

## écriture

Il y a maintenant plus de dix ans, quelques permanents de l'AFL, dont Claire Doquet-Lacoste faisait partie, ont élaboré le logiciel *Genèse du texte* qui devait servir d'instrument de recueil des données de la recherche INRP du même nom, conduite par l'unité Didactique des Apprentissages de Base. Ayant quitté l'AFL en 1994, Claire Doquet-Lacoste a souhaité continuer à travailler avec ce logiciel et entamé une thèse de doctorat de Sciences du Langage sous la direction de Jacqueline Authier-Revuz à l'université de Paris 3. Enfin terminée, cette thèse, intitulée *Étude génétique de l'écriture d'élèves de Cours Moyen 2*, est le socle du présent article.

## L'ACTIVITÉ MÉTADISCURSIVE DANS L'ÉCRITURE : une recherche avec *Genèse du Texte*

Il était difficile de faire un bref résumé de cette thèse, surtout à destination des lecteurs des A.L. qui ont déjà connaissance des possibilités offertes par le logiciel et des résultats de la recherche menée à l'INRP entre 1992 et 1996\*. C'est pourquoi j'ai choisi de ne présenter qu'un volet de ce travail, en essayant de mettre en évidence sa spécificité par rapport aux différents travaux dont j'ai connaissance à partir de données recueillies avec *Genèse du texte* : l'ancrage linguistique, et plus précisément la linguistique énonciative, avec ce qu'elle implique d'accroche aux formes attestées de l'écriture en acte plutôt qu'aux intentions supposées des scripteurs. Cet ancrage a eu sur le traitement du matériau livré par *Genèse du Texte* des conséquences importantes qu'il me faudra exposer, en même temps que le cadre conceptuel dans lequel je m'inscris, avant d'analyser précisément une reconstitution d'écriture et d'envisager des conséquences didactiques de ce type d'analyse.

### DES ÉLÈVES ÉCRIVENT.

Le corpus de l'étude présentée ici se compose de reconstitutions de l'écriture de textes explicatifs et narratifs produits par les élèves du CM2 de Gilbert Saby<sup>1</sup> en 1995, à l'école d'application du Vesinet (Hauts-de-Seine). Les élèves ont écrit leurs textes directement sur ordinateur, en utilisant le traitement de texte *Genèse du Texte* qui enregistre l'ensemble des opérations effectuées pendant l'écriture et les restitue ensuite chronologiquement, en respectant les pauses, comme si l'on avait filmé l'écran de l'ordinateur. Le matériau recueilli s'apparente donc, tout en le débordant, à celui sur lequel s'appuie traditionnellement la génétique textuelle : il permet de décrire l'écriture comme la juxtaposition des opérations d'ajout, de suppression, de remplacement et de déplacement (Cf. Grésillon, 1994), les données électroniques donnant accès en outre à la chronologie et au rythme de l'écriture. Le matériau se présente sous la forme de films qu'il faut décrypter, le logiciel indiquant, à travers sa fonction « *historique* », les mots sur lesquels portent les différentes opérations. Il serait trop long de détailler ici les transformations que nécessite, pour devenir lisible, l'historique produit automatiquement par le logiciel. Ces transformations, à la manière de la transcription sur laquelle s'appuient les recherches sur les manuscrits, tendent à clarifier la dynamique de l'écriture pour faire apparaître les pauses, l'amplitude des opérations, les retours en arrière dans le texte. Par exemple, voici retranscrit le début de l'écriture d'un texte narratif :

```
00:00:00
    pause=00:03:31
    ajout de Mon meilleur souvenir a
    été celui

00:05:00
    remplacement de Mon par Un de
    mes
    remplacement de meilleur souvenir
    par meilleurs souvenirs
    en fin de phrase, ajout de cla
    suppression de cla
    ajout de randonnée pédestre.
    pause=00:00:59
    ajout à suspension de Nous sommes
    partie [remplacement de partie par
    partis]deux jours, seulsans
    les pare [ajout d'un espace entre seul
    et sans]nts,
    pause=00:00:45
```

À gauche se trouve le repère chronologique, noté par tranches de 5 minutes. Les pauses signalées sont celles que

le logiciel - suivant un calcul statistique propre à chaque reconstitution d'écriture - considère comme significatives. Le début de l'écriture peut donc se commenter ainsi :

*Après une pause de 3mn31, la scriptrice inscrit les mots « Mon meilleur souvenir a été celui » ; elle revient au début de la phrase et modifie Mon meilleur souvenir en « Un de mes meilleurs souvenirs » ; puis, elle avance en fin de phrase, ajoute puis supprime *cla*, ajoute enfin « randonnée pédestre. » Ces opérations ont construit la phrase suivante : « Un de mes meilleurs souvenirs a été celui de la randonnée pédestre. »*

La spécificité du corpus recueilli (des écritures d'enfants) m'a conduite à forger une catégorie particulière d'opérations, dites à suspension. Il s'agit d'opérations (des ajouts, le plus souvent) dont le cours est suspendu, à une ou plusieurs reprises, par des corrections orthographiques intervenant dans le segment qui fait l'objet de l'opération. Par exemple, la dernière opération notée peut se gloser<sup>2</sup> ainsi :

*La scriptrice ajoute « Nous sommes partie », elle corrige le e de partie en s, ajoute « deux jours, seuls sans les pare », enlève l'espace placé malencontreusement, termine le mot parents.*

Les corrections formelles (orthographe, accords, et erreurs de frappe) sont notées en exposant car elles ne rompent pas totalement le fil de l'opération d'ajout : à ce titre, elles n'ont pas le même statut qu'une modification lexicale, par exemple le remplacement de Nos par Un de mes au début de l'écriture.

## COMMENT LIRE ?

Le matériau finalement construit est donc la représentation linéaire des traces graphiques de la constitution des textes. Il est interrogé avec des filtres linguistiques, la question centrale portant sur la place des activités métalinguistiques dans la constitution de ces textes.<sup>3</sup> *Métalinguistique* est ici pris dans son sens le plus large :

parler en français (pris en tant que métalangage) à propos du français (pris comme langage objet) et interpréter les mots et les phrases du français au moyen de synonymes, circonlocutions et paraphrases françaises, s'avèrent être partie intégrante de nos activités usuelles. (Jakobson, 1963, p. 53)

À partir de ses travaux sur le métalangage naturel, celui que tout locuteur pratique au quotidien, Josette Rey-Debove (1982) postule que toute rature est 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 également de cette affirmation que part Claudine Fabre (1990) pour analyser *Les Brouillons d'écoliers*. Dans cette étude fondatrice, l'auteur montre que les enfants exercent, à tous les moments de l'écriture, une activité métalinguistique importante, constitutive du texte lui-même.

Quelques années plus tard, c'est dans une perspective similaire que J. Authier-Revuz analyse les *boucles méta-énonciatives*, ou retour sur le dire en train de s'énoncer.<sup>4</sup> L'auteur insiste sur la relation entre ces boucles et la pratique langagière quotidienne : loin de n'être qu'un phénomène périphérique, lié à des conditions de discours particulières, les modalisations autonymiques sont une manière courante de

\* (NDLR) Pour la présentation de la recherche, voir : Jean FOUCAMBERT, *La genèse du texte*, A.L. n°37, mars 1992, p.74 et in *Les recherches de l'AFL*, A.L. n°43 (mars 94) à n°46 (déc.94).

Lire *Genèse du texte*, compte-rendu de recherche, 2 Tomes, INRP, 1995

<sup>1</sup> SABA Gilbert, Maître Formateur, a participé à la recherche INRP *Genèse du texte* et a eu la gentillesse, par la suite, de m'autoriser à utiliser quelques productions de sa classe pour constituer mon corpus de thèse. Qu'il trouve ici, une nouvelle fois, l'expression de mes remerciements les plus chaleureux.

<sup>2</sup> Les généticiens du texte, en particulier J.-L. LEBRAVE (1983), ont montré l'ambiguïté de ces gloses, qui sont presque toujours interprétatives : en effet, ce qui apparaît à l'écran, ce n'est pas « la scriptrice » qui « ajoute » ou « supprime », c'est le fait que tel ou tel mot apparaît ou disparaît. J'utilise ce type de glose par commodité et pour ne pas embrouiller la compréhension par un amoncellement de précisions.

<sup>3</sup> Le terme de métalinguistique montre la filiation de ce travail avec celui de Claudine Fabre : son ouvrage fondateur, *Les Brouillons d'Écoliers* (1990), est issu de sa thèse d'État *Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*.

<sup>4</sup> Par exemple, cet extrait d'une interview de F. MITTERRAND : « *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 !* » (cité par J. AUTHIER-REVUZ, 1995, p.749).

Le mécanisme énonciatif peut se décomposer ainsi :

- énonciation d'un segment « transparent », dont la fonction est de référer au monde (*Il y a un fait raciste en France, dû à l'ignorance, aux difficultés de la vie quotidienne, etc... très bien.*) ;

- retour sur le mot qui vient d'être énoncé, qui est alors considéré, non plus en transparence, mais en tant que signe, opaque, et dont on mesure l'adéquation au discours tenu et pour lequel est proposé (*Très bien, je veux dire très mal !*) ;

- reprise du fil du discours référant au monde.

J. AUTHIER-REVUZ nomme *modalisation autonymique* cette caractéristique de l'énonciation, où un même signe est pris, simultanément, pour ce qu'il signifie (mode transparent) et parce qu'il signifie (mode autonyme).

pratiquer le langage et même - comme l'activité métadiscursive en général - elles sont indispensables aux échanges linguistiques. Elles sont vues par J. Authier-Revuz comme de véritables *rouages de l'énonciation*.

Je vais m'attacher à montrer, à partir de l'exemple d'une écriture de texte narratif de restitution, *les traces de l'activité métadiscursive fonctionnant comme rouage de l'énonciation*. Il s'agit pour la scriptrice de raconter son meilleur souvenir de l'école primaire : ce sujet de rédaction typique, d'où sont absents le lecteur comme l'enjeu du texte, l'énonciation va consister en une négociation entre l'ordre du réel et celui de la langue, entre ce que l'élève a envie de dire et ce qu'elle sait que l'évaluateur attend, double trajet au terme duquel va émerger un texte qui, malgré les imperfections qui le caractérisent aussi, apparaît comme le résultat d'un travail du langage où se forge, à coups d'essais-erreurs, un sujet écrivant.

## APPRENDRE A LIRE UN TEXTE FINAL

Le texte final de Bettina est le suivant (*les segments sont numérotés par commodité*) :

❶ Un de mes meilleurs souvenirs a été celui de la randonnée pédestre. Nous sommes partis deux jours ,seul sans les parents .

❷ 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 la où nous voulions nous arrêtés . Ensuite, toute la classe a commencés à marcher en direction 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.

❸ Le soir nous avons dîner dans la cantine et avons aidée le cuisinier à mettre la table ; le repas était très bon . ❹ 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 . ❺ Après le dernier slop tous le monde a püent visités le pays des rêves où l'on est restés jusqu'au lendemain matin et où un petit déjeuné nous attendait en campagne de M<sup>^</sup>Sabi et de Caroline .

L'organisation thématique permet de dégager : ❶ l'introduction, avec rappel de la consigne ; ❷ le récit du voyage ; ❸ sur

place, le repas du soir ; ❹ l'événement saillant, la boom ; ❺ la conclusion de l'événement.

On ne peut que remarquer l'efficacité de la gradation rythmique et sémantique dans l'évocation de la boom :

*Enfin, la boom.*

*Le moment que nous attendions tous.*

*La mégaboom génial où l'on c'est bien amusés malgés les sept kilomètres qui nous avaient bien fatigués.*

Cette efficacité en soi est renforcée par le contexte à la fois rythmique et sémantique : le martelage créé par la prosodie, que redoublent la relation paraphrastique des deux premières phrases et la reprise du mot *boom* dans la troisième, crée un temps d'arrêt dans le texte où l'on n'a pas cessé, jusque là, de se déplacer.

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 ❷ et ❸ 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 ❹, « *Après le dernier slow* ». Les circonstants en tête de phrase marquent majoritairement le temps : durée (*pour arriver*), étapes chronologiques (*ensuite, avant d'arriver, après le dernier slow*), organisation temporelle (*le soir*). Les phrases répondent à une structure simple, éventuellement complexifiée par coordination ; un passage fait exception, la partie ❺ (celle qui dit la boom), où les phrases verbales introduites par des circonstants font place à des phrases nominales.

Le croisement de l'analyse en thèmes et prédicats et l'analyse syntaxique en constituants immédiats met en évidence que la boom, qui apparaît comme l'événement saillant, est linguistiquement décrite sur un mode tout à fait différent du reste du texte : les thèmes phrastiques, dans les parties ❷, ❸ et ❹, comprennent des circonstants exprimant majoritairement le temps ; dans la partie ❺, le thème est simplement l'événement, *la boom*. Puisque le thème d'une phrase se réfère au connu à partir duquel va se bâtir ce qui est à connaître<sup>5</sup>, puisque dans les parties ❷, ❸ et ❹, les thèmes sont des repères temporels, nous devons en conclure que le fil de l'énoncé, c'est le temps qui passe !<sup>6</sup> À chaque début de phrase, l'égrainement du temps se répète et quand elle arrive, *la boom* est d'une évidence telle qu'elle s'énonce d'elle-même : l'utilisation de phrases nominales, rares 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.<sup>7</sup> Le circonstant *enfin*, qui annonce l'événement, peut être compris comme portant sur les épisodes narrés mais aussi sur la narration (il est alors métadiscursif). Ce *enfin*, acmé du texte, constitue une borne scripturale qui introduit deux ruptures d'ordre grammatical : l'opposition phrases verbales / phrases nominales, le passage de thèmes circonstanciels à un thème objet-sujet. Il va de pair avec une rupture sémantique importante : à la *randonnée pédestre* où la pluie oblige à *manger près d'une grange* à l'odeur désagréable succède une visite au pays des rêves suivie d'un lendemain où un *petit déjeuner attend* les enfants.

Ces rapides commentaires ont voulu montrer comment, à y bien regarder, on peut analyser un texte de scripteur débutant comme celui d'un auteur confirmé, pour peu que l'on accepte de le considérer comme un texte véritable, aboutissement - même provisoire - d'une écriture au sens plein du terme. C'est cette écriture que nous allons observer à présent, pour tenter de cerner l'évolution du projet de texte à travers le cheminement de l'écriture.

## SE SOUVENIR POUR ÉCRIRE.

Choisissant de raconter un souvenir qui s'est produit quelques mois plus tôt avec le maître qui sera le lecteur du texte, Bettina s'interdit la liberté de l'invention des faits elle raconte *un vrai souvenir de la vraie enfant* qu'elle est. L'écriture dure 1h30. Au bout de 30 minutes, 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

Les opérations sont alors les suivantes :

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

ajout de Nous avons mê me [suppression de l'espace entre mê et me] appris 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.

pause=00:01:31

Cette première écriture de l'événement saillant du texte manifeste la tension 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. Avec l'enchaînement de la phrase suivante, *nous avons même appris à Caroline à danser*, on a l'impression que le texte est arrivé au cœur de l'événement et que ce qui va être conté maintenant, ce sont les petits faits qui ont émaillé la soirée. Au contraire, la scriptrice suspend la narration avec la modalisation *enfin, je pense*, qui la conduit à se pencher sur ce qu'elle vient d'écrire<sup>8</sup> ; elle commence ici à se positionner en scripteur s'adressant à un lecteur et prenant - pour la première fois depuis le début de l'écriture - un recul suffisant sur son texte pour le considérer en tant qu'objet textuel.

<sup>5</sup> « 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).

<sup>6</sup> 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 ».

<sup>7</sup> 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 constantes et, particulièrement, sur des constants 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).

<sup>8</sup> « Enfin, je pense » est un énoncé métadiscursif : la scriptrice énonce quelque chose, puis s'interroge sur l'exactitude de ce qu'elle vient d'énoncer. Si son doute porte sur l'adéquation du verbe *apprendre* (*Caroline ne savait-elle vraiment pas danser auparavant ?*), le verbe est pris à la fois comme renvoyant à du réel et comme appartenant à la langue : il s'agit d'une modalisation autonymique.

Depuis le début de l'écriture, en effet, Bettina n'a cessé de courir vers l'événement qu'elle vient de poser enfin à l'écran : la boom. La progression de l'écrit se fait par sauts thématiques, la scriptrice ayant l'air de planifier, pendant les pauses, la suite immédiate du texte. Il n'est pas possible de détailler dans le cadre de cet article tous les événements d'écriture, mais on peut en transcrire approximativement l'essentiel :

~~Mon~~ Un de mes meilleurs souvenirs a été celui de la cla randonnée pédestre. (pause : 59'') Nous sommes parties deux jours, seulsans les parents (pause : 45'') enc (pause : 46'') en car . (pause : 2'15) pour arrivé Pour arrivés dans le petit chemin de campagne, (pause : 2'03) nous avons dû, prendre le car qui nous à enmenés nous attendait à l'école (pause : 3'12) . (pause : 2'02) Et il nous à déposés la où nous voulions nous arrêtés. Ensuite n toute la classe a commensés à marcher en direction de l'école où l'on nous attendaient pour passer la nuit et faire une boom méga géniale

L'écriture comporte une période de tâtonnement (souignée) où s'exerce clairement une activité métalinguistique de rature et de remplacements successifs par le même (*enc* → *en car* → Ø, *pour arrivé* → *Pour arrivé*). Cette période, située après l'écriture de l'exposition, précède l'inscription presque linéaire du début de la randonnée jusqu'à l'énoncé de la boom.

On observe donc ici l'alternance de phases de scription linéaire et de piétinements, qui sont le lieu d'une réflexion métalinguistique et qui semblent jouer un rôle dans la production elle-même : ce qui se règle dans les hésitations de Bettina, c'est le passage de la partie expositive, introductive du texte, à sa partie proprement narrative ; ce qu'elle décide, c'est d'obliger le lecteur à coopérer avec le texte, en ne disant pas tout (*cf* la référence implicite du déterminant défini dans *le petit chemin de campagne*). La scriptrice, dont le projet narratif global (la réponse au *de quoi je vais parler ?*) est vraisemblablement fixé, procède par petites étapes pour concrétiser, de pause en pause, ses intentions énonciatives (la réponse au *qu'est-ce que je vais en dire, et comment ?*), et cette découverte progressive passe parfois par un piétinement et des tentatives successives : l'activité métalinguistique - dont on peut penser qu'elle est également partie prenante dans les pauses, mais qui est attestée ici par les ratures - fonctionne, comme dans les boucles méta-énonciatives de retour sur le dire, comme *rouage de l'énonciation*.

## ÉCRIRE POUR SE SOUVENIR

L'ajout de « enfin, je pense », qui met en mots le retour sur le dire et témoigne du recul que prend la scriptrice par rapport à sa production, marque un tournant dans l'écriture. Bettina était jusque là comme happée par le souvenir à décrire, la boom, totalement engagée dans le projet de *se souvenir pour écrire*. Une fois la boom évoquée, la modalisation de son énonciation manifeste sa nouvelle posture : écrire pour se souvenir. Il semble que la mise en mots, attendue, de l'événement saillant du texte, ait en quelque sorte déchargé la scriptrice du poids de cet événement et qu'elle soit à présent en mesure de reprendre plus posément son récit.<sup>9</sup> La boom énoncée, Bettina va maintenant terminer le récit de la randonnée :

Avant d'arriver nous nous sommes arrêtés pour déjeuner. Malheureusement il c'est mis à pleuvoir et nous avons dû (pause : 51') manger ~~dans une~~ près d'une grange où l'odeur ne nous enchantait pas trop.

Le soir nous avons dîner dans la cantine et nous avons aidée le cuisinier à mettre la table ; le repas était très bon.

Cette fin de récit s'écrit très linéairement, interrompue par une seule pause. La suite de l'écriture, plus chaotique, se déroule ainsi<sup>10</sup> :

après la table, remplacement du point-virgule par un point rétablissement du point-virgule
pause=00:00:45
<u>avancée en fin de texte</u> ajout de Enfin
<u>retour après passer la nuit</u> ajout d'un point-virgule remplacement du point-virgule par un point
pause=00:01:00

Cette phase de tâtonnements précède, comme c'était déjà le cas plus haut, un moment déterminant de l'écriture : celui où la scriptrice, qui a évoqué la boom comme inscrite dans l'attente (on nous attendait pour passer la nuit et faire une boom mégagéniale), la pose comme étant là, enfin :

<u>avancée en fin de texte</u> 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]
<u>retour après Enfin la boom,</u> remplacement de la virgule par un point majuscule à le (moment)
<u>avancée en fin de texte</u> ajout de qui remplacement de qui par où ajout de l'on c'est bien amusés malgés les sept kilomètres qui nous avaient- bien fatigués. ajout d'un espace entre avaient et bien

L'événement s'inscrit à coups d'hésitations et de ratures. Le paradigme initié par l'expansion linéaire (*Enfin, la boom. La méga boom*) se complexifie au gré de la réécriture pour devenir le segment de texte que nous avons commenté plus haut :

*Enfin, la boom. Le moment que nous attendions tous. La méga boom génial où l'on s'est bien amusés malgés 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 l'application sémantique : désignation simple (*la boom*), reprise par substitution lexicale qui amplifie sans l'altérer l'information donnée par le premier segment<sup>11</sup> (*le moment que nous attendions tous*), reprise par terme identique enfin, ce terme étant à la fois amplifié et mélioré (*méga, génial*). Cette phrase, élaborée dans la confrontation au langage, présente une cohérence parfaite sur les plans sémantique, rythmique et prosodique. Elle joue un rôle charnière, à la fois résolution de l'écriture et point culminant du texte.

Cet épisode scriptural manifeste, à mon sens, la posture d'auteur qu'a adoptée la scriptrice, cherchant ici, non seulement à dire un événement passé, mais à *l'écrire*, au sens plein du terme : à référent constant, le langage a joué un rôle dans la naissance du texte, dont l'efficacité s'est forgée au gré des retours en arrière et des manipulations lexicales diverses. Une fois ce passage écrit, la scriptrice, dégagée de son projet référentiel, va retourner dans son texte et supprimer la première allusion à la boom, devenue superflue, avant de terminer le texte avec l'évocation du *petit-déjeuner* du lendemain matin. Jusqu'au bout, cette écriture aura donc été un entrelac d'avancées scripturales et de moments où s'exerce particulièrement l'activité métalinguistique, indispensable *rouage* de la production textuelle : les pauses en sont l'indice et les retours en arrière, la trace manifeste.

L'analyse de ces quelques événements d'écriture modifie le regard sur cette production d'enfant et incite à mettre en cause l'idée selon laquelle l'élève producteur d'écrit se coule, via une consigne, dans un moule préétabli où se met en mots un référent préconstruit. Ici, ce qui est à dire a été vécu, donc est connu, mais pour autant son énonciation ne va pas de soi : même dans ce cadre de la restitution d'un vécu, l'activité d'écriture remodèle ce qui est à dire, le structure, l'imprime. Le cadre analytique de la modalisation autonymique, qui permet de traiter les retours dans l'écrit comme des traces de l'activité métadiscursive, est particulièrement approprié pour théoriser l'idée, présente depuis longtemps dans les travaux de l'AFL, que l'écriture est créatrice de sens.

### LIRE, ÉCRIRE, RÉÉCRIRE...

La lecture des textes d'enfants, et plus encore celle de leur écriture, est abordée ici à partir de filtres linguistiques qui tendent à en construire une approche critique au sens plein du terme : comme le souligne Claudine Fabre, « *les textes d'enfants sont problématiques à des degrés divers, en tant qu'objets de lecture, et cependant riches d'indices concernant non seulement les connaissances et les compétences langagières du scripteur, les hypothèses qu'il construit, mais aussi la façon dont il se représente la langue et les discours, le monde et lui-même en tant que sujet parlant-écrivain.* » (Fabre, 2000, p. 9)

<sup>9</sup> Au moment de la conception du logiciel, nous nous sommes appuyés sur une écriture collaborative qui avait pour objet la production d'un portrait énigmatique : il fallait que le lecteur reconnaisse le personnage dépeint en fin de texte seulement, d'où un jeu d'indices de plus en plus précis. Au début de l'écriture, les deux enfants auteurs écrivaient explicitement le nom du personnage : « *C'est un lapin loucheur* », puis le supprimaient pour décrire ce lapin avec d'autres mots, comme le voulait la consigne. C'est le même phénomène qu'ici : l'auteur a besoin de poser explicitement le point où son texte va conduire le lecteur, pour enclencher l'écriture.

<sup>10</sup> Les passages grisés sont ceux où la scriptrice remonte dans le texte pour effectuer des opérations dans le déjà-écrit. Les déplacements du curseur sont indiqués et soulignés.

<sup>11</sup> 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 chiasmique :

<i>enfin</i>	<i>la boom</i>
<i>le moment</i>	<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.

Ce qui se pose à la lecture, ce ne sont pas essentiellement des problèmes d'orthographe, ni des problèmes de lexique, ni même des problèmes de cohérence ou de progression thématique : c'est plutôt, fondamentalement, la question du regard à porter sur cet énoncé-là, irréductible à une juxtaposition de phrases comme à la situation de production et aux supposées intentions de communication qui l'ont fait émerger. Partant toujours des formes langagières mises en œuvre dans la production, l'analyse énonciative aborde les objets linguistiques - mots, phrases, textes, en tout cas : énoncés - dans la complexité syntactico-sémantique qui leur est propre, en postulant qu'un aspect n'est jamais sans lien avec les autres et que telle modification orthographique est susceptible, par la focalisation qu'elle entraîne, de provoquer des modifications lexicales, qui pourront elles-mêmes retentir sur la cohérence textuelle.

Les genèses des textes d'élèves témoignent, contre l'idée tenace de la « subordination de la langue, en tant que système encodé, sur la pensée qui en devient l'encodant » (Dahlet, 1995, p. 257), du rôle joué par le langage dans la production de textes, y compris - nous venons de le voir - les rédactions les plus traditionnelles. L'élève dont nous avons examiné la production accède finalement à l'écriture comme synchrétisme d'une intention de dire et du langage pour dire : apprendre à écrire, c'est peut-être faire l'expérience de cette tension entre des mots foncièrement hétérogènes au monde qu'ils désignent et la nécessité, pourtant, d'utiliser ces mots pour désigner le monde ; c'est devenir l'instance qui tour à tour s'implique et s'éloigne, s'interroge et assume cette complexité ; c'est construire, en même temps que son rapport à la langue, sa position scripturale propre et irréductible, comme l'est, la critique génétique l'a montré, celle de tout écrivain.

Claire DOQUET-LACOSTE ■■■  
IUFM d'Aquitaine

Équipe « Manuscrits et linguistique », Item-CNRS.

### Ouvrages cités

- AUTHIER-REVUZ, J. (1995) *Ces Mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Paris, Larousse, Tomes 1 et 2.
- COMBETTES, B. (1983) « Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants », *Langue Française*, n°38, p.74-86.

- 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.
- FABRE C. (1990) *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte.
- FABRE-COLS, C. (2000) *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 295 p.
- GRESILLON A. (1994) *Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*, Paris, PUF.
- JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1983.
- LEBRAVE, J.-L. (1983) « Lecture et Analyse des brouillons », *Langages*, n°69, p.11-24.
- REY-DEBOVE, J. (1987), « Pour une lecture de la rature », in *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*, Paris, CNRS.



Elle\* se fait éditrice d'elle-même. Elle ne dicte plus, elle écrit, veille aux copies, à la mise en page, à la beauté graphique des dédicaces, au soin des reliures. Pour le livre, c'est le temps de l'œil, après le temps de l'oreille. La lecture laïque commence à se faire silencieuse, la musique cesse d'être l'accompagnatrice obligée du texte. Et celui-ci, ne passant plus par la bouche, n'étant plus destiné à l'oreille des autres, peut se permettre des libertés que sa fonction orale interdisait. On peut écrire ce qui ne se dit pas, dans l'intimité d'une écriture et d'une lecture muettes.

Pierre LEPAPE

Le Pays de la Littérature (Seuil) 2003

\* Christine de Pisan (1363 - v.1430) - (NDLR)