

## QUINZE ENFANTS SUR LA GENÈSE

La Genèse du texte a ouvert des pistes. Il est encore trop tôt pour dire où elles mèneront (Cf. AL n°42, juin 93, pp. 68 à 87) mais cette première expérimentation relatée par Claire DOQUET dans une classe de CM2 découvrant en même temps l'usage du traitement de texte augure plutôt bien des suites à donner.

Près de Paris, une banlieue calme et boisée où court une rivière peuplée de cygnes et de canards. Dans cette banlieue, une école d'application aussi bien équipée en matériel pédagogique que riche en personnel enseignant. Dans cette école, une salle d'informatique avec douze ordinateurs. Sur ces ordinateurs...

**Expérimenter la Genèse de texte** dans un cadre apparemment aussi idyllique peut sembler la facilité. C'est sûr, le rapport à l'écrit de ces enfants de cadres propres et bien coiffés est plus facilement et plus tôt instauré que chez leurs congénères habitant La Courneuve. Quand on les interroge, le leitmotiv est : *"l'écriture, j'a-do-re"*. Beaucoup disent écrire chez eux, pour le plaisir. Les élèves dont on rêve ? Peut-être. Mais le retour aux réalités est parfois difficile. Pour Odette, l'écriture c'est surtout *"une dictée, une feuille et un crayon"*. Elle fait partie de ceux qui disent écrire chez eux et avoue : *"J'écris quand je m'ennuie et ça fait un moment de détente"*. Christine confond l'écriture et la copie qui est pour elle un passe-temps : *"Je m'amuse à écrire ce qu'il y a sur les livres"*.

Pour Christelle, écrire tourne souvent au cauchemar : *"La dernière fois, j'ai fait beaucoup de fautes. La maîtresse voulait garder le texte parce qu'elle le trouvait marrant, elle comprenait rien. J'ai recommencé une deuxième et... j'ai encore des difficultés."*

Presque tous, à la question *"Qu'est-ce que l'écriture représente pour toi ?"* évoquent l'orthographe. La voilà de nouveau lorsqu'il s'expriment sur la différence entre oral et l'écrit : *"écrire c'est écrire les mots, mais quand on les dit on n'a pas besoin de savoir l'orthographe alors que quand on écrit il faut écrire la bonne orthographe"* (Lina) ; *"la parole c'est beaucoup plus facile parce qu'on fait pas de fautes d'orthographe"* (Christine). Difficile de creuser plus avant la différence entre les deux langages.

Tout au plus certains évoquent-ils le choix des mots : *"Parfois on n'écrit pas des mots qu'on dit. On dit "des fois" et si on écrit un texte on va pas l'utiliser parce que pour écrire c'est pas très courant. La maîtresse nous dit de pas écrire "des choses", ou "des fois"..."* (Lina).

Présentée sous cet angle, l'écriture ne serait qu'une transposition difficile de l'oral. Pourtant, des différences se font jour à travers des interventions souvent elliptiques mais que l'on pourrait prolonger facilement : *"Quand on écrit, on va pas prendre des mots familiers qu'on dit souvent pour faire un texte qui va être lu par exemple devant toute la classe ou devant... c'est comme si on écrivait une pièce de théâtre."* (Marie-Isabelle).

Grande est l'envie de creuser ces propos mais la question *"est-ce qu'un discours parlé et un discours lu à haute voix peuvent être les mêmes ?"* ne recueille que des réponses vagues qui montrent la difficulté des enfants à distinguer le discours de son support. Même après une mise en situation concrète (l'exemple d'un discours lu ou parlé entendu à la radio), la différence, parfois nettement ressentie, a du mal à s'explicitier,

**Écrire, pour quoi faire ?** Les réponses canoniques que les sociologues de la lecture ont déjà largement commentées n'émergent que très rarement : *"Dans la vie il faut bien écrire parce que si jamais on n'écrit pas et on n'écoute pas en classe on arrivera à rien. Pour moi l'écriture c'est une des choses les plus importantes. Très utile. Ça peut être utile au travail, au lycée, parce que si on sait pas écrire on est sûr de"*

*pas avoir un bon travail.*" (Lionel). Et parfois, au détour d'une phrase, l'ébauche d'une réflexion réelle sur la manière de parler ou d'écrire et les différences induites dans la production du discours : "*Quand on parle on peut oublier quelque chose et quand on écrit on peut se détailler*". (Odette) ; "*Écrire, on écrit ; parler, c'est en l'air, on n'écrit pas.*" (Christelle). Enfin, Lionel quitte les poncifs de la bonne écriture pour s'exprimer courtement sur ce que l'AFL appellerait un outil de pensée : "*Quand on écrit on invente des choses. En parlant on n'invente pas beaucoup de choses, ça nous dérange. C'est en écrivant que je trouve beaucoup de choses.*" Quelles choses, et comment cela se passe-t-il ? Il n'en dira pas plus, revenant vite à ce qu'il croit être l'attente de son interlocutrice : écrire, c'est bien.

**Ces enfants**, qui n'ont encore jamais pratiqué le traitement de texte à l'école, font d'abord connaissance avec cet outil. Familiarisation avec le clavier, apprentissage du maniement de la souris, exercices de correction de texte : couper, copier, coller, sauver, ouvrir... en trois séances d'une heure et demie, ils maîtrisent tant bien que mal, et même plutôt bien, les fonctions principales.

Vient maintenant l'écriture. En classe étudie en ce moment le livre d'Ernestine et Franck GILBRETH *Treize à la douzaine*<sup>1</sup>, portrait narratif d'une famille extra-ordinaire dont Papa est le pivot. L'ouvrage est découpé en chapitres presque autonomes, chacun racontant une aventure spécifique. La consigne d'écriture est : *écrivez un texte qui puisse constituer un chapitre supplémentaire de Treize à la douzaine*. Hormis le contenu du texte, que les enfants n'ont eu aucun mal à imaginer, tout l'intérêt des productions va résider dans l'adoption de caractéristiques de l'écriture de E. et F. GILBRETH qui laisseront croire au lecteur que ce texte peut être tiré du livre d'origine.

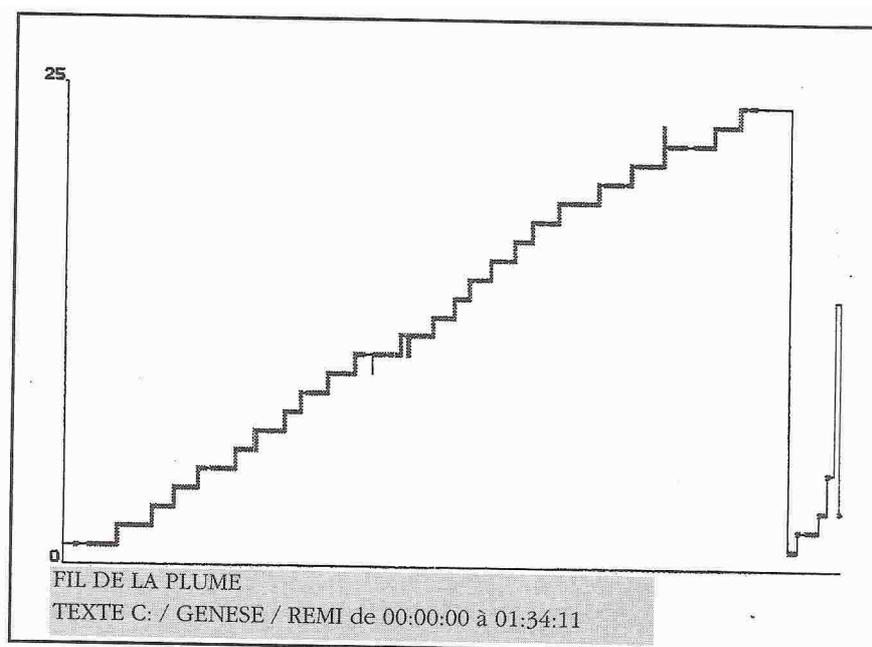
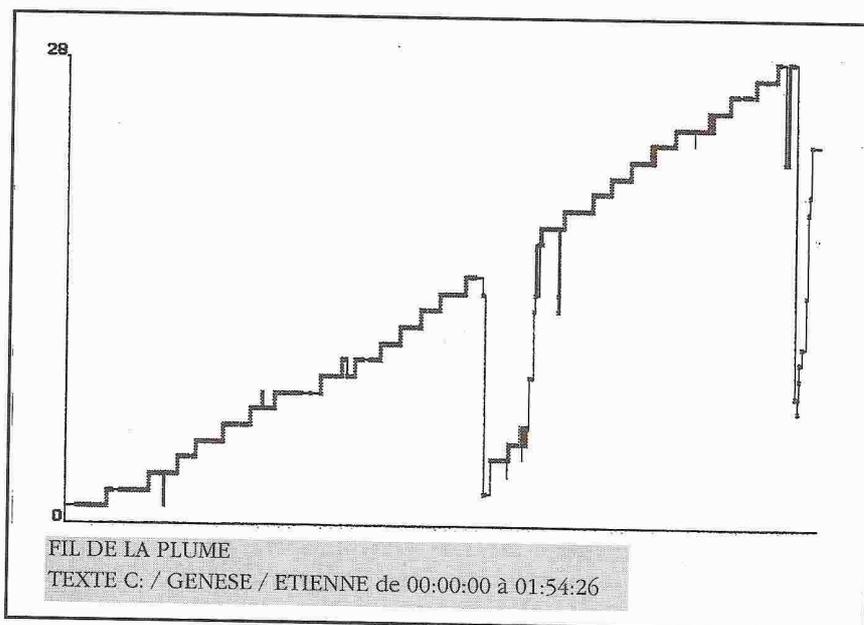
**L'écriture du texte** s'étalera sur deux séances. Avant même d'observer les textes et leur processus d'écriture, l'institutrice remarque des particularités du comportement des enfants liées à l'utilisation du traitement de texte : Rémi, scripteur on ne peut moins prolifique sur papier, a écrit plus d'une page en 1 heure 34. Une suite de phrases plutôt qu'un texte, certes. Pas toujours très correctes et souvent mal orthographiées. Mais des phrases quand même, des mots qui s'alignent sans un remords. Au contraire, Étienne a du mal à démarrer.

Son aisance habituelle devant la feuille blanche se transforme en hésitation face à un écran où il manque de repères. Passée cette première phase, il retrouvera son savoir-faire et produira le texte le plus adéquat à la consigne : c'est le seul qui a réussi à intégrer dans l'ensemble de son texte les caractéristiques statistiques des auteurs.

**L'examen des fils de la plume**<sup>2</sup> des enfants, doublé de la lecture de leurs textes, nous a amenés à comparer trois exemples. Rémi et Étienne, déjà cités, ont un comportement de déplacement dans le texte presque similaire, à une différence près : alors qu'Étienne, à la reprise de son texte à la deuxième séance, a relu le texte et apporté quelques corrections, Rémi n'en a rien fait, se contentant de poursuivre ce qu'il avait entamé.

<sup>1</sup> GILBRETH Ernestine et Franck : *Treize à la douzaine*. Gallimard, collection Folio Junior.

<sup>2</sup> Le *fil de la plume* est une fonction du logiciel **Genèse du texte** établissant sous la forme d'une courbe l'évolution du texte dans le temps et dans l'espace. En abscisse est représentée la durée de l'écriture et en ordonnée les numéros de ligne du texte. Chaque point de la courbe a pour coordonnées un instant de l'écriture et un numéro de ligne.

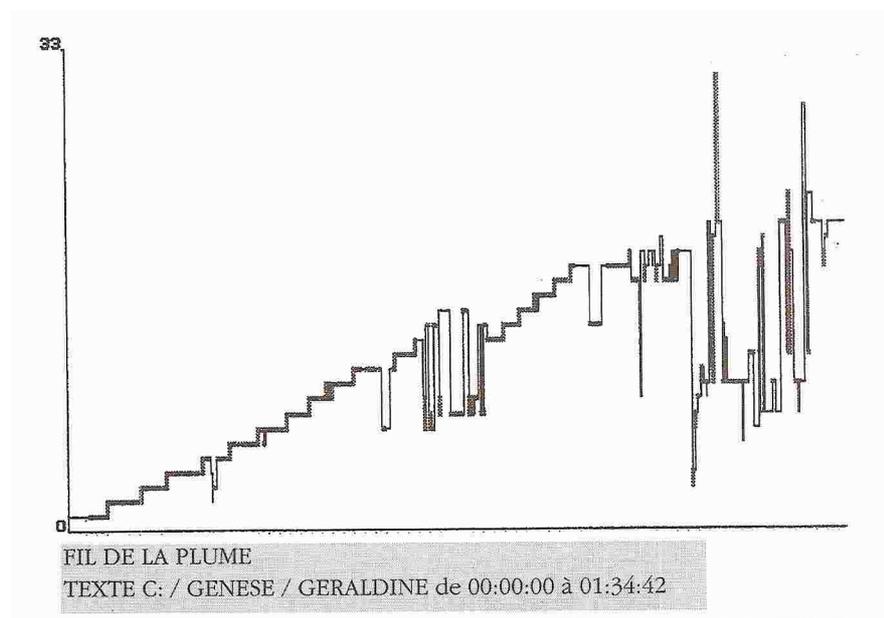


Ceci ne donne sur les schémas qu'une différence notable : la remontée dans le texte aux deux tiers de l'écriture. Pourtant, au vu des résultats produits, l'interprétation en est riche : les deux enfants travaillent essentiellement dans la proximité ; quand ils corrigent, c'est presque toujours sur la ligne d'écriture. Toutefois, au moment de la reprise du texte en début de deuxième séance, tandis que l'un poursuit l'écriture là où il l'avait laissée quinze jours auparavant, l'autre éprouve le besoin de relire le texte pour s'en remémorer le fonctionnement et corrige des détails au passage. Ceci est symptomatique du souci de cohésion du texte qui, écrit en deux périodes distinctes, devra néanmoins apparaître comme un tout aux

yeux du lecteur. Cette gestion de la globalité est déjà été relevée par Claudine FABRE<sup>3</sup> comme un indice du savoir-écrire des élèves : évoquant l'opération de déplacement, très peu fréquentes dans son corpus, elle indique sa "valeur double : il implique non seulement un travail sur l'axe paradigmatique mais aussi, de façon spécifique, un traitement de la chaîne syntagmatique." Ce "survol d'étendues syntaxiques et discursives plus ou moins larges" semble poser problème aux apprentis scripteurs qui ne maîtrisent convenablement que l'environnement proche du lieu d'écriture.

En observant en détail les modifications apportées au texte par les deux enfants, on s'aperçoit que Rémi corrige le plus souvent des fautes de frappe ou d'orthographe ou des oublis de mots alors que les corrections d'Étienne portent surtout sur le sens ou la syntaxe employée. Puisqu'il s'agit presque toujours de corrections de proximité, ces différences de comportement n'apparaissent pas sur *le fil de la plume*. Elles sont pourtant particulièrement prégnantes dans la période de relecture finale où Etienne apporte à son texte les dernières retouches statistiques tandis que Rémi corrige des fautes d'orthographe. D'ailleurs, les dernières corrections de Rémi n'ont pas été effectuées immédiatement après l'écriture : considérant son texte comme terminé, il demande à en observer la reconstruction. C'est en voyant son texte s'écrire qu'il repère des fautes et sa réaction première, une fois la reconstruction terminée, est de revenir au texte pour les corriger... chose faite, mais une fois le texte entier devant les yeux il a du mal à retrouver les fautes, en repère une, effectue en vain quelques allers-retours du début à la fin du texte pour finalement le quitter presque tel quel. Ce phénomène étonnant, qu'il faudrait analyser de manière plus fine, va dans le sens de l'hypothèse des concepteurs du logiciel : en regardant la manière dont ils écrivent, les enfants prennent conscience de leur comportement et de ses défauts. Reste à trouver comment cette prise de conscience va pouvoir se réinvestir dans une écriture prochaine...

Le fil de la plume de Géraldine se différencie immédiatement des autres par son allure beaucoup moins régulière. Moins réussi que celui d'Étienne, son texte se situe dans le quart supérieur des productions de la classe. C'est le processus de son écriture qui a été le plus profondément étudié, chacune de ses modifications posant question.



<sup>3</sup> FABRE Claudine : *Les Brouillons d'écoliers*. Grenoble, Ceditel, 1991.

**On remarquera tout de suite** dans ce graphique les fréquents allers-retours entre la fin et le milieu du texte.

Géraldine dit n'avoir pas eu, en début d'écriture, d'idée précise de ce qu'elle allait écrire : *"je réfléchissais au sujet de mon histoire. Et puis ensuite j'ai essayé de voir si je pouvais faire un titre. Et puis après j'ai complètement improvisé sur l'histoire. J'avais fait mon sujet au départ mais j'avais pas du tout imaginé de texte, ça m'est venu complètement comme ça."* C'est sur le *comme ça* que va porter l'essentiel de l'analyse.

**Le récapitulatif des sessions** d'écriture fait apparaître une proportion considérable de mots supprimés par rapport aux mots ajoutés :

-----  
 texte C:\GENESE\GERALDINE.

Récapitulatif des sessions.

-----  
 DEBUT TAILLE AJOUTS SUPPR. DUREE

le 04-06-93 à 12:21:44 O 247 50 01:02 :39

-----  
 8 remplacements.

-----  
 DEBUT TAILLE AJOUTS SUPPR. DUREE

le 25-06-93 à 12:04:10 I 97 302 293 00:32:031

-----  
 11 remplacements, 1 déplacement.

Durée de l'écriture = 01:34:41 .

Arrêt le 25-06-93 à 12:39:22

549 mots ajoutés, 343 supprimés.

19 remplacements, 1 déplacement.

Taille finale : 206 mots.  
 -----

La majorité de ces suppressions a été effectuée en deuxième session d'écriture. Beaucoup correspondent en fait à des manipulations de bloc souvent liées à la méconnaissance du traitement de texte par l'élève. Voulant ajouter une phrase en milieu de texte, elle commence par écrire en fin de texte la phrase à ajouter, puis la sélectionne et cherche à la transférer à l'endroit souhaité. Ce comportement surprenant pour un habitué du traitement de texte s'explique par ingérence à celui qu'impose le support papier : *"si j'avais écrit à la main, j'aurais mis une petite étoile et j'aurais écrit la phrase en bas de la page."* Cette *petite étoile* est figurée par l'inscription en fin de texte et le déplacement du bloc qui la suit. Il est intéressant de constater que, dans le cas de l'insertion de quelques mots en milieu de texte, Géraldine n'utilise pas ce procédé. En effet, le recours à l'étoile dans l'écriture sur papier ne vaut que pour l'insertion de chaînes de mots relativement longues, l'ajout d'un mot ou de quelques mots se faisant volontiers au-dessus de la ligne d'écriture.

Ce phénomène inhérent à la nouveauté de la pratique du traitement de texte ne fausse que très légèrement les analyses automatiques du logiciel qui recense un déplacement alors que celui-ci n'avait pas lieu d'être. Lors de la reconstruction du premier texte entré sur traitement de texte apparaissent fréquemment de tels comportements atypiques qui, une fois repérés par leurs auteurs ne sont plus reproduits. Quoiqu'il en soit, l'apparition sporadique de ce genre de phénomène n'entrave pas l'analyse de l'écriture ni la richesse des commentaires apportés par l'enseignant et le groupe d'enfants.

**Après deux minutes d'attente**, Géraldine commence à écrire et l'introduction du texte, terminée en 8 minutes sera beaucoup commentée :

*Papa, Ernestine, Frank, Anne et Williams étaient partis sur le Rena un soir de pleine lune.*

*Nous autres à la maison, nous étions tous très inquiets car cela faisait plus de quatre heures qu'ils étaient partis. Les plus petits étaient couchés pendant que les plus grands et Maman se mordaient les doigts.*

Il s'agit d'une introduction classique : présentation des personnages qui vont entrer en scène, situation de départ, déclencheur de l'intrigue. Géraldine en est tout à fait consciente et s'en explique ainsi : *"l'introduction c'est présenter les personnages, dire où ils se trouvent"... "définir les circonstances de l'action"* ajoute-t-elle après un coup d'œil souriant à son institutrice.

Les questions portent tout de suite sur l'adéquation de cette introduction à la consigne d'écriture : produire un texte pouvant constituer un chapitre du livre.

**Enseignant :** *Dans le reste de l'histoire, comment ça se passe ? Qui fait partie des personnages classiques de chaque chapitre ?*

**Auteur :** *Papa, quelques enfants, et des fois d'autres personnages, de la famille ou des amis.*

**Enseignant :** *Donc, en commençant par Papa, tu étais à peu près sûre de ton coup : il est dans chaque chapitre. L'expression "se mordait les doigts", m'intrigue. C'est une expression à toi ?*

**Auteur :** *Non. Il fallait dire aussi ce qu'ils étaient en train de faire, s'ils s'inquiétaient ou pas...*

**Enseignant :** *C'est une expression qui aurait pu se trouver dans le livre ?*

**Auteur :** *Non. Des fois je l'ai lue dans des livres mais pas dans celui-là.*

**Enseignant :** *Qu'est-ce que ça veut dire, "se mordre les doigts" ?*

**Élève :** *Être très inquiet.*

**Élève :** *Moi je l'ai vue aussi dans le sens "se moquer de quelque chose".*

**Enseignant :** *Pour moi, ça veut dire regretter. Quelle autre expression comportant une partie de la main pourriez-vous employer pour avoir peur de quelque chose, être inquiet ?*

**Élève :** *Se ronger les ongles.*

**Enseignant :** *Se ronger les ongles d'inquiétude. Il y a une liaison avec "se mordre les doigts".*

Cette étude de vocabulaire, impossible à reproduire complètement ici, se fait à mesure que les mots s'inscrivent sur l'écran. Au passage, on note une attente, un retour en arrière pour l'ajout d'une virgule :

**Enseignant :** *Tu as relu le début du texte avant d'ajouter la virgule avant **pendant** ?*

**Auteur :** *Oui, c'était pour voir ce que j'avais mis et trouver la suite.*

Suit une digression sur le savoir-faire dont fait preuve Géraldine en mettant en scène les personnages :

**Enseignant :** *C'est intéressant de montrer les personnages au lieu de décrire leurs sentiments. Tu veux montrer qu'ils sont inquiets, tu l'as déjà dit, c'est un bon stratagème d'écrivain que de suggérer cette inquiétude en décrivant l'attitude du personnage et en laissant le lecteur imaginer le sentiment qui lui correspond.*

**Auteur :** *La maîtresse m'adit aussi qu'il ne faut pas répéter les mots.*

**Enseignant :** *Et là, non seulement tu n'as pas répété le mot, mais en plus tu as choisi de ne pas répéter un sentiment, tu as trouvé un autre moyen pour le suggérer. Il vaut mieux mettre en scène que de dire qu'il est inquiet.*

*Qu'est-ce que vous en pensez ?*

**Élève :** *Oui, c'est plus facile d'imaginer.*

**Enseignant :** *En plus, ça surprend, mordre les doigts. Ça accroche.*

Par ces extraits de dialogue apparaît clairement la nécessité de faire expliciter par les élèves les stratégies

qu'ils mettent en œuvre et de leur livrer des explications différentes. Si Géraldine est soucieuse de présenter les personnages en début de texte ou de ne pas répéter le mot inquiétude *parce la maîtresse le lui a conseillé*, elle ne se rend pas forcément compte que ces conseils sont surtout liés à l'efficacité de son texte pour le lecteur. Pourtant, ce souci n'est pas absent des préoccupations des enfants : quand il relit ses textes, Florian "*corrige les fautes d'orthographe, les mots qui sont un peu vagues, qui sont trop utilisés, les répétitions, barre ce qui est inutile.... essaie qu'on comprenne quand on lit*".

Les grosses difficultés de Christine en écriture ne l'empêchent pas non plus de penser à son lecteur ; "*je relis, je corrige beaucoup parce que je fais beaucoup de fautes d'orthographe. Sinon on ne comprend pas très bien*". Parce qu'elle ne relie pas ce souci du lecteur aux conseils de son institutrice, Géraldine ne perçoit, dans sa tentative très judicieuse de mettre en scène l'inquiétude à travers la description d'un geste, que l'évitement d'une répétition mal venue. Sans l'insistance de l'enseignant commentateur, elle serait passée à côté de la valeur de cette figure qu'elle ne sentirait pas le besoin de réutiliser ailleurs.

**Un peu tard dans l'écriture**, alors qu'elle a déjà depuis longtemps inscrit la phrase "*En arrivant sur l'île, ils descendirent tous du bateau pour trouver un abri pour dormir ; ils trouvèrent des vivres (du dernier voyage) dans les placards du bateau car ils commençaient tous (surtout Papa) à avoir faim*", Géraldine remonte dans le texte pour insérer *aussi* après *ils trouvèrent*. Cette insertion va être l'objet de commentaires de deux ordres. Tout d'abord, son objectif par rapport au lecteur :

**Enseignant :** *Tu peux expliquer pourquoi tu as ajouté aussi ?*

**Auteur :** *Parce que j'emploie beaucoup trouver, descendirent... j'ai rajouté un petit plus...*

**Enseignant :** *Ce serait pour justifier la répétition du verbe trouver... C'est un peu comme si lu t'adressais au lecteur en lui disant ; je sais que j'ai répété trouver, mais c'est volontaire...*

Puis, l'enseignant commentateur insiste sur les incidences de la présence de *aussi* sur le sens de la phrase :

**Enseignant :** *À votre avis, il sert à quoi, ce aussi ?*

**Élève :** *À lier.*

**Enseignant :** *Et sans le mot aussi, comment pourrait-on comprendre la phrase : ils descendirent tous du bateau pour trouver un abri pour dormir ; ils trouvèrent des vivres dans les placards du bateau ?*

**Élève :** *Qu'ils n'ont pas trouvé d'abri.*

**Enseignant :** *Tout à fait. Alors qu'ici, on comprend bien qu'ils ont trouvé un abri mais aussi des vivres.*

Encore une fois, ces questionnements et commentaires ont surtout pour rôle de faire émerger des éléments que l'auteur et les autres élèves perçoivent confusément mais n'ont pas l'habitude d'énoncer.

Géraldine fait la preuve de son souci du lecteur lorsqu'elle cherche à compenser la répétition de verbes qu'elle emploie souvent mais ne va pas jusqu'à inclure ce lecteur potentiel dans l'explicitation de son action. De même, le glissement de sens opéré par l'ajout de *aussi* serait resté inexpliqué sans l'intervention de l'enseignant. Dans ce cas de figure, l'exploitation du logiciel **Genèse du texte** ne déborde pas les commentaires habituellement faits à propos du rôle des adverbes. Toutefois, ce commentaire n'aurait pu naître sans la présence du logiciel puisque personne n'aurait imaginé la phrase sans l'adverbe *aussi*. C'est bien, même de façon lointaine, le processus de production qui est ici interrogé : pourquoi l'auteur remonte-t-il dans le texte pour ajouter un adverbe ? En conséquence, quelles sont les modifications apportées au sens de la phrase ? Questionnés en fin de séance sur l'utilité du logiciel dont ils ont fait l'expérience, les enfants ont souvent des réponses attendues telles que : "*ça nous aide que les autres posent des questions parce que ça nous permet de faire des améliorations*", ou "*ça permet de mieux corriger et de faire mieux pour la prochaine fois*". Dans ces propos assez vagues, rien ne permet de faire la part de la franchise et du souhait de faire plaisir à la dame qui a l'air si contente de son outil. Pourtant, au détour d'une phrase, des éléments intéressants : relire un texte, c'est difficile. Là, on pense mieux ce qui... on voit mieux ce qu'il a essayé de faire. Autrement dit, les intentions de l'auteur se clarifient et l'on parvient à reconstituer le cheminement de sa pensée.

L'appropriation de l'outil par les enfants n'a posé aucun problème même le fil de la plume, que les adultes ont parfois du mal à interpréter, leur a tout de suite semblé parfaitement limpide. Soulagement, donc, quant à l'outil lui-même. Contentement quant aux commentaires qu'il permet. Questionnement, bien sûr, quant à ses utilisations futures avec des textes d'élèves mais aussi d'écrivains, avec l'espoir de voir évoluer cette réflexion de Marie-Isabelle : "*souvent, j'arrive pas trop à avoir des idées quand j'écris. Je suis pas un auteur*".

Claire DOQUET

TEXTE DE GÉRALDINE.

### **Les naufragés du RENA**

Papa, Ernestine, Frank, Anne et Williams étaient partis sur le Rena un soir de clair de lune. Nous autres à la maison, nous étions tous très inquiets car cela faisait plus de quatre heures qu'ils étaient partis. Les plus petits étaient couchés, pendant que les plus grands et Maman se mordaient les doigts.

Papa et les autres enfants, pendant ce temps, avaient fait naufrage sur une petite île au beau milieu de la mer. Tellement fatigués du voyage, ils n'essayèrent même pas de réparer le bateau. En arrivant sur l'île, ils descendirent tous du bateau pour trouver un abri pour dormir ; ils trouvèrent aussi des vivres (du dernier voyage) dans les placards du bateau car ils commençaient tous (surtout Papa) à avoir faim. Ils trouvèrent finalement un abri pour passer la nuit. Le lendemain matin, reposés de leur nuit mouvementée, ils se mirent enfin au travail. Les garçons aidèrent Papa à réparer le bateau pendant que les filles préparaient le petit déjeuner. Les garçons réparèrent enfin le bateau.

Nous pûmes donc regagner la maison.

Devant le palier Papa siffla le rassemblement, les autres, surpris, descendirent en trombe l'escalier et nous nous jetèrent tous dans les bras les uns des autres.