

# LE TEMPS D'ÉCRIRE : STRATÉGIES D'ÉCRITURE ET CHRONOLOGIE DES ÉVÉNEMENTS DANS DES PROCESSUS D'ÉCRITURE D'ÉLÈVES DE CM2

Claire DOQUET,  
Université de Paris III

---

**Résumé :** Aujourd'hui, dans les classes, quelle pédagogie de l'écriture est mise en œuvre ? Quels modèles théoriques sous-tendent les pratiques ? Quelles pratiques l'enseignement favorise-t-il ? Si l'on s'attend à tel ou tel niveau d'écrit chez un enfant de 8 ou de 10 ans, que sait-on de son écriture, des savoir-faire qu'il se forge, des stratégies auxquelles il a recours lors de la production d'un texte ?

L'objet de cette recherche est d'étudier, à travers des processus d'écriture d'élèves de CM2, les interactions entre le système de la langue et l'intention du scripteur en train de construire son texte. Le matériau de l'étude a été recueilli grâce au logiciel *Genèse du texte* : un traitement de texte qui mémorise le processus d'écriture en respectant le rythme et la chronologie des opérations.

---

## INTRODUCTION

L'étude dont sont présentés ici quelques aspects a pour support le logiciel *Genèse du texte* produit par l'Association Française pour la Lecture. Elle a été réalisée dans le cadre d'un DEA de Sciences du Langage à l'Université de Paris 3, parallèlement à la recherche INRP que Jean Foucambert présente dans ce numéro. Le traitement de texte *Genèse du texte* a la particularité d'enregistrer, au moment de l'écriture, toutes les opérations effectuées, pour les restituer ensuite à l'écran. Il donne ainsi accès, non seulement aux ratures comme le ferait n'importe quel manuscrit sur papier, mais aussi aux pauses et à la chronologie des événements de l'écriture. Cet outil rend observables les caractéristiques linguistiques des textes produits par la population choisie (dix enfants de CM2) et surtout - c'est l'objet principal - la manière dont ces textes ont été construits.

## 1. CONDITIONS DE L'ÉTUDE

### 1.1 Problématique et hypothèses de recherche

La problématique générale de la recherche est l'observation d'individus écrivant aux prises avec la langue, dans une situation de communication donnée. La plupart des modèles de représentation de la production verbale partent d'une sorte de postulat implicite qui pourrait s'énoncer comme la préexistence du contenu du message sur l'élaboration de ce message. C'est le cas du très classique schéma de la communication élaboré par Shannon, ainsi présenté par Marina Yaguello (1981) : « tout acte de communication verbale met en jeu un locuteur qui émet un message en direction d'un interlocuteur. Ce message est doté d'un référent. Pour émettre son message, le locuteur fait appel à un code que l'interlocuteur est censé partager. » Si le code est intégré au modèle, il n'intervient dans les conceptions interactionnistes que comme support du message : « la symbolisation est le processus au cours duquel des objets, des contenus de pensée sont progressivement sélectionnés et mis en forme communicable dans des formulations. » (Halte, 1987). La littérature américaine adopte généralement un point de vue similaire : « Given the communication intention, the speaker will select information for expression that is expected to be instrumental in realizing the goal. » (Levelt, 1989).

Face à cette unanimité, la linguistique énonciative fait figure d'empêcheur d'étudier en rond en soulignant qu'« il arrive que le langage soit remis en question, qu'il ne soit plus aussi transparent que nous l'imaginons parfois » (Culioli, 1967), comme c'est le cas quand « le dire se représente comme n'allant plus de soi, le signe, au lieu d'y remplir, transparent, dans l'effacement de soi, sa fonction médiatrice, s'interpose comme réel, présence, corps » (J. Authier, 1992). Cette notion de non-transparence du langage, quand les mots ne sont plus seulement médiateurs mais s'imposent dans leur existence **en soi**, complexifie le problème de la production verbale en questionnant des évidences souvent admises.

- **Un mot sert à désigner un objet ou un concept.** C'est Culioli qui dénonce en 1990 cette « illusion que les mots désignent un sens, c'est-à-dire qu'il y a une sorte de relation bijective telle que des mots pointent un sens, sont des pointeurs sémantiques. » (Culioli, 1990).

- **Une suite de mots produit un sens.** Almuth Grésillon et Jean-Louis Lebrave (1987) posent les limites de la théorie de l'information « qui ne peut concevoir le JE-TU autrement que comme symétriques, comme s'ils étaient complètement interchangeables, comme si le message reçu était nécessairement le même que le message émis ».

- **Le langage sert à exprimer la pensée.** Du double fait de la polysémie des mots et de la variété de sens émanant de la diversité de leurs agencements possibles, Catherine Fuchs tire en 1987 une des caractéristiques de la production écrite : « la signification se trouve progressivement forgée, précisée et affinée par le processus même de production du texte : en termes naïfs, la pensée se forme et se modifie par la recherche de l'expression juste qui la traduise. »

Cette dernière remarque est couramment admise lorsqu'on parle d'écrivains : de Simon à Aragon, de Valéry à San Antonio, ils sont nombreux à **reconnaître le travail d'écriture comme participant de l'invention de la suite du texte** (Richaudeau, 1992). Comment l'écriture est-elle envisagée au stade de l'apprentissage ? Le modèle le plus souvent admis est celui de Hayes et Flower (1980). Découpant l'acte d'écrire en trois temps qui sont la planification, la mise en texte et la révision, il pose comme connu le contenu d'un message que le scripteur va organiser logiquement, puis inscrire sur le papier, puis corriger en fonction d'impératifs communicationnels. Hayes et Flower indiquent que ces trois phases sont récursives et que, lors de la révision par exemple, les objectifs du texte peuvent être modifiés, que ces modifications soient motivées par une cause extérieure ou par la direction prise par le texte lui-même.

Une question me semble non résolue : où est la langue ? Elle apparaît surtout comme support de l'expression : dans le texte, c'est le sens qui prime, les mots en sont les médiateurs. On en revient ici aux considérations qui précèdent : outre les problèmes d'adéquation du texte à ses objectifs et d'éventuelles modifications en cours d'écriture du contenu initialement prévu, en quoi le jeu avec la langue est-il inducteur de la poursuite de l'écriture ? Pour des enfants en apprentissage, quand le caractère **transparent** du langage cesse-t-il de prédominer pour que les mots eux-mêmes, indépendamment de leur référent, jouent un rôle moteur dans la production du texte ? Revenons à Culioli (1967) : « Nous sommes fascinés par le sens et nous n'arrivons pas à prendre au sérieux la forme, nous confondons aisément la réalité extralinguistique et l'outil linguistique, comme s'il y avait une adéquation universelle et totale du langage à un monde d'objets et de concepts. »

Fascinés, nous éludons la préoccupation de Benveniste (1974) : « **voir comment le sens se forme en mots**, dans quelle mesure on peut distinguer entre les deux notions et dans quels termes décrire leur interaction ». Interaction que Barthes souligne en ces termes (1973) : « Texte veut dire tissu ; mais alors que jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens (la vérité), nous accentuons maintenant, dans le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel. » Cet entrelacs est le principal objet d'intérêt dans les processus d'écriture d'élèves analysés lors de cette étude, à travers l'**hypothèse que se retrouvent chez des débutants certains phénomènes évoqués par des écrivains, une sorte de constante de l'écriture traversant les paramètres d'âge et de compétence scripturale, ancrée dans le rapport du sujet à la langue.**

## 1.2 Méthodologie adoptée

Les processus d'écriture servant de support à notre analyse ont été recueillis en janvier 1994 dans une classe de CM2 de l'une des écoles d'application du département des Hauts-de-Seine, en région parisienne. Cette école est dotée de nombreux équipements, en particulier en ce qui concerne les nouvelles technologies. Ainsi, les instituteurs qui le souhaitent font bénéficier fréquemment leurs élèves de séances d'écriture sur traitement de texte. Même si l'utilisation de

cet outil n'est évidemment pas aussi familière que l'écriture à la main, les élèves en ont l'habitude et le maîtrisent relativement bien. Aucun n'a de difficulté réelle, par exemple, à repérer une lettre sur le clavier. Tous manient convenablement les fonctions typiques du traitement de texte comme le « couper-coller » qui facilite les déplacements de blocs de texte. Hormis les différences probables induites par le traitement de texte dans la manière d'écrire, qui ne seront pas traitées ici, l'usage du traitement de texte n'a pas de caractère exceptionnel ou rare qui engendrerait des difficultés supplémentaires. D'autre part, les élèves sont issus d'une population aisée, avec toutes les caractéristiques qui accompagnent ce type de recrutement. Mise en garde, donc : ni l'école, ni les élèves fournissant le matériau de cette étude ne sont représentatifs de la population scolaire. Ceci n'est toutefois qu'une raison supplémentaire pour ne pas inférer les résultats à quelque extérieur que ce soit : la taille du corpus (dix processus d'écriture) ne permet de toute façon aucune transposition. Cette étude ne fournit pas de repère quant à tel ou tel aspect de l'écriture d'un enfant de dix ans. Tout au plus montre-t-elle comment, selon une consigne et dans un environnement précis, des élèves ayant les caractéristiques sociales que l'on sait s'y sont pris pour produire un texte.

La consigne d'écriture part d'une expérience de la classe : le visionnement collectif d'une émission consacrée à l'illettrisme. Après le visionnement, des discussions ont eu lieu avec le maître sur ce phénomène. Les enfants de la classe ne sont pas directement concernés par l'illettrisme et l'émission les a beaucoup impressionnés car ils y ont vu des adolescents dont la vie n'a aucun rapport avec ce qu'ils imaginent de leurs prochaines années. La classe va donc produire un texte pour le journal de l'école et chaque élève fait d'abord une proposition dans laquelle il doit « résumer l'émission et dire ce qu'il en a pensé ».

Dix enfants écrivent leur texte sur le logiciel *Genèse du texte*. Aucune durée d'écriture n'est imposée, non plus que la taille du texte final. Les enfants sont libres pendant l'écriture de consulter des livres et dictionnaires, de demander l'avis de leur voisin ou du maître s'ils ont un problème. Cette liberté explique peut-être en partie la **diversité des comportements** constatés qui sera explicitée par la suite.

## 2. ÉTUDE GLOBALE DES PROCESSUS D'ÉCRITURE RECUEILLIS

Le module d'analyse du logiciel *Genèse du texte* a fourni le matériau d'une étude globale des processus d'écriture (cf l'article de Jean Foucambert dans ce numéro). Le graphique du *Fil de la plume* retrace la progression du curseur dans le temps et dans l'espace du texte. Chaque point de la courbe a pour coordonnées un instant de l'écriture (en abscisse) et une ligne du texte (en ordonnée). Il est possible de différencier les moments d'écriture (qu'il s'agisse d'ajout ou de suppression) des autres : lorsque le scripteur écrit, le trait de la courbe est gras. Un trait maigre correspond soit à un temps de pause (trait horizontal), soit au déplacement du curseur avec les flèches du clavier.

L'examen des graphiques correspondant aux dix processus d'écriture analysés les scinde clairement en deux types distincts.

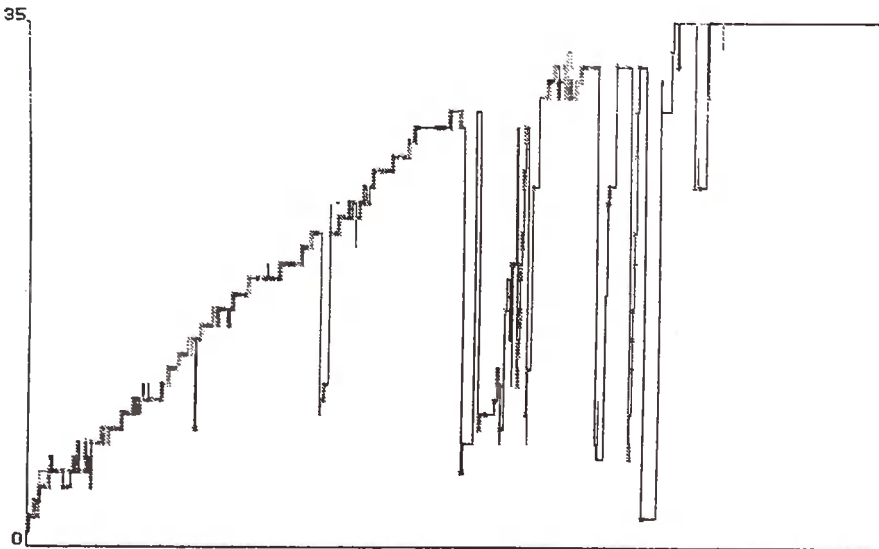
## 2.1 Premier type : une écriture en deux temps

Sur les dix processus d'écriture analysés, six appartiennent à ce premier groupe. L'écriture comporte deux périodes distinctes de durée souvent à peu près égale :

- la première période consiste en la progression régulière et presque sans remords du curseur sur les lignes d'écriture. Ceci se traduit par une courbe « en escalier » qui monte en général assez haut par rapport au nombre total de lignes du texte. Dans cette période, les pauses longues sont rarissimes ;

- la deuxième période est faite de retours dans le texte déjà écrit, l'objet de ces retours pouvant être l'ajout, la suppression ou le remplacement de mots. La courbe est alors constituée en majorité de traits verticaux, hachés par des hésitations où l'on discerne des modifications effectuées.

Voici un exemple de fil de la plume du premier groupe.



FIL DE LA PLUME

texte C:\GENESE\CAMILLE

de 00:00:00 à 03:49:02.

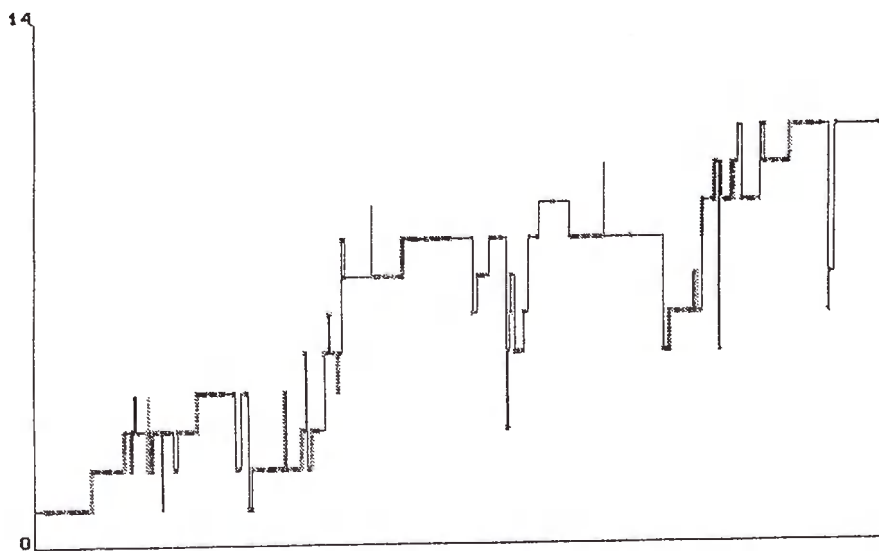
Graphique n° 1

Ce type de courbe indique un comportement peu surprenant : face à sa tâche d'écriture, le scripteur accumule du texte jusqu'à l'élaboration d'un « premier jet ». À un certain moment, même si son texte n'est pas terminé (il se peut par exemple que la structure ne soit pas fixée, qu'il n'ait pas encore trouvé la chute), le scripteur revient en arrière dans le texte pour le modifier, éventuellement le « gonfler » de l'intérieur. Les opérations alors effectuées portent parfois sur la fin du texte mais elles se situent en majorité au sein du déjà écrit.

## 2.2 Deuxième type : une écriture sans rupture

Le deuxième type d'écriture est illustré dans notre corpus par quatre processus d'écriture. Il ne comporte pas, comme le premier, de dichotomie entre deux périodes. Dès les premières minutes, nombreux sont les retours en arrière pour modification. Loin de rappeler un escalier, même irrégulier, ce type de courbe semble opérer un cheminement tout à fait fantasque : aucune régularité n'est visible dans le rythme des retours en arrière.

En voici un exemple :



FIL DE LA PLUME

texte C:\GENESE\FABIEN

de 00:00:00 à 01:42:12.

Graphique n° 2

L'impression que donne ce deuxième type de fil de la plume est celle d'écritures qui se nourrissent d'elles-mêmes, comme si les scripteurs avaient sans cesse besoin de recourir à ce qu'ils ont écrit, et souvent de le modifier, pour trouver la suite de leur texte. **C'est le recours incessant au matériau linguistique et la manipulation de ce matériau qui permet au scripteur d'avancer dans son écriture.**

## 2.3 Caractérisation des deux types de comportement

Rappelons l'opposition esquissée en première partie de cet article. Selon des théoriciens comme Hayes et Flower, l'écriture se découpe en trois phases qui sont la planification, la mise en texte et la révision. La majorité des didacticiens fondent aujourd'hui leurs recherches sur ce point de départ. À cette conception s'opposent, sur le terrain pédagogique, des chercheurs pour qui ces trois phases ne sont pas toujours nécessaires et qui ne considèrent pas comme

primordial de les entraîner systématiquement. Ceux-là imputent surtout au fait d'écrire lui-même un rôle dans la constitution du texte et l'élaboration de la pensée du scripteur : « On est loin du fameux *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement* et plutôt dans un *ce qui fait un effort pour s'énoncer parvient à se concevoir*. » (Foucambert, 1989). La question de la place de la langue qui nous occupe ici apparaît de façon plus évidente dans la deuxième conception : si l'acte d'écrire et créateur d'écrit, c'est par la manipulation du langage à laquelle se livrent les scripteurs que s'explique en partie l'émergence du texte.

Qu'en est-il de nos scripteurs ? Il semble que nous assistions, avec les processus d'écriture du premier groupe, aux deux phases de mise en texte (montée régulière de la courbe) et de révision (allers-retours pour corrections). Ces deux phases sont très nettement distinctes : si l'on peut parler de révision dans la phase de mise en texte, cette révision ne touche que l'environnement très proche du lieu d'écriture. Il ne s'agit pas d'une révision du texte dans sa globalité mais de corrections de proximité, qui sont plutôt de type orthographique ou syntaxique et qui relèvent dans leur principe des opérations de mise en texte.

En revanche, les scripteurs du groupe 2 procèdent, dès le début de l'écriture, à des corrections régulières de l'ensemble du texte. À peine ont-ils posé du matériau écrit qu'ils le retravaillent avant d'en ajouter à nouveau. Tout au long de l'écriture, l'ajout de texte est entrecoupé de relectures globales et de corrections. Toute la question est maintenant de savoir quel rôle jouent effectivement dans la constitution du texte ces multiples relectures. S'il s'agit d'un **processus d'auto-alimentation qui fait progresser le texte à partir d'un travail effectué sur lui-même**, ceci conforterait l'hypothèse d'une écriture où, pour paraphraser Jean Foucambert, **l'énonciation elle-même conduit à la conception**.

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

Le corpus étudié ici n'est pas assez vaste pour que l'on puisse tirer de ces comparaisons quelque enseignement que ce soit. De fait, le rapprochement des deux groupes déterminés avec les théories pédagogiques ou linguistiques de l'écriture ne doit pas conduire à une représentation bipolaire trop schématique. Si la consigne ou les individus avaient été différents, peut-être les comportements discriminés l'eussent-ils été également. En revanche, nul doute n'est plus possible quant à la diversité des stratégies d'écriture mises en œuvre. Observons-en maintenant quelques unes, à travers l'exemple d'un processus d'écriture.

### 3. ÉTUDE DÉTAILLÉE D'UN PROCESSUS D'ÉCRITURE

C'est un processus d'écriture du second groupe qui sera étudié. Dans ce processus apparaissent des événements qui témoignent d'une attention à la langue rarement accordée aux scripteurs de cet âge. On y voit aussi comment les énoncés contraignent le scripteur à se plier aux lois de la langue et en quoi le contenu du texte se forge progressivement, au gré des idées du scripteur mais aussi de l'emprise du signifiant qui finit par devenir le principal objet d'intérêt et de réflexion.

#### 3.1 L'auteur, le texte final

Abdelhatif, auteur du texte, prend très au sérieux sa tâche d'écriture et met un soin particulier à éviter les répétitions ou autres défauts immédiatement repérables. Il a besoin d'écrire les mots pour s'apercevoir qu'il les a déjà employés et les remplacer par autre chose. Au contraire d'autres scripteurs qui semblent bâtir les phrases mentalement pour les inscrire ensuite presque sans hésiter, Abdelhatif pose le matériau écrit sur l'écran pour le travailler abondamment ensuite. C'est ce qui fait, entre autres, l'intérêt de cette écriture où l'on peut émettre des hypothèses sur les raisons des opérations effectuées puisque l'objet des hésitations est donné.

Le texte final d'Abdelhatif est assez particulier pour que nous nous y intéressions un instant. Sa lecture constituera en même temps un point de repère pour l'analyse des opérations d'écriture qui suivra :

*« A mon avis, les illettrés doivent être mal dans leur peau car si certaines personnes. L'illettrisme est un problème qui gêne plusieurs personnes car elles ont honte devant les gens qu'elles rencontrent dans la rue ou dans d'autres endroits.*

*Cette émission était très explicative, les personnes illettrées qu'ils ont présentées montraient bien comment elles se défendaient, comment elles s'en sortaient, comment est leur vie quotidienne, comment elles se débrouillaient, comment elles se battaient, comment elles se montraient, comment elles lisaient. »*

La disparité de ce texte est frappante : à une première phrase dont il manque évidemment la fin succède une phrase syntaxiquement correcte mais d'où la ponctuation est absente et dont l'écriture est peu soignée. Puis vient la troisième et dernière phrase où apparaît un réel souci d'écriture manifesté par la syntaxe : la répétition de la structure comment + proposition (7 fois) est d'autant mieux venue que, sauf une exception, la proposition se réduit à un verbe à l'imparfait dont 5 sur 6 sont des pronominaux. Le rythme créé par cette succession met en évidence la progression thématique : partant d'une position défensive, les illettrés deviennent les premiers acteurs de la manière dont ils vont s'en sortir, ils *se battent* et finissent par *se montrer*, attitude antinomique de la *honte* évoquée dans la deuxième phrase. Cette progression thématique se termine, de manière étonnante mais tout à fait bienvenue, par la figure des illettrés en train de lire. La lecture est ainsi placée comme le point d'arrivée d'une démarche



d'assumation de soi. De plus, le paradoxe créé par la description d'un illettré qui lit clôt le texte de manière tout à fait intéressante.

Pendant toute la durée de l'écriture, la frappe est lente et hésitante, mais réfléchie. Ceci provoque peu de fautes de frappe. En revanche, les fautes d'orthographe sont assez nombreuses au premier jet : elles sont en général corrigées en cours de phrase, les corrections effectuées lors des relectures globales concernant plutôt des remplacements de mots.

### 3.2 Travail sur l'ancrage énonciatif

Le début de l'écriture est constitué de trois départs différents : Abdelhatif inscrit un début de phrase, puis le supprime pour le remplacer par autre chose :

- Dans la première tentative, *Cette émission*, l'adjectif démonstratif à valeur déictique contextualise le propos dans la situation de production.

- La deuxième tentative, *j'ai trouvé cette émission intéressante car les personnes qui montraient qu'est que l'illettrisme*, met l'accent sur la présence de l'énonciateur avec l'emploi du pronom *je* et le verbe d'appréciation *trouver*. Le temps des verbes est celui de l'énonciateur qui *a vu* une émission où des personnes *montraient*. En revanche, le présent est restauré quand le propos commence à se généraliser avec l'apparition du phénomène global et toujours présent de l'illettrisme. Le mouvement observé, à travers l'emploi des déictiques (*je* et *cette*) et l'évolution des temps verbaux, est celui de la distanciation : ancrage dans la situation d'énonciation avec l'emploi du passé-composé, détachement de cette situation avec le présent qui généralise le propos.

- C'est après une pause de 1 minute 15 que cette phrase sera supprimée pour faire place à une troisième tentative : *L'illettrisme est un problème qui gêne certains personnes car ils ont hontes devant les de l'extérieure*. C'est sur elle que se constituera la structure globale du texte. Elle décontextualise complètement le propos. La mise au présent de tous les verbes renforce cette impression en indiquant que l'auteur est passé de la description d'une émission particulière à l'évocation d'un problème général. Avec son départ sur le terme générique *L'illettrisme*, elle est la plus conforme à ce que l'on peut attendre d'un début de texte.

À partir de là, le temps des verbes change : le présent va faire place à l'imparfait associé au passé-composé. L'ajout de la phrase *Cette émission était très bien les personnes qu'ils ont présanté montrer bien comme ils se débrouillaient* témoigne du passage à la narration. L'emploi de l'imparfait situe dans le passé la diffusion de l'émission, le passé-composé faisant le lien entre ce passé et le présent, temps de l'énonciation. Pendant tout le texte, le temps de référence est celui du moment de l'énonciation. En renfort de ce fait, l'ancrage énonciatif va subir plus tard une ultime modification : la phrase *A mon avis, les illettrés doivent être mal dans leur peau car*, en cours d'élaboration, est déplacée en début de texte. Avec cette prise de position de l'énonciateur, le texte est définitivement ancré dans son contexte de production.

### 3.3 Émergence et constitution de la matrice du texte

À la vingtième minute d'écriture, alors qu'il reste encore plus d'une heure d'écriture, l'auteur trouve l'ossature sur laquelle va se bâtir son texte : la succession de « *comment* » + proposition. Les étapes de constitution sont les suivantes :

- ajout de *comment ils se débrouillaient*,
- remplacement de *débrouillaient* par *défendaient*,
- remplacement de *défendaient* par *cacheaient*,
- ajout de *comment ils s'en sortaient*.

La phrase est provisoirement : *Cette émission était très explicatif, les personnes qu'ils ont présanté montrer bien comment ils se cacheaient, comment ils s'en sortaient*.

Il y aurait beaucoup à dire sur les glissements sémantiques provoqués par les remplacements des verbes : *se débrouiller* devient *se défendre*, puis *se cacher*. Plus tard, à une heure d'écriture, *se cacheaient* sera de nouveau remplacé par *se défendaient*. À quel problème est ici confronté Abdelhatif ? Comme le suggèrent ses hésitations, l'émission montre des illettrés qui se cachent, des illettrés qui se débrouillent, des illettrés qui se défendent. Il s'agit de savoir quel aspect de ces personnes le texte va privilégier. L'adoption dans un premier temps du verbe *se cacher* cantonne les illettrés dans une attitude à la fois défensive et passive, immédiatement contre-balancée par la deuxième proposition : *ils s'en sortaient* (de leur cachette ?). Ce jeu de remplacements est, selon Catherine Fuchs (1987), un des mécanismes de l'écriture : « On peut y entrevoir une succession de processus de production de séquences, suivis chacun d'un processus de reconnaissance, à l'issue duquel l'auteur estime que la signification induite par les séquences n'est pas absolument conforme à son intention de signification de départ, qui se trouve d'ailleurs modulée progressivement ; peu à peu l'adéquation grandit jusqu'à devenir satisfaisante, tandis que **l'auteur acquiert, à travers cette suite d'allers et retours entre expressions et significations, une conscience plus claire de son intention de départ.** »

Dans la même perspective, le plus intéressant reste à venir. À 35 minutes d'écriture, Abdelhatif ébauche quelques tentatives de continuation de sa phrase et la laisse finalement terminée par la conjonction et suivie d'un point (... *comment ils s'en sortaient et.*). Dans l'impuissance provisoire de poursuivre sa phrase, il la laisse en suspens mais, c'est ce qui est remarquable, il éprouve le besoin de la clore formellement avec un point. Ce paradoxe indique la difficulté de l'auteur à laisser en l'état sa phrase, qu'il pourrait reprendre plus tard ; on peut imputer ce phénomène à l'importance de la structure formelle de la langue : ce qui compte d'abord, c'est qu'une phrase doit se terminer par un point. L'auteur ne veut pas quitter sa phrase sans l'avoir symboliquement close mais le maintien de la conjonction et montre sans aucun doute qu'il sait qu'elle n'est pas finie.

À 40 minutes d'écriture se produit un deuxième phénomène étonnant : le point est supprimé et remplacé par le substantif *vie*, ce qui donne *comment ils s'en sortaient et vie*. Il semble que le nom *vie* soit posé ici comme un rappel : c'est de la vie des illettrés qu'il faut parler maintenant mais l'auteur n'arrive pas à

trouver la formule adéquate. Effectuant des retours dans le texte sans le modifier, il va hésiter plus de deux minutes pour inscrire finalement, avant le mot *vie*, *comment est leur*. Par rapport à la structure répétitive entamée (*comment ils se cachaient, comment ils s'en sortaient*), on note ici un triple changement : celui du sujet de la proposition (*leur vie* vs *ils*), celui du temps verbal (présent vs imparfait), celui de la structure de la phrase (apparition d'un sujet inversé). C'est certainement la source des hésitations du scripteur, marquées par une pause de plus de deux minutes entre l'ajout de *vie* et celui de *comment est leur*. On peut même faire l'hypothèse que c'est pendant cette pause que s'effectue la prise de conscience de la structure répétitive *comment* + proposition : le mot *vie* aurait été inscrit tout à fait indépendamment et *comment est leur* serait une tentative de respecter cette structure dont le scripteur viendrait de découvrir l'existence. En d'autres termes, on n'a pas affaire ici à un contenu préexistant dont l'auteur se soucierait de trouver les mots pour le dire mais bien au projet de construire un texte en se soumettant à une structure linguistique apparue comme au hasard et dont les contraintes vont élargir le contenu initialement prévu.

Ici se termine la première phase de cette écriture : recherche et fixation de l'ancrage énonciatif, émergence de la matrice du texte. Sa clôture est marquée par une relecture au cours de laquelle l'auteur va gérer la ponctuation (entre 30 et 35 mn), inexistante jusque là sauf les points de fin de phrase. De manière générale, la ponctuation apparaît comme un surplus dont il faut tenir compte mais qui n'aide pas l'écriture. Sauf pour la phrase constituée de la répétition des *comment* + proposition, où les virgules après chaque proposition s'imposent d'elle-même, la ponctuation semble ne jouer aucun rôle au moment de l'élaboration première du texte. C'est la longueur d'une succession de mots qui va déterminer la présence du point, la virgule n'étant pas utilisée tout de suite : la majorité des opérations sur des virgules s'effectue en différé. Ce comportement peut correspondre à une gestion de proximité pendant l'élaboration du texte : n'ayant à l'esprit que les derniers mots écrits, l'auteur n'éprouve pas le besoin de ponctuer la phrase elle-même. Pour ce scripteur inexpert, **la première étape de l'écriture consisterait en une sorte de débroussaillage, une juxtaposition de mots qui se structurent en une phrase d'où les marques de cohésion et de connexion/segmentation comme la ponctuation sont absentes**. Les incohérences de proximité sont gérées immédiatement mais c'est au moment de la relecture, qui s'accompagne éventuellement de travail sur les mots, que la ponctuation apparaît.

### 3.4 Lieux d'errance et de résolution

Parallèlement au travail de constitution de la matrice du texte, on observe dans l'écriture d'Abdelhatif des allers-retours dans un endroit précis du texte : la fin de la deuxième phrase. Celle-ci s'est globalement constituée très tôt, à dix minutes d'écriture, sous la forme : *L'illettrisme est un problème qui gêne certaines personnes car ils ont honte devant les de l'extérieur*.

À partir de là est entamée la troisième phrase qui sera constituée de la suite des *comment* + proposition subordonnée. La constitution de cette troisième

phrase va durer jusqu'à la fin de l'écriture (1h 30) et s'entrecouper de modifications de la fin de la deuxième phrase. Voici son évolution :

10 mn *ils ont honte devant les de l'extérieur.*

40 mn *ils ont honte devant les personnes de l'extérieur.*

50 mn *ils ont honte devant les gens de l'extérieur.*

1h 15mn *ils ont honte devant les gens qu'ils rencontrent dans la rue.*

1h 25mn *ils ont honte devant les gens qu'ils rencontrent dans la rue, ou dans d'autres endroits.*

Toutes les modifications effectuées ici seraient analysables sur le plan sémantique mais il semble que leur justification se trouve ailleurs. En effet, la précision de *la rue* ou *d'autres endroits* est assez secondaire pour le propos : ce qui compte, du point de vue du sens, c'est que les illettrés ont honte. Pourquoi alors ces modifications périodiques d'un point de détail, alors que d'autres parties du texte sont loin d'avoir été aussi soignées ?

Il semble que l'explication de ce phénomène réside dans l'écriture elle-même plus que dans son résultat. Cet endroit du texte paraît avoir une fonction de ressassement : le scripteur y revient sans cesse pour y effectuer des modifications sans conséquence apparente ; pourtant, c'est précisément après ces modifications que la suite du texte voit le jour. En particulier, la constitution de la structure répétée de *comment* + proposition subordonnée est ponctuée de ces modifications anodines. Ces modifications, si elles affectent évidemment le sens, ne semblent pas motivées par lui. **Cette phrase apparaît en fait comme un lieu de travail du signifiant qui participe du processus d'écriture** et même, en est une étape indispensable. L'auteur aurait besoin, pour résoudre un problème (que le seul examen de l'écriture ne permet pas de décrire précisément mais qui s'apparente vraisemblablement à la poursuite de la dernière phrase, fortement contrainte par la structure *comment* + proposition), de manipuler le matériau linguistique à un autre endroit du texte, comme quelqu'un qui parle et n'arrive pas à trouver ses mots peut faire dévier la conversation pour mieux revenir ensuite, cette fois avec l'expression juste, à ce qui le préoccupe.

Le terme *d'aventure d'une écriture* émis par Ricardou prend toute sa portée : c'est au croisement des mots et des sens que naît le texte. Comment penser, alors, que le processus de planification - mise en texte - révision, fondé sur la séparation de l'idée et des mots, reste le modèle incontournable de toute écriture ? Ce n'est pas le lieu ici de disserter sur la définition de la planification. En revanche, les exemples donnés (et il serait facile d'en trouver d'autres) montrent que, **quelle que soit l'importance de la réflexion précédant la production d'un texte, celui-ci se forge aussi avec les mots, par la langue qui contraint la pensée du scripteur et la révèle en même temps.**

L'écriture se clôt par la poursuite de l'énumération de la dernière phrase (*comment* + proposition). Tous les verbes sont repassés à l'imparfait sauf le *est* de *est leur vie*. Cette proposition reste un lieu problématique mais le problème ne sera pas résolu. Il est assez étonnant, vu le comportement de ce scripteur, que la dernière étape de l'écriture ne soit pas une relecture. Les élèves disposant du temps qu'ils veulent pour écrire, on peut penser qu'Abdelhatif est arrivé à satura-

tion et manque d'énergie pour relire son texte et le corriger une fois encore, d'où la non terminaison de la première phrase, d'autant plus dommageable que la fin du texte et l'analyse de son processus d'écriture montrent à quel point cet élève est sensible aux phénomènes propres au système de la langue écrite.

## CONCLUSION

Si l'étude présentée ici n'est pas assez large pour avancer quelque généralisation que ce soit, **les successions d'opérations mises en évidence, les enjeux de ces opérations, au carrefour du sémantique, du syntaxique et du lexical, confortent l'hypothèse d'une interaction forte entre la langue et la pensée lors de la conception d'un texte.**

La mise en œuvre de stratégies d'écriture propres à la période de l'apprentissage n'a pu être traitée puisque cette question nécessite une étude de plus grande ampleur : qu'est-ce qui est raturé par les adultes ? Les adolescents ? Les enfants ? Dans quelle mesure les hésitations constatées et analysées ici comme une étape nécessaire de la constitution du texte sont-elles présentes dans des processus d'écriture plus experts ?

Tout laisse penser que certaines stratégies d'écriture naissent avec l'apprentissage et demeurent jusqu'aux stades les plus avancés de l'expertise alors que d'autres diminuent ou se développent au cours du parcours de scripteur de chaque individu. Les phénomènes constants pourraient alors s'expliquer par l'emprise du système de la langue dans la production du discours.

**Outre les prolongements pédagogiques pouvant émaner d'une meilleure connaissance de la manière dont les élèves écrivent, l'observation de leur écriture en même temps que de celle des écrivains renforce l'intérêt pour leurs productions :** « Le goût que nous avons pour les choses de l'esprit s'accompagne nécessairement d'une curiosité passionnée des circonstances de leur formation. Plus nous chérissons quelque créature de l'art, plus nous désirons d'en connaître les origines, les prémisses et le berceau. » (Paul Valéry)

## BIBLIOGRAPHIE

- AUTHIER-REVUZ J. (1992) : *Les non-coïncidences du dire et leur représentation méta-énonciative*. Thèse de Doctorat d'État de Sciences du Langage, Université de Paris 8.
- BARTHES, R. (1973) : *Le plaisir du texte*. Paris, Seuil.
- BENVENISTE, E. (1974) : *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard.
- CULIOLI, A. (1967) : La communication verbale. In *Encyclopédie des sciences de l'homme*, vol. 4. Paris, Éditions Grange-Batelière.
- CULIOLI, A. (1990) : *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations*, tome 1. Paris, Ophrys.
- FABRE, C. (1991) : *Les Brouillons d'écoliers*. Grenoble, Ceditel.
- FOUCAMBERT, J. (1989) : *Question de lecture*. Paris, Retz.

- FUCHS, C.(1987) : Éléments pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits. In coll. : *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris, CNRS.
- GRESILLON, A. (1994) : *Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*. Paris, PUF.
- GRESILLON, A. et LEBRAVE, J.-L. (1987) : Les manuscrits comme lieu de conflit discursif. In coll. : *La Genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris, CNRS.
- HALTE, J.-F. (1987) : Les conditions de production de l'écrit scolaire. In coll. *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles, De Boeck.
- HAYES, R. et FLOWER (1980) : Identifying the organisation of writing processes ; the dynamic of composing : making plans and juggling constraints. In GREGG, W. et STEINBERG, E. : *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hilldale, New Jersey.
- LEVELT, W. (1989) : *Speaking : from intention to articulation*. MIT Press.
- MAS, M., GARCIA-DEBANC, C., ROMIAN, H., SEGUY, A., TAUVERON, C., TURCO, G. (1991) : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris, INRP.
- RICHAUDEAU, F. (1992) : *Écrire avec efficacité*. Paris, Retz.
- SUBLET, F. (1990) : L'acte d'écrire. In FIJALKOW, J. : *Décrire l'écrire*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- YAGUELLO, M. (1981) : *Alice au pays du langage*. Paris, Seuil.