

DES PISTES DE TRAVAIL

Claire DOQUET

On l'a vu dans le dossier **informatique, lecture et écriture** de notre précédent numéro, ELMO 2 000 et plus spécifiquement un de ses modules **la genèse du texte**, du fait des possibilités qu'il offre, ouvre sur des pratiques pédagogiques Inconnues, sur des éventualités d'apprentissage jusque là imprévisibles. De là la nécessité de l'expérimentation pédagogique en cours. Claire DOQUET, à la lumière des travaux sur les manuscrits d'auteurs et les brouillons d'écoliers mais aussi des premières utilisations du logiciel dans les classes, propose quelques pistes possibles, quelques voies à explorer.

La Genèse du texte arrive à grands pas : de versions provisoires en états intermédiaires, le logiciel encore expérimental évolue vers l'état final de sa diffusion. Cette échéance n'est envisagée sereinement ni par les informaticiens qui souhaitent améliorer encore cet outil dont nous avons évoqué dans les numéros précédents les performances déjà établies, ni par les premiers utilisateurs qui s'interrogent sur les usages à en préconiser. Comme c'est le cas de beaucoup de productions de l'AFL, ce formidable outil d'analyse des processus d'écriture ne deviendra un outil formidable d'aide à la production écrite que selon les utilisations qu'en inventeront les pédagogues. Réticence à se séparer de ce bébé trop parfait ? Crainte qu'il ne serve pas au maximum de ses possibilités ? Peur de voir détourner une Si belle idée ? La **Genèse** "sortira" vraisemblablement en octobre prochain. En attendant de savoir ce que vous en ferez, voici quelques exemples de ce que nous souhaitons en faire...

CE LOGICIEL, QU'EST-CE QU'IL SAIT FAIRE ?

Cela a déjà été expliqué dans des articles précédents : le logiciel **Genèse** enregistre au moment de l'écriture toutes les opérations effectuées par le scripteur et les restitue ensuite à l'écran, en respectant le rythme de la frappe. Il est possible d'accélérer le défilement du texte en train de se constituer, d'avancer ou de reculer rapidement comme c'est le cas pour un magnétoscope. On assiste ainsi à la reconstitution exacte de l'écriture d'un texte, d'un article, d'une nouvelle...

L'informatique apporte en plus la rapidité et le confort de l'analyse automatique. Selon ses préoccupations, l'utilisateur peut s'intéresser aux différentes substitutions effectuées (ajouts, suppressions, remplacements, déplacements), à la répartition de ces substitutions dans le temps et l'espace du texte, aux temps d'attente correspondant aux moments de réflexion du scripteur. Plusieurs angles d'investigation sont donc possibles, parmi lesquels une représentation graphique que l'on pourrait appeler la courbe de l'écriture. Ce graphique, imaginé à l'occasion de l'analyse d'une nouvelle de François SALVAING (*L'aventure d'une écriture*, Claire DOQUET, AL n°36, déc.91, pp 41-45) montre clairement les retours en arrière et le temps passé sur les différentes parties du texte.

Il ne fait pas de doute que la Genèse offre, en plus de l'attrait de voir un texte s'écrire, des

modes d'observation des processus d'écriture jusqu'ici inconnus. Les critères de recherche, fort nombreux, ouvrent à l'exploitation pédagogique des possibilités variées que personne ne peut encore recenser exhaustivement. De plus, comme l'enseigne une théorie vieille comme sa forme, la combinaison de différentes investigations permet une exploitation dépassant largement la somme de toutes celles que l'on pourrait réaliser séparément. Utiliser au maximum l'ensemble des possibilités du logiciel présente le double avantage d'affiner l'observation en croisant plusieurs informations et d'annuler par avance le caractère normatif que pourrait induire l'utilisation d'un seul outil d'analyse.

CE LOGICIEL, QU'EST-CE QU'ON PEUT EN FAIRE ?

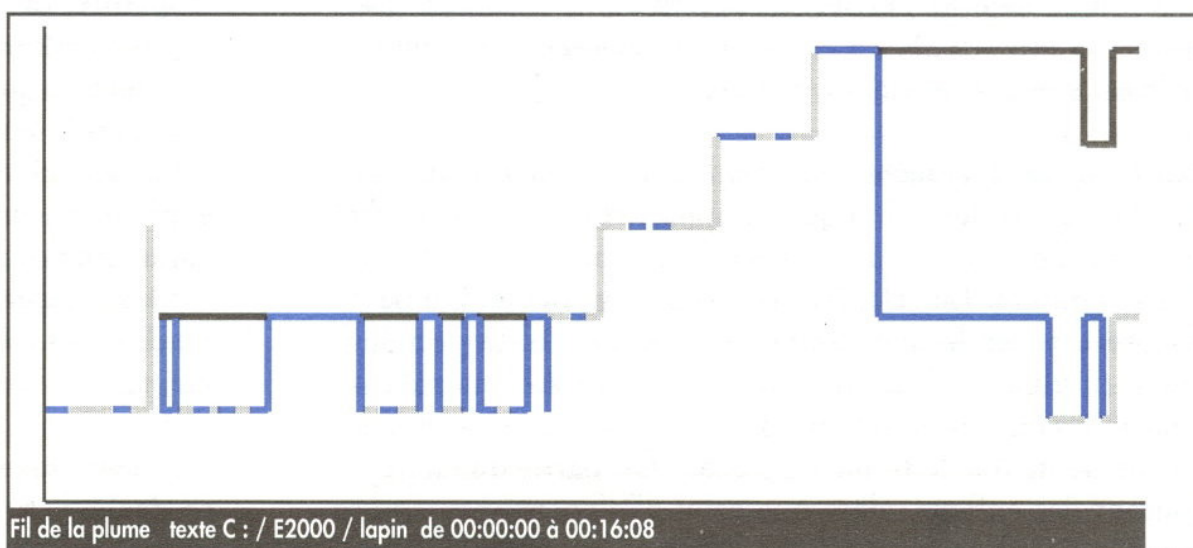
Thierry HUG a exposé dans un article (*ELMO 2000 Genèse du texte*, AL n°38, juin 92, p78) comment l'enfant gère le retour sur son texte durant le processus rédactionnel au cours d'une séance d'écriture d'un texte court suivant une consigne précise: établir le portrait d'un personnage de façon à ce qu'il ne soit identifiable qu'en fin de texte. Cette écriture a été suivie, au vu de la reconstruction du texte, par une discussion avec les enfants visant à expliciter les modifications apportées.

À titre de rappel voici le texte final :

Il est seul, parfois dans la nuit. Rêveur il aime les poèmes.

Il rêve souvent de son repas, et c'est comme ça qu'il réussit à sauver ses frères poursuivis par un renard."

Sur un tel écrit, l'analyse automatique effectuée par le logiciel peut être utilisée de plusieurs façons. La plus spectaculaire est la représentation graphique, les enfants voyant se dessiner sous leurs yeux la courbe de leur écriture. La représentation graphique du texte est la suivante :



Ce graphique diffère légèrement de celui élaboré pour la nouvelle de F. SALVAING : en abscisse est représenté le temps, ce qui permet d'évaluer la durée de l'écriture d'un passage donné ; le graphique est composé de deux courbes au lieu d'une. La courbe bleue représente le nombre total de lignes du texte : on voit que presque la moitié de l'écriture s'est effectuée sur la première ligne, ceci correspond au nombre important de modifications apportées en début d'écriture. Au contraire, la deuxième ligne s'est écrite très rapidement, ainsi que la troisième.

La courbe en noir qui se sépare de la première à partir de la 12^{ème} minute correspond à l'endroit du texte où des modifications ont été effectuées (en grisé) : les quatre lignes ayant été écrites, les enfants sont remontés dans le texte pour apporter des corrections.

Intéressons-nous à présent aux substitutions et demandons au logiciel de recenser tous les remplacements effectués en cours d'écriture. Huit remplacements sont repérés, dont deux particulièrement intéressants. On obtient, pour chaque remplacement trouvé, les deux mots concernés et la phrase dans son état final :

lapin / animal
c 'est un animal qui est rejeté par ses frères
 aliment / repas
Il rêve souvent de son repas

L'observation de ces deux remplacements dépasse les conclusions tirées lors de l'entretien avec les enfants : pourquoi avoir remplacé "lapin" par "animal"? Ce pourrait être pour éviter de donner un indice de reconnaissance trop évident, mais tous les animaux des livres présentés sont des lapins. Faisons l'hypothèse que l'emploi de l'hyperonyme "animal" fait appel à la réflexion des lecteurs cherchant à mettre une identité derrière la description ("*un animal ? Quel animal ? un lapin bien sûr ; il n'y a qu'eux dans les livres...*") et renforce le caractère de devinette de l'exercice.

Sur le terme d'"aliment", la première explication peut être que le registre lexical auquel il appartient diffère trop du reste du texte, où l'on ne trouve que des mots de vocabulaire très courant. En cela, "repas" est mieux adapté. On peut encore creuser le questionnement : pourquoi le premier choix d'"aliment"? L'explication pourrait se situer dans l'image qu'ont les scripteurs de la langue écrite: il ne fait pas de doute que le terme de "repas" fait partie du langage courant des enfants, alors que celui d'"aliment" est moins fréquemment employé; on pourrait tirer de cette première constatation que les enfants, en voulant "faire écrit", emploient plus volontiers des mots qui leur semblent rares il est facile ensuite d'aborder leurs propres représentations de l'écrit et de ses composantes. Toutefois, ces tentatives d'explication restent hasardeuses et ne font que renforcer la nécessité d'un dialogue avec les auteurs.

Une seconde option gérant les substitutions est tout à fait intéressante à utiliser, même sur les textes courts : le logiciel est capable de différencier variante de lecture (substitution effectuée après relecture, repérable sur un manuscrit papier à la biffure et à l'écriture en marge ou au-dessus du texte biffé) et variante d'écriture (substitution effectuée "au fil de la plume", repérable sur un manuscrit papier à la biffure immédiatement suivie, sur la même ligne d'écriture, de ce qui la remplace). Les substitutions effectuées par les enfants faisant le portrait du "lapin loucheur" sont presque toutes des variantes d'écriture: en général, c'est au

cours de l'écriture d'une phrase, 'au fil de la frappe', que les enfants décident de modifier celle-ci. Si l'on demande au logiciel de repérer les variantes de lecture effectuées, il en trouve une: le remplacement de "il en voit 2" par "il pense" ("*quand il voit une chose dans la nuit, il pense*"). Cette substitution a été effectuée dans le dernier quart du temps d'écriture. Elle sera suivie par la disparition complète de la phrase.

La encore, le questionnement est riche: les auteurs avaient jusque-là, pour caractériser le personnage, conservé l'idée de son strabisme convergent en indiquant d'abord le mot "loucheur" ("*c'est un lapin loucheur*" est la première phrase qu'ils aient écrite) supprimé tout de suite comme indice trop fort, puis en utilisant l'image de la double vision ("*quand il voit une chose, il en voit deux*"). Cette image est restée présente jusqu'à l'écriture de la dernière ligne et c'est à ce moment-là seulement qu'elle disparaît. On peut penser que les indices donnés à la fin du texte ont paru suffisamment explicites pour que les auteurs remplacent le strabisme, caractéristique principale du personnage, par une de ses caractéristiques secondaires qu'est sa propension à la rêverie. Il serait intéressant d'élucider avec les enfants quels éléments du discours leur ont fait prendre cette décision.

Les deux investigations suggérées ici montrent que l'analyse des substitutions opérées lors de l'écriture peut permettre d'affiner les questions posées à l'auteur. Ce questionnement peut s'élargir pour déboucher sur une recherche systématique: par exemple, en travaillant sur "lapin" et "animal" à l'aide d'un dictionnaire, on arrivera vite à la notion de champ sémantique, d'hyponymes et hyponymes... des séances de systématisation restent à inventer.

CE LOGICIEL, QU'EST-CE QU'ON EN ESPÈRE ?

La recherche INRP sur **la genèse du texte** (Cf rubrique *Bonnes pages*, AL n°37, p.73) se base sur le travail d'un groupe de quinze personnes expérimentant les différents modules d'ELMO 2 000 au fur et à mesure de leur avancement. Le module **Genèse** est actuellement testé en école primaire, en collège et en lycée. Le principal objectif de ce groupe est d'élaborer, à partir d'expériences pratiques, une série de séances pédagogiques comprenant l'utilisation de la **Genèse** et d'en tirer des modalités générales d'utilisation. Comme le précise Denis FOUCAMBERT (*L'avenir d'ELMO2 000*, AL n°38, p.62), les autres modules d'ELMO 2000 seront intégrés à l'expérimentation en classe dès que ce sera possible.

Le groupe de travail AFL/INRP se réunit périodiquement pour donner à ses membres l'occasion d'échanger sur leurs pratiques et de commencer à les évaluer. Aucune grille précise n'a encore été élaborée mais certaines pistes d'évaluation sont déjà entrevues, correspondant aux diverses compétences exercées lors de l'écriture.

• La construction d'un lecteur-modèle

L'explicitation des processus d'écriture devrait amener les élèves à s'exprimer sur le destinataire supposé de leur texte. On peut postuler que plus celui-ci sera clairement défini, plus les modifications apportées au texte seront justifiées par les caractéristiques de sa réception. Pour chaque cas, il faudra s'interroger sur les conditions de production du texte : la situation exposée par Thierry HUG est idéale de ce point de vue, puisque le lecteur modèle

est immédiatement identifiable (les enfants de CP auxquels les auteurs du texte ont présenté les livres) et bien connu des auteurs. On sait qu'il n'en est pas souvent de même, l'écriture scolaire étant le plus souvent destinée au seul professeur ou à un lecteur simulé. La comparaison de textes avec leur situation de production pourra conduire à une sorte de typologie de situations, notre hypothèse étant bien entendu que l'écriture d'un texte correspond à l'exigence d'une situation vraie, d'où l'inclusion de l'écriture comme de la lecture dans un projet pédagogique et une pédagogie de projet.

• **La gestion de la cohésion du texte**

En regardant de près la reconstruction d'un texte, on s'aperçoit vite du rapprochement possible entre les processus de lecture et les processus d'écriture. La lecture ne se résume ni en une approche globale et approximative du texte, ni en un décryptage séquentiel des parties de ce texte. Lire, c'est à la fois interroger un texte en fonction de ce que l'on cherche et de ce que l'on pense y trouver, être capable de tirer le sens des unités qui le forment tout en gardant à l'esprit le sens global déjà construit, percevoir, dans une lecture "entre les lignes", l'effet produit par le texte. Cet acte d'une haute complexité paraît d'autant moins descriptible qu'il ne peut être fragmenté : l'anticipation préalable du contenu du texte est sans cesse remise en cause lors de sa lecture proprement dite, qui se fait toujours elle-même en fonction de ce que sait, ou croit, le lecteur.

Concernant l'écriture, la complexité est la même. Cette activité oblige le scripteur à gérer à la fois les unités très petites que sont les mots et les phrases en maintenant entre eux une cohérence sémantique et syntaxique, et le sens global du texte qu'il écrit, sens qui évolue à chaque mot ajouté, en maintenant la cohésion de l'ensemble. Cette confrontation de la pensée du lecteur à la langue qui en est le révélateur conduit à une interaction entre le projet de texte dont le scripteur a une représentation idéale et assez floue et sa concrétisation linguistique qui le clarifie en même temps qu'elle le transforme. L'écriture consiste, comme la lecture, en un aller-retour de la globalité au détail, du texte dans son ensemble à chaque phrase, chaque mot qui le compose. C'est dans cet aller-retour que se crée le sens global du texte, à la fois inducteur de celui de chaque mot et induit par lui. Cette gestion simultanée de la globalité et du détail est difficile à maîtriser: on se rend compte que les enfants qui écrivent n'ont qu'une représentation très partielle de leur texte, souvent restreinte à l'environnement immédiat du mot qu'ils sont en train d'écrire. Claudine FABRE insiste dans *Les brouillons d'écoliers* (CEDITEL 1990) sur leur difficulté à travailler sur l'agencement des différentes parties du texte, qui oblige à "*traiter conjointement deux points distincts deux discours*", traitement qui s'effectue "*en rapport spécifique avec l'élaboration du texte en tant que séquence*". Selon elle, cette difficulté "*désigne probablement le parcours qui reste à accomplir en vue d'un apprentissage complet de l'écriture*".

On peut envisager, grâce à l'analyse des substitutions opérées, de dresser pour chaque élève une courbe indiquant quelles substitutions il effectue, en fonction du type de texte. Dans la situation proposée par Th. HUG, la précision extrême de la consigne a certainement joué un rôle important dans le nombre de substitutions effectuées par les enfants : il serait intéressant d'analyser les substitutions que les mêmes enfants opèrent lorsqu'ils écrivent une lettre à des correspondants, une recette de cuisine ou une nouvelle...

• **Le rythme de l'écriture et les modifications apportées**

On le sait par l'étude des manuscrits, certains écrivains comme FLAUBERT retravaillaient beaucoup leur texte alors que d'autres, comme HUGO, les écrivaient presque d'un jet. Ces deux comportements semblent correspondre à deux manières d'écrire : dans le premier cas, l'écrivain retravaille son texte en fonction de l'évolution de celui-ci en cours d'écriture pour en maintenir la cohésion ; dans le second cas, l'écrivain a en tête un schéma précis de son texte qui lui permet de l'écrire presque sans le raturer. On peut faire l'hypothèse que cette absence de rature va être compensée dans le rythme de l'écriture par des pauses plus longues que celles que fait un écrivain qui corrige beaucoup, pauses peut-être consacrées à la réflexion sur la cohésion à respecter pendant toute l'écriture du texte.

On pourrait être tenté d'établir une corrélation entre la façon d'écrire et la qualité du texte produit. Cette corrélation est impossible lorsqu'on observe que la différence dans la technique d'écriture est aussi courante chez des écrivains confirmés que chez des débutants : elle ne peut donc correspondre, pour reprendre un terme piagétien, à un stade dans l'apprentissage de l'écriture. En revanche, on peut s'interroger sur la corrélation pouvant exister entre la manière de produire et la forme des textes produits.

Ces trois pistes de recherche se basent sur différentes modalités d'utilisation de la **Genèse** : pour la première, la reconstruction du texte et l'explicitation par les élèves de leurs modifications ; pour la deuxième, l'analyse des substitutions et plus particulièrement des déplacements de blocs dont Cl. FABRE affirme qu'ils sont les moins fréquents ; pour la troisième, le graphique de la courbe d'écriture et le temps d'attente moyenne entre deux mots. Il s'agit toujours de prendre en compte le maximum de possibilités du logiciel et de les croiser pour tenter d'en cerner l'intérêt et de les inclure dans des séquences pédagogiques d'aide à l'écriture.

Un des risques du logiciel ELMO 2000 et du module **Genèse** en particulier est d'optimiser un type de pédagogie dont les praticiens seraient trop loin pour pouvoir se l'approprier. Double écueil à éviter que celui d'une recherche pédagogique lévitant dans des sphères scientifico-théoriciennes et de praticiens se détournant de la possibilité de théorisation qu'offre tout processus expérimental. La **Genèse du texte** est un outil d'observation inédit qui fait appel plus que tout autre à l'inventivité des pédagogues. Dans la recherche comme dans l'action, ses usages restent à inventer.

Claire DOQUET