle semble bien moins partie prenante dans l'évolution de son sort. La masse de détails par lesquels les deux contes diffèrent construit finalement deux personnages assez peu semblables. Si la coexistence de ces contes ne pose pas problème, c'est qu'au début de chacun d'eux, l'héroïne est présentée et nommée, dans *l'acte de baptême* auquel K. Jonasson fait référence plus haut. Il y a, tout simplement, deux histoires de Cendrillon, et dans une certaine mesure, il y a deux *Cendrillon*.⁴⁸⁵

Nos scripteurs posent un problème différent : d'une part, ils reprennent le nom propre d'un personnage de conte sans le rebaptiser, donc le personnage désigné par le nom propre arrive chargé de tout son passé de personnage fictif, de toute sa *vie de conte* ; d'autre part, c'est une histoire tout à fait différente du conte originel qu'ils construisent, ce qui fait que le personnage n'a finalement plus rien à voir avec ce qu'il était dans le conte d'origine. L'acte de baptême, moment rituel du conte, est parfois éludé (chez Antoine et Caroline), alors qu'il mériterait largement sa place pour accompagner le changement d'identité effectif du personnage. Et quand baptême il y a (c'est le cas uniquement pour les héros, chez Benjamin, Marine et Carlos), les rapports entre le personnage du nouveau conte et celui de l'ancien sont si lointains que l'on s'interroge sur la nécessité de reprendre le même nom. Lorsqu'un scripteur importe, sans acte de baptême, le personnage de Pinocchio ou celui de Blanche-Neige, quand il l'insère dans un contexte sans rapport avec le conte d'origine, comment affirmer à la suite de Kripke que ce nom propre « désigne le même particulier dans tous les mondes possibles »⁴⁸⁶ ? Où s'arrête alors le *même* ?

La consigne d'écriture, apparemment simple, pose en réalité un important problème de continuité référentielle : dans quelle mesure l'importation dans le texte à écrire d'un personnage singulier, extrait d'un conte existant, permet-elle cette continuité ? Autrement dit, qu'est-ce qui subsiste, dans le texte produit, de l'identité du personnage forgée dans le conte originel ? C'est ce que nous allons examiner à partir des caractéristiques de héros de nos contes, dont les portraits émaillent souvent toute l'écriture ; nous verrons ensuite,

⁴⁸⁵ La coexistence de deux contes dont l'héroïne a des traits constants s'accompagne parfois d'une différence de dénomination, par exemple "Peau d'Ane" chez Perrault et "Peau de Mille Bêtes" chez Grimm. Cette différence de nomination met en évidence un fait présent de toute façon : la relativité de la similitude entre deux contes, entre deux héroïnes.

⁴⁸⁶ Kripke, cité par Jonasson, 1992, p.458.

à travers l'émergence des personnages secondaires désignés par des noms propres, certains écueils de cette consigne et l'attitude scripturale à laquelle elle conduit.

3.2. Les personnages principaux : rapports des portraits et des récits.

Sur les cinq scripteurs produisant un conte, trois seulement prennent la peine de présenter leur héros sous la forme courante de « un X nommé Y » ; les mêmes dressent un court portrait de leur héros (le Chat Botté chez Marine, Pinocchio chez Carlos et Benjamin) qui va évoluer au cours de l'écriture. Nous allons tenter d'évaluer l'impact sur l'écriture de la partie de la consigne imposant l'importation d'éléments de contes existants en regardant si les héros, tous nommés par des noms de personnages de contes très connus, en ont également les caractéristiques, et comment celles-ci évoluent. En observant l'incipit de l'écriture, nous verrons si l'entrée en scène du personnage par sa nomination correspond à une importation de ses traits principaux ; l'examen de la suite de l'écriture nous renseignera sur les modifications apportées, le personnage se modelant à mesure que le texte avance.

3.2.1. Pinocchio : le pantin naïf et fruste.

Le problème que nous avons rencontré avec l'écriture de Caroline (*Blanquette et Segin*), qui s'appuie sur un récit dont le caractère de conte est discutable, se retrouve avec le personnage de Pinocchio, héros des textes de Carlos et Benjamin. D'abord, l'œuvre de Collodi est un roman, qui commença à paraître sous forme de feuilleton : cette contrainte imprime bien sûr au texte des caractéristiques bien éloignées de celles du conte. Mais surtout, les enfants n'ont pas eu accès à l'œuvre de Collodi elle-même : ils ne connaissent de Pinocchio, outre l'adaptation en dessin animé de Walt Disney, que les courtes réécritures que proposent les albums de littérature jeunesse. Dès lors, il est vain de chercher dans leurs textes les traits du pantin originel : la cruauté de l'œuvre de Collodi ne se retrouve pas dans les adaptations postérieures, l'œuvre est globalement aseptisée, les personnages affadis, leurs traits les plus saillants, lissés.⁴⁸⁷

⁴⁸⁷ Le roman de Collodi se rapproche du conte en ce que l'on voit s'y exercer le combat du bien et du mal, de l'injustice et de la merveille. Comme c'est le cas dans *Le Chat Botté*, où le chat est l'instrument qui permet la réparation de l'injustice faite à son maître, le héros éponyme de Pinocchio permet la réparation (et en même

Ce qui nous reste alors, c'est la possibilité d'interpréter les événements d'écriture ayant trait au héros en nous demandant dans quelle mesure ils reflètent les caractéristiques du *Pinocchio* construit par les courts textes proposés à la lecture des enfants.

L'écriture des deux textes dont le héros est Pinocchio commence par un portrait. Voici celui de Benjamin :

ajout de *LES AVENTURE DU PETIT* [suppression de PETIT, passage à la ligne, centrage, rétablissement de PETIT]

PINOCHIO

2 passages à la ligne

ajout de *Il était une fois un petit enfant qui et*

suppression de *et*

ajout d'une virgule

pause=00:00:59

suppression de la virgule

00:05:00 ajout de *vivait* (collé à *qui*)

passage à la ligne

retour à la ligne précédente

ajout d'un espace entre qui et vivait

ajout de *tout seul depuis que ses parents étaient morts. IL* [remplacement de IL par Il] *habitait un très joli pays en Suisse*

passage à la ligne

pause=00:00:47

00:10:00 ajout de *Il adorait le sport et*

suppression de *adorait le sport*

ajout de *adorait*

suppression de *adorait*

00:15:00 ajout de *faisait tout a' fait intelligent a' vue d'œil mais en fait il était complètement étourdit.*

passage à la ligne

pause=00:00:46

temps, il est l'agent) de l'injustice qui frappe Gepetto : tandis que celui-ci se saigne pour donner à sa marionnette une éducation convenable (il vend son manteau pour lui acheter un alphabet), Pinocchio ne fait que bêtises et étourderies, il se laisse tenter, contre toutes les règles de la morale, par les plaisirs les plus immédiats (il vend son alphabet pour aller au théâtre), pour finalement faire preuve d'héroïsme et aller sauver son "père", ce qui lui vaudra d'être transformé en vrai petit garçon, donc finalement de faire le bonheur de Gepetto.

ajout de *Il avait 1 qualité, il aimait bien faire* [ajout d'un espace entre bien et faire] *des petite chose*
 00:20:00 *dans du bois. Il avait aussi 1 défaut il bavardait tout le temps.*
 passage à la ligne

Le goût de Pinocchio pour le sport, inscrit à 10' d'écriture, a été supprimé immédiatement ; c'est la seule caractéristique qui ne collait pas au personnage original : l'étourderie (on pourrait dire aussi la distraction, la naïveté, bref le manque de sens du réel) est en effet un de ses traits importants, et le bavardage est souvent la cause de ses mauvaises aventures ; quant à « *faire des petites choses dans du bois* », le trait appartient originellement à Gepetto, ébéniste de son état, qui a justement fabriqué une marionnette de bois.

Chez Carlos, Pinocchio est présenté sous un tout autre jour :

00:00:00 ajout à suspension de *il* [remplacement de *il* par *IL*] *ETAIT UNE FOIS UN JEUNE ENFANT QUI SA* [ajout très chaotique d'une apostrophe entre S et A] *PPELAIT PINOT QUIO QUIVOULAIT* [ajout d'un espace entre QUI et VOULAIT]
 00:05:00 *TROUVER UNE POSSION MAGIQUE*
 remplacement de *VOULAIT TROUVER UNE POSSION* par *ETAIT BLONS AU YEUX BLEUE ET DU* [ajout très chaotique d'une apostrophe entre D et U] *NE TAILLE MOYENNE*
allers-retours entre début et fin de ligne
 00:10:00 ajout à suspension de *ME* [remplacement de *ME* par *MAIS*] *AUSSI ILAVAIT* [ajout d'un espace entre IL et AVAIT] *DES DEFFAUT PINOT QUIO ETAIT GROSSIER BETE*
 00:15:00 ajout de *ET* avant *BETE*
 ajout d'un point final

Les traits psychologiques, grossièreté et bêtise, peuvent être liés à la naïveté et au côté « mal dégrossi » de Pinocchio, qui n'a pas reçu l'éducation nécessaire au savoir-vivre. En revanche, les traits physiques « *blond aux yeux bleue et d'une taille moyenne* » sont une invention du scripteur.⁴⁸⁸ Le personnage campé en début de texte est donc un mixte du personnage originel et d'apports du scripteur.

Les deux incipit ont des traits scripturaux communs :

- Les scripteurs entament une allusion aux envies et aux goûts du personnage (Pinocchio aime le sport chez Benjamin, il veut trouver une potion chez Carlos), puis la suppriment pour continuer une description physique (*air intelligent* chez Benjamin, *blond aux yeux bleus* chez Carlos).

⁴⁸⁸ Non seulement ces caractéristiques ne sont pas données dans le texte de Collodi, mais la plupart des illustrations font de Pinocchio un petit garçon brun ou châtain, chose logique puisqu'il vient d'Italie.

- Chez les deux, on trouve une structure symétrique (je souligne) : « Il avait 1 qualité, il aimait bien faire des petite choses dans du bois. Il avait aussi 1 défaut il bavardait tout le temps. » (Benjamin), « IL ETAIT UNE FOIS UN JEUNE ENFANT QUI S'APPELAIT PINOT QUIO QUI ETAIT BLONS AU YEUX BLEUE ET D'UNE TAILLE MOYENNE MAIS AUSSI IL AVAIT DES DEFFAUT PINOT QUIO ETAIT GROSSIER ET BETE . » (Carlos). La conjonction *mais* établit un rapport d'opposition de même type que la structure symétrique *il avait une qualité / il avait aussi un défaut*.

Tous ces éléments émergent soit après pause, soit dans le cadre d'un remplacement ; ils semblent correspondre à une volonté délibérée des scripteurs, qui peut être de se conformer à ce qu'ils savent de la manière de composer un portrait : traits psychologiques et physiques sont donnés avant les goûts et envies, qui conduisent souvent à la première action du personnage.⁴⁸⁹

Il semble donc, en ces incipit, que les deux scripteurs aient à la fois le souci de produire un écrit conforme à ce qu'ils savent du conte et de « coller », au début au moins, aux caractéristiques du personnage qu'ils connaissent. Chez Carlos, la double contrainte d'invention et de reprise (inventer un conte / reprendre un personnage existant) est, me semble-t-il, à l'origine des hésitations du scripteur : sa première phrase inscrite, « *IL ETAIT UNE FOIS UN JEUNE ENFANT QUI S'APPELAIT PINOT QUIO QUI VOULAIT TROUVER UNE POSSION MAGIQUE* », est une entrée directe dans l'histoire qu'il invente ; le remplacement effectué ensuite correspond au moins à une distanciation et à un souci de respecter le genre « conte », et peut-être, si l'on accepte de rapprocher la grossièreté et la bêtise des caractéristiques du Pinocchio originel, au souci de coller au personnage singulier « Pinocchio ». De même, la phrase ajoutée après pause par Benjamin, « *Il avait 1 qualité, il aimait bien faire des petite chose dans du bois* », est une manière de se rapprocher, *via* le métier de Gepetto, de l'œuvre originale.

Les deux scripteurs qui font de Pinocchio leur héros, Benjamin et Carlos, semblent ne pas faire grand cas du personnage fictif dont ils empruntent le nom, non plus que des caractéristiques qu'ils lui ont accolées, pour la suite de l'histoire. Ces caractéristiques sont légèrement modifiées en cours d'écriture : chez Benjamin, Pinocchio, qui « *aimait faire des petites choses dans du bois* », devient « *gourmand* » à 1h50 d'écriture, au moment de la

⁴⁸⁹ Les séquences consacrées au portrait dans les manuels scolaires consistent souvent en un recensement des traits physiques et psychologiques d'un personnage, que l'enfant doit repérer et ordonner (cf. par exemple Roure 2002, p.142-150).

relecture succédant à la coupure de 10 jours ; au même moment, le scripteur écrit que son héros « *était complètement hypocrite* » pour supprimer cette information aussitôt, sur le mode de la modalisation autonymique de type *X, je n'ai pas dit X'* qui témoigne de son hésitation dans les choix de désignation et de contenu. La suite de l'écriture montre que le scripteur ne fait pas grand chose de ces caractéristiques : tout au plus peut-on rapprocher la gourmandise de l'arrêt du personnage au restaurant, ajouté à 2h30 d'écriture (annexe p.75). Le bavardage, présenté comme un « *défaut* » (20', annexe p.63), pourrait être une qualité puisque c'est souvent par la parole et la négociation que Pinocchio s'en sort (épisode du dragon, par exemple). On a le sentiment, à l'examen de la reconstitution d'écriture, d'une construction peu cohérente, peut-être liée à un manque de relecture pendant l'écriture du second état du texte : en se relisant davantage, le scripteur aurait pu accorder plus d'attention à la cohérence entre les différentes parties du texte, en particulier entre le portrait du héros et ses actions. La notion de *rouage de l'énonciation*, opératoire dans l'immédiateté de l'émission orale et de la réception de l'écrit, a une portée particulière dans la dilatation du dire que constitue une écriture au long cours comme celle qui nous occupe : c'est par la relecture que commence l'activité métadiscursive et c'est elle qui peut aider l'auteur-lecteur à modifier la tâche de l'auteur-scripteur.

Chez Carlos, la perte de cohérence globale entre l'état 1 et l'état 2, déjà évoquée, est liée au remplacement des traits « *grossier et bête* » par « *robuste* » (1h55, annexe p.91) : la raison de la quête initiale, celle du « *remède pour devenir intelligent* », s'en trouve supprimée, et logiquement la quête sera supprimée aussi. Le scripteur va alors ajouter des détails descriptifs : Pinocchio est dit « *cochon et maladroit* », puis *maladroit* est immédiatement remplacé par *coquet* (1h55-2h, annexe p.91). C'est ce terme qui va camper le personnage : dans la suite de l'écriture, on trouve des expressions en rapport avec la coquetterie : Carlos évoque « *le journal du chat beauté* » (2h10, annexe p.91) puis indique que Pinocchio « *avait emporté à manger et un peigne* » (2h15, annexe p.13). Aux questions d'Aladin, il ne répondra pas avant d'avoir pris soin de son corps : « *Attend dit pinot quoi je veut peigner* » (2h30, annexe p.93) et « *Non dit-il je me parfume* » (2h55) succèdent aux deux annonces de questionnement. Le scripteur manifeste donc un réel souci de cohérence entre les traits de son personnage et les événements qu'il vit. Malheureusement, ces événements sont devenus, dans l'état 2 du conte, de petits faits anecdotiques, alors que dans l'état 1 la caractéristique principale du héros, marque de l'injustice, était la raison de l'aventure.

Dans ces deux contes, les personnages singuliers constituant les héros paraissent en début d'écriture importés assez superficiellement ; ils le restent dans la suite puisque leurs traits ne sont pas des moteurs de l'action. Si un souci de cohérence entre le personnage et son aventure se manifeste, chez Carlos, tout au long de l'écriture, son histoire perd de sa force globale à mesure qu'il prend en compte les détails et les soigne davantage : c'est comme si le texte, en s'allongeant et en se complexifiant, échappait à son contrôle.

3.2.2. Le Chat Botté : dénomination plurielle et appropriation du personnage.

La reprise du personnage du Chat Botté par Marine est complexe : elle passe par une modification orthographique du nom, puis par une nouvelle nomination. On en trouvera le détail à la page suivante : les différentes nominations apparaissent en gras et les endroits travaillés (titre / texte) sont repérés en marge droite.

00:00:00

pause=00:02:11

sauts de lignes, centrage du curseur

TITRE - MISE EN PAGE

sauts de lignes

ajout de *Il y a très longtemps*

DEBUT DE TEXTE

suppression de *Il y a très longtemps*

pause=00:01:21

retour 3 lignes plus haut, centrage du curseur

TITRE - MISE EN PAGE

00:05:00 ajout de ***Le chat beauté***

sauts de lignes

ajout de *Il y a très longtemps*

DEBUT DE TEXTE

pause=00:00:38

00:10:00 ajout à suspension de *il y avait des loups garou sur terre*

eti ^[ajout d'un espace entre et et i] *ils étaient les pires ennemies des chats,*

pause=00:00:36

ajout de *qui avaient fui*^[remplacement du s de *fuis* par *ient*] *notre planète.*

pause=00:01:04

	<u>retour au titre</u>	TITRE
	remplacement de <i>Le</i> par <i>les aventures du</i>	
	remplacement de <i>beauté</i> par <i>botté</i>	
	<u>avancée en fin de texte</u>	TEXTE
00:15:00	ajout à suspension de <i>Um</i> ^[remplacement du m par n] <i>jeune et beau chat appelé</i> <i>Gaspard oubien</i> ^[ajout d'un espace entre ou et bien] <i>le chat BOTTE.</i>	
	<u>retour au titre</u>	TITRE
	majuscule à <i>les</i>	

pause=00:00:36

	<u>avancée en fin de texte</u>	TEXTE
	ajout de <i>Il était cou</i>	
	suppression de <i>Il était cou</i>	
00:20:00	suppression du point	
	ajout de <i>déscida de débarasser de notre</i>	
	suppression de <i>de notre</i>	
	ajout à suspension de <i>notre planète de ces créature. Gaspard était courageux Et</i> ^[minuscule à Et] <i>aimable mais il etait</i> ^[remplacement du e de etait par é] <i>aussi gourmand</i>	

pause=00:01:02

En 25' d'écriture, le héros a porté trois noms différents : *le chat beauté* (5'), *le chat botté* (10'), *Gaspard* (10'). C'est autour de ce dernier nom que semble se stabiliser le personnage, qui est dit « *courageux et aimable mais [...] aussi gourmand* ». Ce début d'écriture s'effectue dans un système d'allers-retours entre le titre et le début du texte qui confirme ce que nous avons dit jusque là des écritures récurrentes, à savoir la prise en compte par le scripteur de toutes les dimensions de l'écriture à la fois. Ainsi, le titre n'est pas indépendant du texte lui-même : il évolue avec lui, et la mise en place concomitante du titre et de l'incipit semble nécessaire à la constitution du texte lui-même. Dès le début de l'écriture, la scriptrice témoigne d'une activité métadiscursive en inscrivant puis effaçant une tentative d'incipit, qui va être rétablie une fois le titre trouvé. Comme nous l'avons vu chez d'autres scripteurs écrivant sur le mode de la récurrence des articles de journaux (p.387 *sqq.*), Marine semble avoir besoin, en début d'écriture au moins, de poser les mots pour pouvoir y renoncer, quitte à ce que les mêmes resurgissent ensuite. C'est le cas de « *Il y a très très longtemps* », qui reparaît dans les minutes qui suivent. C'est aussi le cas

du sème de beauté qui, supprimé du nom même du chat au cours du remplacement de *beauté* par *botté*, revient dans l'un des épithètes qualifiant l'animal : « *un jeune et beau chat* ». On peut considérer que cet attribut vient du conte de Perrault, où le chat est présenté comme un être élégant⁴⁹⁰ ; d'autre part, les illustrations des albums du *Chat Botté* que j'ai pu consulter présentent un chat au port majestueux, en particulier à la fin du conte où il est en général vêtu aussi richement que son maître.

De tous les scripteurs, Marine est la seule à surnommer son héros, comme le fait le conte :

« *le conte ignore presque complètement les noms propres, à peine s'il présente çà et là un Hans ou une Gretchen, une Blanche ou une Rose, encore s'agit-il le plus souvent de surnoms, donnés au personnage dans le cours du récit pour y rappeler sans cesse un événement ou un signe fatal* » (Robert, 1967, p.86)

Néanmoins, ce surnom n'est pas donné comme il le serait dans un conte : tout d'abord, il n'est même pas question ici des bottes du chat botté, ni de la manière dont elles auraient été reçues ; ensuite, le surnom s'ajoute à un nom, il ne s'y substitue pas : le héros de Marine se nomme « *Gaspard, ou bien le chat botté* ». Le surnom a l'air ajouté là uniquement à cause de la prescription de la consigne, rien de ce chat botté ne rappelant celui de Perrault. A preuve, lorsque l'aventure commence, c'est *Gaspard* qui, substitué à *il*, désigne le héros (20'). On a ici un cas remarquablement clair de la fonction de *déconnection* assurée par le nom propre, à l'opposé de ce que fait le pronom. C. Schnedecker montre en effet que la redénomination, loin de n'intervenir que par hasard ou en cas d'ambiguïté référentielle d'un pronom, coïncide avec les « *points de fraction et contextes hétérogènes* » repérables dans les textes : quand l'action se transporte dans un autre lieu ou un autre temps comme dans les cas de discours rapporté ou tout autre « *changement situationnel* »⁴⁹¹, on trouve plus probablement un nom propre qu'un pronom personnel anaphorique.

Qu'en est-il dans notre texte ? Le voici à 40' d'écriture (annexe p.114 – je numérote les phrases et je découpe en paragraphes) :

1 *Il y à très longtemps, il y avait des loups-garou sur terre et ils étaient les pires ennemis des chats, qui avaient fui notre planète pour aller se réfugier sur mars.*

2 *Un jeune et beau chat appelé Gaspard ou bien le chat BOTTE décida de débarasser notre planète de ces créature pour pouvoir vivre là*

3 *Gaspard était courageux et aimable mais il était aussi gourmand , la gourmandise était son seul défaut.*

⁴⁹⁰ Le chat "se botta bravement", écrit Perrault, le terme *bravement* signifiant, dans la langue du XVII^e, *élégamment*.

⁴⁹¹ L'expression est empruntée à Charolles (1998).

4 *A l'aube il partit avec une épée lasère et un sac.*

5 *Il prit sa soucoupe volante et après dix jours de vole*

En cas de substitution dans la phrase 3 de *Gaspard* par *il*, nous n'aurions pas de doute sur la référence du pronom. Pourtant, chacun sent bien que la redénomination par *Gaspard* est mieux venue. En suivant C. Schnedecker, on peut imputer ce constat au fait que la première phrase où figure *Gaspard* (*Un jeune et beau chat appelé Gaspard ou bien le chat BOTTE décida de débarasser notre planète de ces créature pour pouvoir vivre là*) évoque son aventure, alors que la deuxième établit son portrait psychologique. Ainsi, il existe entre les deux phrases une rupture, un *point de fraction* qui favorise – s'il ne la rend pas obligatoire – la redénomination.⁴⁹² La reprise par « *Gaspard* » plutôt que par « *il* » indiquerait alors que l'on se situe à un autre plan, dans un autre domaine référentiel : le nom propre « *paraît bel et bien investi de la fonction qui consiste à ré-introduire, redonner le référent.* » (*ibid.*, p.98). Comme Benjamin et Carlos réorganisent un énoncé premier pour rendre plus cohérent l'incipit de leur texte, Marine montre, par le jeu des désignateurs, qu'elle ne confond pas amorce de l'aventure et portrait du héros.

Dans cet exemple, l'utilisation de *Gaspard* au lieu de *il* ou du *Chat Botté* me semble remplir une fonction supplémentaire : affirmer que c'est sous ce nom-là, celui que lui a donné la scriptrice elle-même, que le héros va être désigné désormais. Cette affirmation est loin d'être anodine si l'on admet « *le rôle crucial du nom propre dans le repérage et la mémorisation de toutes les informations relatives aux personnages de fiction. Ainsi un personnage n'aurait-il d'existence effective (cognitive) qu'à partir du moment où il est désigné par un nom propre* » (Schnedecker, 1997, p.49-50 – *op.cit.*, p.388). C'est sous le nom de *Gaspard* que le héros se constitue et qu'il agit, pratiquement tout au long de l'histoire.

Par conséquent, on peut lire la double dénomination de son héros par Marine comme la trace du cadrage du texte :

⁴⁹² Cette explication est confortée si l'on tente de supprimer la phrase 3 : « *Il y à très longtemps, il y avait des loups-garou sur terre et ils étaient les pires ennemies des chats, qui avaient fuiert notre planète pour aller se réfugier sur mars. Un jeune et beau chat appelé Gaspard ou bien le chat BOTTE décida de débarasser notre planète de ces créature pour pouvoir vivre là* *A l'aube il partit avec une épée lasère et un sac. Il prit sa soucoupe volante et après dix jours de vole.* » Ici, l'emploi du pronom *il* est sans problème : il reprend l'ensemble de ce qui a été construit à propos du personnage auquel il réfère (ici : la décision de partir au combat) et la continuité situationnelle (évocation du départ) favorise cette reprise. Au contraire, un portrait fait de traits inhérents place le personnage, non en actant, mais en objet de description. C. Schnedecker affirme que « *la présence du nom propre dans une proposition donnée a pour effet de déconnecter celle-ci des données contextuelles antérieures* » (Schnedecker, 1997, p.150).

- cadrage structural, par la séparation claire des différentes composantes de l'exposé de la situation initiale, lancement de l'aventure et portrait du héros, dont témoigne la redénomination *vs* la reprise pronominale ;
- cadrage énonciatif, par le choix de désigner le héros par le nom que lui a choisi la scriptrice, et non pas celui qu'elle lui associe et qui est un élément singulier d'un autre conte : Gaspard *vs* le chat botté.

L'hésitation quant à la nomination du héros, qui porte d'abord un nom de conte traditionnel (Le Chat Botté) puis un nom donné par l'auteur (Gaspard), témoigne de la réticence de la scriptrice à faire vivre dans son écrit un héros déjà existant ailleurs : dans cette écriture, recontextualiser, c'est aussi renommer. L'usage d'un nom donné par l'auteur semble nécessaire pour construire un conte inédit : le héros est nommé Gaspard pendant les deux premières sessions d'écriture. A la troisième session, qui a lieu après la longue interruption de deux semaines, le texte va se transformer, la dénomination du héros, aussi (je souligne) :

02:05:00 ajout de *ils trouvèrent une fontaine. **Le chat Botté** s'empressa de sortir*

pause=00:00:49

ajout de *ses affaires de toilette et il se l'^[suppression de l'apostrophe]ava pendant plus d'une heure*

C'est la première occurrence de nomination en *le chat botté*. Il n'est pas indifférent qu'elle se produise au moment où la scriptrice évoque une activité ayant trait à la coquetterie (la précision « pendant plus d'une heure » le prouve), qui elle-même fait écho à la *beauté*, première manière de dénommer le héros de cette histoire (cf. titre « *Le chat beauté* », inscrit à 5' d'écriture). On peut voir le trait de coquetterie comme une résurgence du titre primitif de ce texte, auquel la scriptrice a renoncé en faveur du *chat botté*, dénomination à laquelle elle renonce aussi pour adopter *Gaspard* jusqu'au moment où il est, justement, à nouveau question de la *beauté* du chat. Dans cette hésitation de nomination, où *Gaspard*, nom donné par la scriptrice, s'oppose à *chat botté*, nom importé du conte, il est également notable que ce soit au moment où il doit répondre à un questionnaire, épreuve archétypale du conte, que le héros soit nommé à nouveau, et pour la dernière fois, « *le chat Botté* » (2h40, annexe p.125).

Du point de vue de la nomination du personnage principal, l'écriture de Marine me semble refléter une double tension :

- la tension entre rupture et continuité, dont témoigne l'opposition entre l'utilisation des pronoms anaphoriques et la redénomination ;
- la tension entre homogénéité et hétérogénéité, entre univocité et dialogisme, dont témoigne l'opposition entre la nomination par *Gaspard* et la nomination par *le chat botté*.

3.2.3. *Le petit grand petit Poucet.*

L'écriture d'Antoine, si elle s'appuie sur le personnage du *petit poucet*, ne donne que très peu de détails le concernant. Nous avons vu plus haut que cette écriture consistait en la production d'un premier état du texte en une session (48' d'écriture), puis la reprise et transformation de ce texte au bout de quinze jours, avec de nets échos autobiographiques. On pourrait s'attendre, comme c'est le cas chez Benjamin, Carlos et Marine, à ce que le héros soit décrit en début d'écriture et reste, dans le premier état du texte, assez proche du conte originel. Il n'en est rien : comme nous l'avons vu, Antoine entre de plain-pied dans l'univers du conte en utilisant l'article défini *le (petit poucet)*, qui semble avoir une fonction d'anaphore associative à laquelle il manquerait le premier terme : *puisque nous sommes dans le conte, je peux évoquer un personnage que tout le monde connaît, le petit poucet.*

C'est au moment de la reprise du texte, après la coupure de deux semaines, que le héros est décrit : cette description est accidentée, elle se fait entièrement sur le mode métadiscursif de la modification du déjà écrit. En voici un extrait, dans la phrase « *En Afrique un petit poucet, poucet ce prommenait dans les bois tout les jours* » :

00:55:00 ajout de *de petite taille* entre *un petit poucet* et *poucet se prommenait*
 suppression de *petit (poucet)*
 ajout de *très gourmand* après *de petite taille*
retour au titre
 suppression de *Le petit poucet*
 ajout à suspension de *LE* [remplacement de LE par Le] *petit poucet m*
 suppression de *m*

pause=00:00:34

avancée après *très gourmand*
 ajout de *et maladroit*
 suppression de *et*

ajout de *de*
 remplacement de *de* par *et*
 ajout de *maistrès rapide* après *maladroit*
 01:00:00 suppression de *poucet* (après *rapide*)

On retrouve dans cette description la structure symétrique défaut / qualité déjà observée chez Carlos et Benjamin, avec « *maladroit mais très rapide* ». On observe aussi, comme chez Marine, un aller-retour avec le titre au moment d'évoquer le héros éponyme. Celui-ci a déjà eu plusieurs dénominations : « *petit poucet* » (incipit de l'écriture, annexe p.47), remplacé par « *grand poucet* » (opération suivante), puis de nouveau « *petit poucet* » (50', session 2, annexe p.49) qui devient « *poucet de petite taille* » (55', annexe p.51). Nous évoquerons plus loin le principe de l'inversion, mais disons tout de suite que cette alternance, sur le plan de l'importation de discours autre, peut se redire ainsi : mots du conte / mots du scripteur / mots du conte / mots du scripteur, même si les *mots du scripteur*, à cause de la charge connotative de *poucet*, sont fortement empreints de *mots du conte*. Ainsi, comme Marine juxtapose, sur le plan syntagmatique, différentes appellations, Antoine substitue, sur le plan paradigmatique cette fois, des appellations à d'autres, alternant lui aussi son discours et le discours autre. C'est une fois trouvé l'appellation de « *poucet de petite taille* » (manière de signifier la même chose que le conte sans utiliser les mêmes mots, donc de s'approprier le personnage du conte) qu'il va pouvoir amplifier la description de différents adjectifs dont un seul, *rapide*, peut être rattaché au conte originel à cause des bottes de sept lieues. Mais le texte construit sur cette base a si peu de rapport avec le conte de Perrault que l'on peut sans peine considérer que l'association possible de la rapidité et du personnage de conte est fortuite et que le scripteur évoque, dès ce moment, sa propre situation et sa propre personne. Ainsi, le personnage du conte semble ici n'être qu'un prétexte au démarrage d'une histoire qui lui est étrangère : au moment, évoqué plus haut, où la voix narrative passe du *il* au *je* (1h35, annexe p.53), le lecteur a perdu de vue le *petit poucet*. Ce sont surtout d'autres contes qui apparaîtront, en filigrane, dans la suite des événements décrits. Nous les évoquerons en observant les personnages secondaires.

Nos scripteurs peuvent s'opposer deux à deux du point de vue de l'importation et de la nomination d'un personnage de conte devenant, dans leur texte, le héros :

- Chez Benjamin et Carlos, le personnage conserve une partie des traits du héros originel et il est nommé sans détour ; en revanche, cette association entre un nom et des traits correspondants, qui constitue *a priori* un facteur de cohérence, n'est pas utilisée dans le texte final comme un ressort de l'action : le personnage, typé en début de texte, n'agit que très peu en fonction des caractéristiques qui lui sont attribuées. On a finalement l'impression d'une incohérence entre le portrait du héros et ses aventures.
- Chez Marine, le héros est d'emblée assez éloigné de ses traits d'origine ; chez Antoine, seul le nom est importé, le personnage n'étant que très peu décrit et ses traits étant sans rapport avec ceux du Petit Poucet de Perrault. En revanche, les traits donnés par les scripteurs constituent, eux, des ressorts de l'action. Ces scripteurs importent davantage un nom qu'un personnage, nom qu'ils écrivent d'ailleurs en décalage avec le conte d'origine (*le chat beauté, Gaspard, le grand poucet*) et qui semble se détacher complètement de son référent originel pour désigner un personnage complètement différent, appartenant à ces scripteurs et plus du tout aux contes traditionnels : plus qu'une reprise, c'est un réinvestissement.

3.3. Les personnages secondaires : modes de citation et incidences sur l'écriture.

Tous les contes produits par nos scripteurs comportent un nombre conséquent de personnages secondaires, dont beaucoup sont introduits dans un cadre métadiscursif de modification de l'écrit. Cette caractéristique invite à les considérer comme des éléments introduits à dessein, après réflexion, et ayant peut-être un rôle particulier dans l'écriture.

3.3.1. Introduction des personnages et procédés de nomination.

Pour tenter de cerner l'incidence des personnages secondaires sur l'écriture, j'ai recensé l'ensemble des personnages autres que le héros apparaissant dans les contes et leur contexte d'apparition : instant dans l'écriture, apparition en continuation/en modification de texte, type d'opération concerné. Les personnages apparaissant en continuation de texte émergeant nécessairement dans le cadre d'ajouts, il est intéressant de savoir si ces ajouts sont précédés ou non d'une pause pour avoir un indice de l'activité métadiscursive qui les accompagne ; l'apparition de personnages en modification de texte

peut se faire dans un retour suivant immédiatement l'écriture, ou bien en différé, lors d'une relecture ultérieure.

On trouvera à la page suivante le tableau⁴⁹³ obtenu à partir du recensement de l'apparition des personnages.

⁴⁹³ Explicitation des colonnes du tableau :

- colonne 1 : nom du scripteur ;
- colonnes 2 à 4 : personnages introduits en période de continuation du texte, avec : nom du personnage en première mention ; instant de cette première mention dans l'écriture ; indication de la précession de la mention par une pause ou une opération de modification (i.e. trace d'une activité métadiscursive) ;
- colonnes 5 à 8 : personnages introduits en période de modification du texte, avec : nom du personnage en première mention ; instant de cette première mention dans l'écriture ; type d'opération dans laquelle le personnage est introduit (ajout ou remplacement, immédiat ou différé).

Scripteurs	Personnages ajoutés en continuation			Personnages introduits en modification			
	Personnage	Instant	pause / modif	Personnage	Instant	Opération	
Caroline	<i>un homme du nom de Segin</i>	5'	non				
	<i>le loup</i>	10'	oui				
	<i>le petit poucet</i>	15'	non				
	<i>un loup</i>	20'	non	<i>un gorille</i>	20'	remp.immédiate	
	<i>les gardes</i>	30'	oui				
Antoine	<i>un petit ogre</i>	15'	non				
	<i>une sorcière</i>	40'	oui	<i>une vieille mémé</i>	45'	remp.immédiate	
				<i>un fou</i>	1h	ajout différé	
				<i>ton père</i>	1h05	ajout différé	
	<i>un dragon</i>	1h25	non	<i>un bonome</i>	1h30	remp.léger diff.	
	<i>un dragon</i>	1h55	non				
	<i>une sorcière avec une pomme</i>	2h30	oui				
	Benjamin	<i>un passant</i>	35'	non	<i>ses parents</i>	40'	ajout différé
		<i>un méchant dragon</i>	1h15	non	<i>Aladin</i>	1h55	ajout différé
				<i>Merlin</i>	2h20	ajout différé	
				<i>Kin Kong</i>	2h35	ajout différé	
Carlos	<i>une sorcière</i>	35'	non				
	<i>un diable</i>	40'	oui				
	<i>la sorcière qui donne des pommes empoisonnées aux enfants</i>	1h15	oui	<i>Blanche neige</i>	2h05	ajout différé	
				<i>Journal du chat beauté</i>	2h10	ajout différé	
				<i>aladin</i>	2h25	ajout différé	
				<i>nains de blanche neige</i>	2h45	ajout différé	
				<i>trois petits cochons</i>	3h10	ajout différé	
				<i>robin des bois</i>	3h30	ajout différé	
Marine	<i>des loups garous</i>	10'	oui				
	<i>les chats</i>	10'	oui				
	<i>le grand méchant loup</i>	45'	oui				
	<i>une grand-mère</i>	45'	oui	<i>la grand-mère du Petit</i>	50'	remp. différé	

				<i>Chaperon Rouge</i>		
				<i>des cochons</i>	1h50	rempl. différé
				<i>gd méchant cochon</i>	2h	rempl. différé
	<i>6 nains de Noir neige</i>	2h15	oui			
	<i>4 petits loups</i>	2h20	oui			
	<i>joyeux le nain le plus grognon des 6</i>	2h35	oui			
	<i>bougon, le nain le plus joyeux</i>	2h45	non			
	<i>gro-gnon</i>	2h55	oui	<i>grognon</i>	3h05	rempl. différé
	<i>Henri 1000</i>	3h10	non			
	<i>un cochon</i>	3h25	oui			
	<i>4 petits loups</i>	3h25	oui	<i>loups violets</i>	3h35	remp.immédiate
	<i>le garde du corps du grand méchant cochon</i>	3h55	non			
	<i>James Bond</i>	3h55	non			
	<i>le Petit Chaperon Rouge</i>	4h05	non			

Quatre sortes de désignations apparaissent :

- les désignations de personnages types, à partir desquelles on ne peut pas identifier un conte particulier (un dragon, une sorcière...).
- les désignations par la parole du scripteur de personnages singuliers, que l'on peut ramener à un conte particulier mais dont le nom n'est pas extrait de ce conte (*la sorcière qui donne des pommes empoisonnées aux enfants* fait partie du conte de *Blanche-Neige* mais elle n'y est jamais nommée ainsi) ;
- les désignations par la parole du conte de personnages singuliers, que l'on peut ramener à un conte particulier et qui portent le nom donné dans ce conte (le Petit Chaperon Rouge) ;
- les désignations inversant la désignation par la parole du conte de personnages singuliers, ces derniers portant un nom dans la forme duquel on peut reconnaître celui conféré par le conte (*les 4 petits loups* pour *les 3 petits cochons*).

On peut interpréter ces catégories comme reflétant un trajet du type à la singularité : énoncé référant à un type (1), énoncé référant à un élément singulier (2), énoncé singulier importé du conte (3), énoncé singulier modifié (4). De (1) à (3), la progression est régulière. En quoi (4) serait-il plus singulier que (3) ? En ce que, faisant apparaître derrière une formulation propre au conte en train de s'écrire, une autre formulation originaire d'un autre conte, il fonctionne en quelque sorte comme une double singularité : celle qui est forgée là comporte, en écho, celle qu'un conte avait forgée précédemment. Dire *Noir neige* en faisant penser à *Blanche-Neige*, c'est particulariser encore ce qui était déjà singulier, c'est rendre à nouveau unique cette expression forgée comme telle mais que l'on sent en passe de s'universaliser : *Noire neige* fera penser, non seulement au conte de *Marine* mais, en écho, à celui des Frères Grimm.

Cette classification admise, que nous apprend ce tableau ? D'abord, que les différentes catégories de dénomination ne sont pas également partagées par les scripteurs : Antoine produit principalement des énoncés de type 1 et s'ouvre très timidement au type 2 (*une sorcière avec une pomme*, identifiable à celle de *Blanche-Neige* malgré la détermination indéfinie⁴⁹⁴), Benjamin et Caroline énoncent aussi du type 3, Carlos et Marine vont

⁴⁹⁴ Cette énonciation mériterait bien des commentaires car l'apparition de la sorcière ne se fait pas d'un jet : ajout de *Mais en route ils rencontrèrent une sorcière*

jusqu'à l'inversion (type 4), une seule fois et peut-être par hasard chez Carlos, de façon répétée chez Marine. Si l'on rapporte ces faits aux modes d'écriture des scripteurs, il ressort que c'est le mode de la récurrence qui met en œuvre la plus grande variété d'énoncés.⁴⁹⁵

Observons à présent le moment où apparaissent ces catégories de désignation, et leur contexte (après pause, dans une opération immédiate ou différée, etc.). Des différences apparaissent nettement, et permettent des rapprochements entre certaines écritures :

- Chez Caroline (mode de l'accumulation), on ne trouve qu'un personnage (type 1) apparaissant dans le cadre d'une modification, et encore est-ce dans le cadre d'un retour immédiat : les relectures ne donnent pas lieu à ce genre d'opération très importante sur le plan textuel.
- Chez Antoine (mode du gonflement), la moitié des désignations de personnages se font en continuation, la moitié en modification. Au contraire de Caroline, il effectue des remplacements différés de personnages (type 1), correspondant à la réécriture de son texte dans la seconde période d'écriture.
- Benjamin et Carlos (mode du gonflement) ont en commun de faire apparaître davantage de personnages dans le cadre de modifications qu'en continuation. Les nominations en continuation sont de types 1 et 2 tandis que les nominations en modification sont de type 3 (et un type 4 chez Carlos). Ceci traduit une nette tendance à énoncer des types au premier jet et en continuation, et à insérer des éléments singuliers dans le cadre métadiscursif de la modification. Toutes les nominations en modification s'effectuent par ajouts différés : au cours de la relecture, les deux scripteurs ont ajouté des personnages, et ces personnages sont toujours désignés par des énoncés singuliers.

pause=00:00:36

ajout de *avec une pomme elle leurs dit* :

Que sait Antoine de l'identité de la sorcière au moment du premier ajout ? Peut-être n'est-elle encore qu'un personnage-type. En revanche, quand il inscrit *avec une pomme*, il pense à *Blanche-Neige* puisque la pomme, ici aussi, est empoisonnée. En maintenant la détermination indéfinie *une sorcière avec une pomme*, il simule le personnage-type tout en évoquant (le lecteur du texte le sait bien) un personnage singulier : il maintient un semblant de suspense alors que chacun suppose déjà – sans qu'il en ait rien dit – que la pomme est empoisonnée.

⁴⁹⁵ Pris isolément, ce constat n'a évidemment aucune portée : c'est la comparaison avec d'autres faits qui pourra éventuellement nous éclairer sur le fonctionnement des modes d'écriture.

- Chez Marine (mode de la récurrence), il est en revanche impossible de discerner deux périodes d'écriture ou des types d'opérations accueillant plus volontiers un type de désignation. Son écriture est, à partir d'une heure environ, gouvernée par l'inversion systématique des éléments (*grand méchant loup* → *grand méchant cochon*, à 2h d'écriture) qui se fait d'abord dans le cadre de modifications du déjà écrit (remplacements différés entre 50' et 2h d'écriture), puis majoritairement dans le cadre de la continuation du texte (entre 2h15 et 4h05). L'impossibilité de déterminer deux périodes d'écriture est caractéristique du mode de la récurrence. Ce qui est ici remarquable, c'est que la nomination en continuation se fait d'abord dans le cadre d'opérations après pause (entre le début et 3h25 d'écriture), et qu'il faut attendre la fin de l'écriture pour que les personnages émergent sans qu'une pause soit nécessaire. L'écriture récurrente n'est donc pas sans évolution : le scripteur met simplement plus longtemps, semble-t-il, pour construire un univers textuel assez précis pour se dispenser d'une activité métadiscursive marquée avant la nomination.

Sur les 5 scripteurs écrivant un conte, 3 prennent à bras le corps la consigne dans toute sa complexité : Benjamin, Carlos et Marine s'efforcent en effet de produire *un conte comportant des éléments de contes existants*, ces éléments étant des personnages, éventuellement accompagnés de leurs attributs (le tapis volant d'Aladin chez Benjamin, l'arc à flèches de Robin des bois chez Carlos). Ecrivant sur le mode de la récurrence, Marine tient compte, très tôt dans l'écriture, de tous ces aspects de la consigne, mettant en scène des personnages singuliers, tandis que Benjamin et Carlos commencent par insérer dans leur texte des personnages types pour, à partir de la relecture qui suit la coupure de 10 ou 15 jours, y faire figurer des personnages singuliers se référant à contes connus et désignés par leurs noms propres. Chez ces deux scripteurs, on aboutit à une profusion de personnages tous désignés par un nom propre, ce qui crée une certaine confusion et une impression de juxtaposition non liée : la fonction de saillance assumée par le nom propre⁴⁹⁶ ne se développe que si quelques personnages seulement sont identifiés ainsi ; quand tous les personnages apparaissant sont désignés par un nom propre, l'ensemble perd tout relief et le lecteur ne sait plus, faute de différenciation, à quel personnage il doit s'accrocher.

⁴⁹⁶ Considérant le nom propre comme "*LE critère de la saillance référencielle*", C. Schnedecker cite des études menées en didactique du français auprès d'élèves de 6^{ème} et 5^{ème} réputés mauvais lecteurs, qui mettent en

La transposition par Caroline d'un seul récit qui n'est pas un conte, doublée de la présence d'un seul personnage singulier, le petit Poucet, conduit à un texte assez inconsistant où l'on ne saisit pas le rôle des personnages secondaires ni l'enjeu de leur présence. On reconnaît dans le conte d'Antoine des *topoi*, des personnages types, mais la référence directe à des contes particuliers est escamotée jusque dans l'énonciation avec l'emploi d'articles indéfinis (*un poucet de petite taille, une sorcière avec une pomme*) qui atténuent l'impression d'éléments singuliers au profit d'éléments qui, par leur mode de désignation, juxtaposent le type et le singulier : évoquer une *sorcière qui donne des pommes empoisonnées aux enfants*, c'est nommer comme type un personnage singulier. Ce travail de reformulation de nom ancré dans un conte singulier permet à Antoine d'inscrire son texte dans le genre tout en évitant l'impression kaléidoscopique que donne la multitude de dénominations chez Benjamin ou Carlos.

Sur le plan de la nomination, la consigne induit donc des effets nuisant à la qualité finale des textes : l'introduction systématique de personnages d'autres contes désignés par leur nom propre provoque à la fois une perte de repères par aplatissement de la saillance et une impression de catalogue, les personnages apparaissant et disparaissant sans que l'on en voie la raison. Au lieu que la *forme simple* du conte englobe la réalité et la reforme à son image, c'est la réalité du monde du conte, dans ses formes archétypales que constituent les noms propres de personnages, qui vient s'éparpiller le long d'une diégèse qui en perd sa simplicité.

3.3.2. Fabriquer un objet conte

L'impression de kaléidoscope provoquée par la juxtaposition de noms propres est renforcée par l'indigence des rôles joués par ces personnages secondaires. En effet, la nomination d'*Aladin* ou de *Blanche-Neige* (qui sont par ailleurs, dans leurs contes de provenance, des personnages principaux) laisse entendre au lecteur que ces personnages vont jouer un rôle important, ou du moins vont demeurer longtemps et au premier plan dans l'histoire : C. Schnedecker cite certains travaux de psycholinguistique selon lesquels

« la nature grammaticale de l'expression référentielle est déterminante, entre autres facteurs, pour la prééminence référentielle : les personnages principaux ont tendance à être introduits au moyen de

évidence "le rôle crucial du nom propre dans le repérage et la mémorisation de toutes les informations relatives aux personnages de fiction." (Schnedecker, 1997, p.49).

noms propres tandis que les personnages secondaires sont souvent introduits par des descriptions de rôle (par ex : le garçon, la serveuse, etc.) » (Schneedecker, 1997, p.50)

Il y a donc un hiatus, que nous allons vérifier rapidement, entre ces personnages nommés par des noms propres et l'absence de leur description ou l'indigence de leur rôle ; d'autre part, un second hiatus se fait jour entre l'origine de ces personnages, le conte traditionnel, et leur langage quand leur discours est rapporté directement. Ces personnages fonctionnent sur un double registre, qui n'est pas loin de celui du burlesque : venant du conte, ils parlent parfois le langage de la cour de récréation ; nommés par des noms propres, ils restent des figurants.

3.3.2.1. Les personnages secondaires : description et rôles.

Chez l'ensemble des scripteurs, les personnages secondaires nommés par leur nom propre ne sont pas décrits ; *Aladdin*, *Merlin*, *Kin-Kong* (Benjamin), le *chat beauté*, *blanche-neige*, *aladdin* ou *robin des bois* (Carlos) : ces noms semblent suffire en eux-mêmes pour indiquer au lecteur les caractéristiques qui les accompagnent. Seuls les attributs symboles des personnages sont présents : tapis volant d'Aladin et arc de Robin des bois font l'office d'objets magiques, sans qu'il soit non plus besoin de les détailler davantage. Si Marine fait exception à cette règle de non explicitation, ce n'est pas par souci d'installer les personnages dans l'histoire mais pour faire ressortir le mécanisme du choix de leur rôle : « *Grognon, le nain le plus joyeux* » et « *Joyeux, le nain le plus grognon* » fonctionnent en binôme, mais la connaissance de la Blanche-Neige de Walt Disney, davantage encore que de celle de Grimm,⁴⁹⁷ est nécessaire pour mesurer le poids de cette identification.

Les personnages disparaissent aussi vite qu'ils sont apparus, leurs actions très elliptiquement narrées ne contribuant pas à leur donner une consistance. Ceci est vrai surtout chez Benjamin et Carlos, où certaines rencontres (celles d'Aladin, de Merlin et de King-Kong chez Benjamin, celle de Robin des bois chez Carlos⁴⁹⁸) se déroulent au pas de

⁴⁹⁷ Chez Grimm, les nains ne sont pas nommés : ils forment une collectivité qui, à l'unisson, accueille Blanche-Neige, lui recommande la prudence et la pleure après l'avoir retrouvée morte.

⁴⁹⁸ Voici les extraits de textes contenant ces rencontres :

« Il appela Aladdin avec son téléphone portable (un peu bisard n'est ce pas) et Aladdin fut là en quelque minutes avec son tapis volant. Pinocchio l'air joyeux lui demanda tout à coup si il pouvait lui prêter son tapis pour son voyage et Aladdin accepta car il était sûr que son tapis pouvait revenir tout seul. Après avoir fait trois longs jours au dessus la mer, Pinocchio avait rencontré en route Merlin qui était transformé en oiseau. Il lui avait parlé et était reparti. [...] Mais Pnochio avait sur lui son petit téléphone portable et appela Kin-Kong, celui si arriva et se batta contre le dragon. Deux minutes plus tard son adversaire était cabos et s'enfuit téréfié. Kin-Kong reparti très content. » (Benjamin, état final, annexe p.78)

« *Aubout de dix jours d'aventure et de tempête. Il rencontra robin des bois qui lui demande qu'est ce qu'il fait dans les bois <<je veux sauver Blanche-Neige qui prisonnière du nain simplet.*

course et paraissent parfois inutiles. Aucune tentative de description ou de détails n'est faite pendant l'écriture, qui serait effacée dans le texte final : l'arrivée des personnages semble obéir moins aux besoins de la diégèse, qui pourrait tout à fait s'en passer, qu'à une réponse tardive à la partie de la consigne imposant l'utilisation de personnages de contes.

Marine ne se comporte pas tout à fait ainsi. D'abord, son texte final est beaucoup plus long que les autres, ce qui permet aux personnages de séjourner plus longtemps et au lecteur de s'y habituer : le dialogue avec les deux nains de Blanche (Noire) Neige, en particulier, est assez abondant et les échanges assez rythmés pour que chaque personnage ait l'occasion de parler plusieurs fois. D'autre part, certains personnages sont introduits tôt dans le texte, souvent par un discours rapporté (le grand méchant cochon, les 4 petits loups) et repris à plusieurs reprises : ainsi, malgré l'absence de toute autre description, ils deviennent familiers au lecteur. Enfin, même si l'on ne peut pas parler de description, il est dit quelque chose des personnages : le grand méchant cochon a mangé le Petit Chaperon Rouge, Joyeux est le nain le plus grognon, Grognon, le nain le plus joyeux. Certaines opérations, effectuées en différé, montrent que la scriptrice est soucieuse à la fois de la consigne dans toute sa complexité et de l'efficacité narrative des personnages :

- A l'ouverture de la deuxième session, à 50' d'écriture, elle remplace « *une grand-mère* », inscrit à 45', par « *la grand-mère du Petit Chaperon Rouge* » : c'est le seul exemple dans le texte de remplacement d'un personnage type présent pour des raisons narratives, par un personnage singulier. Cette manière de faire est pourtant appropriée puisque l'histoire prime sur les personnages importés. De façon cohérente, cette importation permet ensuite à Marine de faire référence par deux fois au Petit Chaperon Rouge (1h45, annexe p.121 et 4h05, annexe p.131).
- A 3h05 d'écriture, s'apercevant que des « *6 nains de Noir neige* » qu'elle a évoqués, elle n'a cité que deux, la scriptrice corrige 6 en 2.⁴⁹⁹ C'est une trace de son souci de

-*Ah!d'acors je comprend maintenant pourquoi,tu était dans les bois.*
 -*Maintenant je dois partir chercher Blanche-Neige et merci pour tout.*
 -*Attend dît il je veux te donner mon arc a flèche .*
 -*Je te remerci dît il.*
Pinot quio reparti vers le chateau . » (Carlos, état final, annexe p.98)

⁴⁹⁹ L'historique de ces remplacements est d'ailleurs intéressant : écrivant le dialogue où les nains questionnent le chat botté et la grand-mère, alors que grognon vient de dire "*tu as répondu juste à la première question*", la scriptrice a écrit : "*passons*", elle remonte dans le texte, puis revient à la poursuite de l'écriture :

cohérence et d'efficacité : si l'on évoque des personnages, il faut qu'ils agissent. Ce souci se manifeste bien moins chez Carlos et Benjamin.

Ainsi donc, si les personnages singuliers paraissent parfois plaqués sur une histoire préexistante dans laquelle ils n'ont pas vraiment leur place, une scriptrice arrive à les insérer naturellement dans le récit qu'elle construit et à en tirer profit pour enrichir ce récit et en renforcer la cohérence. Il semble que l'inversion qu'elle opère en surface (*Blanche-Neige / Noir neige, Joyeux le nain grognon, etc.*) joue un rôle d'intégration des personnages importés dans le récit qu'elle est en train de construire, rôle que nous avons déjà attribué, chez Antoine, à la formulation nouvelle des noms des personnages (*la sorcière qui donne des pommes empoisonnées pour la sorcière de Blanche-Neige*) qui lui permet, comme le stipule la consigne, de faire entrer dans son récit propre des personnages déjà existants sans que ceux-ci emportent avec eux le conte dont ils sont issus. C'est à peu près la même chose avec Marine, puisque l'inversion dans les noms permet de signifier à la fois la provenance des personnages et le fait qu'ils ont coupé leurs liens avec leur conte d'origine.

Nous revenons à ce qui a été dit plus haut sur la complexité extrême de cette consigne d'écriture au double enjeu. Trois scripteurs (Benjamin, Carlos et Marine) ont réellement essayé, jusqu'au bout, de remplir le contrat. Il semble que l'écriture récurrente soit la mieux adaptée ici car, faite de fréquents retours en arrière dès le début de l'écriture, elle permet aux personnages singuliers de trouver leur place dans le texte, ce que ne favorise pas leur inscription au second jet constatée dans les écritures du gonflement. Bien sûr, les

avancée en fin de texte

ajout de *à la deux*

pause=00:00:46

ajout de *ième, marmona joyeux*

retour à *est le plus joyeux des 6*

remplacement de 6 par 2

C'est un des moments de l'écriture les plus marqués par l'alternance modification-continuation. On ne peut que rapprocher l'écriture de "deuxième", coupée par une pause, du remplacement de 6 par 2 qui la suit. Je fais l'hypothèse que, commençant à écrire "deuxième", Marine a pensé aux *deux* nains, réfléchi à l'opportunité d'en évoquer 6 et, son choix fait, a terminé sa phrase avant d'effectuer la modification correspondante. C'est un indice supplémentaire de l'intrication, dans le mode de la récurrence, des différents aspects de l'écriture qui sont traités tous en même temps.

scripteurs ne font pas un choix conscient de ce mode d'écriture : vu tout ce que nous avons observé jusque là, le gonflement paraît lié à la prise en compte en deux temps de la consigne (produire un conte / renforcer la présence de personnages singuliers) alors que la scriptrice écrivant sur le mode de la récurrence tient compte, dès le début, de sa globalité.

3.3.2.2. Les discours rapportés directs comme marqueurs de décalage.

Comment parlent les personnages de nos contes ? Certaines inadéquations flagrantes entre ce que le nom d'un personnage est censé suggérer, et ce qu'induit son langage, vont renforcer encore l'impression de décalage déjà donnée par certains textes.

Chez Antoine, on constate une double inadéquation entre les personnages et leurs discours. D'abord, dans la première version de son conte, intervient un ogre qui, juxtaposé au personnage du petit (grand) Poucet, fait penser sans peine à l'ogre de ce conte : imposant, mangeur d'enfants, l'ogre est décrit chez Perrault comme un monstre de cruauté par sa femme elle-même. Ici, à la question de Poucet « *Que fais-tu petit ogre ?* », il répond :

00:30:00 ajout de *Ca ne ce voie pas tête d'autruche je ceuill des champignons pour ma grand mère*
 retour après autruche
 ajout d'une virgule
 avancée après grand-mère
 ajout d'un point

Le petit ogre est déjà une nomination oxymorique ; elle est en rapport avec la réponse du personnage qui, relevant davantage du langage des petits que du langage des ogres, fait apparaître l'inadéquation entre le personnage et son parler. Même si le scripteur a inversé les épithètes, rendant *grand* le *petit poucet* et *petit* le *grand ogre*, rien ne justifie cette insulte directe, surtout venant d'un personnage de conte. Pourtant, le scripteur ne s'en offusque pas, il valide même ce discours en le ponctuant en différé, signifiant ainsi que c'est bien l'énoncé qui convient.

Cet énoncé, comme l'ensemble du texte, est effacé à la reprise d'écriture après la coupure de 2 semaines. On trouve alors deux discours rapportés, aussi intéressants l'un que l'autre :

- A 1h40 d'écriture, alors que le texte est en train de basculer dans l'autobiographie, le « *bonome* » indique au héros « *je peux exaucer trois vœux* » : parole rituelle du conte, elle signifie le sérieux de la situation qui va de pair, me semble-t-il, avec le sérieux du propos.
- A 2h35 d'écriture, l'échange entre le père du héros et la sorcière porteuse de pommes empoisonnées est moins conforme à la parole du conte :

02:35:00 ajout entravé de *vous ma pomme ?*

- *Non merci*

- *alors goûter juste*

- *Bon dacors* ^[remplacement de *dacors* par *d'accord*]. *il croca dans la pomme et tomba dans les pommes.*

On ne peut que s'étonner de la légèreté de ce dialogue au moment où est annoncée une apparence de mort, si l'on s'en remet à la pomme empoisonnée du conte traditionnel. Doublé de l'épisode cocasse des tartes à la crème qui seules permettent au héros et à son père d'échapper au dragon, ce dialogue donne à l'ensemble une note d'irrespect qui confine au burlesque : les personnages sont là *au second degré*.

C'est aussi en décalage avec l'habitude que Marine va faire parler certains de ses personnages. Le discours rapporté de la grand-mère du Petit Chaperon Rouge est également tout à fait inattendu : de sa « *voix chevrotante* » (55', annexe p.117) sortent des phrases comme « - *C'est ça, c'est ça, je pari que si on fait un combat d'escrime j' te matte à mort.* » ou « *Non mais tu rêves* ». L'énonciation hachée de ce dialogue (entre 1h15 et 1h20, annexe p.119), ponctuée de retours métadiscursifs, témoigne à la fois de la difficulté d'émergence de ces énoncés et du fait qu'ils n'arrivent pas là par hasard. Comme Antoine qui persiste et ponctue, Marine semble écrire de façon tout à fait réfléchie ces passages surprenants.

Chez la même scriptrice, le discours rapporté des nains de Blanche-Neige est conforme à ce que l'on peut attendre, alors que celui de la grand-mère reste loufoque (« *retournons à nos moutons* », 2h50, annexe p.127). Ce n'est donc pas par manque de savoir-faire qu'elle s'obstine à lui faire parler un langage trivial, mal venu de la part d'une grand-mère, surtout la *bonne Mère-Grand* du Petit Chaperon Rouge ! Ce décalage entre la présentation d'un personnage et sa manière de parler n'est pas facile à expliquer au vu de la seule reconstitution d'écriture. Chez Marine, il va avec le mélange des genres entre conte et science-fiction, et aussi avec l'inversion systématique, qui démarre après l'écriture des premiers propos tenus par la grand-mère (1h50, annexe p.121). Faut-il voir un lien entre eux ? Il se peut qu'à la relecture, la scriptrice se soit aperçue de l'inadéquation entre la

grand-mère et son langage et ait décidé, au lieu de l'atténuer, de généraliser le décalage pour en faire le principe de fonctionnement du texte observable jusqu'à l'inversion dans les noms des personnages. Ce décalage aurait alors, comme chez Antoine, une fonction burlesque : si la consigne donne à la tâche une dimension ludique en demandant d'aller chercher des noms de personnages ou d'éléments existants, c'est sur le mode du jeu et du clin d'œil que ces deux scripteurs répondent, en mettant dans la bouche des personnages de contes des paroles d'enfants d'aujourd'hui.

3.3.2.3. Les personnages comme marque de l'intertextualité.

L'étude des personnages secondaires dans les contes de nos scripteurs a montré un décalage entre les personnages eux-mêmes, dont les noms évoquent des contes et des fonctions bien définis, et le rôle – souvent mineur – qu'ils tiennent dans les écrits des enfants, peu en rapport avec ce qu'en connaît la tradition. Ce décalage entre les personnages et leur rôle se double de celui entre les personnages et leur langage, qui décale aussi les écrits des enfants du genre *conte* dans lequel les personnages devraient les ancrer. Les personnages, désincarnés, ne sont en fait plus que les représentants des contes dont ils sont issus : ils n'ont pas – ou peu – de valeur en eux-mêmes dans l'histoire qu'écrivent les scripteurs. Même chez Marine, qui produit le texte dont la cohérence globale est la meilleure, la grand-mère ou les nains questionneurs rappellent davantage le conte du Petit Chaperon Rouge ou de Blanche-Neige qu'ils n'ont dans la diégèse une réelle fonction en accord avec leur histoire dans le conte originel. Ce qui est évoqué, à travers la grand-mère, les nains, Robin des bois ou Aladin, c'est l'univers du conte ; d'où la présence, comme seuls descripteurs des personnages, de leurs attributs les plus connus. Ce que les scripteurs convoquent en faisant entrer un personnage dans leur écrit, ce n'est pas ce personnage en tant qu'il convient à l'histoire, c'est ce personnage en tant qu'il est personnage de conte. Les scripteurs qui importent des personnages et des éléments singuliers satisfont l'explicite de la consigne : ils écrivent un conte (ou du moins, il le croient) et y insèrent des éléments de contes existants. En revanche, sauf parfois Marine, ils ne vont pas jusqu'à la visée ultime de la consigne, qui veut leur donner les instruments nécessaires pour entrer véritablement dans l'écriture d'un conte : si l'on considère le conte comme autre chose qu'un assemblage de personnages, d'éléments et de motifs typiques, c'est l'effet inverse qui est produit.

La globalité de la situation de production, faite de la consigne d'une part, de la durée de production d'autre part, et enfin de l'insertion de l'activité dans un projet-conte, conduit paradoxalement les enfants à produire des écrits artificiels, alors que tout dans la pédagogie du maître est orienté vers l'authenticité. Soumis à une consigne complexe, ils n'en tiennent compte qu'en partie au début de l'écriture ; lorsqu'ils se remettent à écrire 10 ou 15 jours après, d'autres lectures de contes ont eu lieu, qu'ils n'ont pas manqué de filtrer avec leur expérience d'écriture. De ce fait, on peut logiquement comprendre que ces lectures-là provoquent l'arrivée massive de personnages singuliers désignés par leurs noms propres et eux seuls : encore très présents dans l'esprit des enfants, ils font partie de leur univers du moment et sont dispensés de présentation. En ce qui concerne Benjamin et Carlos, vu les étapes de leur écriture, il est vraisemblable que la lecture d'*Aladin et la lampe merveilleuse* ou de *Blanche-Neige et les sept nains* se soit accompagnée d'une réflexion sur le texte en train de se produire, et que le projet d'insérer tel ou tel personnage se soit formé au cours d'une lecture plutôt qu'au cours de l'écriture du texte ; d'où l'impression de kaléidoscope, de décousu, de puzzle : l'intertextualité manifestée reste souvent superficielle, les textes faisant intervenir des éléments singuliers sans aller jusqu'à une cohérence globale. Ce n'est plus comme *personnages* mais comme symboles de l'univers du conte qu'entrent en scène les personnages.

Ces récits nous invitent donc davantage à un dialogue avec des contes qu'à la lecture d'un conte pour lui-même : à la manière de Geoffroy de Pennart, qui fabrique, avec 10 personnages de contes, une histoire qui n'en est pas un,⁵⁰⁰ ils manient les références internes au conte comme ils manieraient des références réelles et connues de tous, sans avoir besoin de les présenter. Ceci induit une lecture métadiscursive, dont il est intéressant de savoir qu'elle a été rendue possible par une activité métadiscursive importante pendant l'écriture : qu'elle soit comme dans le mode de la récurrence, quasi

⁵⁰⁰ Dans *Le Loup est revenu*, par exemple, l'auteur met en scène un lapin qui lit, dans son journal, "*une nouvelle terrifiante : le loup est revenu !*" Il se lève pour fermer sa porte à clef, mais voici qu'on frappe : ce sont les trois petits cochons qui, ayant eu vent de l'affreuse nouvelle, viennent se réfugier chez lui ; ensuite arrivent Madame Chèvre et ses 7 chevreaux, puis le petit agneau, puis Pierre, puis le Petit Chaperon Rouge... jusqu'à ce que le loup fasse son entrée. Ce défilé de personnages singulier, que l'on ne peut apprécier que si l'on connaît les contes primitifs, ressemble fort – dans son principe – à certains textes, comme ceux de Benjamin ou de Marine. Geoffroy de Pennart pousse l'intertextualité jusqu'à faire dire au petit agneau "*j'étais en bas, près du ruisseau*" ou à Pierre, "*je vais chasser le loup !*". Comme Antoine ou Marine, il use de clins d'œil complices, quand le lapin répond au Petit Chaperon Rouge, qui croit frapper chez sa grand-mère et lui apporte, bien sûr, une galette et peu de beurre : "*Tu te trompes de maison, Petit Chaperon Rouge, ta grand-mère a déménagé. Mais entre vite, tu ne dois pas te promener dans le bois : LE LOUP EST REVENU !*" (Geoffroy de Pennart, *Le Loup est revenu*, Ecole des Loisirs, 1998).

permanente, ou comme dans le mode du gonflement, concentrée sur une partie de l'écriture, cette activité métadiscursive au sens 2 donné par J. Authier-Revuz⁵⁰¹ est le plus souvent le lieu de l'insertion des éléments ou personnages singuliers qui font de ces récits des lieux d'intertextualité et de dialogisme montrés.

En imposant l'importation d'éléments de contes connus, qui suppose l'extraction de leur contexte originel pour leur intégration dans un autre contexte, la consigne implique en outre le détournement de ces personnages de leur fonction d'origine : sortant de leur cadre, ils se modifient. Une marque de cette modification, récurrente dans les textes, est le détournement systématique : la manière dont s'organise le conte d'habitude s'en trouve bouleversée, comme parfois sont inversés les attributs des personnages. Alors apparaissent, sous le conte, d'autres contes inversés.

⁵⁰¹ Rappelons ce que J. Authier-Revuz entend par *métadiscours au sens 2* : “*En un deuxième sens, relèverait du méta-discours (II) tout élément de discours ayant pour objet “du discours” : le champ ainsi défini [...] couvrirait les énoncés renvoyant à des occurrences particulières, à des faits de discours, en excluant les énoncés [...] ne renvoyant pas à du discours, mais à la langue.*” (Authier-Revuz, 1995, p.22).

4. FIGURES D'INVERSION ET DE DETOURNEMENT.

Le détournement de contes existants peut s'opérer de plusieurs manières : détournement du genre, avec transposition d'un conte en pièce de théâtre ou en poème⁵⁰² ; détournement du sens métaphorique, avec une anti-morale⁵⁰³ ; détournement d'un ou plusieurs éléments, dont les rapports s'inversent⁵⁰⁴. Pour ce qui nous concerne, la consigne stipulant de produire un conte et d'y insérer de l'existant, c'est le troisième type de détournement qui va être mis en œuvre : avec plus ou moins de régularité, en se basant sur diverses caractéristiques des héros choisis, certains scripteurs, parfois dès le début de l'écriture, parfois en cours d'écriture, bouleversent les règles du jeu traditionnel. Alors se juxtaposent les mots du scripteur et les mots du conte : en inversant des éléments qui résonnent de leur vie intertextuelle, les scripteurs font apparaître – et paradoxalement, c'est au moment où ils les nient – des éléments traditionnels qui s'en trouvent reconsidérés ; soit les personnages se voient attribuer des caractéristiques contraires à leur identité originelle, soit l'inversion porte sur leur nom, le jeu reposant alors sur le système de la langue.

4.1. Inversion référentielle.

J'appelle « inversion référentielle » les figures d'inversion qui, pour être comprises, nécessitent une connaissance de l'univers de référence. Ce type d'inversion est le ressort de certaines figures⁵⁰⁵ repérables en poésie mais aussi dans le langage courant. Dans nos textes, on ne décèle pas de figure mais des successions d'inversions de ce qui serait

⁵⁰² Par exemple, Cami dans *Le Petit Chaperon vert*.

⁵⁰³ A destination des adultes, le dessinateur Gotlib a adapté nombre de contes traditionnels dans les *Dingodossiers* et la *Rubrique-à-brac*. Plus près des enfants, on peut citer *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, où le loup, innocent, témoigne de la série de méprises qui l'on conduit en prison ainsi que plusieurs albums de Rascal : *Poussin Noir* détourne *Le Vilain petit canard*, *Petit Lapin Rouge* détourne *Le Petit Chaperon Rouge*...

⁵⁰⁴ Dans *Le Loup sentimental*, G. de Pennart met en scène un loup qui n'ose pas manger les Trois petits cochons, Petit Chaperon Rouge et autres agneaux qu'il croise sur sa route et trouve si mignons...

attendu qui finissent par provoquer l'impression d'un bouleversement généralisé. Ces inversions portent tantôt sur la réalité quotidienne, tantôt sur la référence propre au conte.

4.1.1. Détournement de l'univers du conte.

On trouve chez Marine et Caroline de multiples exemples d'inversion de ce qui se passerait si l'on était dans un conte banal. Chez Caroline, l'inversion s'effectue dès le premier jet tandis que chez Marine, elle est un des principaux objets de modification pendant la relecture.

4.1.1.1. L'inversion généralisée comme principe d'écriture : conte de Caroline.

Dépassant les injonctions de la consigne, Caroline a tout bonnement décidé, dès le début de l'écriture, de détourner un récit unique : c'est *La Chèvre de Monsieur Seguin* qui va servir de base à l'écriture de son texte. Le déroulement comparé des deux histoires peut se décrire comme suit :

- M. Seguin achète une chèvre, Blanquette.
- M. Seguin interdit à sa chèvre de s'en aller dans la montagne.
- Mais la chèvre a une envie irrépressible d'aller se promener dans la montagne.
- M. Seguin finit par la libérer, elle part.
- Elle passe une journée heureuse, elle rencontre des chamois.
- Le soir tombe, le loup arrive.
- Après s'être battue toute la nuit, la chèvre de M. Seguin est mangée par le loup.
- Blanquette achète un homme, M. Seguin.
- Blanquette conseille à M. Seguin de s'en aller dans la montagne.
- Mais M. Seguin refuse de s'aventurer dans la montagne.
- Blanquette, mécontente, décide d'aller chercher le loup.
- Elle rencontre le petit poucet et un gorille, qu'elle affronte en un combat victorieux.
- Enfin arrivée chez le loup, elle le persuade de venir voir son homme.
- Le loup accepte, il est mangé par Seguin.

⁵⁰⁵ Par exemple, “*Et dérober au jour une flamme si noire*”, cité par Bergez et al. (1994, p.156) comme exemple d'oxymore, fonctionne sur l'inversion référentielle.

Sur le plan des actions décrites, l'inversion est générale : Caroline va même jusqu'à indiquer que Blanquette souhaite que Seguin aille dans la montagne « *avec les autres hommes* », alors que Daudet écrit que Seguin, « *après avoir perdu six chèvres de la même manière* », redoute que Blanquette ait envie de liberté. En revanche, elle n'a pas inversé le schéma actantiel : dans l'un et l'autre conte, c'est Blanquette l'héroïne. Chez Daudet, la quête de Blanquette qui cherche à aller dans la montagne répond à son besoin de liberté, réfréné par Seguin puis par le loup ; chez Caroline, la quête de Blanquette a pour objet le loup, que « son homme » refuse d'aller voir et qu'elle va amener chez elle. Dans les deux contes se déroule le trajet de la chevrette vers la montagne. La description de ce trajet ne va pas de soi pour Caroline : si l'inversion a été sans problème au début de l'écriture, quand elle décrivait la situation initiale,

ajout de *Un jour blanquette voulait acheter un homme*

remplacement de *voulait acheter un homme* par *alla acheter un homme*

00:05:00 ajout de *du nom de segin.Elle l'emmena chez elle et lui dit qu'il pouvait partir* [retour après dit, avancée au lieu d'écriture] *dans montagnes avec les autres hommes.*

passage à la ligne, supprimé tout de suite

remplacement du point final par une virgule

ajout de *mais celui çi ne voulait pas y aller.*

la même inversion fait l'objet d'hésitations dans la suite de l'écriture :

pause=00:00:46

ajout puis suppression de *u*

ajout de *blan* [suppression de l'espace] *quette n'était pas contente*

pause=00:00:54

00:10:00 ajout de *donc elle décida d'aller chercher le loup* [suppression de l'espace] ,

Effectués après pause, ces ajouts ont été l'objet d'une hésitation que marque la tentative d'inscription de *u*, supprimé tout de suite. L'inversion, assez mécanique dans l'exposé de la situation initiale, cesse d'aller de soi lorsqu'on aborde le début de l'aventure : puisqu'il est posé que Seguin ne veut pas aller dans la montagne, la scriptrice semble n'avoir d'autre recours que d'y faire partir la chevrette, qui redevient – contrevenant au principe d'inversion – le personnage principal du conte.

L'obligation faite par la consigne d'insérer des éléments de contes existants explique la présence du *petit Poucet*, épisode d'où l'inversion n'est pas absente car celui-ci veut manger l'ogre ; son écriture est coupée d'une pause avant l'inscription du mot *ogre* (15', annexes p.103), témoignant ici encore d'une hésitation quant à la suite de l'histoire. Blanquette, sentencieuse, va alors faire la morale au Petit Poucet comme M. Seguin, chez Daudet, fait la morale à sa chèvre ; dans ce passage, la *Blanquette* de Caroline rassemble les deux personnages de Daudet, représentant à la fois la raison par ses discours et la soif de liberté par ses actes : comme Seguin chez Daudet, elle moralise ; comme la chèvre chez Daudet, elle va se battre. Il est intéressant que son adversaire fasse, lui aussi, l'objet d'hésitations, et même, d'une rectification immédiate :

00:20:00 ajout de *l'ogre, elle se rapprocha et dit au petit poucet que se n'était pas bien de manger un ogre et que les ogres n'était pas bons. Alors le petit poucet rentra chez lui* ^[suppression de l'espace].*Blanquette continua sa marche au bout d'une heure elle rencontra un loup*
remplacement de *loup* par *gorille*
ajout de *qui voulait la faire p*
suppression de *p*

00:25:00 ajout de *comme prisonnier, mais blanquette itulisa son épé audacieusement et finit par tuer le gorille*

Le remplacement de *loup* par *gorille* laisse supposer qu'à ce stade de l'écriture, la scriptrice n'est pas sûre de la diégèse de son texte. On peut imaginer que soit elle pense organiser un combat entre le loup et la chèvre et change d'avis en inscrivant le mot « loup », soit elle connaît la fin du texte, et le remplacement correspond à l'ajout d'un épisode intermédiaire, le combat de la chèvre et du gorille, destiné à calquer le conte originel où Blanquette se bat également⁵⁰⁶. Dans ce cas, l'inversion continue puisque Blanquette va ici sortir victorieuse du combat contre le monstre. L'épisode émerge donc d'une double contrainte : intégrer au texte des éléments existants / détourner ces éléments. Dans la logique de l'inversion, le loup est gentil : ce n'est donc pas lui que Blanquette peut combattre.

A partir de ce moment, l'expansion du texte va se dérouler presque sans marques de retour métadiscursif :

⁵⁰⁶ Il faut noter que l'hésitation est courte puisque le remplacement n'est pas précédé d'une pause : peut-être faut-il ici interpréter simplement l'inscription de *loup* comme un lapsus, immédiatement rectifié.

ajout d'un point et de *Les gardes l'enmenaire voir le* ^[ajout puis suppression d'un point] *loup.blanquette était toute contente, elle demanda au loup s'il pouvait venir voir son homme* ^[suppression de l'espace]. *Le loup répondit oui.*

2 passages à la ligne

00:35:00 ajout de *Quatre heures plutard ils était déjà arrivé* ^[suppression de l'espace et ajout de s]. *Le loup alla voir segin mais celui*
suppression de *celui*
ajout de *segin le dévora en un coup.Blanquette alla voir segin et vit qu'il n'y avait plus de loup, elle comprit donc que segin avait mangé le loup.*

Seul le remplacement du pronom *celui* par le nom propre *Segin* est à signaler. Il est intéressant car, peut-être effectué pour lever une possible ambiguïté référentielle, il renforce la saillance de l'énoncé « segin le dévora d'un coup », moment de la résolution du conte. Comme le montre en outre C. Schnedecker, la répétition du nom propre à la place d'un anaphorique favorise l'émergence d'un aspect nouveau du référent :

« [le pronom] *véhicule le contenu descriptif constitué par toutes les prédications faites à propos du référent. Partant, sa capacité (au sens ici de contenance) s'accroît, s'enrichit, au fur et à mesure du développement discursif.*

De son côté, le nom propre indiquerait que l'on peut faire abstraction de ce contenu descriptif pour l'interprétation des propos à venir, qu'on peut donc l'évacuer pour s'en débarrasser. [...] Le nom propre signifierait que le locuteur initie une nouvelle chaîne pour saisir le référent dans un contexte tout différent ou sans rapport nécessaire avec celui qui précédait. » (Schnedecker, 1997, p.151)

Ces remarques sont pertinentes ici, où rien dans le contexte n'avait laissé penser que Seguin pourrait manger le loup. Au contraire, son refus d'aller dans la montagne pouvait être interprété comme de la timidité, qualité inverse de la témérité de Blanquette dans le conte originel. Ainsi, cette scriptrice montre encore une fois, comme d'autres l'ont fait à propos du sens de mots ou d'expression, une appréhension très fine des moyens d'expression que lui offre la langue. D'un point de vue lexical, nous sommes bien loin ici de la conception de stricte correspondance référentielle des mots aux choses de l'approche mentaliste, qui suppose que l'on puisse dire *la même chose* avec différents énoncés :

« *Le constructivisme pose au contraire que « la même chose » n'existe pas, on n'a que des façons différentes de dire des choses différentes, quand bien même la différence se révèle plus ou moins soluble dans des processus d'approximation et d'ajustement. » (Franckel, 2002, p.8)*

C'est bien d'ajustement qu'il s'agit ici, et ses conséquences débordent largement la levée d'ambiguïté que l'enfant invoquerait peut-être – et peut-être ce motif serait-il fortement suggéré par le contexte scolaire dans lequel elle produit – pour justifier son remplacement.

Une fois l'ensemble de la diégèse fixé, il faut trouver une phrase conclusive. Après deux passages à la ligne et une pause de 56'', Caroline inscrit d'un seul jet : « *Blanquette se*

désespéra et comprit que *Segin* n'aimait pas les loups. Après cette histoire *Blanquette viva heureuse et dans la joie*.⁵⁰⁷ L'inscription de cette phrase a nécessité une pause, peut-être consacrée à la relecture du reste du texte comme à la planification de la dernière phrase. Outre le détournement du récit de Daudet, s'y lit la figure typique de fin de conte souvent formulée en *ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants*. Ici, la phrase de clôture vient confirmer ce que nous avons déjà noté : c'est *Blanquette* l'héroïne du conte de Caroline, comme *Blanquette* était l'héroïne du conte de Daudet ; cette caractéristique marque la limite de l'inversion systématique qui présidait au début de l'écriture.

Dans cette écriture accumulative, le conte est pratiquement écrit en fin de période d'accumulation. La seconde période, faite surtout de corrections formelles et d'ajouts de ponctuation, va confirmer des faits d'écriture analysés ici :

- Remplacement d'un nom propre par un pronom (annexes p.107) :

00:50:00 avancée au deuxième paragraphe
remplacement de *Blanquette* par *elle* (se prépara)

A l'inverse de ce qui se passait dans le remplacement de *celui* (ci) par *Segin* (35' d'écriture), la répétition du nom propre ne se justifiait pas ici puisque le personnage agit en continuité avec ce qui précède : le pronom, non ambigu d'un point de vue référentiel, est donc bienvenu comme véhiculant « *le contenu descriptif constitué par toutes les prédications faites à propos du référent* » (Schneidecker, 1997, p.151, op.cit.).

- Inclusion du deuxième personnage, *Seguin*, dans l'énoncé de l'état final :

Cette inclusion se fait en deux temps : d'abord, à 1h d'écriture (annexes p.107), Caroline ajoute à la phrase « *Blanquette viva heureuse et dans la joie* » les mots « *avec Segin* » ; puis, en toute fin d'écriture (1h15, annexes p.109), elle déplace *Segin* après *Blanquette* et remplace *viva* par *vécurent* : la phrase finale devient « *Blanquette, Segin vécurent heureuse et dans la joie, avec* ». La double modification semble correspondre à une double nécessité : sur le plan de la cohérence thématique, indiquer le devenir du second personnage à propos duquel on pouvait se demander ce qui lui arrivait ; sur le plan du genre de discours, adopter

⁵⁰⁷ « *Blanquette se désespéra et comprit que Segin n'aimait pas les loups* » est un possible écho à la phrase de Daudet « *Le brave M. Seguin, qui ne comprenait rien au caractère de ses bêtes, était consterné. Il disait : « C'est fini ; les chèvres s'ennuient chez moi. Je n'en garderai pas une. »* » (p.32). On peut aussi voir « *Blanquette viva heureuse et dans la joie* » comme inversion de « *Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea* » (p.40).

comme formule finale un énoncé qui colle au plus près de celui que l'on trouve le plus souvent en fin de conte, avec *vécurent heureuse*.⁵⁰⁸

Dans cette écriture où les opérations ayant trait à l'inversion se décident dans la phase d'accumulation, en début d'écriture, les opérations de deuxième période ont plutôt trait à la langue : corrections orthographiques et ponctuation y sont majoritaires. Hormis les modifications qui nous ont intéressés comme ayant trait à des éléments déjà remarqués en première période, on repère deux opérations non liées à la correction linguistique :

- Une opération ayant trait au sens : l'ajout de *seule* entre *un* et *coup* dans l'expression *Segin le dévora en un coup* (1h, annexe p.107). On peut l'interpréter comme renforçant le caractère subit et surprenant de l'attitude du personnage, caractère déjà suggéré par le remplacement du pronom *celui* par le nom propre *Segin* (analysé *supra*).
- Une opération énonciative, la mise entre guillemets de *Segin* dans un *homme du nom de Segin* (55', annexe p.107). Elle consiste en l'ajout d'une marque méta-énonciative dans le cadre métadiscursif de la relecture : nous avons commenté de telles opérations à propos des articles de journaux (p.360) ; ici, elle souligne le caractère autonome du nom *Segin*, également marqué par la construction *du nom de*. Comme le souligne J. Authier-Revuz (1998, p.174), le guillemet, dans ce type de configuration, est ici facultatif : entre les deux énoncés avec et sans guillemets,

« il n'y a pas une différence de sens, mais seulement de degré de redondance, ce qui explique qu'on se soit si longtemps passé de ce signe pour ces emplois, discours directs ou énoncés métalinguistiques. »

Dans le cas qui nous occupe cependant, je crois que le guillemet, ajouté en cours de relecture, a une fonction énonciative proche de celle que J. Authier-Revuz a relevée dans le cadre de son étude de la modalisation autonymique où elle envisage le guillemet comme « une marque linguistique autonome, porteuse d'une valeur énonciative propre » (*ibid.*, p.374). Ici, on peut comprendre cette valeur comme interdiscursive : nommer son personnage « *seguin* », c'est parler comme Daudet. Mais comme le montre J. Authier-Revuz, en l'absence de commentaire méta-énonciatif, la valeur du guillemet est très imprécise : le guillemet est « la simple représentation du fait de dire ce mot-là » (*ibid.*, p.380), qui souligne de fait l'unicité du mot et sa valeur propre. C'est le

⁵⁰⁸ On pourrait avancer une explication plus technique : la modification de *Blanquette viva heureuse* en *Blanquette, Segin vécurent heureuse* a lieu après une série de corrections orthographiques portant sur les majuscules et des terminaisons verbales. Il est possible que la scriptrice se soit alors posé la question de la forme *viva* et, ne trouvant pas de réponse, ait modifié la phrase pour employer *vécurent*, qu'elle connaissait à cause de sa présence récurrente dans les contes.

cadre interdiscursif clairement posé par la consigne, doublé du caractère tardif et du cadre métadiscursif de l'ajout du guillemet, qui invite à lui accorder une valeur supplémentaire à celle de marquage de l'autonymie.

Le guillemet exhibe une caractéristique imposée par la consigne : la présence, dans le texte, de mots qui ne sont pas ceux du scripteur du texte. Cette hétérogénéité montrée par le guillemet est également soulignée par le détournement général, comme inadéquation, décalage, mots d'un autre : ici, c'est d'un autre discours qu'il s'agit, le mot employé étant, comme pourrait le dire J. Authier-Revuz, inadéquat à lui-même parce que transportant, dans le contexte nouveau du conte de Caroline, son contexte d'origine. Dans cette perspective, l'inversion et le détournement renvoyant clairement à un référent singulier sont, comme les guillemets, la représentation du fait de dire ; ils signifient en plus un dire autrement, parce que le dire comme serait inadéquat : détourner un récit, c'est dire non seulement je m'y réfère, mais aussi ce récit originel n'est pas le mien, j'en fais un autre. Cette étape *hybridisante*, que l'on peut voir comme un pas vers l'appropriation des mots de l'autre, est aussi pour la scriptrice une manière de marquer la frontière entre son discours et le discours de l'autre. A la consigne qui stipule de parler avec des mots d'autres, la scriptrice répond avec des mots qui, venant d'autres, deviennent siens.

L'inversion apparaît ici comme le principe de l'écriture du texte : elle s'impose dès le départ, comme naturellement, au travers d'opérations de premier jet ; si elle semble poser problème pour le déclencheur de l'aventure, ce problème est rapidement réglé et l'écriture oscille alors entre inversion d'un existant et invention d'un contenu. Pendant la phase de relecture, c'est un travail de peaufinage qui semble préoccuper la scriptrice ; entre corrections formelles et ajouts de signes de ponctuation, deux modifications sémantico-énonciatives sur quatre peuvent néanmoins être rapportées à des préoccupations interdiscursives.

4.1.1.2. L'inversion comme relance de la production : conte de Marine.

L'écriture de Marine, produite sur le mode de la récurrence, se déroule en 4 sessions que l'on peut rassembler deux à deux : les deux premières, à 3 jours d'intervalle, sont séparées par 10 jours des deux dernières, également à 3 jours d'intervalle. A 1h50 d'écriture, le

texte, non terminé, est laissé tel quel⁵⁰⁹ pour être repris dix jours après ; on y trouve alors une première marque de décalage avec la manière de parler de la grand-mère, déjà évoquée plus haut. C'est par l'inversion que va débiter la 3^{ème} session d'écriture, où la scriptrice relit son texte et effectue des modifications lexicales systématiques.

La première opération de cette période est le remplacement de « *des loups garou* » par « *des cochons* » (1h50, annexe p.121). Aux personnages légendaires, puisés dans la tradition merveilleuse, succèdent des personnages de contes enfantins que l'on pourrait classer, selon la terminologie rapportée par Propp,⁵¹⁰ comme appartenant aux contes sur les animaux. Si l'on se réfère uniquement aux contes pour enfants, loups et cochons s'opposent comme des adversaires habituels, par exemple dans *Les Trois petits cochons*. Le loup est de toute façon la figure la plus courante du méchant dans les contes, et c'est sur cette figure que va s'appuyer la scriptrice pour inverser les rôles des personnages. Elle effectue une seconde inversion dans le déjà écrit, à 2h d'écriture, avec le remplacement à deux reprises de *loup* par *cochon* dans *le grand méchant loup* (a : p.123). Cette modification d'une expression pratiquement figée a lieu après une pause, qui témoigne peut être de son caractère problématique. Elle va en provoquer d'autres, également après pause : à 2h20 d'écriture,

pause=00:00:33

⁵⁰⁹ Le texte est alors :

Vive le chat botté.

Il y à très longtemps, il y avait des loups-garou sur terre et ils étaient les pires ennemis des chats, qui avaient fui notre planète pour aller se réfugier sur mars. Un jeune et beau chat appelé Gaspard ou bien le chat BOTTE décida de débarrasser notre planète de ces créature pour pouvoir vivre là bas sans craindre de se faire tuer. Gaspard était courageux et aimable mais il était aussi gourmand , la gourmandise était son seul défaut. A l'aube il partit avec une épée lasère et un sac. Il prit sa soucoupe volante et après dix jours de vole il arriva sur terre. Il se mit à la recherche du grand méchant loup. Au bout de 2 jours ,il rencontra la grand-mère du petit chaperon ROUGE qui lui dit << Que fait tu là petit chat, demanda la grand-mère d'une voix chevrotante.

- Je cherche le grand méchant loup, répondit Gaspard.

- Tiens, moi aussi, dit elle.

- A votre âge, s'exclama t'il, c'est une pure folie, vous aller vous faire manger, c'est tous que vous aller gagner.

- C'est ça, c'est ça, je pari que si on fait on fait un combat d'écriture j' te mette à mort.

- Je prend mon épée lasère, demanda t'il.

- Non mais tu rêve, s'exclama t'elle.

- Bon d'accord, je prend cette épée, dit il en se résignant.

- En garde, s'écria t'elle >>

Et le combat commença. Au bout de deux heures de combat Gaspard s'avoua vaincu. << Alors, dit la vieille femme, tu vois j'ai gagné mon pari.

- Nous pourrions faire route ensemble, proposa t'il timidement.

- Bonne idée, s'exclama t'elle, depuis que le grand méchant loup à manger le petit chaperon ROUGE je me sens très seul. Au fait vous savor comme il c'est fait manger. Un jour le petit

⁵¹⁰ “La division la plus habituelle des contes est celle qui les partage en contes merveilleux, contes de mœurs, contes sur les animaux.” (Propp, 1928/1965, p.12).

ajout de *Si vous voulez entrés dans le domaine des 4 petits*

pause=00:00:45

ajout de *loups*

et à 3h25 d'écriture :

pause=00:00:41

ajout de *, ils virent uncochon*

ajout d'un espace entre un et cochon

pause=00:01:10

ajout de *qui poursuivait 4*

pause=00:00:32

03:30:00 ajout de *petit* ^{*(ajout d'un s à petit)*} *loups alors Gaspard prit son épée*

La répartition des pauses dit assez que l'inversion, même déjà pratiquée, ne va pas de soi, puisque la scriptrice hésite, dans les deux cas, à remplacer *cochons* par *loups* dans *les trois petits cochons*. Elle pousse plus loin le détournement en évoquant *4 petits loups* au lieu de *3 petits cochons*, comme elle a évoqué (également après pause) *les 6 nains de Noir neige*.⁵¹¹

L'inversion semble stabilisée à la fin de l'écriture, avec les opérations suivantes :

ajout à suspension de *loups remerciaient G* ^{*[suppression de l'espace]*} *aspard et lui donnait le chemin le*

pause=00:00:34

03:50:00 ajout de *plus court pour aller au château du grand méchant cochon, et ils s'en allèrent. Au bout de 15 jours de marche ils arrivèrent*

Même si une pause demeure, ce n'est pas, comme dans les opérations précédentes, l'inversion elle-même qui semble poser problème. Il est remarquable que l'on doive attendre la presque fin de l'écriture pour automatiser le système d'inversion, alors que

⁵¹¹ Le syntagme "Noir neige" relève d'un type d'inversion particulier qui sera traité plus tard.

chez Caroline, celui-ci s'est instauré apparemment sans problème. Cette différence est peut-être due au fait que Caroline se contentait, au moins dans le début de l'écriture lorsque l'inversion se faisait du premier jet, de transposer un conte existant et bien connu ; au contraire, Marine procède à une inversion d'éléments au sein d'un processus d'expansion et d'invention, ce qui rend peut-être plus problématique l'inversion d'éléments existants qu'il faut, non seulement évoquer au sein d'un discours propre, mais en plus, détourner. La démarche est plus complexe puisque Marine produit son propre discours dans lequel elle insère du discours autre qu'elle détourne, alors que Caroline ne fait – au début de l'écriture du moins – que détourner du discours autre, préexistant.

4.1.2. *Détournement des faits non propres au conte.*

Les inversions effectuées par Marine dans l'univers du conte, essentiellement celle des personnages loup et cochons, contaminent l'ensemble de l'écriture qui bascule vers le paradoxe. La première donne lieu à une antithèse (en gras) :

ajout de *dit le chat Botté, mais au faite si on ne répond pas juste qu'est se que vous nous*

pause=00:00:31

02:45:00 ajout de *faites ?*

Au pas grand chose, dit bougon ^[majuscule à bougon], *le plus*

suppression de *plus*

ajout de *nain le plus joyeux des 6, on vous coupe la tête*

pause=00:01:11

x

02:50:00 ajout de *Que ça* ^[suppression de l'espace], *s'exclama la grand mère.*

Ce bouleversement humoristique des valeurs les plus partagées retentit ensuite, avec la mise en cause d'un savoir scolaire de base : à la question du nombre de lettres de l'alphabet, le héros répond « 25 » et ses examinateurs l'approuvent (2h55, annexe p.127). Ce nombre fantaisiste peut être en rapport avec les changements quantitatifs apportés plus tôt aux héros des contes les plus connus : 6 nains et 4 petits loups.⁵¹² Un autre va

⁵¹² On peut remarquer un décalage constant entre le nombre de référence et le nombre indiqué dans le conte : 25 au lieu de 26 lettres de l'alphabet, 6 au lieu de 7 nains, 4 au lieu de 3 petits cochons.

suivre avec l'évocation de *Henri 1000* (3h10, annexe p.129). Si les premières inversions sont précédées de pauses, il n'en va pas de même pour cette dernière, insérée dans une devinette tautologique (*Quelle est la couleur du cheval blanc d'Henri 1000 ?*) qui constitue elle-même une marque d'interdiscursivité, cette fois avec la cour d'école.⁵¹³ Le paradoxe est complet quand on s'aperçoit que la bonne réponse est : « *vert* » (3h15, annexe p.129).

Ces inversions référentielles, si elles ne portent pas sur des éléments de conte, sont tout de même insérées dans des épisodes typiques du conte : les épreuves par questionnement.⁵¹⁴ C'est donc, malgré les apparences, le fonctionnement du conte comme genre qu'elles viennent bouleverser, dans une mise en place presque carnavalesque où plus rien n'a ni queue, ni tête. On observe ici un haut degré de polyphonie : comme dans les inversions précédemment décrites, la voix d'un conte et celle de la scriptrice se mélangent, mais elles s'augmentent ici de la voix de la sagesse populaire, inversée mais bien présente dans le double registre de la contrevérité flagrante (25 lettres à l'alphabet) et du démontage du principe même des contes à épreuves. Comme un rappel, on voit venir plus tard l'interdiction de chasse des « *loups violet* » (3h35, annexe p.129), dont on ne sait s'ils représentent une créature merveilleuse comme on en trouve dans le conte ou sont simplement le fruit d'une inversion d'adjectif (loup gris, loup noir...).

Au fil de cette écriture, à l'examen des figures d'inversion d'éléments du conte et d'éléments hors conte, l'impression est que la scriptrice, qui doit d'abord faire un effort pour inverser (les pauses en témoignent), glisse petit à petit dans un univers de non-sens où les règles habituelles sont bouleversées et où ce qui gouverne l'écriture, c'est précisément le bouleversement des règles habituelles. Marine procède ici, à sa mesure, comme les romanciers se servant de discours autres, littéraires ou non, pour introduire dans le roman « *le discours d'autre dans le langage d'autrui, servant à réfracter l'expression des intentions de l'auteur* » (Bakhtine, 1975, p.144). Ce qui parle, c'est le conte, mais détourné par l'auteur du texte, qui introduit dans le fonctionnement textuel une forme de bivocalité :

« comprendre n'importe quel symbole et l'accentuer de bout en bout de manière ironique, autrement dit, y introduire sa propre voix, y réfracter son intention nouvelle. [...] Entre le discours et son objet

⁵¹³ La question est une reformulation d'une fausse question tautologique qui traverse les cours de récréation : "quelle est la couleur du cheval blanc d'Henri IV ?"

⁵¹⁴ La 12^{ème} fonction de Propp est celle où "le héros subit une épreuve, un questionnaire, une attaque, etc., qui le préparent à la réception d'un objet ou d'un auxiliaire magique" (Propp, 1928/1965, p.51).

s'insère un discours, un accent étranger, et sur le symbole tombe une ombre d'objectivation »
(Bakhtine, 1975, p.148)

A travers le détournement systématique, la scriptrice produit, par-delà le conte, un écrit d'un autre type, un discours métadiscursif dont l'objet est lui-même : parler de *Noir neige* et des *6 nains*, c'est dire à la fois que le conte de *Blanche-Neige* existe, qu'on s'y réfère et qu'on le dépasse. Le détournement et l'inversion exhibent un des mécanismes de fabrication du texte, indiqué par la consigne : insérer dans le conte à produire des éléments de contes existants.

4.2. Inversion en langue : jeux sur le lexique sur le signifiant.

Certains scripteurs utilisent, pour détourner des éléments de contes, des procédés de transformation faisant appel au système de la langue : il peut s'agir de remplacements de mots par leurs antonymes (nous avons déjà fait allusion à *Noir neige*, par exemple), ou de jeux sur le signifiant.

4.2.1. Antonymie en langue, détournement en discours : quelques remplacements lexicaux.

4.2.1.1. L'inversion antonymique : un moteur de l'écriture.

Chez Antoine (annexe p.45-60), le début de l'écriture est animé par la relation antonymique entre deux adjectifs : *petit* et *grand*. L'incipit de l'écriture, où se mettent en place la situation initiale et la première rencontre, est le suivant :

00:00:00

pause=00:02:25

sauts de ligne, centrage du curseur

ajout de *Le petit poucet*

pause=00:00:40

remplacement de *petit* par *grand*

00:05:00

suppression de *poucet*

pause=00:00:44

ajout de *poucet* et le *petit ogre*

passage à la ligne
 centrage du curseur
 ajout puis suppression immédiate de *mmm*

pause=00:02:17

deux passages à la ligne
 ajout de *Le petit ogre*

pause=00:02:07

00:10:00 remplacement de *petit ogre* par *grand poucet*
 ajout de *ce prommenait dans les bois et*
 suppression de *et*

00:15:00 ajout de *tout les jours et un jour il vu un petit ogre*

On perçoit tout de suite une correspondance entre le premier énoncé, *le petit poucet*, et l'apparition du second personnage, *le petit ogre*. Le trajet d'élaboration peut être décrit comme suit :

- Après la pause de début d'écriture, énoncé initial reprenant un personnage de conte bien connu : *le petit poucet*.
- Après une pause, modification du syntagme *le petit poucet* par substitution antonymique : *petit* → *grand*. Cette substitution a pour effet de créer une figure oxymorique entre l'adjectif *grand* et le nom *poucet*, dans lequel on trouve des sèmes de petitesse. La suppression immédiate du nom *poucet* laisse penser que le scripteur s'interroge sur l'identité du héros de son conte.
- Après une pause, *poucet* est rétabli et, sur la base de cette figure oxymorique, une autre surgit : *le petit ogre*. On note la reprise de l'adjectif *petit*, d'abord appliqué à *poucet*, en relation antonymique avec *grand* ; cette relation antonymique est également présente entre *poucet* et *ogre*, les sèmes correspondant aux deux noms s'opposant en langue⁵¹⁵ comme les personnages s'opposent dans le conte *Le petit Poucet*.

⁵¹⁵ Pour *ogre*, le *Grand Robert de la Langue Française* donne "personnage de contes de fées, géant à l'aspect effrayant, se nourrissant de chair humaine." (p.2122). Quant à *Poucet*, Perrault présente ainsi son petit héros : "Il était fort petit, et quand il vint au monde, il n'était guère plus grand que le pouce, ce qui fit qu'on l'appela le petit Poucet" (Perrault, *Contes*, "Le petit Poucet"). Le *Grand Robert de la Langue Française* précise que "le pouce est considéré comme le symbole d'une quantité, d'une distance, d'une surface très petite." (p.1029)

La double opposition se retrouve dans la structure chiasmatisque du titre :



- Cette double inversion fixée, c'est le héros du conte qui va faire l'objet d'une hésitation : après une pause de 2'27, le scripteur inscrit *le petit ogre*, puis observe une nouvelle pause de 2'07 et remplace *le petit ogre* par *le grand poucet*. Si l'on se situe dans la logique de l'inversion par rapport au conte, cette hésitation est intéressante car elle témoigne de la possibilité de bouleversement total que constituerait l'adoption, comme héros de ce conte-ci, de l'ogre à la place du *petit poucet* de Perrault. Avec la différence de déterminants (le grand poucet / un petit ogre), le scripteur semble confirmer le statut de héros du « grand poucet ». L'empan d'écriture entre pauses, bien plus large que lors des opérations précédentes, marque le lancement de l'écriture rendu possible par le choix des personnages, que l'on pense définitif.

L'écriture est interrompue à 45' pour reprendre 2 semaines plus tard.⁵¹⁶ La deuxième session d'écriture commence par un travail de redéfinition des personnages : *le grand poucet* (re)devient *le petit poucet* (50', annexe p.49), il est dit « *de petite taille* » (55', annexe p.51) ; le texte est réécrit morceau par morceau et l'ogre disparaît pour faire place à « *un fou* ». Le premier jet du conte, construit sur le schéma de la rencontre, est réorganisé en fonction d'un topos du conte à quête puisque le fou donne cette mission au petit Poucet : « *Vas en amerique et tu trouveras ton père* » (1h05, annexe p.51). C'est donc à une véritable relance de l'écriture, sur des bases tout à fait différentes, que donne lieu cette reprise du texte après 2 semaines d'arrêt. Quel rôle joue l'inversion de l'inversion dans cette réécriture ? Vraisemblablement la tâche de « remise en ordre », représentée par le remplacement de *grand poucet* par *petit poucet*, favorise-t-elle la rentrée en écriture : aucune

⁵¹⁶ A la fin de cette première session d'écriture, le texte est :

- Le grand poucet et le petit ogre
- Le grand poucet ce prommenait dans les bois tout les jours et un jour il vu un petit ogre qui ceuillait des champignons et le grand poucet lui dit :
- Que fais tu petit ogre ?
 - Ca ne ce voie pas tête d autruche, je ceuill des champignons pour ma grand mère.
 - si tu veux je peux te sir un raccourci c'est par là.
 - et le petit ogre pris ce raccourci mais quant il eu fait cent mètre, il vi un vielle mémé qui lui barrait le chemin et qui lui dit :
 -

pause significative n'a lieu au moment de la reprise du texte, tout se passe comme si, en début de relecture, le scripteur s'arrêtait sur le titre pour le modifier sans même avoir relu la suite. On peut raisonnablement penser que c'est le caractère oxymorique du titre, « le grand poucet et le petit ogre », qui suscite cette réaction immédiate que suivra la réflexion de l'ensemble du texte. A partir de là, le personnage du petit poucet s'enrichit de descriptions diverses et d'un passé, d'abord suggéré puis explicité (2h, 3^{ème} session d'écriture, annexe p.55, ajout de « *qui avait perdu son père* ») qui va être la clef de sa quête.

Les événements qui se produisent à partir de là, comme le flottement de la voix énonciative (il/je) et la part grandissante d'éléments autobiographiques, renforcent l'interprétation donnée de l'inversion comme marque de l'impossibilité de dire comme l'autre : une fois débarrassé des fioritures du conte, alors que le seul personnage singulier demeurant est le héros, le Petit Poucet, qu'il a renommé « *un poucet de petite taille* » (50'), Antoine cesse toute inversion comme si la difficulté à dire s'atténuait dès lors qu'il utilise ses mots propres. C'est aussi le côté ludique de l'inversion qui disparaît, au moment précis où, parti pour jouer avec des contes, il se met à évoquer des choses sérieuses. L'inversion apparaît ici comme une marque de regard à distance, à la fois avec les écrits autres et avec son propre écrit où ceux-ci se reflètent, et sans doute ce regard est-il inadéquat quand il s'agit pour le scripteur de produire autre chose qu'un écrit de commande où le jeu est premier.

4.2.1.2. L'inversion antonymique comme relance de l'écriture.

Chez Marine, les substitutions de termes par leur antonyme débutent à la 3^{ème} session d'écriture, après une « pause » de 10 jours ; elles sont initiées par les remplacements successifs de *loups* par *cochons*, déjà commentés plus haut.

La première substitution est celle de *blanche* pour *Noir* dans le nom *Blanche-Neige*. Elle a lieu dans le cadre d'un ajout après pause (2h15, annexe p.123) :

pause=00:00:36

ajout de *les 6 nains de blanche*

remplacement de *blanche* par *Noir*

ajout de *neige*

pause=00:00:50

Alors qu'il n'y a pas, en langue, de relation antonymique entre *loups* et *cochons*, elle existe évidemment entre *blanc* et *noir* : comme *petit* et *grand*, ils font partie des antonymes les plus utilisés et sont dotés d'une forte charge symbolique. Dans ce cas comme dans celui du *grand poucet* et du *petit ogre*, la substitution crée un oxymore. Elle ouvre la voie à toute une série de déviations par rapport au vocabulaire attendu : déviation d'expressions presque figées relevant du conte (*les 4 petits loups* vs *les 3 petits cochons*), décalage systématique entre les *vraies* réponses aux questions et celles qu'attendent les personnages, généralisation des antithèses avec les jeux sur les noms des nains :

pause=00:00:31

02:35:00 ajout de *joyeux le nain le plus grognon des 6*.

pause=00:00:42

La caractérisation des nains par leurs noms est très forte dans la réécriture par Disney du conte *Blanche-Neige*, la scriptrice prend ici le contre-pied de cette cohérence en recherchant, dans la langue, des termes antonymes. A Joyeux s'allie Grognon et, 10 minutes plus tard, la même structure phrastique est répétée :

pause=00:00:31

02:45:00 ajout de *faites ?*

Au pas grand chose, dit bougon ^[majuscule à bougon], *le plus*

suppression de *plus*

ajout de *nain le plus joyeux des 6, on vous coupe la tête*

pause=00:01:11

Le fait que *bougon* succède à *grognon* pourrait faire penser que le mot lui-même a peu d'importance pour la scriptrice, relativisant ainsi le poids de la régularité syntannexique (X le nain le plus Y de tous). Il n'en est rien : dans la session d'écriture suivante, à la faveur d'une relecture marquée par la pause, *Bougon* est remplacé par *Grognon*, puis par *Gro-Gnon* (3h05, annexe p.127). Ce sont alors les verbes introducteurs de parole qui jouent en décalage avec la signification des noms : *joyeux marmonne* (3h05, annexe p.127) et *bougonne* (3h15, p.129). Tous ces ajouts, sauf le dernier, ont lieu après pause,

dans un cadre métadiscursif. Ce caractère métadiscursif décroît à mesure que l'écriture avance :

- en session 3, pause + remplacement pour « *les 6 nains de Noir neige* » (2h15), pause seule pour « *joyeux, le nain le plus grognon* » (2h35) et « *bougon, le nain le plus joyeux* » (2h45);
- en session 4, pause + remplacement pour *Bougon* → *Grognon* → *Gro-Gnon* (3h05), pause seule pour « *marmona joyeux* » (3h05), tandis que « *bougona joyeux* » (3h15) arrive au fil de l'écriture.

Ceci confirme une évolution constatée plus haut à propos de la même écriture : il semble que le processus d'inversion s'automatise progressivement pour devenir, en fin d'écriture, une caractéristique presque naturelle du texte. Il en va de même pour le détournement d'une expression en voie de figement : en session 3, la transformation de « *grand méchant loup* » en « *grand méchant cochon* » (2h, annexe p.123 ; deux occurrences) s'est faite par remplacements, parce que ces syntagmes se trouvaient dans le texte avant la décision d'inverser les noms loups et cochons ; les « *4 petits loups* » (2h20, annexe p.123) ne vont pas de soi, puisque l'écriture du syntagme est coupée par une pause ; en session 4 (3h50, annexe p.131), le « *château du grand méchant cochon* » arrive en revanche dans le flux de l'écriture.

Rien ne permet de faire des hypothèses sur les raisons de l'inversion des noms et adjectifs chez cette scriptrice. En revanche, l'activité métalinguistique au sens large, c'est-à-dire de réflexion sur le système de la langue, est attestée par les inversions antonymiques chez Marine comme chez Antoine. Ces deux scripteurs semblent d'ailleurs utiliser ce jeu antonymique comme ressort de l'écriture, la première au moment de reprendre son texte pour le continuer, le second, dès l'incipit. Il est frappant que la session suivant immédiatement la très longue « pause » pendant l'écriture (2 semaines chez Antoine, 10 jours chez Marine) s'ouvre, dans un cas comme dans l'autre, sur des substitutions antonymiques, Marine allant vers l'inversion alors qu'Antoine retourne pour sa part à des formulations conformes aux références habituelles.

4.2.2. Jeux sur le signifiant : homonymie.

Les processus de décalage entre les contes traditionnels et les écrits produits ici prennent parfois appui sur l'homonymie. Pour évoquer le chat botté, deux scripteurs, Carlos et Marine, écrivent *le chat beauté*.

Chez Marine, « *Le chat beauté* » est le titre du texte, ajouté à 5' d'écriture (annexe p.113) après un faux départ du texte (ajout puis suppression de « *Il y a très longtemps* »). Après l'inscription du titre, qu'elle prend soin de centrer en milieu de ligne, la scriptrice réécrit « *Il y a très longtemps* » puis, après une pause, termine la première phrase :

00:10:00 ajout à suspension de *il y avait des loups garou sur terre eti* ^[ajout d'un espace entre et et i] *ls étaient les pires ennemies des chats,*

pause=00:00:36

ajout de *qui avaient fuis* ^[remplacement du s de fuis par ient] *notre planète.*

Comme c'était le cas précédemment pour les inversions lexicales, il semble que ce jeu sur la langue ait permis de bâtir le départ du texte. Sans doute n'est-il plus nécessaire puisqu'après la pause qui suit, la scriptrice revient modifier le titre :

retour au titre

remplacement de *Le* par *les aventures du*

remplacement de *beauté* par *botté*

avancé en fin de texte

ajout à suspension de *Um* ^[remplacement du m par n] *jeune et beau chat appelé Garspard*

00:15:00 *oubien* ^[ajout d'un espace entre ou et bien] *le chat BOTTE.*

Le sème de beauté, présent dans la première orthographe du nom du héros, se retrouve appliqué à ce même personnage présenté comme « *jeune et beau* ». Il est difficile de présupposer une relation de cause à effet mais on ne peut que relever la proximité des opérations ayant trait à la même famille lexicale.

A l'ouverture de la 3^{ème} session d'écriture, après 10 jours de « pause », le chat, dit « *gourmand* », devient « *coquet* » (1h50, annexe p.121) ; ses rencontres seront émaillées de gestes prouvant sa coquetterie : son sac est « *plein d'affaires de toilettes* » (1h55, annexe p.121), dès qu'il voit une fontaine il se lave « *pendant plus d'une heure* » (2h05, annexe p.123). Rien ne prouve le lien entre cette caractéristique et la première orthographe de « *chat beauté* », d'autant que, nous l'avons vu, la coquetterie est aussi une qualité de Pinocchio dans le texte de Carlos : elle a vraisemblablement été rencontrée par les deux scripteurs dans un texte tiers. Mais encore une fois, on ne peut que relever cette coïncidence.

Chez Carlos, le *chat beauté* est introduit à la suite du personnage de Blanche-Neige, dans le cadre de modifications du déjà écrit (2h10, annexe p.91). Le caractère métadiscursif de l'activité ne fait aucun doute à ce moment :

	pause=00:00:45
	ajout de <i>Il voulait aller</i>
02:05:00	remplacement de <i>aller</i> par <i>sauver</i>
	ajout de <i>blanche neige. Alors</i>
	suppression de <i>Alors</i>
	ajout à suspension de <i>qu'il</i> ^[majuscule à qu] <i>avait su qu'elle était</i>
	suppression de <i>mais ce remède était au sommet du</i>
	ajout de <i>pr</i>
	suppression de <i>Qu</i>
	majuscule à <i>il</i>
	complétion de <i>pr</i> par <i>isonnière</i>
	pause=00:00:27
02:10:00	ajout de <i>par le jour</i>
	pause=00:00:35
	suppression de <i>avait</i>
	ajout de <i>avait</i>
	complétion de <i>jour</i> par <i>nal</i>
	ajout de <i>du chat beauté</i>
	suppression de <i>mont blanc mais le problème lui il est en bas</i>
	pause=00:00:39

L'activité effectuée par Carlos est complexe : il est en train de réécrire tout son texte, dont il avait produit un premier jet terminé, et oscille entre l'expansion du second jet et la suppression du premier. Concrètement, ceci donne à l'écran un texte très confus, parce que composé de deux morceaux de textes différents (cf. annexe, par exemple p.92, texte à 2h15 d'écriture), à la frontière desquels le scripteur opère. C'est peut-être ce qui explique les fréquentes coupures de mots au milieu de leur scription : ici, on en repère deux en dix minutes (sur *prisonnière* et *journal*), ce qui est énorme par rapport à la densité habituelle de ce phénomène. Il me semble que ce type de coupure témoigne encore une fois d'une activité métalinguistique : reprenant un mot dont il avait commencé la scription, Carlos ne peut pas ne pas penser à ce mot comme mot, comme entité linguistique découpée en lettres. C'est donc dans le triple cadre métadiscursif de la modification de l'écrit, de la prise en compte obligée du signe et de l'hésitation méta-

énonciative qu'émerge finalement le syntagme *chat beauté*, homonyme du héros de Perrault, cette relation homonymique ne pouvant, elle non plus, se mettre en place sans réflexion métalinguistique.⁵¹⁷

Détournant *chat botté* en *chat beauté*, Marine et Carlos sont aussi les deux scripteurs chez lesquels apparaissent des noms de personnages orthographiés de manière inhabituelle : Pinot Quio (Carlos) et Gro-Gnon (Marine). Même si une erreur orthographique est rendue probable par la complexité du nom *Pinocchio*, on ne voit pas pourquoi le scripteur l'écrirait en deux mots ; quant à *Gro-Gnon*, nous avons vu plus haut que ce nom, primitivement écrit *Grognon*, avait été modifié ensuite. A quoi correspondent ces dysorthographies, dont une au moins est délibérée ? Si l'on ne peut les interpréter sûrement, elles témoignent d'une attention particulière au signifiant qui confirme celle que les mêmes scripteurs ont déjà manifestée avec le *chat beauté*.

Nous avons vu que Marine et Antoine, les deux scripteurs qui effectuent des inversions sémantiques en recourant aux relations d'antonymie en langue, opéraient ces modifications au moment d'entrer en écriture : incipit ou reprise du texte après une « pause » de 10 à 15 jours. Chez Marine, le début de l'écriture a aussi été marqué par l'émergence du *chat beauté*, qui redevient ensuite le *chat botté*. Chez Carlos, second usager de l'homonymie, le début de l'écriture est étonnant : les premières lignes de son texte sont inscrites en majuscules ; puis, il se met aux minuscules ; après avoir produit un premier jet assez cohérent (texte à 1h30 d'écriture, annexe p.86), Carlos remonte en début de texte et recopie en minuscules toutes les phrases en majuscules : c'est l'objet de la seconde moitié de sa deuxième session d'écriture ; dix jours après, il reprend le texte et, comme Antoine, le modifie complètement en progressant régulièrement du début à la fin : c'est là que l'on voit apparaître le *chat beauté* et toute une série de personnages de contes. Quel rôle a joué la copie en minuscules du début du texte ? Peut-être aucun, vu la distance temporelle entre cet événement et la réécriture de troisième session ; mais peut-être cette copie, qui est partiellement un remodelage (on y trouve quelques modifications lexicales, même minimes), a-t-elle constitué une première entrée dans la réflexion

⁵¹⁷ On peut penser, à cause de la récurrence de l'homonyme *chat beauté*, que les deux scripteurs, qui appliquent tous deux à leur héros le caractère de coquetterie, ont lu un conte détournant le *chat botté* en *chat beauté* et faisant de la coquetterie le ressort de l'action. Cette hypothèse amoindrit leur travail de création personnelle mais elle n'enlève pas l'attention au signifiant nécessaire à la compréhension et à la réutilisation de ce détournement.

métadiscursive qui aurait porté ses fruits dix jours plus tard, augmentée, comme c'est le cas de tous les scripteurs, par la distanciation que favorisent la *mise au repos* du texte et la poursuite de la lecture de contes divers.

En tout cas, il ressort de l'étude des narrations d'Antoine, Marine et Carlos plusieurs points communs :

- Les détournements sont effectués au croisement du discours présent, d'autres discours de même type et de la langue, c'est-à-dire que la réflexion métadiscursive, dont nous avons vu qu'elle s'exerçait de toute façon à travers les pauses et les ratures, prend ici des dimensions multiples ; en cela, ces textes s'opposent à celui de Caroline qui détourne un conte mais ne s'appuie pas sur des caractéristiques lexicales constantes comme l'homonymie ou l'antonymie.
- Ce travail sur le lexique, signes ou signifiants, a lieu à des moments de lancement ou de relance de l'écriture. Il semble que travailler sur la langue, dans sa dimension lexicale comme strictement formelle, permette à ces scripteurs de (re)prendre pied dans l'écriture, ou de clore – pour Carlos – une phase de l'écriture. L'idée oulipienne de la contrainte formelle comme outil de déblocage de la création littéraire se trouve ici mise en œuvre, à des degrés et avec des supports divers : des substitutions lexicales (antonymes) au substitutions typographiques (recopie en minuscules), en passant par les substitutions de signifiants (homonymes), c'est toujours le système de la langue et de la graphie qui est questionné.

A ces détournements et inversions, dont nous avons supposé qu'ils représentaient la difficulté à utiliser les mots d'autres discours, s'adjoint l'hybridisation que nous avons analysée plus haut : le texte de Marine est un hybride entre le conte et la science-fiction, la modernité est marquée chez Carlos par le « *téléphone portable* » utilisé à deux reprises par le héros, et dont l'insertion est modalisée par « *un peu bizarre, n'est-ce pas ?* », le texte d'Antoine est un hybride entre l'autobiographie et le conte. Ces scripteurs expriment donc, outre une réticence à utiliser des mots marqués par d'autres discours (dont témoigne l'inversion), une difficulté à produire un type d'écrit, ancien et traditionnel, qu'ils ne ressentent pas comme le leur : peut-être l'hybridisation est-elle un moyen de moderniser cet écrit traditionnel, un moyen de le produire *quand même* tout en manifestant son inadéquation, un moyen, finalement, de le moderniser.

CONCLUSION SUR L'ÉCRITURE DES CONTES.

Parmi ces écritures de contes, celles de Benjamin et de Carlos sont les plus proches : ces deux scripteurs commencent par produire une version 1 de leur conte, comportant peu d'éléments singuliers identifiables à des contes existants ; dans la deuxième période de ces écritures, celle du gonflement par l'intérieur de l'état 1, ils insèrent dans le texte différents personnages nommés par leur nom propre et accompagnés de leurs attributs favoris. Il en résulte des textes finaux dont la cohérence est peu lisible, les éléments singuliers paraissant plaqués et opacifiant la trame narrative.

Caroline, Marine et Antoine ont un point commun important : ils se livrent à l'inversion, référentielle et/ou linguistique, de nombreux éléments du texte. Effectuée au premier jet chez Caroline, cette inversion est l'objet, chez Marine et Antoine, d'un travail métadiscursif de modification du texte ; ces deux derniers scripteurs sont ceux dont les textes sont les plus nettement et totalement hybrides, ceux aussi qui produisent finalement les textes les plus cohérents, les éléments singuliers étant, soit peu saillants du fait de leur nomination (Antoine), soit clairement intégrés dans le texte et moteurs de la narration (Marine).

Sur le plan des modes d'écriture, le gonflement se caractérise comme une écriture complexe, en deux temps : le premier temps est une phase d'accumulation (Carlos et Antoine) ou de récurrence (Benjamin) ; le second, une phase de relecture-réécriture dans allant toujours vers l'expansion. A la différence du mode de l'accumulation, qui se décrit simplement comme composé d'une phase d'accumulation du texte et d'une phase de relecture-modifications et dans lequel le texte en fin de période d'accumulation diffère assez peu du texte final, la seconde phase du mode du gonflement correspond à un réel remodelage, et même parfois à une réécriture totale : entre l'état 1 et l'état final, le projet du texte n'est pas le même. Chez Carlos et Benjamin, les deux temps de l'écriture sont liés à la prise en compte progressive de la consigne : produire un conte (phase 1), y insérer des éléments de contes existants (phase 2). Chez Antoine, la seconde phase est au contraire un dégagement des contraintes de la consigne au profit d'un écrit plus personnel. Dans ces trois cas, la distance est grande entre l'état 1 du texte, à la fin de la

première phase de l'écriture, et son état final. Vraisemblablement la longueur de la coupure (10 à 15 jours) entre les sessions d'écriture joue-t-elle un rôle important dans l'émergence du mode du gonflement : cette coupure explique le changement de projet textuel auquel on assiste. Celui-ci est favorisé, nous l'avons vu, par la complexité de la consigne que certains scripteurs appréhendent en deux temps.

La consigne imposée aux scripteurs, qui souhaitait faciliter leur entrée dans l'écriture d'un conte, leur a finalement interdit de produire un conte au sens de la *forme simple* étudiée par Jolles : engendrant l'exhibition de l'intertextualité, elle *complique* la production qui ne peut aller directement au sens le plus simple et provoque l'écriture de textes foisonnants de références et de segments au fonctionnement métadiscursif. Elle met en fait les scripteurs en demeure de produire un texte hybride, puisque mélangeant leurs mots et ceux d'autres contes ; certains poussent cette hybridation à son paroxysme en insérant, dans leur conte, des éléments relevant clairement d'autres genres et d'autres esthétiques ; l'inversion référentielle et linguistique, en manifestant une difficulté à énoncer les mots d'autres, reflète également la complexité de ces écrits qui sont en fait des juxtapositions de différents discours au travers desquels les scripteurs semblent avoir du mal à trouver leur parole propre.

Dans la majorité ces écritures, et c'est sans doute aussi un effet direct de la consigne, nous avons assisté à la concrétisation de la théorie de J. Authier-Revuz posant l'activité méta-énonciative (marquée dans son corpus par la modalisation autonymique) comme rouage de l'énonciation : à travers les pauses qui en sont des indices, mais aussi les nombreuses modifications qui en constituent de véritables traces, l'activité métadiscursive – quoique moins marquée chez Caroline – est présente en continu dans ces processus d'écriture. La consigne, en forçant les scripteurs à s'inscrire explicitement dans l'intertextualité, diversifie la portée de la réflexion métadiscursive centrée tantôt sur le texte à produire, tantôt sur les textes convoqués, tantôt, certaines figures d'inversion en sont la preuve, sur la langue elle-même.

Chapitre 6

**LA FORME ET LE SENS :
PROBLEMES DE MISE EN GRAPHIE
ET TRAVAIL DU TEXTE.**

INTRODUCTION

Ce dernier chapitre – plus court que les précédents – est consacré à une question précise que nous poserons à partir de l'ensemble du corpus dont nous disposons : celle des interactions entre les corrections dites formelles – visant à faire correspondre le texte aux règles imposées par le système de la langue – et les opérations ayant trait à la mise en texte. A la suite de Claudine Fabre (2002), je nommerai "opérations de mise en graphie" ce qui est généralement reconnu comme des opérations formelles (c'est-à-dire, contraintes par les propriétés formelles du système linguistique : orthographe et syntaxe), toutes les autres opérations étant appelées "opérations de mise en texte". L'évitement du terme « formel » permet de considérer ces aspects de l'écriture comme non étrangers au sens, opposition dénoncée par Culioli comme un *faux-fuyant* (1968, p.110) :

« L'assimilation de syntaxique à formel, d'origine mathématique et licite en soi, est seulement permise en linguistique à titre de première approximation. Sinon, on en revient à l'automate, instrument aux mains d'un sujet libre qui crée et interprète, à la forme et au fond, au signifiant et au signifié, et la suite. »

Toutefois, la longueur de ces appellations « opérations de mise en texte » et « opérations de mise en graphie » risquant d'alourdir l'exposé, le terme de "correction" sera parfois utilisé pour désigner les dernières.

La spécificité des opérations de mise en graphie a été explicitée au chapitre 2, avec l'ensemble des modalités de transcription des reconstitutions d'écriture : correspondant indéniablement à un retour métadiscursif, elles semblent avoir moins d'incidences sur la poursuite de l'écriture que n'en ont des opérations portant sur la mise en texte, d'où le choix de les présenter dans une typographie spécifique signifiant à la fois leur présence et leur statut particulier. Ces opérations de mise en graphie correspondent au quatrième type de choix évoqué par J. Rey-Debove à partir des travaux de Hjelmslev (cf. chap.3) :

une fois constitué le champ du contenu, il faudrait faire un choix d'expression, c'est-à-dire trouver la forme correspondant au contenu (ou *mot*, selon J. Rey-Debove) choisi. J'ai déjà discuté cette manière séquentielle d'envisager la production langagière – que l'on met facilement en rapport avec les modèles cognitivistes – et nous n'y reviendrons pas maintenant : que la détermination formelle s'effectue simultanément au choix de contenu ou légèrement en différé (ou même, pourquoi pas, avant⁵¹⁸), elle demeure une dimension effective de la production. A ce titre, elle mérite d'être envisagée pour elle-même : c'est ce que nous n'avons pas fait dans notre examen des écritures de souvenirs, c'est ce que nous allons faire maintenant en repérant, dans l'ensemble du corpus étudié, les opérations de mise en graphie et en tentant de les mettre en rapport avec les autres opérations d'écriture.

Notre analyse commencera par une mise au point théorique (sur l'orthographe et les aspects dits formels de la langue) et didactique : les enjeux de la question de l'orthographe sont nombreux dans le domaine didactique et la position adoptée ici – considérer qu'il peut y avoir *interaction*, et pas seulement dépendance descendante, entre les opérations de « haut niveau » (choix des mots, avec des déterminations sémantiques) et les opérations de « bas niveau » (choix de l'orthographe et des flexions) – reste minoritaire face à une conception à la fois utilitariste et secondariste de l'orthographe et de la grammaire, dont la prise en compte reste considérée comme tout à fait annexe dans la production écrite. Pour ma part, comme je l'ai annoncé au chapitre 1, je suis Claudine Fabre sur l'idée que le traitement des formes ne joue pas pour rien dans la constitution du sens :

*« L'âge des écoliers dont nous observons les écrits nous engage à donner de l'importance aux modifications dites formelles, puisque les débutant apprennent en même temps le code scriptural et la communication écrite. C'est pourquoi les modifications portant sur des graphèmes, ou sur des signaux de ponctuation, ont été retenues comme **indices potentiels de réflexion sur les aspects linguistiques et discursifs**, et comme marques de l'entrée dans un domaine qui ne peut être passé sous silence : celui du signifiant graphique. »* (Fabre, 1990, p.105 – je souligne)

⁵¹⁸ Comme situation imposant de considérer la forme avant le sens, on pense bien sûr aux consignes oulipiennes. Mais celles-ci sont explicitement des prétextes à l'émergence de contenus inattendus. Plus quotidiennement, chez les enfants, il semble que les préoccupations d'ordre graphique soient constamment présentes et inversement corrélées à la maîtrise de la langue : il arrive que les enfants emploient un mot au lieu d'un autre tout simplement parce qu'ils n'en connaissent pas l'orthographe ! Du point de vue des verbes, en particulier du passé simple et de l'imparfait, il est tout à fait plausible qu'ils évitent certains verbes du 3^{ème} groupe, très courants mais difficiles à conjuguer, au profit de conjugaisons régulières comme celles des 1^{er} et 2^{ème} groupes.

Ce parti-pris sera explicité et étayé ; puis nous observerons la répartition des opérations de mise en graphie dans les écritures des enfants pour les mettre en rapport avec les modes d'écriture déterminés par l'examen des graphiques fil de la plume ; enfin, nous nous interrogerons sur les interactions possibles, dans les différents modes d'écriture, entre mise en graphie et mise en texte.

1. LA FORME DE LA LANGUE : APPROCHES LINGUISTIQUES ET ENJEUX DIDACTIQUES.

1.1. Les enjeux théoriques du lien entre forme et sens :

La question du rapport entre forme et sens dans le langage a été trop souvent posée pour que nous comptions ici lui apporter une réponse. Tout au plus devons-nous, pour questionner les opérations de mise en graphie auxquelles se livrent nos scripteurs, poser les jalons nécessaires à leur positionnement face aux autres opérations, celles qui font intervenir des choix lexicaux, syntaxiques ou énonciatifs, bref les opérations portant sur la mise en texte.

1.1.1. Des approches linguistiques : Saussure et l'énonciation.

Les travaux de Saussure ont posé les bases d'une réflexion qui, si on l'étend à notre étude, pose le premier lien entre les opérations de mise en graphie et les autres opérations d'écriture. En effet, quand un scripteur modifie un terme A en B, où A et B sont deux mots différents de la langue, on considère *a priori* qu'il travaille sur le sens et que ce projet le conduit à se demander quelle forme il doit donner au mot qu'il a choisi de substituer au précédent. Pour reprendre les termes de J. Rey-Debove, une fois le *contenu* déterminé, le scripteur se pose des problèmes d'*expression*.

Il n'est pas difficile de montrer que ce contenu ne va pas sans son contenant : défini par J. Rey-Debove comme « le mot », le contenu n'est rien moins que l'assemblage qui forme le signe linguistique, « *entité psychique à deux faces* » (Saussure, 1972, p.99), c'est-à-dire l'ensemble du signifié et du signifiant.

Que se passe-t-il quand un scripteur décide de travailler sur le niveau de l'expression et lui seul, c'est-à-dire le signifiant ? C'est ce que fait tout scripteur qui corrige, par exemple, une erreur de frappe : le mot choisi (le contenu) ne bouge pas, c'est sa graphie (son

expression) qui est modifiée. D'une entité rappelant un signe de la langue, d'une entité à partir de laquelle on pouvait inférer que le scripteur avait voulu écrire un signe de la langue, la correction fait passer à ce signe lui-même. Est-ce, pour le scripteur, une affaire uniquement formelle ? Autrement dit, quand il corrige *aparait* en *apparaît*, ne fait-il que remettre en ordre une succession de lettres sans penser à aucun sens ? C'est difficile à croire, si l'on se réfère à l'essence du signifiant, qui a précisément pour fonction de signifier ! Autant la succession de lettres *aeyrhsig* ne renvoie – en tout cas en français – à aucun signifié, autant la vue de la suite de lettres *oiseau*, renvoie tout lecteur francophone au signifié correspondant. Dans la langue « comparable à une feuille de papier [dont] la pensée est le recto et le son le verso » (Saussure, 1972, p.157), impossible de voir *oiseau* ou d'entendre [wazo] sans que le signifié correspondant surgisse immédiatement, même si c'est de façon très fugace. Ne voir dans le mot écrit qu'une figure graphique dont l'appréhension relève de la discrimination visuelle serait oublier que

« le signifiant n'est pas seulement une suite donnée de sons qu'exigerait la nature parlée, vocale, de la langue, il est la forme sonore qui conditionne et détermine le signifié, l'aspect formel de l'entité dite signe » (Benveniste, 1974, p.220 – je souligne)

Il est probable que, quand un scripteur corrige l'orthographe, il perçoive en même temps le sens de l'énoncé / du mot sur lequel il travaille. D'où le processus suivant :

- dans son projet de détecter les erreurs orthographiques, le scripteur parcourt le texte (et ce parcours n'est pas exempt de compréhension) et s'arrête sur un mot : il exerce une activité métadiscursive de réception du texte⁵¹⁹ ;
- corrigeant ce mot, il entre dans une activité métadiscursive de production d'une nouvelle expression d'un contenu constant ;
- cette activité métadiscursive de production formelle constitue un palier pour une activité métadiscursive à visée sémantique et favorise des opérations non formelles sur le mot corrigé ou dans son contexte proche.

L'approche énonciative des discours, à laquelle se rattache notre étude, pose comme indissolublement liés les différents aspects de l'énonciation :

« Les linguistiques de l'énonciation récusent en général les oppositions tranchées, comme par exemple celles qui ont pu être posées entre grammaire et lexique, ou entre syntaxe et sémantique. » (Fuchs, 1982, p.85)

⁵¹⁹ Nous avons évoqué au chapitre 2 (p.209-210) l'activité produite pendant une relecture pour l'orthographe : le texte y est autonome et cette caractéristique n'annule pas la perception du sens.

En questionnant des assimilations courantes comme celle du « *langage comme outil neutre ou comme instrument, la langue comme strict code* » (*ibid.*, p.85), l'approche énonciative repose les termes du modèle de la communication de Jakobson ; la représentation schématique et directionnelle du modèle induit une séquentialité qui

« néglige en particulier le fait que l'énonciateur assume simultanément les deux rôles d'émetteur et de récepteur lorsqu'il produit une séquence : il s'entend, ou se lit, se corrige, se reprend, anticipant ainsi sur le décodage par autrui » (*ibid.*, p.83).

Cet émetteur qui se lit, se corrige, se reprend, c'est celui que décrit Culioli évoquant les ajustements⁵²⁰ auxquels se livre tout locuteur / scripteur s'installant dans un processus d'échange, même si les deux co-énonciateurs ne sont qu'une seule personne ; c'est aussi celui que J. Authier-Revuz observe à travers les modalisations autonymiques : dans son projet de « *penser avec Saussure pour saisir l'énonciation* », l'auteur rappelle que

« travailler sur le champ énonciatif n'est pas synonyme de s'inscrire dans le courant pragmatique et n'impose pas cette régression – donnée comme avancée – qui consiste à recouvrir « ce quelque chose du langage en deçà de l'évidence du sens », rencontré, mis à jour par Saussure – pas plus qu'il n'implique la mise en jeu d'un sujet, source du sens, et utilisateur de l'instrument-langue à des fins de communication » (Authier-Revuz, 1995, p.55)

C'est aussi dans cette appréhension globale de la forme et du sens, que s'inscrivent les linguistes généticiens du texte revendiquant "un parti pris pour la langue" :

"Tout manuscrit est une terre d'élection pour les amoureux de la langue en acte. Non celle des systèmes et langages formels, mais celle qui vit, se construit, se trompe, se réajuste ; celle dont l'énonciateur ne se paie pas de mots, connaît le prix d'une phrase bien faite, est à l'écoute du jeu des règles et de leurs transgressions, et sait que le sens ne s'établit que progressivement, au cours même d'une activité de langage où production, reconnaissance et reformulation ne cessent d'être en interaction." (Grésillon, 1994, p.147)

Si les généticiens n'évoquent pas spécifiquement les problèmes orthographiques, c'est, me semble-t-il, parce que ces problèmes ne se posent pas - ou si peu ! - dans leurs corpus de manuscrits d'écrivains. La manière dont ils lient par ailleurs, en accord avec les linguistes cités ici, le contenu et l'expression, autorise à élargir aux opérations de mise en graphie les considérations tenues à propos des opérations de mise en texte et à poser la question des conséquences sur l'agencement des signes, de corrections portant exclusivement sur le signifiant. L'exigence de la linguistique énonciative – « *au sens restreint* » défini par

⁵²⁰ "L'ajustement, la rectification font partie intégrante de l'activité de langage ; les ratés de la communication font partie de l'activité de communication . [...] Toute une partie des postulats, les conventions de la pragmatique, avec une simplification nécessaire certes mais aussi de l'a priori d'ordre sociologique qui sont culturellement liés à une certaine pratique du langage, ont tranché et ramené l'activité de langage à une activité claire entre des gens qui veulent coopérer pour aboutir à un résultat que le premier voulait avoir en tête et que le second cherchait à dégager. [...] La position adoptée avec "felicity", c'est que ça réussit (même dans certains cas ça peut échouer) et que l'on considère seulement les cas de réussite. La position que j'adopte, c'est que si ça réussit, ça réussira parce que cette réussite aura été conquise, elle ne sera pas d'emblée donnée : il y aura des ajustements, des ratés éventuellement, et à un moment donné on repartira et on aboutira ainsi à ce qu'on peut appeler une communication réussie." (Culioli, 1985, p.7-8)

Catherine Fuchs – de pas négliger les formes de la langue mais d'en faire le point de départ de l'étude impose, dans le corpus qui est le nôtre, la prise en compte de ces « variantes dites « superficielles », lieu privilégié des essais métalinguistiques portant sur le code », qui constituent une partie importante des remplacements observés chez les écoliers : « elles peuvent également, dans de nombreuses occurrences (remplacements de morphèmes de temps dans le verbe par exemple) assurer des transitions entre réflexion sur la langue et réflexion sur le discours » (Fabre 1990, p.157).

1.1.2. Le contenu vs l'expression : le point de vue cognitiviste.

Les recherches cognitivistes ont adopté comme ancrage linguistique la position pragmatique basée - sans la distance qu'a posée le courant énonciatif - sur le schéma de la communication qui préside aux travaux de Jakobson. L'énonciation est envisagée comme le résultat d'une stratégie dont le langage n'est que l'instrument. Énonçant les quatre étapes de la genèse d'un acte complexe prévues par Leontjev (motivation, prise en compte de la situation, évaluation du succès probable d'une action, prévision détaillée de l'action)⁵²¹, Blanche-Noëlle Grunig fait état des problèmes spécifiques que pose son adaptation au langage :

« Les quatre étapes sont-elles à ce point séparées ? L'influence s'exerce-t-elle uniquement dans le sens considéré ? Le linguistique arrive-t-il aussi brutalement après le non linguistique ? [Le sujet] procède-t-il avec pareil contrôle, avec tant de conscience et raison, à ses calculs subtils ? Est-il bien ce stratège ? » (Grunig, 1979, p.20)

Dans le même article, elle montre que l'approche pragmatique s'appuie parfois sur des postulats illusoire qu'une mise à l'épreuve de la réalité rend immédiatement caducs :

« pour Grice (1968), le langage est l'instrument d'une harmonieuse, nécessaire et raisonnable collaboration au sein de la société. [...] Il nous semble clair qu'un corpus d'échanges de paroles recueilli sans a priori infligerait un cruel démenti aux conceptions harmonieuses qu'un grand nombre de travaux de linguistique pragmatique [...] véhiculent, consciemment ou inconsciemment. » (ibid., p.13)

⁵²¹ “Dans les cas les plus simples, une activité langagière se décomposerait comme suit : (1) Motivation (par exemple impression de faim), facteur qui déclenche et oriente le processus tout en laissant encore plusieurs actions possibles ; (2) intervention de la situation : dans cette phase l'organisme est informé du potentiel qu'offre la situation particulière (on peut penser à la perception de pain sur un meuble éloigné ou à l'odeur de rôti émanant d'une maison voisine) ; (3) évaluation d'une probabilité : là sur le fondement que représentent les deux étapes précédentes ainsi par ailleurs que les expériences antérieurement stockées en mémoire, la personne concernée établit un tableau des chances de succès pour chacune des actions envisageables ; (4) grâce à l'échelle livrée par l'étape précédente la personne se décide pour une action et en établit le plan dans tout son déroulement complexe (demander à quelqu'un qui se proche du meuble de prendre le pain et de le lui apporter. Ce dernier le lui tendra, il s'en saisira et mangera). C'est là donc qu'il y a prévision de parole.” (Grunig, 1979, p.19)

Finalement, c'est à l'équation « ACTION = COMPORTEMENT + CONSCIENCE » que conduisent, d'après B.-N. Grunig, les postulats pragmatiques. Évoquant « *l'illusion d'une souveraine maîtrise de l'individu sur lui-même* » (p.29), l'auteur déplore que le problème du locuteur soit traité dans un discours qui « *fait surgir les grandes forces de l'intention et de la conscience* » (*ibid.*, p.31). C'est aussi, la même année, le positionnement d'A. Grésillon :

"La linguistique pragmatique [...] repose sur un concept du locuteur dont les stratégies, intentions et recherches de manipulation paraissent relever davantage d'une psychologie idéaliste de l'homme-maître-de-l'univers que de la vision moderne d'un sujet "qui n'est plus maître en sa propre demeure" (Freud)" (Grésillon, 1979, p.178)

Au contraire de ces approches qui s'accrochent au substrat linguistique, l'ensemble des cognitivistes considèrent essentiellement le langage comme un véhicule de nos pensées : il est *l'outil neutre, l'instrument* évoqué par C. Fuchs (cf. *supra*). Ainsi, sauf dans l'activité poétique où le signifiant apparaît clairement comme un moteur du fonctionnement du texte, ces recherches ne reconnaissent pas à la langue elle-même un rôle créateur. Bien que certaines expérimentations (Fayol et *al.*, 1998) aient montré qu'un mot, employé dans un contexte précis, peut faire émerger son homonyme et ouvrir la porte à des glissements lexicaux, donc sémantiques, bien que les recherches des psychologues connexionnistes sur les lapsus (cf. Fayol, 1997, p.70) montrent une interaction possible entre signifiant et signifié,⁵²² il semble que les psychologues ne se soient pas aventurés plus loin sur le terrain du langage et que l'on en reste à la situation décrite par François Rastier à propos du rapport entre expression et contenu :

"Pour la sémiotique cognitive, ces deux plans sont séparés, comme le syntaxique et le sémantique (au sens formel du terme) ; ou bien comme le linguistique et le conceptuel : les signifiés, purement représentationnels, n'appartiennent pas au même ordre de réalité que les signifiants, purement matériels" (Rastier, 1996, p.26)

Selon le même auteur (*ibid.* p.27), "*l'objectif commun à tous les paradigmes cognitifs [...] consiste à remonter du langage vers la pensée, et de l'expression au concept*", étant entendu que ce

⁵²² A partir des années 1980, des équipes américaines ont travaillé dans ce sens pour conclure que lors de la récupération lexicale, on ne peut considérer indépendamment les processus phonologiques et sémantiques. On parle alors de *connexion* entre les différents modules, ceux-ci formant des réseaux organisant la signification à travers lesquels l'activation se propage. Par exemple, voulant dire *parti*, un sujet dit *pardon* ; le biais lexical est décomposé ainsi (Fayol, 1997, p.70) :

- activation de la signification correspondant à *parti*
- activation des composantes syllabiques de l'item activé (*par / ti*)
- une fois activée, la syllabe *par* active en retour des items en relation phonologique avec elle (ici : *parti* et *pardon*)
- si la syllabe *don* a été activée récemment et se trouve être résiduelle, *pardon* peut se substituer à *parti*.

C'est la bi-directionnalité des relations (sens-item / item-forme) qui permet le biais lexical. Au contraire des modèles modularistes, le connexionnisme prend donc en compte le rôle possible des formes linguistiques sur l'émission des énoncés.

que l'on cherche, ce n'est pas une éventuelle interaction entre le langage et la pensée, c'est la trace, dans le langage, d'une pensée qui le précéderait :

"Les échecs du cognitivisme tiennent sans doute pour beaucoup au fait qu'on n'a sans doute pas réfléchi assez au rôle constituant que jouent les techniques (et notamment les écritures et les langages) dans le processus de connaissance." (Rastier 1996, p.34)

Pourtant, s'écartant de Fodor et de sa conception d'un langage mental (le *mentalis*) indépendant de toute langue humaine, certains psychologues tentent des brèches dans la vision modulariste de la production langagière. Par exemple, étudiant les modalités de gestion de l'orthographe par les scripteurs, Fayol et *al.* (1998) partent de l'opposition entre orthographe grammaticale et orthographe lexicale pour la remettre en cause, évoquant la nécessité d'envisager « *une conception intégratrice* » (p.55) ; cependant, l'intégration dont il s'agit n'est que celle des erreurs lexicales et grammaticales⁵²³ : « *si application de règles d'accord il y a, elle n'opère pas indépendamment des items lexicaux* » (Fayol et *al.*, 1998, p.56). Loin de mettre en rapport (intégrer) les opérations ayant trait à l'orthographe avec les autres aspects de l'écriture, les auteurs évoquent (sur le plan développemental cette fois) une mise en place autonome liée, non à une réflexion basée sur la syntaxe et/ou le système lexical, mais à des connaissances qui « *n'ont fait l'objet d'aucun enseignement [mais] ont été construites par les sujets eux-mêmes, par extraction de régularités et par généralisation* » (*ibid.*, p.61). Les termes de *régularités* et de *généralisation* évoquent, plutôt qu'un raisonnement, la mise en place progressive – et peut-être à l'insu du scripteur – d'habitudes liées au fonctionnement de l'écrit dans lequel le sujet est immergé. A l'opposé, la psychologue Madelon Saada-Robert, qui travaille dans une perspective vygotskienne, préconise l'intégration de l'orthographe dans la problématique de l'écriture :

« L'enseignement/apprentissage de l'orthographe, tant dans les pays anglo-saxons qu'en langue française, se déroule généralement selon deux perspectives contrastées : 1) une perspective systémique qui fait référence d'une part à l'apprentissage des connaissances en réseau, et d'autre part aux pratiques sociales dans lesquelles l'orthographe fait intégralement partie de la production écrite ; en découlent des pratiques d'enseignement/apprentissage de l'orthographe intégrées à la production textuelle ; 2) une perspective modulariste qui considère l'orthographe comme une compétence au service de la langue écrite, compétence composée d'un certain nombre d'algorithmes plus ou moins indépendants les uns des autres, comme celui de la transcription phonogrammique ou celui des règles de grammaire. Dans cette seconde perspective, l'acquisition de l'outil orthographique nécessite un enseignement juxtaposé à celui de la production textuelle, et le plus souvent préalable (il est

⁵²³ Pour illustrer le lien entre les unes et les autres, les auteurs indiquent que « *l'analyse de corpus recueillis auprès d'adultes oblige à reconsidérer cette conception. Il arrive, de manière rare mais systématique, dans les copies d'examen comme dans les manuscrits de thèses, que des erreurs surviennent, qui consistent à transcrire par exemple "il les fouilles" ou "les habits clairant". Ces erreurs violent à la fois les règles d'accord et les catégories grammaticales. Elles sont peu fréquentes mais leurs occurrences sont trop régulières pour être imputées au hasard.* » (Fayol et *al.*, 1998, p.56)

nécessaire de savoir orthographier avant de produire des textes); en découlent les pratiques didactiques les plus fréquentes : mémorisation de listes de mots et de règles, exercices, dictées. » (Saada-Robert, 1998, p.79)

Le terme *modulariste*, que nous avons déjà rencontré appliqué au principal courant des recherches cognitives, se retrouve donc dans un contexte proche : il qualifie encore une fois des recherches qui partent d'unités de niveaux disjoints et les isolent pour en étudier le fonctionnement en autarcie ; se repose alors la question de savoir dans quelle mesure les résultats observés en expérimentation sont transférables aux pratiques quotidiennes.

1.2. Les enjeux didactiques de l'orthographe aujourd'hui.

De la place centrale qu'elle occupait autrefois dans l'enseignement de l'écriture, l'orthographe « *semble reléguée aujourd'hui au rang de « sous-compétence dans le domaine de la langue », plus ou moins dépendante des activités de production écrite.* » (David, 1996, p.79). C'est aujourd'hui lire et écrire qu'il convient d'enseigner d'abord, le caractère normatif de l'orthographe étant souvent perçu comme une entrave à la liberté et à la créativité dans l'écriture. Même si les Programmes de l'École Élémentaire les plus récents (2002) rendent à l'orthographe une partie de son importance, perdue ces vingt dernières années, même si, comme le note David, « *nous devons noter un écart sensible entre les projets affichés dans les textes officiels et les pratiques effectives des maîtres à l'école* » (1997, p.81), l'orthographe a incontestablement reculé dans l'enseignement du français, en termes de temps passé aux *leçons d'orthographe* aussi bien que de poids symbolique de la *faute d'orthographe* qui est, dans tous les discours, devenue une *erreur*. J.-Pierre Jaffré (1992) a montré par ailleurs que malgré les recherches les plus récentes (i.e. Catach, citée *supra*), les manuels scolaires restaient très majoritairement focalisés sur les explications d'ordre phonologique et négligeaient la mise en système alors qu'ils devraient au contraire aider les élèves à construire des procédures morphogrammiques.

Avec le Plan de Renovation de l'enseignement du français (1970), des tentatives ont été faites de permettre aux élèves de s'approprier les règles de l'orthographe. La plupart des exercices portaient de la relation phonie-graphie, immédiatement perceptible. Il en demeure, aujourd'hui, d'importants restes au niveau du Cours Préparatoire et du Cours Élémentaire, avec des affichages en classe de tableaux tels que :

	J'entends [ã]	Je n'entends pas [ã]
Je vois les lettres -an-	<i>chanter - maman - pan !</i>	<i>panier - année</i>

Je ne vois pas les lettres -an-	<i>lent - vent - ramper</i>	<i>ceci</i>
---------------------------------	-----------------------------	-------------

De nombreuses activités de tris de mots, en fonction d'un son ou d'une séquence de lettres communs, sont encore réalisées dans les classes, pour permettre aux enfants, non seulement d'automatiser l'oralisation des mots les plus courants (dans les tris par communauté de sons), mais de s'interroger sur certaines régularités de la langue écrite (dans les tris par séquences de lettres communes). A partir de ces régularités vont pouvoir être construites des règles telles que la désinence en -ai- de l'imparfait, le -s- du pluriel ou encore la notion de famille de mots.

Ce que le Plan de Rénovation a apporté le plus durablement, c'est l'idée que l'imposition de normes non expliquées - dont l'illustration, sur le plan de l'orthographe, est la leçon déductive traditionnelle règle-application et son correspondant dans l'évaluation, la dictée - avait toutes les chances de n'être pas efficace, en particulier auprès de publics en difficulté avec l'écrit. Outre la disparition - seulement officielle, et momentanée⁵²⁴ - de la dictée dans les années 1980, ceci a induit la relégation de l'orthographe en dernière étape du processus d'écriture. Le tableau EVA, présenté au chapitre 1 (p.105), en est une illustration : les préoccupations morpho-syntaxiques concernant le mot en occupent la dernière case. Jusqu'à la fin des années 1980, chez les tenants et les pratiquants de l'innovation, l'orthographe a été vue comme une norme : à respecter, certes, mais ne devant pas entraver d'autres aspects plus importants de l'écriture, liés au sens et aux aspects communicationnels du texte. Derrière cette idée, on trouve bien sûr celle de la surcharge cognitive :

« Le lexique mis en œuvre à l'écrit n'est pas le même qu'à l'oral et pose par ailleurs un nouveau problème : celui de l'orthographe. Celle-ci impose une charge cognitive supplémentaire et capte une partie de l'attention qui, dans d'autres langues, peut sans doute être allouée aux aspects conceptuels ou à d'autres dimensions de la mise en texte. » (Fayol, 1996, p.25)

La surcharge cognitive est d'ailleurs évoquée par la plupart des didacticiens comme se posant plus crûment chez les enfants qui entretiennent un rapport difficile avec l'écrit : en l'absence d'automatisation des conduites les plus simples, même parfois l'acte moteur de scription, la moindre contrainte prend des proportions énormes et entrave l'accomplissement des tâches plus complexes. Ainsi l'orthographe, dont la visibilité au moment de l'évaluation est proportionnelle à la facilité avec laquelle s'effectue le repérage

⁵²⁴ Les Programmes de l'Ecole Primaire élaborés sous le ministère de J. Lang en 2002 contredisent, sur ce point, ceux de 1985, toujours en vigueur jusqu'à 2002 : la dictée est officiellement restaurée dans les pratiques enseignantes, dont elle n'avait en fait jamais disparu.

des erreurs, obnubileraient les élèves et constituerait un frein important à la production de l'écrit. C'est finalement souvent dans les lieux où l'orthographe est la moins bien maîtrisée qu'elle est le moins enseignée, à la fois parce que les enseignants pensent qu'il y a plus important, et parce qu'ils souhaitent éviter de stigmatiser les élèves les plus faibles en attachant de l'importance à ce critère saillant. En fait, la situation est inversée par rapport à celle de la première moitié du siècle dernier : on considérait alors que l'important était la maîtrise formelle et c'est elle qu'on inculquait, négligeant de former à une maîtrise authentique des enjeux de l'écriture les élèves qui s'arrêtaient au Certificat d'Etudes Primaires ; aujourd'hui, le plus important est précisément la maîtrise de ces enjeux, et ils posent tant de problèmes à certains élèves qu'on évite de les *surcharger* avec les aspects formels de la langue écrite. Or,

« loin de hiérarchiser, de différer ou de reléguer certaines de ces opérations d'écriture, nous aurions tout intérêt à penser leur complémentarité dans l'apprentissage. Pour l'élève habile ou malhabile, performant ou non, l'écriture ne se décompose pas en une suite d'actes séparés, l'organisation des idées d'un côté et leur inscription de l'autre. [...] En opposant différents niveaux : « bas » vs « haut », ou différentes gestions : « locale » vs « globale », ou bien encore des stratégies de révision : « de surface » vs « profondes », on introduit à la fois des conceptions tronquées de l'acte d'écriture et des modalités d'apprentissage peu convergentes. » (David, 1996, p.85).

Ceci posé, l'enjeu didactique de notre réflexion apparaît pleinement : si l'analyse des reconstitutions de l'écriture de nos scripteurs montre que les opérations de mise en graphie ont, comme les modifications lexicales, une fonction de rouage de l'énonciation, nous pourrions supposer que les vérifications orthographiques font partie intégrante du processus de l'écriture et qu'il est donc important de ne pas les reléguer à l'étape de la *mise au net*. La relecture pour l'orthographe, que nous avons considérée (chapitre 2) comme un regard sur les mots autonomes, me semble être parfois la seule raison de relire, tant les défauts d'un autre ordre sont, à certains points de la constitution du texte, difficiles à percevoir. Reléguer l'orthographe en fin d'écriture serait alors, loin de l'allègement cognitif recherché, priver les scripteurs d'une ressource utile à la production elle-même. Dès lors, c'est le mode de prescription des tâches d'écriture qui pourrait évoluer, les aspects formels se trouvant, ni relégués, ni privilégiés, mis au niveau des autres composantes et contraintes de l'écriture pour rejoindre le vœux de Jacques David :

« Il faut s'interroger sur la validité d'une frontière qui passerait entre l'étude de la langue et la mise en texte. Nous devons reconsidérer cette délimitation et savoir si elle correspond à une réalité dans la genèse de l'écriture ou si elle renvoie à un artefact scolaire. Au-delà, nous devons saisir tous les facteurs d'acquisition et tenir compte du fait que les élèves les plus jeunes, qui abordent l'écriture, n'apprennent pas séparément le code et les discours, les mots et leurs référents, la distribution des syntagmes et l'organisation des séquences de textes. Les signifiants graphiques sont à la fois le support, l'objet et l'origine de l'expression scripturale ; ils n'appartiennent pas à un « en-deçà » discursif qui supposerait un apprentissage hypertrophié, différé ou négligé. Nous devons dès lors penser des apprentissages qui permettent aux enfants de saisir le fonctionnement de leur langue par l'écriture et non les usages séparés de l'une et de l'autre. » (David, 1996, p.102)

Cette position rejoint celle de la psychologue Madelon Saada-Robert qui, à l'issue d'une expérimentation sur deux modes d'apprentissages de l'orthographe,⁵²⁵ conclut que

« le découpage des deux niveaux de textualité avec sa dimension discursive et de scripturalité avec sa dimension orthographique, quoique justifié du point de vue psycholinguistique, pourrait être préjudiciable au point de vue didactique, s'il entraîne la séparation (actuelle dans la plupart des programmes) entre communiquer par le langage et structurer la langue. » (Saada-Robert, 1998, p.87-88).

C'est en liant a priori textualité et scripturalité que nous allons observer les interactions entre les opérations de mise en graphie et les autres modifications dans l'écriture.

1.3. Le fonctionnement de l'orthographe : recherches et applications récentes.

Nombre de théoriciens, en particuliers linguistes, se sont essayés à raisonner l'orthographe française, certaines tentatives aboutissant même à décréter qu'elle ne souffrait que quelques exceptions fort rares.⁵²⁶ J'ai choisi de me référer aux travaux de la linguiste Nina Catach, qui font autorité aujourd'hui dans l'ensemble de la recherche pédagogique, pour construire l'analyse des corrections orthographiques de nos scripteurs.

1.2.1. Morphogrammes et phonogrammes : deux types de marques pour les deux niveaux d'articulation du langage.

Nina Catach a choisi comme base la double articulation du langage pour étudier l'orthographe française comme « plurisystème graphique du français ». Selon elle, tout fait orthographique peut se ramener à au moins un système de transcription :

- celui des unités de première articulation, les monèmes chez Martinet : l'orthographe sert alors à représenter un aspect du système de la langue (désinences, flexions verbales, affixes, etc.) ;

⁵²⁵ L'auteur compare des résultats d'apprentissage en séquence d'orthographe classique (apprentissage d'une règle, exercices de mémorisation, dictée) et en situation complexe de production d'écrit. Les résultats obtenus montrent que les savoirs acquis en situation de mémorisation sont moins bien réinvestis, chez les CM2, que les savoirs acquis en situation complexe.

⁵²⁶ C'est le cas de Thimonnier, dont l'analyse, fort complexe, arrive effectivement à expliquer ce qui, d'un point de vue commun, passe pour des exceptions aux règles générales. Il a donné beaucoup d'espoir aux enseignants mais son système explicatif reste inaccessible aux élèves. THIMONNIER, R. (1970) *Code orthographique et grammatical*, Paris, Hatier, 320 p.

- celui des unités de première articulation, les phonèmes : l'orthographe est alors basée sur le système de correspondance graphie-phonie.

La double articulation, mise en évidence à partir de l'oral, se transpose à l'écrit de la manière suivante :

Niveaux du système oral	Unités constitutives de l'écrit	Principaux éléments marqués à l'écrit
Unités de 1 ^{ère} articulation (morphèmes)	Logogrammes Morphogrammes	- radicaux (mots) - mots-outils - désinences - flexions verbales - affixes
Unités de 2 ^{ème} articulation (phonèmes)	Phonogrammes	- vocaliques - semi-vocaliques - consonantiques

- Les morphogrammes sont les marques représentant le système de la langue ; ils se subdivisent en :

- Morphogrammes grammaticaux : marques flexionnelles d'accord en genre et en nombre, temps verbaux. Dans *les enfants joue*, il y a erreur dans la marque du pluriel du verbe, c'est une erreur de *morphogramme grammatical*.
- Morphogrammes lexicaux : marques de l'appartenance d'un mot à une famille lexicale. L'orthographe de *gentil* se justifie par la transformation *gentille*, qui permet de reconstituer la présence du *l* dans l'orthographe du masculin ; le *l* final se trouve, de ce fait, être un morphogramme lexical.

- Les logogrammes sont les marques permettant de différencier des homophones : *pain / pin / peint*, par exemple. Ils ont pour particularité de constituer un mot, alors que les phonogrammes et morphogrammes sont des parties de mots. Selon N. Catach,

"3 à 6% des mots ont, en français, une graphie globale spécifique. Ces mots graphiques ne sont pas des idéogrammes. En effet, le phonème est ici toujours noté, mais on y trouve plus que l'équivalent du phonème. Il s'agit pour la plupart de radicaux monosyllabiques, homophones, à graphie caractéristique. Nous les avons appelés des logogrammes." (Catach, 1980, p.28)

Sur le plan scriptural, les homophones peuvent jouer un rôle important puisqu'ils ouvrent la porte à l'équivoque, traitée par J. Authier-Revuz comme « *non-coïncidence des mots à eux-mêmes* ».

• Les phonogrammes sont les marques de la transcription des sons. Est considérée comme phonogrammique toute transcription qui ne peut être rattachée à un logo- ou morphogramme. Par exemple, dans *prétendre*, le *e* du phonème [ã] ne se justifie par aucune manipulation lexicale qui ferait apparaître des termes de la même famille où il s'entende.

Les erreurs de morphogrammes et phonogrammes peuvent altérer ou non la valeur phonique du graphème. Par exemple, si j'écris *tu joué* pour *tu jouais*, c'est une erreur morphogrammique portant sur les marques de l'imparfait et de la deuxième personne du singulier, et cette erreur altère la valeur phonique puisque *é* se prononce [e] et non [ɛ].

Le système graphique comporte donc, selon N. Catach, trois zones :

- celle des phonogrammes, dont les unités sont les phonèmes ;
- celles des morphogrammes, dont les unités sont les morphèmes (grammaticaux et lexicaux) ;
- celle des logogrammes, dont les unités sont les lexèmes.

Cette classification diffère sensiblement de la dichotomie traditionnelle entre « *fautes de grammaire* » et « *fautes d'usage* », qui régissait la correction des dictées, en déplaçant la frontière entre les deux principaux groupes d'erreurs : celle-ci ne se situe plus entre le grammatical et le non-grammatical mais entre le systémique (grammatical ou lexical) et le non-système, entre le généralisable et le particulier. L'intérêt de cette classification est de permettre d'aborder de façon raisonnée les corrections orthographiques effectuées par les scripteurs, et même d'y assimiler d'autres corrections qui débordent la stricte orthographe. Par exemple, quand Abdellatif (1h30) modifie, pour des questions d'accord syntaxique, tous les *ils* (reprenant *les illettrés*) en *elles* (reprenant *les personnes illettrées*), je ramène cette modification à une opération de mise en graphie de marques de personne (ou morphogrammes grammaticaux) altérant la valeur phonique : il y a ici changement de mot, mais les deux mots *il* et *elle* ne sont que les flexions du même pronom,⁵²⁷ et ceci ne me semble pas très différent de corrections indubitablement morphogrammiques comme *les personnes ~~illettrés~~ → illettrées* (sans altération de la valeur phonique) ou *les*

⁵²⁷ Je considère ici qu'il s'agit du même mot avec des flexions différentes uniquement parce que le pronom *ils* réfère clairement, même de façon erronée, à l'antécédent *les personnes illettrées*. Ce qui rend possible cette assimilation, c'est uniquement le fait que le scripteur, qui avait commencé à parler des illettrés repris par *ils*, a modifié *les illettrés* en *les personnes illettrées* et s'est aperçu ensuite de l'erreur que constituait, au niveau syntaxique, la reprise par *ils*.

personnes sourds → *sourdes* (avec altération de la valeur phonique). En revanche, lorsque Camille, dans la phrase « *cela peut apporter de certain problèmes, comme pour envoyer un télégramme à quelqu'un on ne sais pas comment l'* », efface *l'* puis le rétablit, ce remplacement par le même n'est pas seulement formel : je le crois lié à l'hésitation quant à la suite à donner à la phrase.⁵²⁸

Dans notre corpus apparaît une catégorie d'erreur liée à l'outil d'écriture : c'est l'erreur de frappe. Cette catégorie est de loin la plus nombreuse et comprend principalement : les ajouts et suppressions d'espaces (les plus fréquents), le passage de minuscule en majuscule, les rectifications de toute erreur manifestement liée à la frappe, c'est-à-dire l'omission ou le redoublement d'une lettre, l'inversion de lettres, la frappe d'un caractère pour un autre, en particulier si ceux-ci sont contigus sur le clavier. L'erreur de frappe a ceci de spécifique qu'elle ne fait pas intervenir au même degré que les autres la référence à la langue : il ne s'agit pas d'inattention ou d'ignorance, la distorsion se produit, non entre ce que le scripteur croit et la norme, mais entre ce que le scripteur veut frapper et ce qu'il frappe effectivement. La probabilité est donc grande qu'une erreur de frappe soit corrigée juste après son effectuation, c'est-à-dire que sa correction suspende l'opération d'ajout à l'intérieur de laquelle elle a lieu. En effet, il est certainement moins coûteux cognitivement de s'apercevoir d'une erreur de frappe – qui concerne l'adéquation entre l'intention et l'acte – que d'une erreur orthographique classique, qui met en jeu la référence au langage : si l'on suppose, comme nous avons supposé une conscience métadiscursive, une conscience métaprocédurale constamment à l'œuvre, on peut faire l'hypothèse que cette conscience métaprocédurale peut alerter le scripteur, presque en temps réel, de l'erreur produite.

1.2.2. Travaux actuels en didactique de l'orthographe.

Depuis une dizaine d'années, les travaux en didactique de l'orthographe ont pris un tournant décisif grâce, en particulier, à l'équipe H.E.S.O. (Histoire Et Structure de l'Orthographe) de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Travaillant à partir de ce que met en jeu l'orthographe, sur la base de la classification de N. Catach, l'équipe H.E.S.O. a repris la dichotomie fondamentale entre erreurs liées au système et erreurs

⁵²⁸ Cette interprétation est d'autant plus vraisemblable que Camille reproduit ce comportement un peu plus tard, à 1h05 d'écriture (annexe p.231), avec la suppression, puis le rétablissement du *e* de *ne*.

liées à une occurrence : les erreurs d'ordre phonogrammique ne concernent qu'un item isolé dans le texte, alors que les erreurs d'ordre morphogrammique concernent soit le système lexical (morphogrammes lexicaux), soit des unités du texte excédant le mot : la phrase le plus souvent (accords syntaxiques de base) mais aussi parfois davantage (reprises anaphoriques).⁵²⁹ A partir de cette distinction, l'équipe propose des modalités pédagogiques différentes selon que l'apprentissage concerne un phonogramme ou un morphogramme (Angoujard 1994). J.-Pierre Jaffré a d'ailleurs montré que les manuels scolaires restaient très majoritairement focalisés sur les explications d'ordre phonologique et négligeaient la mise en système alors qu'ils devraient au contraire aider les élèves à construire des procédures morphogrammiques (Jaffré 1992).

Notre préoccupation est d'évaluer les interactions entre opérations de mise en graphie et autres opérations. Or, on peut supposer que ces interactions varient en fonction du type d'erreur corrigée : les corrections morphogrammiques, qui impliquent une réflexion sur le fonctionnement linguistique et/ou textuel, correspondent à une lecture attentive qui favorise probablement des modifications de différents ordres. Les témoignages de scripteurs adultes indiquant que quand ils relisent pour l'orthographe, ils ne prêtent pas attention au sens, ne valent pas pour les erreurs grammaticales, puisqu'il faut bien, pour évaluer la syntaxe, construire le sens en même temps. On fera donc l'hypothèse que chez nos scripteurs, une correction syntaxique est liée à une relecture qui se préoccupe également du sens et, par là, est susceptible d'engendrer d'autres modifications d'ordre non orthographique.

La manière dont l'équipe H.E.S.O. aborde les problèmes d'orthographe correspond à la lecture des reconstitutions d'écriture effectuée ici : l'objectif est d'observer et de comprendre les phénomènes (erreurs comme réussites) et d'en trouver des variables explicatives. Par exemple, à partir des chaînes d'accord lexical, qui posent toujours des problèmes aux élèves, la méthode de traitement est la suivante : dans un texte d'enfant, on relève toutes les chaînes lexicales constituant des unités dans lesquelles se fait l'accord, et on classe les erreurs et réussites en fonction de deux critères : la longueur de la chaîne et sa continuité.

⁵²⁹ On mesure la différence avec l'ancienne conception, qui différenciait les fautes de grammaire et d'usage et rendait les premières deux fois plus graves (parce que deux fois plus pénalisées) que les secondes. La perspective adoptée par Angoujard n'est pas celle de la gravité de l'erreur en soi, mais de la possibilité à donner aux élèves d'éviter l'erreur en l'expliquant.

Par exemple, dans un texte de CM1⁵³⁰ :

Chaînes d'accord	Type	Caractéristiques
<i>Quelques-unes arrivaient</i>	GS + GV	Courte, continue
<i>Les bras</i>	D + N	Courte, continue
<i>Quelques-unes le soulevait</i>	GS + GV	Longue, discontinue
<i>Quelques-unes l'agitait</i>	GS + GV	Longue, discontinue
<i>D'autres brandissaient des bâtons</i>	GS + GV	Longue, continue
<i>Les vieilles femmes hurlaient</i>	GS + GV	Longue, continue
<i>Les affreuses vieilles</i>	D + Adj + N	Longue, continue, inversée

Ici, il est clair que c'est la discontinuité (rupture d'une chaîne d'accord par un ou plusieurs mots) qui est source de difficulté : les erreurs (soulignées par moi) sont repérables dans les chaînes où un COD vient s'insérer entre le sujet et le verbe.

Sur le plan didactique, il est évidemment très intéressant de se livrer à un tel repérage, puisque l'on peut arriver à **classer de façon raisonnée et surtout empirique** les erreurs d'orthographe. Notre tâche sera ici de poursuivre ce travail en tenant compte, non seulement du contexte textuel qui favorise certains types d'erreurs (et de corrections), mais du contexte temporel des opérations de mise en graphie : quelles régularités pouvons-nous repérer dans le cas de séries de corrections ? Les enfants s'attaquent-ils en bloc à des problèmes d'accord par exemple, puis à des corrections d'ordre phonogrammique, ou alors mélangent-ils l'ensemble ? Peut-on percevoir d'autres logiques que celles de la classique dichotomie grammaire / usage, et lesquelles ?

1.2.3. Proposition de typologie des opérations de mise en graphie.

A partir des travaux de N. Catach et de l'équipe H.E.S.O., et vu la spécificité du matériau étudié ici, il est possible de classer les opérations de mise en graphie selon l'objet sur lequel elles portent (frappe, phonogramme, morphogramme) et le contexte de leur effectuation.

Les différents types d'erreurs impliquent différents **degrés dans l'activité métadiscursive** :

- Une correction d'erreur de frappe suspendant une opération d'ajout témoigne de la vigilance du scripteur quant à la scription elle-même : c'est le décalage entre l'intention du scripteur et la séquence de lettres effectivement frappée qui crée le retour immédiat sur le mot.

⁵³⁰ Extrait d'un mémoire professionnel de Professeur d'Ecole stagiaire réalisé sous la direction d'A. Angoujard,

- Une correction de phonogramme témoigne d'une activité métadiscursive qui n'implique pas la prise en compte du texte lui-même mais seulement celle du mot, étiqueté sous une forme correcte ou non, en référence à la langue. Cette activité peut s'exercer au moment de la scription du mot (correction immédiate) ou ultérieurement (correction différée).
- Une correction de morphogramme lexical immédiate ou différée sera envisagée en fonction de la proximité possible de mots de la même famille qui, placés sous le regard du scripteur, pourraient faire émerger l'erreur ; nous verrons également si, à la suite de la correction, des mots de la même famille sont travaillés ou ajoutés.
- Une correction de morphogramme grammatical témoigne d'un regard sur la phrase au moins, éventuellement le paragraphe ou le texte, regard d'où le sens n'est jamais exempt. Il est probable que les corrections immédiates impliquent en priorité un niveau local (syntagme ou phrase en cours de scription), et que les corrections différées puissent impliquer des niveaux plus globaux (paragraphe, texte). A cause de leur mise en jeu du sens, c'est de ce type de correction que l'on attendra le maximum d'interactions avec les modifications / opérations précédentes et suivantes.

A partir de ces considérations, on a construit le tableau suivant :

Type d'erreur	Résultat produit	Niveau de réflexion requis	Acte scriptural
Frappe	a-lexical	local	le scripteur peut s'apercevoir de l'erreur en l'effectuant
Phonogramme	erroné en soi	référence à une occurrence en langue	le scripteur s'aperçoit de l'erreur en relisant le mot (relecture immédiate ou différée)
Morphogramme lexical	erroné en soi	référence au système de la langue	le scripteur s'aperçoit de l'erreur en relisant le mot (relecture immédiate ou différée)
Morphogramme grammatical	erroné en contexte	référence au système de la langue et au discours	le scripteur voit l'erreur en relisant le mot et son contexte (relecture immédiate ou différée)
Logogramme	erroné en contexte	référence à une occurrence de la langue et au discours	le scripteur voit l'erreur en relisant le mot et son contexte (relecture immédiate ou différée)

Ce classement est le filtre auquel nous aurons recours pendant l'analyse pour apporter des réponses aux deux questions suivantes :

• **A quoi s'accroche l'activité métadiscursive au moment des opérations de mise en graphie ?** Dans les moments où les opérations de mise en graphie dominent, voire sont les seules effectuées, deux configurations sont envisagées :

- Des opérations de mise en graphie se succèdent les unes aux autres, sans qu'il soit possible d'établir de liens entre elles : nous parlerons alors de **suites** d'opérations et nous nous demanderons ce qui peut provoquer le repérage de telle ou telle erreur.
- Des opérations de mise en graphie se succèdent ou sont concentrées dans un temps donné, il est possible de repérer des constantes dans ces opérations : type de correction effectué (frappe / phonogramme / morphogramme), mot sur lequel est effectuée la correction, etc. Nous parlerons dans ce cas de **séries** d'opérations.

• **Comment s'effectue le passage de préoccupations sémantiques à des préoccupations formelles, et peut-on repérer le trajet inverse ?** Dans ce cas, ce ne sont plus seulement les opérations de mise en graphie qui nous intéresseront, mais plutôt la contiguïté – pourrions-nous même parler d'interaction ? – entre ces opérations et celles qui portent sur la mise en texte. Peut-on repérer des régularités dans le passage mise en graphie / mise en texte, en fonction du scripteur, du mode d'écriture, de la consigne, etc. ?

L'observable livré par le traitement de texte *Genèse du Texte* est évidemment, pour étudier les divers enchaînements d'opérations, bien supérieur au papier traditionnel. On peut donc s'attendre, dans le domaine de la mise en graphie comme dans celui de la mise en texte qui a été traité jusqu'ici, à recenser des faits rarement observés, d'où la tentation d'inférer les résultats obtenus sur toute production d'écrit en fin d'école élémentaire. Il faut pourtant se souvenir que le traitement de texte influe vraisemblablement sur ces micro-phénomènes scripturaux : Hélène Godinet pense que la difficulté de repérage des lettres au clavier, difficulté réelle à l'école élémentaire que la fréquence d'utilisation du traitement de texte peut amoindrir mais pas annuler, entraîne « *une approche du texte en mode local* » concrétisée par de l'« *épellation* » et des « *modifications de surface* » (Godinet, 2002, p.226, *op.cit.* chap.2, p.175). Il y aurait donc lieu de considérer le traitement de texte comme facilitateur d'opérations de mise en graphie. C'est peut-être même là qu'il joue son rôle le plus discriminant, la probabilité d'erreurs de frappe entraînant une vigilance aux formes que l'écriture manuscrite ne favorise pas.

Ces considérations n'enlèvent rien à l'exactitude des observations effectuées mais leur transfert à l'écriture manuscrite, qui n'est de toute façon pas notre objet, devrait se faire avec précaution.

2. LA MISE EN GRAPHIE : UN ANGLE DE DESCRIPTION DES MODES D'ÉCRITURE.

Les modes d'écriture ont jusque là été déterminés par le trajet du curseur dans le temps et dans le texte, que reflète le graphique *fil de la plume*. Nous les avons également caractérisés au fil de nos investigations, mais le foisonnement des informations que livre notre matériau a rendu difficile un portrait de ces modes d'écriture. C'est ce que nous allons tenter maintenant, à partir des seules opérations de mise en graphie : par le niveau du système qu'elles affectent, par leur nombre, par leur place dans le processus d'écriture, peuvent-elles nous éclairer sur la nature de l'activité menée en début d'écriture, en fin d'écriture, dans les différents modes déterminés ?

En annexe figurent les récapitulatifs des opérations de mise en graphie de l'ensemble du corpus principal de cette étude (p.239 à 275). Nous nous y réfèrerons pour exemplifier les constats effectués. Chaque opération de mise en graphie est présentée au sein de l'opération dans laquelle elle a lieu (elle même, ou bien une opération à suspension), pour chacune sont indiqués les éléments suivant :

- la correction est précédée d'une pause (ceci suppose une activité métadiscursive qui peut rester locale) ;
- la correction est précédée d'un déplacement du curseur (ceci suppose la prise en compte d'une portion du texte, donc une activité métadiscursive) ;
- la correction est précédée d'une autre opération de mise en graphie (ceci permet de repérer des suites d'opérations) ;
- indication du type de correction (frappe, phonogramme, morphogramme lexical ou grammatical, logogramme) permettant de repérer des séries ;
- indication de la manière dont s'effectue la correction (par Ajout, Suppression ou Remplacement, chacun pouvant être effectué Immédiatement ou en Différé ou encore Suspendant l'opération) ;

- l'opération est une variante liée.

2.1. Répartition des opérations de mise en graphie dans le temps de l'écriture.

Nous allons, dans un premier temps, nous préoccuper uniquement des opérations de mise en graphie : comment s'agencent-elles les unes par rapport aux autres ? Peut-on repérer en leur sein des suites, des séries, et autour de quoi s'organisent-elles ? Il s'agit de voir si les modes d'écriture se différencient selon la répartition des opérations de mise en graphie, et si oui, sur quoi reposent ces différences.

2.1.1. Mode de l'accumulation : des frontières nettes entre les phases d'écriture.

Le mode de l'accumulation comporte deux phases d'écriture : la phase d'accumulation, où le scripteur écrit le texte avec plus ou moins de retours, mais toujours de faible amplitude ; la phase de relecture, où le scripteur modifie le texte, les modifications affectant en général assez peu l'ensemble du texte.

Ces deux phases se retrouvent très nettement quand on ne regarde que les opérations de mise en graphie. Elles sont caractérisées par les deux facteurs principaux que sont le type d'opération et le type de correction effectuée.

2.1.1.1. Phase d'accumulation : empressement à dire *et* vigilance au dire.

La phase d'accumulation a paru, au cours de nos investigations, correspondre à la hâte du scripteur à énoncer ce qu'il avait en tête : en effet, les écritures accumulatives semblent, dans cette phase, tendues vers l'ultime « à dire », le point focal du texte, et ceci pouvait laisser supposer une relative inattention à la manière du dire. La narration du souvenir d'école par Bettina nous a fourni un démenti clair : effectivement tendue vers l'événement focal, la boom, la scriptrice prend le temps, tout au long de l'écriture, de choisir ses mots et de les organiser en un ensemble qui produit un effet tout à fait intéressant. En outre, tous les scripteurs prêtent attention à la correction langagière de

leur production, et ce, au moment même de l'énonciation : le nombre d'opérations de mise en graphie effectuées en cours de scription est en effet comparable à celui des corrections en différé ; le fait que la plupart des corrections effectuées pendant la phase d'accumulation suspendent une opération d'ajout conforte l'impression de mixtion entre mise en texte et mise en graphie. Les opérations de mise en graphie constituent en quelque sorte le **degré zéro de la modification** : ce type de correction est effectué par *tous* les scripteurs à *tous* les moments de l'écriture ; même Caroline, qui fait très peu de modifications lexicales pendant la constitution de son texte (annexe p.103 et 105), y effectue des opérations de mise en graphie ; également Abdellatif, lancé dans l'écriture de son souvenir (annexe p.11), ne se livre plus qu'à des opérations de mise en graphie.

Ces opérations de mise en graphie ont pour caractéristiques d'être le plus souvent effectuées en suspension et de porter très majoritairement sur des erreurs de frappe. (Seules Camille et Bettina font exception, uniquement dans leurs écritures d'articles où les corrections morphogrammiques dominent en première période ; chez Julien, on ne peut déterminer de prédominance.) Ce constat valide notre hypothèse (émise en 1.2.1. du présent chapitre) de la probabilité que les corrections d'erreurs de frappe se trouvent en suspension, ou au moins effectuées immédiatement : vraisemblablement l'erreur de frappe est-elle perçue par le scripteur, même confusément, simultanément à son effectuation, ce qui provoque sa rectification immédiate.

Ces opérations de mise en graphie suspendant une opération de mise en texte témoignent de la vigilance métaprocédurale du scripteur au moment même de la scription. Ces traces permettent de préciser le comportement des scripteurs « accumulatifs » dans la première période d'écriture : loin de se conformer à la caricature d'un modèle modulaire qui voudrait que l'écriture soit d'abord le rassemblement d'idées, puis leur transformation en mots, puis la révision du texte obtenu, elles attestent de la **permanence de l'activité de révision au sens de *retour critique sur l'écrit*** ; les traces de modifications formelles permettent de supposer, même aux rares moments où celle-ci n'est pas attestée, une réflexion métadiscursive témoignant que l'activité de révision « *se déroule en fait tout au long du processus d'écriture* » (Fayol et Schneuwly, 1987, p.232).

2.1.1.2. Phase de relecture :

Pendant la période de relecture, la majorité des corrections porte sur des phonogrammes et des morphogrammes grammaticaux. Leur nombre est en général plus élevé qu'en

période d'accumulation : phonogrammes et morphogrammes grammaticaux sont largement traités pendant la relecture, lors d'opérations différées. De même les (rares) corrections logogrammiques sont très majoritairement effectuées en seconde période d'écriture. Pour ce qui concerne les morphogrammes uniquement, Julien, Alexandre et Bettina dans la narration de souvenir font exception à cette répartition bi-phasique erreurs de frappe / erreurs de morpho- et phonogrammes : tous les trois corrigent davantage de morphogrammes en première période qu'en seconde. Cette exception est d'autant plus notable qu'elle ne concerne pas les phonogrammes, toujours dominants en seconde période, et qu'elle fait écho à une autre exception qui concernait Julien et Bettina, dans son écriture d'article cette fois : c'est l'absence de prédominance des erreurs de frappes sur les erreurs morphogrammiques. Ainsi, ces scripteurs manifestent par deux indices différents (mais qui se recoupent) une prise en compte précoce du système de la langue, ici, la grammaire. En outre, Bettina effectue, dans la seconde période de l'écriture de son article, deux corrections de morphogrammes lexicaux (*particulié* → *particulier*, *tent* → *tend*), événement fort rare dans notre corpus. Elle manifeste ainsi, à travers ses deux écritures, une attention appuyée au système de la langue.

Que savons-nous par ailleurs de Julien, Alexandre et Bettina ? Dans l'écriture de l'article, ils ont plusieurs points communs :

- ce sont les seuls scripteurs du mode de l'accumulation à effectuer des sauts de lignes marquant des parties à l'intérieur du texte ;
- ils utilisent des marques du type d'écrit article de journal : titre pour Julien et Alexandre, alinéas pour Bettina ;
- ils font preuve d'anticipation de la globalité du texte très tôt dans l'écriture, en mettant en place ce que j'ai appelé des balises thématiques : c'est évidemment le cas de Julien qui esquisse un plan avant de le réemployer et de l'expanser (incipit, annexe p.219), c'est le cas de Bettina qui annonce, avec de simples adjectifs, les thèmes à venir,⁵³¹ c'est le cas, d'Alexandre qui modifie son titre (1h20, annexe p.193).

⁵³¹ Par exemple, cet extrait d'écriture, entre deux pauses (annexe p.201) :

00:25:00 ajout de *Les gens ce débrouille comme il* ^[ajout d'un s à il] *peuvent dans la vie.*
 suppression du point
 ajout de *quotidienne et professionnel.*

2 passages à la ligne

La scriptrice pose une phrase qu'elle considère comme terminée (cf. le point), puis y revient immédiatement et la complète. Les adjectifs *quotidienne* et *professionnel* annoncent en fait les thématiques qui vont suivre.

Ces éléments, le dernier surtout, vont dans le sens d'une appréhension simultanée de la globalité et du détail et d'une activité métadiscursive portant à la fois sur l'organisation thématique, le choix des mots et de leur graphie, que recoupe la présence importante de morphogrammes grammaticaux dans les opérations de mise en graphie du début de l'écriture. En effet, les morphogrammes sont, de toutes les corrections, celles qui mettent le plus évidemment en jeu le sens. Il est intéressant par ailleurs que les scripteurs qui font preuve d'une planification globale dès le début de l'écriture soient aussi ceux qui « soignent » la présentation à la fin, avec des sauts de lignes ayant une fonction sémantique et des marques du type d'écrit comme le titre ou l'alinéa.

Les indices de la gestion simultanée de tous les aspects de l'écrit manifestés dès la première période d'écriture se retrouvent ensuite chez nos trois scripteurs : chez Alexandre et Julien, la phrase exclamative émergeant en modification, voire devenant exclamative en cours d'écriture, constitue une marque claire de la dimension interlocutive de l'écrit (cf. chap.4, p.345 *sqq.*) ; Bettina n'oublie pas l'interlocution, avec des énoncés orientés vers le lecteur (*un interviewé* venant expliquer *Dominique*, 30', annexe p.201) ; Julien et Bettina utilisent à bon escient les noms⁵³² propres pour marquer la saillance de certains personnages... Ces deux derniers scripteurs ont d'ailleurs été souvent rapprochés, dans l'analyse de l'écriture des articles, tout à fait indépendamment des opérations de mise en graphie qui n'y étaient pas étudiées. Ceci nous conduit à supposer un lien entre différents comportements qui leur sont communs et qui participent d'une même attitude scripturale dont fait partie la gestion du signifiant pour lui-même. Il est tout à fait intéressant, eu égard à notre hypothèse de l'activité métadiscursive comme rouage de l'énonciation, que les retours pour opérations de mise en graphie créent un parallèle entre deux scripteurs que d'autres éléments de leur écriture, ayant trait à l'activité métadiscursive mais pas spécifiquement à la graphie des mots, avaient déjà permis de rapprocher.

⁵³² Julien et Bettina apparaissent en binôme dans des commentaires du chapitre 4, par exemple p.409.

2.1.2. Mode de la récurrence : une activité multiforme tout au long de l'écriture.

Nous avons vu que dans le mode de l'accumulation, et du point de vue de la mise en graphie, la première période d'écriture comportait surtout des corrections suspendant l'opération et portant sur des erreurs de frappe, alors que la seconde période, celle de la relecture, incluait majoritairement des corrections d'ordre phonogrammique et morphogrammique effectuées après déplacement, parfois en série. Qu'en sera-t-il dans le mode de la récurrence ? Les deux périodes d'écriture n'existant pas, nous ne pouvons supposer une telle répartition, mais les reconstitutions d'écriture font apparaître des périodes de continuation du texte *vs* des périodes de modification : comment vont se répartir les opérations de mise en graphie ? Seront-elles, dans les périodes de continuation, surtout des corrections d'erreurs de frappe suspendant un ajout, ou bien la continuation du texte sera-t-elle aussi faite de corrections morpho- et phonogrammiques ? Si l'on peut voir dans les corrections phono- et morphogrammiques, une activité métadiscursive plus poussée que dans les corrections de frappe (*via* la comparaison avec la graphie correcte en langue / dans le contexte), il est intéressant de savoir si elles ont lieu, dans les écritures récurrentes que nous avons considérées jusque là comme les plus évidemment empreintes d'une activité métadiscursive continue, à tous les moments ou seulement aux moments de retour dans l'écrit.

2.1.2.1. Les corrections en suspension : objet et répartition.

Comme on pouvait s'y attendre, les corrections en suspension sont réparties assez uniformément tout au long de l'écriture : les scripteur continuant, pratiquement jusqu'au bout, d'expanser leur texte (en continuation ou de l'intérieur), il n'est pas étonnant que ces corrections suspendant des ajouts figurent aussi jusqu'au bout de l'écriture.

Sur le plan de l'objet corrigé, les corrections en suspension concernent, dans une proportion un peu moins élevée que celle observée dans l'écriture accumulative, principalement des erreurs de frappe. Sur les 6 reconstitutions d'écriture récurrente, la proportion d'erreurs phonogrammiques ou morphogrammiques parmi les corrections en suspension va de 20% à 45%, avec une moyenne de 31% de corrections en suspension qui concernent autre chose que des erreurs de frappe. Parmi les écritures accumulatives, la proportion va de 0 à 45% mais la moyenne n'est que de 23%. La taille de l'échantillon ne

permet pas d'affirmer que cette différence est significative mais elle constitue tout de même l'indice d'une attention soutenue, quand les scripteurs écrivent selon le mode de la récurrence, au matériau langagier. La comparaison du comportement des scripteurs ayant écrit sur les deux modes ne peut nous renseigner : Abdellatif obtient une proportion de 20% de corrections en suspension morpho- ou phonogrammiques dans l'écriture récurrente (l'article) comme dans l'écriture accumulative (le souvenir),⁵³³ tandis que Séverine change complètement de comportement, passant de 33% de corrections en suspension morpho- ou phonogrammiques dans l'écriture récurrente (l'article) à 0% dans l'écriture accumulative (le souvenir).⁵³⁴

Cette première comparaison fait donc apparaître, sans l'établir définitivement, une tendance des écritures récurrentes à mêler, dans les corrections en suspension, des rectifications phono- et morphogrammiques aux rectifications de frappe en proportion plus grande que dans les écritures accumulatives. Cette tendance n'est vraisemblablement pas sans lien avec le comportement de ces scripteurs qui, dès le début de l'écriture, relisent constamment le texte, comme en témoignent les nombreuses modifications lexicales : on peut supposer, pour les morphogrammes en particulier, que la relecture du contexte favorise la perception des erreurs. Plus largement, l'intrication des tâches que manifestent les allers et retours entre continuation et modification ponctués, nous l'avons vu chez Abdellatif par exemple (annexe p.137-139), d'un travail opiniâtre dans des lieux précis du texte, incite à supposer dans ces écritures un entremêlement des niveaux de traitement et un traitement simultané des différentes dimensions du matériau langagier.

⁵³³ La proportion est la même, mais aussi le nombre brut : 1 correction en suspension sur 5 présentes dans les deux écritures d'Abdellatif. Ce qui change entre ces deux écritures, sur le plan des opérations de mise en graphie, c'est le nombre de corrections différées, très important dans l'écriture de l'article. Ceci ne fait que confirmer l'impression que donnait l'étude de la narration de souvenir, à savoir le caractère non terminé du texte.

⁵³⁴ L'observation des deux scriptrices écrivant ces deux textes sur le mode de l'accumulation, Camille et Bettina, ne fait qu'ajouter à la confusion : Bettina, comme Séverine, consacre davantage de corrections en suspension aux phono- et morphogrammes dans l'écriture de l'article (30%) que dans celle du souvenir (17%), ce qui fait penser à une incidence de la consigne ; mais chez Camille, c'est l'inverse : la proportion est de 33% pour l'article contre 45% pour le souvenir.

2.1.2.2. Les corrections différées :

Face aux corrections en suspension, les corrections différées⁵³⁵, effectuées dans le cadre du retour à un segment dont l'écriture est terminée, supposent un haut degré de réflexion métadiscursive : qu'il s'agisse de relire pour l'orthographe ou de relire comme lecteur comprenant, l'attention porte toujours, comme nous l'avons vu au chapitre 2, sur le versant signe des mots en même temps – et de façon évidemment inséparable – que sur ce à quoi ils renvoient. On peut donc s'attendre à y trouver, comme c'est le cas dans les écritures accumulatives, davantage de corrections morphogrammiques et phonogrammiques que dans les corrections à suspension.

Effectivement, le décompte fait apparaître une très faible proportion de corrections d'erreurs de frappe parmi les corrections différées. Entre morphogrammes et phonogrammes, on peut déceler une légère prédominance des morphogrammes, chez 4 scripteurs sur 6 (Séverine et Edouard exceptés). Cette prédominance était également marquée dans les écritures accumulatives, exception faite d'Alexandre chez qui les corrections phonogrammiques sont significativement plus importantes (11 phonogrammes corrigés en différé contre 2 morphogrammes et 6 erreurs de frappe). Il est difficile de différencier les modes d'écriture, sauf bien sûr quant à la place des corrections différées, qui surviennent beaucoup plus tôt – comme d'ailleurs toutes les opérations différées – dans les écritures récurrentes.

2.1.3. Mode du gonflement : l'absence de spécificités.

Eu égard à tout ce que nous venons de voir, le mode du gonflement apparaît comme un mixte de l'accumulation et de la récurrence. En première période, celle de l'accumulation initiale de texte, les caractéristiques concernant la mise en graphie sont les mêmes que dans la phase 1 du mode de l'accumulation : corrections majoritairement effectuées en suspension, portant le plus souvent sur des erreurs de frappe. En seconde période, les

⁵³⁵ L'autre catégorie de corrections, les corrections immédiates, est constituée de corrections portant sur un mot de la phrase que le scripteur est en train d'écrire. En cela, elles sont comparables aux corrections à suspension, à ceci près qu'une fois la correction immédiate effectuée, le fil de l'écriture est rompu (par un déplacement, une pause ou une opération autre que l'ajout). C'est pour cela que je ne les ai pas présentées comme les corrections en suspension : il y a *rupture* du fil (pas seulement *suspension*) et l'on ne peut pas savoir quel rôle la correction elle-même joue dans cette rupture.

Comme ces corrections sont en très petit nombre dans le corpus, je ne les ai pas traitées pour elles-mêmes, sans les inclure non plus dans les corrections en suspension pour la raison indiquée plus haut.

caractéristiques sont les mêmes que dans le mode de la récurrence : mélange de toutes les catégories de corrections, entremêlées aux autres opérations d'écriture.

Pour cette raison, le mode du gonflement ne sera pas isolé et traité ici de façon spécifique. Nous y ferons allusion plus tard pour le recensement de certaines opérations mais du point de vue de la mise en graphie, ce mode apparaît comme le mixte des deux autres, sans singularité propre. Ce constat ne suffit pas à invalider l'existence de ce mode, puisqu'il n'est lié qu'à la mise en graphie. Toutefois, on pourra se demander, à l'issue de ce travail, dans quelle mesure le gonflement n'est pas un intermédiaire parmi d'autres, que nous n'avons pas vus ici mais que l'analyse de corpus plus vastes permettrait peut-être de recenser, entre les deux modes polaires que sont l'accumulation et la récurrence.

2.2. Les corrections différées : organisation et correspondances.

Les corrections différées s'agencent, tout au long de l'écriture, de deux manières :

- Soit elles ont lieu de façon incidente, isolées au milieu d'une relecture, et l'on peut supposer qu'elles sont en rapport avec d'autres opérations (non formelles) effectuées au même instant. Nous observerons ces rapports par la suite, en nous interrogeant sur le lien entre opérations de mise en graphie et opérations de mise en texte.
- Soit elles sont effectuées en série : on est alors tenté d'y chercher un ordre, le repérage des erreurs ne s'effectuant vraisemblablement pas par hasard. Dans une série d'opérations de mise en graphie, la raison du repérage de la première nous échappe mais on peut supposer que les suivantes (ou certaines des suivantes) ont un rapport avec cette première correction.

C'est sur cet agencement que nous allons nous pencher maintenant, en cherchant des régularités dans les séquences d'opérations de mise en graphie contiguës dans le temps ; autrement dit nous tentons à présent de repérer des séries. Ceci nous permettra de dessiner des trajets de relecture : accroche sur un mot, un phonème, un morphème grammatical...

2.2.1. Séries de corrections morphogrammiques : le jeu de la grammaire et de la relecture.

Deux narrations de souvenirs, celles d'Abdellatif et de Bettina, sont exemptes de séries d'opérations de mise en graphie. Parmi les autres écritures, 7 sur 17 comportent des séries où l'on repère une régularité morphogrammique. Ce phénomène a été étudié par Jacques David sur des brouillons papier : notant dans certains brouillons des séries de corrections morphogrammiques côtoyant d'autres erreurs négligées par les scripteurs, il les interprète comme suit :

« On peut expliquer ces ratures sélectives, et le fait que certains verbes aient échappé à ces modifications, comme la trace d'une réflexion sur les valeurs temporelles, aspectuelles ou de personne ; bref qu'une analyse approfondie des intentions, effets et significations du récit accompagne des ratures apparemment aléatoires. De fait, ces modifications disent autrement la cohésion temporelle du récit et ne peuvent se réduire à de simples arrangements de langue. » (David, 1996, p 98)

C'est dans la perspective d'une union indissoluble entre la forme et le sens que nous allons envisager les corrections, le morphogramme grammatical, qui dépend du contexte d'emploi du mot dans lequel il se trouve, étant sans doute l'unité du système graphique la plus propice à des liens sémantiques et discursifs.

Le morphogramme le plus souvent corrigé est incontestablement la marque du pluriel : chez Aymen, Fabien et Abdellatif (article) pour la récurrence, chez Caroline, Charlotte, Bettina (article) pour l'accumulation, on trouve des séries de corrections orthographiques organisées autour de la gestion des marque de nombre. On trouve aussi des séries de corrections morphogrammique de genre (Abdellatif, article) et de flexion verbale (Benjamin).

2.2.1.1. Des comportements opposés : lecture linéaire / recherche d'un type d'erreur.

Les séries morphogrammiques retracent en général une **lecture linéaire du texte** ; on ne peut donc savoir si l'intention première du scripteur est de corriger l'orthographe et la frappe, ou si c'est l'intention de relire qui entraîne la conscience – donc la correction – des erreurs formelles. Benjamin offre un exemple simple de ce parcours linéaire : à 1h45 d'écriture (annexe p.69), il effectue une série de corrections portant sur le morphogramme de 3^{ème} personne du singulier, en l'occurrence le morphème *t*. A l'intérieur d'une suite de 20 corrections environ, on en trouve 5 qui concernent ce

morphogramme, effectuées à la moitié et en fin de séquence (ajout d'un *t* à *eu*, *parti*, *reparti*, remplacement de *s* par *t* dans *aperçus*, ajout d'un *t* à *senti*).⁵³⁶

Caroline présente un comportement opposé : c'est la seule scriptrice chez qui une séquence de corrections morphogrammiques ne correspond pas à la relecture linéaire du texte : ses mises au pluriel successives (55', annexe p.107) tracent une remontée dans le texte, des paragraphes 6 à 3, puis 1. Au contraire de ce que l'on observe chez l'ensemble des autres scripteurs, ce parcours me semble montrer que la scriptrice **recherche en priorité les erreurs d'orthographe**, sans prendre en compte la signification du texte lui-même mais en relisant, phrase par phrase et dans le désordre, dans une perspective formelle.

2.2.1.2. Un cas particulier de parcours très diversifié.

Fabien (0h50, annexe p.155 ; récapitulatif : annexe p.261) est un cas intéressant car il offre un panel de diverses configurations de l'alternance mise en texte / mise en graphie.

On observe d'abord une suite d'opérations de mise en graphie qui s'ouvre et se ferme par des corrections de morphogrammes de nombre. Comme chez Benjamin, cette suite retrace une lecture linéaire du texte. Elle est constituée de :

- (1) trois corrections portant sur les marques de nombre : *pensées* → *penser*, *save* → *savent*, *moqueron* → *moqueront*,
- (2) une correction logogrammique (*de* → *d'eux*) et deux corrections phonogrammiques (*simpatique* → *sympatique*, *intéligent* → *intelligent*),
- (3) quatre corrections morphogrammiques de nombre : *intelligent* → *intelligents*, *sympatique* → *sympatiques*, *autre* → *autres*, *ose* → *osent*.

La scription très cahotique qui précède ces corrections⁵³⁷ peut leur avoir servi d'amorce : elle est truffée de corrections en suspension qui ont peut-être axé l'attention du scripteur sur le signifiant.

⁵³⁶ Comme ce sera le cas chez Abdellatif, on pourrait penser que la série morphogrammique est aidée à fonctionner par des échos lexicaux : *eu* et *parti* sont corrigés contiguëment, mais il faut, pour que la série reprenne, que le scripteur rencontre l'occurrence *reparti*, en parenté lexicale évidente avec *parti*. Cette hypothèse n'est pas invalidée mais elle n'est pas confirmée non plus puisque dans le texte, entre *parti* et *reparti*, on ne relève aucune erreur portant sur le morphogramme de 3^{ème} personne.

⁵³⁷ Voici cette scription :

00:40:00 ajout à suspension de Maaaaais je trouve que [remplacement du e par une apostrophe] il [remplacement de Maaaaais par

A partir de la première correction, le scripteur semble focalisé sur la question des marques du pluriel car il laisse passer plusieurs erreurs sans les corriger. Ensuite, la contiguïté spatiale doublée de la dépendance syntaxique de *moqueront* et de *de* (*d'eux*) favorise ce passage de la morphologie grammaticale à la morphologie lexicale et la vigilance du scripteur est accrue : *sinpatique* et *intelligent* sont les deux premiers mots erronés rencontrés par la suite. Ces mêmes mots vont lui permettre de réamorcer les corrections de nombre puisque, ayant corrigé *sinpatique* puis *intelligent*, il va mettre au pluriel *intelligent*, puis *sympatique* ; cette double correction va remotiver sa recherche de pluriels erronés et Fabien remonte dans le texte pour corriger *autre* et *ose*. On voit donc s'entrecroiser ici **deux types de séquentialité** : la séquentialité liée au **contexte spatial**, où le scripteur effectue les corrections des mots erronés se trouvant dans son champ de vision (passage de (1) à (2)) ; la séquentialité liée au **type de correction**, où il recherche un morphogramme précis (passage de (2) à (3)). On peut noter en outre, entre les opérations de mise en graphie et les modifications lexicales importantes (à 1h05), le passage par des modifications qui n'affectent qu'assez peu le sens du texte : mise entre guillemets et remplacement d'un déterminant possessif par un article défini. De la même manière que cette suite d'opérations de mise en graphie vient à la suite d'une abondance de corrections en suspension, elle est suivie par des opérations qui, pour n'être pas tout à fait formelles, n'en restent pas moins peu incidentes d'un point de vue sémantique. On observe donc, dans ce passage scriptural, un glissement d'un type d'opération à un autre, les opérations contiguës ayant le plus souvent quelque chose en commun ; sans obéir à une organisation prédéfinie, les opérations de mise en graphie semblent donc s'inscrire dans un processus où la part de l'aléa (corriger ce qui tombe sous les yeux) est réduite par les filtres perceptifs (voir les erreurs que l'on cherche) successivement à l'œuvre chez le scripteur.

2.2.2. Séries de corrections non morphogrammiques

Ces corrections sont réparties en trois catégories : les corrections portant sur la typographie, en général la gestion des majuscules / minuscules ; les corrections portant

00:45:00

Mais *ne faut pasce* [ajout d'un espace entre pas et ce] *m* [remplacement de ce par se] *oquer car il peuvent*
[ajout d'un s à il] *bien être intelligent et*

suppression de *et*
ajout de *sinpatique*

sur des phonogrammes, une série phonogrammique étant repérable au sein d'une suite d'opérations de mise en graphie ; enfin, les séries de corrections peuvent s'organiser autour d'un mot dont les occurrences multiples suscitent de multiples corrections.

2.2.2.1 Autour de la typographie

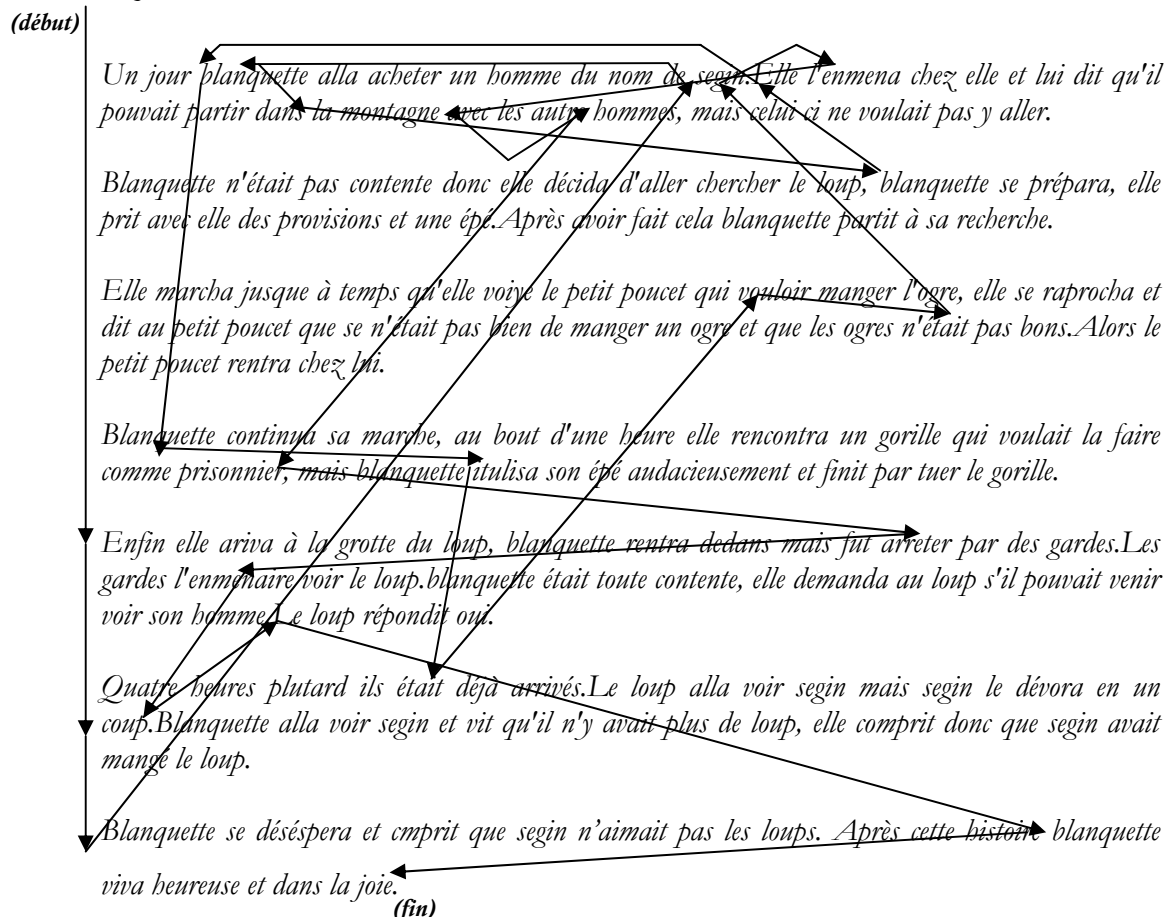
La marque typographique le plus souvent erronée est la majuscule. On trouve un cas très particulier de mise en minuscules chez Carlos : ayant commencé à écrire l'ensemble de son texte en majuscules, il le transforme en minuscules entre 1h25 et 1h45 d'écriture. Cette transformation se fait de façon linéaire, du début à la fin de la portion en majuscules : le scripteur recopie en minuscules un segment de texte, puis supprime son correspondant en majuscules, et ainsi de suite. On n'observe pratiquement pas de changement lexical pendant cette période. Comme cela a été signalé au chapitre précédent, il y a lieu de penser que cette copie met le scripteur en situation de s'interroger sur son texte et favorise les nombreuses transformations qui vont avoir lieu par la suite.

Chez Caroline (accumulation), la seconde phase d'écriture s'ouvre par des corrections de majuscules aux deux noms propres utilisés dans le texte. La scriptrice passe à autre chose ensuite, effectuant de façon non linéaire de nombreuses opérations de mise en graphie, avant de revenir aux majuscules pour une série de transformations de *segin* et *Segin* et de *blanquette* en *Blanquette*. Elle se focalise sur ces deux noms, les recherchant, de façon non linéaire, dans tout le texte ; l'étonnant est que malgré ce passage systématique sur toutes les occurrences, elle ne s'aperçoit pas de l'orthographe erronée de *Segin* (*Seguin*) : son attention est toute entière tournée vers la majuscule, marque formelle par excellence puisque ne jouant aucun rôle phonique, qui semble l'empêcher de voir le reste du mot.⁵³⁸

Chez cette scriptrice, les opérations de mise en graphie s'effectuent majoritairement de façon non linéaire. Qu'il s'agisse de séries (la majuscule, mais aussi trois insertions d'espaces à 1h05) ou de simples suites de corrections, on ne décèle pas de cheminement linéaire de lecture concomitant à celui que tracent les corrections. J'ai reconstitué le trajet du regard à travers les modifications du texte de Caroline (entre 45' et 1h05 d'écriture, soit en période de relecture) :

⁵³⁸ On ne remarque pas, dans le reste du texte, d'autre graphie erronée des sons [g], [s] et [k], qui auraient permis de voir dans la graphie *segin* une erreur liée à la mauvaise connaissance de ces graphèmes.

BLANQUETTE ET SEGIN



Le trajet figuré a lieu après la production du premier jet du texte, dont la teneur sera très faiblement modifiée pendant la phase de relecture : comme le montrerait l'examen minutieux de l'écriture (annexe p.105-107), la plupart des modifications portent sur la mise en graphie. Il est clair que ce trajet ne correspond pas à une lecture linéaire : même si la première opération a lieu sur le titre et la dernière en fin de texte, ces deux opérations - qui portent d'ailleurs sur la mise en texte - semblent bien tracer un cheminement lectoral, l'ordre des autres paraît anarchique. Tout au plus peut-on déceler une logique dans la succession de certaines opérations, qui relèvent du même phénomène (gestion des alinéas ou des espaces, par exemple) ; mais les séries que forment ces successions sont très courtes et éparpillées dans cette longue séquence consacrée presque uniquement à la mise en graphie.

Cette écriture pousse à l'excès l'ensemble des constatations déjà faites à propos du mode de l'accumulation : l'écriture au sens d'invention du texte semble à peu près cantonnée à

la première période, tandis que la deuxième met en œuvre des rectifications à dominante formelle, majoritairement non systémiques, qui semblent, plus que tout autre projet de relecture, motiver le retour sur le texte.

2.2.2.2. Autour d'un phonème :

Les opérations de mise en graphie ayant trait au 2^{ème} plan d'articulation du langage sont nombreuses. On observe parfois des opérations portant sur un phonème particulier qui sont récurrentes mais pas toujours contiguës : elles apparaissent plutôt comme des balises disposées au gré de suites d'opérations de mise en graphie ; plutôt que de séries, il s'agit d'ensembles d'opérations réparties sur des intervalles parfois assez longs (10 à 15' d'écriture).

Ce sont les phonèmes [e] et [ɛ] qui organisent majoritairement les ensembles de corrections portant sur un phonème constant dans des mots différents. On en observe par exemple chez Bettina et Carlos (finale en -t et phonèmes [e]/[ɛ] chez Bettina, phonèmes [e]/[ɛ] chez Carlos ; p.251 et 269) : ces ensembles d'opérations s'inscrivent dans une lecture linéaire du texte lors de laquelle les scripteurs effectuent des corrections phonogrammiques. L'impression est qu'ils relisent, vraisemblablement avec un projet de mise en graphie, et que leur attention est retenue par un phonème posant problème à plusieurs endroits qu'il se mettent alors à corriger quasi exclusivement ; par la suite, ils délaissent ce phonème pour traiter à nouveau de toute opération de mise en graphie, puis y reviennent parfois au gré des erreurs décelées. Cette attitude témoigne d'une mixtion entre lecture (pour l'orthographe peut-être) et recherche d'un type d'erreur précis. Comme explicité plus haut, il s'agit d'une attitude double : vigilance au contexte, avec correction de toute erreur se trouvant dans le champ de vision du scripteur lors de sa lecture ; vigilance à un type d'erreur, sur lequel il se focalise.

2.2.2.3. Autour d'un mot :

Les corrections recensées ici portent sur les deux niveaux d'articulation du langage : il peut s'agir de phonogrammes ou de morphogrammes lexicaux, toujours observés dans des mots récurrents dans le texte.

Les mots *illettré* et *illettrisme*, nombreux à cause du thème des articles et difficiles à orthographier, sont les principaux lexèmes autour desquels s'organisent des séries de corrections. Repérées chez Alexandre, Séverine et Julien, ces séries tracent un trajet non

linéaire au départ, qui le devient ensuite : le mot erroné est repéré au milieu du texte en cours de lecture, ensuite le scripteur effectue une relecture totale où il le corrige systématiquement le mot. Toutes les corrections portent sur le phonème [e], orthographié d'abord *é* (*illétrisme*) puis modifié en *e*. Chez les trois scripteurs, une fois la série entamée, les corrections sont contiguës : il semble qu'ils se préoccupent de ce mot et de lui seul jusqu'au recensement complet des formes erronées. La correction autour d'un mot se différencie donc de celle qui s'effectue autour d'un phonème, où la série repérable ne forme pas un seul bloc.⁵³⁹

Certains mots sont aussi corrigés en plusieurs fois : chez Charlotte, *andicape* devient *handicape* (1h25), puis *handicapés* (1h30). Chez Caroline, on observe d'abord une accroche morpho-lexicale : à la correction de *enmena* en *emmena* (55') fait écho, quelques instants plus tard, celle de *enmenaire* en *emmenaire* (1h) ; puis, à 1h10, la scriptrice transforme *emmenaire* en *emmenère*. D'autres phénomènes récurrents sont repérables, comme la correction de plusieurs occurrences d'un même mot à divers moments de l'écriture : c'est le cas surtout pour des logogrammes, comme chez Julien où le remplacement de *a* par *à* ponctue une série de corrections et modifications (entre 1h40 et 2h) et surtout chez Antoine, où le scripteur remplace *ce* par *se* à 1h05 (dans *Ca ne se voit pas*), puis encore *ce* par *se* à 2h (*se promenait*), puis *sa* par *ca* à 2h45 (*ca ne finit pas toujours bien*). Peut-être la dernière correction, qui a lieu en suspension, est-elle favorisée par les deux premières qui ont lieu en différé : ayant par deux fois corrigé *ce* en *se*, le scripteur est vraisemblablement vigilant au moment d'écrire *sa*.

L'intérêt de ces corrections est la correspondance qu'elles manifestent entre des opérations très éloignées dans le temps : elles sont l'indice d'une **mémoire de la correction** qui se met en place et dont les effets se prolongent tout le long de l'écriture. Encore une fois, la chronologie apparaît ici comme fondamentale pour l'analyse de l'écriture : non seulement toute opération doit être regardée en co-texte, c'est-à-dire en regard de l'énoncé dans lequel figurent le ou les mots modifiés, mais elle doit aussi, dans la mesure du possible, être replacée dans son contexte propre, soit les opérations –

⁵³⁹ On est assez proche ici de ce qui se passe chez Caroline pour les corrections de majuscules ; d'ailleurs, ces corrections ne portant que sur *blanquette* et *segin*, elles auraient pu être classées dans les corrections autour d'un mot. Le fait que le même type d'erreur soit repéré dans deux mots différents m'a fait choisir la catégorie "typographie" mais elle est discutable : quand on regarde l'ordre des corrections, on s'aperçoit qu'au sein du bloc "majuscule" apparaissent les blocs "segin" et "blanquette".

lexicales ou formelles – déjà effectuées sur le même mot. On peut en effet supposer que le fait d'avoir corrigé une fois est une première entrée dans la réflexion métadiscursive qui favorise son prolongement ou ses rebondissements sur le même mot ou d'autres occurrences du même mot. Les cas avérés de correspondance entre des corrections manifestent peut-être un fonctionnement permanent, une mémoire des modifications / corrections (bref : une mémoire des opérations clairement métadiscursives) se forgeant tout au long de l'écriture et guidant les modifications et corrections futures.

3. MISE EN GRAPHIE ET MISE EN TEXTE : SEPARATION, INTRICATION, INTERACTIONS.

Nous allons envisager ici le lien entre opérations constituant des choix discursifs et les opérations consistant en des rectifications formelles. En toile de fond demeure l'opposition entre les modes d'écriture, dont nous avons supposé que l'étude des opérations de mise en graphie nous aiderait à la creuser. C'est de cette opposition que nous allons partir, en tentant de l'affiner par la place des opérations de mise en graphie dans les sessions d'écriture ; nous recenserons ensuite les trajets entre opérations lexicales et opérations de mise en graphie d'abord, opérations de mise en graphie et opérations lexicales, ensuite. L'objectif est d'une part de faire apparaître le lien entre ces grands types d'opérations, d'autre part de nous assurer de sa distribution dans les différents modes d'écriture.

3.1. Les suites de corrections différées : disposition dans le temps de l'écriture.

A propos des modes d'écriture, une caractéristique a été maintes fois constatée : le mode de l'accumulation a plutôt tendance à séparer les différents niveaux (thématique, sémantique, syntaxique et lexical) alors que le mode de la récurrence tend à les confondre. A partir de ce constat, on peut s'attendre à ce que les opérations de mise en graphie soient intimement mêlées aux opérations de mise en texte dans le mode de la récurrence et qu'elles en soient davantage isolées dans celui de l'accumulation. Nous avons déjà vu que les opérations différées se concentraient, pour le mode de l'accumulation, dans la seconde partie de l'écriture. Nous allons maintenant observer ce qui se passe à l'échelle d'une session d'écriture : si la mise en graphie et la mise en texte sont disjointes, on peut s'attendre à trouver, (1) en début et/ou (2) en fin de session, une suite d'opérations de mise en graphie témoignant du fait (1) que le scripteur n'est pas encore entré dans la mise en texte mais commence par une relecture visant à améliorer la graphie, (2) que le scripteur a terminé la mise en texte et se met maintenant à corriger la graphie.

Cette observation va aider à affiner la distinction entre les modes d'écriture : dans le cas d'une séparation des niveaux de traitement de l'écrit, les suites d'opérations de mise en graphie devraient se trouver plutôt en début ou en fin de session, témoignant d'un comportement concerté du type : *je reprends mon texte, je le relis avant de le continuer / je vais terminer cette session d'écriture, je relis mon texte avant de le fermer.*

Les résultats de cette observation sont les suivants :

- Dans 5 écritures récurrentes (sur 6), 6 écritures accumulatives (sur 11) et une écriture du gonflement (sur 3), les opérations de mise en graphie ne sont pas concentrées au début ou à la fin des sessions d'écriture : c'est le cas chez Edouard, Abdellatif, Séverine (souvenir), Antoine, Julien, Camille (article), Fabien, Alexandre et Aymen, Marine.
- Dans 5 écritures accumulatives (sur 11), 1 écriture récurrente (sur 6) et 2 écritures du gonflement (sur 3), des opérations de mise en graphie sont concentrées à la fin d'au moins une session d'écriture : c'est le cas chez Camille (souvenir), Adrien, Charlotte, Benjamin, Séverine (article), Bettina (article), Carlos et Caroline ; chez Caroline et Séverine, elles ont lieu à la fois en fin de session 1 et en début de session 2.

Le premier constat est que **la relecture au moment de la reprise du texte**, souvent indiquée par une pause, **n'est presque jamais accompagnée d'opérations de mise en graphie**. Cette caractéristique laisse penser que les scripteurs, à ce moment là, sont occupés à relire pour le sens et ne se soucient pas du reste, la fréquente présence de modifications lexicales en début de session indiquant en outre que cette lecture n'est pas exempte de questionnement métadiscursif.

On peut aussi déduire de ce relevé que **relativement peu de scripteurs clôturent leurs sessions d'écriture par une relecture pour corrections** ; ce comportement est plus surprenant que le précédent, la relecture pour la forme étant assez attendue quand vient le moment de clore le texte. De fait, elle est plus souvent présente en fin de dernière session puisque Julien, Camille (article), Fabien, Alexandre et Aymen effectuent, avant de fermer définitivement leur texte, des opérations de mise en graphie. Cette spécificité semble devoir être mise sur le compte du type d'écrit, puisque seuls des articles y donnent lieu : vraisemblablement l'idée d'écrire pour être lu par d'autres est-elle un motif supplémentaire, en toute fin d'écriture, pour corriger les dernières erreurs de graphie. Quoi qu'il en soit, les scripteurs n'ont majoritairement pas le souci, quand il ferment leur

texte dans la perspective de le continuer plus tard, de corriger des erreurs d'orthographe ou de frappe.

Entre ceux qui corrigent en fin de session et les autres, peut-on voir une distribution qui reflète celle des modes d'écriture ? Sur les 11 écritures accumulatives concernées,⁵⁴⁰ 5 en comportent ; sur 6 écritures récurrentes, 1 comporte des corrections en fin de session non terminale. Les chiffres distinguent donc nettement les deux modes : presque la moitié des écritures accumulatives comporte, en fin de session intermédiaire, une période (même courte) d'opérations de mise en graphie ; c'est le cas seulement d'une écriture récurrente, ce caractère exceptionnel confirmant la rareté du phénomène, et peut-être même (puisque seul un individu est en cause) son caractère atypique. Ceci indique que **dans les écritures récurrentes, l'organisation des sessions d'écriture ne se fait pas en fonction de la dichotomie mise en graphie / mise en texte**, alors que dans les écritures accumulatives, cette dichotomie apparaît plus nettement.

Nous avons vu par ailleurs que les écritures récurrentes présentaient, comme les autres, des séries d'opérations de mise en graphie ; on ne peut donc conclure à une fusion complète de ces deux types d'opérations : la mise en graphie possède, dans ces écritures aussi, un statut particulier. Ce qui change d'un mode à l'autre, c'est que les séries d'opérations de mise en graphie repérées dans les écritures récurrentes sont le plus souvent morphogrammiques, alors que le mode de l'accumulation comporte aussi des séries organisées autour de phonogrammes et marques typographiques. Ceci permet d'avancer les éléments suivants :

- dans les écritures récurrentes, on observe surtout des séries de **corrections morphogrammiques au sein des sessions d'écriture** : ceci confirme le **lien entre la gestion des morphogrammes et les opérations de mise en texte** ;
- dans les écritures accumulatives, on relève aussi des séries de **corrections non morphogrammiques en fin de session** : ceci va de pair avec l'**aspect ponctuel des phonogrammes** pour la perception desquels il n'est le plus souvent pas besoin de considérer le co-texte et qui peuvent de ce fait être gérés à part.

Sur le plan des opérations de mise en graphie, c'est peut-être cette question qui sépare le mieux les modes : **les écritures récurrentes prennent en compte à tous les instants toutes les dimensions de l'écrit**, y compris aux moments particuliers de clôture et

ouverture d'une session. En revanche, **les écritures accumulatives réservent des moments particuliers aux corrections phonogrammiques et typographiques**, distinction qui fait écho à celle des deux périodes d'accumulation de texte / relecture modification de mots que nous avons déjà commentée à maintes reprises.

3.2. Trajets de la mise en texte à la de mise en graphie.

L'ensemble des reconstitutions d'écriture présente des cas d'opérations de mise en graphie que l'on peut lier à des opérations de mise en texte les précédant : parce qu'elles impliquent la lecture du co-texte proche, les opérations de mise en texte sont fréquemment suivies d'une opération de mise en graphie dans ce co-texte. Dans ce cas, le rapport entre opération de mise en texte et opération de mise en graphie est dû à leur proximité dans le texte et aucune autre règle ne semble le régir.

Ce rapport est parfois plus facile à expliciter. Il peut s'agir, comme chez Caroline (45', annexe p.105), de **l'identité du mot sur lequel s'effectue l'opération / la correction** :

00:45:00 retour en début de texte
 sauts de ligne
 centrage du curseur
 ajout de *Blanquette et Segin*
 suppression de *Blanquette et Segin*
 marquage des alinéas sur les premiers paragraphes
 retour avant le début du texte, au centre de la ligne
 ajout de *BLANQUETTE ET SEGIN*

pause=00:02:37

 marquage des alinéas des derniers paragraphes
 retour en début de texte
 majuscule à *segin*
 majuscule à *blanquette*

Que se passe-t-il dans ce court moment d'écriture ? Nous sommes au début de la phase de relecture. La scriptrice remonte en début de texte pour inscrire un titre : *Blanquette et Segin*, qui est immédiatement supprimé, puis rétabli en majuscules : cette dernière opération concerne la mise en texte, mais elle a quelque chose de la mise en graphie

⁵⁴⁰ Dans l'écriture de son souvenir, Bettina n'a qu'une session : je ne l'ai pas comptabilisée dans ce calcul.

puisqu'elle suit la suppression des mêmes mots graphiés autrement (*i.e.* ici : en minuscules). Ensuite, après une pause de 2'37, Caroline descend le texte et met en majuscule l'initiale des deux noms propres, *Blanquette* et *Segin*, qui sont les mêmes mots que ceux du titre. Ce sont donc des opérations similaires qui sont effectuées sur plusieurs occurrences de deux mêmes mots, et le lien entre elles est d'autant plus probable que la correction ne porte que sur la majuscule alors que l'erreur phonogrammique sur *segin* ne sera jamais corrigée : il semble bien que la scriptrice se soit focalisée sur cette majuscule au point d'oublier de regarder les autres composantes de la graphie du mot.

Ce type de séquence est assez fréquent. L'opération de mise en texte précédant la mise en graphie est souvent un remplacement, mais pas toujours : chez Aymen par exemple, c'est le déplacement d'un énoncé qui remet sous les yeux du scripteur un mot erroné et provoque sa correction :

02:00:00 déplacement de *Ils se débrouille grace à des manières comme : au restaurant, prendre comme les voisins de table, pour faire des lettres, etc...* avant *Ils ont beaucoup de problèmes comme : quand on reçoit une lettre*
ajout de nt à débrouille

Il en va de même chez Julien, où l'inscription du mots *illétrés* (1h05, annexe p.221) rebondit sur le remplacement de *e* par *é* dans *illettrisme* (1h15), ces deux mots devant être corrigés par la suite et cette double correction aboutissant à un travail sur le phonème [e] (1h35, annexe p.223). On a ici un **glissement de corrections autour d'un mot à des corrections autour d'un phonème**.

On repère aussi – plus rarement – des **successions d'opérations de mise en texte et opérations de mise en graphie dont le lien semble morphogrammique**. C'est le cas chez Bettina :

remplacement de *savait* par *sait* (le nom)
remplacement de *mais* par *il* (ne savait pas)
remplacement de *savait* par *sait* (pas l'épeler)
remplacement du er final de *souriller* par *ait*

Après la double modification de l'imparfait *s avait* en présent *sait*, on peut penser que c'est le temps verbal qui attire la scriptrice et suscite la correction de *souriller* en *sourillait*.

Les opérations de mise en graphie favorisées par des opérations de mise en texte les précédant sont visibles dans tous les modes d'écriture. Plus largement que les cas évoqués ici, les corrections suspendant une opération d'ajout entrent dans ce cadre de retour métadiscursif immédiat qui s'apparente à la modalisation autonymique :

- X, j'écris X' et je le corrige (correction en suspension)
- j'ai écrit X'Y', je transforme Y' en Z' et je corrige X'⁵⁴¹ (correction différée).

La correction différée s'effectue ici dans le cadre d'une activité qui est déjà métadiscursive. Le lien entre opération de mise en texte et opération de mise en graphie repérable dans ce type de séquence invite à reconsidérer la notion de variante liée :

« Les modifications qui interviennent en cours d'écriture n'ont pas toutes le même poids, les unes sont indépendantes, émanations pures d'un désir d'écrire ou de réécrire, les autres sont contraintes et dictées par des règles formelles. » (Grésillon, 1994, p.143)

Les relevés d'opérations formelles font apparaître des mises en majuscules qui sont de véritables variantes liées parce qu'elles succèdent à l'insertion d'un point (on en trouve par exemple chez Bettina, annexe p.270) : dans ce cas, l'ajout du point est *l'émanation d'un désir de réécrire*, la mise en majuscules, la conséquence *contrainte et dictée par des règles formelles* de cet ajout ; le lien entre les deux variantes est syntaxique.

Or, quand Caroline, ayant inscrit le titre *BLANQUETTE ET SEGIN*, corrige en première ligne du texte *blanquette* en *Blanquette* et *segin* en *Segin*, on peut voir un lien entre ces variantes : toutes deux portent sur les mêmes mots, placés à différents endroits du texte ; l'une concerne la mise en texte (l'ajout de "BLANQUETTE ET SEGIN"), l'autre, la mise en graphie (la correction sur les majuscules). La correction, « dictée par des règles formelles », n'est pas contrainte par l'opération d'ajout mais elle est favorisée par elle, l'inscription du titre ayant fait émerger à la conscience de la scriptrice la nécessité de la majuscule aux deux noms propres. Le présent corpus permet, grâce à sa précision chronologique, de proposer entre les variantes un autre type de lien, d'ordre processuel : **c'est le travail de mise en texte qui focalise l'attention du scripteur sur un point particulier et qui favorise un travail de mise en graphie**. Ce type de lien est bien sûr susceptible de s'exercer dans les deux sens : si une opération de mise en texte est capable, en attirant l'attention du scripteur sur un mot, de favoriser la prise de conscience d'une erreur formelle, une opération de mise en graphie devrait aussi pouvoir, en attirant l'attention du scripteur sur un mot, favoriser un questionnement sur le choix de ce mot-là.

⁵⁴¹ Ou, plus simplement : *j'ai écrit X', je le modifie en Y', je corrige Y'*.

3.3. D'un travail sur le signifiant à des changements lexicaux.

Il arrive – mais je n'ai repéré que quelques occurrences de ce phénomène – que des opérations de mise en graphie semblent favoriser des opérations de mise en texte. Ceci se produit, soit comme précédemment par attirance de l'attention du scripteur sur un mot ou un énoncé d'abord corrigé formellement, ensuite modifié lexicalement ; soit, par un jeu d'homophonie sur un énoncé, le glissement d'un homophone à l'autre déterminant la suite de l'énoncé.

3.3.1. Opérations de mise en graphie favorisant des modifications du texte.

Nous allons évoquer ici des cas où la focalisation sur un ou des mots dont l'orthographe est erronée semble permettre d'autres modifications lexicales. Les occurrences trouvées sont au nombre de cinq.

Chez Benjamin (annexe p.67), on peut envisager, sans certitude, un rôle de l'opération de mise en graphie dans la modification qui suit :

01:10:00 ajout de *il se sentit un peu fatiguer*

remplacement de *er* par *é* dans *fatiguer*

suppression de *il se sentit un peu fatigué*

ajout de *il aperçus sur le coté du chemin une petite grotte il se sentit tou d'un coup très fatiguer et s'endormit*

Le remplacement formel (*fatiguer* → *fatigué*) a-t-il joué un rôle dans la suppression qui le suit ? Rien ne permet de l'affirmer, mais rien ne l'infirmes non plus : on peut supposer en effet que ce retour sur le mot pour cause d'erreur orthographique a favorisé le questionnement sur l'opportunité de placer là l'énoncé *il se sentit un peu fatigué*, qui n'est pas réellement supprimé mais déplacé : « *il aperçus sur le coté du chemin une petite grotte il se sentit tou d'un coup très fatiguer et s'endormit.* ».

Chez Charlotte, on observe un contexte favorisant l'opération de mise en texte : dans la phrase « *Il y avait des gens dans l'émission, qui, je pense était très intelligent, s'exprimaient très bien, se débrouillaient très bien* », la scriptrice corrige *était* en *étaient* et ajout un *s* à *intelligent*

(1h25, annexe p.215) ; elle avance ensuite dans le texte pour effectuer une autre opération de mise en graphie, puis revient entre *étaient* et *intelligents* pour supprimer l'adverbe *très*. Elle semble donc, au moment des opérations de mise en graphie, avoir douté de l'opportunité de *très* qu'elle enlève finalement. Outre le lien entre forme et lexique, et le fait que les scripteurs, à certains moments au moins, gèrent tout à la fois, cet exemple atteste de la fonction de *pause active* que constituent les suites de corrections orthographiques : toute en corrigeant la forme, tout en se déplaçant dans le texte, la scriptrice est vigilante au sens et décide de modifications lexicales.

- La liaison entre opérations de mise en graphie et de mise en texte est plus nette chez Caroline et Séverine.

Chez Caroline, elle fait suite au passage, commenté plus haut, de la mise en texte à la mise en graphie (*Blanquette et Segin* > *BLANQUETTE ET SEGIN* / *blanquette* > *Blanquette* et *segin* > *Segin*). Le curseur se déplace alors vers une autre occurrence de *blanquette* mais, au lieu d'y mettre une majuscule, la scriptrice remplace *blanquette* par *elle*. Il semble bien alors que ce soit le mot *blanquette* lui-même qui ait attiré son attention et que considérant cet autonome, elle ait pensé à le remplacer par son substitut pronominal, cette idée reposant également sur un regard autonymique. Nous observons donc, chez cette scriptrice, un aller-retour mise en texte / mise en graphie / mise en texte dont l'unité réside dans les mots sur lesquels portent les opérations.

Quant à Séverine, voici les opérations qu'elle effectue :

01:50:00 ajout de *C'est vrai que ce n'est pas très soulageant de voir 6 millions d'illettrés en France, mais de*
remplacement de *de* par *ce*
remplacement de *ce* par *cela*
ajout de *n'est vraiment pas de leur faute.*

Ici, c'est une erreur de frappe qui suscite la correction ; le remplacement qui suit (*ce* → *cela*) est, plus probablement que chez Benjamin, une conséquence de cette correction : la quasi synonymie entre les deux pronoms démonstratifs rend peu probable un remplacement spontané, cette scriptrice n'effectuant, en cours de scription, que des remplacements qui correspondent à de véritables changements de référent. De plus, la ressemblance entre les deux mots (*ce* / *cela*) facilite le passage d'une réflexion formelle à

un choix lexical : il est facile d’imaginer que c’est du fait de la correction, au moment où il devient autonome, que *ce* renvoie le plus facilement à son composé *cela* qui lui est apparenté en langue. Ce saut du formel au lexical fait écho à un autre passage observé juste avant :

01:45:00 remplacement de *pouvoir* par *réussir* à (lire un livre)

remplacement du é de illétrés par e

remplacement du é de illétrés par e

remplacement du é de illétrisme par e

remplacement du é de illétrés par e

remplacement du é de illétrés par e

remplacement du é de illétrés par e

remplacement du é de illétrés par e

avancée en fin de texte

ajout de *Donc les*

suppression de *Donc les*

ajout de *C’est vrai que ce n’est pas très soulageant de voir 6 millions d’illettrés en France, mais de*

Les remplacements successifs dans le mot *illettrés* sont les balises qui tracent la relecture du texte par la scriptrice. Le syntagme « *les illettrés* » ponctue le texte, généralement en position de sujet syntaxique et en tête de phrase.⁵⁴² On peut faire l’hypothèse que, relisant pour corriger les *é* en *e*, Séverine prend conscience de cette énumération du même syntagme, ce qui la conduit à ajouter « *Donc les* » (très probablement suivi de « *illettrés* »), introduisant un sème conclusif dans la réitération du syntagme⁵⁴³ ; avec la suppression de *Donc les* qui est remplacé par *C’est vrai que ce n’est pas très soulageant...*, elle crée une rupture dans la régularité thématique et met l’accent sur le côté conclusif de l’énoncé.

⁵⁴² A ce moment de l’écriture, le texte est :

Un problème en France : 6 millions d’illettrés

L’année dernière en 1992 une équipe de canal + a interviu des personnes qui ont malheureusement des problèmes : se sont les illettrés. Etre, que les gens ne pensent pas.

L’illettrisme c’est ne savoir pas parfaitement lire et avoir une mauvaise orthographe, les gens illettrés ont perdu la partie de la lecture et de l’écriture après avoir quitté leur études. Dans la vie quotidienne des illettrés, il y a beaucoup de problèmes, aussi dans la vie professionnelle. Ennuis rencontrés dans leur vie quotidienne : ne bien pas pouvoir choisir ce qu’on aurait voulu ; être embêter par les panneaux ; ne pas avoir la chance de lire des livres, payer les impôts, problèmes d’argent... Problèmes rencontrés dans la vie professionnelle : ne pas savoir écrire une adresse ou un mot, ne pas pouvoir rédiger un texte... Les illettrés ressentent une honte, mais personnellement, je ne vois pas où est la honte, la honte d’être différent, ne pas savoir écrire, ni lire. Les gens illettrés ressentent un handicap, à cause de ce handicap, il doivent parfois divorcer où être en tord de quelque chose... Les illettrés surmontent cette difficulté avec des moyens particuliers, par exemples en faisant des dissins, d’autres leur époux ou épouse les aides, soit ils regardent les autres faire, s’aidant de l’ordinateur... Les illettrés connaissent des recettes de gâteaux, de films, des blagues amusantes, des contes... tous cela que nous ne savons pas, nous qui savons lire et écrire.

⁵⁴³ *Donc* n’est pas sans rappeler le *Enfin* (la boom) de Bettina dans l’écriture du souvenir : nous avons vu (chap.3) que *enfin* avait une valeur méta-énonciative pouvant signifier “maintenant que nous avons décrit toutes les étapes du séjour, passons à l’essentiel”. Ici, *donc* pourrait signifier : “puisque nous évoquons *les illettrés* depuis quelques phrases, concluons à leur propos”.

• Le cas d'Abdellatif est le plus riche en interprétations. Celui-ci effectuée, en fin d'écriture (annexe p.141), une série de corrections morphogrammiques portant sur le genre, avec le passage du masculin au féminin concrétisé par le remplacement de *ils* par *elles*, référant aux « *personnes illettrées* ». Cette série débute par la mise au féminin de « *certain* » (personnes), qui a une double conséquence :

- elle met l'accent sur l'accord en genre, dont le scripteur s'est assez peu soucié jusque là ;
- elle focalise l'attention sur le genre du mot « *personnes* », que l'on retrouve deux lignes plus loin comme antécédent grammatical de la série de « *ils* » que le scripteur va alors transformer en « *elles* ».

Par cette double caractéristique apparaît un lien de dépendance entre ces opérations de mise au féminin : c'est vraisemblablement la première qui entraîne toutes les autres, l'hypothèse d'une focalisation sur le nom « *personnes* » étant ensuite confirmée par l'opération d'ajout lexical de « *illettrées* » (→ *les personnes illettrées*) entre deux remplacements de *ils* par *elles*. Cette écriture est symptomatique de ce que nous avons posé, à la suite de C. Fabre, comme « *hypothèse large : la conscience du texte [...] bute ou prend appui sur la mise en graphie.* » (Fabre, 1987, p.579). On y observe, non seulement une organisation des séquences d'opérations de mise en graphie autour de morphogrammes, mais une interaction constante entre opérations de mise en graphie et modifications lexicales : dans les dix dernières minutes de son écriture,

- Abdellatif s'accroche à un morphogramme, celui du pluriel, pour amorcer la relecture de son texte ;
- le mot *personnes*, contigu au premier mot corrigé (*certain* → *certaines*), sert de relais pour les autres opérations de mise en graphie ;
- le syntagme où figure ce même mot (dans sa seconde occurrence) est ensuite l'objet d'une modification lexicale (ajout de *illettrées*) ;
- enfin, à l'issue de cette suite d'opérations de mise en graphie qui a motivé la relecture de l'ensemble du texte et créé l'occasion de la modification lexicale ci-dessus, le scripteur inscrit la proposition finale de son texte, dont nous avons commenté au chapitre 4 la pertinence : « *comment elles lisaient* ».

Nous observons ici tous les ingrédients d'une extrême intrication des opérations lexicales et formelles, sémantiques et syntaxiques. Les opérations de mise en graphie paraissent favoriser, pour l'ajout différé de « *illettrées* », une focalisation de l'attention sur un mot

(*personnes*) que le scripteur va qualifier : il s'agit d'un passage presque direct de *personnes* autonome, imprimant au texte son fonctionnement syntaxique de nom féminin, à *personnes* mondain, référant à des êtres qui sont *illettrés*. Quant à l'ajout final de « *comment elles lisaient* », sa juxtaposition du pronom *elles* et du verbe *lire* fait penser qu'il est favorisé par les modifications apportées : substitution de *elles* à *ils*, ajout de *illettrées*. Ces opérations, avec la lecture globale du texte qu'a provoquée la série d'opérations de mise en graphie, créent les conditions d'émergence de la proposition de clôture/clausule textuelle. Peut-être n'est-il pas indifférent que ce soit l'accord de pronoms anaphoriques sujets, qui implique la grammaire du texte dans son entier, qui soit à l'origine chronologique de la terminaison du texte : si l'on ne peut parler sûrement de *causalité* entre les opérations de mise en graphie et les opérations de mise en texte, leur entremêlement permet néanmoins de voir dans les opérations de mise en graphie une entrée dans la réflexion métadiscursive qui favorise le glissement vers d'autres opérations.

3.3.2. Successions d'opérations mettant en jeu l'équivoque du langage.

Le corpus présente deux exemples de séquences d'opérations où l'on peut supposer que la structure des mots eux-mêmes crée un jeu d'équivoque qui est peut-être moteur dans la poursuite du texte.

Le premier exemple se trouve chez Séverine (annexe p.163) : dans la phrase « *Ennuis rencontrés dans leur vie quotidienne : ne bien pas pouvoir choisir ce qu'on aurait voulu ; être embêter par les panneaux ;* »,

ajout de *ne pas savoir*

suppression de *savoir*

ajout de *avoir la chance de lire des livres*.

Le remplacement de *savoir* par *avoir*, presque homographes, a pu être favorisé par la paronymie entre *ne pas savoir* et de *ne pas avoir*. Cette hypothèse serait évidemment confortée en cas d'hésitation marquée, comme c'est le cas chez Carlos (annexe p.87) :

01:20:00 ajout à suspension de *pinot* ^[majuscule à pinot] *qu'io a gagné et eu la*

passage à la ligne, retour au lieu d'écriture

remplacement de *la* par *le*

ajout de *remède et sennalla retourna*

suppression de *sennalla*

allers-retours sur la ligne vide suivante, retour au lieu d'écriture

ajout, suppression, rétablissement, suppression d'un espace entre *retourn* et *a*

pause=00:00:34

01:25:00 ajout à suspension de *dans sont* [suppression du t de sont] *pay. et* [majuscule à et] *pinot quio*

pause=00:00:28

ajout de *fit des fête énorme et il est devenu intelligent.*

Le jeu sur la place de l'espace, qui met en évidence l'équivoque (retourna / retour(e) à), n'est visiblement pas dû au hasard : si tel était le cas, l'espace ne serait pas l'objet d'un double processus d'ajouts-suppressions. Il fait écho à une modification sur le temps verbal effectuée un peu avant (*il doit affronter* → *il devait affronter*, 1h15, annexe p.87) ainsi qu'à l'ambiguïté, de ce point de vue, du passé composé de *Pinot quio a gagné et eu le remède*, puisque ce temps verbal, tout en signifiant l'antériorité, fait partie du système du présent. La pause de 34'' après le choix de *retourna* montre que celui-ci ne va pas de soi, non plus que la suite de l'écriture.

Dans ces deux cas, on assiste à l'irruption de ce que J. Authier-Revuz nomme la *non-coïncidence des mots à eux-mêmes* :

« c'est le un de l'association, dans le dire d'une unité, d'un signifiant et d'un signifié, dont le « qui va de soi » se trouve suspendu avec la transparence de l'énonciation. [...] A la langue interposant la forme de sa grille finie de différences sur le chemin de la nomination, affectant le dire d'un non-un qui est de l'ordre du manque – d'une absence de mots pour dire complètement la chose – répond ici la langue encore, mais en tant que l'équivoque qui lui est consubstantielle – allant, de façon non discrète, du jeu des autres sens de la polysémie à celui des « autres mots » de l'homonymie et de toutes les formes de paragrammatismes – affecte le dire d'un non-un qui est de l'ordre de l'excès : celui des sens, des mots y altérant de leur présence « en plus » l'unité d'un signifié et d'un signifiant » (Authier-Revuz, 1995, p.713)

Ce jeu sur le signe, qui part d'un accident de signifiant, correspond à un degré supplémentaire dans l'activité métadiscursive : ce que les scripteurs prennent en compte ici, c'est le glissement d'un signe à l'autre, donc d'un référent à l'autre, rendu possible par la proximité des signifiants. Malgré son extrême rareté dans notre corpus, ce phénomène existe, validant la position de J. Authier-Revuz selon laquelle les jeux de mots, les jeux sur les mots qui constituent l'espace commun à la poésie et à la psychanalyse,⁵⁴⁴ sont une réalité pour tout énonciateur :

⁵⁴⁴ On trouve déjà chez J.-C. Milner l'évocation de cette propriété de la langue, qu'il évoque en terme lacaniens de lalangue : « *Lalangue est, en toute langue, le registre qui la voue à l'équivoque. Nous savons comment y parvenir : en déstratifiant, en confondant systématiquement son et sens, mention et usage, écriture et représenté, en empêchant de ce fait qu'une strate puisse servir d'appui pour démêler une autre. Mais, qu'on y prenne*

« pour lui, dans le cadre de son énonciation (et non seulement en langue, au plan du système), et au-delà de toute intentionnalité (et non seulement dans le cadre de calembours dûment calculés), la polysémie et l'homonymie « existent » : l'énonciation n'y apparaît pas comme un « vouloir dire » clairement univoque se réalisant sans bavure dans un sens que n'affecteraient pas « ses autres » du jeu polysémique-homonymique, purement et simplement « absents » de l'énonciation. C'est la rencontre dans son dire d'autres sens, d'autres mots qui, ne « dormant » pas, viennent en « troubler » le UN, que représente l'énonciateur. » (Authier-Revuz, 1995, p.717)

Ces faits sont aussi une illustration de ce que J.C. Chevalier, M. Launay et Molho⁵⁴⁵ appellent *la raison du signifiant* : fondée sur une ressemblance de chaînes graphiques ou phoniques, l'analogie est ensuite productrice de sens et d'emplois nouveaux.

CONCLUSION A L'ANALYSE DES OPERATIONS DE MISE EN GRAPHIE.

Les opérations de mise en graphie et jeux sur le signifiant exposés ici mettent en évidence le rôle du signifiant dans l'énonciation écrite. Qu'il s'agisse d'opérations de mise en graphie ou de jeux paronymiques, il apparaît toujours un glissement de l'attention du scripteur de la forme au sens. Ce trajet, inverse de celui que l'on imagine d'habitude chez des scripteurs débutants, témoigne de la diversité des aspects de l'écriture qui, loin d'être isolés les uns des autres, s'entremêlent et s'intriquent pour, parfois, interagir. Ici encore plus que dans les pages qui précèdent, est à l'œuvre la fonction de rouage de l'énonciation des boucles métadiscursives que constituent les opérations de mise en graphie : malgré le petit nombre de cas avérés du saut de la forme au lexique, l'existence même de ces cas témoigne du rôle créateur du langage lui-même dans l'énonciation ; plus largement, les séries de corrections que nous avons observées plus haut, leur organisation autour d'un morphème ou d'un lexème et le parcours de (re)lecture qu'elles induisent sont autant d'indices de la nécessité de ces pauses actives à la poursuite de l'écriture. Présentes partout, même là où manquent les opérations de mise en texte, les opérations de mise en graphie apparaissent comme *le degré zéro de la réécriture* : elles sont la marque

garde, ce registre n'est rien d'autre que ce qui distingue absolument une langue de toute autre : la particularité de celle-ci ne tenant qu'aux séries où son unicité se décompose. Un mode singulier de faire équivoque, voilà donc ce qu'est une langue entre autres.» (Milner, 1978, p.22)

⁵⁴⁵ Chevalier, Launay, Molho 1984

d'une constante vigilance à la graphie, activité qui implique une première distanciation et qui coexiste avec celle, plus nettement métadiscursive, dont témoignent les modifications de mise en texte. Le rôle probable de l'instrument d'écriture sur l'attention aux formes, déjà signalé, n'enlève pas la présence massive et surtout constante de ces opérations de mise en graphie qui, si elles seraient certainement moins nombreuses dans un cadre manuscrit, n'en seraient pas moins présentes également.

Malgré le petit nombre de faits attestés de dépendance entre opérations de mise en texte et opérations de mise en graphie, l'analyse du présent corpus permet de supposer que ces corrections permettent au scripteur de regarder autrement son texte et ont un véritable rôle dans sa constitution même. A la manière des Oulipiens qui se donnent des contraintes formelles pour se focaliser dessus et libérer leur plume, je considère l'orthographe et la frappe comme les premières contraintes que le scripteur s'impose et la première entrée dans l'activité métadiscursive : si tel est le cas, il peut être préjudiciable de les reléguer, dans les protocoles didactiques, à la dernière phase de correction du texte. Interrogation sur le langage, l'orthographe ouvre la porte au questionnement sur le texte : ne pas favoriser sa prise en compte simultanément à l'énonciation première, c'est priver les scripteurs de la première raison d'une entrée métadiscursive dans l'activité d'écriture.

Sur le plan des modes d'écriture, on peut noter que, si le trajet du lexique à la forme est repérable dans tous les modes, le chemin de la forme au lexique est plus rare, et attesté majoritairement dans les modes de la récurrence et du gonflement. Ce constat est à mettre en rapport avec celui de la place des suites d'opérations de mise en graphie, qu'aucune écriture récurrente ne réserve à la fin de session d'écriture. Il va de pair avec la tendance que nous avons déjà constatée à la mixtion des différents aspects de l'écriture dans le mode de la récurrence, alors que celui de l'accumulation sépare plus nettement les choses, le gonflement, oscillant entre les deux, étant plus difficile à caractériser.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, il est temps de s'interroger sur ce qu'elle apporte aux champs génétique et didactique dans lesquels elle s'inscrit. L'aspect qui me semble à la fois le plus abouti et le plus directement utile à des travaux futurs sur ce type de corpus est l'ensemble des propositions tendant à la classification des opérations originellement mise au point par l'Item : on peut toujours discuter certains partis-pris de détail, comme le choix de nommer « ajout » la première opération d'écriture, mais je crois que la classification proposée ici est cohérente et tient compte des caractéristiques de l'écriture sur traitement de texte, tout en évitant un surplus de spécifications qui compliquerait à la fois le classement des données et leur analyse.

Hormis ces aspects techniques, l'apport le plus saillant de ce travail est la distinction des modes d'écriture. Les graphiques *fil de la plume* produits par le logiciel *Genèse du texte* font montre de trois modes différents, dont j'ai commenté au chapitre 2 les caractéristiques globales. Nous avons vu avec l'étude, au chapitre 5, des écritures du gonflement, qu'il n'est peut-être pas pertinent de maintenir le gonflement comme un mode en soi, mais plutôt de le considérer comme un mixte des deux modes fondamentaux que sont la récurrence et l'accumulation. En effet, si ces deux modes-ci s'opposent régulièrement sur de nombreux critères, celui-là apparaît comme fluctuant entre les deux pôles *accumulation* et *récurrence*, empruntant tantôt à l'un, tantôt à l'autre. Une opposition de ce type est théoriquement plus pertinente, puisqu'elle permet d'accueillir autant de modalités que

nécessaire, le gonflement n'étant vraisemblablement pas la seule forme à ne relever ni tout à fait de l'accumulation, ni tout à fait de la récurrence. Renoncer à considérer le gonflement comme un mode autonome permet en outre de rejoindre les généticiens qui évoquent une opposition bipolaire, l'*écriture à programme* et l'*écriture à processus*, que C. Fabre a retrouvée dans les brouillons des écoliers. Comme le soulignent les chercheurs de l'Item, il faut conserver, pour cette opposition, l'idée de deux pôles vers lesquels tendent, plus ou moins, les différents processus d'écriture, en évitant le schématisme qui reviendrait à classer définitivement des écritures – et pire : des scripteurs – comme relevant de la *récurrence* ou de l'*accumulation*. Nous n'avons relevé que des tendances, qui semblent caractériser les reconstitutions d'écriture analysées :

- Le mode de la récurrence consiste en une activité métadiscursive permanente et variée, dans ses modalités (retour dans le texte, rectifications en cours de scription...) comme dans ses objets (mise en texte, mise en graphie). Ces traces de l'activité métadiscursive sont repérées tout au long de l'écriture, sans qu'apparaissent nettement des périodes de déversement du flux scriptural ou des périodes consacrées au retour dans l'écrit.
- Le mode de l'accumulation consiste, lui aussi, en une activité métadiscursive permanente et variée, mais elle s'organise plus nettement selon les périodes de l'écriture : presque toutes les variables que nous avons étudiées ont montré une parcellisation des tâches dans les écritures relevant clairement de ce mode. Réaffirmons-le une dernière fois : l'accumulation sectorise, la récurrence globalise.

Quel est l'intérêt de cette dichotomie ? Elle n'a aucun retentissement clair sur la qualité des textes produits, ce qui interdit de préconiser, à l'école, l'un ou l'autre des comportements. Elle n'oppose peut-être pas tant qu'elle rassemble, fondamentalement, des actes qui ont en commun une large part d'activité métadiscursive, présente malgré les apparences dès le début de l'écriture dans toutes les reconstitutions. Son intérêt me semble être la mise en évidence de la diversité des attitudes scripturales chez des auteurs qui ont globalement les mêmes caractéristiques socio-culturelles, sont immergés dans le même bain scolaire et soumis aux mêmes consignes d'écriture. *Non, il n'y a pas une bonne manière d'écrire*, pourrait être la conclusion de cette étude. Ce qui ôte toute justification à des interventions normatives sur le processus d'écriture des élèves : cette étude montre plutôt, au-delà de *facilitateurs procéduraux* destinés à *décharger* les élèves de tâches *cognitivement coûteuses*, qu'une meilleure connaissance des effets des consignes permettrait

aux enseignants d'exercer chez leurs élèves des compétences particulières. Non qu'il faille passer sous silence les difficultés que pose l'écriture, mais je crois superflu d'exercer isolément des micro-compétences, dont la maîtrise ne prend effet que dans la complexité de l'activité elle-même. C'est certainement à travers une étude plus large de corrélations entre tel aspect de la situation de production des textes et telle caractéristique de leur écriture que l'on parviendra à énoncer les critères permettant aux enseignants de proposer aux enfants la possibilité d'expérimenter l'écriture dans toute sa variété. Peut-être cette voie, qui pourrait être celle d'un *tâtonnement expérimental* orienté, permettrait-elle aux élèves de se construire une compétence scripturale à la mesure de leur compétence langagière : individuelle.

Enfin et surtout, cette analyse a permis d'étayer l'hypothèse reprise aux travaux de Jacqueline Authier-Revuz de l'activité métadiscursive comme *rouage de l'énonciation*. Qu'il s'agisse de raconter un souvenir, d'écrire un article de journal ou de créer un conte, les scripteurs montrent une incessante attention au matériau langagier qui se concrétise par des modifications immédiates, sur le lieu et dans la dynamique de l'écriture, ou par des modifications différées, qu'elles aient lieu dans l'heure qui suit ou plus d'une semaine après.

L'étude détaillée de certaines modifications nous a permis de confirmer globalement l'hypothèse de Catherine Lamothe-Boré (1998) selon laquelle le regard sur le texte change lors des relectures en différé à long terme : l'écriture des contes a montré que le texte, repris quinze jours après son écriture initiale, était totalement bouleversé, la production finale n'ayant plus rien à voir avec l'état du texte à l'issue du premier jet d'écriture. Ceci est particulièrement vrai pour l'écriture d'invention (ici : les contes), qui est précisément le type de corpus sur lequel s'appuie C. Boré. En revanche, notre corpus d'articles de journaux ne présente pas les mêmes caractéristiques : même lorsqu'ils reprennent leur texte une semaine après l'avoir écrit, les enfants poursuivent sans le bouleverser, c'est-à-dire qu'ils repartent de ce texte pour y apporter des modifications qui ne remettent pas totalement en cause son fonctionnement initial.

Ce constat – on pourrait en citer d'autres – invite à considérer les différents aspects de l'écriture comme partie prenante de la manière d'écrire : qu'est-ce qui est radicalement autre dans l'écriture narrative d'invention (le conte) et qui conduit à des comportements que l'on n'observe pas dans une écriture argumentative de restitution (les articles) ? Est-ce

plutôt l'explicitation du destinataire ou celui des enjeux du texte qui modifie le comportement des scripteurs, à moins que la partie interdiscursive de la consigne d'écriture de contes, imposant de s'appuyer sur des éléments existants, ne soit le moteur des différences observées ?

Toutes ces questions n'ont pas trouvé de réponse ici, faute d'un corpus plus large et d'une étude plus exhaustive. L'analyse menée a pourtant le mérite d'avoir fait émerger des constats plus précis que ceux que l'on était en mesure de formuler auparavant :

- Suivant la consigne, la reprise d'un texte en différé à long terme produit des effets variés, allant de la simple continuation (articles) au bouleversement total (contes). Il n'est pas possible de savoir, au vu de ce corpus, si la différence est due au type de texte (narratif ou explicatif-argumentatif), à la consistance du référent (inventé pendant l'écriture ou extérieur à la situation d'écriture), aux enjeux spécifiés par la consigne (faire un conte ancré dans l'interdiscursivité ou s'adresser à des lecteurs pour les convaincre).
- A l'hypothèse, formulée par Josette Rey-Debove à partir de manuscrits littéraires et confirmée par Claudine Fabre à partir de brouillons d'écoliers, de la rature comme trace de l'activité métadiscursive, il a été possible d'ajouter la pause comme indice (et non trace) de cette activité, puisqu'un grand nombre d'exemples, mis en évidence en particulier à partir des narrations de souvenirs, permet d'affirmer que les pauses sont le lieu de relectures du déjà écrit. Les pauses semblent donc constituer un espace intermédiaire entre scription et reformulation, espace que Jean-Louis Lebrave avait déjà analysé en 1987 comme celui de la réflexion mais que le matériau disponible ici a permis de cerner plus précisément.
- Le sentiment de la langue, dont la *doxa* a tendance à ignorer l'importance chez les élèves, s'est manifesté à maintes reprises, dans des contextes sur des aspects variés : qu'il s'agisse de lexique, de syntaxe ou d'énonciation, nos scripteurs font preuve d'une sensibilité aiguë aux contraintes linguistiques et manifestent dans l'écriture des savoir-faire que leurs textes finaux ne laissent pas soupçonner. C'est donc principalement en terme d'*activité* que doit se reposer le problème de l'écriture à l'école, cette activité du scripteur ne devant pas masquer le rôle propre de la langue dans l'émergence et l'organisation des éléments textuels.
- L'étude des opérations de mise en graphie constitue une entrée dans l'interaction entre les différents aspects de l'organisation linguistique et la constitution du texte. La

notion de suspension d'opération a montré que la mise en graphie constituait une préoccupation constante des scripteurs, témoignant d'une vigilance aux formes qui se module, mais jamais ne s'efface ; à ces corrections immédiates, que nous avons rapprochées de boucles méta-énonciatives orales rectifiant la forme phonique de l'énoncé, s'ajoutent des corrections différées, dont nous avons pu montrer les interactions avec des opérations de mise en texte : ces observations vont dans le sens de l'hypothèse de C. Fabre de la mise en graphie comme entrée dans le métalinguistique ; elles ont également permis d'élargir la notion de variante liée, certaines opérations de mise en graphie semblant, par la focalisation qu'elles créent sur un segment du texte, favoriser des opérations de mise en texte qui leur succèdent.

L'ensemble des éléments énumérés ici constitue un indice de la **strate métadiscursive** de l'activité d'écriture, toujours là mais qui ne manifeste sa présence que lorsque le sujet écrivant la traverse, périodiquement et selon des modalités variées : l'exactitude avec laquelle le logiciel *Genèse du texte* restitue les traces de l'écriture a permis de différencier ces modalités en fonction de leur émergence (précession ou non d'une pause), de leur contexte temporel (suspension d'une opération, effectuation immédiate, différée dans la même session d'écriture ou à long terme), de leur lieu (sur le lieu d'écriture ou après déplacement), de leur nature (ajout, suppression, remplacement ou déplacement), du versant de l'écriture qu'elles affectent (mise en texte ou mise en graphie). Le choix de départ – étudier globalement les reconstitutions d'écriture, puis, plus en détail, certaines des opérations effectuées – n'a pas permis de traiter, comme on aurait pu le faire, toutes les opérations d'un certain type exhaustivement. C'était le choix de Jean-Louis Lebrave avec son dictionnaire des substitutions chez Heine ; cela n'a pas été le mien, d'une part parce que cette entreprise déjà fort ambitieuse se complexifie avec le corpus électronique à cause de la prise en compte de la chronologie et des pauses, qui permettent de déterminer un grand nombre d'indices discriminants, d'autre part et surtout parce que la vision d'un film d'écriture montre à quel point ses différents aspects (pauses, déplacements du curseur, opérations de modification et de continuation) sont liés : en abordant directement un traitement par types d'opérations, on risquait de perdre la richesse de ces interactions dont le visionnement en temps réel des reconstitutions d'écriture montre qu'elles sont le lieu où se joue l'essentiel. En revanche, c'est par un travail de ce type que se poursuivrait logiquement l'entreprise entamée ici : le

recensement exhaustif auquel a donné lieu l'étude des opérations de mise en graphie pourrait être effectué pour n'importe quel type d'opération, et les pistes travaillées dans le chapitre 6 me semblent augurer de la richesse de telles investigations dans d'autres domaines de l'écriture. Le présent corpus inciterait à travailler en particulier trois dimensions de l'écriture :

- La dimension interdiscursive : nous avons vu à travers l'étude des articles (reprises/modifications d'énoncés tenus oralement) et des contes (reprise/modifications d'éléments de contes existants) qu'une partie des opérations trouvait une explication dans l'importation d'éléments d'un ailleurs discursif, plus ou moins proche, qui se trouvait transformé au gré de l'écriture. On pourrait se demander en quoi les transformations d'éléments d'un discours autre contribuent à leur appropriation par le scripteur et la construction de son discours propre.
- La dimension temporelle : les pauses, qui constituent à des degrés divers une « *interruption génétique* » de l'écriture (Lebrave, 1987), mériteraient une étude systématique de leur durée et de leur répartition, en corrélation avec le mode d'écriture et la consigne. Il serait particulièrement fructueux de les examiner à la lumière des sessions d'écriture, pour voir si, dans une même genèse textuelle, elles sont plus nombreuses et plus longues en phase de reprise du texte qu'au commencement de l'écriture ; en observant ce qui les suit, on pourrait ainsi inférer l'activité du scripteur pendant les pauses et retravailler les notions de planification et de révision.
- La respiration de l'écriture : elle est liée aux pauses mais aussi au flux de l'écriture, *via* l'empan des opérations.⁵⁴⁶ Nous n'avons qu'esquissé l'importance des corrections en cours de frappe ; il est apparu – mais ceci devra faire l'objet d'un recensement exhaustif – que l'empan des opérations n'était que rarement la phrase. Le corpus mériterait d'être reconsidéré avec ce filtre, en se demandant en particulier si la période, ou « *unité d'énonciation dont les membres ou composants (phrastiques) entretiennent des rapports de dépendance* » (Charolles, 1988), pourrait être, avec des énoncés brefs comme les syntagmes, une unité pertinente pour caractériser une écriture selon son rythme, sa respiration.

⁵⁴⁶ L'empan d'une opération a été défini comme l'unité sur laquelle elle porte : graphème, mot, groupe de mots, syntagme, phrase...

- Ceci conduit à la dimension individuelle, qui est peut-être la plus intéressante. Quatre scripteurs dans notre corpus ont écrit plus d'un texte. Nous avons tenté des rapprochements entre leurs écritures, qu'il faudrait affiner pour les typer plus précisément. Le présent travail s'est organisé en fonction des groupes d'écriture, déterminés par les consignes ; il faudrait maintenant commenter précisément ce qui, chez un scripteur, est irréductible à la situation de production du texte. Le rythme d'écriture, lié à la fois aux pauses et à l'empan des opérations, est vraisemblablement un indicateur important.

On pourrait penser à d'autres axes d'approches du corpus de cette étude. En constituant d'autres corpus, il deviendrait également possible d'explorer deux pistes importantes :

- l'incidence de l'outil d'écriture, en comparant des brouillons manuscrits et électroniques de mêmes scripteurs ;
- la perspective développementale, en comparant l'écriture d'élèves à divers stades de leur scolarité ; certainement cet axe serait-il fructueux eu égard aux travaux de Martine Alcorta sur l'évolution des brouillons de l'école au lycée.

J'ai souligné au début de ce travail ce que les différences de traitement entre les manuscrits littéraires et les brouillons « ordinaires » me semblait induire de différences de perception de ce qui s'y passe : comme Claudine Fabre l'a montré, une lecture *critique* des textes des élèves, lecture que nous réservons d'habitude aux textes des écrivains, permet d'y déceler des richesses insoupçonnées. Cette attitude est à la fois affaire d'attente lectorale et d'acuité visuelle. La critique génétique a fabriqué pour les manuscrits littéraires des lunettes extraordinairement performantes, et qui ont fait apparaître des faits d'écriture ignorés jusqu'alors. Celles que l'on chausse d'ordinaire pour lire les brouillons des écoliers sont d'une autre nature, à la fois loupes normatives et œillères critiques. Aux astigmates que nous restons, je forme le vœu que le présent travail donne quelques centièmes de vision supplémentaires, pour approcher d'un peu plus près, *via* l'écriture de quelques textes, une autre genèse, celle des scripteurs.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, J.-M. (1987) « Linguistique textuelle : typologies et séquentialité », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C. et al. *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, p.23-34.

ADAM J.-M. (1992) *Les Textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.

ADAM J.-M., REVAZ F. (1989) « Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation », *Langue Française*, n°81, p.59-98.

ALBERT, J.-P.(1993) « Façons d'écrire. Approches anthropologiques de l'écriture ordinaire », in POULAIN, M. (ed) *Lire en France aujourd'hui*, p.183-206.

ALCORTA, M. (1997) *Pratiques de brouillons et activités d'écritures. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves*, thèse de doctorat de psychologie, Université de Bordeaux 2.

ALCORTA, M. (1998) « Une Approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? », in Brossard, M. et Fijalkow, J. *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, p.123-153.

ANGOULARD, A. (éd) (1994) *Savoir orthographier*, Paris, Hachette.

ANIS, J. (1991) « Les Scripteurs universitaires face au traitement de texte, volume hors-série de la revue *LINX, Texte et ordinateur : les mutations du lire-écrire*, La Garenne-Colombe, Editions de l'Espace européen, p.167-184.

ANIS, J. (1998) *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?*, Bruxelles, De Boeck Université.

ARAGON, L. (1969) *Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipit*, Paris, Skira, coll. Les Sentiers de la création.

ATLANI, F. (1984) « On l'illusionniste », in GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L., *La Langue au ras du texte* p.13-29.

AUTHIER-REVUZ, J. (1981) « Paroles tenues à distance », in CONEIN, B., COURTINE, J.-J., GADET, F., MONRANDIN, J.-M., PECHEUX, M., *Matérialités discursives*, Presses Universitaires de Lille, p.127-142.

AUTHIER-REVUZ, J. (1982) « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive, éléments pour une approche de l'autre dans le discours », *DRLAV*, n°26, p.91-151.

AUTHIER-REVUZ, J. (1984) « Hétérogénéité(s) énonciative(s) », *Langages*, n°73, mars 1984, p.98-111.

AUTHIER-REVUZ, J. (1987a) « Modalité autonymique et pseudo-anaphore déictique », *Cahiers de lexicologie*, n°51, 1987-2, p.19-37.

AUTHIER-REVUZ, J. (1987b) « L'auto-représentation opacifiante du dire dans certaines formes de *couplage* », *DRLAV*, n°36-37, p.55-103.

AUTHIER-REVUZ, J. (1990) « La non-coïncidence interlocutive et ses reflets méta-énonciatifs », in BERRENDONNER, A. et PARRET, H., *L'interaction communicative*, Berne, Peter Lang, p.173-193.

AUTHIER-REVUZ, J. (1992) *Les Non-coïncidences du dire et leur représentation méta-énonciative*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris VIII, 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. (1993a), « Jeux méta-énonciatifs avec le temps », in PERRET, H. (ed.), *Temps et discours*, P.U. de Louvain, coll. La Pensée philosophique, p.87-105.

AUTHIER-REVUZ, J. (1993b), Résumé de sa Thèse de Doctorat d'Etat par l'auteur, *Linguisticae Investigationes*, XVII :1, p.239-257.

AUTHIER-REVUZ, J. (1995) *Ces Mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse, 1995.

AUTHIER-REVUZ, J. (1998a) « Énonciation, méta-énonciation. Hétérogénéités discursives et problématiques du sujet. », in VION, R. *Les sujets et leurs discours*, p.63-79.

AUTHIER-REVUZ, J. (1998b) « Le guillemet, un signe de « langue écrite » à part entière », in DEFAYS, J.-M., ROSIER, L., TILKIN, F. (eds), *A qui appartient la ponctuation ?*, Bruxelles, Duculot, p.373-388.

AUTHIER-REVUZ, J. (2000) « Deux mots pour une chose : trajets de non-coïncidence », in *Répétition, altération, reformulation*, Presses Universitaires de Franche-Comté, p.37-61.

AUTHIER-REVUZ, J. (2001), « Psychanalyse et champ linguistique de l'énonciation : parcours dans la méta-énonciation », in ARRIVE, M., NORMAND, C. (éds), *Linguistique et psychanalyse*, Paris, INPress. p.91-108.

AUTHIER-REVUZ, J. (2002) "Du dire "en plus" : dédoublement réflexif et ajout sur la chaîne", in AUTHIER-REVUZ, J., LALA, M.-C. *Figures d'ajout*, p.147-168.

AUTHIER-REVUZ, J., LALA, M.-C. (ed) (2002) *Figures d'ajout*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

- BAGGIONI, D. (1998) « A l'origine des problématiques de l'énonciation et de l'interaction : le débat sur le style indirect libre (1912-1929) », in VION Robert, *Les Sujets et leurs discours : énonciation et interaction*, p.237-249.
- BAKHTINE, M. (1963), *La Poétique de Dostoïevsky*, traduction française Seuil, Paris, 1970.
- BAKHTINE, M. (1975) *Esthétique et théorie du roman*, traduction française Gallimard, Paris, 1978.
- BAKHTINE, M. (1979) *Esthétique de la création verbale*, traduction française Gallimard, Paris, 1984.
- BARRE-DE MINIAC, C. (ed) (1996), *Vers une didactique de l'écriture – Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck.
- BARRE-DE MINIAC, C. (1996a) « L'écriture – Vers un projet didactique renouvelé », in BARRE-DE MINIAC, C. (ed), *Vers une didactique de l'écriture – Pour une approche pluridisciplinaire*, p.11-18.
- BARRE-DE MINIAC, C. (1996b) « Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture », in BARRE-DE MINIAC, C. (ed) *Vers une didactique de l'écriture – Pour une approche pluridisciplinaire*, p.185-190.
- BARRE-DE MINIAC, C. (2000), *Le rapport à l'écriture – aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.
- BAUTIER, E. (1997) « De qui, de quoi parle-t-on ? », *Le Français aujourd'hui*, n°120.
- BELLEMIN-NOEL, J. (1982) « Avant-texte et lecture psychanalytique », in Hay, L. et Nagy, P., *Le texte et l'avant-texte*, p.161-166
- BERGEZ, D., GERAUD, V., ROBRIEUX, J.-J. (1994) *Vocabulaire de l'analyse littéraire*, Paris, Dunod.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1987) *The Psychology of written composition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- BERRENDONNER A., REICHLER-BEGUELIN M.J. (1989) « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue Française*, n°81, p.99-124.
- BERTHON, J.-F. (2000) « L'ordinateur outil d'écriture, analyseur des pratiques et des représentations », *Le Français Aujourd'hui*, n°129, p.70-79.
- BESSE, J.-M. (1993) « Culture écrite et illettrisme », in POULAIN, M. (ed) *Lire en France aujourd'hui*, p.207-226.
- BIASI (de), M., HERSCHBERG PIERROT, A., NEEFS, J. "Ajout et genèse", in AUTHIER-REVUZ, J., LALA, M.-C., *Figures d'ajout*, p.p.29-48.

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990), *Le Français parlé - Etudes grammaticales*, Paris, CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BORE, C. (2000), « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques*, n°105-106, p.23-49.
- BORILLO, A. (1985), « Discours ou métadiscours ? », *DRLAV*, n°32, p.47-61
- BOUCHERON, S. (2000) « Parenthèse et tiret double : une autre façon d'habiter les mots », *La Licorne*, n°52, p.179-188.
- BOUCHERON, S. (2002), « Parenthèse et double tiret : remarques sur l'accessoirité syntaxique de l'ajout montré », in AUTHIER-REVUZ, J. et LALA, M.-C., *Figures d'ajout*, p.123-130
- BOURDIEU, P.(1977) « L'économie des échanges linguistiques », *Langue Française*, n°34, p.17-34.
- BOURDIEU, P.(1982) *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BOYER, H. (1988) « Scription et écriture dans la communication journalistique », in CHARAUDEAU, P.(éd.), *La Presse : produit, production, réception*, Paris, Didier, p.71-92.
- BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P., RAYMOND, P., *La Production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, éditions Logiques.
- BRANCA-ROSOFF, S. (1996) « Retour aux genres », in Auroux, S., Delesalle, S., Meschonnic, H., *Histoire et grammaire du sens*, Paris, Armand Colin, p.189-203.
- BRASSART, D.G. (1989) « Les Processus de révision dans les modèles psychologiques de composition écrite », *Recherches*, n°11, p.79-114.
- BRONCKART J.-P., BAIN, D. & SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A., (1985), *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P.(1995) « Développement, compétences et capacités d'action des élèves », in Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. *Didactique du français – état d'une discipline*, Paris, Nathan, p.155-172.
- BRONCKART, J.-P.& PASQUIER, A. (1987) « Elaboration et gestion des représentations », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C. et al., *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, p.211-222.
- BROSSARD, M. (1997) « Pratiques d'écrit, fonctionnements et développement cognitifs », in SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P. *Vygotski aujourd'hui*, p.95-114.

- BROSSARD, M., MORO, C., SCHNEUWLY, B. (1997) *Outils et signes : perspectives actuelles dans la théorie de Vygotski*, Berne, Peter Lang.
- BROSSARD, M., FIJALKOW, J. (1998) *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, Talence, P.U. Bordeaux. 220 p.
- BUCHETON, D. (1997) *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de Versailles.
- CARVALHO (de), P.(1992) « Deixis et grammaire », in MOREL, M.-A., DANON-BOILEAU, L. *La deixis*, actes du Colloque en Sorbonne, 8-9 juin 1990. p.95-104.
- CALIL, E. (2003) « Processus de création et ratures : analyse d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écolières », *Langage et société*, n°103, p.31-55.
- CATACH, N. (1990) *L'Orthographe française – traité historique et pratique*, Paris, Nathan.
- CATACH, N. (1994) *La Ponctuation (histoire et système)*, Paris, PUF.
- CERQUIGLINI, B. (1983) « Eloge de la variante », *Langages*, n°69, p.25-36
- CERQUIGLINI, B. (1989) « Variantes d'auteur et variance de copiste », in HAY, *La Naissance du texte*, p.105-120
- CHANQUOY, L., FAYOL, M. (1991) « Etude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes », *Pratiques*, n°70, p.107-125.
- CHANTEAU, J.-P.(1997) « Quelles pratiques d'écriture au collège et pour quels élèves ? », *Le Français aujourd'hui*, n°120, p.33-43.
- CHARMEUX, E. (1997) *Apprendre la parole – l'oral aussi, ça s'apprend*, Sedrap, coll. « L'Ecole en questions ».
- CHAROLLES, M. (1988) « Les Plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences », *Pratiques*, n°57, p.3-14.
- CHARTIER, A.-M., CLESSE, C., HEBRARD, J. (1998) *Lire Ecrire. 2. Produire des textes au cycle 2*, Paris, Hatier.
- CHARTIER, A.-M., HEBRARD, J. (1994) « Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIXème siècle », in REUTER Yves (ed), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang. p.23-90.
- CHENOUF, Y., FOUCAMBERT, J. et VIOLET, M. (1995) *Genèse du texte*, rapport de recherche INRP, tome 1. Document dactylographié.
- CHENOUF, Y., FOUCAMBERT, J. et VIOLET, M. (1996) *Genèse du texte*, rapport de recherche INRP, tome 2. Document dactylographié.

CHERVEL, A. (1987) « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C., ROMIAN, H., SCHNEUWLY, B. *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, Ed. Universitaires / De Boeck Université. p.109-122.

CHEVALIER, J.-C., LAUNAY, M., MOLHO, M. (1984), « La Raison du signifiant », *Modèles Linguistiques*, VI-2, p.27-42.

CHEVALIER Jean-Claude, LAUNAY Michel et MOLHO Maurice, « Sur la nature et la fonction de l'homonymie, de la synonymie et de la paronymie », in FUCHS Catherine, *L'Ambiguïté et la paraphrase : opérations linguistique, processus cognitifs, traitements automatisés*, Université de Caen – CNRS, 1987, p.45-52

CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C., ROMIAN, H., SCHNEUWLY, B. *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, Ed. Universitaires / De Boeck Université.

CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (eds) (1995) *Didactique du français – état d'une discipline*, Paris, Nathan.

CLANCHE, P.(1988) *L'Enfant écrivain*, Paris, Le Centurion, coll. Paidos.

COIRIER, P., GAONAC'H, D., PASSERAULT, J.-M. (1996) *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin.

COMBETTES, B. (1983) « Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants », *Langue Française*, n°38, p.74-86.

COMBETTES, B. (1986) « Le Texte explicatif : aspects linguistiques », *Pratiques*, n°51, p.23- 38.

COMBETTES, B. (1987) « Linguistique textuelle et didactique », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C. et al., *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, p.157-166.

CONTAT, M. (1998), « Une idée fondamentale pour la génétique littéraire : l'intentionnalité », in CONTAT, M., FERRER, D. (dir.), *Pourquoi la critique génétique ?*, p.111-168.

CONTAT, M., FERRER, D. (eds) (1998), *Pourquoi la critique génétique ?*, Paris, Editions du CNRS.

CONSTANT, M., NOYERE, A. (1989) « Pour des pratiques de la réécriture ou comment apprendre à (ré)écrire », *Recherche* n°11, p.53-70.

CULIOLI, A. (1974) « A propos des énoncés exclamatifs », *Langue Française*, n°22, p.6-15

CULIOLI, A. (1968) « La Formalisation en linguistique », *Cahiers pour l'Analyse*, n°9, p.106-117

CULIOLI, A. (1985), *Notes du séminaire de DEA de 1983-84*, Poitiers, Université de Poitiers.

CULIOLI, A. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentation*, tome 1, Paris, Ophrys.

CULIOLI, A. (2002), *Variations sur la linguistique*, Paris, Klincksieck.

DABENE, M. (1987) *L'Adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck.

DABENE, M. (1995) « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture », in BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P., RAYMOND, P., *La Production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, p.151-173.

DAHLET, P.(1994) « Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction », in COLEMAN, J.A., CRAWSHAW, R.H. (ed), *Discourse variety in contemporary french : descriptive and pedagogical approaches*, London, Centre for Information on Language Teaching and Research, p.255-279.

DALLENBACH, L. (1997) « Mise en abyme », article du *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Paris, Encyclopedia Universalis / Albin Michel, p.11-14.

DANON-BOILEAU, L. (1982), *Produire le fictif*, Paris, Klincksieck.

DARRAS, F., DELCAMBRE, I. (1989) « Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent : analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de 2nde », *Recherche* n°11, p.13-52.

DAVID, J. (1994) « Ecrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier », *Le Français aujourd'hui*, n°108, p.6-20.

DAVID, J. (1996) « Orthographe et production de texte », in DAVID, J. et PLANE, S. *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, p.79-102.

DAVID, J. (2000) « Etudier les textes d'enfants : revue de travaux », in FABRE-COLS, (ed), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, p.273-288.

DAVID, J. et PLANE, S. *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF.

DEBRAY-GENETTE, R. (1982), « Génétique et théories littéraires », in Hay, L. et Nagy, P., *Le Texte et l'avant-texte*, p.167-170

DEBRAY-GENETTE, R. (1993) « Genèse d'une description : les écuries d'Hérodiades », in HAY, L., *Les Manuscrits des Ecrivains*, p.162-183.

DEHN, M. (1990) « Recherche sur le processus d'écriture à l'école primaire », in FIJALKOW, J. (ed.), *Décrire l'écriture*, p.39-60.

- DERYCKE, Marc (2003) "Les graffitis bateliers : empreintes, suspensions.. nomination", *Langage et société*, n°103, p.79-115.
- DESCHENES, A.-J. (1995), « Vers un modèle constructiviste de la production de textes », in BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P., RAYMOND, P., *La Production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, p.101-149.
- DOQUET, C. (1995) « Le temps d'écrire : stratégies d'écriture et chronologie des événements dans des processus d'écriture d'élèves de CM2 », *Repères*, n°11, pp.59-72.
- DOQUET-LACOSTE, Claire (2003) "Ecriture et traitement de texte à l'école élémentaire : modes d'analyse et pistes de travail", *Langage et société*, n°103, p.11-29.
- ECO, U. (1979) *Lector in fabula*, traduction française 1985, Paris, Grasset et Fasquelle.
- ESPERET, E., PIOLAT, A. (1990) « Production : planning and control.». In G. Denhiere et J.P.Rossi, *Texts and text processing*, Amsterdam, North Holland, 1990, p.317-332.
- FABRE, C. (1987) *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres, Université Descartes Paris V.
- FABRE C. (1990) *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte.
- FABRE, C. (1991) « La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits », *Repères*, n°4, p.49-58.
- FABRE C. (1994) « Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier ? », *Le Français aujourd'hui*, n°108.
- FABRE-COLS, C. (2000) *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck Duculot.
- FABRE-COLS, C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège*, Paris, ESF.
- FAVRIAUD, M. (2000) *La Ponctuation : la phrase – dans la poésie contemporaine (à partir des œuvres de du Bouchet, Jacottet, Stéfan)*, Thèse de Doctorat de Lettres, Université de Paris VIII.
- FAYOL M., « L'approche cognitive de la rédaction, une perspective nouvelle », *Repères*, 1984, n°63.
- FAYOL, M. (1985) *Le Récit et sa construction*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M. (1986) « Les connecteurs dans les récits écrits : étude chez l'enfant de 6 à 10 ans », *Pratiques*, n°49, mars 1986, p.101-113.
- FAYOL, M. (1991) « From Sentence production to text production : Investigating fundamental processes ». *European Journal of Psychology of Education*, n°6, p.101-120.

FAYOL, M. (1989) « Une Approche psycholinguistique de la ponctuation. Etude en production et en compréhension ». *Langue française*, n°81, p.21-39.

FAYOL, M. (1992) « L'Écrit : perspectives cognitives » in BENTOLILA A., *Les Entretiens Nathan Actes II*, Nathan, p.101-126.

FAYOL, M. (1996) « La production du langage écrit » in PLANE, S. et DAVID, J. *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, p.9-36

FAYOL, M. (1997) *Des idées au textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.

FAYOL, M., GOMBERT, J.-E. (1987) « Le Retour de l'auteur sur son texte », *Repères*, n°73, p.85-96.

FAYOL, M., HEURLEY, L. (1995) « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte », in BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P., RAYMOND, P., *La Production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, p.17-48.

FAYOL, M., PACTON, S., TOTEREAU, C. (1998) « Règles et régularités dans l'apprentissage et la mise en œuvre de l'orthographe française », *Le Français aujourd'hui*, n°120, p.54-61.

FAYOL, M. & SCHNEUWLY, B. (1987) « La mise en texte et ses problèmes », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C. et al., *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, p.223-242.

FENOGLIO, I. (2000 a) « La Rectification de lapsus : entre hésitation et reprise », Actes du Colloque International *Répétition, altération, reformulation*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, p.131-145.

FENOGLIO, I. (2000 b) « Le lapsus : paradigme linguistique des événements d'énonciation », *Cliniques Méditerranéennes*, n°61. Marseille, Erès, p.219-237.

FERRER, D. (2000), « Quelques remarques sur le couple énonciation-genèse », *Texte*, n°27 :28, Toronto, p.7-24.

FERRER, D. , LEBRAVE, J.-L. (ed) (1991) *L'Écriture et ses doubles*, Paris, CNRS.

FERRER, D. , LEBRAVE, J.-L. (1991) « De la variante textuelle au geste d'écriture variant », *L'Écriture et ses doubles*, Paris, CNRS, p.9-25.

FIJALKOW, J. (ed.) (1990), *Décrire l'écrire*, actes de l'Université d'Été de Toulouse (6-12 juillet 1988), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

FIJALKOW, J., FIJALKOW, E. (1998) « Facteurs pédagogiques et psychologiques de l'entrée dans l'écrit : problèmes méthodologiques », in Brossard et Fijalkow, *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, p.69-80.

FLAHAULT, F. (1988) *L'interprétation des contes*, Paris, Denoël.

FORTIER, G. (1995) « Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage », in BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P., RAYMOND, P., *La Production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, p.175-191.

FOUCAMBERT, J. (1992) « La Recherche Genèse du texte », *Les Actes de lecture*, n°37, p.73-76.

FOULIN, J.-N. (1988) « Etude en temps réel de la production écrite chez les enfants de sept et huit ans », *European Journal of Psychology of Education*, Vol. III, n°4, p.461-475.

FOULIN, J.-N. (1989) « La Production écrite chez l'enfant : étude en temps réel », in FAYOL, M., GOMBERT, J.-E. *L'écrit : perspectives de psycholinguistique textuelle, Etudes de Linguistique Appliquée*, n°73, 35-44.

FOULIN, J.-N., CHANQUOY, L., FAYOL, M. (1989) « Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite », *Langue Française*, n°81, p.5-20.

FRANCOIS, F. (1985) « Qu'est-ce qu'un ange ? ou définition et paraphrase chez l'enfant », in FUCHS Catherine, *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, p.103-121.

FRANCOIS, F., HUDELLOT, C., SABEAU-JOUANNET, E. (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF.

FRANKEL, J.-J. (coord.) (2002), *Le lexique, entre identité et variation*, *Langue Française*, n°133.

FREDERIKSEN, C. H. (1987) « Modèles cognitifs de la structure du discours et utilisation de ces modèles pour l'étude de la rédaction de textes », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C. et al., *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, p.241-268.

FREINET, C. (1968) *La méthode naturelle*, tome 1 : *L'Apprentissage de la langue*, Genève, Delachaux et Niestlé.

FUCHS, C. (1981) « Les Problématiques énonciatives : esquisse d'une présentation historique et critique », *DRLAV*, n°25, p.35-60.

FUCHS, C. (1982 a) *La Paraphrase*. Paris : PUF.

FUCHS, C. (1982 b) « La Paraphrase dans les brouillons », in FUCHS, C., GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L. et al., *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*, p.73-102.

FUCHS, C. (1987) (ed.) *L'Ambiguïté et la paraphrase : opérations linguistique, processus cognitifs, traitements automatisés*, Université de Caen – CNRS.

FUCHS C. (1994) *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys.

FUCHS, C., GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L. (1991) « Ruminer Hérodiad : du cognitif-visuel au verbal-textuel », *L'Écriture et ses doubles, genèse et variation textuelle*, Paris, CNRS. p.27-110

FUCHS, C., GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L., PEYTARD, J., REY-DEBOVE, J. (1982) *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*, CNRS.

GARCIA-DEBANC, C. (1986) « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, n°49, p.23-49.

GARCIA-DEBANC, C. (1995) « Incidences de la nature des tâches d'écriture sur les processus rédactionnels », in BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P., RAYMOND, P., *La Production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, p.193-220.

GARCIA-DEBANC, C. (1996) « Consignes d'écriture et création », *Pratiques*, n°89, p.69-88.

GARCIA-DEBANC, C. (1998) « Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs », *Pratiques*, n°97, p.133-152.

GARCIA-DEBANC, C. (2000) « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves », *Pratiques*, n°105/106, p.51-82.

GARCIA-DEBANC, C. & MAS, M. (1987) « Evaluation des productions écrites », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C. et al., *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, p.133-145.

GARCIA-DEBANC, C., PLANES, L., ROGER, C. (2000) *Objectif écrire*, Mende, CRDP Languedoc-Roussillon / CDDP de la Lozère.

GENETTE, G. (1972) *Figures*, Paris, Seuil.

GODINET, H. (2002) « Quand les technologies d'information et de communication instrumentent les pratiques d'écriture scolaire », *Pratiques*, n°115/116, décembre 2002, p.225-236.

GOIMARD, J. (1997) « Merveilleux », article du *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Paris, Encyclopædia Universalis / Albin Michel, p.456-466.

GOMBERT, J.-E. (1990), *Le Développement métalinguistique*, Paris, PUF.

GOODY, J. (1979) *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, trad. fse, Paris, éd. de Minuit.

GRACQ, J. (1982) *En lisant en écrivant*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. La Pléiade.

GREIMAS, A.-J. (1966) *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.

GRESILLON, A. (1985) « Débrouiller la langue des brouillons », in GRESILLON, A., WERNER, M. (eds) *Leçons d'écriture*, p.321-332.

GRESILLON, A. (1989) « Fonctions du langage et genèse du texte », in HAY, *La Naissance du texte*, p.177-192

GRESILLON, A. (1990) « Les manuscrits littéraire : le texte dans tous ses états », in GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L., VIOLLET, C. (1990) *Proust à la lettre. Les intermittences de l'écriture*, p.15-42.

GRESILLON, A. (1992) « Manuscrits en main, énonciation en acte », *Texte En Main*, n°10/11, p.7-22.

GRESILLON, A. (1993) « Méthodes de lecture », in HAY, L. (ed) *Les Manuscrits des Ecrivains*, p.138-161.

GRESILLON A. (1994) *Eléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*, Paris, PUF.

GRESILLON, A. (2002) « Langage de l'ébauche : parole intérieure extériorisée », *Langages*, n°147, p.19-38.

GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L. (1982a), « Manuscrits, linguistique et informatique », in Hay, L. et Nagy, P., *Le texte et l'avant-texte*, p.177-190

GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L. (1982b), « Les Manuscrits comme lieu de conflits discursifs », in FUCHS, C., GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L. et al., *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*, Paris, CNRS, coll. Textes et manuscrits, p.129-175.

GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L. (eds) (1983) *Manuscrits – Ecriture – Production linguistique*, *Langages*, n°69.

GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L. (ed) (1984), *La Langue au ras du texte*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L., VIOLLET, C. (1986) « On achève bien les... textes. Considérations sur l'inachèvement dans l'écriture littéraire », *DRLAV*, n°34-35, p.49-75.

GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L. (1987) « Paraphrases et ambiguïtés dans la production du texte littéraire », in FUCHS Catherine, *L'Ambiguïté et la paraphrase : opérations linguistique, processus cognitifs, traitements automatisés*, p.125-128.

GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L., VIOLLET, C. (1990) *Proust à la lettre. Les intermittences de l'écriture*, Tusson, Du Lérot.

GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L., FUCHS, C. (1991) « Ruminer Hérodiade. Du cognitif-visuel au verbal-textuel », in FERRER, D. et LEBRAVE, J.-L. *L'Écriture et ses doubles*, p.29-109.

GRESILLON, A., WERNER, M. (eds) (1985) *Leçons d'écriture. Ce que disent les manuscrits. Hommage à Louis Hay*, Paris, Minard.

GROMER B., WEISS, M. (1996) *Dire, écrire*, Paris, Armand Colin.

GRUNIG, B.-N. (1979) « Pièges et illusions de la pragmatique linguistique », *Modèles linguistiques*, tome 1, fasc. 2, p.7-38.

HALTE, J.-F. (1987) « Les conditions de production de l'écrit scolaire », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C. et al., *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, p.35-44.

HAY, L. (1979) *Essais de critique génétique*, Paris, Flammarion.

HAY, L. (1985) « Du texte à l'écriture : *le texte n'existe pas.* », *Poétiques*, n°62.

HAY, L. (1986) « Ecrire ou communiquer ? Quelques remarques pour commencer », *Le Manuscrit inachevé. Écriture, création, communication*. Paris, CNRS. p.7-14

HAY, L. (1989) *La Naissance du texte*, Paris, José Corti,

HAY, L. (1993) *Les Manuscrits des écrivains*, Paris, Hachette/CNRS.

HAY, L. (2002) *La Littérature des écrivains. Questions de critique génétique*, Paris, Corti. 430 p.

HAY, L. et NAGY, P., (1982) *Le texte et l'avant-texte*, Actes du Colloque International de Textologie à Matrafured (Hongrie), 13-16 octobre 1978. Paris, CNRS, Budapest, Akadémiai Kiado.

HAYES, J.-R. (1995) « Un nouveau modèle du processus d'écriture », trad. G. Fortier, in BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P., RAYMOND, P., *La Production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, p.49-72.

HAYES, J.-R., FLOWER, L. (1980) « Identifying the Organisation of Writing Processes », in GREGG, L.W., STEINBERG, E.R. (eds) *Cognitive Processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p.3-30.

HEBRARD, J., CHARTIER, A.-M. (1990) « La Préhistoire d'une discipline scolaire : l'écriture », FIJALKOW, J. (ed.), *Décrire l'écriture*, p.17-32.

HERSCHBERG-PIERROT, A. (1985) « La marge des notes », in GRESILLON, A., WERNER, M., *Leçons d'écriture*, p.69-78.

HIBERT, B. (1989) « La Prise de la Bastille : plus facile à faire qu'à raconter ? », *Recherche* n°11, p.115-123.

HOUDE, O. & WYNNIKAMMEN, F. (1992), « Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels », *Revue Française de Pédagogie*, n°98, p.83-104.

JAFFRE, J.-P.(1991) « La Ponctuation du français : études linguistiques contemporaines », *Pratiques*, n°70, p.61-84.

JAFFRE, J.-P. (1992) *Didactiques de l'orthographe*, Paris, INRP-Hachette.

JAGUENEAU, L. (2000) « La Ponctuation dans un corpus épistolaire ordinaire », *La Licorne*, n°52, p.189-200.

JAKOBSON, R. (1963) *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.

JAUBERT, M. et REBIERE, M. (2003), « Devenir auteur de son texte au cycle 3 », *Modernités, L'auteur entre biographie et mythographie*, Presses Universitaires de Bordeaux, p.159-172.

JOLIBERT, J. (ed) (1988), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette.

JOLLES, A. (1930/1972) *Formes simples*, Seuil, 216 p.

JONASSON, K. (1992) « La Référence des noms propres relève-t-elle de la déixis ? », in MOREL, M.-A., DANON-BOILEAU, L. *La déixis*, actes du Colloque en Sorbonne, 8-9 juin 1990. p.457-470.

JULIA, C. (1997) *Les Gloses de spécification du sens – Etude des représentations épilinguistiques de la sémantique naturelle*, thèse de doctorat de Sciences du Langage, sous la direction de J. Authier-Revuz, Université de Paris 3.

JULIA, C. (2001) *Fixer le sens ? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 298 p.

KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1990) *Les Interactions verbales*, tome 1, Paris, Armand Colin.

KERLEROUX, F. (1990) « Pour une analyse théorique du statut de l'écrit », *Le Gré des langues*, n°1, p.180-186.

LAHIRE, B. (1992) « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de « l'expression écrite » à l'école primaire », *Sociétés contemporaines*, n°11, p.171-191.

LAHIRE, B. (1996) « Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit », in BARRE-DE MINIAC (C.), *Vers une didactique de l'écriture – Pour une approche pluridisciplinaire*, p.115-128.

LAMOTHE-BORE, C. (1998) *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires*, Thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université Stendhal-Grenoble 3.

- LARIVAILLE, P.(1974), « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, n°19, 1974.
- LAUFER, R. (1980) « Du Ponctuel au scriptural (signes d'énoncé et marques d'énonciation)», *Langue Française*, n°45, p.77-87.
- LAUNAY, M. (1986) « Effet de sens : produit de quoi ? », *Langages*, n°82, p.13-57.
- LEBRAVE, J.-L. (1983) « Lecture et Analyse des brouillons », *Langages*, n°69, p.11-24
- LEBRAVE, J.-L. (1986) « L'écriture interrompue : quelques problèmes théoriques », *Le Manuscrit inachevé. Écriture, création, communication*. Paris, CNRS. p.127-165
- LEBRAVE, J.-L. (1987) *Le Jeu de l'énonciation en allemand d'après les variantes manuscrites des brouillons de H. Heine*. Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris-Sorbonne.
- LEBRAVE, J.-L. (1991) « L'Hypertexte et l'avant-texte », volume hors-série de la revue *LINX, Texte et ordinateur : les mutations du lire-écrire*, La Garenne-Colombe, Editions de l'Espace européen, p.101-117
- LEBRAVE, J.-L. (1993) « L'édition génétique », in HAY, L. (1993) *Les Manuscrits des écrivains*, p.206-223.
- LEBRAVE, J.-L. (1998) « La production littéraire entre l'écrit et la voix », in CONTAT, M., FERRER, D. (dir.), *Pourquoi la critique génétique ?*, p.169-188.
- LEBRAVE, J.-L. (2001) « Comment écriront-ils ? », *Diogène*, n°196, oct-déc 2001, p.163-171.
- LE GOFFIC P. (1993) *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette Université, coll. Langue Française.
- LEBRAVE (J.-L.), GRESILLON (A.) (1983) *Manuscrits – Écriture - Production linguistique*, *Langages* n°69.
- LORENCEAU, A. (1980) « La Ponctuation chez les écrivains d'aujourd'hui – résultats d'une enquête », *Langue Française*, n°45, p.88-97.
- LOUP, H. (2000), *Le Jeu de la répétition dans les contes*, Aix-en-Provence, Edisud.
- MACCHI, Y. (1986), « Le Rôle du signifiant dans la genèse du sens énonciatif », *Langages*, n°82, p.67-82
- MAINGUENEAU, D. (1984) *Genèses du discours*, Bruxelles, Mardaga.
- MAINGUENEAU, D (1986), « Le Langage en suspens », *DRLAV*, n°34-35, p.77-94.
- MANGENOT, F. (1996) *Les Aides logicielles à l'écriture*, Paris, CNDP.
- MARCHAND, F. (1998), *Production d'écrits cycle 3*, Paris, Hachette, coll. « Les Savoirs de l'école ».

MAS M., GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAUVERON C., TURCO G., *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?*, Paris, INRP, 1991.

MAYEUR, F. (1981) *De la Révolution à l'Ecole républicaine, Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Education en France*, tome 3, Paris, Nouvelle Librairie de France.

MEILHAC, J.-C. (1995) *A l'Ecole des contes et des récits*, Lille, CRDP Nord-Pas-de-Calais.

MERLEAU-PONTY, P.(1945) *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.

MESCHONNIC, H. (2000) « La Ponctuation, graphie du temps et de la voix », *La Licorne*, n°52, p.289-294.

MEUNIER, A. (1979) « Points de repère historiques pour l'étude de la notion de modalité », *DRLAV*, n°21, p.17-24.

MILNER J.-C. (1978) *L'Amour de la langue*, Paris, Seuil.

MILNER, J. (1973) « Eléments pour une théorie de l'interrogation », *Communications*, n°20, p.19-39.

MILNER, J. (1976) « Langage et langue ou : de quoi rient les locuteurs » (1), *Change*, n°29, p.185-198.

MILNER, J. (1977) « Langage et langue ou : de quoi rient les locuteurs » (2), *Change*, n°32-33, p.131-162.

MILNER, J. (1979), « La Voix publique », *DRLAV*, n°21, p.101-107.

MOREL, M.-A. (1992) « Les Présentatifs en français », in MOREL, M.-A., DANON-BOILEAU, L. *La déixis*, p.507-518.

MOREL, M.-A. (1985) « Etude de quelques réalisations de la fonction métadiscursive dans un corpus d'échanges oraux », *DRLAV*, n°32, p.93-116.

MOREL, M.-A., DANON-BOILEAU, L. (1992) *La déixis*, actes du Colloque en Sorbonne, 8-9 juin 1990.

MOUCHON, S., FAYOL, M., GOMBERT, J.-E. (1989) « L'Utilisation de quelques connecteurs dans des rappels de récits chez des enfants de 5 à 8 ans ». *L'Année Psychologique*, p.513-529.

NEVEU, F. (2002) « L'ajout et la problématique appositive – Détachement, espace phrastique, contextualité », in AUTHIER-REVUZ, J. et LALA, M.-C., *Figures d'ajout*, p.111-122.

NIQUE, C. (1974) *Initiation à la grammaire générative*, Paris, Armand Colin.

- NOAILLY, M. (2002) « L'ajout après le point n'est-il qu'un simple artifice graphique ? », in AUTHIER-REVUZ, J. et LALA, M.-C., *Figures d'ajout*, p.133-146.
- NOLKE, H. (1983) « Remarques sur la focalisation », in NOLKE, MORDRUP, SORENSEN (ed.) *Analyses grammaticales du français*, Herslung, p.147-165.
- NONY, J.-C. (1998) « Etude de quelques représentations de la langue écrite en CM2 », *Le Français aujourd'hui*, n°124, p.88-98.
- PASSERAULT J.-M. (1991) « La Ponctuation. Recherches en psychologie du langage », *Pratiques*, n°70, p.85-106.
- PENLOUP, M.-C. (Ed.) (1994), *La Rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*, Rouen : MAFPEN.
- PENLOUP, M.-C. (1995) *Le Rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*, Thèse de Doctorat de Sciences du Langage, Université de Rouen.
- PERROT, J. (1980) « Ponctuation et fonctions linguistiques », *Langue Française*, n°45, p.67-76.
- PETITJEAN, A. (1995) « Variations historiques : l'exemple de la rédaction », in Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. *Didactique du français – état d'une discipline*, Paris, Nathan, p.175-196.
- PIAGET, J. (1969) *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël.
- PIOLAT, A. (1987) « Mobilisation des connaissances et planification », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C., ROMIAN, H., SCHNEUWLY, B. *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, Ed. Universitaires / De Boeck Université. P.285-304.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-L. (1992) « A propos de l'expression « stratégie de révision » de texte en psychologie cognitive », *Texte En Main*, n°10/11, p.51-64.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-Y. (1992) « Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive », *Langages*, n°106, p.106-125.
- PIOLAT, A. & PELISSIER, A. (1998) « Etude de la rédaction de textes : contraintes théoriques et méthodes de recherche », dans Piolat, A. & Pélissier, A. (ed) *La Rédaction de textes. Approche cognitive*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- PLANE, S. (1996) « Ecriture, réécriture et traitement de texte. » in DAVID, J. et PLANE, S. *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, p.37-77
- PLANE, S. (2000) « Eléments pour un usage didactique du traitement de texte. Ecrire, réécrire et réviser sur ordinateur. », *Pratiques*, n°105/106, p.159-181.
- PONTECORVO, (1990) « L'Acquisition de l'écriture dans une perspective socio-génétique », in FIJALKOW, J. (ed.), *Décrire l'écriture*, p.61-76.

- POTTER, F. (1990) « Ecriture et micro-informatique », in FIJALKOW, J. (ed.), *Décrire l'écrire*, p.131-142.
- POULAIN, M. (ed) *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Cercle de la Librairie,.
- PREVOST, S. (1998) « La Notion de thème : flou terminologique. », *Cahiers de praxématique*, n°30, 13-35.
- PROPP, V. (1928/1965) *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.
- PROST, A. (1981) *L'Ecole et la famille dans une société en mutation, Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Education en France*, tome 4, Paris, Nouvelle Librairie de France.
- RABATEL, A. (1997), *Une Histoire du point de vue*, Metz, Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours, *Recherches Textuelles*, n°2.
- RASTIER, F. (1987) *Sémantique interprétative*, Paris, PUF.
- RASTIER, F. (1989) *Sens et textualité*, Paris, Hachette.
- RASTIER, F. (1991) *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, PUF.
- RASTIER, F. (1996) « Problématiques du signe et du texte », *Intellectica*, n° 23, p.11-52.
- RASTIER, F. (1998) « Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage », *Langages*, n°129, p.97-111.
- RASTIER, F. (2001) *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF, coll. Formes sémiotiques.
- RECANATI, F. (1979) *La Transparence et l'énonciation*, Paris, Seuil.
- REICHLER-BEGUELIN, M.-J. (1988) « Anaphores, cataphores et mémoire discursive », *Pratiques*, n°57, p.15-43.
- REICHLER-BEGUELIN, M.-J. (1995) « Alternatives et décisions lexicales dans l'emploi des expressions démonstratives », *Pratiques*, n°85, p.53-88.
- REICHLER-BEGUELIN, M.-J., DENERVAUD, M., JESPERSEN, J. *Ecrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux et Niestlé.
- REUTER, Y. (ed) (1994), *Les Interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang.
- REUTER, Y. (1996) « De la rédaction à une didactique de l'écriture ? » in BARRE-DE MINIAC (C.), *Vers une didactique de l'écriture – Pour une approche pluridisciplinaire*, p.51-70.
- REUTER, Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- REY-DEBOVE, J. (1978), *Le Métalangage*, Paris, Armand Colin. Réédition 1997.

REY-DEBOVE, J. (1982), « Pour une lecture de la rature », FUCHS, C., GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L. et al., *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*, p.21-72.

REY-DEBOVE, J. (1985), « Le Métalanguage en perspective », *DRLAV*, n°32, p.21-32

RICARDOU, J. (1978) « Ecrire en classe », *Pratiques*, n°20, p.23-70.

RIEGEL M., PELLAT J.C., RIOUL R. (1994) *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, coll. Linguistique Nouvelle, 1994.

RILLARD, J., SANDON, J.M. (1989) « Découvrir le système de la langue en produisant des textes », *Repères*, n°78, p.63-82.

ROBERT, M. (1967) *Sur le papier*, Paris, Grasset.

RODARI, G. (1973) *Grammaire de l'imagination*, trad. R. Salomon 1997, Paris, Rue du Monde.

ROMIAN, H. & MARCHAND, F. (1987) « Présupposés des pratiques scolaires de production de textes écrits », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C. et al., *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, p.83-96.

ROURE, C. (ed) (2002) *Le Nouvel atelier de français – cycle 3*, Paris, Bordas.

ROUSE, R. H., ROUSE, M. A. (1989), « Sept siècles de littérature manuscrite », in HAY, L., *La Naissance du texte*, Paris, Corti. p.89-104

ROTTELEUR, F. (1989) « Quand le devoir redevient brouillon... », *Recherche* n°11, p.71-78.

SAADA-ROBERT, P.(1998 a) « Didactique de l'orthographe : apprentissage d'un système intégré ou d'algorithmes juxtaposés ? », *Le Français Aujourd'hui*, n°122, p.79-89.

SAADA-ROBERT, M. (1998 b) « Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle », in Brossard, M. et Fijalkow, J. *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, p.81-102.

SARRAUTE, N. (1981) *Enfance*, in *Œuvres Complètes*, Paris, Gallimard, 1996, coll. La Pleiade, p.1103-1104.

SAUSSURE (de), F. (1972/1985), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 520 p.

SCAVETTA, D. (1991) « Journalistes et traitement de texte », volume hors-série de la revue *LINX*, *Texte et ordinateur : les mutations du lire-écrire*, La Garenne-Colombe, Editions de l'Espace européen, p.185-193.b

SCHNEIDER, M. (1985), *Voleurs de mots*, Paris, Gallimard.

SCHNEDECKER, C. (1995) « Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle : les problèmes de continuité référentielle », *Pratiques*, n°85, p.3-26.

SCHNEDECKER, C. (1997) *Nom propre et chaîne de référence*, Recherches Linguistiques n°21, Metz, Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours.

SCHNEUWLY, B. (1987) « Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies », in CHISS, J.-L., LAURENT, J.P., MEYER, J.C. et al., *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, p.53-64.

SCHNEUWLY, B. (1995) « Apprendre à écrire. Une approche socio-historique », in BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P., RAYMOND, P., *La Production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, p.73-100.

SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P.(1985) *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé, nouvelle édition corrigée 1997, p.95-114.

SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.-C. (1986) « Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits », *Pratiques*, n°51, p.39-53.

SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.-C., DOLTZ, J. (1989) « Les Organismes textuels dans quatre types de textes écrits (élèves de 10, 12 et 14 ans) », *Langue Française*, n°81, p.40-58.

SEGUY, A. (1994) « Ecrire et réécrire en classe, pour quoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture », *Repères*, n°10, p.13-32.

SIMON, C. (1986) *Discours de Stockholm*, Paris, Minit.

SIMONIN-GRUMBACH, J. (1975) « Pour une typologie des discours », in KRISTEVA, J., MILNER, J.-C., RUWET, N. *Langue, discours, société – Pour Emile Benveniste*, Paris, Seuil, p.85-121.

SPRENGER-CHAROLLES, L. (1989) « L'Apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycholinguistique (note de synthèse). », *Revue française de pédagogie*, n°87, p.77-106.

SPRENGER-CHAROLLES, L. (1992) « A propos de certains usages déictiques du déterminant défini » in MOREL, M.-A., DANON-BOILEAU, L. *La déixis*, actes du Colloque en Sorbonne, 8-9 juin 1990. p.519-526.

TEMPORAL-MARTY, N. (1991) « Quand les enfants parlent entre eux de traitement de texte et d'écriture », volume hors-série de la revue *LINX, Texte et ordinateur : les mutations du lire-écrire*, La Garenne-Colombe, Editions de l'Espace européen, p.303-310.

THIMONNIER, R. (1970) *Code orthographique et grammatical*, Paris, Hatier.

TOMASSONE R. (1996) *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave.

TOMASSONE R. et LEU-SIMON C, *Grammaire pour lire et écrire, Cours Élémentaire 2*, Paris, Delagrave, 1998.

TOMASSONE, R. et LEU-SIMON, C. (1997) *Grammaire pour lire et écrire, Cours Moyen*, Paris, Delagrave, 317 p.

VALERY, P.(1933), *Rhumbs*, Paris, Gallimard.

VALERY, P.(1960), *Œuvres*, tome 2, Paris, Gallimard, coll. La Pléiade.

VAN DER AUWERA, J. (1987) « L'Actif et le passif sont-ils vériconditionnellement équivalents ? », in FUCHS Catherine, *L'Ambiguïté et la paraphrase : opérations linguistique, processus cognitifs, traitements automatisés*, Université de Caen – CNRS. p.217-222.

VERMEERSCH, G. (1996) *La Petite fabrique d'écriture*, Paris, Magnard.

VION Robert, (1998) *Les Sujets et leurs discours : énonciation et interaction*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.

VION, R. (ed) (1998) « Du Sujet en linguistique », in *Les Sujets et leurs discours : énonciation et interaction*, p.189-202.

VYGOTSKY, L.S. (1934) *Pensée et langage*, traduction française 1985, Paris, Editions Sociales.

WAGNER, R.-L. (1980) *Essais de linguistique française*, Paris, Nathan.

WAGNER R.-L., PINCHON J. (1962) *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette.

WALSER, M. (1989) « Ecrire », in HAY, L. (ed), *La Naissance du texte*, p.221-223.

WERLICH, E. (1975) *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Heidelberg, Quelle-Meyer.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	11
 PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE.	 221
 CHAPITRE I - Parcours des points de vue théoriques existants.	 23
 INTRODUCTION	 25
 1. LE PROCESSUS D'ECRITURE : MODELES PSYCHOLOGIQUES.	 26
1.1 Des modèles issus des recherches cognitivistes.	26
1.1.1 La perspective modulariste : le premier modèle de Hayes et Flower.	26
1.1.1.1 La planification :	27
1.1.1.2 La mise en texte :	28
1.1.1.3 La révision :	29
1.1.2 Le modèle de Hayes et Flower : mise en cause et prolongements.	30
1.1.2.1. Contestations du modèle de Hayes et Flower et réponses.	31
1.1.2.2. Le nouveau modèle de Hayes et Flower.	32
1.1.2.3 A côté du modularisme : la perspective interactive.	34
1.1.3 Écriture et développement : la notion de « surcharge cognitive ».	37
1.1.3.1 La planification comme témoin du développement du savoir-écrire.	37
1.1.3.2 La révision comme témoin du développement du savoir-écrire.	39
1.1.3.3 Profil développemental de l'exercice des tâches d'écriture.	40
 1.2 La perspective socio-constructiviste : Vygotsky et son école.	 43
1.2.1 Importance du contexte social dans l'appropriation individuelle des connaissances.	43
1.2.2 Les outils psychologiques restructurent l'activité.	44
1.2.3 Le langage pour soi : du langage égocentrique au langage intérieur.	47
1.2.4 Vygotski aujourd'hui dans le champ didactique.	49

1.3 Et la langue ?	51
1.3.1 Le langage dans la perspective cognitive	51
1.3.1.1 Réviser, c'est corriger.	52
1.3.1.2 Les idées d'abord, les mots ensuite.	52
1.3.2 Le langage dans la perspective vygotkienne	54
1.3.2.1 Ancrage social de la pratique langagière.	54
1.3.2.2 La production de texte comme processus itératif.	55
1.3.3 Nécessité d'un autre cadre	56
2. METTRE AU JOUR L'ECRITURE : LA GENETIQUE TEXTUELLE.	58
2.1. Naissance de la génétique textuelle : rassemblement et divergences.	59
2.1.1. « Le texte n'existe pas » : l'invention de la génétique textuelle.	60
2.1.1.1. Dépasser la philologie : le texte désacralisé.	60
2.1.1.2. Dépasser le structuralisme : l'écrivain redécouvert.	62
2.1.2. Différentes équipes pour des approches diverses : linguistique et littérature.	65
2.1.2.1. La critique d'un auteur : comprendre l'écriture individuelle.	65
2.1.2.2. Vers des mécanismes généraux de l'écriture : l'approche linguistique.	67
2.2. Les acquis aujourd'hui : linguistique, manuscrits, lecture créative.	70
2.2.1. Des concepts linguistiques au service de l'analyse des manuscrits : co-énonciation et déploiement lexical.	70
2.2.1.1. La co-énonciation : les manuscrits comme trace de l'autodialogisme.	71
2.2.1.2. Proto-termes et lexèmes flottants : le lexique exploré.	74
2.2.2. Vers une théorie globale de l'écriture ?	76
2.2.2.1. Détermination de types d'écritures à partir de corpus littéraires : la dichotomie programme / processus.	76
2.2.2. L'écriture ordinaire.	78
2.2.3. Un outil nouveau, des perspectives nouvelles : le traitement de texte.	80
Conclusion	83
3. L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE : L'EVOLUTION DIDACTIQUE.	84
3.1 L'écriture entre dictée et imitation des Anciens : le passé de l'école.	84
3.1.1 Apprendre à (ortho)graphier : la dictée entre pleins et déliés.	85
3.1.2 S'inscrire dans la continuité des grands textes : la composition.	86
3.1.3 Raconter / gloser en français : rédaction et dissertation littéraire.	87
3.2 De l'élève à l'enfant : vers une prise en compte du sujet de l'apprentissage.	89

3.2.1 A l'école, il y a aussi des enfants ! Réflexions sur l'apprentissage.	90
3.2.2 Un franc-tireur et précurseur : Célestin Freinet.	91
3.3 L'élève producteur d'écrits : l'école élémentaire au présent.	93
3.3.1 Nécessité de réformer un système désuet : la pédagogie de projet.	93
3.3.2 Du texte libre aux écrits fonctionnels : importance de la structuration des apprentissages.	96
3.3.3 Une approche globale de l'écrit et de l'écriture : les types de textes.	98
3.3.3.1 La typologie de Werlich / Adam :	98
3.3.3.2. La typologie de Bronckart :	99
3.3.3.3. Types de textes, types d'écrits, organisation pédagogique.	102
3.4 L'évaluation des productions d'élèves : de l'écrit à l'écriture.	103
3.4.1 Quelle évaluation pour les écrits des élèves ?	103
3.4.2 Une évaluation permanente : les aides procédurales.	106
3.4.2.1. Construire ses outils d'évaluation : le <i>chantier</i> d'écriture.	106
3.4.2.2. Se réécrire pour écrire : l'auto-alimentation de l'écriture.	107
3.4.2.3. Exploiter les acquis du cognitivisme : les facilitations procédurales.	108
3.4.2.4. Écriture guidée, écriture spontanée : quelles répercussions, quelles aides véritables ?	109
3.4.3 Regards sur l'écriture : les brouillons d'écoliers.	110
Conclusion	113
CONCLUSION AU CHAPITRE 1.	115
CHAPITRE II - Méthodologie et problématique.	117
1. CONSTITUTION DU CORPUS	119
1.1. Le recueil des données : cadre, support, caractéristiques globales.	119
1.1.1 Le logiciel Genèse du Texte : un instrument d'investigation de l'écriture en acte.	120
1.1.2 La recherche INRP Genèse du Texte.	122
1.1.3 Les cadres péda-go-sociologique du recueil des données.	125
1.1.4 Étude expérimentale, étude de corpus : deux modes de travail pour deux types de recherche.	127
1.1.4.1 L'étude expérimentale : conditions et conséquences.	128
1.1.4.2 Le choix d'une étude de corpus.	129
1.2 Composition du corpus : les reconstitutions d'écriture examinées.	131
1.3. Première lecture interprétative : les graphiques <i>fil de la plume</i>.	135
1.3.1 Premier groupe : énonciation linéaire et corrections de surface.	135
1.3.2 Deuxième groupe : un cycle récurrent de production nouvelle et retour dans le produit.	138

1.3.3 Troisième groupe : expansion du texte par l'intérieur.	140
1.4 Le questionnement ouvert.	143
1.4.1 Rapprochements avec des classifications existantes.	143
1.4.2 Propositions d'axes d'analyse.	144
2. LA TRANSCRIPTION : DU FILM DE L'ECRITURE A SA REPRESENTATION LINEAIRE.	147
2.1 L'écriture en quatre opérations.	149
2.1.1 Ajout vs inscription ou saisie	151
2.1.2 Remplacement vs suppression + ajout	155
2.2 La notion de variante	159
2.2.1 Variante de lecture vs variante d'écriture.	159
2.2.2 Variante libre vs variante liée.	166
2.3 La spécificité du matériau analysé : les directions choisies.	170
2.3.1 Privilégier la dimension temporelle de l'écriture	170
2.3.2 Privilégier la procédure opératoire sur son résultat.	171
2.3.3 Prendre en compte l'inachèvement scriptural.	173
2.4 L'écriture directe sur traitement de texte : spécificités et problèmes posés.	175
2.4.1 Écriture manuelle / écriture sur traitement de texte : comment envisager les différences ?	175
2.4.1.1. Éléments de différenciation entre écritures manuscrite et sur ordinateur.	176
2.4.1.2. Quel brouillon sur traitement de texte ?	178
2.4.2 Le niveau micro-procédural : ce que fait apparaître Genèse du Texte.	180
3. CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE.	186
3.1 Les référents théoriques pour l'analyse : la linguistique énonciative, l'approche métalinguistique.	186
3.1.1 Le langage en acte : l'énonciation écrite.	186
3.1.1.1 Approche pragmatique vs approche énonciative.	187
3.1.1.2 En deçà de la variété des réalisations discursives, la consistance d'un niveau spécifiquement linguistique.	188
3.1.1.3 Le sujet et le langage : échos de la psychanalyse.	191
3.1.2 Énoncer du langage, énoncer sur le langage.	192
3.1.2.1 Le métalangage naturel. L'autonymie connotée.	192
3.1.2.2 Les boucles méta-énonciatives : un dire modalisé.	193
3.2 Le cadre énonciatif : adaptations des travaux existants au corpus étudié.	197
3.2.1 Part du méta dans l'activité d'écriture.	198

3.2.1.1 Métalinguistique, métadiscursif, méta-énonciatif.	199
3.2.1.2. La situation d'écriture comme co-énonciation.	200
3.2.1.3. Reposer le problème.	202
3.2.2 Les modifications du texte pendant l'écriture : des manifestations de la modalisation autonymique.	203
3.2.2.1. La modification immédiate : configuration en boucle.	204
3.2.2.2 Les modifications différées dans le temps : l'énonciation dilatée de l'écriture.	205
3.2.3. En deçà de la rature : interprétation des pauses.	207
3.2.3.1. Caractère métadiscursif de l'activité pendant les pauses.	207
3.2.3.3. Relecture pour le sens, relecture pour l'orthographe.	209
3.3 Problématique et hypothèses de travail.	212
3.3.1 Énoncé de la problématique	212
3.3.1.1. Comment expliquer les différences de comportement des scripteurs ?	213
3.3.1.2. L'écriture comme interaction des opérations de continuation et de modification.	214
3.3.1.3. Le rôle du <i>déjà là</i> dans le déroulement de l'écriture.	215
3.3.2. Hypothèses de recherche et organisation du travail.	218

DEUXIEME PARTIE : LE DIRE DILATE DE L'ECRITURE. 2213

CHAPITRE III - Accumulation de souvenirs, écriture accumulative. 225

1 . OBJET ET AXES DE TRAVAIL.	227
1.1 Choix et caractéristiques du corpus examiné.	228
1.1.1. « Raconte ton meilleur souvenir d'école primaire »...	228
1.1.1.1. Un référent préexistant : un texte pré-écrit ?	229
1.1.1.2 Absence d'enjeu pragmatique à l'écriture.	230
1.1.2 Un processus possible de passage du référent au texte.	231
1.2 Évolution du projet de texte : l'émergence du texte à travers l'activité (méta)discursive.	232
1.2.1. Les quatre niveaux de la production langagière selon J. Rey-Debove.	233
1.2.2. La paraphrase chez C. Fuchs.	237
1.2.3 L'hétérogénéité du dire dans l'écart entre les mots et les choses.	240
1.3 Perspectives d'analyse.	242
1.3.1 L'écriture : trajets sémantiques et énonciatifs.	242
1.3.2 L'évolution du projet de texte : référent antérieur / textualisation intérieure à l'écriture.	243
1.3.3. Reformulations et paraphrases : des marques de la réflexion métadiscursive.	244

2. LA TEXTUALISATION : ORGANISATION SEMIQUE ET PART DU LANGAGE DANS L'ECRITURE.	245
2.1. Abdellatif : un souvenir, et après ?	245
2.1.1 Produire un effet sur le lecteur : un axe fort de la production textuelle.	246
2.1.2. D'un référent à l'autre, trajets de mots.	247
2.2. Séverine, la précision progressive de la nomination et l'affirmation de l'écriture.	249
2.2.1. Le fil chronologique : le temps de l'aventure.	250
2.2.2. Quitter l'école : la nature et l'aventure.	255
2.2.3 Un mot pour deux fonctions : valeurs ana(cata)phorique et déictique de voilà.	257
2.3. Bettina, l'irrépressible envie de raconter le plaisir.	259
2.3.1 Progression thématique et organisation syntaxique.	260
2.3.2. Tension de l'écriture vers le point focal du texte.	262
2.3.3 Les contradictions de l'écriture : dire à la fois le voyage et l'arrêt, le scolaire et le plaisir.	263
2.4. Camille, le travail du récit à la limite du mode de l'accumulation.	266
3. D'UN REFERENT CONSTRUIT ANTERIEUREMENT A LA CONSTRUCTION DU SENS INTERIEURE A L'ECRITURE : ASPECTS DE LA PLANIFICATION.	274
3.1. La stabilité thématique du texte :	275
3.2. Les pauses d'écriture : une manière d'approcher la planification.	277
3.2.1. L'entrée en écriture : pause initiale et planification globale.	278
3.2.2. Les pauses internes à l'écriture : prévoir, revoir, prévoir et revoir à la fois.	281
4. REFORMULATIONS ET REPRISES DE MOTS : DES MARQUES DE L'ACTIVITE METADISCURSIVE.	287
4.1. Des traces du <i>méta</i> dans le texte final : les paraphrases textuelles.	288
4.1.1. Les paraphrases non marquées.	289
4.1.2. Les paraphrases en incise : des configurations d'ajout montré.	293
4.2. Les reformulations scripturaires effectuées au fil de l'écriture.	295
4.2.1. Reformulations simples.	295
4.2.1.1. Trajets vers la coïncidence des mots et des choses : $X \rightarrow Y'$.	295
4.2.1.2. Affirmation de la coïncidence : $X \rightarrow \emptyset \rightarrow X'$, vs impossibilité de la coïncidence : $X \rightarrow \emptyset \rightarrow X' \rightarrow \emptyset$	297
4.2.1.3. Reformulations portant principalement sur l'énonciation.	300

4.2.2. Reformulations complexes.	303
4.4. Reformulations scripturaires différées, au sein du déjà-écrit.	305
4.4.1. Reformulations simples.	306
4.4.1.1. Reformulations par remplacements.	306
4.4.1.2. Reformulations par suppressions.	308
4.4.1.3. Reformulations par ajouts.	309
4.3.2. Reformulations complexes.	311
CONCLUSION A L'ANALYSE DES NARRATIONS DE SOUVENIRS.	316
CHAPITRE V - L'écriture au confluent du "que dire ?" et du "pour qui, pour quoi le dire ?"	319
1 - EN QUOI LA CONSIGNE PEUT-ELLE INDUIRE UN TATONNEMENT DANS L'ECRITURE ?	325
1.1 Un référent disponible.	325
1.2 Le poids de la consigne <i>convaincre</i> :	327
1.3 Le poids du type d'écrit <i>article de journal</i> :	330
1.4 Le poids de la consigne <i>écrire</i> :	334
2. MARQUES DE LA PRISE EN COMPTE DU DESTINATAIRE DANS L'ENONCIATION.	339
2.1 Les personnes de l'énonciation : de l'expression personnelle à la prise à parti du lecteur.	339
2.1.1 Vous, lecteurs : association des destinataires aux propos tenus dans le texte.	340
2.1.2 Nous, scripteurs : le nous extension du je, énonciateur collectif.	341
2.1.3 Nous, vous, on : fluctuance et hésitations référentielles.	343
2.2 Modalités d'énonciation : formes et ponctuation.	349
2.3.1 L'exclamation :	350
2.3.1.1 L'exclamation partielle : degrés de modalisation.	350
2.3.2 L'exclamation totale : de la fonction expressive à la modalité injonctive.	352
2.3.2 L'interrogation.	355
2.3.2.1 (Fausse) question du scripteur à lui-même : un trajet vers l'interlocution.	355
2.3.2.2 Question rhétorique : l'interlocution exhibée.	358

2.3.2.3 (Fausse) question et guidage du lecteur.	359
2.4 Un métadiscours en direction du lecteur : la glose explicative.	362
2.4.1 Métalangage et interlocution.	363
2.4.1.1 L'explicitation du sens d'un terme en langue : la modalisation autonymique.	363
2.4.1.2 Du métadiscours à visée interlocutive : structures de reformulation.	365
2.4.1.3 Les parenthèses : extraction et insertion dans le discours.	367
2.4.2 Ajout génétique et ajout linguistique.	370
2.4.1 Non-coïncidence entre ajouts génétiques et ajouts linguistiques.	370
2.4.2 Coïncidence entre ajouts génétiques et ajouts linguistiques.	371
Conclusion	373
3. MARQUES DE L'ADOPTION D'UN TYPE D'ECRIT PARTICULIER.	375
3.1 Les marques externes de structuration de l'écrit.	375
3.1.1 Titre et chapeau	376
3.1.2 La silhouette du texte	380
3.2 Une marque interne du type d'écrit : la séparation faits/commentaires.	384
3.2.1 Le mode de l'accumulation.	386
3.2.2 Le mode de la récurrence.	388
3.2.2.1. Cas où les commentaires dominent : de l'entrelacement à l'absorption des faits par les commentaires.	389
3.2.2.2. Cas où les énoncés factuels dominent : une limite plus stable entre faits et commentaires dans l'écriture comme dans les textes.	391
4. LE SOUCI D'ECRITURE : MISE EN PLACE DE POSTURES D'ECRIVANTS.	395
4.1 De la discussion à l'écriture : entre réemploi brut et travail sur le lexique.	396
4.1.1 « Ce n'est pas de leur faute » : des réemplois sans changement.	396
4.1.2 « Les gens se moquent » : peu de réemplois, mais des changements.	398
4.1.3 « Ils ont honte » : le déploiement d'un champ sémantique.	398
4.1.4 Un problème, des problèmes : jeux polysémiques et synonymiques.	401
4.1.4.1 Réseau synonymique du mot.	401
4.1.4.2 Le jeu du nombre et du sens.	403
4.2. Trajets de mots, trajets de sens : l'exemple d'une écriture récurrente.	407
4.2.1. Mise en place du texte : le jeu de l'intention et de la langue.	407
4.2.2. Résolution apparente : l'ambiguïté ressurgit.	409
4.3 Produire un discours de genre second : la création d'un repérage fictif.	411

4.3.1. L'introduction par un connecteur : correction de l'énoncé et simplicité de l'énonciation.	413
4.3.2. Absence de transition : la possibilité sans suite d'un coup de force stylistique.	414
4.3.3. La transition par l'exemple : glissement vers un cadre référentiel second.	416
Conclusion	419
CONCLUSION A L'ANALYSE DE L'ECRITURE DES ARTICLES.	421
CHAPITRE V - L'intertextualité à l'œuvre : contes (parfois) détournés.	
Invention et réécriture.	423
INTRODUCTION	427
1. ANGLES D'ANALYSE DU MATERIAU.	428
1.1 Écrire un conte : conceptions diverses du genre et de ses caractéristiques.	428
1.1.1. L'écriture d'un conte comme production d'un écrit de genre normé.	429
1.1.2. L'écriture d'un conte comme production d'une forme simple.	431
1.2. Dits et non-dits de la consigne d'écriture.	435
1.2.1. Dimension complémentaire apportée par la consigne : l'interdiscursivité explicite.	435
1.2.2. Un effet du contexte de production : figures de détournement et d'inversion.	437
1.3. Modalités d'analyse.	438
2. LES REGLES DU GENRE : IMPLICATIONS SUR L'ECRITURE.	441
2.1. Les textes comme totalités signifiantes : cohérence interne, progression thématique, clôture des récits.	442
2.1.1. Une écriture accumulative : l'inversion pas à pas d'un « conte » existant.	443
2.1.2. Une écriture récurrente : la gestion constante de l'hybridité textuelle.	445
2.1.3. Écritures du gonflement : diverses façons d'expanser un premier jet.	448
2.1.1.1. Transformation d'un premier jet et perte de cohérence.	448
2.1.1.2. L'expansion dans un cadre fixé : une simplicité perdue.	450
2.1.1.3 La transformation complète d'une ébauche : le conte comme coquille pour le dire du <i>je</i> .	454
2.2. Le merveilleux.	458
2.2.1. Le merveilleux va de soi : inscription d'emblée dans l'univers de la merveille.	459
2.2.2. Le merveilleux étonnant : hésitations et réticences à s'inscrire dans le merveilleux.	462

2.3. Ancrage dans des temps et des pays lointains.	469
2.3.1. Coller au récit originel : l'écriture de Caroline.	470
2.3.2. Ancrage dans le réel : écritures de Benjamin et Marine.	471
2.3.3. De la réalité à l'univers du conte : vers un désancrage référentiel.	474
2.3.3.1. Le genre du conte comme espace de référence : une écriture autonome dans la clôture du genre.	475
2.3.3.2. Conte et autobiographie : le jeu de la réalité et du merveilleux.	477
2.3.3.3. Dialogue intra/interdiscursif : la mise en abyme.	480
3. REPRISES D'ELEMENTS DES CONTES ET TRAJETS SEMANTIQUES.	484
3.1. Eléments types, éléments singuliers : deux manières de dialoguer avec les contes existants.	484
3.1.1. Changement de contexte des éléments importés	485
3.1.2. Nom propre et référenciation	486
3.2. Les personnages principaux : rapports des portraits et des récits.	488
3.2.1. Pinocchio : le pantin naïf et fruste.	488
3.2.2. Le Chat Botté : dénomination plurielle et appropriation du personnage.	493
3.2.3. Le petit grand petit Poucet.	498
3.3. Les personnages secondaires : modes de citation et incidences sur l'écriture.	500
3.3.1. Introduction des personnages et procédés de nomination.	500
3.3.2. Fabriquer un objet conte	507
3.3.2.1. Les personnages secondaires : description et rôles.	508
3.3.2.2. Les discours rapportés directs comme marqueurs de décalage.	511
3.3.2.3. Les personnages comme marque de l'intertextualité.	513
4. FIGURES D'INVERSION ET DE DETOURNEMENT.	516
4.1. Inversion référentielle.	516
4.1.1. Détournement de l'univers du conte.	517
4.1.1.1. L'inversion généralisée comme principe d'écriture : conte de Caroline.	517
4.1.1.2. L'inversion comme relance de la production : conte de Marine.	523
4.1.2. Détournement des faits non propres au conte.	526
4.2. Inversion en langue : jeux sur le lexique sur le signifiant.	528
4.2.1. Antonymie en langue, détournement en discours : quelques remplacements lexicaux.	528
4.2.1.1. L'inversion antonymique : un moteur de l'écriture.	528
4.2.1.2. L'inversion antonymique comme relance de l'écriture.	531
4.2.2. Jeux sur le signifiant : homonymie.	533

CONCLUSION SUR L'ECRITURE DES CONTES. 538

CHAPITRE VI - La forme et le sens : problèmes de mise en graphie et travail du texte. 539

INTRODUCTION 543

1. LA FORME DE LA LANGUE : APPROCHES LINGUISTIQUES ET ENJEUX DIDACTIQUES. 546

1.1. Les enjeux théoriques du lien entre forme et sens : 546

1.1.1. Des approches linguistiques : Saussure et l'énonciation. 546

1.1.2. Le contenu vs l'expression : le point de vue cognitiviste. 549

1.2. Les enjeux didactiques de l'orthographe aujourd'hui. 552

1.3. Le fonctionnement de l'orthographe : recherches et applications récentes. 555

1.2.1. Morphogrammes et phonogrammes : deux types de marques pour les deux niveaux d'articulation du langage. 555

1.2.2. Travaux actuels en didactique de l'orthographe. 558

1.2.3. Proposition de typologie des opérations de mise en graphie. 560

2. LA MISE EN GRAPHIE : UN ANGLE DE DESCRIPTION DES MODES D'ECRITURE. 563

2.1. Répartition des opérations de mise en graphie dans le temps de l'écriture. 564

2.1.1. Mode de l'accumulation : des frontières nettes entre les phases d'écriture. 564

2.1.1.1. Phase d'accumulation : empressement à dire *et* vigilance au dire. 564

2.1.1.2. Phase de relecture : 565

2.1.2. Mode de la récurrence : une activité multiforme tout au long de l'écriture. 568

2.1.2.1. Les corrections en suspension : objet et répartition. 568

2.1.2.2. Les corrections différées : 570

2.1.3. Mode du gonflement : l'absence de spécificités. 570

2.2. Les corrections différées : organisation et correspondances. 571

2.2.1. Séries de corrections morphogrammiques : le jeu de la grammaire et de la relecture. 572

2.2.1.1. Des comportements opposés : lecture linéaire / recherche d'un type d'erreur. 572

2.2.1.2. Un cas particulier de parcours très diversifié. 573

2.2.2. Séries de corrections non morphogrammiques 574

2.2.2.1 Autour de la typographie	575
2.2.2.2. Autour d'un phonème :	577
2.2.2.3. Autour d'un mot :	577
3. MISE EN GRAPHIE ET MISE EN TEXTE : SEPARATION, INTRICATION, INTERACTIONS.	580
3.1. Les suites de corrections différées : disposition dans le temps de l'écriture.	580
3.2. Trajets de la mise en texte à la de mise en graphie.	583
3.3. D'un travail sur le signifiant à des changements lexicaux.	586
3.3.1. Opérations de mise en graphie favorisant des modifications du texte.	586
3.3.2. Successions d'opérations mettant en jeu l'équivoque du langage.	590
CONCLUSION A L'ANALYSE DES OPERATIONS DE MISE EN GRAPHIE.	592
CONCLUSION GENERALE	591
BIBLIOGRAPHIE	601