

PLANE S. 2003 « Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture ». Rome *Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata* anno III/1. p 57-77

Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture

Sylvie PLANE

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Paris
INRP – LEAPLE (CNRS-Paris V)

La production d'écrit a fait l'objet de deux grandes familles de modélisations. Les plus traditionnelles, issues de la rhétorique classique, se sont attachées à représenter l'activité du scripteur de façon linéaire comme s'il s'agissait de l'effectuation d'une suite d'étapes dont l'ordre était immuable car ces *modélisations* avaient une fonction de *modèle* au sens ordinaire du terme, c'est-à-dire qu'elles étaient destinées non pas à rendre compte de l'activité effective des scripteurs, mais à décrire des comportements attendus pouvant servir d'exemples et avoir valeur de consignes. En revanche, les modélisations plus récentes, se fondant sur des travaux expérimentaux de psychologie cognitive ou de psycholinguistique, envisagent la production d'écrit dans ses aspects processuels et la décrivent en termes d'opérations récursives. Cependant ces deux familles de modélisations ne sont pas strictement irréductibles : elles présentent en effet des zones d'intersections, et des auteurs comme Hayes et Flower ont reconnu bien volontiers leur dette à l'égard de la tradition rhétorique¹. Ainsi, bien qu'elles se situent dans des perspectives différentes, les unes et les autres affectent au produit textuel résultant de l'activité du scripteur un rôle passif : dans la rhétorique classique, le texte est une sorte d'objet inerte confectionné de façon progressive par un auteur. Dans les modélisations plus récentes, le texte produit est mentionné comme occupant un espace mémoriel mais son rôle n'est guère précisé. En effet, dans les modélisations dérivées de celles d'Hayes et Flower (1980), le texte déjà produit (*text produced so far*) est simplement signalé comme une composante de l'environnement de la tâche ; et dans les schématisations dynamiques comme celle de De Beaugrande, (1984), la représentation du texte déjà produit et celle du texte à venir sont des inputs symétriques (*retrospective representation of prior text / predictive*

¹ L'influence de la rhétorique classique sur la modélisation de Hayes et Flower ne porte pas uniquement sur la partition de l'activité d'écriture en trois blocs, elle concerne également le fait d'envisager l'écriture comme une situation de résolution de problèmes. Hayes et Flower signalent d'ailleurs : « There is a venerable tradition in rhetoric and composition which sees the composing process as a series of decisions and choices » et renvoient en note à *La Rhétorique* d'Aristote. (Hayes et Flower (1981) « A Cognitive Process Theory of Writing » *College Composition and Communications* Vol 32 n° 4 : 365)

representation of subsequent text) au même titre que les connaissances linguistiques dont dispose le scripteur, sans que soit réellement envisagée leur fonction dans le mécanisme de production.

Nous voudrions avancer ici quelques arguments incitant à considérer que le texte lui-même est en quelque sorte un partenaire de l'activité de production et non pas seulement un résultat de cette activité. Et pour cela, nous nous appuyerons sur ce que peuvent nous montrer des textes produits par des enfants de l'école élémentaire. Ces textes nous serviront en effet de révélateurs car ils mettent en évidence des fonctionnements souvent occultés chez des scripteurs plus habiles à masquer la manière dont ils ont géré les contraintes qui s'imposaient à eux. Pour défendre cette position nous rappellerons brièvement dans un premier temps les différents types de contraintes qui s'imposent à un scripteur, puis, dans un second temps, nous nous intéresserons plus particulièrement à différents modes de gestion par des enfants de la contrainte particulière que constitue le texte déjà produit.

1. Contraintes et heuristiques en matière de production de texte

Il est de tradition de considérer la production d'écrit comme une activité soumise à contraintes. Il suffit de relever la fréquence des déontiques et des formules impératives dans les traités de rhétorique classique pour s'en persuader. On y trouve en effet la mention de trois types de contraintes :

- des règles procédurales qui prescrivent des conduites à tenir
- des préceptes définissant des normes rhétoriques ou stylistiques
- des consignes imposant un thème, et, selon les cas, des orientations axiologiques, ou des formes discursives, semblables en cela aux libellés modernes des sujets de rédaction.

Dans tous les cas que nous venons de citer, les contraintes prennent la forme d'injonctions adressées par un prescripteur identifiable, détenteur d'une autorité légitimée par sa position institutionnelle ou par la tradition dont il est porteur, qui s'adresse à un scripteur, lequel se doit d'intérioriser ces contraintes pour se les approprier. Elles ont également en commun d'être formalisées et de prétendre être explicites.

Pour dépasser cette interprétation restrictive de la notion de contrainte, nous nous référerons au cadre théorique d'une recherche sur la production verbale écrite, associant linguistes et psycholinguistes, qui se met actuellement en place (GDR – CNRS « PVE »)² et dont l'un des

² GDR « Production Verbale Écrite ». Responsable scientifique du projet : D. Alamargot (LaCo – CNRS).

axes porte sur le traitement des contraintes par les scripteurs³. Dans ce cadre, nous proposons, par souci de clarté didactique, de regrouper les contraintes que le scripteur a à gérer en cinq grandes catégories, différenciées par l'instance qui les impose. Dans une certaine mesure, ces catégories se différencient également entre elles par le degré de liberté laissé au scripteur⁴.

Dans ce cadre, les catégories de contraintes sont les suivantes :

• **des contraintes d'ordre linguistique**

Il s'agit des modes de linéarisation, d'organisation et de différenciation imposés par la langue et par les particularités du système d'écriture employé. Comme l'a montré Nølke (1999), les règles qui régissent les fonctionnements syntaxiques, sémantiques, morphologiques, prosodiques etc. d'une langue ne s'organisent pas en un système hiérarchisé, et peuvent même entrer en concurrence les unes avec les autres. En témoignent les difficultés rencontrées en Traitement Automatique du Langage, par exemple pour modéliser les règles qui régissent l'ordre des mots. Le scripteur est donc soumis à l'obligation de respecter des règles linguistiques – dont un grand nombre, sinon la plupart, ne sont ni formalisées ni enseignables – mais il est de son ressort d'organiser le traitement de ces règles, attendu qu'il est impossible de ramener à un algorithme unique les prises de décision en matière linguistique.

• **des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur**

La production d'écrit est une activité cognitivement coûteuse, comme l'ont montré les travaux dont Fayol (1997) a fait la synthèse, car le scripteur doit réaliser des opérations complexes, de différents niveaux, qui exigent la mobilisation de ressources dédiées aux fonctions attentionnelles et exécutives. Or les limites des capacités de maintien et de traitement de l'information (synthèse in Gaonac'h & Larigauderie, 2000) constituent des contraintes qui s'exercent sur l'activité du scripteur. Le poids de ces contraintes a été mis en évidence notamment par Olive et Kellogg (sous presse) qui ont montré que des scripteurs adultes peuvent activer les processus de conceptualisation et/ou de formulation en même temps qu'ils transcrivent leur texte alors que des scripteurs enfants ne peuvent qu'activer ces processus les uns à la suite des autres.

³ Axe « Gestion des contraintes cognitives et linguistiques ». Responsables :T. Olive (LaCo – CNRS) et S. Plane (IUFM de Paris – LEAPLE /INRP). Participants : D. Alamargot, J. Anis (Paris X – Modyco) ; B. Bourdin (U de Picardie – ECCHAT) ; D. Cogis (IUFM de Paris – LEAPLE), D. Chesnet (LaCo – CNRS), C. Dansac (U de Toulouse – LTC) ; M. Fayol (U de Clermont-Ferrand – LAPSCO), J.-N. Foulin (U d'aquitaine -) J-M. Passerault ((LaCo – CNRS), M. Pires (University of London)

⁴ La catégorisation des contraintes que nous présentons sommairement ici est différente de celle qui figure dans le descriptif d'origine du projet de recherche, car elle marque les évolutions opérées à l'occasion du travail sur cette notion.

• **des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose**

Nous regroupons dans cette catégorie les contraintes qui ont pour point commun de pouvoir être formalisées, et de soumettre à une décision consciente l'espace de liberté qu'elles ouvrent. Elles relèvent de différents ordres (linguistiques, thématiques, stylistiques, pragmatiques...) et peuvent porter sur toutes les dimensions de la production (aspect matériel, quantité à produire, visée à atteindre...). Cette catégorie recouvre non seulement les prescriptions ou consignes traditionnelles que nous avons évoquées plus haut, mais aussi celles que le scripteur décide de s'imposer à lui-même (l'exemple le plus parlant est celui de l'écriture de textes poétiques dits à contraintes), notamment pour se plier aux règles du genre discursif qu'il a choisi. Dans une certaine mesure, paradoxalement, la transgression de ces contraintes génériques peut aussi faire partie des contraintes choisies ou imposées.

• **des contraintes imposées par le medium de production**

Comme l'ont montré les travaux des historiens de la culture et des anthropologues – et comme le confirment ceux des ergonomes – les techniques et les outils employés pour l'écriture ont des conséquences sur le mode de symbolisation et par là-même sur l'activité sémiotique du scripteur (Gelb, 1963 ; Goody, 1977). Ainsi, par exemple, l'espace ouvert par la page ou par l'écran d'ordinateur configure pour une certaine part la production du texte à venir. Tout cela nous incite à voir dans les média de production non pas des objets inertes, mais au contraire des instruments qui exercent une influence sur l'activité du scripteur. Nous pensons en particulier que l'écriture manuscrite et l'écriture sur traitement de texte s'opposent notamment par la nature des contraintes qu'elles imposent au scripteur. (Plane, 2001)

• **des contraintes imposées par le texte produit**

Nous considérons que le texte produit génère un ensemble de contraintes qui limitent l'espace de liberté offert au scripteur. Ces contraintes sont nécessairement évolutives et cumulatives, puisqu'elles dépendent de l'avancée du texte : au fur et à mesure que le texte est produit, il restreint les choix possibles pour rédiger la suite. Ces contraintes se situent à tous les niveaux et recouvrent des phénomènes d'ampleur variable ; il peut s'agir, par exemple, de choix énonciatifs (choix d'une instance narrative, d'un temps...) ou de composantes diégétiques (caractère d'un personnage, détermination d'un chronotope...) aussi bien que de phénomènes très locaux ; par exemple, le début d'une phrase dans les langues flexionnelles de

type SVO pilote les accords grammaticaux qui devront être réalisés dans la suite de cette phrase, voire dans la suite du texte.

Ces différentes catégories de contraintes peuvent s'emboîter les unes dans les autres. Par exemple, les consignes que se donne un scripteur peuvent superordonner des contraintes relevant des autres catégories évoquées plus haut. Ce n'est donc que par commodité d'analyse, que nous avons regroupé ainsi les contraintes, et non parce que nous considérons qu'elles s'organisent naturellement en des catégories étanches.

Ces catégories de contraintes que nous avons sommairement évoquées sont de deux ordres : les contraintes d'ordre psycholinguistique sont intrinsèques au scripteur et elles évoluent au fur et à mesure du développement de ce scripteur. Toutes les autres sont extrinsèques et ont pour point commun le fait qu'elles jouent deux rôles apparemment opposés : bien évidemment, par nature, elles restreignent les choix du scripteur ; mais dans le même temps, elles exercent une fonction heuristique car elles fournissent des éléments programmatiques qui orientent l'écriture.

Ainsi, du côté des contraintes linguistiques, l'existence de séquences d'ampleur variable disponibles dans la langue joue un rôle important dans la génération de texte, comme l'ont montré les travaux portant sur la prédictibilité des énoncés ou s'attachant comme ceux de Gross (1996) à explorer le fonctionnement du figement et les degrés de liberté tolérés par la langue.

De même, du côté des contraintes imposées par une consigne donnée au scripteur ou que le scripteur se donne, il est manifeste que les genres, au sens que Bakhtine (1979) donne à ce terme, fournissent au scripteur des orientations de travail et constituent pour lui des ressources, comme l'ont mis en évidence notamment les travaux portant sur le rôle des schémas prototypiques dans la production de texte.

Les contraintes imposées par le texte produit entrent dans le même cas : on connaît la vertu pédagogique des incipit et des amorces d'histoire en tant que déclencheurs d'écriture. A un niveau plus local, des mécanismes d'auto-engendrement textuel peuvent être suscités par des phénomènes de moindre portée comme l'amorce d'un balancement stylistique, ou le début d'une énumération. C'est à ce double phénomène de contrainte et d'heuristique exercé par le texte le texte déjà produit que nous allons désormais nous intéresser plus particulièrement, en examinant comment des productions écrites d'enfants nous donnent à voir ces mécanismes complexes.

2. Gestion de la contrainte imposée par le texte déjà produit : des modes de traitement complexes et diversifiés

• Choix méthodologiques ⁵

Les textes d'enfants sur lesquels nous allons nous appuyer pour observer le poids des contraintes exercées par le texte déjà produit et le traitement opéré par les scripteurs ont été écrits à l'occasion d'une recherche portant sur l'apprentissage de la révision et de la réécriture⁶. Cette recherche s'était donné pour objet de définir des conditions d'enseignement et d'apprentissage de la révision des écrits à l'école primaire. On sait en effet que la révision fait partie des processus rédactionnels les plus difficiles à maîtriser par les jeunes scripteurs, comme l'ont montré de nombreux travaux, et que la réécriture constitue l'une des modalités favorisant la maîtrise de ce processus (Rosat, Dolz & Schneuwly, 1991 ; Groupe EVA, 1994). Dans la mesure où il s'agissait d'une recherche en didactique, nous avons pris le parti de respecter les conditions naturelles de fonctionnement de la classe et de mener des observations à partir de dispositifs s'intégrant dans le cadre ordinaire des enseignements. Le dispositif qui nous intéresse visait à expérimenter des modalités de travail différenciées par la nature du médium employé (écriture manuscrite / écriture sur traitement de texte) dans des classes de CM1 et CM2⁷ (5^e et 6^e années de l'enseignement primaire). Les élèves ont été répartis en trois groupes en fonction de leur plus ou moins grande habileté dans le maniement du traitement de texte, et à l'intérieur de chaque groupe des dyades ont été constituées.

Les élèves ont donc été regroupés ainsi :

- groupe A : les élèves qui sont assez familiarisés avec l'ordinateur pour produire toutes les étapes de l'écriture directement sur traitement de texte ;
- groupe B : les élèves qui préfèrent travailler à la main ;
- groupe C : les élèves qui produisent une première version à la main et opèrent le travail de réécriture sur ordinateur, une fois qu'un adulte a dactylographié leur premier jet.

⁵ On trouvera un exposé plus détaillé des choix méthodologiques adoptés pour cette expérimentation dont nous rappelons ici l'essentiel, dans Plane S. (1997)

⁶ Recherche INRP n°30312 (1991-1995) « Enseignement / apprentissage de la révision des écrits au cycle des approfondissements de l'école primaire ». Responsables : H. Romian puis S. Plane et G. Turco.

⁷ École Calmette-Guérin à St-Lô. Enseignants participant au projet : A. Restout, E. Sadot, C. Berthelot.

La consigne d'écriture enjoignait aux élèves d'écrire le synopsis d'un film que leur classe allait tourner à l'occasion d'un séjour d'une semaine en bord de mer (classe transplantée), dans un site où un premier repérage par les enfants avait déjà eu lieu. La consigne mentionnait également des impératifs de faisabilité.

À la suite de la première session d'écriture, les enseignants ont fait réaliser en classe des exercices en rapport avec les deux dysfonctionnements les plus fréquemment rencontrés, l'un portant sur la fiction (absence d'événement pouvant constituer une acmé dans l'histoire), l'autre sur la narration (hétérogénéité du système énonciatif adopté). Puis la première version de leur texte a été remise aux élèves et il leur a été demandé de produire une deuxième version. Entre l'écriture de la première version et celle de la deuxième version il s'est écoulé une semaine.

Les textes auxquels nous allons nous intéresser ont été produits par des dyades du groupe B.

• La production de texte comme négociation entre l'auteur et le texte

L'artifice pédagogique consistant à dissocier la production de texte en deux sessions d'écriture repose sur un dispositif simple et banal, mais qui donne à voir certains aspects du processus de production difficilement accessibles au chercheur, tout en permettant que soient respectées des conditions écologiques de production. En effet, à partir des données fournies par ces deux sessions d'écriture, nous pouvons tirer deux séries d'informations :

- la comparaison entre les deux versions du texte nous informe sur le traitement opéré par le scripteur du substrat textuel dont il a été lui-même l'auteur. Le scripteur doit en quelque sorte négocier avec le texte déjà là pour réaliser la seconde version. Ainsi le substrat disponible issu de la première session d'écriture peut constituer une résistance à laquelle se heurte le scripteur et geler toute tentative de transformation ; ou bien au contraire, ce substrat peut être totalement oblitéré lors de la production de la seconde version, ou encore servir de réservoir dans lequel puisera le scripteur à l'occasion de la seconde version.

- en prenant appui sur les observations portant sur le passage d'une version à l'autre, on met à jour des types de transformations et de glissements qui peuvent se repérer à l'intérieur même d'une version. En effet, les phénomènes qui s'observent à l'échelle macroscopique lors du passage d'une version à l'autre interviennent également en continu au fur et à mesure que le texte est généré et nous fournissent ainsi des lieux où observer des traces d'opération

d'engendrement textuel. Ainsi certains indices nous renseignent sur le décalage entre ce qui était programmé par le début du texte et la suite du texte, donnant à voir la manière dont ce programme a été accompli ou infléchi sous l'effet de la dynamique d'écriture.

Les méthodes d'analyse employées pour comparer les deux versions ou pour tenter de saisir la dynamique à l'œuvre dans la production d'une version se réfèrent à la génétique textuelle, qui s'interdit d'interpréter en termes d'intentionnalité les phénomènes repérés (Grésillon, 1994 ; De Biasi, 2000). Elles s'intéressent aux composantes linguistiques et diégétiques des textes.

Les textes que nous allons examiner présentent des qualités d'écriture certaines avec une bonne maîtrise de la syntaxe et un souci manifeste de cohérence. En outre, ils proposent des histoires très proches et ont été produits par deux dyades qui se sont attachées à respecter scrupuleusement les consignes dans chacune de leurs versions : leurs textes mettent en scène des enfants, situent l'action dans le cadre où devra être tourné le film, proposent des événements pouvant être filmés et s'efforcent de relater une histoire. En outre, bien que cela n'ait pas été prescrit, la calligraphie et l'orthographe sont manifestement soignées.

Mais ce ne sont pas ces caractéristiques qui nous intéressent ici dans ces textes. En effet, ce qui nous paraît notable dans ces productions, c'est qu'elles nous donnent à voir comment le texte déjà là peut fournir un point d'appui pour le texte à venir en stimulant l'invention, ou comment au contraire il peut la figer. Ainsi, malgré des similitudes structurelles et formelles, les textes de ces deux dyades portent les traces de modes de genèse sensiblement différents : la première production, réalisée par Marina et Élodie, nous donne à voir l'emprise du schéma textuel initial qui s'impose et conditionne en partie la réécriture, alors que la seconde, réalisée par Amélie et Valérie fournit un exemple de l'effet heuristique de l'écriture aussi bien dans la première version que dans la réécriture.

• La première version du texte de Marina et Élodie : une tentative pour passer du constat au récit d'aventures

Les deux versions du récit écrit par Marina et Élodie se centrent autour d'un fait apte à servir de point de départ pour un scénario de film, puisqu'elles ont choisi de raconter les aventures d'enfants perdus. Cependant, le récit piétine, faute d'éléments pour nourrir la diégèse.

Première version du texte de Marina et Élodie

1	Les enfants perdus.
2	Un groupe d'enfants se promène sur la
3	plage. Les enfants s'éparpillent un peu partout.
4	Six enfants vont un peu trop loin et s'éloignent
5	des autres. Tout à coup, ils s'aperçoivent qu'ils
6	sont seuls. Ils vont à la recherche du groupe
7	mais ne le retrouve pas. Un des Six enfants.
8	voie la maîtresse à leur recherche. Alors tout à
9	tout les six appelèrent la maîtresse. Elle les
10	ramena avec l'autre groupe.
11	FIN
12	[signature des deux auteurs]

• *Le réalisme comme obstacle à l'invention*

L'événement central rapporté dans le récit de Marina et Élodie – des enfants s'égarer puis retrouvent leur chemin ou sont retrouvés par des adultes – fait partie du quotidien des sorties scolaires. Mais sa banalité n'empêche en rien qu'il se prête à une dramatisation : c'est le ressort de nombreux épisodes de séries télévisées pour enfants et de récits fabuleux, depuis *le Petit Poucet* jusqu'à *Harry Potter*. Cependant, pour qu'il y ait dramatisation, il faut que le récit s'attache à restituer l'angoisse des enfants perdus ou de l'adulte responsable, et que l'histoire comporte un épisode dans lequel les protagonistes courent un danger, réel ou même imaginaire.

Ces deux conditions posent problème pour de jeunes scripteurs : la peinture des émotions exige une maîtrise difficilement accessible, et la relation d'événements dangereux, et donc extraordinaires, apparaît comme en contradiction avec l'exigence de réalisme formulée par la consigne d'écriture. Ce qui fait obstacle, c'est donc la notion même de réalisme, qui tend à se confondre avec celles d'authenticité et d'objectivité, et bride l'imagination. La production de Marina et Élodie se trouve prisonnière du programme fixé par le titre donné dès le début à leur texte « *Les enfants perdus* », qui a l'avantage de servir d'organisateur pour le récit, mais qui, en corollaire, va enserrer leur texte dans un carcan sémantique et syntaxique.

En effet, la première version ne fait presque que décliner la locution « les enfants perdus », en se présentant sous la forme d'une série de propositions ayant pour thème un terme représentant les enfants, et pour prédicat une action consistant en un déplacement :

1.1	Les enfants	perdus.
1.2	Un groupe d'enfants	se promène sur la plage
1.3	Les enfants	s'éparpillent un peu partout.
1.4	Six enfants	vont un peu trop loin
1.4-5	[Six enfants]	et s'éloignent des autres
1.6	Ils	vont à la recherche du groupe

À ces cinq propositions il faut ajouter la dernière qui relate également un déplacement des enfants, mais effectué cette fois dans le sens du rassemblement et non plus de la dispersion :

1.9-10	[Elle] les	ramena avec l'autre groupe
--------	------------	----------------------------

• *Des tentatives de glissement vers le récit d'aventures*

Cette succession de propositions bâties sur le même modèle sémantique et syntaxique est interrompue en plusieurs endroits au moyen de deux procédés qui constituent des tentatives, pour instaurer un tournant ou provoquer un redoublement d'intensité dans l'histoire :

- le récit est découpé en étapes à deux reprises, grâce à l'emploi d'organisateur temporels signalant une rupture:

1.5	Tout à coup,	ils s'aperçoivent qu'ils sont seuls
1.9	Alors tout à tout	les six appelèrent la maîtresse

Dans les deux cas, ces propositions, qui ont pour agents les enfants perdus, conformément au schéma de progression thématique adopté pour l'ensemble du texte, s'efforcent d'apporter un peu de relief informatif, l'une en relatant un fait qui renseigne implicitement sur l'émotion des personnages (« *ils s'aperçoivent qu'ils sont seuls* »), l'autre en rapportant une action autre qu'un déplacement (« *les six appelèrent la maîtresse* »). Malgré une symétrie formelle, les connecteurs qui introduisent ces deux épisodes ont des valeurs différentes : le premier *tout à coup* met en alerte le lecteur en annonçant la narration d'un événement à la fois soudain et imprévu des protagonistes, que le narrateur feint de découvrir ; le second, combiné avec *alors* qui prend en charge la stimulation de la curiosité du lecteur, n'est plus qu'un simple adverbe temporel qui renseigne sur la modalité de l'action en signalant sa soudaineté. La graphie erronée *tout à tout*, est sans doute issue de l'haplologie de « *tout à coup tout/s [les six]* ». Cependant, malgré un effet d'annonce puissant, le groupe de connecteurs introduit une action qui révèle la passivité des personnages.

- à deux reprises également, le groupe d'enfants qui constituait l'actant principal est décompacté, d'abord, ligne 4, par le biais d'une scission du groupe (« *Six enfants vont un peu trop loin* »), puis à la ligne 7 par l'émergence d'un personnage isolé (« *Un des Six enfants* »), qui accomplit une action salvatrice en repérant la maîtresse. Cependant la

singularisation de ce protagoniste se présente comme une opération difficile⁸, réalisée uniquement dans un bref segment du texte. La difficulté de cette opération est d'ailleurs signalée par l'emploi d'une ponctuation anormale (un point après la mention « *Un des Six enfants.* ») qui traduit la rencontre d'un problème de planification, les auteurs n'utilisant cette ponctuation qu'en fin de phrase. De fait, le héros de l'histoire continue à être le petit groupe, comme le montre la persistance de l'emploi de la majuscule (« *Un des Six enfants* ») qui confère à ce groupe un statut équivalent à celui d'une personne. De plus l'appel final des enfants 1.9 est décrit comme étant accompli d'une seule voix, comme si le groupe était un être unique.

Mais le signe le plus manifeste du glissement vers le récit d'aventures est l'emploi du passé simple, qui surgit à la ligne 9 (« *tous les six appelèrent* ») et se maintient ligne 10 (« *elle les ramena* »). En effet, ce passé simple s'oppose au présent employé dans le reste du texte où il avait une valeur constative destinée à rendre plus sensible le caractère objectif, *véridique*, du récit. Le passé simple en fin de récit renvoie, quant à lui, au monde de la fiction, tout comme le fait la mention « *Fin* » qui rappelle qu'il s'agit d'une histoire.

• **De la première version du texte de Marina et Élodie à leur deuxième version : épaissement du récit et figement de l'histoire**

La seconde version du texte de Marina et Élodie reste fidèle au scénario initial :

1° version du texte de Marina et Élodie

1	Les enfants perdus.
2	Un groupe d'enfants se promène sur la
3	plage. Les enfants s'éparpillent un peu partout.
4	Six enfants vont un peu trop loin et s'éloignent
5	des autres. Tout à coup, ils s'aperçoivent qu'ils
6	sont seuls. Ils vont à la recherche du groupe
7	mais ne le retrouve pas. Un des Six enfants.
8	voit la maîtresse à leur recherche. Alors tout à
9	tout les six appelèrent la maîtresse. Elle les
10	ramena avec l'autre groupe.
11	FIN
12	[signature des deux auteurs]

2° version du texte de Marina et Élodie

1	Les six enfants perdus
2	Un groupe de 25 enfants se promène sur la plage.
3	Les enfants s'éparpillent un peu partout pour jouer.
4	Six enfants vont trop loin et s'éloignent des autres.
5	Ils jouent s'en voir que l'heure passe. Deux heures
6	plus tard, ils voient que les autres enfants sont
7	partis. Ils ont peur et commencent à chercher mais
8	ne retrouvent personne. Ils s'assoient et attendent
9	que quelqu'un vienne les chercher. Une demie-heure
10	plus tard, ils sont toujours là, assis en haut d'une
11	dune. Tout à coup, un des enfants a l'idée
12	d'essayer de retrouver le chemin pour retourner au
13	centre. Par un coup de chance ils le retrouve. Ils
14	aperçoivent la maîtresse qui vient les accueillir.

⁸ Nous interprétons le singulier erroné 1.7 « *Ils vont à la recherche du groupe mais ne le retrouve pas* » comme dû au phénomène de contamination par le pronom singulier « *le* » qui impose son accord au verbe qui le suit.

• *Des tentatives de dramatisation*

La deuxième version du texte de Marina et Élodie donne plus de chair à l'histoire qu'elles avaient bâtie mais peine à introduire un suspens qui captiverait l'attention du lecteur-spectateur. Cette deuxième version se distingue de la première surtout par une plus grande précision dans la narration des faits. L'adjonction de détails ou la correction apportée dans la mention des détails a plusieurs fonctions :

- renforcer l'impression d'authenticité et d'objectivité conférée par la précision du récit, ou par les manifestations de l'omniscience du narrateur :

Ajout : *Les enfants perdus* ⇒ *Les six enfants perdus*

Ajout : *Un groupe d'enfants* ⇒ *Un groupe de 25 enfants*

Ajout : *s'éparpillent un peu partout* ⇒ *s'éparpillent un peut partout pour jouer*

- signifier davantage que la situation des personnages est périlleuse :

Suppression : *Six enfants vont un peu trop loin* ⇒ *Six enfants vont trop loin*

Ajout : \emptyset ⇒ *Ils jouent s'en voir que l'heure passe*

- informer le lecteur sur les sentiments des personnages :

Ajout : \emptyset ⇒ *Ils ont peur*

Ajout : \emptyset ⇒ *un des enfants à l'idée d'essayer de retrouver le chemin*

Toutes ces transformations ont pour effet de donner au lecteur une position privilégiée, en en faisant le dépositaire d'informations que ne possèdent pas les protagonistes et en l'associant à l'émotion de ces protagonistes. En ce sens, il y a bien une avancée vers la dramatisation du récit, mais celle-ci n'est pas menée à son terme, car l'adjonction de détails est compensée par une stagnation de l'action.

• *De l'attente des personnages à l'attente du lecteur*

Le souci de réalisme qui avait présidé à l'élaboration de la première version se manifeste de façon plus nette encore dans la seconde version, notamment grâce à la présence insistante de repères temporels qui scandent la narration :

- 1.5 *l'heure passe*

- 1.5-6 *deux heures plus tard*

- 19-10 *Une demie-heure plus tard*

- 1.10 *ils sont toujours là*

La succession d'indications temporelles est en général un procédé efficace pour engager le lecteur-spectateur dans une attente anxieuse. On sait que les films de suspens usent

abondamment de ce procédé pour maintenir en haleine leur public, mais, à cette fin, ils recourent à des formes d'agencement syntagmatique (Metz, 1966) qui permettent d'insister sur l'imminence du danger encouru par les protagonistes, en faisant alterner les plans montrant les protagonistes et ceux montrant la progression de la menace. Or le récit de Marina et Élodie conserve la centration unique sur les personnages adoptée dans la première version, et ne s'attache donc pas à montrer la montée du péril constituée par l'approche de la marée. Au contraire, en conservant le parti pris narratif adopté dans la première version, le récit se heurte à l'absence de substance et se trouve réduit à relater non pas les actions des personnages mais :

- des tentatives d'action, dont la première est inaboutie :

1.7-8 Ils[...] commencent à chercher mais ne retrouvent personne

1.11-12 un des enfants à l'idée d'essayer de retrouver

- l'échec de leurs tentatives, voire leur inaction :

- 1.8 ils s'assoient et attendent

- 1.9-10 une demie-heure plus tard, ils sont toujours là, assis

Le récit piétine donc, du fait de l'inertie des personnages, et de la duplication de l'action : deux tentatives de recherche, séparées par une longue attente, sont évoquées, l'une aboutissant à un échec (« ils[...] ne retrouvent personne »), l'autre réussissant grâce à « un coup de chance ».

Le parti pris narratif adopté dans la première version se trouve donc simplement renforcé dans la seconde version qui explore avec plus de minutie l'univers des écoliers perdus, mais dilue du même coup le récit d'aventures dans l'exploration de la psychologie des personnages. L'absence du mot « *Fin* », qui attestait la dimension fictionnelle du texte, en est un signe.

Une autre dyade, composée également de deux filles, Amélie et Valérie, s'est trouvée confrontée à des problèmes du même ordre, parce qu'elle avait pris pour point de départ une anecdote très semblable, qu'il lui a fallu ensuite tenter de dramatiser. Mais à la différence du texte de Marina et Élodie, leur production, qu'on pourrait juger comme plus maladroite, porte des traces manifestes de la dynamique d'invention à l'œuvre dans l'écriture : ce qui peut apparaître comme un défaut de planification est heureusement compensé par l'exploitation du pouvoir heuristique de l'écriture.

• **La première version du texte d'Amélie et Valérie : exploitation et contournement des contraintes fixées par le début du texte**

La première version du texte d'Amélie et Valérie se caractérise par le fait que l'histoire narrée est, en quelque sorte, à la recherche d'un héros et d'un événement.

Première version du texte d'Amélie et
Valérie

1	C'est l'histoire d'un clochard qui
2	vivait sur une plage. Le quatrième
3	jour qu'il était arrivé sur la plage
4	une collonnie d'enfant apeut-prêt
5	21 qui venaient se promener à la
6	mer. Un des enfants aperçure le
7	clochard qui dormait encore puis
8	il courut vers son maître dire
9	que'il avait vu un monsieur qui
10	etait allongé dans le sable. Le
11	maître les suivi le garçon jusqu'a
12	l'endroit. Son maître lui dit de ne
13	pas s'en approché. le clochard se
14	réveilla est fut très surpri de
15	voir des gens autour de lui puis
16	ils rentrèrent au car. Dans le
17	car tout le monde parlaient du
18	clochard.

• *Le traitement des personnages dans la première version : une histoire en quête de héros*

L'incipit du texte « *C'est l'histoire d'un clochard [...]* » focalise l'attention sur un personnage, le clochard, et impose du même coup comme contrainte au texte à venir d'en faire le héros de l'histoire. Mais toute la suite du texte va faire en sorte de contourner cette contrainte. En effet, introduire en début de texte un *clochard* comme personnage principal constituait un coup de force difficile à assumer, ce qui n'aurait pas été le cas s'il s'était agi d'un *vagabond* : le *vagabond* est une figure classique de la littérature de jeunesse, souvent présenté de manière positive, tandis que le *clochard* renvoie non pas à l'imaginaire romanesque, mais à la réalité ordinaire dans ce qu'elle a de plus trivial, de plus insécurisant.

Le personnage du clochard est donc d'abord désigné comme focus thématique, mais il ne conserve son rôle d'actant principal que jusqu'à la ligne 3, où il est représenté par un pronom anaphorique sujet ; il perd ensuite ce statut narratologique pour devenir un simple objet du regard des autres personnages (l. 6-7 « *Un des enfants aperçu[t] le clochard qui* » ; l.9 « *il avait vu un monsieur qui* »). Enfin, il recouvre à nouveau un statut de sujet thématique à la ligne 13, grâce à deux procédés : la construction grammaticale qui affecte au nom *clochard* la fonction syntaxique de sujet, (« *le clochard se réveilla* ») d'un verbe signifiant précisément le retour au monde, et le choix stylistique de la focalisation interne, destinée à faire connaître au lecteur les pensées du personnage (« *le clochard[...] fut très surpris] de voir des gens autour de lui* »). C'est d'ailleurs le seul personnage dont le texte communique les pensées.

L'émergence d'un nouvel actant à la ligne 4, la *collonnie d'enfant<s>*, résout le problème posé par la nécessité que la fable se centre sur les aventures d'un héros aisément identifié comme positif ; mais elle impose à son tour une double contrainte : gérer une instance collective (le groupe d'enfants avec leur maître) et individualiser une ou plusieurs figures, mieux aptes à assumer le rôle de héros. Ces personnages, en concurrence avec celui du clochard pour occuper le premier plan du récit, sont d'abord présentés comme constituant un groupe, la colonie de la ligne 4, dont se détachent par la suite deux individus, « *un des enfants* » et « *le maître* » qui deviennent le sujet des actions relatées de la ligne 6 à la ligne 13. Puis le groupe se recompacte et n'est plus désigné que par des pluriels ou des noms collectifs : *des gens* (l.15) ; *ils* (l.16) ; *tout le monde* (l.17). Mais plusieurs indices signalent que, même dans le passage où est mise en œuvre l'individualisation du personnage du jeune garçon, ce choix narratif est en conflit avec la tendance installée par le début du texte consistant à présenter comme un bloc les actants appartenant au monde de l'école : l.6 l'amorce de pluriel « *aperçuræ* », probablement due à la contamination exercée par la proximité du pluriel de « *enfants* », trahit une difficulté dans l'opération de singularisation. De même, à la ligne 11, le pluriel biffé « *Le maître les suivi[t] / Le maître suivi[t] le garçon* » signale un flottement du texte à ce sujet⁹.

La mention du nombre d'enfants dans l'expression « *une collonnie d'enfant a peut-être 21* » est aussi un élément révélateur du travail d'élaboration de la fiction : le nombre d'enfants est d'abord évoqué sous la forme d'une quantité indénombrable (*une colonie*). Puis une reformulation correctrice permet de passer de cette quantité indéfinie à une quantité définie

⁹ La formule finale l.17 « *tout le monde parlaient* » pourrait être rapprochée de cet ensemble de phénomènes marquant une hésitation sur le nombre, mais nous y voyons plutôt un fonctionnement ordinaire de syllepse.

(21) Mais cette quantité définie est elle-même modalisée par la locution à *peu près* (« *apeut-prêt 21* ») qui nie en quelque sorte la précision numérique : le nombre entier « 21 » ne tolère pas l'approximation, contrairement au mot *vingtaine* qui désigne un ordre de grandeur.

Enfin, la rivalité narratologique entre le clochard et les autres personnages pour occuper le premier plan est résolue vers la fin du texte, grâce à un procédé astucieux : dans la dernière phrase, le clochard devient l'objet du discours tenu par le groupe constitué des autres personnages (« *tout le monde parlaient du clochard* »). Ainsi se trouvent réunis dans une même action tous les actants du récit, affectés de statuts différents qui font d'eux des foyers concentriques d'attention, allant du cercle le plus extérieur constitué par les personnages présents (ceux qui parlent) vers celui en direction duquel converge leur intérêt (le clochard, celui dont on parle), et dont le nom est le dernier mot du récit.

• *Le cheminement du texte dans la première version : une histoire en quête d'événements*

Le flottement quant au(x) héros de l'histoire narrée dans la première version traduit une hésitation sur le genre à produire : le synopsis est un genre peu familier, alors que d'autres genres narratifs plus répandus, tels le conte ou le faits divers s'offrent en modèle, imposant du même coup des contraintes concernant les personnages, mais aussi le type de faits à raconter.

Le texte d'Amélie et Valérie présente certains traits l'apparentant à plusieurs genres narratifs qui dictent des exigences différentes en matière de diégèse : leur texte satisfait les conditions attendues d'un récit de fiction en présentant une organisation qui reproduit le schéma quinaire classique ; mais il s'apparente également au genre scolaire du compte rendu en développant, partiellement, le script de la sortie scolaire et en mettant en scène des enfants accompagnés de leur maître. Or dans le premier cas on attend que l'histoire relate des événements extraordinaires, provoqués par la rupture de la situation initiale, alors que dans le second cas, l'usage veut au contraire que le récit rapporte une simple suite chronologique de faits avérés, dont il convient de démontrer l'intérêt intellectuel ou le profit symbolique qu'on en tire. En fait, du point de vue diégétique, les exigences du synopsis de film réaliste le situeraient entre ces deux genres, puisqu'il se doit de développer une fiction tout en rapportant des faits non pas vrais, mais vraisemblables. Il n'est donc pas étonnant que le texte d'Amélie et Valérie emprunte des traits à ces deux genres narratifs.

Cependant cette hésitation entre deux genres fait que l'histoire, dans la première version, ne comporte pas de programme narratif qui valoriserait un personnage en le désignant comme

héros. Pour compenser cette absence d'événements fabuleux, ou tout du moins extraordinaires, deux moyens sont mis en œuvre :

- la gestion de la temporalité contribue à impulser un rythme qui corrige l'atonie de la fiction : la relation d'actions inscrites dans des durées de plus en plus brèves crée un effet d'accélération, et des saccades chronologiques, avec en particulier l'analepse du début du texte (le récit présente d'abord le clochard comme installé, puis revient en arrière pour évoquer son installation) donnent de la vivacité au récit.

- les paroles des personnages ont valeur d'événements. A trois reprises dans le texte, les paroles rapportées assument une partie du récit : 1.8-10, il s'agit des propos adressés par le protagoniste enfant à son maître, 1.12-13, des consignes données par le maître, et dans la dernière phrase de la discussion collective. Comme l'ont montré les travaux de Ferreiro (Ferreiro et al. 1996 ; Ferreiro, 2000), les scripteurs enfants attachent beaucoup d'intérêt à l'insertion des paroles de personnages. Le récit d'Amélie et Valérie, qui recourt à deux modes différents de discours rapporté, le discours indirect et le récit de parole, constitue un bon exemple du soin mis à faire parler les personnages et à distinguer leurs propos de la narration, comme le montre l'emploi du terme *monsieur* pour désigner le clochard lorsque le narrateur rapporte les propos de l'enfant (« *il courut [...] dire qu'il avait vu un monsieur* »).

Le fait que le récit se termine sur la relation d'un discours portant sur les événements racontés dans ce même récit (« *tout le monde parlaient du clochard* ») est un procédé que nous avons relevé assez fréquemment dans des écrits scolaires et qui nous paraît avoir deux fonctions : d'une part, la mise en abyme duplique l'action et masque ainsi, si besoin en est, la faiblesse de la fiction ; d'autre part, la clôture du texte est signifiée de façon explicite, car en évoquant des propos portant sur l'action narrée, le texte non seulement signale l'achèvement de la fable, mais il renvoie également au plan de l'énonciation et au présent de l'écriture.

• De la première version d'Amélie et Valérie à leur deuxième version : entre réécriture et suite de texte

La seconde version du texte d'Amélie et Valérie prend appui sur le premier texte produit et s'efforce de tenir compte des orientations de réécriture fournies par les consignes intermédiaires qui insistaient sur la nécessité de centrer le récit sur une action « intéressante » pour le spectateur qui verrait le film tourné à partir de ce texte.

Version 1 du texte d'Amélie et Valérie

1 C'est l'histoire d'un clochard qui
 2 vivait sur une plage. Le quatrième
 3 jour qu'il était arrivé sur la plage
 4 une collonnie d'enfant a peut-être
 5 21 qui venaient se promener à la
 6 mer. Un des enfants aperçut le
 7 clochard qui dormait encore puis
 8 il courut vers son maître dire
 9 que'il avait vu un monsieur qui
 10 était allongé dans le sable. Le
 11 maître les suivi le garçon jusqu'à
 12 l'endroit. Son maître lui dit de ne
 13 pas s'en approcher. le clochard se
 14 réveilla est fut très surpris de
 15 voir des gens autour de lui puis
 16 ils rentrèrent au car. Dans le
 17 car tout le monde parlaient du
 18 clochard.

Version 2 du texte d'Amélie et Valérie

1 L'enlèvement
 2 Une colonnie d'enfant partait à
 3 Gouville. Dès qu'ils arrivèrent à
 4 la plage, ils firent des activités. Un
 5 enfant du groupe s'éloignait de trop
 6 est arriva dans le sable. Il
 7 trouvait amusant de marcher dans
 8 le sable puis il vit un homme
 9 qui le regardait d'un air méchant
 10 c'était un clochard. le clochard attrapa
 11 le garçon et l'enmena dans un trou
 12 Le maître appela les enfants pour
 13 qu'il se rangent puis il conta les
 14 enfants et vu qu'il en manquait un.
 15 Le maître vit qu'il y avait le ballon
 16 du garçon, il coura vers le ballon et
 17 trouva un énorme trou, il alla dedans
 18 puis il vit le garçon accrocher contre
 19 le mur. Il entra et donna un coup de
 20 point au clochard il tomba, le maître
 21 parti avec le garçon.

• *Conservation et métamorphose du substrat diégétique*

Les transformations opérées lors du passage d'une version à l'autre ont pour point commun de viser à une dramatisation du récit. Le second récit gagne en tension grâce à l'intervention d'un événement inquiétant, une tentative d'enlèvement perpétrée par le clochard. A première vue, le second texte apparaît donc comme un nouveau récit qui utilise la première version comme s'il s'agissait d'un réservoir où puiser des éléments qui serviront à la construction diégétique : les personnages sont conservés, mais leur rôle actantiel et leur caractère sont changés. Le clochard, personnage surtout occupé à dormir dans le premier récit, et le maître, qui n'avait qu'un rôle de témoin, deviennent respectivement un méchant, auteur d'une tentative de méfait, et un héros qui terrasse le méchant. De même, le garçon qui, dans le premier récit, avait juste un rôle de découvreur, devient la victime du méfait dans le second texte.

Pourtant, à y regarder de plus près, le rapport qui unit la première version à la seconde est plus complexe qu'il n'y paraît, car le second récit peut se lire comme une réécriture du premier,

mais aussi comme son prolongement. En effet, la première version, par le biais du discours rapporté – qui disparaît presque totalement dans le second récit – ouvrait un espace disponible pour un récit en abyme : dans le premier récit, l'avertissement du maître enjoignant au jeune garçon de ne pas s'approcher du clochard, et, dans une certaine mesure, les propos échangés dans le car ne se justifient que si le clochard représente un danger pour les enfants, danger qui est explicité dans le second récit. L'héroïsation du maître et la diabolisation du clochard constituent donc des développements fantasmés des potentialités offertes par le premier texte, d'autant plus que la marginalité du clochard – envisagée manifestement comme une marque de son caractère asocial et non comme une conséquence de l'exclusion dont il est victime – en fait un bon candidat pour exercer les fonctions de méchant dans les histoires à visée édifiante.

• *Savoir et ruse du narrateur*

La dramatisation du récit s'accompagne de l'abandon des caractéristiques qui apparentaient le texte primitif au compte rendu de sortie scolaire, pour en faire un véritable récit organisé autour d'une action centrale, le méfait, et présenté de façon à se prêter à un tournage. Ainsi ce sont les actes des personnages qui amènent le lecteur à construire la leçon à tirer de l'aventure – il faut se méfier des inconnus – et non pas les propos de ces personnages comme c'était le cas dans la première version. En effet, l'importance accordée aux dires des personnages est réduite au strict minimum : seul le maître prend la parole pour appeler les enfants, et éventuellement pour les compter. En revanche, une place importante est faite aux notations concernant les regards des personnages qui, en cas de tournage, peuvent être à la source d'indications techniques de prise de vue :

- 1.8 *il vut un homme*
- 1.9 *qui le regardait d'un air méchant*
- 1.14 *[le maître] vut qu'il en manquait un*
- 1.15 *Le maître vut qu'il y avait le ballon*
- 1.18 *puis il vut le garçon accrocher contre le mur*

Mais ce qui rapproche et distingue à la fois la seconde version de la première, c'est l'évolution du savoir du narrateur : le narrateur de la première version découvrait l'aventure qu'il narrait au fur et à mesure qu'il en faisait le récit, alors que le narrateur de la seconde version, s'appuyant sur le savoir acquis lors de la première production, dispense les informations de façon plus maîtrisée. Ainsi, le titre même du second texte, *l'enlèvement*, annonce la nature de l'événement qui va être au centre du récit, mais ménage un effet de suspense en n'apportant aucune autre précision sur le méfait. L'agresseur est mis en scène dès

la ligne 8, mais il faut attendre la ligne 10 pour que soit révélée son identité. Et de façon constante dans le texte, les informations sont données au lecteur au fur et à mesure qu'elles sont appréhendées par l'un ou l'autre des personnages positifs de l'histoire. Le narrateur suit d'abord le groupe d'enfants, puis le garçon isolé, qu'il abandonne juste après le rapt, pour s'attacher à raconter l'enquête menée par le maître. Ce choix narratif permet de faire coïncider l'enlèvement de l'enfant dans la fiction et la disparition du personnage dans la narration.

C'est donc un narrateur plus habile, mieux averti, qui conduit la seconde version en jouant des effets de rythme et de distribution de l'information : il ménage des ralentissements propres à générer l'inquiétude du lecteur qui, instruit par le titre, sait qu'une menace pèse sur le jeune garçon, alors que celui-ci « *trouvait amusant de marcher dans le sable* » ; il dissimule par une ellipse narrative les sévices subis par l'enfant que le lecteur découvre, en même temps que le héros, « *accrocher contre le mur* » ; et enfin, il accélère la narration de la scène finale en accumulant quatre verbes dans les trois dernières lignes.

3. Les textes d'enfants : des révélateurs de la genèse textuelle

Au terme de cet article, on peut s'interroger sur les raisons qui poussent à observer comme nous l'avons fait dans les deux exemples précédents les traces de l'engendrement du texte à partir de productions d'enfants. Il nous semble que ce type d'étude présente un double intérêt :

- sur le plan didactique, l'analyse comparative de deux versions, et l'examen des marques de genèse dans chaque version renseignent sur la diversité des stratégies dont peuvent disposer des enfants. De cela on peut tirer des éléments permettant d'orienter la construction de dispositifs d'enseignement de l'écriture. Il est probable qu'il existe des *styles* de scripteur et de réécrivain, même chez des enfants assez jeunes, tout comme il en a été repéré chez les adultes à la suite des travaux de Hay (1979). En effet, de même qu'il a été mis en évidence chez des écrivains des modes de genèses différents, d'abord classés en deux catégories, les écritures à processus et les écritures à programme, avant que l'observation d'un plus grand nombre de manuscrits n'oblige à affiner cette typologie, il nous semble que l'analyse des textes d'enfants devrait nous faire connaître des modes de genèse très variés, probablement pas encore fixés, mais présents sous forme de tendances. Les repérer devrait donner des pistes de travail pour aider les élèves à développer ce qu'ils savent faire, mais aussi à enrichir et diversifier leurs stratégies. Ici dans les exemples que nous avons présentés, le fait que les textes aient été produits par des dyades et non par des scripteurs solitaires, nous oriente non

pas vers le repérage de ces styles chez tel ou tel individu mais vers leur description ou leur identification en tant que types.

Les exemples que nous avons présentés ne nous ont fournis que quelques échantillons de la manière dont les enfants peuvent travailler le substrat textuel dont ils sont eux-mêmes l'auteur pour le développer, mais les possibilités sont bien riches que ne le donnent à voir les quelques textes examinés : dans le passage d'une version à l'autre, certaines dyades préfèrent renoncer presque totalement au texte source, alors que d'autres choisissent de le recopier mot pour mot ; et dans le cours d'une même version on observe des traitements allant du quasi abandon du texte au fur et à mesure de sa génération, jusqu'au ressassement.

- sur le plan de l'analyse littéraire et linguistique, les procédés de genèse et de réécriture que nous observons chez des enfants nous permettent de mieux repérer des procédés homologues dans les textes rédigés par des experts qui masquent mieux le processus de génération textuelle. À regarder comment ces enfants s'y prennent, on comprend mieux les artifices littéraires qui permettent à Umberto Eco de faire fluctuer l'écriture de *Baudolino* entre plusieurs genres au fur et à mesure qu'il crée son héros éponyme, ou à Albert Cohen de faire de *Belle du Seigneur* à la fois la suite et la réécriture de *Solal*. Ainsi, l'analyse littéraire et linguistique éclaire la lecture des textes d'enfants, mais en retour la lecture des textes d'enfants apporte sa contribution à l'analyse littéraire.

Bibliographie

- BAKHTINE M. (1979 ; Trad .1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard
- DE BEAUGRANDE R. (1984) *Text production : Toward a Science of Composition*. Norwood, NJ, Ablex
- DE BIASI P.M (2000) *Génétique des textes*. Nathan
- CHANQUOY L. & FAYOL M. (1991) « Étude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes » *Pratiques* 70, 107-124
- FAYOL M. (1997) *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF
- FERREIRO E., PONTECORVO C., RIBEIRO MOREIRA I & GARCIA HIDALGO I. (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolinguísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona. Gedisa
- FERREIRO E. (2000) Intervention au séminaire de C. Blanche-Benveniste. E.P.H.E.
- GAONAC'H D. & LARIGAUDERIE P. (2000) *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris, Armand Colin
- GELB. I.J. (1963 ; trad . 1973) *Pour une théorie de l'écriture*. Paris, Flammarion.
- GOODY J (1977, trad. 1979) *La raison graphique*. Paris, Éditions de Minuit
- Groupe EVA (1994) *De l'évaluation à la réécriture*. Hachette – INRP
- GRESILLON A. (1994) *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. PUF

- GROSS, G. (1996) *Les expressions figées en français* Ophrys
- HAY L. (1979) *Essai de critique génétique*. Flammarion
- HAYES J. R.& FLOWER L.S. (1980) « The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints » in Gregg L.W, Steinberg *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdales, Laurence Erlbaum
- HAYES J. R.& FLOWER L.S. (1981) *A Cognitive Process Theory of Writing*. College Composition and Communication Vol 32 n°4. 365-387
- METZ C. (1966) « La grande syntagmatique du film narratif » *Communications* 8, 120-124
- NØLKE H. (1999) « Linguistique modulaire : principes méthodologiques et applications » in NØLKE H. & ADAM J.-M. (Dir.) *Approches modulaires : de la langue au discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 17-73.
- OLIVE, T. & KELLOGG R. T. (sous presse). *Concurrent activation of high- and low-level production processes in written composition*. *Memory & Cognition*
- PLANE S. (1997) « Le traitement de texte : un instrument qui fige la réécriture ou qui la rend plus souple ? » *Cahiers du français contemporain*, 4 .ENS éditions, 181-201
- PLANE (2001) *Permanence(s) et mouvements des traces langagières. Investigations sur la production langagière, ses traces et ses outils*. Synthèse HDR - Université Paris X
- ROSAT M.C., DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1991) « Et pourtant... ils révisent ! Effet de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes » *Repères* 4, 153-170