

Texte dialogal, hasard et rature orale: analyse des processus d'écriture à deux par des élèves récemment alphabétisés

Dialogal text , haphazardness, and verbal erasure : analysis of the writing process by two recently literate pupils

Calil, Eduardo

Laboratoire du Manuscrit Scolaire (L'ÂME)
Université Fédérale d'Alagoas (UFAL)
eduardocalil@hotmail.com

Résumé

Le dialogue qui s'établit entre deux élèves lors de l'écriture conjointe d'un texte met au jour à la fois le processus énonciatif qui accompagne la production de ce texte, et les effets de sens que peut produire un terme pour les acteurs engagés dans son écriture. Du point de vue du dialogisme bakhtinien et de la linguistique de l'énonciation, cette situation interactionnelle peut favoriser les retours de l'un des interlocuteurs sur les dires de l'autre, ce qui interfèrera sur la genèse de la création textuelle dans la mesure où des éléments du texte sont supprimés, déplacés ou insérés. Dans cet article, notre objectif est de discuter de certaines formes de retour, nommées « ratures orales », accompagnées (ou non) de commentaires « pragmatiques », « textuels » ou « sémantiques ». Le corpus est constitué de situations impliquant des élèves de 6 ans récemment alphabétisés. Nous avons filmé six processus d'écriture sur une période de temps couvrant une année scolaire, tout en cherchant à respecter les conditions réelles de la production de textes en salle de classe. En prenant le « texte dialogal » établi par deux élèves qui écrivaient ensemble un récit de fiction, nous analysons la façon dont le dialogisme interlocutif et interdiscursif interfèrent sur la production de ces ratures orales. Grâce à l'enregistrement filmique, nous avons pu également identifier des relations entre ces dialogismes et les gestes ou expressions faciales qui ont accompagné l'écriture du texte. Les ratures orales peuvent refléter ces relations, et montrer l'importance de la dimension multimodale dans la constitution des sens d'un manuscrit en cours.

Mots-clés : école, création de texte, histoire inventée, manuscrit scolaire.

Texte dialogal, hasard et rature orale: analyse des processus d'écriture à deux par des élèves récemment alphabétisés

Calil, Eduardo

Laboratoire du Manuscrit Scolaire (L'ÂME)
Université Fédérale d'Alagoas (UFAL)
eduardocalil@hotmail.com

Introduction

La dimension créative d'un texte subit l'influence d'une multitude de facteurs (socio-historiques, pragmatiques, communicationnels, technologiques, interactionnels, linguistiques, cognitifs, discursifs, textuels, graphiques ...), et doit ainsi se comprendre comme un système sémiotique multimodal complexe où le « dialogisme » et le « hasard » représentent des éléments-clés. La récursivité, phénomène reconnu tant par les premiers modèles cognitifs de traitement de texte (Flower & Hayes, 1980 ; Hayes & Flower, 1980 ; Bereiter & Scardamalia, 1987) que par les études sur la genèse et la création initiées par la Critique génétique au début des années 70, peut être considérée comme étant à l'origine de la tentative de contention de ces deux phénomènes initiaux.

La rature, comme le dit Grésillon (2008 : 84), serait « un effacement visible, une trace lisible » qui permettrait de récupérer, à travers l'analyse de dossiers génétiques, les allées et venues de la création littéraire. Invisible dans l'œuvre publiée, son identification s'opère *a posteriori* lorsqu'elle est inscrite sur la feuille et que l'on peut la « voir » et la « lire ». La phrase de Grésillon résume cependant le statut paradoxal de l'inaliénable phénomène de la récursivité à l'œuvre en matière d'écriture sur un « espace graphique ». Son importance réside précisément dans cette ambivalence – « Elle est tout à la fois perte et gain, manque et excès, vide et plein, oubli et mémoire », poursuit Grésillon (2008 : 88) – ces fonctions consistant à *supprimer, remplacer et insérer* étant largement répertoriées par la littérature spécialisée¹. Cette double nature de la rature, indépendamment de ses fonctions (et multiples formes) a sa raison d'être. Elle s'apparente à ce que Willemart a nommé le « temps du manuscrit » lorsque celui qui écrit « continue à exercer son action tout en se soumettant chaque fois davantage à la nouvelle identité qui s'établit » après chaque rature. Ce mouvement d'autonomie et de soumission inscrit dans le corps du texte indique l'Autre, le tiers, la tension, le nœud, l'accident, l'erreur... la menace de l'invincible hasard, mais dans le même temps il engendre le processus créatif. Indépendamment du fait que la rature soit le signe d'une création en marche, sa récursivité immanente est à l'origine de points de tension qui émergent au cours du processus d'écriture et qui entretiennent des relations avec les deux phénomènes mentionnés ci-dessus : le dialogisme et le hasard.

L'objectif de cet article est de discuter, en partant de ces phénomènes, de certaines formes de retour dans un processus de création mis en place par deux élèves écrivant ensemble une histoire. Ces formes de retour, nommées « ratures orales », sont produites dans le flux de la co-énonciation du manuscrit ; elles reflètent, à certains moments de l'écriture, les configurations possibles de la version finale du manuscrit.

1 Altérité, dialogisme et hasard dans la rature orale

Du point de vue théorique, cette dualité de la rature est liée à la condition même du sujet parlant, soumis à l'Autre (l'altérité et le dialogisme). Du point de vue empirique, le hasard joue un rôle important car il est impossible de prédire quand une rature apparaîtra sur le manuscrit en cours.

1.1 Rature comme marque d'altérité et de dialogisme

À partir des travaux de Benveniste qui, en postulant que la langue est une condition de la subjectivité, ont fondé la linguistique de l'énonciation, et en s'appuyant de plus sur la psychanalyse lacanienne et sur l'anthropologie structurale de Lévi-Strauss, le philosophe français Dany-Robert Dufour (2005) parle de « scène énonciative trinitaire », autrement dit « Quand on est un, on peut être deux, mais quand on est deux, on est tout de suite trois » (2005, 124)².

La « trinité naturelle de la langue » (Dufour, 1990³) est constituée par les « trois termes 'je', 'tu', 'il' qui encadrent l'espace symbolique, personnel et social immédiat du sujet parlant » (Dufour, 1990 : 54). Cet *espace de symbolisation* de la relation « je-tu/il » prend nécessairement forme à travers la figure de l'Autre, « un autre autre, un *Autre* encore, figurant et assignant l'absence hors de leur champ pour qu'elle ne contamine pas l'intérieur même de leur coprésence » (Dufour, 1990, 97).

C'est la base empirique des conditions de production du discours, qui peut être résumée ainsi par les propos du philosophe :

Lorsqu'un sujet parle, il dit "je" à un "tu", à propos de "il". Parlez et vous mettez ce système en jeu et, dès lors, une fantastique mise en ordre du discours sera instantanément effectuée. Je pourrai bien dire ce que je veux – affirmer l'impossibilité de dire « je », parler de religion, d'histoire du discours, de l'Autre, de « il », etc. –, pourvu que je l'énonce pour un « tu » (un lecteur aussi bien), mon discours présentera instantanément les garanties implicitement requises par tout interlocuteur. Celui à qui je parle adoptera spontanément ce système – même s'il ne comprend rien à ce que je dis ou s'il est en désaccord absolu avec moi. Même pour contester mes propos, il devra faire sien ce système. (Dufour, 1990, 73).

L'« adoption » de ce système a lieu, évidemment, *a priori*, sans qu'il y ait possibilité de choix pour quiconque. Cela suppose de dépasser la dimension pragmatique du discours, puisque ce « il » représente de fait une double altérité, à savoir l'*altérité transitive* dans laquelle se fixe le « ici » et le « maintenant » encadrant la relation « je-tu » dans le contexte immédiat du processus interlocutif, et l'*altérité intransitive*, où « le 'là' et l'absence sont assignés à résidence au 'il' » (Dufour, 1990 : 109). Absence qui renferme pour sa part deux valeurs, « l'absence re-présentée » dans le champ de la présence du processus interlocutif (chaque fois que l'on parle, on parle d'un « il »), et « l'absence irreprésentable », dimension du Réel lacanien, « menace absolue de toute la symbolisation » (Dufour, 1990 : 117), dont les effets peuvent être soupçonnés par l'émergence d'actes manqués, de lapsus, de malentendus, d'erreurs, etc. Ces absences constituent les conditions du discours qui nous permettent de produire l'énonciation alors qu'elle n'est encore qu'à l'état de *locus* où réside la simultanéité de cette double altérité⁴.

J'assume alors que ces absences se nourrissent de l'existence de l'Autre considéré comme « instance par laquelle s'établit pour le sujet une antériorité fondatrice à partir de laquelle un ordre temporel devient possible : elle est aussi un « là », une extériorité grâce à laquelle peut se fonder un « ici », une intériorité ». (Dufour, 2005 : 38). C'est la possibilité d'accéder à la fonction symbolique qui inscrira le sujet dans un certain mode de fonctionnement linguistico-discursif.

Si l'altérité est la condition de la structuration subjective, le dialogisme compris comme principe fondateur de tout discours y est donc relié. Ceci peut être observé dans la mesure où le dialogisme se caractérise par l'intrusion de l'autre dans le « un », c'est-à-dire que « l'un – le sujet, et ce qui accompagne constamment sa production, à savoir son discours – n'existe, ne fait sens que dans son rapport à l'autre » (Bres & Nowakowska, 2006 : 23).

Pour aller vers ce rapprochement entre l'altérité et le dialogisme, il faut insister sur le fait que l'Autre est instancié par la langue entendue comme un dispositif trinitaire.

Cette interprétation de la notion de la langue ne peut pas éteindre ni le sujet parlant, ni le principe d'unité « autour duquel s'organise le reste des sujets » (Dufour, 2003 : 30). Ce principe, situé dans l'espace et le temps, est la condition pour comprendre le fonctionnement de l'Autre, car l'accès à lui ne peut se faire que par « la structure de la fiction », établie par le simple fait qu'il y ait sujet parlant.

Il n'y a pas langue sans parlant, il n'y a pas de parole sans langue. Une relation indissoluble à travers laquelle s'articule le principe d'unité formée par la relation du sujet avec ses pairs (mère, père, famille, amis, enseignants...), des représentants du fonctionnement linguistique et discursif qui mobilise ses croyances, récits, lois, normes, règles, textes... et dans le même temps, ce qui résiste à l'unité comme les actes manqués, les ambiguïtés, les lapsus, les malentendus... et, finalement, la folie.

Ce paradoxe entre ce qui fait semblant de complétude (les figures dans lesquelles les sujets s'accrochent comme condition pour être sujet parlant) et ce qui porte l'incomplétude est, en fait, le paradoxe de l'Autre, qui a fondé, à travers ses marques dans l'espace et le temps, tout rapport à l'altérité et donc toute possibilité de devenir sujet.

En considérant la réflexion de Grésillon et Willemart sur la nature de la rature, on peut dire que ce serait alors un effet de cette double altérité, c'est-à-dire du jeu entre l'impossibilité pour tamponner toutes les fautes et en même temps la fictionnalisation de la complétude du dire.

Malgré la complexité et la richesse des ratures sur les manuscrits littéraires, on ne peut pas s'empêcher de remarquer que ses fonctions de base (supprimer, remplacer et insérer) restent dans les manuscrits ordinaires, en particulier, dans les manuscrits scolaires (Calil, 2003). Et par conséquent, le fait que les ratures représentent les points de tension se produisant dans le flux de l'écriture.

Ce qui importe ici n'est pas, cependant, le manuscrit fini, mais le manuscrit en cours. Plus précisément, on choisit comme objet d'étude le point de tension du processus d'écriture à deux, c'est-à-dire le point où peut se manifester la dimension du « dialogisme interlocutif » et du « dialogisme interdiscursif » dans l'acte coénonciatif consistant à écrire un texte à deux. Cette manifestation se réfère à l'hétérogénéité constitutive du dire qui se constitue de manière « interdiscursive » à partir de sa relation avec l'extériorité, comme le « déjà dit » d'autres discours, et de manière « interlocutive » à partir du dire de l'allocutaire dans la scène dialogale. Bres & Nowakowska définissent les deux plans du dialogisme interlocutif de la manière suivante :

Il apparaît que le dialogisme interlocutif peut être défini par le paramètre de la *personne* : il se construit sur l'interaction avec un énoncé présupposé, antérieur ou ultérieur, prêté à l'allocutaire, à la différence du dialogisme interdiscursif qui se construit sur la présupposition d'un énoncé antérieur d'un tiers. Cette distinction met en jeu également le paramètre de la temporalité lorsque l'interaction se fait avec la présupposition d'un énoncé ultérieur. (Bres & Nowakowska, 2008 : 25).

Ce rapprochement entre le dialogisme et la rature est justifié par le simple fait que tout retour sur un texte en cours d'écriture renvoie à une « différence » dans le flux du dire entre ce qui a été dit et ce qui va se dire. En ce sens, la rature porte en elle, implicitement ou non, une autre façon de dire renvoyant à un dire « déjà dit ». Cette observation est fondamentale pour l'explication de la nature de « la rature orale ».

1.1.1 Rature et effet du hasard

Le « hasard » dans le processus d'écriture et de création n'est certes pas un thème récent, mais il est récurrent depuis le texte controversé « Philosophie de la composition » de Poe et les tentatives de Mallarmé de maîtriser le « hasard » jusqu'à la réflexion fructueuse de Willemart (1999) rapprochant cette notion de la théorie des structures dissipatives de Prigogine & Stengers (1986). Pour Willemart, les lettres de l'alphabet, les mots, l'ordre syntagmatique ou les catégories grammaticales, conditions initiales héritées par tout sujet qui écrit, subissent la pression du hasard en entrant en relation dans le processus d'écriture ; les collisions entre ces éléments « rendent la maîtrise du processus impossible et ses conséquences imprévisibles » (Willemart, 1999 : 117).

À partir, également, de la théorie de Prigogine, Pétroff (2004) propose une relecture importante de la notion de langue⁵ établie par Saussure en étendant le hasard aux systèmes sémiotiques : « Tous les systèmes sémiologiques, dans leur transmission, sont victimes d'événements *fortuits* et ceux qui les transmettent en les recomposant avec les éléments dont ils ont hérité en créent de nouvelles versions différentes de l'original, celui-ci étant en fait ignoré, oublié » (Pétroff, 2004 : 109, mes italiques).

Les événements fortuits soulignés dans la citation ci-dessus ne font pas partie du système, mais aucun système sémiologique ne fonctionne hors de la sphère humaine. Par conséquent, il n'est jamais possible de faire abstraction de l'action du sujet parlant. C'est à travers son action (linguistique, psychique, moteur, cognitive ...) que les événements fortuits, en émergeant et en se répétant au cours du temps, provoquent des transformations et des réorganisations du système lui-même.

Ces considérations me semblent suffisantes pour proposer une incorporation du hasard dans l'interprétation de l'écriture en acte. Un texte est un système. La configuration d'un texte n'est pas libre d'événements fortuits qui, répétés par la masse de ceux qui écrivent, créent des changements irréversibles qui en étant réarrangés modifieront le système (textuel) en vigueur⁶.

Le caractère fortuit et imprévisible d'un événement fait que la rature en est le représentant visible dans le processus d'écriture : on ne peut pas prévoir, anticiper, projeter, contrôler, annoncer... à quel moment, en quel point de la rédaction va apparaître la rature. Si le *temps* est un composant essentiel du flux du processus d'écriture, la rature, par sa nature même, peut être comprise comme un phénomène récursif qui ponctue le mouvement imprévisible du rédacteur lors de ce processus. Ce mouvement de retour peut être provoqué par le hasard des relations associatives, établies et entendues par celui qui écrit.

Dans le processus d'écriture à deux, le fait que les élèves écrivent ensemble un même texte peut aider à trouver quelques points de tension dans le flux de l'écriture collaborative, c'est-à-dire le point où arrive un mot, un nom, un titre, une expression, une phrase... sur lesquels les élèves ne sont pas d'accord. Ce désaccord intersubjectif, identifié dans le processus co-énonciatif autour du texte en train de se faire, peut aboutir (ou non) à une rature sur le texte. Mais, même si cette tension n'aboutit pas à modifier le texte déjà écrit, une fois qu'un mot est proposé par un des élèves, et que ce mot-là est suspendu, interrogé, commenté, remplacé par l'autre élève, nous sommes en face d'un 'retour sur' qui caractérise à la fois la reformulation orale et le texte en train de se faire. C'est pour cette raison que j'appelle ce phénomène co-énonciatif *rature orale*.

La notion de rature orale vise à préserver le double processus dans lequel s'inscrivent les énonciations des élèves. D'un côté, l'usage du mot 'rature' renvoie au processus de reformulation d'un texte en train d'être écrit. De l'autre, l'adjectif signale le caractère oral et co-énonciatif de ce processus d'écriture en acte. Il faut dire encore que dans ces conditions de production, la rature orale ne paraît pas receler le même statut de reformulation orale que les reprises dans le contexte d'une conversation quotidienne, informelle. Ici, le fait que les écoliers parlent de ce qu'ils vont écrire et ensuite de ce qu'ils ont écrit est une condition du processus énonciatif (dans la classe) qui nous oblige à réfléchir à sa spécificité.

Les écoliers ne reviennent pas seulement sur ce qu'ils viennent de dire, il leur arrive aussi de modifier le texte effectivement écrit, générant ainsi différentes formes de ratures (ajouts, suppressions, déplacements, remplacements) accompagnées de la parole. Parfois encore, ils transforment ce qu'ils ont déjà écrit pour tenir compte des modifications qu'ils entendent apporter plus tard au texte en cours d'invention. Ce mouvement de retour sur l'écrit à travers la parole suppose l'existence de problèmes à divers niveaux (syntaxique, sémantique, orthographique, graphique ...), provoqués par le fait que l'objectif est de se mettre d'accord et d'écrire un texte ensemble.

Le sujet qui écrit hérite inexorablement de son histoire et, au sens large, de sa culture. Lorsqu'on demande à un élève brésilien de 6 ans récemment alphabétisé, dont les parents sont instruits et ont un large accès aux biens culturels de leur époque, d'écrire une histoire qu'il aura lui-même « inventée », son écriture aura, d'une manière ou d'une autre, une relation avec son mode d'inclusion dans l'univers symbolique des récits de fiction socialement validés. De manière générale, en supposant que l'énonciation de cet élève s'inscrive dans la structure trinitaire de la subjectivation décrite par Dufour, il sera possible de déceler des éléments composés par les « figures de l'Autre » dans le texte. Ces figures s'établissent suite à l'interaction entre les éléments pragmatiques, linguistiques, textuels résultant des discours qui ont été prononcés, lus, entendus et qui font partie de son expérience de vie constituée dans le monde lettré où il vit. Toutefois, connaître les conditions initiales de sa propre production ne permet ni d'anticiper ni de prévoir son processus.

Comme j'en reparlerai, cette impossibilité propre à tout processus d'écriture et de création, qu'il soit littéraire ou scolaire, est profondément liée aux deux phénomènes dont il est question ici. Le dialogisme et le hasard, constitutivement inclus dans ce processus, sont à l'origine de la nature ambivalente de la rature et ils vont influencer la configuration du manuscrit. En bref, le manuscrit est le produit d'un système sémiotique multimodal régi par de multiples facteurs qui agissent, la rature représentant un retour provoqué par les tensions dans le processus d'écriture ; un retour indiquant la présence de relations dialogiques se manifestant elles-mêmes au gré du hasard.

2 Considérations méthodologiques

2.1 Écriture en acte : registres divers et conditions de production

Bien que la rature laissée sur un manuscrit permette la reconnaissance *a posteriori* du phénomène de récursivité à l'œuvre au moment de son inscription, les études récentes utilisant des moyens technologiques plus sophistiqués élargissent significativement ses possibilités d'interprétation. L'un des points forts de ces études réside dans la valorisation de « l'écriture en temps réel » (ou processus *on line*) : l'enregistrement de ce qui est écrit au moment où il est écrit permettant d'associer les éléments linguistiques aux pauses, aux mouvements du curseur, des touches, des yeux, des mains, et à la voix. Parmi les différentes recherches expérimentales qui ont contribué à l'analyse de l'écriture en cours, il faut mettre l'accent sur trois de ces études : i. les recherches développées avec l'aide du dispositif *Eye and Pen* (Alamargot, Chesnet, Dansac & Ros, 2006) qui utilise une tablette graphique avec la synchronisation des mouvements oculaires ; ii. le programme *Scriptlog* (Wengelin, Torrance, Holmqvist, Simpson, Galbraith, Johansson & Johansson, 2009) qui permet l'enregistrement des touches utilisées et le programme *Inputlog* (Leijten & van Waes, 2005), outil qui combine l'utilisation du clavier au mouvement de la souris et à la reconnaissance de la voix ; iii. le programme *genèse du texte* (Doquet-Lacoste, 2003) permettant l'enregistrement des temps de pauses et des touches qui sont pressées pendant l'écriture du texte.

Malgré la précision et la richesse de détails la richesse de ces recherches concernant le temps de l'écriture et l'enregistrement du moment exact où une lettre, un mot ou une phrase a pris la place d'un(e) autre, il n'est toujours pas possible d'avoir accès à ce qu'a « pensé » le rédacteur au moment de raturer. Ces lignes de recherche et leurs procédés méthodologiques expérimentaux suivent, dans la plupart de ces études, les exigences théoriques du champ de la Psychologie Cognitive. Loin de ce domaine scientifique, les recherches sur les processus d'écriture et de création en acte du Laboratoire du Manuscrit Scolaire s'inscrivent dans le champ de la génétique textuelle et traitent de l'écriture à école. C'est cette perspective qui sera adoptée ici.

Le corpus se rapproche méthodologiquement d'un ensemble de recherches consacrées à l'analyse du processus d'écriture en acte, nommé « rédaction conversationnelle ». Réunis dans des livres par Gaulmyn, Rabatel & Bouchard (2001) et Bouchard & Mondada (2005), les études présentées sont consacrées à l'analyse du dialogue, enregistré en audio et à caractère semi-expérimental, entre deux étudiants universitaires étrangers pendant l'élaboration d'un texte argumentatif.

2.2 Écrire à quatre mains en salle de classe : le dialogue comme fil conducteur du manuscrit

On a analysé cette technique d'écriture collaborative depuis 1989 (Calil, 1994). L'interaction entre dyades doit se dérouler en contexte d'apprentissage *in natura* afin de garantir des conditions sociales réelles de production de texte dans la salle de classe. Cette option méthodologique possède un caractère ethnolinguistique car elle permet de la même manière de saisir la complexité et la richesse des données lorsque l'on prend en compte les facteurs éducatifs, pragmatiques, linguistiques, psychologiques et anthropologiques impliqués en situation réelle de production de texte à l'école.

En outre, la procédure méthodologique présente deux autres caractéristiques : 1) les sujets sont des élèves ayant entre 6 et 7 ans, qui, alphabétisés depuis peu de temps, écrivent leurs premiers textes ; 2) Les informations impliquant l'ensemble du processus (de la présentation de la consigne par le professeur à la remise du manuscrit fini par les élèves) sont enregistrées grâce à un caméscope (*handcam*).

Cette technique permet d'accéder au contexte *in natura* contrairement à l'enregistrement audio. Filmer des interactions qui s'établissent dans une pratique de textualisation permet d'en connaître le temps et l'espace. Cette forme d'enregistrement ne permet pas seulement l'enregistrement de l'aspect physique de la salle de classe (murs avec affiches, annonces, dessins, alphabet sur tableau noir ; agencement des bureaux ; etc.) mais aussi l'obtention d'informations sur des aspects sociaux, communicatifs et didactiques tels que l'interaction entre les acteurs, la présentation de la consigne, l'organisation des bureaux et des groupes d'élèves. Lorsque l'on s'intéresse à une dyade pendant le processus de création et d'écriture, on enregistre le dialogue et tout ce qui caractérise l'interaction en face à face, comme par exemple les expressions faciales, les gestes, les regards, la position des stylos sur la feuille de papier, les interactions avec l'enseignant ou avec d'autres camarades de classe.

Le dialogue, ou le dialogal, comme le disent de manière plus appropriée Bres & Nowakowska (2006 : 35, 36), se caractérise donc par deux points essentiels : i. l'alternance de tours *in praesentia* (avec bien sûr tous les aspects visuels, sonores, gestuels et interactionnel propres à une classe) où se succèdent et s'enchaînent des énoncés antérieurs et des énoncés postérieurs, ii. Le flux temporel de l'instance du dire (gestion des places transitionnelles, pauses, phatiques et régulateurs, complétion, etc.) partagé par les locuteurs.

Compte tenu de cette conception méthodologique et de la perspective énonciative adoptée, je propose un élargissement de la compréhension du phénomène de la rature. À partir du moment où l'écriture se fait à deux, elle ne serait plus limitée à des marques laissées sur une feuille de papier. Si la rature est le reflet d'un retour sur un point de tension du manuscrit en cours, les retours des co-énonciateurs sur ces points peuvent être considérés comme une forme de rature, comme une forme « de rature orale ».

Ces points sont caractérisés co-énonciativement et ils matérialisent, via le texte dialogal, le jeu de sens qui s'instaure dans le temps et dans l'espace du (re)flux du dire partagé ; le hasard accompagne l'émergence de ces points, les ratures survenant via la substitution d'éléments déjà énoncés ou des retours sous la forme de commentaires et de gloses relatives à des éléments divers (graphico-visuel, orthographique, pragmatique, syntaxique, lexical, sémantique, textuel), qui peuvent (ou non) faire partie de la configuration finale du manuscrit. Les ratures sont l'écho, le reflet de ces points : retours imprévisibles sur le flux du dire co-énonciatif révélant les orientations vers d'autres discours à certains moments du processus de création et provoquant, dans le même temps, des transformations sur la configuration du manuscrit fini.

3 Corpus : caractéristiques générales

Le corpus a été constitué en 1991 par l'enregistrement de pratiques de textualisation dans une classe d'élèves de 6 ans (période d'alphabétisation) d'une école privée de la ville de São Paulo (Brésil). Cette école se réclamait de la didactique « constructiviste » basée sur les idées de Vygotsky et de Piaget. Pour cette raison, le travail didactique valorisait significativement les interactions entre les élèves ainsi que le travail en groupe. Les productions de texte s'y faisaient communément en binôme.

Les élèves Isabel et Nara, respectivement 6 ans et 5 mois et 5 ans et 9 mois, ont été choisies car elles étaient suivies lors des propositions de production de texte faites par l'enseignante. La sélection de cette dyade a été favorisée par le fait que ces élèves sont extraverties, qu'elles parlent beaucoup et qu'elles sont amies depuis l'âge de 3 ans. En outre, les parents étaient d'accord avec l'enregistrement filmique de leurs filles.

Au cours de cette année scolaire, l'enseignante a fait huit propositions de production de texte à ses élèves. Tous les processus d'écriture impliquant Isabel et Nara ont été filmés et les manuscrits en résultant ont été collectés.

La consigne donnée par l’enseignante était simple. Elle organisait le groupe en dyades. D’abord, les élèves devaient parler et inventer l’histoire. Une fois qu’ils s’étaient mis d’accord, l’enseignante leur donnait un stylo noir et une feuille de papier, généralement sans ordre du jour, en précisant quel était celui des deux élèves qui dicterait et quel était celui qui écrirait. Quand ils avaient fini d’écrire l’histoire, les élèves remettaient le manuscrit à l’enseignante qui généralement demandait qu’on le lui lise.

Lorsqu’Isabel et Nara écrivaient, le caméscope restait fixé à un trépied et était cadré sur la feuille de papier, leurs camarades de classe étant assis autour d’elles. Le chercheur était au fond de la classe, hors de la vue des élèves. La professeure marchait entre les binômes et les aidait quand ils la sollicitaient.

Le manuscrit « La belle-mère et les deux sœurs », produit final du second processus d’écriture enregistré le 25/04/1991, a été écrit pendant 27 minutes et 18 secondes. La transcription de la vidéo enregistrée a été faite grâce au programme ELAN.

4 Points de tension et manifestations de ratures orales

Je soulignerai des éléments de ce processus d’écriture, et je vais décrire et nommer certaines formes de manifestation de rature orale.

4.1 Processus d’écriture du manuscrit « La belle-mère et les deux sœurs »

4.1.1 Au début de l’histoire... une rature orale blanche

La rature orale blanche, semblable aux ratures sans marque visible laissées par les écrivains et identifiées seulement avec la confrontation entre deux manuscrits, se produit en cas de retour de l’un des co-énonciateurs sur le flux temporel du dire sans présence de quelque forme de commentaire que ce soit, à moins qu’il ne s’agisse d’une négation directe, sans connotation évaluative et dirigée vers la configuration du manuscrit.

Cette forme de rature orale apparaît 12 minutes et 13 secondes après le début de la création de l’histoire par les deux élèves. En 25 secondes les éléments centraux de ce qui sera le début du manuscrit sont établis.

Texte dialogal 1: 00:12:13 – 00:12:38 du processus d’écriture « La belle-mère et ses deux filles »

TEMPS CHRONOMETRÉ	RUBRIQUE	DYADE	DIALOGUE
TC1 00:12:13 00:12:21	Nara propose un début d’histoire. Isabel la regarde.	NARA	<i>Il y avait deux ... deux petites filles ... l’une d’elles est allée ramasser du bois... l’autre est allée se peigner...</i>
TC2 00:12:22 00:12:38	Isabel regarde et interrompt Nara. Isabel propose un autre début d’histoire. Nara regarde attentivement Isabel.	ISABEL	<i>Non. Je sais Nara. Il y avait deux petites filles ... et alors ... la mère a dit ... il y en avait une qu’elle n’aimait pas ... il y en avait une autre qu’elle aimait. Celle qu’elle n’aimait pas, elle l’appelait A ... dri ... an ... na ... Et celle qu’elle aimait, elle l’appelait Patricia ... d’accord ?</i>

L'émergence inattendue de la réplique d'Isabelle « Non, Je sais Nara. », n'interrompt pas seulement le discours précédent de sa camarade, elle est en opposition interlocutive à ce qui a été proposé. Elle reprend et reformule le début suggéré par Nara (« *C'était deux ... deux petites filles ... l'une d'elles est allée ramasser du bois ... l'autre est allée se peigner ...* »), nomme les « deux petites filles » (Patricia et Adriana), introduit un autre personnage (la « mère ») et invente un conflit entre elles (« *il y en avait une qu'elle [la mère] n'aimait pas ... il y en avait une autre qu'elle aimait.* »).

Cependant, on ne peut ignorer ce qui a été dit par Nara pour comprendre la réplique d'Isabel. Dans l'énonciation de Nara, il y a des éléments (« sœurs », « ramasser du bois », « se peigner ») qui renvoient à la représentation imaginaire qu'elle se fait de ce qu'est une « histoire inventée » : un « conte de fées ». Cette référence est amplifiée dans la reformulation d'Isabel : deux sœurs (des petites filles), l'une bonne, l'autre méchante, une belle-mère (la mère) qui n'aime pas ses enfants ; aller ramasser du bois dans la forêt, se peigner devant un miroir. Plus précisément, on peut reconnaître, à la fois dans l'énoncé de Nara comme dans la reformulation proposée par Isabel, des références (probablement involontaires) au célèbre conte de fée « Hansel et Gretel ». Expressions et syntagmes comme « il y avait deux petites filles », « aller ramasser du bois », « il y avait une fille que la mère (belle-mère) n'aimait pas » proviennent des possibilités sémantico-discursives offertes par la culture lettrée transmise par les contes de fées, et présentes de manière inégale dans la mémoire de ces élèves. Isabel ne répond donc pas à Nara uniquement de manière interlocutive mais aussi de manière interdiscursive en apportant à l'histoire inventée qui doit être écrite des éléments linguistiques et sémantiques qui caractérisent les contes de fées qu'elle connaît. L'énoncé d'Isabel, marqué par la négation et la reformulation de l'énonciation précédente, établit la configuration du thème central de ce que sera le manuscrit final. Le manuscrit « La belle-mère et les deux sœurs » raconte l'histoire d'une mère qui n'aimait pas l'une de ses filles et qui l'a envoyée ramasser du bois. La jeune fille était triste et a commencé à pleurer mais une fée marraine est apparue et a utilisé ses pouvoirs magiques pour que sa mère et sa sœur recommencent à l'aimer. Elle entra chez elle et elle fut très aimée.

4.1.2 Deux ratures dans le titre : textuelle et pragmatique

Le processus d'écriture à deux suivant son cours, d'autres formes de rature orale apparaissent, elles affecteront elles aussi directement ce qui sera écrit dans le manuscrit. L'énonciation par Isabel d'un titre pour l'histoire inventée génère l'apparition imprévisible d'un autre point de tension où différentes possibilités de dire entrent en concurrence et où les manifestations de ratures orales se chevauchent.

Texte dialogal 2: 00:15:27 – 00:15:53 du processus d'écriture « La belle-mère et les deux sœurs »

TEMPS CHRONOMETRE	RUBRIQUE	DYADE	DIALOGUE
TC1 00:15:27 00:15:31	Nara écrit son nom. Isabel debout à côté la regarde écrire et dit qu'elles doivent écrire le « nom de l'histoire ». Quand Nara termine d'écrire son nom, Isabel lui prend le stylo de la main, commence à tirer la feuille de papier vers elle et s'assoie dans sa chaise.	ISABEL	... on peut faire ... le nom de l'histoire.
TC2 00:15:31 00:15:37	Isabel termine de tirer la feuille de papier vers sa table de travail. Nara se penche vers elle, en la regardant dans les yeux.	NARA	... c'est c'est c'est la demoiselle et la ... non ... la reine ...

	Commence à proposer un titre en réponse à la proposition antérieure d'Isabel.		
TC3 00:15:37 00:15:42	Isabel répète la mot « reine ». Elle se reprend et propose le titre « Les deux sœurs » et le justifie par la suite. Nara la regarde attentivement.	ISABEL	<i>la reine ... non. Les deux sœurs. L'une, c'est parce que c'est une reine et l'une c'est parce qu'elle est sœur.</i>
TC4 00:15:42 00:15:44	Nara conteste le titre et commence à proposer un autre.	NARA	<i>Non. La belle ... mè ... re ...</i>
TC5 00:15:44 00:15:50	Isabel dessine, avec son stylo, une forme rectangulaire sur la feuille de papier où elle écrira par la suite le titre qui sera en effet celui du manuscrit. Elle interrompt Nara et commence à proposer un titre. Au même moment, Nara parte à voix haute en regardant Isabel et en la montrant de l'index.	ISABEL NARA	<i>Non, ça va pas. On va faire comme ça ... La ... la ...</i> <i>C'est moi qui dicte, tu as oublié ?</i>
TC6 00:15:50 00:15:53	Nara propose un autre titre. Isabel le répète sur le mode interrogatif au moment où Nara, à voix basse, arrête de parler.	NARA ISABEL NARA	<i>La belle-mère ...</i> <i>La belle-mère?...</i> <i>... la sœur.</i>

À partir de ce texte dialogal, on peut observer qu'avant l'écriture du titre final « La belle-mère et les deux sœurs » d'autres alternatives sont proposées : « La demoiselle et la reine », « Les deux sœurs » et « La belle-mère et la sœur ».

Les noms des personnages proposés pendant le texte dialogal 1 (« Patricia » et « Adriana »), également portés par des amies des deux élèves, pourraient être métaphorisés par « les deux sœurs ». Mais, ce qui est particulièrement intéressant dans le texte dialogal 2 est l'émergence de noms liés à l'univers fictionnel : « demoiselle », « reine », « belle-mère » ou « marâtre » : tous formulés de manière inattendue par Nara, sans qu'aucun ne soit lié lexicalement à l'histoire racontée. Reste que les relations interdiscursives de cette histoire ont un lien avec les contes de fées qui nous sont familiers.

Bien que les titres envisagés entretiennent des relations avec l'univers discursif des contes de fées – univers qui imprègne donc bien la mémoire de ces deux élèves – les retours ayant eu lieu tout au long du texte dialogal représentent chacun une réaction au tour de parole l'ayant précédé. En plus des ratures orales blanches (sans commentaires) de Nara (TC4) et d'Isabel (TC5), j'ai identifié deux autres formes de retour qui seraient caractérisés par des commentaires spécifiques. En TC3, Isabel répète le terme « reine », proposé par son amie, et le conteste. Le nouveau titre proposé est accompagné d'une justification : « Les deux sœurs. L'une, c'est parce que c'est une reine et l'une, c'est parce qu'elle est sœur ». Dans la

structure « X, c'est parce que c'est une Y et une Z », X désigne le titre, mais les éléments qui le composent présentent une certaine opacité : la justification « parce que c'est une reine et une sœur » ne correspond pas lexicalement et sémantiquement au titre suggéré « Les deux sœurs ». Mais bien qu'il y ait cette petite discordance, l'énonciation faite par Isabel, en opposition au titre indiqué par Nara (TC2), est justifiée par celle-ci comme étant nécessaire au maintien de l'unité de l'histoire : personne ne peut donner un titre qui ne fasse mention des personnages présents dans l'histoire qui sera écrite. En ce sens, parmi les ratures orales relatives au titre de l'histoire, il en existe une qui est de nature « textuelle » et qui cherche à maintenir l'unité de l'histoire écrite.

Cette rature orale « textuelle », bien qu'elle soit liée à ce qui est pour Isabel une « figure de texte » (c'est-à-dire une identification imaginaire liée à ce que devrait être le titre d'une histoire, donnant ainsi une « unité » au texte), émerge de l'association établie par Nara entre le personnage « mère », énoncé par Isabel aux 00:12:22 (Texte dialogal 1, TC2), et le personnage « reine », commun aux contes de fées. L'énoncé d'Isabel est une réponse à ce qui le précède, mais c'est précisément la « différence » entre le titre et le contenu de l'histoire qui produit la rature et sa justification pour écrire un titre et pas l'autre.

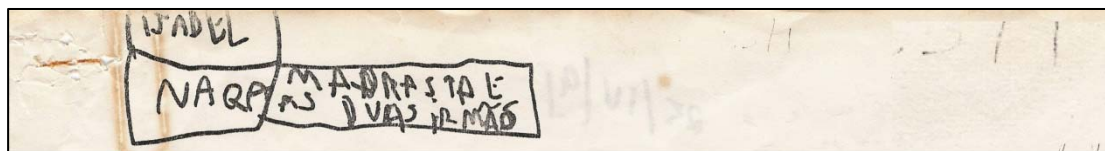
Une autre forme inattendue de rature orale apparaît au TC5. Elle est liée au facteur pragmatique de ce processus d'écriture en salle de classe. Comme indiqué ci-dessus lors de la description des procédures méthodologiques, l'enseignante définissait à chaque nouveau tournage qui serait responsable de dicter l'histoire et qui serait chargé de l'écrire. Nara fait référence à cette règle pour faire valoir sa proposition de titre en disant avec autorité : « *C'est moi qui dicte, tu as oublié ?* ». En le disant de cette façon, elle « rappelle » à Isabel ce qui a été dit par la professeure, mais sur un ton ironique en ajoutant « *tu as oublié ?* » formulé avec une intonation ascendante et interrogative.

En résumé, l'ironie de Nara reproduit, de manière interdiscursive, un reproche que les parents et les enseignants font communément à l'encontre de leurs enfants ou élèves.

À ce point, on peut observer une autre façon de manifestation de « l'Autre » : dans l'interaction « je-tu » établie dans le processus d'écriture à deux, « il » n'est pas directement lié à l'objet narré, mais « il » est représenté par l'autorité déléguée par l'enseignant. Cet énoncé fonctionne comme une forme d'argument de la part de Nara afin de maintenir ce qui a été dit au TC4 quand elle avait suggéré le nom de « belle-mère ». Bien que ne constituant pas une réflexion linguistique sur le manuscrit en cours, son énonciation, comme je le montrerai, est efficace.

Isabel qui avait pourtant énoncé avec inquiétude au TC6 (« la belle-mère? ... ») accepte désormais ce nom et écrit immédiatement, entre 00:15:55 et 00:16:26, dans le rectangle qui a été dessiné à côté du nom de Nara, le titre suivant :

Figure 1 : titre du manuscrit « La belle-mère et les deux sœurs »



La « mère » qui n'aime pas sa fille ne pouvait être qu'une « belle-mère », contiguïté qui serait, semble-t-il, à l'origine de la relation associative que fait Nara entre ces deux termes : « la belle-mère » serait définie comme « la mère qui n'aime pas sa fille ». D'un autre côté, cependant, ce terme pose des problèmes pour la co-référence car il ne coïncide pas avec le nom du personnage « la mère » qui a été écrit dans le corps du manuscrit.

La dimension dialogique interdiscursive de ce titre est certes d'ordre sémantique comme le montre l'utilisation des termes « belle-mère », « reine » ou « demoiselle » ainsi que du syntagme « les deux sœurs », mais elle renvoie également à une structure syntaxique typique des contes de fée traditionnels lus par ces élèves :

- Hansel et Gretel
- Blanche-Neige et les sept nains
- La Princesse au petit pois
- La Belle et la Bête
- ...

« La belle-mère et les deux sœurs » reproduit les célèbres titres de contes de fée.

Une fois ce titre écrit, les élèves ne chercheront plus à le mettre en adéquation avec ce qui est raconté. Cela montre, comme l'indique Apotheloz (2005 : 197), qu'à deux, les auteurs reviennent moins fréquemment sur les segments à la gauche du texte qui a été écrit que sur ceux qui restent encore à écrire. Un autre aspect intéressant est que le mot « belle-mère » apparaît dans le titre de l'histoire mais pas dans le corps du texte. C'est ce que Bereiter & Scardamalia (1987) ont appelé « knowledge telling strategy », c'est-à-dire une stratégie caractéristique des écrivains débutants consistant à « raconter le connu » quel que soit les objectifs et les caractéristiques du texte.

4.1.3 Formule magique et mot enchanté : modalisation autonymique de la rature orale

Il se produit, au cours du processus d'écriture analysé, d'autres points de tension qui seront à l'origine de diverses formes de rature orale. Parmi ces formes, on peut décrire celles contenant des commentaires n'impliquant pas de facteurs pragmatiques ou textuels mais des éléments linguistiques et discursifs précis. L'une des formes les plus intéressantes, bien que peu fréquente ici, consiste en des ratures orales accompagnées de commentaires méta-énonciatifs en réponse à ce qui a été dit précédemment par le co-énonciateur et qui en reprennent des éléments. J'ai identifié dans ce domaine des gloses proches de celles que Authier-Revuz (1995) décrit comment étant des modalisations autonymiques. Un commentaire qui se rapproche d'une modalisation autonymique apparaît lorsque les élèves allaient décrire sur le papier la « formule magique » de la fée marraine.

Texte dialogal 3: 00:30:11 – 00:30:36 du processus d'écriture « La belle-mère et les deux sœurs »

TEMPS CHRONOMETRE	RUBRIQUE	DYADE	DIALOGUE
TC1 00:30:11 00:30:14	Isabel, après avoir écrit « chez sa mère et chez sa sœur » regarde Nara, se tapote le bras et pose une question.	ISABEL	<i>Et alors ... c'était ... c'était comment le bruit du sortilège? ...</i>
TC2 00:30:15 00:30:17	Nara regarde Isabel, feint de jeter un sort sur sa camarade et modifie le son de sa voix.	NARA	<i>Zumbacalabumba!!</i>
TC3 00:30:17 00:30:24	Isabel regarde la feuille de papier, se retourne vers Nara et réprouve la formule magique proposé par Nara.	ISABEL	<i>Comme ça, oh ! On va en faire un plus joli, hein! ? Zabumbacalabumba... pour une fée ?</i>
TC4 00:30:24 00:30:26	Isabel et Nara se regardent en silence.	ISABEL NARA
TC5 00:30:26 00:30:36	Isabel regarde Nara et fait semblant également de jeter un sort sur quelqu'un. Elle change sa voix quand elle imite les personnages.	ISABEL	<i>Zuuumbaazuuuum ... c'est comme ça ... zuumbaalaazum ... le sortilège va faire que la mère de l'enfant va avoir pitié !</i>

La question posée par Isabel (TC1) faisant référence au « bruit » du sortilège contient en elle-même des éléments de réponse, elle semble vouloir savoir comment représenter le « son » onomatopéique de celui-ci. La réplique de Nara, « *Zumbacalabumba !* » répond à la question mais va dans une autre direction. L'intonation, la syntaxe et le mime qui accompagnent son énonciation font penser à une « formule magique » qui doit être proféré par la fée sans qu'il ne corresponde exactement au « son » (bruit) du sortilège.

Cet ensemble d'éléments recouvrant l'énonciation de Nara ne fait pas que répondre sur le mode interlocutif à la question d'Isabel mais aussi de manière interdiscursive. Il peut être ainsi l'élément déclencheur de la rature orale, au TC3-3 du texte dialogal, qui rompt de façon imprévisible la continuité du flux temporel.

À ce moment, précisément entre 30 minutes et 17 secondes et 30 minutes et 24 secondes, Isabel réagit de manière surprenante au tour précédent. La rature orale réagit au mot « *Zumbacalabumba !!* » dit par Nara et contient, contrairement aux ratures orales « blanches », « textuelle » et « pragmatique » analysées ci-dessus, une structuration énonciative particulière

1. La suspension du flux du dire caractérisé par l'apparition de l'énoncé « *Comme ça, oh !* » exprimé sur un ton correctif et répondant par la négative à ce qui a été proposé par son amie.

2. Immédiatement après cette interruption suit le commentaire (« *On va en faire un plus joli, hein! ?* »), dans lequel le déterminant « un » fait référence par voie déictique contextuelle au « sortilège » jeté par la fée et où le complément adnominal « plus joli » implique une évaluation négative du terme « Zumbacalabumba!! ». Bien que le terme « joli » comporte une certaine opacité, il n'y a aucune différence sémantique entre ce que dit Nara (« zumbacalabumba ») et ce que va dire Isabel au TC5 (« zuuumbaaaaazuuuum » et « zuumbaalaazum »).
3. Cette opacité est amplifiée par le commentaire d'Isabel dans la séquence qui suit : elle répète de manière approximative le terme proposé par Nara (« Zabumbacalabumba ») et le commente négativement par la glose interrogative (« pour une fée ? »).

Cette dernière partie de son tour de parole contient une modalisation autonymique : « Zabumbacalabumba » et son commentaire « pour une fée ». L'émergence de cette rature orale ne peut être justifiée par le fait que le bruit du sortilège proposé par Nara soit « laid » ou « beau » car, à strictement parler, il n'y a pas de différence entre ce que Nara propose et ce que dit Isabel, sauf à être d'ordre imaginaire. La rature orale aurait donc à voir avec la façon dont Isabel a reçu l'énonciation de Nara et y a répondu. L'association inattendue faite par Isabel ne renferme pas, de fait, de différence sémantique, mais elle établit un lien entre un « son » et les caractéristiques du personnage (la fée).

Pour Isabel, il faut un terme plus juste, plus approprié à la manière de parler du personnage. Une « fée » ne pourrait prononcer ce mot magique, le mot « Zabumbacalabumba » ne serait pas adéquat pour représenter le « sortilège » lancé par une fée. Le point de tension autour de ce terme a *provoqué* la manifestation d'une « non-coïncidence du dire entre le mot et la chose ».

J'irai un peu plus loin dans cette analyse en expliquant pourquoi j'ai écrit le terme « a provoqué » en italique. L'émergence de ce type de modalisation autonymique répond simultanément au sens constitué imaginairement par Isabel et à l'énoncé antérieur de Nara, il y a donc une autre forme de non-coïncidence du dire : la non-coïncidence interlocutive. Toutefois, l'énonciation d'Isabel contient, potentiellement, une autre énonciation, quelque chose du type : « Je ne suis d'accord avec le mot que tu as dit. ».

Finalement, au TC5, Isabel propose les termes « Zuuumbaaaaazuuuum » et « Zuuumbaalaazum », tout en mimant également le personnage de la « fée » lançant un sort. L'intonation rythmique qu'elle emploie et l'allitération de formes signifiantes sont typiques de l'univers de la magie et de la sorcellerie, à l'instar du fameux « abracadabra » prononcé par des personnages de bandes dessinées, de dessins animés ou de films diffusés dans les médias audiovisuels (cinéma, télévision ...) et présents dans le quotidien de ces élèves.

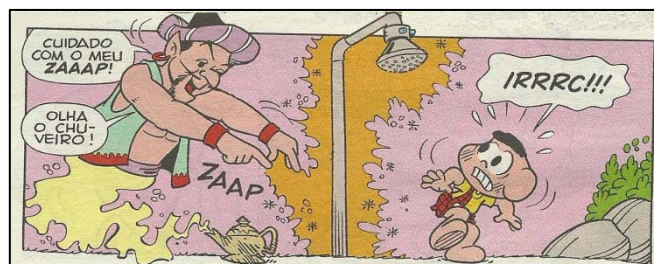
Observez ce que dit le « magicien » Nimbus, l'un des personnages de la bande dessinée *A Turma da Mônica*, abondamment lue par ces élèves :

Figure 2 : SINSINSALABIM... ABRACADABRA, mots magiques



En plus de la relation dialogique interdiscursive décrite ci-dessus, on peut reconnaître dans ces formes signifiantes, comme dans leur intégration dans les « paroles » de la fée, de fortes similitudes avec des événements se produisant dans les bandes dessinées. Un bon exemple de ce chevauchement entre les onomatopées et le mot utilisé pour l'enchantement, ou autrement dit du fait que le « son du sortilège » soit le même mot que celui de la formule magique, apparaît clairement dans la bulle ci-dessous :

Figure 3 : ZAAAP, onomatopée et mot magique



Le « ZAAAP » dit par le Génie à la lampe est syntaxiquement proche de la forme "zuumbaalaazum" et, sur un plan phonétique, les voyelles y sont également allongées. De plus, d'un point de vue syntaxique, tant les paroles du Génie que le discours direct de la Fée font « autoréférence » au sort qui est jeté : «... zuumbaalaazum... le sortilège va faire que la mère de l'enfant va avoir pitié ! ».

Mais il faut également envisager la dimension multimodale pour élargir le champ dialogal et dialogique. Il suffit d'observer l'image captée à 30 minutes et 36 secondes pour s'en rendre compte. On est alors surpris de la similitude entre les gestes de la petite fille, alors qu'elle prononce les paroles de la fée, et ceux du génie à la lampe ou de Ninbus.

Figure 3: Isabel mimant la fée jetant un sort sur la mère d'Adriana



Les bras tendus, les mains ouvertes et le regard porté vers l'avant qui accompagnent son énonciation imitant les paroles de la fée sont des indications que le dialogisme interdiscursif peut également être considéré en termes de gestes, et non seulement en termes linguistiques et intonatifs. Cet aspect ne peut évidemment être pris en compte que grâce à l'enregistrement audiovisuel de ce processus de création et d'écriture.

Conclusion

La nature ambivalente de la rature « écrite », synthétisée par les oppositions entre « perte et gain », « manque et excès », « vide et plein » et « oubli et mémoire » proposées par Grésillon, s'avère également vérifiée dans le cas de ratures orales faites par des enfants de 6 ans lors d'un processus de création. J'ai ainsi cherché à montrer, dans la présente analyse, que ce phénomène peut atteindre son paroxysme en raison du « hasard » et du « dialogisme ».

L'enregistrement filmique du texte dialogal des élèves Nara et Isabel apporte quelques éléments de réponse importants pour en comprendre le fonctionnement. Ces phénomènes ont gagné en visibilité grâce à un autre phénomène, la récursivité, qui a accompagné les ratures orales produites au cours de ce processus d'écriture en acte. La configuration du manuscrit « La belle-mère et les deux sœurs » est le résultat de ce processus, mais sa matérialité graphique n'indique qu'une partie de la dimension créative à l'origine de sa genèse.

Si le hasard empêche toute anticipation sur ce qui va émerger des points de tension entre ces élèves, le double dialogisme (interlocutif et interdiscursif) en amplifie les orientations. Celles-ci sont liées à de multiples facteurs qui font que le processus de création et d'écriture est un système sémiotique multimodal complexe. Les ratures orales identifiées dans cet article (blanche, pragmatique textuelle, de modalisation autonymique) reflètent l'influence de ces facteurs, mais dans le même temps montrent la subjectivité de celui qui écrit. Autrement dit, le dialogisme représente le « il » du dispositif trinitaire (je-tu/il), mais la subjectivité de celui qui parle, inscrite dans ce dispositif, ne permet pas de dire comment le « il » va apparaître, ni de quelle manière la dyade « je-tu » établira les directions que prendra le texte en cours. C'est pourquoi il convient d'élire le « hasard » comme élément opérateur du processus d'écriture. Il permet d'appréhender le fait qu'Isabel et Nara, de manière interdépendante, et en même temps, chacune à sa manière, ont singularisé la dimension créative de ce processus, dont le caractère co-énonciatif, et donc la copaternité, en fait une pièce unique.

Malgré l'aspect très qualitatif de cette analyse on propose la construction d'une typologie sur la rature orale à partir d'un programme de recherche sur des corpus plus importants.

Références bibliographiques

- Alamargot, D; Chesnet, D; Dansac, Ch. & Ros, Ch. (2006). Eye and Pen: A new device for studying reading during writing. *Behavior Research Methods*, 38 (2), 287-299.
- Apothéloz, D. (2005). Progressive de texte dans les rédactions conversationnelles : les techniques de la reformulation dans la fabrication du texte. In Bouchard, R. & Mondada, L. (Eds.). *Les Processus de la Rédaction Collaborative* Paris : L'Harmattan, 165-199.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*. Tome 1. Paris : Larousse.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bouchard, R. & Mondada, L. (Eds.). (2005). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris : L'Harmattan.
- Bres, J. & Nowakowska, A. (2006). Dialogisme: du principe à la matérialité discursive. *Recherches Linguistiques*, 28, 21-48.

- Bres, J. & Nowakowska, A. (2008). J'exagère ?... Du dialogisme interlocutif. In Birkelund, M. & al. (Eds.), *L'énonciation dans tous ses états*. Mélanges offerts à Henning Nølke à l'occasion de ses soixante ans. Berne : Peter Lang, 1-27.
- Calil, E. (1994). The construction of the zone of proximal development in a pedagogical context. In Mercer, N. & Coll, C. *Explorations in Socio-Cultural Studies: Teaching, Learning and Interaction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 49-66.
- Calil, E. (2003). Processus de création et ratures : analyses d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écoliers. *Langages & Société*, 103, 31-55.
- Doquet-Lacoste, Cl. (2003). Ecriture et traitement de texte à l'école élémentaire : modes d'analyse et pistes de travail. *Langage & Société*, 103, 11-29.
- Dufour, D.-R. (1990). *Les mystères de la trinité*. Paris : Gallimard.
- Dufour, D.-R. (1999). *Lettres sur la nature humaine à l'usage des survivants*. Paris : Calmann-Levy.
- Dufour, D.-R. (2003). *L'art de réduire les têtes*. Paris : Denoël.
- Dufour, D.-R. (2005). *On achève bien les hommes : de quelques conséquences actuelles et futures de la mort de Dieu*. Paris : Denoël.
- Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel / L'Atelier du Texte.
- Fabre, C. (2000). *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les Moulineaux : ESF.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The Dynamic of composing: making plans and juggling constraints. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 31-50.
- Gaulmyn, M.-M, Bouchard, R. & Rabatel, A. (Eds.). (2001). *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan.
- Grésillon, A. (2008). *La mise en œuvre : itinéraires génétiques*. Paris : CNRS.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of the writing processes. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- Leijten, M. & van Waes, L. (2005). Inputlog: A logging tool for the research of writing processes. *Research Paper*, University of Antwerp.
- Pétrouff, A.-J. (2004). *Saussure : la langue, l'ordre et le désordre*. Paris : L'Harmattan.
- Prigogyne, I. & Stengers, I. (1986). *La Nouvelle Alliance (métamorphose de la science)*. Paris : Gallimard.
- Wengelin, Å.; Torrance, M.; Holmqvist, K.; Simpson, S.; Galbraith, D.; Johansson, V. & Johansson, R. (2009). Combined eyetracking and keystroke-logging methods for studying cognitive processes in text production. *Behavior Research Methods*, 41 (2), 337-351.
- Willemart, Ph. (1999). *Bastidores da Criação Literária*, São Paulo : Iluminuras.

¹ En France, l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM) est le laboratoire responsable de l'étude des processus de création. Son site web (www.item.ens.fr) fournit d'amples indications sur les publications concernant ce sujet. Je signalerai surtout la *Revue internationale de Critique Génétique*, *Genesis (Manuscrits - Recherche - Invention)*, et la collection *Textes & Manuscrits* créée par Louis Hay.

² On peut reconnaître dans cette formulation la notion bakhtinienne de dialogisme ou ce que Authier-Revuz (1995) appelle « hétérogénéité constitutive », qui lui est certainement liée. Cependant, on utilise le terme « altérité » car on considère qu'il permet d'intégrer l'« irréprésentable », l'Autre qui est « barré », qui est nécessaire au fonctionnement de l'inconscient et qui ne peut être symbolisé, comme le montre la rature dans la formule « je-tu/il-~~il~~ » proposée par Dufour.

³ Voir le livre *Les mystères de la trinité*, en particulier dans la 2ème partie intitulée « La trinité et la langue ».

⁴ La réflexion de Dufour sur la « trinité 'naturelle' de la langue » développe l'idée de l'impossibilité du sujet parlant à se constituer comme un « je » seul et unique, il ne peut le faire qu'à partir d'un « nous », supposé dans tout énoncé. Pour comprendre cette notion de langue vue comme un dispositif trinitaire, il faut prendre en considération la réflexion du philosophe sur la « forme unaire » (Dufour, 1999) et l'articulation des formes binaires « je-tu », « je-tu/il », « je-tu/il-~~il~~ » (Dufour, 1990).

⁵ La relecture de Pétrouff s'appuie sur l'ensemble des manuscrits écrits par Saussure et ses étudiants, ainsi que sur l'édition critique du *Cours de linguistique générale*. Il développe la thèse annoncée en autographe par Saussure : « les changements d'une langue au cours de sa transmission dans le temps sont exclusivement le résultat de hasards, d'événements fortuits qui provoquent la mise en place de nouveaux états, par sa genèse un procédé vient de n'importe quel hasard. Et ceci se vérifiera pour tous les systèmes sémiologiques. Ce sont toujours des événements fortuits qui provoquent l'apparition d'un autre état de langue » (Pétrouff, 2004 : 94, italiques de l'auteur). Pour rendre ma position plus explicite, je demande au lecteur de relire la citation en remplaçant le mot « langue » par le mot « texte ».

⁶ La création et la modification des « genres discursifs » sont liées, selon la position que je défends, à ces événements qui se répètent dans le temps. Cependant pour l'écriture en acte analysée dans le présent article, le hasard sera traité dans le temps d'un processus, ce qui signifie que je ne tiendrai pas compte de l'éventuelle répétition d'un événement de processus en processus car, à être incorporé par le système formé par les genres textuels, il perd alors son statut d'événement.

⁷ Bien que les travaux de Fabre (1990, 2000) aient montré que les élèves ont tendance à raturer plus les aspects liés aux objets d'apprentissage auxquels ils sont soumis – par exemple, le fait que les élèves font plus de ratures sur des questions d'orthographe ou de ponctuation parce qu'ils sont en train d'apprendre à écrire – on ne peut pas prévoir à quel moment du processus d'écriture une rature va être produite. Il convient de noter, par ailleurs, que la rature orale a une autre dynamique déclenchée par le texte dialogal et elle n'est pas toujours produite dans le manuscrit achevé.