

LA GENÈSE DU TEXTE

Nos lecteurs ont eu connaissance par un article de Claire DOQUET dans notre précédent numéro (*L'aventure d'une écriture*, A.L. n°36, déc.91, pp.41-54) de la création par l'AFL d'un logiciel appelé Genèse du texte et composé d'un traitement de textes qui mémorise et restitue à volonté la succession des opérations d'écriture (permettant de reconstituer et d'observer l'historique de la rédaction d'un texte), d'un module d'analyse linguistique décrivant automatiquement la nature syntaxique et lexicale des suppressions, substitutions et ajouts opérés lors de cette rédaction.

Le texte qui suit est une présentation d'une recherche INRP/AFL à la fois dans le domaine de l'apprentissage de la production écrite (l'apport d'un tel instrument en situation pédagogique) et dans celui de la constitution de la compétence scripturale. (recherche qui nécessite d'associer des "équipes de terrain". Les enseignants intéressés par l'utilisation de ce logiciel peuvent se faire connaître auprès de l'AFL.)

I. Position du problème

L'apprentissage de la langue écrite, tant en ce qui concerne l'écriture que la lecture, se développe par l'interaction des temps de mise en œuvre fonctionnelle, des apports d'informations et des moments de théorisation, d'activité réflexive et métacognitive.

Mais si, en ce qui caractérise la lecture, l'activité qui consiste à utiliser un système d'indices graphiques pour faire fonctionner un réseau d'hypothèses sémantiques donne assez facilement lieu à explicitation, confrontation, anticipation, rétroaction, procédures sur lesquelles s'appuie la théorisation, il n'en va pas de même en ce qui concerne la mise en texte. En effet, dans un groupe de travail face au même texte, chacun peut expliciter, presque en temps réel, ses stratégies de lecture et nourrir ainsi un observable qui va rendre possibles les échanges métalexiques par lesquels se fonde l'apprentissage lui-même. Mais la production d'un texte est une activité beaucoup plus discrète, peu spectaculaire dans sa mise en œuvre, difficilement observable en dehors de la contemplation du résultat lui-même. Dès lors les moments de théorisation, de réflexion en commun sur les procédures de production sont difficiles à conduire et sont remplacés, le plus souvent, par des conseils sur la manière d'écrire (réunir ses idées, faire un plan, etc.)

Cette difficulté à rencontrer un observable des procédures d'écriture constitue un obstacle évident au développement des recherches en didactique en même temps qu'elle limite les innovations en pédagogie de la langue écrite. Mais cette difficulté dans le domaine éducatif fait, par chance, écho aux voies nouvelles qu'explore la recherche littéraire lorsqu'elle interroge les états successifs d'un manuscrit afin de rencontrer le processus créateur à l'œuvre. On reconnaît là, entre autres, les efforts de l'équipe réunie par Louis HAY autour de l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes. Ce travail de "*critique génétique*" débouche sur un projet (Jean LEVAILLANT) qui rejoint directement les besoins du pédagogique : "*Sans doute est-il indispensable, et aujourd'hui possible, d'élaborer une épistémologie de l'écriture. Et de la littérature.*"

Cette attention portée à la naissance du texte construit une véritable "mnémoscopie" du manuscrit dans ses états successifs à travers l'examen de ses variantes, de ses ébauches, de ses réécritures, des substitutions, ajouts, déplacements, corrections, ratures et remords. Ainsi espère-t-on surprendre quelque chose du processus de la création, de cette "*métamorphose profondément intime du vécu prétendument historique du scripteur à travers la textualisation*", de ce "*moment capital où se fait voir une opération fondamentale de la démarche d'invention : le passage par l'erreur, l'échec, l'annulation, le zéro, avant d'accepter*

de confier au silence, à l'ellipse, au non-dit l'essentiel, non pas du sens, mais plus important, de l'effet de sens. Il faut écrire ce qui sera éliminé pour écrire ce qui ne le sera pas. Imprévisiblement, mais inévitablement, la création de l'encore inconnu passe par le négatif, le désordre, le leurre."

Peut-on trouver meilleure définition de tout apprentissage, et particulièrement de l'apprentissage de la production d'écrit ? Comment offrir à l'enfant en train d'apprendre le récit de son propre cheminement pour en faire l'objet de son analyse, le support de son activité réflexive et la matière de sa théorisation ? Les brouillons d'écoliers commencent à être des objets d'investigation de la "mise en fonctionnement de la langue", du "comment avec de la langue on finit par fabriquer du texte" : DENHIÈRE, ESPERET, SIMON, FREDERIKSEN, PIOLAT, CHAROLLES, FABRE, FARIOLI, SOMMERS, REY-DEBOVE, FAYOL, JOLIBERT, SCHNEUVLY. Mais, pour le moment, excepté sans doute pour quelques équipes INRP, davantage comme objet d'étude pour le chercheur que comme stratégie intégrée au dispositif pédagogique. Et pour cause ! L'observation directe d'une production spontanée et quelque peu longue d'un texte relève de l'improbable et jusqu'alors n'est-on parvenu à utiliser que des enregistrements vidéo ou des protocoles sur ordinateur, créant ainsi des situations contraintes qui vont même à l'encontre de ce qui est par ailleurs préconisable pour aider l'enfant à devenir producteur d'écrit.

II. Intention générale

L'A.F.L. achève un ensemble informatique de grande envergure et néanmoins disponible sur la deuxième génération des machines du plan informatique pour tous.

Il s'agit, d'une part, **d'un traitement de textes qui mémorise la succession des opérations d'écriture** et en restitue précisément le déroulement pour en permettre l'observation tout à loisir.

D'autre part, **d'un module d'analyse linguistique qui permet d'établir la gamme la plus large des indices au niveau de la syntaxe et du vocabulaire et ceci à quelque moment du texte que ce soit.** De la sorte, toutes les substitutions, suppressions et ajouts peuvent se décrire en même temps que l'état global du texte en train de naître, en particulier la manière d'intégrer et de produire les contraintes discursives (BRONCKART, FILLIOLET).

Enfin, d'un programme qui conduit **des investigations systématiques dans l'historique du texte** : par exemple la nature (grammaticale et lexicale - fréquence, isotopie, hyper ou hyponymie, etc.. - mais aussi fonctionnelle - anaphores, déictiques, organisateurs textuels, etc.) des syntagmes qui précèdent ou que suit une pause d'une certaine longueur dans la coulée des mots ; la comparaison des natures (par exemple : adjectif, proposition relative ; synonymie, champs lexicaux, fréquence, etc.) des éléments lors des remplacements ; la répartition des types de substitutions selon qu'elles ont lieu au fil de la plume ou lors des relectures ; l'élaboration de réseaux sémantiques ; le travail de la ponctuation, etc.

Un tel instrument, qui n'impose aucune contrainte lors de l'écriture hormis l'emploi du traitement de textes comme support de composition (et non de mise au net), emploi auquel se familiarise un nombre croissant de classes aujourd'hui, ouvre de nouvelles perspectives pour les recherches liées à l'apprentissage de l'écrit dans son versant production.

III. Axes de recherche

On doit distinguer, au moins dans le principe, **deux grands domaines de recherche** selon la dominante d'usage d'un tel instrument, lequel répond, on le comprend, au constat de Gilles GAGNE dès 1983 : "Un aspect sous-traité est celui de l'enseignement de l'écriture..., le rôle du professeur, les interactions entre le professeur et l'enfant... Le développement de l'écriture qui a été étudié par le biais de l'observation de productions écrites des enfants et analysé sous l'angle des processus cognitifs sous-jacents, gagnerait à faire l'objet d'études qui observeraient l'enfant pendant qu'il écrit et en fonction de **contextes larges** où il écrit."

A - Ce dispositif donne lieu, à partir d'un substrat diachronique concret, à **des moments systématiques de travail avec les élèves comme aide à l'explicitation des stratégies de mise en texte et de théorisation de l'écriture et de son apprentissage**. C'est, dans un premier temps, l'innovation pédagogique qui l'emporte : comment va se passer avec des enfants de 8/10 ans, de 12/14 ans, de lycée et des adultes, la prise de conscience des paramètres de leur démarche de textualisation ? Que va-t-il sortir de la possibilité où chacun sera, dans la confrontation avec un groupe hétérogène, de donner un sens à la moindre pause, à la plus légère rature, à l'enchaînement le plus apparemment naturel des mots ? Comment va être facilitée l'intégration systémique (D.H. HYMES) de tous les paramètres de la production (qui ne peuvent, jusqu'alors, s'étudier que séparément) dès lors qu'on les voit simultanément à l'œuvre ?

Il s'agit d'une véritable objectivation de pratiques permettant un auto-contrôle de l'activité cognitive, objectivation qui, dans une perspective didactique, doit être décrite dans sa conduite et évaluée dans ses effets.

B - Ce dispositif est utilisé comme auxiliaire de **recherche sur la naissance du texte, lieu où se forge et se dévoile la constitution progressive de la compétence scripturale**. Il devient un outil privilégié pour interroger moins un résultat qu'un processus de production dont l'observation informe sur l'appropriation momentanée du système à travers les opérations qu'il privilégie.

- **Comment se gère**, dans quel ordre, par quelle interaction, la **double structuration imposée par le système de la langue** (produire des "phrases") et par la mise en discours (énonciation et mise en séquence), entre le plan local et le plan global ? À quels moments, dans quel ordre et par quelles opérations, cette nécessité de la connexité, de la cohésion et de la cohérence (J.M. ADAM) est-elle prise en compte ? Quelle variation selon les types de discours ? De textes ? Selon l'âge ?

- Il semble légitime de **remonter** (comme le suggère J.-P. BRONCKART) **des unités linguistiques** en train de se formuler et dont l'écran retrace les ajustements successifs (semblables en cela aux touches du peintre ou aux ciseaux du sculpteur) **aux opérations de contextualisation**, de structuration et de textualisation et de là à la prise en compte du contexte extralangagier (espace référentiel, espace de l'acte de production, espace de l'interaction sociale). Aussi est-il loisible d'espérer mieux décrire la genèse du fonctionnement des discours et par là de repérer l'origine de certaines difficultés de rédaction et des exercices de remédiation (D. BAIN)

- Qu'en est-il du rapport entre l'acquisition des marques linguistiques, la maîtrise des micro-structures textuelles et celle des macrostructures ? Il s'agit de mieux **cerner les lieux d'intervention didactique** pendant l'apprentissage et donc d'observer, à travers les "ratures"

comment, selon l'âge, évoluent la prise en compte des différents critères repérés (H. ROMIAN et les équipes INRP) "*à l'intersection de niveaux d'entrée dans un texte (morphosyntaxique, sémantique, pragmatique) et de niveaux d'analyse (phrastique, interphrastique, pragmatique).*"

- Dans une perspective génétique mais aussi sous l'effet du pédagogique, comment s'articulent (M. FAYOL, B. SCHNEUVLY) la macro-planification (élaboration des idées en fonction de l'audience, du contenu et du but) et la micro-planification (organisation linéaire et syntaxico-lexicale devant conduire au texte) ? On voit combien des protocoles de questionnement a posteriori des auteurs lors du visionnement de leur activité d'écriture permettront d'explorer cette difficile question de la planification.

- Il en va de même pour les aspects liés à l'étude des moyens disponibles et utilisés (FAYOL) "*pour marquer les relations entre énoncés plus ou moins proches dans la séquence linéaire*". Comment l'auteur justifie-t-il l'introduction des marques de cohésion (anaphores et désinences verbales) et leurs retouches, d'une part et, d'autre part, des marques de la connexion/segmentation (connecteurs et ponctuation) ?

- En outre, puisque l'instrument permet de distinguer les transformations du texte selon qu'elles s'exercent au fil de la plume ou lors de relecture, il est important **d'observer comment évoluent, avec l'âge, les révisions au cours des relectures** (même et surtout si celles-ci se déroulent tout au long du processus d'écriture comme moyen "*de reprendre le fil des idées, de faire le point et d'anticiper ce qui va s'écrire*") impliquant la capacité, de la part de l'auteur, à se distancier par rapport à ses écrits. Existe-t-il des interventions pédagogiques propres à développer ces stratégies de révision qui rejoignent là la formation du lecteur ?

- Enfin (mais est-il nécessaire de le dire ?) ces pistes assistées par l'informatique devraient participer de l'effort général pour décrire (J.E. GOMBERT) et intervenir dans les problèmes rencontrés par les débutants (difficultés à planifier, à anticiper, à appliquer les conventions de l'écrit, etc.) et pour mieux **caractériser les processus en jeu dans l'activité rédactionnelle**.

En bref, il s'agit de mettre au service des écrits débutants les moyens d'observation consacrés d'ordinaire aux productions expertes. D'ici peu de temps, on s'interrogera sur cette étrange époque d'avant 1992 où on distinguait les brouillons des manuscrits selon qu'il s'agissait d'enfants ou d'écrivains...