

## DOSSIER : Lecture, écriture et informatique

### Genèse du texte : un groupe travaille

Claire Doquet

Voici un an qu'un groupe d'enseignants s'est mis au travail autour du logiciel **Genèse du texte** \* pour en expérimenter les diverses fonctions et dégager des pistes d'applications pédagogiques. Claire DOQUET fait un premier bilan. Provisoire, bien sûr, et que l'ampleur du travail restant à accomplir limite souvent à une série de questions.

(\*) Cf. La Genèse au texte. Jean FOUCAMBERT. AL n°37, mars 92, p.74 pour toute précision sur le logiciel et cette recherche.

Les travaux du groupe se sont organisés autour de la pédagogie à mettre en œuvre, aussi bien en ce qui concerne les conditions de production des textes que l'exploitation de leurs processus d'écriture. Outre l'observation des processus qui devrait donner des orientations pour la systématisation, l'analyse par l'auteur de son texte qui se reconstruit apparaît évidemment comme un excellent moyen de théoriser son comportement de scripteur. Comment s'y prendre ? D'où partir ? Quelle lecture de ces processus pour quel questionnement ? C'est à ces questions que nous avons choisi de travailler en priorité.

#### Un bel outil... pour quelles pratiques ?

Passée la fascination des premières minutes où l'on assiste à une écriture en temps réel à l'écran de l'ordinateur, admirées les performances techniques de la mise en graphiques de cette écriture et des recensements automatiques des opérations, les enseignants les plus au fait des pratiques de l'AFL s'interrogent souvent sur la manière d'intégrer cet outil dans le fonctionnement de leur classe : individuel, en petits groupes ou avec la classe entière, quel mode d'utilisation ? Observation, explicitation, analyse, comment se réinvestiront les activités pratiquées autour de **Genèse du texte** ?

Quelles que soient la richesse de cet outil et les possibilités d'exploitation de l'écriture qu'il offre, force est de constater qu'il n'apporte pour l'instant aux questions les plus concrètes que des réponses assez lointaines. Suggérant des pistes, il permet surtout de travailler autrement sur les productions des élèves, en mettant l'accent sur le processus de production plutôt que sur le produit fini. Cette démarche générale va dans le sens des recommandations les plus officielles qui préconisent de s'intéresser aux brouillons des élèves, et l'on connaît la perplexité des enseignants conscients qu'ils manquent d'outils pour jeter sur ces brouillons un regard différent de celui qu'ils portent habituellement sur des productions "finies". Cette perplexité demeure devant le logiciel, face à ce "brouillon" qui se construit sous nos yeux pour devenir un texte : *"Je suis à la fois séduit par les possibilités de l'outil et dans l'expectative en ce qui concerne son utilisation"*, écrit un instituteur du groupe de recherche, tandis qu'un autre s'interroge sur *"cet outil dont nous pressentons qu'il peut nous aider à saisir les processus mis en jeu pour asseoir notre emprise sur le monde au travers de l'acte d'écrire"*. Vaste programme...

Le groupe de recherche a essentiellement travaillé sur l'exploitation de la reconstruction des processus d'écriture. Quelles questions poser devant un texte qui s'écrit ? Quelles hypothèses formuler quant aux améliorations possibles ? Quelle lecture faire de cet écrit en mouvement ?

## Des questions, comment ?

Avant de commencer toute séquence d'observation de l'écriture d'un texte, il faut choisir entre deux modalités de questionnement :

- soit on s'intéresse au processus d'écriture du texte après l'avoir lu dans son état final,
- soit c'est ce processus (le texte en train de s'écrire) que l'on commence par observer.

Ces deux intentions impliquent deux démarches de visionnement : la première permet d'observer l'écriture en fonction de ce qui en restera, c'est-à-dire que l'observateur, en regardant le texte se construire, examine les opérations effectuées comme devant conduire à un texte qu'il connaît déjà ; dans le deuxième cas, l'observateur ne sait pas où l'écriture va mener le texte, toutes les pistes ouvertes ont la même importance puisqu'on ignore si elles vont être, ou non, poursuivies.

De ces deux manières de faire peuvent découler deux types de questionnement : un questionnement "de justification", visant à faire expliciter à l'auteur le choix de ses opérations en fonction d'un résultat connu ; un questionnement "d'exploration", visant à évoquer l'ensemble des possibles à un moment donné de l'écriture, sachant que certains se concrétiseront, d'autres non. C'est l'optique choisie par certaines équipes de l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM) face à des manuscrits d'écrivains : *"Lire le manuscrit, ce n'est décidément pas chercher prioritairement à comprendre comment, petit à petit, le Texte a pu se constituer à partir de lui. [...] Notre génétique a très exactement pour visée le flou et l'incertain, le multiple et le mêlé, qui, dans le désordre du trouble et des tourbillons de mots, constituent le véritable milieu de fertilité de l'invention."*\*. C'est aussi la piste que nous avons choisi de creuser prioritairement, soupçonnant que la lecture d'une écriture sans connaissance de son résultat ouvre le champ du questionnement et conduit à des investigations hors du texte qui permettent aux apprentis scripteurs de mesurer l'ampleur de ce qui pourrait être dit par rapport à ce qui est dit.

En regard de chaque opération effectuée, on choisit donc de s'intéresser à la fois aux conséquences de cette opération sur le texte déjà existant (quelles pistes ferme-t-elle ?) et à ce qui est susceptible d'être écrit conséquemment (dans quelle direction oriente-t-elle le texte ?). À partir de ce travail précis et méthodique sur les opérations d'écriture qui semblent les plus prégnantes, on pourra travailler sur l'écart constaté entre la perception qu'un auteur a de son écriture et l'effet qu'il produit sur des personnes ignorant son but. Une longue attente dans la description d'un personnage, par exemple, laisse le champ libre à l'interprétation : qu'est-ce qui suivra *"Le Président est...*

*... un vieil homme" ?*

*... un personnage important" ?*

*... un ancien avocat" ?*

Quand Lucie, auteur du texte, inscrit le mot "socialiste", il est clair que c'est la tonalité du texte qui change, que l'important n'est plus la description d'un homme mais son appartenance à un parti politique. Comme le souligne l'équipe de l'ITEM, *"chaque mot, chaque syntagme est inventeur • ces appels de sens se répondent d'un bout à l'autre du manuscrit"*. \*

De ce type d'observation peut partir un travail systématique sur le décalage entre le sens que pense émettre l'auteur et celui que reçoit le lecteur, décalage régulièrement constaté et augmenté par des phénomènes ponctuels comme la polysémie des mots. Si nous reprenions l'exemple cité plus haut et

---

\* *Critique Génétique*, cahier n°1, CNRS-ITEM, groupe Valéry, L'Hamattan 1991.

imaginions sa suite comme "*un camembert au lait pasteurisé*", le texte prendrait, là encore, une autre allure...

## Des questions, pourquoi ?

Il paraît fondamental que le questionnement à l'auteur porte moins sur les critères formels d'appréciation des textes (fautes d'orthographe ou de syntaxe, répétition, etc.) que sur une évaluation plus globale de l'effet du texte à l'instant de l'écriture où l'on se trouve : pour qui écrit-on ? Quel effet l'ajout de tel mot ou la suppression de tel autre va-t-il produire sur l'ensemble du texte, donc sur la perception qu'en aura son lecteur ? Il s'agit que les modifications apportées soient justifiées par un souci de cohésion du texte lui-même, de manière à dépasser les arguments subjectifs souvent avancés, comme "*je trouve que c'est plus joli*" ou "*j'ai eu envie de dire ça parce que c'est plus important*". Si une formule paraît préférable à une autre, pourquoi ? Ce "*plus joli*" correspond-il à une structure déjà lue, à une nuance sémantique qui semble mieux convenir, à une assonance agréable ? Peu importe la raison, il s'agit de l'explicitier pour qu'elle se clarifie et puisse être discutée.

Des plus évidentes aux plus obscures, les raisons qui poussent un auteur à modifier son texte dépassent souvent celles qu'on imagine. Il est de toute façon toujours fructueux d'observer quel effet, prévu ou non, la modification la plus anodine peut engendrer. Répondant à une commande très fréquemment passée en classe, "**Présentez un livre que vous aimez pour donner à vos camarades l'envie de le lire**", Karine, 1<sup>ère</sup> G, entame le portrait du héros :

*Il est amoureux d'une jeune fille mais il est obligé de se battre presque à mort pour conserver son amour. Il se bat contre le frère de celui qui aime la même fille que lui.*

Le curseur s'immobilise longuement, cette attente est due à une relecture du texte et l'on peut augurer que l'élève s'est aperçu de la répétition du verbe se battre et cherche comment l'éviter. Si c'est le cas, sa préoccupation est d'ordre formel et correspond aux instructions habituellement données quant au bien écrire. Après réflexion, le texte devient :

*Il est amoureux d'une jeune fille mais il est obligé de se battre presque à mort pour conserver son amour. Il deviendra très ami avec celui contre qui il s'est battu qui s'appelle Michel.*

On voit que le souci de l'élève n'était pas tant d'éviter une répétition mal venue que la redondance des deux phrases. L'introduction de la notion d'amitié témoigne du souci de la progression sémantique du texte, le maintien de "*il s'est battu*" préserve la cohérence sémantique entre les deux phrases. L'élève fait preuve ici de préoccupations d'ordre pragmatique en structurant les informations données au lecteur de manière à retenir son attention.

Relecture encore, et remplacement de la deuxième partie de la dernière phrase avec un raccourci bien venu : Il est amoureux d'une jeune fille mais il est obligé de se battre presque à mort pour conserver son amour. Il deviendra très ami avec Michel, son adversaire.

Cette dernière version, qui sera conservée, est de loin la plus "écrite" en tant que la deuxième phrase répond à un fonctionnement de la langue typique de l'écrit. Le souci est ici poétique, au sens où l'intervention de l'auteur porte sur la forme du message. Cette constatation peut être l'occasion de faire prendre conscience aux élèves du lien entre forme et contenu, souvent arbitrairement distingués : si rien n'est ajouté ni retranché, en termes de contenu, entre le deuxième et le troisième état de la phrase, les modifications formelles apportées n'en transforment pas moins le sens perçu

par un lecteur, ne serait-ce que parce que celui-ci perçoit, dans un cas, une transcription de l'oral, dans l'autre, une phrase plus écrite.

## À la recherche de l'écriture...

Le débat autour de la nature de l'écriture n'a pas fini de s'alimenter : d'un simple moyen de transcrire de l'oral à l'entrée dans un système particulier de relation au monde, l'écriture, selon la définition qu'on lui donne, suppose différents apprentissages. Envisagée comme moyen de transcription, elle nécessite l'acquisition préalable des structures langagières orales, alors que si on la considère comme l'entrée dans un système autonome c'est une familiarisation avec le fonctionnement de ce système, l'écrit, qui sera recherchée. Si l'on se positionne, comme l'AFL l'a toujours fait, dans la deuxième perspective, il convient de s'interroger sur la spécificité de l'écriture dans différents contextes :

- Dans quelle mesure peut-on parler de transcription de l'oral ? La rédaction d'un mot laissé sur une table ("*Je reviens à 5 heures*") en relève : on écrit quelque chose de peu différent de ce que l'on aurait dit si le récepteur du message avait été présent. L'écrit est ici un substitut de l'oral.

- Dans quelles circonstances s'exprime-t-on par écrit, au sens où la pensée, formulée oralement, n'est guère transformée par l'usage de l'écrit qui la fixe ? C'est le cas, par exemple, dans la prise de notes pendant un cours, où les propos du professeur ne sont pas modifiés dans leur fonctionnement structurel mais simplement dans leurs aspects conjoncturels, avec l'élimination des interjections et autres ornements du discours oral. C'est ce que commence par faire, parce que c'est ce qu'on lui a appris à faire, tout scripteur inexpérimenté qui pense à l'oral d'abord et transcrit cette pensée telle quelle pour finir, dans le meilleur des cas, par une reprise générale du texte.

- Enfin, qu'est-ce qui permet de dire que l'on s'exprime avec de l'écrit, c'est-à-dire que la pensée se forge grâce à ce média et par lui, que le scripteur saute l'étape de la pensée orale pour directement penser à l'écrit ? Cette écriture-là, celle des scripteurs expérimentés, contribue évidemment à orienter la pensée de l'auteur, qui ne préexiste pas complètement à son écriture. Ce qui est préalable, ce sont un lecteur, un thème, un objectif. Mais le produit final - le texte et la vision que son auteur en a - est celui de l'écriture, au sens où la pensée qui s'en dégage ne peut exister que par la langue qui la formule, par sa formulation même.

Ce que nous recherchons dans les processus d'écriture des élèves, c'est précisément la trace de l'écriture comme production de discours avec de l'écrit, activité spécifique où la langue écrite, par les contraintes qu'elle impose, conduit le scripteur à faire évoluer sa pensée. Il s'agit, au vu de la reconstruction d'un processus d'écriture, de discerner à quels moments l'auteur transcrit des phrases formées dans sa tête (où la pensée est donc préalable à sa transcription), à quels moments son écriture elle-même, par des manipulations sur le déjà écrit, des hésitations, des retouches, fait varier son idée du texte (où la pensée s'affine et s'affirme par son expression avec de l'écrit). Tâche d'autant plus difficile que, comme l'écrit un enseignant, "*Il n'existe que des limites extrêmement fluides entre oral et écrit, entre faits bruts, matière première et écriture*". D'où des hésitations, des doutes, des questions :

- Est-il possible de saisir en même temps l'objet qui se construit au travers de la pensée de l'auteur et la construction de la pensée qui se révèle au travers de l'acte d'écriture ?

- Est-il possible de dissocier l'évolution de la pensée de celle de l'écriture, dans une analyse permettant de dépasser son propre objet -comprendre- pour passer au stade suivant : celui de l'aide aux apprentissages ?

- Est-il possible d'écrire et de se regarder écrire, et mon regard d'écrivain sur l'objet que je construis me permet-il de me construire et d'améliorer l'objet que je construis ?

C'est la question du rôle des activités méta-cognitives et méta-procédurales qui est posée ici : dans quelle mesure sont-elles discernables, et en quoi aident-elles à progresser ?

## À propos de réécriture...

La légitimité pédagogique du logiciel se fonde sur le postulat suivant : c'est en analysant son propre processus d'écriture que chaque apprenti-scripteur pourra caractériser son comportement et déterminer la manière de le rendre plus efficace. Il s'agit de faire prendre conscience aux apprentis scripteurs de ce que met en jeu le travail d'écriture, et nous pensons que cette prise de conscience sera d'autant plus fructueuse pour des réinvestissements ultérieurs que les apprentis bénéficieront des commentaires du groupe sur leur propre manière d'écrire. On peut résumer brièvement ceci en une phrase souvent usitée par ailleurs : les activités méta-scripturales favorisent la progression en écriture.

La justification de ce postulat, sur lequel reposent nombre de recherches en pédagogie et en psychologie cognitive, n'est pas l'objet ici. En revanche, on peut s'interroger sur la capacité du logiciel à provoquer la réflexion méta-scripturale : en se regardant écrire, les élèves vont-ils être conduits à généraliser ce qu'ils observent pour parler, non de l'écriture de ce texte, mais de leur écriture, pour se construire une théorie personnelle de l'écriture ? Citons encore un exemple, tiré du travail avec un groupe de 4 enfants de CM2. Un texte est en train de se construire à l'écran et son auteur parle d'inventer une histoire, alors qu'il s'agit en fait de l'écrire. Ce terme "inventer" va choquer un des enfants du groupe, qui considère qu'il est partiellement incompatible avec l'écriture.

- **Élève** : *L'histoire on peut pas l'inventer dans sa tête, parce qu'ils vont croire qu'on va l'écrire avant.*
- **Enseignant** : *L'écrire avant... essaie d'expliquer ce que tu veux dire...*
- **Élève** : *Il a marqué invente une histoire... Quand on invente une histoire on peut pas l'écrire... on l'invente dans sa tête, on l'écrit pas !*
- **Enseignant** : *Essaie de préciser...*
- **Élève** : *Mais le dire dans sa tête parce que sinon quand il écrit il ne sait pas trop ce qu'il va y avoir donc... on perd beaucoup de temps parce que quand on écrit on se dit non ça ne va pas alors...*
- **Enseignant** : *Ça va changer...*
- **Élève** : *Oui, voilà, ça va changer.*
- **Enseignant** : *Donc, on peut inventer une partie de l'histoire, mais on sait que quand on va l'écrire elle risque de changer. C'est ça que tu dis ?*
- **Élève** : *Oui.*

Si un tel dialogue a lieu, c'est en partie grâce au questionnement antérieur de l'enseignant qui a porté, non sur le contenu du texte, mais sur la manière dont l'auteur s'y prenait pour l'écrire. Ainsi, l'attention des enfants s'est tournée vers ce processus et a permis une réflexion sur l'écriture et la contestation de l'invention préalable à l'écriture. C'est par le questionnement que l'enseignant provoque la réflexion sur l'écriture, le logiciel servant de support à cette discussion d'ordre méta-scriptural.

## Quelle systématisation ?

Cette question, fondamentale quant à l'utilisation possible du logiciel, n'a pour l'instant reçu que des réponses embryonnaires. Après l'écriture des textes sur **Genèse du texte** et la théorisation que constitue l'examen commenté de leur reconstruction, il s'agit d'imaginer des activités où s'entraîneront les aspects de l'écriture dégagés collectivement. En cohérence avec le parti pris au départ, ces activités ne peuvent se limiter aux exercices d'écriture habituellement proposés et qui portent plutôt sur des critères d'appréciation formels. L'une des tâches du groupe de travail est d'élaborer, en fonction de la direction prise lors de l'exploitation d'une reconstruction, des prolongements adéquats.

Nous n'avons pas suffisamment avancé sur ce point pour proposer des modalités pratiques de systématisation. Toutefois, il importe que celle-ci se fonde sur les aspects de l'écrit et de l'écriture mis en évidence par le questionnement : prise en compte du lecteur, critères de construction du texte, unité ou au contraire variété thématique entre les paragraphes, chaque caractéristique de l'écrit devra donner lieu à réinvestissement à travers des contraintes d'écriture et de réécriture précises que nous nous employons à déterminer.

Claire DOQUET