

LE BROUILLON, INTROUVABLE OBJET D'ÉTUDE ?

Catherine BORÉ, IUFM de Versailles-Cergy

INTRODUCTION

Il est devenu banal en didactique d'associer la réécriture au travail du brouillon.

Mais on ne s'interroge pas toujours sur ce qui distingue un **processus** général comme la réécriture, du **produit** – engendré de manière souvent fort diverse – qu'est le brouillon.

Je voudrais analyser dans cet article le statut si peu homogène du brouillon, qui en fait un objet d'étude largement implicite en didactique de l'écriture.

Je poserai ainsi deux problèmes :

1. Quelle est l'activité exacte qui se lit dans les brouillons ? Inventer, rechercher ce qu'on ne sait pas encore, mais dont on a « l'idée » ? Corriger, reprendre, remanier ce qu'on sait ne pas être le résultat visé ? Essayer, collectionner, faire proliférer, « pour voir », ou par plaisir ? Prévoir ? Déconstruire et reconstruire ? Sans doute tout cela à la fois !

En fait, il faut se demander comment situer l'objet d'étude « brouillon » par rapport à l'activité de révision en général, ce qui amènera à s'interroger sur les notions voisines de « reformulation » et de « paraphrase ».

2. Parlera-t-on *du* ou *des* brouillons ? Le risque existe d'en faire un objet unique (unifié) qui serait en somme la norme du brouillon.

Or le brouillon, avant d'être un objet théorique, est un objet concret qui peut revêtir diverses formes : plan, notes, listes, ratures, versions, copies et recopies, etc.

Au surplus, il serait étonnant que le contexte scolaire produisît des objets homogènes ! On a bien plutôt l'expérience que ce qui prévaut sur le terrain, à l'école et au collège, c'est la diversité, l'hétérogénéité des situations d'écriture, et par suite des types de fonctions du brouillon.

Il convient donc de s'interroger sur la spécificité de cet ensemble protéiforme – à la fois matériau et concept – qui a du rapport avec l'écrit comme système, l'écriture comme processus, et plus profondément avec la capacité langagière de reprendre, reformuler, paraphraser, trois termes qui ne sont pas exactement synonymes, comme on va le voir.

Pour dissocier ces aspects imbriqués, je tâcherai de définir le brouillon selon deux points de vue :

- comme objet scolaire récemment institutionnalisé,
- comme trace sémiotique d'une activité linguistique.

On devrait pouvoir ainsi mesurer la distance qui existe entre la conception institutionnelle du brouillon et sa fonction réelle, par rapport au processus général de reformulation.

On décrira ensuite brièvement trois situations courantes de réécriture à l'école, qui montrent des types et des fonctions différents de brouillons, avant de présenter un exemple de réécriture continue en contexte d'écriture longue.

1. LE BROUILLON, UN OBJET RÉCEMMENT SCOLARISÉ

Le brouillon scolaire est une réalité empirique avant d'être un objet d'étude. Il a été décrit (1) dans la continuité d'une tradition qui en fait un objet caché / déprécié (du scripteur comme de l'enseignant), à la différence de celui de l'écrivain qui est au contraire exhibé / sacralisé.

Mais comme tout objet issu de pratiques sociales, le brouillon scolaire évolue, change de sens et de forme au gré des représentations que s'en forme le monde scolaire.

On peut s'en convaincre en le voyant lentement émerger de la « poubelle de la classe » où il se trouvait encore en 1983, quand Cl. Fabre analysait les « petits papiers », réceptacles des écrits privés, des rêveries, et des correspondances secrètes des écoliers (2).

C'est seulement une dizaine d'années plus tard qu'il apparaît officiellement dans le document « parallèle » *La Maîtrise de la langue* (1992), destiné à l'école primaire, peu après la réforme des cycles (1991).

Le document *La Maîtrise de la langue* place le brouillon dans le cadre large de la « production d'écrits », terme qui supprime progressivement l'« expression écrite », apparue avec le Plan Rouchette en janvier 1971 (3).

Fait remarquable, la terminologie employée associe « brouillon » à « raturage » et « réécriture » ce qui fait du brouillon à la fois un support et une activité :

« Il faut aussi apprendre à chacun *l'usage du brouillon*. Trop fréquemment, les enfants imaginent qu'il ne sert qu'à se passer de tout effort calligraphique et orthographique avant la copie au net. Rares sont ceux qui savent *améliorer la mise en mots* du texte grâce au *raturage* et à la *réécriture* ; pour conduire chaque élève à se servir au mieux de son brouillon, on peut utilement mettre en place un partage du travail (échange des manuscrits au sein de la classe, amélioration à plusieurs d'une écriture individuelle antérieure sur la base de critères de relecture établis en commun, etc.). Le premier scripteur a ainsi la possibilité de porter un regard neuf sur son texte lorsqu'il lui revient avec des propositions de modifications d'un camarade ou d'un groupe de camarades.

[...]

Tous ces exercices doivent conduire l'élève, par le biais d'une *distanciation progres-*

(1) FABRE, Cl. (1994) : « Ce qui vaut pour un manuscrit vaut-il pour un brouillon d'écolier ? » in « *Ecrire au brouillon* », *Le Français Aujourd'hui* n°108, pp. 97-102.

(2) FABRE, Cl. (1983) : « De quelques usages non standard dans des écrits d'écoliers », in *J'cause français, non ?*, Paris, A.P.R.E.F., *Cahiers libres 380 / La Découverte*, Maspéro, pp. 37-67.

(3) Sur l'évolution des conceptions et des désignations de l'activité écrite des élèves dans l'enseignement de l'écriture, voir Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 1996, notamment chapitre 1.

sivement acquise à l'égard de sa propre écriture, à une attitude d'auto-évaluation active de toute activité rédactionnelle... » (4)

On mesure la différence avec les textes officiels pour l'école élémentaire de 1985 (réforme Chevènement) qui donnaient à propos de l'« expression écrite » au cours moyen les seules indications de :

« Reprise, correction et amélioration par l'élève de ses travaux antérieurs. » (5)

Le brouillon est donc officiellement devenu un espace visible : d'abord il est nommé comme tel. Puis l'élève peut ouvertement y montrer ses ratés, ses ratures ; mieux, il peut ouvertement *se montrer raturant*, car c'est bien l'activité de raturer elle-même, plus que son produit, qui semble aujourd'hui prévaloir.

Mais conjointement, le texte de 1992 insiste sur l'aspect cognitif de cette activité, la réécriture étant *tout à la fois* la démarche réflexive qui porte l'élève à revenir (c'est-à-dire à faire retour sur son texte, par la lecture, pour l'évaluer, éventuellement avec l'aide d'un pair) *et* aussi l'acte de reprendre / modifier ce texte dans sa « mise en mots », c'est-à-dire essentiellement dans sa structure de surface (j'y reviendrai, le terme « mise en mots » étant ici emprunté à la psychologie cognitive) (6).

Cette ambiguïté était déjà présente dans les cahiers d'évaluation CE2 / 6^e (7), puisque dès l'année 1990, on trouve le libellé suivant à l'épreuve de production d'écrits de CE2 :

« Guide de relecture

« Je viens d'écrire un texte.

Je souhaite que mon histoire soit comprise ; pour cela, je relis mon texte et je vérifie que :

- mon histoire est bien la suite du texte proposé ;
- mon histoire a une fin.

En réécrivant, je pense à :

- écrire lisiblement ;
- mettre les majuscules et les points nécessaires pour délimiter les phrases ;
- respecter les accords (masculin / féminin, singulier / pluriel).

Quand j'ai fini de réécrire, je relis une dernière fois mon texte. » (8)

On voit bien dans ce texte que la réécriture préconisée n'est pas entièrement dégagee du sens de « recopie », alors que simultanément l'élève est invité à « *se relire et vérifier que...* », ce qui suppose à la fois relecture critique, évaluatrice, et décision de changement en cas d'évaluation négative !

En 1990, la confusion est donc manifeste entre :

(4) « La Maîtrise de la langue » in *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels, Tome III 1940-1995*, recueillis et présentés par André CHERVEL, INRP, éd. Economica, Paris, 1995, pp. 455-456.

(5) *Op.cit.* ci-dessus, p. 381.

(6) Pour une synthèse des travaux sur la révision et une mise au point des différences « réécriture » « révision » etc., voir notamment :

- Jacques DAVID (1994) : « La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique », in *Repères* n°10, nouvelle série, Paris, INRP, pp. 3-12, ou encore :

- Maurice MAS (1996) « Réécriture et révision » in *De l'évaluation à la réécriture*, groupe EVA, Hachette Education, INRP, pp. 9-27.

(7) Ces cahiers proviennent des opérations d'Évaluation Nationale organisées depuis 1989 par le ministère de l'Éducation. Elles consistent en une série d'épreuves destinées aux classes de CE2 et de 6^e, permettant de recueillir des éléments d'évaluation sur les performances nationales des élèves en Français et Mathématiques. Les épreuves se déroulent chaque année dans les premières semaines de la rentrée scolaire.

(8) Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Évaluation à l'entrée au CE2*, Français, cahier de l'élève, 1990, Séquences 4 et 5, exercice 14 b, p. 30

- réécriture = recopie,
- réécriture = relecture évaluative,
- réécriture = remaniement du texte.

Sera-t-elle entièrement levée dans les années suivantes ? On peut en douter puisque des formules comparables se retrouvent encore en 1996, dans le « Guide de relecture », accompagnant comme chaque année l'exercice d'écriture.

Au collège, la distance est considérable entre les « Compléments aux Instructions Officielles » de 1985 (parus en septembre 1987) qui recommandent au professeur de relever dans les copies de « rédaction », des exemples « *sur lesquels portent la réflexion et le travail de réécriture* » (ce dernier terme signifiant alors : des propositions de correction de la part de l'enseignant), et les textes de novembre 1995 pour la classe de Sixième qui recommandent à la rubrique « *Ecriture* » (et non plus « rédaction » ou « expression écrite ») de faire écrire aux élèves des « *textes pour soi* », en prenant comme exemple « *l'écriture et la réécriture d'un brouillon* ».

Mais il faut aller voir de plus près. Les cahiers de l'opération « Evaluation », beaucoup plus explicites que leurs homologues destinés aux élèves de CE2, indiquent clairement les diverses étapes de ce qu'est la réécriture pour l'institution.

En 1990, le guide d'instructions destiné aux élèves était très proche de l'acception traditionnelle du travail au brouillon : réécrire, c'était se relire et corriger.

Voici ce qu'indiquait la consigne à la fin de l'épreuve d'écriture :

« Tu viens d'écrire un texte. Relis-le et vérifie :

1. que tu as mis des points et des majuscules pour séparer les phrases ;
2. que quand tu as employé un pronom, tu peux reconnaître facilement de qui ou de quoi tu parles ;
3. que ton histoire a une fin.

Fais les corrections nécessaires. » (9)

On retrouve ici l'attitude traditionnelle de « relecture du texte » à quoi s'est borné pendant des décennies le travail de retour sur le texte, la « réécriture » (noter l'absence du terme) étant de fait confondue avec les « corrections » ; quant au « brouillon », il n'en est pas encore question.

Mais en 1992, un changement s'est produit : un guide de relecture est fourni à l'élève et il détaille pas à pas le travail de relecture que doit effectuer ce dernier pour aboutir à la version définitive :

« VERSION DÉFINITIVE

Tu vas relire ton brouillon pour l'améliorer et le réécrire.

Complète le tableau suivant qui va t'aider à vérifier si tu as bien respecté les règles d'écriture. Mets une croix dans la colonne OUI (si tu as fait ce qui est indiqué), ou dans la colonne NON (si tu ne l'as pas fait).

[Suit le « tableau de relecture » que nous ne reproduisons pas.]

Deuxième écriture : version définitive

1°) En utilisant le tableau que tu viens de compléter, apporte les améliorations nécessaires :

(9) Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Évaluation à l'entrée en 6ème*, 1990, Français, cahier de l'élève, Séquence 3, exercice 15, p. 21.

- pour que le lecteur comprenne bien ton histoire ;
- pour que ton orthographe soit plus correcte.

2°) Recopie sur le cahier ton texte ainsi amélioré. Si nécessaire, fais, quand c'est possible, les dernières corrections sur le cahier. » (10)

On retrouvera ce « guide de relecture », avec quelques modifications, jusqu'en 1995 où l'on peut lire les instructions suivantes :

« Avant de recopier, tu vas relire ton premier texte pour l'améliorer. Barre, rature et récris si tu penses que c'est nécessaire. Corrige en t'aidant des questions ci-dessous...

(...)

Quand tu auras fait toutes ces vérifications, recopie ton texte... » (11) [Je souligne.]

En septembre 1998, enfin, la consigne est encore plus sommaire :

« Relisez votre texte, améliorez votre texte et recopiez-le sur la page 23 du cahier d'évaluation. » [Je souligne.]

Les fluctuations relevées en quelques années (et elles ne sont pas exhaustives) font apparaître des hésitations dans la conception du « brouillon ».

On hésite notamment entre les termes de : « brouillon », « premier texte » « version » pour qualifier ce que d'autres appellent le « premier jet » ; ces termes se comprennent en opposition à « version définitive » ou « recopie » du texte au « propre ».

Finalement, ainsi défini, le brouillon n'est guère différent de son usage scolaire traditionnel de première étape du travail d'écriture : il y a un ordre, un « avant » et un « après » de l'écriture, ce qui présuppose une certaine logique de l'« invention ». Dans cette acception, en effet, le premier état du texte surgit en quelque sorte « tout armé » du cerveau (et de la plume) du scripteur : c'est une première formulation complète en réponse à la consigne, et non pas une « sortie » par bribes et par fragments comme on en trouve parfois dans certains manuscrits d'écrivains. On voit bien alors que ce qui est implicitement défini dans cette acception de « brouillon », ce n'est pas le travail de l'*énonciation* chez l'élève mais la *production d'un premier énoncé*.

Et la « réécriture » annoncée ressemble bien à une correction « guidée », explicite, de ce premier énoncé.

Certes, l'élève est encouragé à « raturer » sur son brouillon et « réécrire » vaut bien pour « modifier ». Mais ne l'avait-il pas déjà fait dans sa toute première énonciation, avant que ne lui soit proposé ce « guide de relecture » grâce auquel il est censé pouvoir retravailler son brouillon ?

On est bien là au cœur de la difficulté : qu'est-ce qu'écrire, sinon énoncer sans un ordre préconçu, dans un mouvement de réassurance ou de rétroaction, formulant et reformulant tout à la fois ? En ce sens, la réécriture s'apparente à une « reformulation », si l'on entend par là une reprise de l'effort de production du discours à sa racine, dans lequel la « mise en mots » cesserait d'être seulement la recherche du « mot juste » pour être au contraire une « réévaluation » totale du discours, comme le disait Jakobson de la poésie.

De fait, il est intéressant de constater que ce qui est nommé « paraphrase » ou

(10) Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Évaluation à l'entrée en 6ème*, 1992, Français, cahier de l'élève, Séquence 3, Exercice 6 b, p. 8.

(11) Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Insertion Professionnelle, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Évaluation à l'entrée en 6e*, 1995, Français, cahier de l'élève, Séquences 2 et 3, Exercice 6 (suite), p. 7.

« reformulation » dans les textes officiels désigne en fait les exercices préparatoires du résumé et de la prise de notes : il s'agit alors de passer de la « copie à la paraphrase, c'est-à-dire à la reformulation » (12). Il faut comprendre ces derniers termes dans le sens de « traduction » ou « reproduction personnelle » d'un discours-source. Mais à aucun moment, ils ne seront associés au travail du brouillon, tâche qui relève exclusivement de « l'écriture et de la réécriture. »

Ainsi, avec l'entrée du « brouillon » dans la terminologie officielle de l'école, apparaît un matériau légitimé. On peut constater qu'il est un espace sémiotique *autorisant* la rature, signe d'un état provisoire du texte ; c'est aussi un *texte originel* : on semble admettre une chronologie linéaire plus ou moins planifiée de l'écriture, le brouillon faisant alors figure de premier maillon ; enfin, on le considère moins dans sa dynamique de reformulation que dans son état d'énoncé.

On voit tout ce que la didactique de l'écrit telle qu'elle s'exprime officiellement doit aux théories cognitivistes, en particulier dans le modèle de Hayes et Flower (13).

Les brouillons scolaires ont maintenant un statut d'observables. Mais leur nouvelle légitimité fait aussi d'eux des objets artificiels, car le fait de contrôler les étapes de leur production, comme semble y inciter l'institution, les transforme en objets normés.

Je montrerai cependant que, sur le terrain, ont cours des conceptions différentes du brouillon et de la réécriture, même si elles restent la plupart du temps implicites.

Mais je voudrais auparavant considérer le brouillon dans sa dimension linguistique, en l'étudiant à la fois comme *signe* et comme *texte*, dans ses ressemblances / différences avec les activités proches de reformulation et de paraphrase.

2. LE BROUILLON, UN OBJET LINGUISTIQUE / SÉMIOTIQUE

Comme objet linguistique, le brouillon peut être défini à la fois comme signe et comme texte.

2.1. Le brouillon comme « signe »

Cette analyse a été développée par Claudine Fabre (14) à propos des brouillons considérés comme traces, les ratures s'analysant comme des signes dont le signifié est d'être un langage.

Ses travaux, s'inspirant les premiers du courant linguistique de la critique gé-

(12) *La Maîtrise de la langue*, 1992, in A. CHERVEL, *op. cit.* p. 451.

(13) Il s'agit du modèle de John R. HAYES et Linda S. FLOWER (1980) : « Identifying the Organization of Writing Processes » et « The Dynamics of composing : Making Plans and Juggling Constraints », in *Cognitive Processes in Writing* de Lee W. GREGG et Erwin R. STEINBERG (Eds), Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1980. Cette théorie est maintenant bien connue. Elle a été présentée pour la première fois par Claudine GARCIA-DEBANC dans la revue *Pratiques* n°49, mars 86, « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », notamment pp. 25-29.

Il existe une version plus complexe de ce modèle, paru en 1987.

Dans le premier état de la théorie, les auteurs proposent de rendre compte de l'acte d'écrire en s'appuyant sur les protocoles oraux construits avec des sujets adultes en cours d'écriture (ou réfléchissant à la manière dont ils ont écrit). Les auteurs dégagent trois phases principales dans le processus rédactionnel : planification, mise en texte, révision, ce dernier sous-processus pouvant se produire à n'importe quel moment du processus général. Par la suite, l'analyse de la révision est complexifiée mais les bases restent les mêmes : une représentation chronologique d'un processus supposé qui irait, en phases ordonnées et séparées les unes des autres, « des idées au texte », (titre d'un ouvrage récent (1997) en psychologie cognitive, de Michel FAYOL).

(14) Dans sa thèse (1987) *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, thèse pour le Doctorat d'Etat, Université de Paris V, publiée sous le titre : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, éd. L'Atelier du texte, Céditel, Grenoble, 1990.

nétique qui a pour objet d'étude principal les manuscrits d'écrivains, ont mis à jour d'abord l'existence de traces écrites chez l'écolier, comparables en droit à celles que pratique l'écrivain sur son texte : à tout moment, le scripteur est arrêté dans sa propre énonciation ; c'est la trace de cet arrêt que dénotent les signes sémiotiques inscrits dans l'espace matériel du brouillon : ratures, biffures, surcharges et empâtements, fléchages, etc. Dans ce sens, le brouillon est pris comme signe matériel, présentant les modes de fonctionnement caractéristiques d'un signe, et ce qui s'analyse, ce sont les variantes observées dans le tracé de ces signes. Mais la comparaison avec le travail de l'écrivain a été poussée jusqu'à analyser en opérations linguistiques similaires les modifications apportées par les écoliers sur leurs textes. Les brouillons sont le lieu d'opérations distinctes, limitées à quatre principales : ajouter, supprimer, remplacer, déplacer. Parmi de très nombreuses références, on retiendra, par exemple, celle d'Almuth Grésillon définissant ainsi l'objet « brouillon » :

« Nous avons évoqué la nécessité de construire l'objet. En effet, face à une page de brouillon, couverte de ratures, de réécritures, d'ajouts et de permutations, il faut tout d'abord isoler des unités de réécriture, les ordonner les unes par rapport aux autres, et délimiter l'extension qui définit le rapport paradigmatique. Par exemple A, qui peut être un mot, un groupe syntaxique, une phrase ou même un paragraphe, est remplacé par B, B à son tour est remplacé par B', B'', etc ; (...) Il s'agit donc de constituer correctement les unités qui font partie de ce processus de réécriture. Nous avons, pour ce faire, recours à la notion de substitution, empruntée en fait à la linguistique structurale, mais adaptée à la dynamique des brouillons. Initialement symétrique et achronique, la substitution appliquée à l'analyse de manuscrits est munie de la dimension du temps. Comme l'écriture elle-même, elle est orientée : A devient B et non l'inverse. » (15)

Ayant constitué le brouillon non seulement en objet sémiotique, mais aussi en objet analysable selon les méthodes classiques de la linguistique, Claudine Fabre considère sa *fonction* : dans l'activité matérielle de raturer, elle voit l'usage de la fonction réflexive du langage : partant de la description du métalangage donnée par Hjelmslev *via* Barthes (16) selon laquelle « *le métalangage a pour signifié les deux plans du langage-objet* », Cl. Fabre voit dans le fait de raturer, plutôt qu'un véritable métalangage, un « *usage métalinguistique du langage.* » C'est ce qui lui permet d'interpréter les ratures comme des signes d'une telle *activité* dont les *opérations* de réécriture seraient la trace.

Mais le brouillon ne se réduit pas à la rature : l'activité de reformuler prend aussi des formes autres. Il existe sans doute des reformulations **locales**, mais il y a aussi des reformulations **globales sans marque raturée**, sous forme de nouvelles versions (ou textes). Cela n'est pas sans conséquence. En effet, il paraît difficile d'affirmer, en présence de deux versions concomitantes ou même différées, que la seconde vient forcément *en remplacement* de la première : alors qu'une rature est toujours forcément explicite et signifie une opération de langage fort claire (remplacement, ajout, suppression, ou déplacement), la succession de versions, même orientées temporellement, paraît, si nous nous plaçons du point de vue du scripteur, plutôt relever d'un continuum, qui n'est tranché qu'au moment de la version définitive. D'où la nécessité de considérer le brouillon aussi comme *texte*.

(15) Almuth GRESILLON : *Éléments de critique génétique, lire les manuscrits modernes*, Presses Universitaires de France, 1994, p. 150.

(16) Roland BARTHES, « Éléments de sémiologie » in *Le Degré zéro de l'écriture*, éditions Gonthier, Le Seuil, Paris, 1953.

2.2. Le brouillon comme « texte »

Du point de vue du récepteur, un texte peut être dit « brouillon » parce qu'il existe un *autre texte* auquel on peut le comparer (que cet « autre » soit définitif ou pas). Dans cette acception, le « brouillon » est alors synonyme de « version » (n, n+1, n+2 etc.) ou d'« état » provisoire à l'aune duquel on mesure le texte final.

Mais si on se place du point de vue du scripteur, on peut dire alors que le brouillon est un texte en cours de production, puisque jusqu'à l'apparition d'un nouveau texte produit, c'est le seul qui vaille. Dans cette perspective, ce qui est produit d'une version, d'un état du texte à l'autre, c'est finalement l'élaboration d'un même discours. C'est pourquoi on peut emprunter pour le définir le terme de « reformulation ».

2.2.1. Brouillon et reformulation

Terme polysémique, la reformulation a été traitée dans de très nombreux domaines : on songe en particulier aux travaux de C. Fuchs sur la paraphrase (17).

Nous partons des distinctions présentées par M.M. de Gaulmyn dans un article décrivant trois exemples de dialogues sur un thème imposé (18).

« La reformulation peut désigner la production d'un texte nouveau référé à un texte antérieur : un résumé, un compte rendu, un commentaire, une traduction, la reprise d'un communiqué d'agence de presse dans un article. Elle peut désigner aussi le procédé d'engendrement du même discours qui réfère à lui-même. » (19)

La perspective retenue par l'auteur de l'article est celle du dialogue « *en train de se faire* ». Les différents locuteurs contribuent à l'organisation du dialogue, chacun ayant un rôle spécifique, en sorte que les gestes d'autocorrection, de paraphrase, de substitutions peuvent être dits, d'une façon générale, « *reformulatifs* ».

L'auteur précise en effet :

« [La reformulation] est marquée formellement par la reprise explicite d'une même structure d'énoncé, reprise lexicale, morphosyntaxique et / ou sémantique. Les différents variantes de reformulation sont la paraphrase, la définition, la correction, la répétition. La paraphrase correspond à une substitution ou à une expansion : paraphrase synonymique ou explicative. Les reformulations sont : immédiates ou différées, selon que l'énoncé initial et l'énoncé reformulateur se suivent ou sont séparés par d'autres énoncés. Elles sont dites auto-reformulations ou hétéro-reformulations selon qu'il s'agit de l'énoncé du même locuteur ou non. Elles sont enfin auto-initiales ou hétéro-initiales selon que le locuteur reformule de sa propre initiative ou sollicité par l'autre. » (20)

— Si nous adoptons le point de vue du scripteur, nous pouvons considérer les brouillons comme des énonciations progressives dont les hésitations et parfois les errements se traduisent par les différentes formes de ratures inventoriées par Claudine Fabre (*supra*). Nous voyons alors s'effectuer matériellement ce processus de reprise, de « retour vers », au sein d'un brouillon considéré ici comme une seule unité textuelle (en le distinguant d'avec une autre éventuelle version au brouillon).

(17) Par exemple, Catherine FUCHS, *La Paraphrase*, Presses Universitaires de France, Paris, 1982.

(18) Marie-Madeleine de GAULMYN : « Reformulation et Planification Métadiscursives » in *Décrire la conversation*, sous la direction de J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni, Presses Universitaires de Lyon, 1987, pp. 167-198.

(19) M.M. de Gaulmyn, art. cit., p. 167.

(20) M.M. de Gaulmyn, *ibidem*, p.168.

Ce processus peut s'observer sur le court comme sur le long terme : la reprise peut s'effectuer sur une séance de production ; elle peut aussi s'étendre sur plusieurs séances, le scripteur étant maître de ses retours en arrière (reformulations « différées »), et même des limites qu'il assigne à son énonciation et à sa re-énonciation. On parle alors d'« écriture longue », d'« écriture-feuilleton », le texte se faisant / défaisant à chaque séance d'écriture, le scripteur produisant et reformulant son discours d'un même geste.

— Mais on peut aussi observer ce processus de reformulation à une autre échelle.

2.2.2. Brouillon et paraphrase ?

Considérons l'une après l'autre les différentes versions existant au brouillon : l'élève effectue une paraphrase de son propre dire, de façon différée, et selon des conditions qu'on peut d'emblée qualifier d'« hétéro-initiées », (cf. plus haut, M.M. de Gaulmy) dans la mesure où – souvent – ces nouvelles unités textuelles de brouillons correspondent à des demandes magistrales (21).

La situation de reformulation est alors autre, à la fois pour l'énonciateur (le scripteur) et pour le récepteur (l'analyste, ici) : le scripteur se trouve amené à considérer le(s) écrit(s) précédent(s) comme un premier texte achevé, à partir duquel (desquels) il devra en produire un nouveau, soit en répétant ce qu'il a déjà énoncé, soit en modifiant tout ou partie de ce premier état, soit, même, en produisant un nouvel état entièrement différent du ou des précédents.

La reformulation requise ici est alors proche de la situation de paraphrase : le scripteur propose un texte second (dérivé ?) qui réfère à un premier texte.

Cependant, il le fait d'une façon *qui n'est pas expressément explicite* en ce sens que la référence à ce premier texte n'est pas une citation de celui-ci assumée comme telle (**c'est-à-dire avec des marques métalinguistiques de cette reprise**), mais plutôt une reprise-modification d'un texte-source : on pourrait dire que le premier texte produit joue le rôle d'un premier contexte, ou d'un intertexte. Les différences constatées entre les états ou versions contrairement à la réécriture par reformulation immédiate sont plus difficiles à analyser.

Ici, en effet, l'activité du scripteur semble différente : lors de la reformulation immédiate, le scripteur atteste d'une activité réflexive, métalinguistique, dont la manifestation est tangible par exemple, par les différentes formes de ratures portées à l'écrit ; mais dans le cas des reformulations différées, l'activité du scripteur est double : d'une part, il produit une nouvelle version, un nouvel état (un nouveau texte) avec, là aussi, des traces de reformulation immédiate ; mais, d'autre part, il entretient avec le (ou les) texte(s) qui les a (ont) précédés un rapport complexe et diffus.

Il n'est pas sûr, en effet, qu'il s'y réfère de façon précise. Il faudrait alors qu'il soit en condition de reprendre et de relire attentivement son (ou ses) premier(s) écrit(s), souvent séparés dans le temps ou l'espace. En effet, deux cas sont possibles :

a) on songe d'abord à la feuille de brouillon écrite au crayon, qu'il faut relire puis recopier avant la fin de la séance, parfois la séance suivante. A ce moment, 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 : le maintien

(21) Je propose ci-dessous un exemple de cette situation, fréquente à l'école élémentaire.

du texte du brouillon, sa répétition – même mot pour mot – font malgré tout du texte recopié un texte nouveau.

b) puis il y a le cas de la reformulation différée à long terme (1 semaine ou plus), qui a pu être suscitée par un débat évaluatif (collectif et / ou individuel) aboutissant par exemple à la décision de fournir une nouvelle version.

Dans ce cas, le rapport avec le premier état du texte change de sens. On peut même se demander si cette nouvelle écriture se fait en référence ostensible avec le (ou les) premier(s) état(s) : le scripteur fournit une nouvelle occurrence, qui est conçue pour « remplacer » une unité d'écriture imparfaitement réalisée jusque là ; au cours de ce travail, il lui arrive d'oublier complètement sa précédente production et d'écrire une version radicalement nouvelle ; ou bien de ne pas traiter le texte précédent autrement que par ajout d'épisode : une « suite » est greffée sur le(s) texte(s) antérieur(s).

Y a-t-il eu nouvelle écriture, activité réflexive, auto-citation ? L'activité du sujet scripteur demeure en ce cas beaucoup plus difficile à interpréter, dans la mesure où la paraphrase qu'il fait de lui-même n'est pas entièrement explicite : les gestes d'écriture successifs produisent des textes achevés successifs qui se présentent comme des unités autonomes avec, entre chaque version, une solution de continuité que comble seulement la lecture suivie du récepteur. Le point de vue du scripteur reste implicite, il est seul en tout cas à pouvoir garantir une parenté sémantique entre chaque version.

Peut-on en fin de compte parler de « paraphrase », comme nous l'avons suggéré plus haut, en considérant la parenté entre les deux textes ? Ce n'est pas sûr, si l'on se réfère à ce que C. Fuchs désigne sous ce terme : soit la parenté sémantique est explicite et prédictible en langue (c'est le cas des reformulations fondées sur l'**équivalence** entre phrases, celle-ci étant définie par la présence d'un invariant sémantique), soit elle ne l'est pas, et le sujet doit signaler l'identité entre discours par des marqueurs explicitant la prédication d'identité (22). Or la réélaboration du même objet discursif est ici, pour une part, **recréée par le récepteur**, en raison de la situation scolaire qui induit des consignes de « réécriture » auxquelles l'élève doit se conformer.

Dans un chapitre de (1982, *op. cit.*) sur « *les conditions du jugement de paraphrase* » (pp. 140-177), Catherine Fuchs s'intéresse justement au corpus très particulier de reformulations que sont les brouillons de manuscrits ; ceux-ci lui semblent précieux en ce qu'ils éclairent le « *parcours des possibles successivement rejetés avant que l'auteur n'opte pour la formulation définitivement retenue* » (p. 140).

Ce qu'il y a d'intéressant, selon C. Fuchs, c'est justement que l'auteur n'établit pas positivement un jugement de paraphrase. Ses essais, tentatives plus ou moins heureuses d'écriture, sont avant tout des tâtonnements qui ne préjugent pas d'une intention de signification précise ; bien au contraire, ces « ratés » modifient parfois sensiblement le cours de l'écriture jusqu'à l'obtention du « sémantisme visé », lequel n'est en aucun cas pré-établi, mais seulement calculé par comparaisons successives.

On peut y voir y voir une analogie avec des situations de brouillons scolaires : ici l'énonciateur part d'un texte-source (le sien) déjà tout constitué et le « paraphrase » *comme s'il* s'agissait d'un autre. Certes, agissant de la sorte, il va bien jusqu'au bout d'un processus de textualisation, comme le font les écrivains lorsqu'ils produisent de nouvelles versions d'un texte, mais le fait qu'il le fasse sans

(22) Voir Catherine FUCHS, *Paraphrase et Énonciation*, Ophrys, Paris, 1994, notamment chapitre 1, pp. 38-39.

référence directe et explicite au texte-source (le sien) conduit à envisager la question de la paraphrase sous l'angle de la reproduction / transformation, beaucoup plus que comme l'équivalence sémantique entre deux discours, au point que l'on peut se demander **ce qui reste de commun entre les versions** : le seul lien semble bien être ici la poursuite de la construction du discours.

D'autre part, si l'on se réfère à la définition de la « reformulation » au sens générique (qui comprend donc la paraphrase) donnée plus haut par M.M. de Gaulmyn, on constate qu'elle impose que les énoncés reformulés se caractérisent par « *la reprise explicite d'une même structure d'énoncé* » : on conçoit que cela se manifeste par des marques formelles autant que par le caractère explicite de l'apparemment entre énoncés. Comment les comparer, comment percevoir les identités ou ressemblances formelles entre énoncés ?

2.2.3. Le contexte, la délimitation des unités : position du problème

S'il est relativement facile de délimiter des variantes raturées, il paraît plus difficile de comparer de grandes unités textuelles. On vient de le voir, toute « reformulation » n'est pas segmentable en signes discrets / locaux.

– Cette question a été soulevée par François Rastier sous la forme d'une réflexion sur le contexte. S'en prenant à l'analyse linguistique classique qui isole ses unités en fonction d'un contexte compris de façon étroite et abstraite, n'ayant de cesse de faire remonter de l'occurrence au type, il propose d'inverser la démarche dans le cadre de l'interprétation sémantique des textes :

« L'opposition lexico-grammaticale entre type et occurrence doit selon nous, dans la problématique rhétorique / herméneutique, le céder à l'opposition entre occurrence-source et reprise. Les occurrences-sources peuvent devenir canoniques, et se trouver promues au rang de parangons. Quant aux reprises, puisque de fait le changement des contextes rend toute répétition impossible, elles modifient et transforment les sources. Le rapport entre occurrences est alors médiatisé par une série de réécritures (et d'interprétations qu'elles concrétisent). Si bien que le problème de l'interprétation ne trouve plus à se poser à propos du rapport atemporel entre type et occurrence, mais dans le temps, scandé de ruptures, d'une tradition. Ainsi, un thème littéraire n'est pas un type (au sens onto-logique), mais une famille de transformations. La textualité elle-même est faite de ces expositions, développements, reprises et variations. » (23)

En dépit de son caractère extrêmement général, ce propos paraît approprié à la conception large des brouillons que je propose : en considérant *aussi* le contexte comme une relation entre textes, (par exemple, un texte x vs un texte y de brouillon), et en donnant ainsi une autre forme à la notion d'intertextualité, cette analyse introduit une dimension historique dans la lecture des brouillons.

De sorte que l'analyse des brouillons, telle que je la comprends, me semble devoir entrer dans un cadre large, qui est celui de la constitution d'un discours *dans lequel se trouve intégrée l'activité métalinguistique*.

Cette réflexion doit beaucoup à Frédéric François : on songe en particulier à son analyse de la métalangue en termes de « circulation discursive » (24).

Plutôt que l'habituelle conception *verticale* de la métalangue conçue sous forme de discours emboîtés :

(23) François RASTIER, (1998) : « Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage », revue *Langages* mars 1998, n°129, p. 104.

(24) Voir par exemple, Frédéric FRANÇOIS, (1996) « Métalangue et / ou circulation discursive », in « Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues », revue *AILE*, (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) publiée par l'Association *Encrages* n° 8, pp. 153-168.

(« à un premier niveau de langage portant sur des objets s'ajouterait un second niveau portant sur le premier ») (25),

il défend une conception *horizontale* en termes de :

« commentaire intégré » inhérent à la signification du « discours de niveau 1 » qui de fait, n'existe pas « vraiment » (26).

En effet, dans les paraphrases communément issues des conversations enfantines (notamment dans le cas des définitions tentant de cerner le sens d'un mot) on est parfois bien en peine de distinguer le « méta » dans la succession-reprise de sens qu'implique le dialogue.

Exemple, en maternelle :

« – J. (commentant) : c'est joli, c'est pas joli...
« – la Maîtresse : on dit plutôt j'aime ça, j'aime pas ça...
y'en a qui font des choses différentes...
« – J.....qui font des choses mal » (27) [*sic* !]

On voit là ce qu'a de souple le discours oral en construction, où ne sont pas vraiment tranchées comme à l'écrit, les unités de formulations et de reformulations.

CONCLUSION - HYPOTHÈSES

Au total, il me semble légitime de poser l'existence de différents types de brouillons.

Bien plus : les différences que j'ai signalées quant à l'élaboration de l'objet matériel font supposer que l'activité d'écriture n'est pas de même nature lorsque l'activité de reformulation est immédiate et locale, et lorsqu'elle est différée et globale.

C'est cette hypothèse qui m'a conduite à travailler sur des brouillons scolaires de différents types (28). Ils représentent probablement des exemples assez reconnaissables de situations réelles mises en place dans beaucoup d'écoles. Ils ont en tout cas la particularité de correspondre à des pratiques attestées, et différent radicalement des études expérimentales réalisées en psychologie, dans lesquelles le brouillon est un construit de l'expérimentateur pour valider une hypothèse.

J'avais donc réuni trois corpus :

— **Le corpus 1** était formé de deux séries comprenant brouillons et copies au propre, qui ont été obtenus au début de l'année scolaire 1996, à partir des épreuves nationales de l'Évaluation 6ème. Il s'agissait d'écrire un récit de fiction d'environ 20 lignes sur la base d'une consigne très contraignante, en une seule séance d'une heure environ (50 minutes).

Les élèves devaient écrire un brouillon, se relire et corriger, puis recopier.

Les brouillons du corpus 1 ont donc la caractéristique suivante : écriture brève à reformulation immédiate, comprenant en principe brouillon et copie au propre, soit 2 séries enchaînées. Est **brouillon** l'écrit produit sur le support de même nom, **copie** l'écrit définitif.

(25) F. FRANÇOIS, art.cit., p. 153.

(26) *Ibid.*, p. 154.

(27) *Ibid.*, p. 164.

(28) C'était l'objet de ma thèse : Catherine LAMOTHE-BORÉ « Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires » (1998), Université Stendhal-Grenoble III, à paraître aux éditions de l'Harmattan.

— Pour le **corpus 2**, les élèves sont partis d'un récit-source (un récit pour la jeunesse qu'ils ont expliqué en classe), qu'ils devaient reformuler en changeant de point de vue. Les élèves, après une première phase d'écriture, sont revenus avec leur enseignant sur cette première production, et de nouvelles consignes (d'amélioration) leur ont été données. Ils ont donc produit **à une semaine de distance**, un second état de leur texte, qui ne devait pas aller plus loin, l'enseignant jugeant l'effort de réécriture suffisant.

Ce corpus comprend **deux séries** de productions ayant les caractéristiques suivantes :

- écriture brève (un texte complet à chaque séance), à reformulation immédiate *et* différée.
- écriture successive : deux productions différentes sont produites séparément dans le temps. Cette situation, très guidée, diffère cependant de celle du corpus 1 parce qu'il y a eu interaction entre l'enseignant et les élèves, et temps de réflexion entre les deux états de texte

— Enfin, le **corpus 3** est fait de brouillons représentant plusieurs états successifs d'un même texte. Ils ont été rédigés en classe au cours **d'un mois environ**, dans le cadre de la participation à un concours d'écriture *Plume en Herbe*, organisé par les éditions *Nathan – Télérama Junior* (29).

Les caractéristiques sont les suivantes :

- écriture longue *et continue* à reformulation immédiate *et* différée : ce qui signifie que l'énonciation n'est pas achevée en une seule séance, mais se poursuit pendant le mois d'écriture.
- tout au long du mois d'écriture, les scripteurs peuvent reformuler le texte *en cours* ou *déjà écrit* lors des séances précédentes : le nombre et la forme des reformulations est donc libre.
- lorsque le récit accède à une première élaboration, on lui donne le nom de **version** (30).

Le nombre des versions est libre. Il y a, dans ce corpus, selon les élèves, de 2 à 5 versions différentes. De plus, chaque version, avant l'ultime version au propre, comporte de nombreuses traces de ratures et reformulations locales.

Ces situations traduisent des conceptions contrastées de la didactique, qui reposent sur une interprétation différente de « brouillon » et « réécriture » de la part de l'enseignant.

Comme on pouvait s'y attendre, les différences qu'elles impliquent se marquent aussi dans les processus de réécriture des élèves. Pour résumer, je dirais que si – dans les trois corpus, on note des effets identiques et normalisateurs de la réécriture (31) – seule l'écriture longue (corpus 3) permet au scripteur d'élaborer ce que l'analyste décrypte comme une véritable stratégie personnelle d'écriture, en dehors de toute considération sur la qualité du texte. Ceci vérifie ce que D. Bucheton avait proposé dans sa thèse (32) très vygotkienne sur le pouvoir de l'écriture, à la fois outil et objet de transformation de la pensée du sujet. La réécriture prise dans le sens « d'élaboration continue de l'écriture » permet en effet à l'élève de découvrir de façon plus ou moins consciente certains moyens linguistiques et d'en mesurer la puissance et l'effet. Selon D. Bucheton, l'interaction orale avec

(29) Voir le descriptif précis dans la 2^e partie de cet article.

(30) Suivant la définition d'A. GRÉSILLON, *op. cit.*, p. 246 : « état déjà relativement achevé d'une élaboration textuelle ; il peut exister plusieurs versions manuscrites et / ou plusieurs versions imprimées d'un même texte »

(31) Ce point très important ne peut pas être développé ici en raison de sa complexité. Il montre à quel point les repères que donne l'école, en termes de stéréotypes d'écriture, sont puissants et *nécessaires* chez l'apprenant.

(32) BUCHETON, D. (1995) : *Écritures, Réécritures, Récits d'adolescents*, Berne, Peter Lang.

les autres élèves, avec l'enseignant et aussi de l'élève avec son propre texte étaient des facteurs déterminants dans ce qu'elle appelait « l'épaississement du texte ».

On retrouve en partie ce phénomène dans le corpus 3 présenté ci-dessus. Mais si on en reste là, on se condamne à des constats extrêmement généraux. Pour comprendre réellement la fonction d'un type de brouillon, il faudrait s'attacher à une lecture « armée » des textes d'élèves, qui s'appuie davantage, par exemple, sur l'analyse des discours et la pragmatique.

Jusqu'ici et depuis une dizaine d'années, la didactique de l'écriture et de la réécriture (33) a beaucoup travaillé sur les situations d'écriture et la motivation, sur la composante pragmatique des discours « adressés » que sont toujours les écrits scolaires, sur l'explicitation des savoirs en jeu dans l'écriture et l'activité de résolution de problèmes qu'entraîne tout constat d'inadéquation entre ce qui est visé et ce qui est écrit. Mais ces acquis fondamentaux ne doivent pas se durcir en techniques de révision des textes trop générales. Il me semble que la connaissance précise des stratégies d'élèves écrivant et réécrivant fait encore largement défaut à la didactique. Celle-ci est prise en tenaille entre la volonté d'enseigner – implicitement ou explicitement – l'outil « réécriture » en tant que tel, comme principe même de l'écriture, d'où par exemple des situations d'écriture longue qui entraînent forcément des reformulations ; et celle de résoudre explicitement par la réécriture certains problèmes d'écriture qu'a fait émerger l'évaluation. Dans le premier cas, l'accent est mis sur le processus, dans le second sur le produit. Mais aucune de ces tendances de la didactique ne s'intéresse au détail des réalisations langagières dans les productions, si bien que la connaissance réelle de l'énonciation écrite des jeunes scripteurs me semble avoir peu progressé depuis dix ans, alors même que les théories d'apprentissage de l'écriture (dans le domaine de la cognition notamment) sont bien implantées dans le milieu enseignant.

Dans l'exemple que j'analyse ci-après, je souhaite montrer ce que peut apporter l'observation d'un parcours individuel d'écriture et de réécriture et l'interprétation que j'en tire, sans dissimuler la difficulté qu'il y aurait pour la didactique à penser comme une spécificité bien à elle « d'apprendre / enseigner à lire les textes de scripteurs débutants ». Je crois pourtant qu'il y a là un domaine non encore théorisé, qui relève du champ de la lecture et de l'interprétation.

3. POUR UNE LECTURE INTERPRÉTATIVE DES BROUILLONS : UN EXEMPLE (34)

Que nous disent les brouillons du travail de l'élève ? Qu'est-ce qui se construit ainsi dans l'écriture ?

L'exemple qui sera analysé ici est à la fois banal et singulier.

Banal, parce qu'il décrit un texte d'élève-type, c'est-à-dire un texte qui ne répond pas, ne peut pas répondre, à toutes les normes de l'écrit. Comme tous les écrits scolaires, celui-ci est un écrit d'apprentissage. C'est donc un produit imparfait. On peut s'attendre qu'il suscite chez le lecteur adulte agacement, incompréhension ou ennui, parfois un amusement, dû à l'inattendu.

Mais cet écrit scolaire présente aussi deux singularités : c'est un récit long, longuement récrit. C'est aussi un texte de fiction, ou – plus justement – un texte qui se « fictionalise ».

(33) En particulier dans les revues comme *Pratiques, Repères (INRP), Le Français Aujourd'hui...*

(34) Une version de ce texte (pp. 14 à 26), différente dans sa visée, paraît aux éditions De Boeck. Elle est ici légèrement remaniée.

C'est précisément ainsi que je propose de le lire : ce qui fait son intérêt pour le lecteur adulte me semble résider dans la mise en place progressive des signaux de la fiction, tels que les a assimilés une jeune élève de CM2. Je voudrais montrer comment cette élève s'efforce de mettre en place des éléments de vraisemblance qui constituent les conditions de lisibilité d'un récit, et qui – précisément parce qu'il obéit aux règles du genre – font de ce récit une fiction.

3.1. Le contexte d'écriture

J'ai présenté plus haut le corpus 3, d'où est extrait le texte de Houda.

Ce texte provient d'une classe de 20 élèves de CM2 d'une école primaire située en ZEP, zone « sensible » de la banlieue d'Argenteuil (Val d'Oise). La classe, en cette année scolaire 1993 / 1994, est composée pour moitié d'enfants issus de l'immigration et d'enfants du voyage, et pour l'autre moitié de jeunes français de souche issus des couches moyennes ou populaires de cette banlieue parisienne que frappe le chômage. Le niveau linguistique écrit des élèves accuse certes des lacunes mais la classe manifeste une forte appétence pour les activités de lecture et d'écriture. Quant à Houda, c'est une élève « beur », réputée « moyenne » par l'instituteur mais aussi très intéressée par l'écrit, très attentive et « accrochée » par la tâche d'écriture longue que je décris brièvement.

Le texte, dont je ne présenterai ici que les extraits retenus pour l'analyse, résulte en effet d'une tentative de l'instituteur pour placer ses élèves dans une situation d'écriture longue ; longue à la fois par l'espace graphique couvert, et par le temps passé à l'écriture du texte. Le concours littéraire *Plume en herbe* organisé par les éditions *Nathan – Télérama Junior* à l'intention des élèves de 9-13 ans, est le point de départ. Il s'agit d'écrire un récit à partir de 10 images originales réalisées par un illustrateur professionnel (35). Celles-ci peuvent être placées par le scripteur dans l'ordre qu'il souhaite de manière à pouvoir constituer un récit intelligible, mais elles doivent être toutes utilisées. Le texte est écrit en regard de l'image. Les élèves doivent aussi donner un titre à leur récit.

– dans un premier temps, les élèves sont invités à élaborer un scénario par groupes de deux. Ils classent les images et les numérotent dans l'ordre qui correspond au déroulement de leur scénario, dont ils présentent les grandes lignes par écrit.

– dans un second temps, l'instituteur organise une séance collective au cours de laquelle les scénarios sont exposés à l'ensemble de la classe. Les groupes qui n'ont pas réussi à trouver un ordre et un récit cohérent qui lui corresponde, s'inspirent des scénarios déjà existants.

– puis commence la phase de rédaction individuelle qui va durer un mois environ.

Les élèves rédigent le texte à partir du scénario qu'ils ont trouvé, ou qu'ils se sont choisis. Les images sont alors collées dans un ordre définitif et le texte leur est associé. Deux, voire trois versions seront produites par élève. Un va et vient individuel s'établit entre l'instituteur et les élèves qui écrivent librement à leur rythme, jusqu'à la recopie finale dont la date est obligatoirement la même pour tous. Les corrections des élèves et de l'instituteur sont notées de façon différente.

De l'ensemble des textes écrits par dyades sur un scénario commun, c'est le texte de Houda qui compte le plus grand nombre de versions complètes, le plus de modifications à l'intérieur même de chaque version. Ceci explique que je l'aie

(35) Les images figurent en Annexe, classées dans l'ordre choisi par Houda.

choisi parmi les autres brouillons. Mais ce qui m'a paru spécifique dans son travail, c'est l'effort continu de réécriture, particulièrement visible dans la version 2.

3.2. Travail de la réécriture et « cohérence montrée »

La situation d'écriture que je viens de décrire suppose que soient très étroitement mis en cohérence le texte et l'image. Le travail d'invention propre à la fiction prend ici, en effet, une forme particulière : la mise en mots se sert de l'image en *l'interprétant*. L'histoire produite n'est pas seulement énoncée, elle est expliquée, interprétée, en même temps qu'énoncée.

Ce travail d'explicitation est plus nécessaire que dans les récits qui n'ont pas d'image pour support parce que l'image ne dit rien d'intelligible au récepteur tant qu'elle n'est pas l'objet d'un traitement narratif susceptible d'une verbalisation : mise en ordre des images, dénotation d'indices, choix de fragments signifiants dans l'image et organisation de ceux-ci en configuration significative, interprétation d'événements représentés par le moyen d'événements verbalisés mais non représentés sur l'image, bref un travail extrêmement complexe qui met en jeu au plus au point les ressources langagières des scripteurs.

C'est pourquoi il m'a semblé intéressant d'observer les moyens découverts dans le travail d'écriture longue lui-même pour fabriquer de la cohérence, du vraisemblable, ce que j'interprète comme relevant du travail de la fictionalisation.

Il est vrai que la cohérence n'appartient pas en propre à la fiction ; elle est le fait non seulement de tout récit mais aussi de tout type de discours : c'est une condition pragmatique première qui assure la communication et la bonne réception d'un message, quel qu'il soit (36). Par rapport à la « cohésion » qui affecte surtout la bonne formation du texte ou du discours et qui est du côté de l'énonciateur, la cohérence nécessite impérativement la participation d'un co-énonciateur qui doit identifier le genre de discours que lui propose l'énonciateur, mobiliser un savoir en rapport avec celui-ci ou activer des scripts communs à leur culture.

Ici par exemple, le récit à produire semble déjà fortement induit par le caractère et l'atmosphère des images, très « roman noir », qui paraissent coder *a priori* un récit dont le déroulement est tracé par les conventions du genre.

La cohérence, donc, n'est pas *dans le texte*, mais dans le sentiment qui est communiqué au lecteur. C'est pourquoi il serait difficile de prétendre la retrouver à partir de marques laissées dans le texte. Mais il me semble qu'ici nous avons affaire à un récit très particulier, un récit qui *interprète en même temps qu'il énonce*. Je veux dire par là que le scripteur doit donc non seulement *motiver* son récit pour le rendre vraisemblable, mais qu'il doit aussi en *montrer* le caractère vraisemblable. Voilà pourquoi la vraisemblance du récit produit me semble devoir s'accompagner de conduites explicatives qui donneront ostensiblement de la cohérence à ce qui, des images, a été verbalisé.

Je pose ainsi que la cohérence se manifeste :

- par des moyens non conventionnels propres au scripteur : *une* cohérence, sinon *la* cohérence,
- par des moyens argumentatifs, plus visibles conventionnellement : marques d'une cohérence montrée.

(36) Pour une définition rapide, on peut se reporter à l'article « cohérence / cohésion » de D. Maingueneau (1996) dans *Les termes clés de l'analyse du discours*, éd. du Seuil, collection Mémo, pp. 16 / 18, qui rappelle que « la cohérence n'est pas dans le texte, elle est construite par le co-énonciateur » et, citant Michel Charolles, que « Le besoin de cohérence est une forme *a priori* de la réception discursive » (p. 18).

3.3. Le texte et ses problèmes

3.3.1. Cohérence globale / cohérence locale

Le lecteur ne peut manquer d'être surpris, en première lecture, par le contraste entre l'atmosphère générale des images (37) et le contenu sémantique qui leur est attribué. Pour résumer très brièvement, le héros, Nicolas, quitte sa femme après une dispute, emportant une valise qui semble précieuse. Il rencontre sur sa route, comme dans le roman picaresque, divers personnages plus ou moins recommandables – auto-stoppeur, malfaiteurs, policiers, sans parler d'artistes d'opéra qui ne sont qu'évoqués – mais sa recherche est manifestement guidée par un problème sentimental, celui de la réconciliation avec sa femme Virginie, que son séjour final à l'hôpital réussira enfin à régler... Là où l'on attendait un « polar », Houda propose un roman sentimental ! Cependant, même si les attentes du lecteur sont ainsi déjouées, le récit est intelligible. Il satisfait un sentiment intuitif de cohérence globale, essentiellement parce qu'il parvient à boucler la boucle : Nicolas avait fait sa valise après une dispute ; au cours de son voyage initiatique, il perdra sa valise « qui lui venait de sa mère », subira un accident qui le mènera à l'hôpital, mais retrouvera l'amour de Virginie.

Pourtant, ce récit, clair dans ses grandes lignes, pose des problèmes de lecture dès que l'on entre dans le détail. L'image et le texte se désolidarisent parfois l'un de l'autre : l'image 1, par exemple, implique un lien entre la femme assise dans le fauteuil et le portrait des frères siamois posé sur la table de nuit à côté d'elle, lien que le récit n'explique pas. Cette lacune semble contrevenir aux méta-règles de cohérence jadis exposées par M. Charolles (38), en particulier à la règle de non-contradiction : dans le récit de Houda, en effet, on ne sait pas comment Nicolas peut rencontrer par hasard les deux frères siamois sans les reconnaître, alors que leur portrait figure sur la table de nuit de Virginie !

Pourtant, ce type de cohérence-là est-il obligatoire ? L'élève devait-elle absolument *expliquer* tout ce que montrait l'image ? Cela ne paraît pas évident ; car l'auteur d'une fiction a le pas sur l'image : en particulier, il peut décider que le portrait à côté de Virginie *n'est pas* celui des frères, mais celui d'autres personnages à chapeau mou, puisque les images nous montrent que tous les personnages en portent un..

L'effet de cohérence ou d'incohérence n'est donc sans doute pas à chercher de ce côté. Il paraît plus intéressant de se demander comment Houda parvient à articuler le récit général avec le découpage en sections imposées par l'image, comment chaque paragraphe parvient ou ne parvient pas à créer un effet de cohérence locale ou semi-locale sans que soit perdu le fil du récit. L'observation de son travail de réécriture va nous permettre de comprendre en quoi consiste sa stratégie.

3.3.2. Le travail de réécriture dans la version 2

Le texte augmente de façon très sensible entre la version 1 et la version 2 : on passe de 68 lignes à 115, pour revenir à 103 lignes dans la version recopiée (39). Ce mouvement d'expansion / réduction est assez souvent observé dans les brouillons de quelque ampleur, y compris dans les brouillons d'écrivains, notamment chez Flaubert.

(37) Voir les images en Annexe.

(38) CHAROLLES, M. (1978) : « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue Française* n°38, pp. 7-41.

(39) La scriptrice utilise pour la recopie une graphie plus large, plus étendue dans l'espace, ce qui fausse un peu le comptage et doit laisser entendre moins de lignes.

Dans le cas de Houda, que signifie-t-il ?

Je proposerais l'hypothèse suivante : le texte de Houda montrerait dans sa version 2, un effort continu de construction de la fiction, qui la pousserait à motiver sans cesse les moindres éléments constituant les matériaux de la fiction par le moyen d'ajouts de contenu et de marques explicatives, de manière à créer pour le lecteur un *effet de cohérence*.

Le point de départ de l'hypothèse réside dans le fait que la version 2 est remarquable par sa longueur et par le fait qu'elle comporte le plus grand nombre d'ajouts. Mais de plus, elle se signale par le nombre et l'abondance des combinaisons de marques : ainsi, elle est celle qui totalise le plus de marques explicitement explicatives. Enfin, cette version est la seule à combiner de façon exhaustive l'ensemble des moyens utilisés dans les trois versions.

Si bien que cette version 2 peut apparaître comme l'effort de la scriptrice à la fois pour poursuivre l'effort d'invention nécessaire à l'achèvement du récit, mais surtout l'effort pour *interpréter ce récit* ; c'est de cette façon, nous semble-t-il, que pourraient s'expliquer les différents parenthésages, ajouts, remords divers d'écriture : faire avancer le récit, et en même temps l'ordonner, lui donner sens pour la scriptrice en tant que première lectrice de son texte, mais aussi pour tout lecteur découvrant cette intrigue.

3.4. CAR, marqueur privilégié de cohérence ?

Nous allons analyser trois passages pris à différents moments de l'intrigue. Tous ont la particularité, propre à la version 2, de comporter plusieurs occurrences de CAR (elle en compte 11 occurrences, contre 5 dans la version 1, et 5 dans la version recopiée).

Nous les comparerons aux passages correspondants des autres versions – quand ils existent – en nous demandant si l'emploi du connecteur CAR favorise ou non la cohérence du récit.

— Premier exemple, **image 2** : il s'agit du déclenchement du récit avec le départ du héros.

Le tableau suivant (40) permet de lire ensemble les trois versions :

Image 2 :

version 1	version 2	version recopiée
Il se dit en / regardant sa valise sur son lit il dit : "est-ce que j'ai / été raisonnable en lui faisant du chagrin, je vais / m'enfuir comme ça / elle pourra refaire sa vie / comme elle veut et elle n'aura plus de chagrin" / puis il s'enfuit par la fenêtre	...il / mijoter quelque chose mais quoi ? / Nicolas fait fit ses bagages POUR s'enfuir / Après avoir fait ses bagages Nicolas laissa / une lettre sur son bureau et il s'enfuit par / la fenêtre avec sa valise / Il ne se séparait / jamais de sa valise a part s'il restait chez lui a part s'il restait chez lui / CAR sa valise était une chose précieuse pour lui CAR / sa venait de sa mère qui était morte.	...il mijotait quelque chose mais / quoi ? Nicolas fit ses bagages POUR / s'enfuir. Après ses bagages Nicolas laissa / une lettre sur son bureau et il s'enfuit / par la fenêtre avec sa valise Il ne se séparait / jamais de sa valise a apar s'il restait chez lui / CAR sa valise venait de sa mère s'était une / chose précieuse pour lui.

(40) Les barres obliques indiquent les retours à la ligne dans le texte de l'élève.

Si, comme le dit Weinrich, CAR est employé lorsque la cause est encore inconnue de l'interlocuteur, on comprend alors que les valeurs de CAR soient très fortement marquées par l'autorité du locuteur.

Pourquoi Houda recourt-elle à ce procédé ? Elle a abandonné le monologue intérieur (version 1) qui expose directement au lecteur les ressorts secrets du personnage, pour recourir à un moyen beaucoup plus puissant d'appel au lecteur : selon nous, l'emploi de CAR lui permet de gérer pas à pas les événements du récit, qui s'enchaînent alors de façon apparemment logique, sous l'autorité du narrateur : le lecteur apprend l'existence des événements en même temps que leur rôle dans l'enchaînement du récit. Mais il se trouve, paradoxalement, dans l'incapacité d'anticiper sur la suite de l'histoire, qui est le secret du narrateur. En effet, si le lien de causalité entre les événements est ostensiblement souligné par CAR, inversement, le lecteur ne dispose plus de beaucoup d'indices pour anticiper sur la suite de l'histoire, qui est confisquée par le narrateur ; le caractère abrupt des informations ainsi dévoilées au coup par coup peut même, à terme, endommager la cohérence touchant la continuité thématique (43).

CAR serait donc une marque discursive privilégiée par le narrateur pour structurer son récit après-coup, plus qu'un simple opérateur de cohérence.

— Nous allons le voir de manière encore plus probante avec un second exemple, **image 6** : Nicolas rencontre les malfaiteurs (*tableau page suivante*).

– **Dans la version 1**, Nicolas justifie son désir de s'arrêter (il veut s'arrêter pour prier), au moyen d'un dialogue avec les frères M.V. mais, par ce même dialogue, le narrateur justifie également – mais sans utiliser un lien logique linguistiquement marqué comme explicatif – le fait que Nicolas laisse sa valise dans la voiture. De même, c'est encore le dialogue (entre les deux frères cette fois), qui explique leur fuite vers l'opéra afin d'échapper à la prison. Le dialogue est chaque fois introduit par des connecteurs argumentatifs (« mais », « alors »), qui soulignent son rôle d'explication.

– **Dans la version 2**, au contraire, le moyen utilisé n'est plus le dialogue, mais le recours aux termes explicatifs : on ne trouve pas moins de quatre CAR dans le texte de cette image, trois d'entre eux **remplaçant** les dialogues de Nicolas avec les frères M.V. La différence, c'est qu'ici, le narrateur assume *directement* le commentaire au niveau de l'énoncé au lieu de laisser les personnages argumenter et justifier leurs actes.

Analysons de plus près le rôle du narrateur.

Dans cette version 2, il apparaît complexe. Ce que nous appelons son commentaire, c'est à dire le besoin d'expliquer au narrataire les raisons de tous les actes des personnages, s'effectue par le biais d'un discours supposé se fonder dans l'énoncé du récit proprement dit et le rendre ainsi ostensiblement vraisemblable.

Pourtant, l'emploi de CAR est d'une grande ambiguïté énonciative. Nous l'interprétons à trois niveaux d'énonciation différents dans la version 2 de l'image 6 :

– le discours du personnage se confond avec le commentaire du narrateur (cas du style indirect libre) :

« Nicolas demanda aux frères M.V. s'il pouvait s'arrêter car il voulait prier il avait peur pour Virginie, » (...)

Faut-il comprendre : *car*, [disait-il] *il voulait prier il avait peur...* (etc.) ? Il est cependant peu probable que Nicolas ait prononcé de telles paroles ; elles sont sans

(43) CHAROLLES, M. : art. cit.

Image 6 :

version 1	version 2	version recopiée
<p>a) Nicolas demanda "Pouvait vous arr vous arrêtez s'il / vous arrêtez [= s'il vous plaît ?]" Les frères répondirent "vas-y" / Nicolas alla prendre sa valise pour prier mais / Les les 2 frères dire disent " à quoi te servirai je de prendre ta valise, Nicolas répondit "vous avez raison à quoi servir de prendre ma valise je vais simplement / prier"</p>	<p>a) Nicolas demanda aux frères M.V. s'il pouvait s'arrêter / CAR il voulait prier il avait peur/ pour Virginie (...)</p>	<p>a) <Quand> Nicolas vu un cimetière il demanda aux / deux frères M.V. s'il pouvait s'arrêter "Pouvez-vous vous arrêter CAR il / voulait prier et ici c'était là où / était enterrer sa mère.</p>
<p>b) puis pendant que les si moi Nicolas priait / Les Ces les 2 frères prirent la valise puis sortent / de la voiture croyant que dans la valise il y avait / de l'argent</p>	<p>b) pendant ce temps les frères M.V. prirent la valise / CAR ils avaient besoin d'argent et oui c'est ça / les cambrioleurs. (...)</p>	<p>b) Nicolas partit / prier et pendant ce temps les deux frères / M.V. Prirent la valise à Nicolas</p>
<p>c) ALORS ils ont / dit "allons vite tirons-nous avant qu'ille vienne / en avant qu'il nous voit sinon on ira encore en / prison</p>	<p>c) (...) pour pas que Nicolas les surprend CAR si Nicolas / les surprénèrent il ira les dénoncer à la police</p>	<p>c) ∅</p>
<p>d) mais où ont va à l'opéra</p>	<p>d) ALORS ils partirent dans un opéra</p>	<p>d) ∅</p>
<p>e) on va cambrioler"</p>	<p>e) CAR dans l'opéra il y avait beaucoup de / gens riche (...)</p>	

doute un reflet de la pensée que lui prête le narrateur. Et l'on voit bien alors en quoi l'emploi de CAR, tentative pour rationaliser l'énoncé et faciliter la compréhension du lecteur, empêche en même temps celui-ci d'avoir accès à un point de vue clairement dessiné par la scriptrice.

La même incertitude se retrouve un peu plus loin :

*Les frères M.V. prirent la valise
fouillèrent et ne trouva rien rien du tout à par
de la petite monnaie ils prirent comme même l'argent
pour pas que Nicolas les surprend car si Nicolas
les surprénèrent il ira les dénoncer à
la police (...)*

La phrase avec CAR introduit-elle une information du narrateur, comme pourrait le laisser croire le futur, signe que l'énonciatrice a quitté le plan de la diégèse et s'adresse au lecteur ? Ou bien, au contraire, faut-il négliger cet emploi du futur – impropre de toute façon – et considérer que la proposition introduite par CAR signifie : « *CAR* [disaient-ils] *si Nicolas les surprénèrent...* »

Ce qui peut faire pencher pour cette interprétation est le fait que le CAR explica-

tif de cette version 2 remplace le contenu du dialogue entre les deux frères de la version 1. Il semble clair désormais que l'emploi de CAR explicite, souligne, rationalise les conduites des personnages sous la forme d'un message adressé au lecteur.

– le discours du narrateur se confond avec l'énoncé sans qu'on puisse savoir si l'explication avancée est une constatation fictivement objective du narrateur ou si elle est un commentaire méta-énonciatif :

« (...) alors ils partirent dans un opéra car dans l'opéra il y avait beaucoup de gens riche très et l'opéra était riche aussi ».

– le discours du narrateur commente l'énoncé :

« pendant ce temps les frères M.V prirent la valise car ils avaient besoin d'argent et oui c'est ça les cambrioleurs. »

C'est l'enchaînement avec le commentaire métadiscursif « *et oui c'est ça les cambrioleurs* » qui nous incite à situer la phrase explicative avec CAR au niveau de l'énonciation et non de l'énoncé. Pourtant une lecture selon laquelle la proposition explicative est sur le même plan que le récit serait également possible, comme pourrait aussi être concevable une lecture de l'explicative confondue avec la voix (ou la pensée) des frères M.V. Seule la tonalité de la proposition serait alors différente : mauvaise foi des frères, impassibilité ou ironie du narrateur.

Il semble que l'incertitude du lecteur quant au statut énonciatif des explications proposées provient de la motivation généralisée affichée dans cette version 2. Le discours l'emporte sur le récit, toute proposition du récit peut ainsi troquer son statut narratif pour devenir discours et recouvrir ainsi entièrement le récit. L'apport d'informations explicatives se fait donc par un coup de force du narrateur qui enchaîne les faits et leur explication selon un ordre causal inverse : au lieu d'enchaîner cause et conséquences, on remonte ici des effets à la cause.

Houda laisse ainsi paraître un double souci : rendre vraisemblable le moindre détail, au fur et à mesure que l'invention le lui fournit, tout en alimentant la narration. Elle mène de front récit et discours, d'où le caractère brouillé de leurs frontières.

– **La version recopiée** marque des différences dans la manière de motiver le récit. La motivation du récit est éclairée par les circonstances, qui sont ici *ajoutées* :

« *<Quand> Nicolas vu un cimetière il demanda aux / deux frères M.V. s'il pouvait s'arrêter.* »

Cette circonstance est reprise par la proposition explicative avec CAR qui s'accompagne d'un commentaire enchâssé au niveau de l'énonciation, très nettement marquée cette fois par l'utilisation des déictiques « ici et là » :

« *Pouvez-vous vous arrêter car il / voulez prier et ici c'était là où / était enterrer sa mère.* »

Or, ces indications se font en l'absence de l'image, le cimetière n'apparaissant qu'à l'image 9. Il y a motivation par anticipation en même temps que déplacement d'une circonstance évoquée à l'image 2 de la version 2 : « *car sa valise était une chose précieuse pour lui car / sa venait de sa mère qui était morte.* » (je souligne), mais qui restera implicite dans la version recopiée.

On peut alors mieux comprendre le rôle joué par la version 2 : pour Houda, l'utilisation de CAR semble un moyen d'introduire des éléments de contenu « au coup par coup » dans son récit, en fabriquant de la cohérence *a posteriori*. Or dans la

version recopiée, tous les éléments de l'invention sont disponibles pour modeler la fiction et Houda n'a plus besoin de cet outil, sinon pour corréliser des éléments très éloignés de la fiction. Cette cohérence-là n'est plus assujettie localement à la dimension du paragraphe qui accompagne l'image. Il semble que Houda tente, dans la version finale, de réunir plus soûplement les éléments épars de la fiction.

— Comment Houda parviendra-t-elle au terme de l'intrigue ? Nous étudions les **images 8 (fin) et 9** qui constituent la phase de l'action aboutissant au dénouement.

Image 8 :

version 1	version 2	version recopiée
<p>[a] il y avait des / policiers de garde. Nicolas est entré- il a vu le / les deux frères il a rien dit aux policier CAR ça aurait pu faire / des ennyes ennuis.</p>	<p>b) il y avait deux policiers qui / surveiller l'entrée Nicolas intrigue en voyant / deux hommes qui flui res] ressembler aux frères / M.V. il [r] mit les [deux freres] gens qu'il vit à la place / des deux frères M.V. et il se souvint très <bien> leur visage / <voleurs> e'était eux les assassins il voulu [forcer très fort] / dire aux policier [et en montrant du doigt] que / e'était deux bandit mais un réflexe lui en empêcha /</p>	<p>b) Pendant que Nicolas était au cimetière / les frères M.V. eux chercher Nicolas à l'opéra /</p>
<p>c) Ce violocelliste avait un revolver dans sa poche c'était / <les deux frères qui> avait glisser le revolver dans la poche du violoniste / <CAR il y avait des policiers></p>	<p>c) il vit le violon <cell> oniste avec un revolver et une damme aussi e'était flou] les deux frères M.V. POUR ne pas se faire attrapper par la police</p>	<p>c) Ø</p>
<p>d) Ø</p>	<p>d) Ø</p>	<p>d) ALORS les frères <M.V.> décidèrent de retourner / à leur voiture</p>

Image 9 :

<p>Après quelques heures l'opéra a été interrompu / les deux frères ont bousculé le violocelleniste CAR le / violocelleniste avait les revolvers.</p>	<p>Tout a coup tous s'arrêta deux hommes avec / prirent les revolver de la damme qui / chantait et celui qui était da la poche du / violoncelleniste. Les frères M.V. ricanère / et oui je vous ai bien eu MR le violoncelleniste / et Mme la chanteuse il dire au policiers " / ne bougez pas sinon je tire" les policiers / ne pouvez rien faire. Les frères M.V. dirent / passez-moi l'argent vite. Le patron répondit / "je n'en ai pas"</p>	<p>Tout à coup quand les frères M.V. / aller rentré dans leur voiture ils / entendirent un bruit ils se disent " / c'est lui il est dans le cimetière" un deux / dit " mais dis pas main porte quoi tout à / l'heure nous étions parti regarder" / Mais allons vérifier comme même. / Les frères M.V. marchèrent à la pointe / des pieds se cachèrent derrière les arbre enfin / les frères entrèrent dans le cimetière / avec les pistolet qu'ils avaient voler au / violoncelleniste et à la chanteuse</p>
---	--	--

Nous faisons deux observations :

- l'emploi de CAR est exclusivement concentré *dans la version 1*, (3 occurrences ici, sur les 5 que compte cette version), alors que jusqu'ici nous l'avions surtout observé dans la version 2.
- la cohérence (locale) faiblit de la version 1 à la version recopiée : dans les deux dernières versions, on ne comprend plus pourquoi les deux musiciens ont des revolvers dans leur poche. Seule *la version 1* expliquait *par le moyen de CAR* que les malfaiteurs s'étaient momentanément débarrassés de ces objets encombrants en les glissant dans la poche des musiciens par crainte de la police. *La version recopiée* signale en passant qu'ils les prennent aux musiciens, sans expliquer comment ces derniers les avaient eus, tandis que Houda barre un long développement de sa *version 2*, dans lequel elle tentait de décrire la scène de substitution des armes, vue par Nicolas muet de frayeur.

Comment expliquer que Houda ait abandonné l'explication qu'elle avait trouvée dès la version 1 ?

- On observera tout d'abord que se trouve confirmée une hypothèse donnée au départ : l'emploi de CAR comme outil de « colmatage » logique entre les images ; à ce titre, il joue un rôle dans la cohérence *locale*.
- Houda s'est désintéressée de l'explication donnée à la version 1. Pourquoi ? C'est que, *dans la version 2* d'autres éléments de l'intrigue la requièrent : l'opéra comme lieu de convergence, l'affrontement général avec les policiers, qui font passer les musiciens au second plan.

Ainsi donc, Houda change la planification *globale* de l'intrigue ; celle-ci sera encore modifiée dans la *version recopiée*, les revolvers devenant de simples accessoires de l'affrontement entre Nicolas et les malfaiteurs. En re-planifiant la fin de l'intrigue, Houda retrouve les moyens primitifs utilisés lors de la *version 1* pour inventer : on retrouve à nouveau les dialogues, souvent peu utiles à l'action (image 9 version recopiée) ou peu cohérents (image 9 version 2).

CONCLUSION

Que nous a appris la lecture comparée de cet ensemble de versions ?

1. Tout d'abord que les brouillons forment un ensemble vivant qui évolue de façon reconstituable et continue. Il est en tout cas possible de les lire ainsi.

Pour ma part, j'ai surtout décelé chez la scriptrice un processus de *rationalisation*, dans un mouvement rétroactif de réinterprétation de son propre énoncé. L'analyse, soutenue par une observation de marques et d'ensemble de marques, m'a permis ainsi de retenir deux procédés significatifs, selon moi, de sa manière de construire le texte de fiction :

- remplacement de discours directs et / ou des dialogues par un marqueur privilégié CAR, qui permet la découverte du rôle du narrateur.
- ce marqueur, suivi de l'imparfait chez Houda, lui permet aussi de passer de discours directs et / ou dialogues introduits par le passé simple, à des imparfaits de commentaire ou de discours indirects libres, ouvrant la voie à l'expression d'une intériorité, d'un point de vue encore non construits.

2. Une telle analyse, cependant, ne peut pas supposer au scripteur une stratégie *consciente*. L'analyse didactique des brouillons ne peut ignorer la part de reconstitution qu'y met forcément le lecteur « expert », à la fois analyste et ensei-

gnant. C'est dire que la lecture que je fais de l'ensemble des brouillons est et reste une *interprétation*. Il s'agit d'une lecture subjective, reconstruite, qui ajoute et retranche, en tout cas qui ne peut pas se dire neutre. Cela n'a d'ailleurs rien d'étonnant. Les brouillons sont des textes en devenir : lire des brouillons c'est dans tous les cas organiser, donner sens à ce qui n'en a pas encore ; l'enseignant s'y trouve confronté, qu'il le veuille ou non.

Mais il doit choisir entre deux attitudes. Ce qui pose problème, en effet, c'est qu'il se trouve devant une tâche qui n'est pas de son ressort habituel. Il y a une différence de taille entre le chercheur qui analyse un processus, par exemple pour faire progresser la connaissance des procédés et stratégies d'écriture chez l'enfant, et l'enseignant qui traite un ensemble de versions avec sa classe, en cherchant surtout à améliorer le texte.

3. Quel est alors, au juste, le rôle de l'enseignant ?

Les critères d'évaluation élaborés en commun servent sans doute à baliser les problèmes à traiter. Mais, trop généraux, trop lents et souvent trop lourds, ils débloquent et remédient à des problèmes d'écriture globaux qui masquent finalement la singularité du matériau nouveau qu'est le brouillon.

Qu'est-ce alors qui est « enseignable » dans le travail du brouillon (44) ?

Dans le cas de Houda, par exemple, l'enseignable se voit en « négatif » : ainsi le parcours de lecture proposé montre-t-il la complexité d'un apprentissage de la cohérence. On le constate, celle-ci ne saurait s'acquérir à l'aide de simples outils : emploi de connecteurs, travail du schéma narratif, « règles » de cohérence. Celles proposées il y a vingt ans par Michel Charolles (45) apparaissent maintenant insuffisantes et l'on conteste même qu'elles puissent exister (46). Ce qu'on voit au contraire chez Houda, c'est à quel point la cohérence est liée à l'intention de donner de « bonnes instructions » au lecteur, de remplir le contrat pragmatique d'écriture. En revanche, Houda ne voit pas – ne peut voir seule – le caractère foncièrement ambigu de l'outil employé : utilisation abusivement « polyphonique » de CAR, point de vue trop instable sur les personnages etc. C'est à l'enseignant de construire ce manque en problème d'écriture, en question d'apprentissage.

Si tous les scripteurs débutants n'ont pas la stratégie de Houda, tous ont en commun l'obligation faite au lecteur de chercher à travers le foisonnement ou le mutisme des brouillons, le fil conducteur qui ordonne l'ensemble, cette intention de signifier dont parle la pragmatique de Sperber et Wilson (47). Cela suppose des maîtres fins lecteurs. L'enjeu d'une didactique de la réécriture passe d'abord par là.

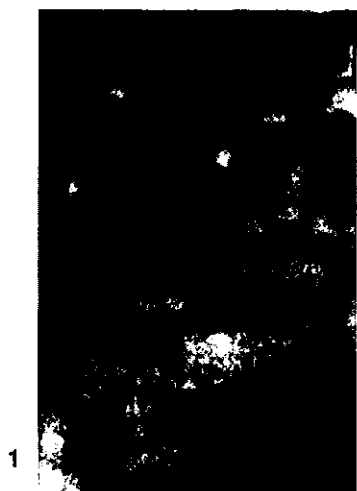
(44) D. BUCHETON distingue judicieusement à propos de l'écriture au collège « ce qui s'enseigne, ce qui s'apprend, ce qui est déjà là ». On pourra lire aussi les propositions de Véronique COSTA dans son article « Réapprendre la rature et le brouillon » pp. 177-199, in *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*, dir. Cl. FINTZ, M. DABÈNE, L'Harmattan, Paris, 1998, qui développe cependant une conception assez restrictive et normative du brouillon et de la réécriture à l'université.

(45) CHAROLLES, M. : art. cit.

(46) Notamment A. REBOUL et J. MOESCHLER (1998) : *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris, A. Colin, p. 98 pour les connecteurs. Ils expliquent aussi leurs réticences à l'égard des définitions de la cohérence proposées par l'analyse de discours, dans la mesure où celle-ci prétend définir celle-là par des règles discursives aussi strictes que le sont celles de la syntaxe pour la phrase (pp. 58-71).

(47) Dont se réclament Moeschler et Reboul.

ANNEXE



7



8



9



10



© Nathan / *Télérama-Junior*, tous droits réservés

recherches

N° 31 — 1999

VIOLENCES CULTURELLES

Chronique de la violence ordinaire : P. Heems

Le " choc " de la seconde : une épreuve scolaire inégalement répartie : A. Barrère

Isabelle et Guillaume ou *quand l'écriture devient violence* : D. Fabé

Moi, je suis un gitan : M. Dépret

Des Rebeus, des chinois, du Petit Larousse et de l'évaporation : F. Teillard

" En seconde, on ne fait plus de français, Madame, on fait des lettres " : M.-M. Cauterman, I. Delcambre, C. Mercier

Petites violences ordinaires : F. Darras, M.-P. Vanseveren

La vie rêvée du lycée professionnel : M. Calonne

L'apprentissage de la dissertation littéraire en première technologique : C. Mercier

Nadège ou les infortunes de l'écriture : I. Delcambre, N. Denizot

Je n'ai aucune autorité... : S. Suffys

Culture de l'écart : M.-M. Cauterman, M. Habi

Le " prof " et son image : le portrait de Dorian Gray : L. Godbille

De la posture de l'élève à l'imposture du professeur : l'indifférence était presque parfaite : O. Grimbert

Un projet pour " en sortir " : une expérience de travail en commun autour de la presse... et d'autres choses : M. Bertoncini, S. Polomé

Ta mère à l'école : P. Heems

Des parents, des enseignants font des histoires : croire le monde image : M.-F. Desprez

Violence verbale : besoin de différer, pour entendre leur souffrance : Ch. Desbiens

Des nouvelles du livre pour la jeunesse : E. Vlieghe

Abonnement et vente au N° : s'adresser à

Marie-Michèle CAUTERMAN, 149 rue Léo-Delibes — 59130 LAMBERSART

Vient de paraître

Collection Recherches Textuelles

Les mécanismes de classicisation d'un écrivain : le cas de Colette

Marie-Odile André

Publié par le Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et
des Discours de l'Université de Metz

Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Ile du Saulcy, 57000 METZ