

LA RECHERCHE GENÈSE DU TEXTE

Jean FOUCAMBERT,
Unité Didactique des Apprentissages de Base INRP

Résumé : Une recherche sur la production de textes des élèves est menée à l'INRP par l'unité Didactique des Apprentissages de Base. Elle a un double objectif :

- objectif expérimental : mettre en œuvre des procédés pédagogiques innovants permettant de susciter la réflexion méta-scripturale des élèves,
- objectif statistique : donner des repères quant aux stratégies d'écriture mises en œuvre, en fonction de l'âge des élèves et du type de texte produit.

Cette recherche est conduite de 1992 à 1995 à partir de l'emploi du logiciel *Genèse du texte* produit par l'Association Française pour la Lecture. Elle donne des informations non seulement sur la manière dont un texte se produit, mais aussi sur celle dont l'écrivain en herbe se construit.

INTRODUCTION

Alors que les recherches en « génétique du texte » prennent une place de plus en plus grande entre linguistique et littérature, les outils auxquels elles ont donné naissance sont utilisés dans le domaine pédagogique, en particulier par Claudine Fabre (1991) pour une analyse des brouillons d'écoliers. Dans le même temps, l'Education nationale préconise une attention particulière aux brouillons des élèves : il s'agit de comprendre comment émerge chez l'élève la prise de conscience des dysfonctionnements de son texte et d'explicitier par quels processus et procédures il tente d'y remédier.

La recherche pédagogique a depuis longtemps mis l'accent sur les notions de retour réflexif et de théorisation : c'est en prenant conscience de ce qu'ils mettent en œuvre quand ils lisent que les élèves vont progresser en lecture (Foucambert 1976, 1989). Pourquoi ces approches n'ont-elles jusqu'alors guère été suivies dans le domaine de l'écriture ? (1) Il semble que l'obstacle principal réside dans la difficulté à observer l'acte d'écrire. Des expériences ont été menées, notamment aux Etats-Unis : film du scripteur au moment de l'écriture, verbalisation de ses réflexions en cours d'écriture ou *a posteriori*. Aussi intéressants que puissent être les résultats obtenus, on ne peut que s'interroger sur leur transférabilité dans une situation « naturelle » d'écriture : une fois la caméra et le chercheur disparus, que reste-t-il d'un processus dont on peut soupçonner qu'il entretient quelques liens avec la situation expérimentale ?

Soucieuse de pousser les investigations dans ce domaine, l'unité Didactique des Apprentissages de Base de l'INRP a entamé une recherche sur

les processus d'écriture des élèves en situation scolaire. Cette recherche, commencée en 1991 et qui s'est terminée en juin 1995, s'appuie sur un logiciel de traitement de texte produit par l'Association Française pour la Lecture. *Genèse du texte*, qui sera plus largement décrit par la suite, a la particularité d'enregistrer, au moment de l'écriture, toutes les opérations effectuées et de les restituer ensuite en respectant le rythme et la chronologie. Il donne ainsi à voir, non seulement le texte produit, mais toutes les étapes de sa production.

Après avoir exposé les hypothèses de cette recherche, nous expliciterons la manière dont elle est menée à travers la présentation du logiciel support de l'étude et du groupe de travail.

1. LA RECHERCHE INRP

La recherche *Genèse du texte* menée à l'INRP par l'unité Didactique des Apprentissages de Base a un double objectif :

- objectif expérimental : mettre en œuvre des procédés pédagogiques innovants permettant de susciter la réflexion méta-scripturale des élèves,
- objectif statistique : donner des repères quant aux stratégies d'écriture, en fonction de l'âge des élèves et du type de texte produit.

On peut donc distinguer, au moins dans le principe, deux grands domaines d'investigation.

1.1. Innovation

L'usage du logiciel *Genèse du texte* donne lieu à des moments systématiques de travail avec les élèves, moments conçus comme aide à l'explicitation des stratégies de mise en texte et de théorisation de l'écriture et de son apprentissage. C'est donc, dans un premier temps, l'innovation pédagogique qui l'emporte ; comment va se passer avec des enfants de 8-10 ans et d'autres de 12-14 la prise de conscience des paramètres de leur démarche de textualisation ? Que va-t-il naître de la possibilité où chacun sera, dans la confrontation avec un groupe hétérogène, de donner un sens à la moindre pause, à la plus légère rature, à l'enchaînement le plus apparemment naturel des mots ? Comment va être facilitée l'intégration de tous les paramètres de la production qu'on ne peut d'ordinaire étudier que séparément alors que c'est seulement simultanément qu'ils sont actifs ?

Il s'agit d'une véritable objectivation de pratiques permettant un auto-contrôle de l'activité cognitive, objectivation qui, dans une perspective didactique, doit être décrite dans sa conduite et évaluée dans ses effets. Ce premier aspect relève donc de l'innovation contrôlée et tend à faire émerger à l'école élémentaire et au collège de nouvelles pratiques pédagogiques dont on évaluera simultanément les effets.

1.2. Recherche

Ce dispositif sera parallèlement utilisé comme auxiliaire de recherche sur la naissance du texte, lieu où se forge et se dévoile la constitution progressive de la compétence scripturale. Il devient un outil privilégié pour interroger moins un résultat qu'un processus de production dont l'observation informe sur l'appropriation momentanée du système de l'écrit et du texte à travers les opérations réellement mises en œuvre par l'auteur. Ainsi pourront être étudiées prioritairement les questions suivantes :

- Comment se gère, dans quel ordre et par quelle interaction, la double structuration simultanée imposée, d'une part, par le système de la langue (produire des « phrases ») et, d'autre part, par la mise en discours (énonciation et mise en séquence), donc la coordination entre le plan local et le plan global ? A quels moments, dans quel ordre et par quelles opérations, cette nécessité de la connexité, de la cohésion et de la cohérence (ADAM 1987) est-elle prise en compte ? Quelles variations selon l'âge, selon les types de discours, de textes, de situations pédagogiques ?

- Il semble légitime de remonter des unités linguistiques en train de se former (et dont le logiciel retrace à l'écran les ajustements successifs) aux opérations de contextualisation, de structuration et de textualisation et, de là, à la prise en compte du contexte extra-langagier (Bronckart 1985) : espace référentiel, espace de l'acte de production, espace de l'interaction sociale, pour mieux décrire la genèse du fonctionnement des discours et, par là, repérer l'origine de certaines difficultés de rédaction.

- Qu'en est-il du rapport entre l'acquisition des marques linguistiques, la maîtrise des micro-structures textuelles et celle des macro-structures ? Il s'agit, ici, de mieux cerner les lieux d'intervention didactique pendant l'apprentissage et donc d'observer, à travers les « ratures », comment, selon l'âge, évolue la prise en compte des différents critères repérés (Mas 1991) à l'intersection des niveaux d'entrée dans un texte (morpho-syntaxique, sémantique, pragmatique) et des niveaux d'analyse (phrastique, interphrastique, pragmatique).

- Dans une perspective génétique mais aussi sous l'effet du pédagogique, comment s'articulent (Fayol et Schneuwly 1987) la macro-planification (élaboration des idées en fonction de l'audience, du contenu et du but) et la micro-planification (organisation linéaire et syntactico-lexicale devant conduire au texte) ? Le questionnement des auteurs lors du visionnement de la reconstitution de l'écriture devrait permettre, grâce à un protocole précis, d'explorer cette difficile mais décisive question de la planification.

- Quels moyens sont utilisés pour assurer la cohésion du texte (anaphores, désinences verbales...) et sa connexion / segmentation (connecteurs et ponctuation) ? Comment l'auteur les justifie-t-il ?

- Comment évoluent, avec l'âge et selon le type de texte, les révisions en cours de relecture (même et surtout si celles-ci se déroulent tout au long du processus d'écriture comme moyen de « reprendre le fil des idées, de faire le point

et d'anticiper ce qui va s'écrire ») impliquant la capacité, de la part de l'auteur, à se distancier par rapport à ses écrits ? Existe-t-il des interventions pédagogiques propres à développer ces stratégies de révision qui rejoignent là la formation du lecteur ?

Il va de soi que innovation et recherche sont complémentaires : c'est en l'expérimentant en grandeur réelle dans les classes que nous évaluerons l'efficacité du logiciel, axée sur la réflexion méta-scripturale ; c'est en augmentant notre connaissance des stratégies d'écriture des élèves que nous affinerons le questionnement permettant d'orienter leur propre réflexion sur la manière d'écrire.

2. LE LOGICIEL *GENÈSE DU TEXTE*

Le principe du logiciel *Genèse du texte* est donc d'enregistrer, au moment de l'écriture, toutes les opérations effectuées. L'écriture - et non plus seulement son résultat - est ensuite restituée, à la manière d'un magnétoscope : toutes les touches sur lesquelles le scripteur a appuyé sont mémorisées et l'on assiste à une reconstitution de l'écriture comme si l'on y était. Comme sur un magnétoscope, il est possible d'accélérer le défilement, de revenir en arrière, d'avancer rapidement dans l'écriture. A la différence des enregistrements par caméra ou sur tablette graphique, l'enregistrement du processus est aussi un texte sur lequel des investigations peuvent être conduites.

2.1. Analyse détaillée des opérations d'écriture

A cette fonction centrale s'ajoute un module d'analyse basé sur les recherches de l'Institut des Textes et Manuscrits modernes (ITEM), largement exposées dans la littérature produite par cette équipe (Hay 1989, Grésillon 1994). Elle a en particulier isolé quatre opérations canoniques dans l'écriture : l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement. Dans la terminologie de l'ITEM, ces quatre opérations sont rassemblées sous le terme générique de substitution :

- remplacement : A devient B
- ajout : rien devient A
- suppression : A devient rien
- déplacement : AX devient XA.

Tout processus d'écriture peut être décrit par la succession d'opérations de ces quatre types. L'ITEM a ajouté une distinction complémentaire : les quatre substitutions peuvent correspondre à deux types de variantes, dites « de lecture » et « d'écriture ». Elles se repèrent sur un manuscrit grâce à leur position dans l'espace graphique. La variante d'écriture est une modification au fil de la plume : l'auteur commence une phrase, raie le dernier mot écrit et le remplace par un autre, poursuit sa rédaction. Dans le cas de la variante de lecture, « le scripteur se transforme en lecteur de son propre écrit et tente pour un passage "A" une nouvelle formulation "A'" qu'il inscrit soit au-dessus de l'unité "A" biffée, soit dans une réécriture globale de toute le paragraphe concerné ». (Grésillon, in Hay 1989).

La distinction entre variante de lecture et variante d'écriture semble pertinente car elle met l'accent sur le contexte de la substitution, déterminée par ailleurs par sa nature. On aura ainsi huit types de substitution : des « ajouts en lecture », « ajouts en écriture », « remplacements en lecture », etc. On peut penser que l'importance des substitutions varie selon qu'elles s'effectuent en lecture ou en écriture : les variantes d'écriture sont vraisemblablement liées à une gestion de proximité, alors que les variantes de lecture peuvent dépendre de la lecture globale du texte. Par exemple, si le travail sur la cohérence textuelle peut s'établir à tous les niveaux, apparaîtra-t-il plus clairement dans les variantes de lecture ?

La distinction lecture / écriture effectuée par l'ITEM étant liée au support papier, les concepteurs du logiciel ont choisi d'établir la partition suivante : une substitution est dite en lecture lorsqu'elle intervient après le déplacement du curseur de plus de deux lignes par rapport à l'endroit où l'on était en train d'écrire. Ces deux lignes ont semblé correspondre à l'environnement de proximité maîtrisé par le scripteur et dans lequel il peut opérer des corrections sans avoir besoin de se relire, puisque tel est le critère des variantes de lecture.

A cause de cette différence de repérage, le terme de « variante » n'a pas été repris dans le logiciel. De plus, le terme de « substitution » paraissant trop fortement connoté dans le sens du remplacement, nous avons adopté celui d'« opération », d'ailleurs déjà utilisé par Claudine Fabre. Nous parlerons donc d'« opérations en lecture » et d'« opérations en écriture ».

Toutes les opérations du scripteur sont classées par *Genèse du texte* en fonction de leur nature (ajout, suppressions, remplacement ou déplacement), de leur contexte (en lecture ou en écriture) et du temps de pause qui les précède. Les opérations peuvent être recherchées à l'écran : le logiciel se positionne alors juste avant l'opération demandée et on peut l'observer. Elles peuvent aussi être extraites dans un fichier, sous trois formes :

- opération seule :

]lapin[[animal]

Le mot *lapin* a été remplacé par le mot *animal*.

- opération contextualisée dans sa phrase d'origine :

C'est un lapin

]lapin[[animal]

Dans la phrase *C'est un lapin*, le mot *lapin* a été remplacé par le mot *animal*.

- opération contextualisée dans la chronologie de l'écriture :

]brun[]lapin[[animal] [poilu]

Après avoir supprimé *brun*, le scripteur va remplacer *lapin* par *animal*. La prochaine opération sera l'ajout de *poilu*.

2.2. Analyses globales de l'écriture

A côté de ces recensements précis, il est possible d'avoir une vue globale des processus d'écriture par le biais de représentations graphiques.

Le premier graphique, le *Fil de la Plume*, figure les déplacements du curseur dans le temps et sur les lignes du texte. En abscisse est représentée la durée de l'écriture. En ordonnée, les lignes du texte. Chaque point de la courbe a donc pour coordonnées un instant de l'écriture et un numéro de ligne. A titre d'exemple, deux graphiques du *Fil de la Plume* sont présentés dans l'article de Claire Doquet dans ce même numéro. Ce graphique met en évidence le cheminement et le rythme de production du texte, les périodes d'attente (traits horizontaux) et les déplacements dans le texte (traits verticaux).

Selon le même principe (la durée d'écriture en abscisse, la valeur traitée en ordonnée), d'autres graphiques sont exécutables.

- Graphiques concernant l'évolution du texte en cours d'écriture : on mesure des indices sur les états intermédiaires du texte en cours d'écriture. Par exemple : au bout de 10 minutes d'écriture, le texte comporte tant de mots, sa lisibilité est de tant. Au bout de 20 minutes d'écriture, ces caractéristiques ont changé, etc. Les indices mesurés sont :

- évolution du nombre de mots du texte,
- évolution de la lisibilité du texte, lisibilité calculée selon la formule de Flesh.

- Graphiques concernant l'évolution de l'écriture : la mesure est prise, non sur des états intermédiaires du texte, mais sur des périodes d'écriture. Par exemple, l'écriture est découpée en tranches de 3 minutes. Les indices mesurés sont :

- évolution de l'activité du scripteur, exprimée en mots-heure ;
- évolution du temps de pause entre les opérations, exprimé en secondes ;
- évolution de la proportion de mots supprimés par rapport à l'ensemble des opérations effectuées ;
- évolution de la proportion d'opérations en lecture par rapport à l'ensemble des opérations effectuées.

Les informations données par le logiciel sont donc nombreuses et diversifiées. C'est à partir de ces informations, et par un suivi des classes expérimentales que l'équipe de recherche travaille.

3. CONDITIONS D'EFFECTUATION DE LA RECHERCHE

La recherche est menée par un groupe d'une trentaine de personnes enseignant en école primaire, en collège et en lycée.

3.1. Expérimentation du logiciel en classe

Les enseignants utilisent *Genèse du texte* dans leur classe pour conduire les élèves à commenter, à analyser, à justifier et à questionner leur propre comportement de scripteurs. Il s'agit pour les enseignants de creuser le questionnement en vue d'une théorisation de l'acte d'écrire et de l'élaboration de procédures de systématisation.

3.1.1. Écriture et apprentissage.

La question préalable à toute réflexion sur l'apprentissage est de savoir quelle écriture on veut enseigner à l'école. En effet, de même que la lecture s'adapte à son support et aux circonstances dans lesquelles elle s'effectue (lecture de survol dans une recherche d'information, lecture posée d'un texte « pour le plaisir », lecture rapide d'un article de journal, par exemple), l'écriture est, elle aussi, flexible. En fonction de l'objectif du texte, c'est le mode d'écriture qui se modifie. De là, plusieurs questions.

- Dans quelles conditions peut-on parler d'inscription plutôt que d'écriture ? La confection d'un mot laissé sur une table (« je reviens à 5 heures ») en relève : on écrit exactement ce que l'on aurait pu dire si le récepteur du message avait été présent. L'écrit est ici typiquement un substitut de l'oral.

- Dans quelles circonstances peut-on parler de transcription plutôt que d'écriture ? La pensée, forgée oralement, n'est pas transformée par l'usage de l'écrit qui la couche sur le papier. 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 contenu mais simplement dans leur formulation, par compression. C'est ce que commence par faire tout scripteur inexpérimenté qui pense à l'oral d'abord et inscrit cette pensée telle quelle pour finir, dans le meilleur des cas, par une reprise générale du texte qu'il va enfin écrire.

- Enfin, quand peut-on parler d'écriture ? La pensée s'élabore par la confrontation avec l'écrit ; le scripteur saute l'étape de la pensée orale pour directement penser à l'écrit, un peu comme le bilingue ne dit pas en anglais ce qu'il pense en français. Cette écriture-là est incontestablement celle des scripteurs expérimentés : « lorsque je me trouve devant ma page blanche, écrit Claude Simon (1986), je suis confronté à deux choses : d'une part le trouble magma d'émotions, de souvenirs, d'images qui se trouve en moi, d'autre part la langue, les mots que je vais chercher pour le dire, la syntaxe par laquelle ils vont être ordonnés et au sein de laquelle ils vont en quelque sorte se cristalliser. Et, tout de suite, un premier constat : c'est que l'on n'écrit (ou ne décrit) jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écrire, mais bien ce qui se produit (et cela dans tous les sens du terme) au cours de ce travail, au présent de celui-ci, et résulte, non pas du conflit entre le très vague projet initial et la langue, mais au contraire d'une symbiose entre les deux qui fait, du moins chez moi, que le résultat est infiniment plus riche que l'intention. » Il est clair que quelqu'un qui « produit par l'écrit » est aussi capable de transcrire et d'inscrire. L'inverse n'est pas forcément vrai. Le détour par une élaboration orale, pratiquée et même officiellement préconisée dans la dictée à l'adulte, ne fait que renforcer la représentation de l'écriture en terme de passage de l'oral à l'écrit, alors que l'objectif est l'élaboration directe dans l'écrit.

Sur les traces de Bakhtine et de Vygotsky, des chercheurs travaillent dans une perspective interactionniste où l'activité est envisagée en fonction de l'objet qu'elle doit produire, de la personne à laquelle elle s'adresse et des motivations auxquelles elle répond (Bronckart, 1985). La spécificité de la langue écrite et de sa production est posée comme telle, que l'on parte du point de vue de son des-

tinataire (Eco, 1985) ou des rapports entre thème du discours et mode d'énonciation (Maingueneau, 1989). Écrire, c'est utiliser la spécificité de l'écriture : une aide à la distanciation, à la réflexion, à la construction de points de vue. Lorsqu'il commence à écrire, un scripteur a dans la tête un projet de texte, parfois très précis, souvent beaucoup plus flou. Ce projet va se clarifier, se modifier parfois au gré de l'écriture : telle idée, qui paraissait fondamentale, ne sera qu'évoquée dans le texte final ; telle autre, jetée comme au hasard, va se révéler fructueuse et être exploitée de façon inattendue. Même si, avant d'écrire, le scripteur sait exactement de quoi il veut parler, c'est seulement par l'écriture qu'il découvre ce qu'il a à dire. L'écriture pourrait se décrire à travers la différence entre ce qui était conçu et ce qui, finalement, se trouve énoncé. D'où nos réticences à trouver pertinente la trilogie des pédagogues (planification, mise en texte, révision) qui ne correspond guère qu'au modèle scolaire de l'écriture.

3.1.2. Apprentissage de l'écriture

Au stade de l'apprentissage, qu'en est-il d'ailleurs des stratégies d'écriture ? Quel rôle joue la symbiose entre projet initial et langue écrite chez les apprentis ? Comment ceux-ci prennent-ils en compte ce qu'ils savent de l'écrit et des lecteurs ? En quoi leurs efforts dans l'élaboration d'un texte contribuent-ils à forger leur propre point de vue ? Bref, de quelle manière utilisent-ils l'écriture comme un outil de réflexion et de prise de distance ?

Il n'est évidemment pas question d'avancer que des enfants peuvent écrire ce qu'écrivent des journalistes ou des romanciers mais plutôt que, nécessairement et à leur manière, ils écrivent déjà comme eux, c'est-à-dire en utilisant l'écrit et l'écriture dans leur spécificité. D'où l'importance de mettre en place des conditions favorisant la pratique de l'écriture. Elles reposent principalement sur quatre aspects.

- Connaissance du fonctionnement de la production écrite : un travail sur les types de texte, leurs supports, leurs rôles et leurs usages permet d'assigner à chaque type d'écrit une ou des fonctions précises. Cette connaissance se forge par des activités systématiques en Bibliothèque Centre Documentaire. Les activités de tri de texte, par exemple, permettent aux enfants d'appréhender à la fois la diversité de la production (comment se présente un documentaire par rapport à une fiction ? quels repères figurent toujours ? lesquels sont facultatifs ?) et les fonctions spécifiques de chaque type d'écrit (quel écrit élaborer prioritairement si l'on veut décrire la réalité, argumenter, raconter une histoire ? comment présenter l'écrit selon qu'on s'adresse à des enfants de 6 ans, de 10 ans, à des adolescents ou à des adultes ?).

- Connaissance du fonctionnement de la langue écrite : il s'agit de discerner en quoi les contraintes imposées par l'usage de l'écrit modifient la manière de penser. Du bon usage de la raison graphique... Une pensée qui se conçoit à l'oral et une pensée qui se conçoit à l'écrit s'organisent autrement sous la contrainte de la temporalité ou de l'espace. Cette simultanéité et cette autonomie de l'écrit obligent à travailler la cohésion du texte qui prend notamment appui sur la progression thématique, les anaphores, les connecteurs, tout ce qui construit

une structure. Il s'agit bien de percevoir que, les contraintes de production et les conditions de réception différant, ce n'est pas la même chose qui « se signifie ».

- Connaissance du fonctionnement des lecteurs : c'est l'expérience de lecteur de chacun qui le conduit à réfléchir sur l'effet qu'aura le texte qu'il est en train d'écrire, réflexion qui provoque des modifications dans la suite de l'écriture. Il va de soi que plus l'expérience du lecteur est riche et variée, plus elle alimente de façon pertinente sa pratique de scripteur. Des séances de théorisation en classe pourront être axées sur la question de la compréhension que chaque enfant a du même texte et de l'analyse des différences : pourquoi Emmanuelle trouve-t-elle ce texte triste alors que Jean-Michel y perçoit de l'humour ? Comment chacun a-t-il lu, construit le sens global du texte ? En fonction de quelles références, expérientielles ou bibliographiques ? Si chaque enfant a conscience qu'un même texte peut être lu et compris différemment par des lecteurs différents, il sera mieux armé pour évaluer, au moment d'écrire, la diversité des sens possibles.

- Connaissance de son fonctionnement d'auteur : il s'agit d'élucider ses propres stratégies d'écrivain pour en évaluer les effets et éventuellement les modifier. C'est le croisement des deux questions « comment je m'y suis pris pour écrire ce texte ? » et « quel est l'effet de ce texte ? » qui amène à réfléchir sur le « comment je m'y prendrai la prochaine fois ». Ici, l'utilisation du logiciel *Génèse du texte* prend tout son sens. Confronté au déroulement de sa propre écriture, l'enfant prend conscience de sa démarche et se remémore dans sa chronologie le processus de production de son texte. Questionné par le maître et ses pairs, il s'explique sur telle hésitation, telle progression, telle rature. A chaque moment de l'écriture, on peut arrêter le « film » et questionner la classe : à cet instant, qu'est-ce qui est dit dans le texte ? que reste-t-il à dire ? peut-on anticiper, grâce aux indices déjà disponibles, la fin du texte ? que comprend-on exactement ? que devrait-on comprendre ? etc. L'important est que ce type de séance se passe avec un groupe d'enfants qui ait été soumis à la même consigne que celui dont l'écriture est observée. Ainsi, chacun comprend en fonction de sa propre expérience les problèmes qui se posent au scripteur. Cette séance profite aussi bien à l'enfant qui a écrit et qui doit s'en expliquer qu'à ceux qui l'observent et peuvent comparer les stratégies qu'il met en œuvre à celles qu'ils ont eux-mêmes utilisées, les intentions de cet auteur à celles qui ont été les leurs, la manière dont il construit son texte à celle qu'ils ont élaborée.

Il devient clair ici que l'utilisation du logiciel *Génèse du texte* ne peut se passer des conditions d'accès à la lecture et à l'écriture mises en place autour de cet outil. Comme c'est le cas du logiciel *ELMO* pour la lecture, *Génèse du texte* est l'instrument d'une pédagogie de l'écriture qui ne se limite pas à son usage. Sa propriété est de donner accès à ce qui était jusque là, sinon invisible, du moins difficilement analysable : des textes en train de s'écrire. Il n'est rien d'autre qu'un outil perfectionné d'observation de l'écriture et c'est avant tout la pédagogie mise en œuvre qui déterminera, dans chaque classe, les conditions et les objectifs de son utilisation.

3.2. Étalonnage des opérations d'écriture

Cette partie de la recherche n'a qu'une visée pédagogique indirecte : elle consiste en l'analyse d'un grand nombre de processus d'écriture qui devrait permettre d'étalonner les stratégies mises en œuvre en fonction de l'âge et des compétences des scripteurs. Cet étalonnage permettra une meilleure connaissance des stratégies généralement observées et constituera un point de repère pour l'analyse des processus effectuée par et avec chaque élève.

Les enseignants membres du groupe de recherche recueillent les processus d'écriture de leurs élèves ; ces processus subissent un certain nombre d'analyses visant à repérer

- des caractéristiques du processus d'écriture : temps de pause, allers-retours dans le texte, évolution des données observables en cours d'écriture ;
- des caractéristiques du texte final : organisation du texte et des phrases, structure thématique, personnes et temps verbaux, etc.

Ces caractéristiques s'accompagnent de celles de l'auteur du texte (âge, niveau scolaire...) et de celles de la situation de production (consigne, durée, accompagnement pédagogique). Ainsi, nous disposons d'une « banque de textes » qui permettra de mettre en relation des auteurs, des situations de production, la description linguistique d'un texte, une analyse du processus par lequel il a été produit. En l'état actuel des analyses, il n'est possible de livrer aucune donnée dans ce domaine.

CONCLUSION

La recherche dont il est question ici n'étant pas terminée, il est trop tôt pour aller plus loin dans le dévoilement de résultats que nous sommes actuellement en train d'affiner, et ce d'autant plus que le recueil des données s'accompagne nécessairement de l'invention de leur méthodologie d'analyse : avec l'outil tout à fait neuf qu'est *Genèse du texte*, il s'est avéré notamment nécessaire de revoir les méthodologies de traitement des manuscrits. C'est pourquoi la première année du travail de recherche s'est surtout passée en familiarisation avec l'outil informatique et fabrication de grilles d'analyse des processus d'écriture. En donnant accès à l'écriture d'un texte en même temps qu'à son état final, le logiciel *Genèse du texte* livre des informations non seulement sur la manière dont un texte se produit mais sur la manière dont l'écrivain en herbe se construit. *Genèse* et *génétique*... Il est déjà clair que le temps d'une recherche ne suffira pas à épuiser le sujet ! (2)

NOTES

- (1) Affirmation dont nous laissons la responsabilité à l'auteur (NDLR).
- (2) On regrette toutefois que l'auteur ne donne aucune idée des résultats (NDLR).

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.M. (1987) : Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité, in CHISS J.L., LAURENT J.P., MEYER J.C., ROMIAN, H. et SCHNEUWLY, B. : *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck.
- ARAGON, L. (1969) : *Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipit*, Paris, Skira.
- BAKHTINE, M. (1977) : *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, Minuit.
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. et PASQUIER, A. (1985) : *Le Fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- CLANCHE, P. : Comment écrit-on un texte ? Analyse comparative de processus métacognitifs chez des élèves de CM1, in CLANCHE, P., DEBARBIEUX, E. et TESTANIERE, J., *La Pédagogie Freinet : mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, à paraître.
- ECO U. (1985) : *Lector in Fabula*, Grasset et Fasquelle.
- FABRE, C. (1991) : *Les brouillons d'écoliers*, Grenoble, Ceditel.
- FAYOL, M. et SCHNEUWLY, B. (1987) : La mise en texte et ses problèmes, in CHISS J.L., LAURENT J.P., MEYER J.C., ROMIAN H. et SCHNEUWLY B. : *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck.
- FOUCAMBERT, J. (1976) : *La manière d'être lecteur*,
- FOUCAMBERT, J. (1989) : *Question de lecture*, Paris, Retz.
- FOUCAMBERT, J., CHENOUF Y., VIOLET M., GOIGOUX R. (1994) : *La lecture dans le cycle des 5-8 ans*, INRP.
- GOODY, J. (1977) : *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. (Trad. 1979). Ed de Minuit.
- GRESILLON, A. (1994) : *Eléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*, Paris, PUF.
- HAY, L. (Coord.) (1984) : *La Naissance du texte*, Paris, José Corti.
- LEON, P. et ROUDIER J. (1988) : *L'écriture : préalables à sa pédagogie*, Paris, AFL.
- MAINGUENEAU, D. (1987) : *Genèses du discours*, Bruxelles, Mardaga.
- MAS, M. (Coord.) (1991) : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?*, Paris, INRP.
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le Langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- SIMON, C. (1986) : *Discours de Stockholm*, Paris, Éditions de Minuit.
- SUBLET, Françoise (1990) : L'acte d'écrire, in FIJALKOW J., *Décrire l'écriture*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- VYGOTSKY, L.S. (1985) : *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.