

Entrevista com Catherine Boré¹

Cármén AGUSTINI

Professora Doutora no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Érica Daniela de ARAÚJO

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

João de Deus LEITE

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E: Vous pouvez parler comment s'est passé votre intérêt de recherche pour les manuscrits scolaires, prenant en considération la façon dont vous reliez écriture scolaire et énonciation.

CB: Mes premiers travaux ont porté sur ce que nous appelons en France, à la suite de la linguiste Claudine Fabre, les "brouillons" d'écoliers. Dès les années 1970, la critique génétique (travaux de Louis Hay, J.-L. Lebrave, A. Grésillon etc.) s'était intéressée aux manuscrits des écrivains en cherchant à savoir comment l'énonciation - prise dans le sens très basique d'émission du message verbal - s'élaborait, en prenant appui sur les ratures successives laissées par les auteurs. Mais Claudine Fabre est la première à avoir généralisé cette méthodologie en élargissant la réflexion aux textes d'élèves, vus sous un angle métalinguistique : pour elle, les brouillons d'écoliers manifestaient d'abord une réflexion sur la langue. J'ai poursuivi et déplacé son travail, d'abord en voyant dans la rature moins l'acte réflexif que l'acte de réénonciation continue; en dépit de "l'arrêt sur mots" (J. Authier-Revuz) que constitue la rature, je ne trouve pas de rupture dans le processus général d'écriture, il me semble que l'écriture, considérée comme un processus, se réélabore sans fin, au-delà de sa matérialisation dans des textes. C'est cet aspect-là que j'ai cherché à accentuer, sans évacuer bien sûr ce "déchirement" de la rature, cet "accroc" dans la texture; et puis j'ai considéré ces textes scolaires comme des oeuvres plutôt que comme des produits, ce qui pose la question de l'auteur et du sujet de l'écriture.

¹ Professora da Université de Cergy-Pontoise, na França. Membro do Laboratoire EMA EA 4507.

E: De quelle approche énonciative partez-vous pour penser et analyser l'écriture scolaire? Conceptuellement, cette approche requiert-elle le questionnement du statut traditionnel de l'écriture?

CB: Ce sont les propositions de Benveniste et sa linguistique du discours ("l'homme dans la langue"), prolongeant la linguistique de la parole de Saussure, qui ont guidé mon travail. Mais si Benveniste accorde une place centrale à une linguistique du discours, il se situe différemment de Saussure quant au concept d'*écriture*, comme le montrent les derniers cours à l'École Pratique des Hautes Études et au Collège de France édités et publiés en 2012 par l'équipe "Génétique du texte et théories linguistique" d'Irène Fenoglio à l'ITEM (Institut des Textes et Manuscrits Modernes). Pour Benveniste, l'écriture n'est pas la transcription pure et simple des sons de la langue, à laquelle elle serait subordonnée. Benveniste se montre curieusement précurseur de Derrida dans la conception qu'il attribue à l'écriture comme forme sémiotique autonome. Historiquement, dit-il, les écritures ont d'abord noté le référent, puis ont *décrit* la langue plutôt qu'ils ne l'ont transcrite. C'est bien cet aspect-là qui m'intéresse dans l'*écriture*, manifestation de la langue : l'écolier rencontre la langue parce qu'il écrit; il rencontre la langue dont il ne comprend le système qu'en écrivant. C'est la production de cette langue dans des conditions spécifiques que l'on pourrait nommer *scolaire*.

En quoi est-elle spécifiquement scolaire ? S'il y a du sens à parler d'*écriture scolaire*, c'est d'abord parce que, d'une façon générale, l'écriture se produit toujours dans un cadre socialisé dont les conditions d'émergence peuvent être analysées. Pour ma part, je pense que l'école comme institution a pu élaborer des cadres qui impriment une marque *particulière et collective* aux productions réalisées en son sein. C'est dans ce sens que je parle d'écriture "scolaire". Pour cette réflexion, j'utilise les travaux de J.P. Bronckart, B. Schneuwly, sur les genres. Mais c'est une autre question, plus vaste.

E: De votre point de vue, quelles seraient les principales conséquences pour l'enseignement de l'écriture, quand on considère l'acte d'écriture comme un fait énonciatif? Pourrait-il y avoir quelque conséquence dans la façon du professeur d'intervenir dans le texte de l'élève?

CB: Si l'on considère le manuscrit de l'élève sous sa forme transitoire, "en train de se faire", avec les marques de son inachèvement, on est sans doute assez proche de ce *fait énonciatif* qui signale qu'un sujet est à l'oeuvre dans la langue. La prise en compte de ce fait s'est effectuée en France par le "brouillon" intégré dans la didactique de l'écriture : l'enseignant incite l'élève à modifier sa version, en lui permettant de se relire, de discuter collectivement et de proposer une nouvelle version de son texte à partir de la discussion. Mais il y a chez nous une tendance formaliste qui peut aboutir à une mécanisation du brouillon, sous la forme de trois versions successives, et ce n'est pas ce qu'il faut rechercher! En fait, le professeur intervient surtout comme "lecteur intermédiaire" ; toute énonciation suppose en effet un "tu" qui réagit; c'est cela, d'ailleurs, qui fait qu'"ego" peut se constituer, pour ainsi dire dialectiquement. C'est la leçon de Benveniste et, avant lui, du Cercle de Bakhtine. Nous avons développé la notion de lecture intermédiaire en supposant que différentes formes de médiation existaient (par exemple, entre élèves, lecteurs critiques des textes des autres élèves) mais aussi en différant la

temporalité de l'écriture : l'énonciation est fonction du temps de la parole, celui qui écrit modifie sans cesse sa relation au monde en fonction des paramètres de la situation d'énonciation. C'est pourquoi la reprise du texte à des moments différents, lu par des récepteurs différents, fait évoluer le scripteur-élève et lui permet de se constituer en sujet, non pas immuable, mais en mouvement, devenant "ego" par la succession des modifications qu'il devient capable d'élaborer. Le pédagogue encourage nécessairement la réflexivité dans l'écriture de l'élève.

E: Dans votre article *L'écriture scolaire entre stéréotype et idiolecte* (2007), vous défendez l'idée que l'écriture scolaire serait le passage de l'idiolecte à la production d'une écriture créative. On aperçoit que la question de la *subjectivité* semble corroborer la propre possibilité pour que ce passage se constitue. Comment est-il possible d'analyser et de rendre clair ce passage à partir d'un manuscrit?

CB: J'avais essayé dans cet article de faire des distinctions permettant de penser la norme. Pour le pédagogue de l'écriture, qui a pour mission de l'enseigner aux élèves, la norme est une question difficile. Je développe avec mes étudiants la notion de "norme suffisamment bonne", comme Winnicott parlait de "mère suffisamment bonne" pour signifier qu'il n'y a pas d'idéal de la "bonne" mère, que cela n'existe pas. De la même façon, l'élève-scripteur négocie avec la langue et ses usages, découvrant les possibles de la langue. Le problème du pédagogue est qu'il doit évaluer les limites de l'idiolecte dans le système de la langue : à quel moment la "faute" ou l'"erreur" mettent-elles l'écriture de l'élève hors du système? Et à quel moment sont-elles des manifestations de sa créativité? Je donne des exemples de ces aspects dans l'article de 2007.

Je crois vraiment qu'il existe une "sociolecte" de l'écriture scolaire avec des traits stylistiques reconnaissables, liés au genre d'écrits, à l'âge des apprenants, etc. Ce sont des traits communs du fait que les élèves appartiennent à la même institution. Mais dans cette communauté, il y a aussi l'interprétation de la langue que fait l'élève, et celle-ci reste unique et inaliénable. La création, jamais individuelle mais toujours unique, vient alors par des médiations de toutes natures, qui sont le fruit d'un dialogue, de sollicitations multiples, d'interprétations multiples. L'enfant scripteur et créateur n'est pas isolé, il écrit dans des conditions spécifiques et ce sont les formes de dialogisme qu'il rencontre et pratique à l'école, toujours à son insu, qui rendent possible le développement et la multiplication du sens. C'est cela qui distingue une écriture *scolaire* d'une écriture de l'élève hors de l'école.

E: En 2012 a été publié le livre *Dernières Leçons*, en France, en hommage à Émile Benveniste. À partir des notes des leçons de Benveniste, celles utilisées dans les derniers cours donnés par lui au *Collège de France* entre 1968 et 1969, et des notes des élèves qui ont suivis les cours, comme celles des organisateurs du livre, Jean-Claude Coquet et Irène Fenoglio nous montrent une autre facette de Benveniste: l'enseignant intéressé et préoccupé aux questions concernées au trinôme - sémiologie, langue, écriture. Nous aimerions savoir comment a été la réception de cette oeuvre dans le contexte français, précisément dans votre contexte de travail et circulation académique.

CB: Nous sommes au début d'une re-découverte de Benveniste. Il se produit pour ce linguiste ce qui s'est passé pour Saussure quand S. Bouquet et R. Engler ont publié les *Ecrits de linguistique générale* en 2002 après la découverte de manuscrits inédits de Saussure. Il y a deux aspects qui intéressent la communauté scientifique. D'abord le Benveniste littéraire : pour Benveniste, c'est ce qu'il nomme la "translinguistique", la "métasémantique", (au sens de ce qui est au-delà de la pure linguistique) qui fait l'objet de travaux intéressants des littéraires en France, notamment les documents sur Baudelaire découverts et transcrits par Chloé Laplantine. D'autre part, des articles commencent à questionner la trilogie sémiologie-langue- écriture; le plus récent, celui d'Irène Fenoglio dans le numéro 181 de la revue *Le Français Aujourd'hui* (juin 2013) destinée aux enseignants, "Les dernières leçons d'Emile Benveniste au Collège de France, Nouveau regard sur l'écriture", montre comment Benveniste analyse la complexité de l'écriture, système sémiotique qui n'est pas simple traduction de la phonie mais qui en est l'interprétation par le moyen de la langue; l'écriture est ainsi, pour Benveniste, un système parallèle à la parole qui représente la langue. Cela pourrait avoir des conséquences sur la réflexion portant sur l'orthographe, thème toujours sensible chez les pédagogues français, qui sont divisés en deux camps : ceux qui prônent une orthographe comme simple décalque de la phonie, et ceux qui, analysant le système orthographique comme un plurisystème, voire comme un système autonome, prônent une réforme modérée de l'orthographe.

**França
2013**