

DOSSIER RECHERCHES ACTIONS (2)

GENÈSE DE TEXTE : ACTIONS

Françoise KALTEMBACK

L'écriture est plus qu'une activité d'expression et de communication, elle tient de la fabrication d'un objet ou d'une oeuvre, comme le tissage, le ciselage, le maquillage ou la coiffure. Nous partons d'une définition de l'écriture qui fait corps avec les possibilités du logiciel : nous distinguons les processus d'écriture en général et l'acte de production du texte comme tel.

Dans les processus d'écriture en général, le scripteur marque, inscrit, dépose sur un support des objets qui y acquièrent un caractère de permanence ; ceci produit des types d'écrit aussi divers que la liste, les notes de lecture, la "réunion des idées" en vue d'une rédaction ou d'un mode d'emploi ou de tout autre chose... Nous qualifions ces écritures comme transcriptives, au sens où elles consignent sur un support fixe des idées préalablement établies ; l'acte d'écriture se borne ici à la traduction dans un autre code de ce qu'on a préalablement saisi dans une pensée voire une parole antérieure. Cette écriture "porte-voix", transcription neutre, reflet d'un objet préalablement existant, représentation d'une "idée" antérieure serait en quelque sorte inoffensive.

Dans l'acte de production du texte, spécifiquement, le scripteur doit élaborer ces éléments d'écriture de manière à en former un texte : la fonction de l'écriture n'est plus ici de consigner un donné, mais d'aider à organiser ce donné, pour le scripteur comme pour ses futurs lecteurs, afin de mieux le comprendre. Or cet acte de compréhension - prendre ensemble - n'est pas innocent, il aboutit à une transformation du donné de pensée initial, transformation qui se fait à partir du matériau même de l'écrit.

Du point de vue de la fonction de l'écriture, nous nous situons donc avec la **Genèse du texte** au-delà de la simple fonction d'expression d'un "soi" toujours plus ou moins mythique, et de la fonction de communication qui l'accompagne dans les mêmes termes psychologiques : l'écriture n'est pas traitée seulement comme un moyen d'exprimer ce qu'on "veut dire", c'est-à-dire ce qu'on veut "faire passer" à d'autres, mais comme un outil pour "y voir clair" dans sa propre pensée, c'est-à-dire en réalité fabriquer celle-ci.

On peut ainsi décrire d'un point de vue phénoménologique les étapes du processus de mise en texte comme suit :

- Premièrement, on part d'une pensée première dans laquelle tout est déjà virtuellement présent, soit une expérience prétexte à l'écriture, quelque outils pour la lire, la conscience globale d'un lecteur modèle, le type d'écrit et le ou les types de texte dans lesquels on se situe.
- La transcription de ce donné premier assure simplement le scripteur de la permanence des signifiants. Elle permet de ne pas les oublier.
- La production du texte va commencer à partir du moment où le scripteur reprend ces éléments pour les organiser et les développer : car l'organisation n'est pas un simple classement, ni le développement une expansion linéaire qui va de soi, qui découle de façon naturelle, comme s'il s'agissait simplement de choisir entre les bons signifiants, ceux qui rendent le mieux compte de l'idée. Au contraire, la cohérence de l'organisation et du développement s'acquiert par un travail sur les signifiants eux-mêmes : de reflets de l'idée, ils deviennent instruments de production de celle-ci ; c'est le matériau de la langue écrite qui devient objet du travail, parce que la langue n'est pas le véhicule neutre des opérations, mais au contraire elle résiste, dans la mesure où elle produit des effets de sens, seconds dans l'intention, mais visibles et efficaces dans le texte.

Dès lors, l'acte de production du texte pourrait se comparer d'abord, avant l'activité du tissage chère à l'analyse derridienne¹ à celle du cardage : il s'agit pour celui qui écrit de séparer des éléments, de "peigner" le matériau de départ selon ses deux modalités - linguistique et idéelle - indissociables, pour fabriquer les bons fils, après quoi il s'agira de tisser ceux-ci, de tramer le complot du texte.

On peut repérer dans la genèse les moments où l'écriture passe de la consignation au texte, où le scripteur anticipe la cohérence de son propos en analysant ce qu'il a déjà écrit, en somme le moment où la mise en texte proprement dite se déclenche. Le déclencheur se lit au moment où l'auteur préfigure la clôture du texte, sa cohérence globale, où il pressent comment tous les fils vont tenir ensemble pour former un ensemble organique, et non une simple accumulation, fût-elle bien rangée.

C'est pourquoi la réécriture apparaît comme l'acte constitutif de l'écriture elle-même : l'acte d'écrire est un labeur qui exige du temps et de multiples reprises.

La réécriture, travail de la honte ou travail du texte ? La pensée exposée. L'écriture n'est jamais le fruit d'un geste spontané, elle est toujours le résultat d'un travail ; à l'exception de l'écriture automatique des surréalistes (et il s'agit de la manifestation savante d'un projet bien défini), le texte est toujours le résultat d'un processus laborieux sinon douloureux, et ceci de l'aveu même de tous les écrivains, (et pas seulement par coquetterie).

La mise en texte est l'occasion d'une double rencontre pour le scripteur, qui met en route son travail :

D'une part la rencontre de la langue comme matériau à travailler et/ou qui fait travailler l'idée.

Du point de vue du scripteur, la pensée ne s'invente pas toute sur le coup ; elle fonctionne avec des sur-apprentissages, des "données immédiates", des redites inanalysées, inscrites déjà dans la langue à travers laquelle elle s'est formée ; il reste à les carder, à discriminer ce qui sera susceptible de tenir ensemble.

D'autre part, la rencontre pour l'écrivain de son propre double, le lecteur modèle toujours nécessairement présent de par la structure dialogique de l'écrit². Dans ce travail l'auteur dialogue en tant que lecteur avec son propre écrit, non pas comme on le dit souvent à propos de la lecture pour se l'approprier, mais au contraire pour le tirer hors de l'énonciation subjective ou solipsiste, pour le mettre en résonance avec l'élément hétérogène que constitue l'existence virtuelle toujours présente d'un lecteur autre que lui-même. C'est ce travail d'objectivation qui constitue la matière du déploiement du texte. La comparaison avec le tissage indique qu'il y a du plein et du vide : le lecteur suit les pleins et invente plus ou moins librement dans les vides, selon la nature ouverte ou fermée du texte ; en conséquence, le "fil conducteur" n'est pas unique. Ceci ne signifie pas que tout est permis dans l'interprétation, mais indique seulement que toute lecture est une construction balisée par l'auteur en fonction d'un lecteur modèle³, et donc que tout scripteur doit organiser ce balisage, guide minimal de l'aventure du texte dans les lectures diverses dont il est susceptible de faire l'objet. C'est ce qui permet ensuite au texte de

¹ Jacques Derrida, *La pharmacie de Platon*, revue *Tel Quel* n°32 et 33 p.3-4 : "Un texte n'est un texte que s'il cache au premier regard, au premier venu, la loi de sa composition et la règle de son jeu. (...) La dissimulation de la texture peut en tout cas mettre des siècles à défaire sa toile. La toile enveloppant la toile. Des siècles à défaire la toile. La reconstituant aussi comme un organisme. Régénérant indéfiniment son propre tissu derrière la trace coupante, la décision de chaque lecture. Réservant toujours une surprise à l'anatomie ou à la physiologie d'un critique qui croirait en maîtriser le jeu, en surveiller à la fois tous les fils, se leurrant aussi à vouloir regarder le texte sans y toucher, sans mettre la main à l'objet", sans se risquer à y ajouter, unique chance d'entrer dans le jeu en s'y prenant les doigts, quelque nouveau fil. Ajouter n'est pas ici autre chose que donner à lire. Il faut s'arranger pour penser cela : qu'il ne s'agit pas de broder, sauf à considérer que savoir broder, c'est encore s'entendre à suivre le fil donné. C'est-à-dire, si l'on veut bien nous suivre, caché. S'il y a une unité de la lecture et de l'écriture, cette unité ne désigne ni la confusion indifférenciée ni l'identité de tout repos ; le est qui accouple la lecture à l'écriture doit en découdre"

² Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, p.335. "Le rapport dialogique est d'une amplitude plus grande que la parole dialogique dans une acception étroite. Même entre productions verbales profondément monologiques, on observe toujours un rapport dialogique." (Cf. le commentaire de Jacques Berchadsky : *Le dialogisme*. AL n°38 et 39).

³ Umberto ECO, *Lector in Fabula*, Grasset : "Un texte attend qu'un lecteur l'aide à fonctionner" p.67. "Donc prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement "espérer" qu'il existe, cela signifie agir sur le texte de façon à le construire." p.72. Cf. pages 73 sqq sur les textes ouverts ou fermés.

pouvoir "rouler de tous côtés", "privé de l'assistance de son père" (de son auteur), sans encourir les risques prédits par le phonocentrisme platonicien⁴.

On voit donc que l'écrit ne peut être en aucun cas la représentation d'une parole préalable, fût-elle silencieuse : Il est d'une autre nature ; "*algèbre du langage*"⁵, il présente ce paradoxe de requérir beaucoup de temps pour sa production, et de se livrer d'un seul coup, synthétiquement au lecteur. L'écriture, par son caractère synthétique, possède un privilège sur l'oral : celui d'échapper au déroulement linéaire du temps. Ce qui régit l'écrit c'est l'espace propre du texte, donné immédiatement en une fois, et dans lequel doivent être intégrés les éléments de sa régulation, que l'oral permet au contraire de rajouter au fur et à mesure. Dans l'espace du texte, l'auteur a la place de définir ce qui résiste à être dit⁶.

Du même coup, alors que le brouillon était demeuré jusque-là la face cachée, honteuse, du discours écrit (ou à la rigueur le soubassement susceptible d'éclairer le texte fini pour en fonder l'interprétation), le voici devenu le lieu d'un processus de production, où se lit l'acte de création dans sa complexité.

En pédagogie, on peut faire la généalogie de ce changement : en effet, l'épreuve de dissertation a été, depuis les collèges jésuites jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle, conçue essentiellement comme une épreuve formelle de langue, (qui s'est rédigée, successivement dans l'histoire, en grec, puis en latin). C'est le faible niveau de traduction des élèves qui a fait évoluer peu à peu les pratiques vers la dissertation en français, et c'est l'appui que constituait la langue française pour l'édification dans les couches populaires du sentiment national qui a promu la composition française à l'école primaire à partir de 1880. La dissertation en langue morte, qui procédait par emprunts de termes et expressions préconstitués, s'est vue relayée par un modèle de discours en français dans lequel - tout en sollicitant l'esprit de créativité des élèves - les éléments de l'argumentation, et la terminologie (termes et association de termes) sont donnés d'avance au scripteur⁷. Cette approche révèle deux principes concernant l'écriture : d'une part, lorsque les idées sont déjà réunies, ainsi que les mots pour les dire, il faut reconnaître qu'il reste encore à l'élève une part de travail pour mettre tout ceci en cohérence (pour faire un beau travail rhétorique) ; d'autre part, le modèle étant donné d'avance, on voit mal comment le brouillon aurait néanmoins droit de cité, dans la mesure où ce que l'on vise est un beau discours, conforme aux canons, et non pas l'effort voire les errances d'une pensée créative.

Ce modèle ancien de l'écriture avait néanmoins le mérite de faire apparaître qu'écrire, c'est travailler la langue, et en cela il risque d'être moins pernicieux que celui plus récent de la spontanéité créatrice. Si le scripteur, écrivain ou apprenti écrivain, espère en la muse capable de lui souffler les étapes successives d'un texte achevé, alors les souffrances du brouillon le désespèrent, comme autant de ratés inutiles. C'est ce qu'ont bien reconnu les pratiques des ateliers d'écriture dans lesquels l'imposition d'une contrainte formelle est souvent reconnue, paradoxalement, comme un moyen de déblocage.

On voit donc se dessiner ici le statut de la réécriture comme élément intrinsèque de l'acte d'écrire : tout ajout, suppression, remplacement, déplacement - d'une virgule, d'un mot, d'un paragraphe, d'un chapitre... selon les cas - est porteur de conséquences pour l'ensemble. Qu'on pratique cette opération seul ou avec l'aide d'autres, experts ou non, ce ne sont que des variantes de la même activité, sans laquelle ce qui se donne comme écrit n'est pas un texte.

La possibilité inscrite dans le logiciel Genèse du texte de prendre distance avec ce geste, de partager éventuellement avec d'autres cette expérience et son analyse devrait fournir des armes nouvelles à cette activité.

⁴ Platon, *Phèdre*, 275 d-e. Pléiade, trad. Léon Robin : "Une fois écrit, chaque discours s'en va rouler de tous côtés, pareillement auprès de gens qui s'y connaissent, comme aussi bien auprès de ceux auxquels il ne convient nullement ; il ignore à quelles gens il doit ou ne doit pas s'adresser. Mais quand il est aigrement critiqué, injustement vilipendé, il a toujours besoin du secours de son père, car il est incapable, tout seul, et de se défendre et de se porter secours à lui-même."

⁵ Lev. S. Vygotski, *Pensée et langage*. Éd. Sociales.

⁶ Jean Foucambert, introduction à *L'écriture, préalable à sa pédagogie*. Éd. AFL, p.12 : "Écrire, c'est travailler du langage écrit pour découvrir ce qu'on avait à dire".

⁷ André Chervel, *Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française*, De Boeck, p.109-121.

Contextes pédagogiques d'utilisation :

Les modèles pragmatiques suggérés à travers les séances de réflexion avec les maîtres formateurs nous ont amené à pointer :

- des risques de systématisation trop rapide, inhérents sans doute à l'usage de beaucoup de logiciels si on en fait un usage figé ou académique
- des nécessités dans l'environnement pédagogique, qui nous paraissent pour le coup incontournables.

1. Les risques :

Les risques résident dans la modélisation des stratégies : S'ils existent peu dans la lecture de la Genèse (film de l'écriture, en temps réel ou accéléré), parce que d'une certaine façon chaque processus, pris dans son ensemble, apparaît comme singulier, ils sont présents dans la lecture des graphiques.

Ainsi on peut croire que, puisque la réécriture est de mise, le formateur devra privilégier des graphiques du Fil de la plume aussi accidentés que possible, exhibant de nombreux retours en arrière : or à la seule lecture de ce graphique, on peut être orienté vers des textes qui sont beaucoup retouchés en apparence, mais seulement au niveau de la micro-structure. De même pour l'indice de Productivité ou l'indice de Lisibilité : un indice très élevé ou très faible ne signifie rien ; c'est dans la dynamique du graphique qu'il prend sens, lorsqu'on pointe les moments de l'écriture auxquels cela correspond.

De leur côté les élèves apprécient ces comparaisons. Le simple fait de leur en proposer la lecture, outre l'attrait narcissique, les incite à s'interroger sur leurs processus personnels.

2. L'environnement pédagogique :

Le logiciel, comme tous les autres, n'est pas neutre : il ne peut porter ses fruits que dans un contexte qui prend au sérieux la question de l'écriture comme activité de production autonome, motivée et prise en charge par l'élève lui-même. Deux éléments nous ont semblé devoir être déterminants, ce sont d'une part le temps consacré aux activités d'écrit dans les pratiques quotidiennes, et d'autre part les lieux d'écriture, soit les situations pédagogiques dans lesquelles les élèves sont amenés à écrire.

a. Le temps consacré à l'écriture dans les pratiques quotidiennes à l'école se révèle généralement trop bref, aussi bien en ce qui concerne la durée de chaque session d'écriture pour l'élève, que leur fréquence. Le résultat est qu'on se trouve, à la lecture de Genèse, en présence d'exercices plutôt que de véritables processus de mise en texte. Le temps moyen des sessions se situe autour de 30 minutes à l'école primaire, pour des textes qui n'excèdent pas en moyenne une page-écran. Ceci présente deux inconvénients :

- le premier, de nature technique, est que le logiciel ne peut saisir les relectures que s'il y a déplacement du curseur, ce qui n'a évidemment pas lieu lorsque le scripteur a tout son écrit sous les yeux.
- le second, plus fondamental est que, étant donné le faible entraînement des scripteurs concernés, ils n'ont pas le temps suffisant pour une réécriture : les écrits proposés ne sont donc jamais réellement finis, on reste essentiellement devant un "premier jet".

Enfin les sessions entre elles ne sont pas suffisamment liées, les élèves sautent d'une exercice à l'autre sans analyse suffisante de leur genèse. On sait que dans les genèses expertes, on trouve aisément le moment "déclencheur", parce que le texte existe comme tel, mais aussi parce qu'il a eu le temps de se constituer. On pourrait imaginer des situations qui permettent de même aux élèves de produire des écritures longues, avec réajustements collectifs ou non, sur plusieurs sessions, pendant une durée de plusieurs semaines. Ici le logiciel devrait aller de pair avec une transformation des habitudes pédagogiques.

b. Les lieux pédagogiques d'écriture qui sont proposés devraient être une aide à cet accroissement du temps d'écriture. On peut s'engager sur le fait que si le scripteur est accroché à une activité qu'il tient

pour la sienne propre, avec des enjeux personnels, des échéances vraies, il ne considèrera pas cette durée comme fastidieuse, même si le travail exige de l'effort.

On peut citer à titre d'exemple deux situations pédagogiques, correspondant à deux types d'écrits différents, qui sont génératrices d'écritures longues :

- premièrement, la production de "textes libres", en pédagogie Freinet, dans laquelle l'élève forge un récit plus ou moins fictif, mais fondé sur des affects, que la mise en texte travaille, métamorphose et éventuellement transcende. Il ne s'agit pas du tout ici d'ateliers d'écriture du type "déblocage", parce que le point de départ n'est pas dans la contrainte formelle, mais dans le souci de débrouiller par l'écriture une expérience première, de mieux la comprendre, ou de mieux se comprendre soi-même, de travailler l'expression de soi parce que celle-ci n'est jamais donnée d'emblée. Cette littérature de l'immédiateté, ou littérature "naturelle", ne vise pas la production d'une "beau texte" - dont les canons resteraient sans doute à interroger du côté d'un certain académisme scolaire - mais celle d'un texte "vrai", c'est-à-dire capable d'un véritable processus de production - ici de transformer l'auteur et sa vision du monde au cours de son élaboration.⁸

- deuxièmement, l'écriture en "circuit-court" définie par l'AFL : paradoxalement, les articles du journal en circuit-court sont relativement brefs, et écrits "à chaud" dans une intention polémique ; cette écriture de point de vue, si elle intègre les réécritures par les animateurs du journal, les discussions provoquées par la lecture du journal, les articles-réponses, peut devenir une écriture longue pour un scripteur donné. On entrevoit cette possibilité à la lecture synthétique des articles d'un même auteur durant le temps d'une classe-lecture, ou d'une année pour les groupes qui pratiquent régulièrement le circuit-court : on voit comment un auteur donné poursuit les mêmes thématiques dans plusieurs numéros⁹. Sans doute peut-on indiquer de multiples autres situations ; pourvu qu'elles portent le projet de l'élève, elles doivent chaque fois développer la possibilité pour lui de forger dans le texte un style propre, même et surtout avec l'aide des autres, experts ou non.

Quelques exemples :

A. Comment Genèse du texte révèle, sur un texte réussi, des stratégies inhabituelles tout à fait productives :

École Jacques Prévert, Villeneuve d'Asq. Travail produit sous la direction d'André Virengue.

- L'élève E., niveau CE1, écrit une lettre de demande à la mairie. Elle est dans une situation pédagogique de projet : elle a pris en charge cette tâche pour le compte de son groupe.

- Elle fait usage du traitement de texte en accès libre.

⁸ Cette expérience a été entreprise avec succès dans le Val d'Oise dans une classe de CP, sans l'aide de Genèse du texte. La même aventure a été proposée à des CE1, avec un logiciel d'aide formelle à la création de contes : les élèves en ont très faiblement tiré parti au niveau du texte probablement parce qu'ils ont été bridés au niveau imaginaire ou affectif par la contrainte formelle. Ces mêmes élèves pourraient repartir sur les nouvelles bases indiquées ici.

⁹ Cf. Françoise Kaltentback, De "Pasteur cartonne" comme écrit en circuit-court, A.L. n°32, déc.90, p.38-44.

Texte final : durée 47mn 20sec.

École Jacques Prévert
rue Prévôté
59650. villeneuve d'ascq
tel 20 91 20 52

vendredi 5 février

Monsieur, Madame

Nous partons en classe verte avec notre école,
dans les Ardennes en juin..
Nous avons besoin d'argent. On va faire un loto à l'école
le 19 mars. Nous avons besoin de lots..
Pourriez-vous nous donner quelques lots ?

Merci infiniment de nous aider
à réaliser notre projet
Pour le groupe
Fanny

1° session : durée 16 mn

a. écriture : C'est-à-dire, première ligne de l'écriture :
Nous avons besoin d'argen.

b. écriture : ajout, à la suite, de :
Nous avons besoin de los.

On va faire un loto dans l'école.

c. écriture, placée au début du texte :

Nous partons en classe verte avec notre école dans les Ardennes.

d. écriture, placée à la fin du texte :

Pourriez-vous nous aider en nous donnant quelques lots ?

Merci infiniment de nous aider à réaliser notre projet

Pour le groupe

Fanny

2° session : durée 31mn

- Après consultation de la fiche de travail autonome "Lettre de demande", rédaction de l'en-tête : durée 5 mn

- Toilettage du texte au plan orthographique et ajout des précisions sur les dates (" en juin " et " 19 mars ").

On peut pointer l'ordre des deux sessions, qui n'est pas sans attirer l'attention sur l'intérêt et les vices des guides techniques ou des contraintes formelles fournis à l'élève, selon l'usage qu'il en a. En effet, au lieu de commencer par consulter formellement la fiche technique qui lui indique comment on rédige le type d'écrit qu'est la lettre de demande, elle commence par traiter scripturalement la raison d'écrire. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'elle va se préoccuper de l'aspect formel de la présentation : comme si - et c'est souvent vrai dans l'expérience - le souci de respecter les règles évacue la vraie préoccupation : que dire à l'interlocuteur ? Cette stratégie efficace est souvent paralysée par l'utilisation d'un cadre formel "prêt à l'emploi" qu'il faudrait seulement "remplir".

Dans le même sens, on remarquera également comment le toilettage orthographique est repoussé à la fin du travail.

On peut pointer aussi l'ordre des trois étapes de la mise en texte : elle part de la nécessité imposée par l'expérience même de son projet, qu'elle formule de façon brute : elle consigne l'essentiel de la nécessité. Après quoi elle prend en charge la dimension dialogique, et justifie par étapes la demande aux yeux de l'interlocuteur. On notera le passage du "nous" à "l'École", comme affinement dans le sens de la précision et de la validité d'une règle générale.

Bien évidemment, elle profite des facilités offertes par tout traitement de texte d'ajouter des éléments en amont du texte, mais surtout elle montre comment le texte - même modeste comme celui-ci - se constitue dans la prise en compte dialogique du statut de l'interlocuteur, qui pèse ici d'un poids décisif sur les ressources du projet ! Cette prise en compte se fait sentir progressivement dans le processus d'écriture ou bien plutôt de réécriture du texte dans sa globalité. Il est vrai que le maire-adjoint ne retiendra probablement de cette lettre que ce qui était déjà posé dans la première écriture "*Nous avons besoin d'argent*", mais il l'aurait néanmoins trouvée irrecevable comme telle. C'est dans l'espace de ce détour que se joue le texte comme tel.

B. Usage de Genèse comme outil d'analyse réflexive sur les stratégies d'écriture des élèves :

École Pablo Picasso, Nanterre. Élèves de la classe de Jacques Hamann.

Contexte pédagogique : les élèves de CM2, qui accèdent librement au traitement de texte, et à Genèse en particulier, dans une classe jointe au Centre de Classes-Lecture, sont ici en situation contrainte. Il s'agit d'obéir à la consigne de trois phrases imposées :

"C'est l'après-midi. Ça risque d'arriver aujourd'hui. Ça arrive souvent les après-midi quand il fait très chaud."

et d'une conclusion :

"Devinez la suite".

Avec un groupe de 4 élèves, nous comparons les genèses de Sonia et Emmanuel ; (Maria refuse de montrer son texte, qu'elle trouve "nul", et donc sa genèse ; Julien préférera réécrire tout de suite après le commentaire des deux premières genèses).

Genèse de Sonia : 1 554 signes.

Texte final de la 1^o session (durée : 55mn 48 sec) :

C'est l'après-midi. ça risque d'arriver aujourd'hui. ça arrive souvent les après-midi quand il fait chaud. C'est l'histoire d'une légende qui dit que quand il fait chaud des esprits mal faisant se manifeste et attaque tous les gens de la ville. Un jour près de ma demeure il y avait un bruit qui disait que quiconque pénétrer dans l'église serait anéanti mais moi bien sûr je n'avais pas peur de défiée cette fameuse église. Alors je décida d'installer une affiche qui disait: "Avait-vous envie de vous débarrassez de ces esprits mal faisant alors venez avec moi les combattre." Le lendemain matin personnes ne s'est manifester. Alors je fus obligée de les combattre seul. Je suis allée dans cette fameuse église et je dis y a -t-il quelqu'un dans cette pièce, personne ne me répondit. J'étais en train de parcourir cette quand soudain j'entendis un bruit, qui venter de la chambre du prêtre, devinez se que j'ai fait, je suis allée voir ce qui se passe dans cette pièce. Dès que je suis entrée dans cette pièce je vis le prêtre alloger par terre, je lui demanda se qui s'était passé il me répondit qu'il avait vu une espèce de pourbillon. J'ai tout de suite pansée aux esprits mal faisant. Je demandit au prêtre s'il connaissait une prière contre les esprits mal faisant, alors il me répondit oui. Je lui demandit s'il savait vers quelle heure ils allaient se manifester, il me dit qu'il fallait deux minutes pour qu'ils apparaissent. Heureusement les deux minutes allaient s'écouler. Je demandit au prêtre de prier le plus longtemps possible, il commença à prié. Dvinez la suite.

À la relecture de la genèse, l'élève manifeste d'abord sa honte à propos des fautes d'orthographe (ou des hésitations sur celles-ci) qu'elle remarque.

- On s'interroge d'abord sur le lien de la quatrième phrase (la première qui lui appartienne en propre) avec les précédentes. On suggère des hypothèses, qu'elle exprime à son tour :

(1) " Peut-être j'ai oublié de le mettre "

(2) " Peut-être je le dis pas dans mon texte ".

- Par rapport à la fin de son texte, elle commente :

(3) " A la fin, j'avais moins d'idées, j'écrivais ça comme à l'oral ".

- On s'interroge sur les liens entre les phrases : l'emploi de " alors " :

Cela lui sert de "coupure entre les phrases", car la phrase est l'unité à partir de laquelle elle dit travailler ; on est donc dans la micro-structure.

- Elle en profite pour énoncer le principe qui anime l'écriture phrase à phrase : (4) " Chaque fois que j'ai écrit une phrase, je la relis pour voir si elle est correcte. "

(5) " Je l'ai mémorisée dans ma tête puis je l'écris ".

On peut noter la collusion entre "avoir des idées" et écrire vraiment du texte, par différence avec "écrire comme à l'oral". Paradoxalement, l'écriture est présentée comme reflet d'une idée d'abord "mémorisée dans la tête". En même temps, la relecture est perçue comme servant essentiellement à corriger, toiletter.

- Julien commente en comparant avec ses propres stratégies :

" Moi, je me relis pas phrase par phrase, mais je relis tout le texte à la fin. "

Genèse de Emmanuel.

Texte final de la 1^o session :

C'est l'après-midi. ça risque d'arriver aujourd'hui. Ça arrive souvent les après-midi quand il fait chaud. Les esprits démoniaque, un jour de printemps j'étais tranquillement assis au soleil quand tout d'un coup la terre se mis à tremblé, les nuages devenait noir les arbres tremblé et tout redevenait normal. Mais le seul problème c'est que tous les après-midi quand il fait chaud les esprits reviennent et il enlève des enfants. un jour un groupe d'enfant décide d'aller au bout du mystère. Mais comment faire ? un autre dit on ne va pas aller à la montagne de feu pour aller résoudre l'énigme. D'accord disent les enfants mais quelle direction prendre ?

le nord

la montagne de feu

l'est

- On s'interroge sur " les esprits démoniaques ", qu'il éclaircit comme suit :

(6) " C'est comme une note "

(7) " J'ai pas pensé à ce que j'ai écrit "

(8) " Je veux rajouter des choses ".

Le passage de la "note" au texte indique que le souci de la cohérence est présent, et que le texte doit s'élaborer "en y pensant" ; une stratégie est formée, et il y a l'envie de la mettre à l'oeuvre.

- Question de Sonia sur les stratégies :

(9) " Tu faisais de l'oral, ou de l'écrit ? ". Emmanuel : (10) " J'ai pensé directement à l'oral, et transformé à l'écrit, mais pas beaucoup, parce que je suis pas très bon ".

- Ces remarques lui permettent d'élaborer un commentaire de son texte final, en remarquant que le début est "trop court" ; il suggère d'allonger la description du début, et de transformer la suite en enquête.

- Ses premiers commentaires sont repris comme une conclusion :

(11) " Ce que j'ai écrit, c'est que des notes ".

On peut noter chez les deux élèves la persistance de deux stratégies :

- l'idée d'un blanc à combler dans le texte (1,2,6,7,8,11), en vue d'une cohérence plus forte que le réorganise.

- l'idée du texte comme élément hétérogène par rapport à l'oral (3,9,10), quelque chose de plus que l'oral, mais dont ils ne savent pas bien ce que c'est (4,5,10).

Il resterait à poursuivre par une réflexion sur des genèses plus abouties (par exemple la réécriture de ces textes par un expert), dans lesquelles on pourrait pointer le moment "déclencheur", les choix d'écriture, etc.

À la fin de cette intervention-commentaire d'une heure trente, les élèves insistent pour commencer tout de suite la réécriture de leurs textes. Comme ils le font seuls, ils s'accrochent à des problèmes de forme, et abandonnent au bout quinze minutes. Peut-être serait-il préférable de leur proposer directement une réécriture avec un expert, ou une réflexion plus complète à plusieurs sur un seul texte.

C. Comment Genèse du texte révèle, sur un texte non réussi, qu'il y a un seuil où la réécriture doit être stoppée :

Travail produit par Gilbert Saby, école Pallu, Le Vésinet.

Contexte pédagogique : la classe a visionné un document vidéo qui reprend une émission télévisée portant sur l'illettrisme. Dans la perspective de l'article de journal, elle a travaillé sur les composantes de ce type d'écrit.

L'élève écrit sur Genèse un texte dans lequel il donne son point de vue sur l'émission, censée être connue du lecteur.

Texte final : durée totale de l'écriture : 1 heure 15mn 56 sec.

Cette émission m'a plu par certains côtés car elle permettait aux illettrés de s'exprimer mais par contre je pense que les personnes interrogées devaient se sentir extrêmement gênées de révéler leurs sentiments à tous les téléspectateurs qui regardaient l'émission. Je trouve injuste que les illettrés aient à ressentir de la honte. L'illettrisme est un problème dont on a pas le droit de se moquer ni de rejeter les personnes qui en souffrent et qui subissent les conséquences dans leur vie quotidienne. Si vous rencontrez une de ces personnes ne vous moquez pas d'eux, même si ça vous paraît bizarre de ne pas bien savoir lire étant adulte dites-vous que ce sont des personnes comme les autres qui ont eu des problèmes pendant leur vie et ce n'est pas de leur faute et que vous pourriez très bien être illettré(e).

1° session : durée 36mn 59 sec.

- On notera le moment où apparaît un déclencheur, et qui se marque par une réécriture, dans la réorganisation de la première phrase,

de : Cette émission m'a plu moyennement car je trouve que les personnes interrogées devaient se sentir extrêmement gênées mais d'un autre côté cette émission permettait de s'exprimer

en : Cette émission m'a plu moyennement car cette émission permettait de s'exprimer mais d'un autre côté je trouve que les personnes interrogées devaient se sentir extrêmement gênées .

- A 29 minutes d'écriture, le texte est presque constitué, sous cette forme :

Cette émission m'a plu moyennement car elle permettait aux illettrés de s'exprimer mais d'un autre côté je trouve que les personnes interrogées devaient se sentir extrêmement gênées de révéler leurs sentiments à tous les téléspectateurs qui regardaient l'émission. L'illettrisme est un problème dont on a pas le droit de se moquer ni de rejeter les personnes qui en souffrent et qui en subissent les conséquences dans leur vie quotidienne. Si vous rencontrez une de ces personnes ne vous moquez pas d'eux, même si ça vous paraît bizarre de ne pas bien savoir lire étant adulte dites-vous que ce sont des personnes comme les autres qui ont eu des problèmes pendant leur vie et que vous pourriez très bien être illettré(e).

2° session : durée : 38mn 56 sec.

- L'élève obéit à l'injonction de réécriture, et, outre le toilettage, surcharge son texte en noyant les éléments du précédent.

On peut se demander s'il a eu conscience du caractère achevé du texte précédent, ce qui est possible car il passe beaucoup de temps à parcourir le texte en lecture sans agir.

- L'élève a procédé par amplification abusive de son texte initial, peut-être parce que déjà celui-ci consistait dans la formulation sous trois angles différents de la même idée : la gêne et la honte, généralisée dans la 2^{ème} phrase en un principe (le droit de se moquer), et retournée sous forme d'adresse au lecteur dans la dernière phrase.

Les éléments que nous venons d'analyser ici constituent seulement une ébauche du travail possible. Les pistes sont nombreuses et le matériau encore insuffisant pour que nous puissions généraliser beaucoup, de sorte que notre démarche se situe encore dans une dimension qualitative.

Remarquons néanmoins pour l'instant que cette approche génétique de l'écrit présente à l'école un caractère nouveau. C'est ici que l'étude des possibilités du logiciel révèle qu'il ne s'agit pas d'une élucidation purement technique, mais que celle-ci débouche sur un travail de formation et de transformation des pratiques d'écriture en général.

Françoise KALTEMBACK