



Écriture créative "assistée" par ordinateur, en langue étrangère et en langue maternelle

François Mangenot

► To cite this version:

François Mangenot. Écriture créative "assistée" par ordinateur, en langue étrangère et en langue maternelle. Bulletin de l'EPI (Enseignement Public et Informatique), 1992, <http://www.epi.asso.fr/revue/67/b67p169.htm>, 67, pp.169-179. edutice-00001112

HAL Id: edutice-00001112

<https://edutice.hal.science/edutice-00001112>

Submitted on 10 Nov 2005

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCRITURE CRÉATIVE "ASSISTÉE" PAR ORDINATEUR, (EN LANGUE ÉTRANGÈRE ET EN LANGUE MATERNELLE)

François MANGENOT

Cet article (résumé d'une conférence tenue à l'Université de Bologne en octobre 1991) a l'ambition d'apporter quelques éléments de réponse à la question suivante : "quelles activités d'écriture, à la fois communicatives et créatives, l'ordinateur peut-il permettre de pratiquer en classe de langue ?"

1. AU DÉBUT ÉTAIT L'OUTIL

De très nombreuses expériences d'utilisation pédagogique du traitement de texte ont été réalisées, en langue maternelle surtout, mais également en langue étrangère ¹ ; d'autres enseignants ont utilisé un "progiciel intégré" ² ou ont même fait programmer (en LOGO, notamment) de petits générateurs de poésies à leurs élèves ³.

De par leur structure même, intrinsèquement ouverte, les outils professionnels (progiciels, langages de programmation) n'ont guère de limites, et les possibilités de les mettre au service d'une pratique de l'écriture créative ne dépendent que de l'imagination de l'enseignant ⁴ : cependant leur utilisation présuppose leur maîtrise, qui implique un investissement que chacun n'est pas prêt à réaliser.

C'est pourquoi certains préféreront avoir recours aux didacticiels d'écriture, beaucoup plus simples à maîtriser et proposant en général un

1 On se référera notamment à l'ouvrage "Ecriture, informatique, pédagogies", C.N.D.P., 1990, mais également aux nombreux articles publiés par la revue de l'EPI sur ce thème.

2 "Que faire avec un outil professionnel en EAO des langues ? Ou comment Framework est devenu Frameteach" dans le N°59 du bulletin de l'EPI.

3 Cf BONY, D., "Et si l'informatique se mêlait de poésie" in EPI 48.

4 Une piste encore peu explorée, à cause de la nouveauté de l'outil, est l'utilisation de logiciels d'hypertexte pour construire, par exemple, des scénarios arborescents (cf EPI N°61 et 63).

ou plusieurs scénario(s) d'utilisation ; il faut cependant noter que ces deux usages de l'informatique ne sont nullement en contradiction, les objectifs pédagogiques sous-jacents, reposant sur une conception "constructiviste", étant comparables.

2. CRITÈRES POUR UNE TYPOLOGIE DES DIDACTICIELS D'ÉCRITURE

Les didacticiels qui vont être présentés ont un certain nombre de points communs : ils permettent tous à un degré ou un autre de manipuler du texte, d'encourager l'écriture ; ils exploitent une base de données linguistique plus ou moins importante et plus ou moins complexe, et ils offrent à un moment ou à un autre des fonctionnalités de traitement de texte. Ils impliquent également tous une intense activité de lecture.

Une première distinction concerne la base de données : est-elle ouverte à l'utilisateur (ajout, modification, retrait) ou même vide au départ, n'offrant qu'une structure à remplir ? Certains logiciels fondent leur principe sur une telle ouverture, sur "l'appel du vide" (ÉCRITURES AUTOMATIQUES ⁵, SUITES ⁶, POUR ÉCRIRE UN MOT ⁷), d'autres proposent des bases de données exhaustives, mais autorisent la création de nouvelles bases, parfois assez facilement (SAGA ⁸, MULTISCÉNARIO ⁹), parfois de façon très complexe (ROMAN ¹⁰) ; une troisième catégorie, enfin, fournit une base fermée : l'activité d'écriture proprement dite se situera en aval (CONTE ¹¹).

Un second critère typologique est l'unité linguistique contenue (ou à mettre) dans la base de données :

- groupes de mots dans ÉCRITURES AUTOMATIQUES
- phrases et paragraphes dans ROMAN et SAGA

5 ECRITURES AUTOMATIQUES, édité par JERIKO 5, Boulevard Poissonnière 75002 PARIS.

6 SUITES, édité par le C.N.D.P. 77568 LIEUSAIN CEDEX.

7 POUR ECRIRE UN MOT, édité par le C.I.E.P. 1, Avenue Léon Journault 92311 SEVRES CEDEX.

8 ROMAN, édité par NATHAN LOGICIELS 3/5 Avenue Galliéni 94257 GENTILLY CEDEX.

9 MULTISCENARIO, édité par l'A.F.D.I.T.E. Les Fauvettes L'Eluisset 74580 VITRY.

10 SAGA, édité par NATHAN (cf note 8).

11 CONTE 2, édité par PROFIL 49, rue de la Vanne 92120 MONTROUGE.

- épisodes de récit dans SUITES et MULTISCÉNARIO
- texte complet dans CONTE
- ensemble de petits textes dans POUR ÉCRIRE UN MOT.

Deux autres critères, enfin, concernent l'interactivité (possibilité pour l'élève d'influer par ses choix sur le déroulement du logiciel) et le hasard (tirage aléatoire entraînant un effet de surprise) : tous les logiciels d'écriture font appel à au moins un de ces deux facteurs, certains utilisent les deux.

Ayant posé ces quelques jalons, il est temps de décrire un peu ce que "font" ces didacticiels, et surtout, bien plus important, ce qu'ils font faire : c'est en effet "au croisement des actions de la machine, de l'élève et de l'enseignant que se situe l'originalité d'une écriture dite interactive" ¹².

3. RÉCITS ARBORESCENTS, ARBORESCENCE DE TEXTES

SUITES et MULTISCÉNARIO appartiennent à la famille des histoires arborescentes, dont le principe est bien connu depuis "Un Conte à votre façon" de Queneau et "L'arbre à théâtre" de Paul Fournel ¹³. En mode lecture, MULTISCÉNARIO propose un récit interactif complet, de style roman noir. Pour sa partie écriture, il comporte un éditeur permettant d'écrire de nouvelles histoires, mais aucune aide n'est proposée quant à la gestion de l'arborescence : on est obligé de concevoir le graphe sur papier. Le seul avantage apporté par l'informatisation concerne donc la lecture ; il ne faut cependant pas sous-estimer le côté motivant que présente le fait d'écrire une histoire en sachant qu'elle pourra être lue par de nombreux utilisateurs, connus ou inconnus, proches ou même lointains (dans le cas d'une mise sur réseau télématique, comme le fait le CARFI avec les productions d'élèves de Versailles).

SUITES, par contre, est nettement plus simple à mettre en oeuvre, le mode lecture et le mode écriture n'étant pas séparés : l'élève commence à lire une histoire, effectuant ses choix quant au déroulement de l'intrigue, puis se trouve soudain face à un épisode non écrit ; à lui

¹² Sylvie CASANOVA-KARSENTY, "Ecritures interactives : des logiciels pour lire-écrire" dans op. cit. note 1.

¹³ Queneau présente ainsi son conte : "Ce texte (...) s'inspire de la présentation des instructions destinées aux ordinateurs ou bien encore à l'enseignement programmé" in OULIPO, La littérature potentielle, Gallimard, 1973.

d'imaginer cet épisode, puis la suite du déroulement de l'aventure, jusqu'à sa conclusion. S'il reprend plusieurs fois l'histoire depuis le début et effectue chaque fois des choix différents, l'élève sera amené à écrire un grand nombre d'épisodes, sans avoir trop à se préoccuper de l'arborescence.

POUR ÉCRIRE UN MOT, s'il utilise également une arborescence, n'est pas destiné à produire des récits, mais un ensemble de petits textes, d'une longueur maximale d'une page-écran (1500 signes environ), correspondant à une même intention de communication, pouvant aller de la lettre d'amour au curriculum vitae, en passant par la rédaction de pubs ou de notices : ces textes sont écrits par les élèves, qui rédigent également des questions (de type Q.C.M.) destinées à "brancher" vers tel ou tel texte. Le but est d'obtenir un ensemble questions/textes se présentant comme un jeu spectaculaire, le "joueur" (toute personne extérieure à l'élaboration) ayant l'illusion d'une génération automatique tenant compte de ses réponses aux questions : la perspective est à la fois ludique et communicative. Pédagogiquement, il s'agit surtout, grâce aux questions, de bien cerner les critères pouvant faire varier les textes à l'intérieur d'une même famille, afin de donner tout son sens au travail d'écriture de ceux-ci.

4 STRUCTURE NARRATIVE LACUNAIRE

CONTE ¹⁴, logiciel assez connu pour ne pas avoir besoin d'être décrit ici, offre un résultat garanti : il s'agit en effet d'un texte pré-rédigé dans lequel on a laissé un certain nombre de "trous". Ce principe très simple (l'utilisation ne l'est pas moins) permet des exploitations pédagogiques intéressantes : on peut faire comparer les différents contes obtenus, en repérant les éléments invariants, faire de l'initiation à la grammaire de texte (en analysant la trame des contes produits et en la comparant à celle de contes connus, par exemple), et même faire réécrire tout ou partie du conte (qui peut être récupéré par n'importe quel traitement de texte).

14 Cf EPI N°55 "Conte au collège" ou encore la brochure "Lire, écrire et conter" du CARFI (3, Bd de Lesseps, 78000 VERSAILLES).

5 UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE : SAGA

SAGA est une simulation de jeu d'aventure se déroulant dans un micro-monde (la jungle) ; le dialogue joueur-machine s'effectue exclusivement sous forme verbale, en langue naturelle, et fait appel, pour ce qui concerne la compréhension par la machine des phrases de l'utilisateur, à des techniques d'intelligence artificielle. SAGA présente, comme POUR ÉCRIRE UN MOT et MULTISCÉNARIO, un mode "jeu" et un mode "conception". On ne peut pas parler d'écriture créative dans le mode "jeu" : les phrases comprises par l'ordinateur sont du type "je me dirige vers l'arbre", "je cueille la fleur et je la mange" (ce à quoi il sera répondu : "la fleur n'est pas comestible"), etc..., sauf à enregistrer le dialogue et à faire réécrire toute l'aventure ensuite à partir de celui-ci. Par contre, le mode conception d'une aventure permet de rédiger un grand nombre de paragraphes descriptifs qui doivent être adaptés au contexte : le défi consiste, malgré tous les éléments invariables du micro-monde (liste finie de personnages, de lieux, d'objets à manipuler), à essayer d'imprimer sa marque à l'aventure créée.

6 ÉCRITURES AUTOMATIQUES ET ROMAN

Ces deux logiciels ont été regroupés car, bien que très différents, ce sont les seuls qui fassent appel à la fois à des bases de données, au hasard et à un niveau élevé d'interactivité.

La structure des bases de données d'ÉCRITURES AUTOMATIQUES est de type grammatical : l'élève est invité à découper en groupes de mots des phrases qu'il a produites (oralement ou par écrit). L'ordinateur classe les groupes de mots, demandant les renseignements dont il a besoin (fonction, genre, nombre, etc...) : il constitue ainsi un lexique structuré.

À partir de là, la production de textes peut commencer : elle se fait sur le principe bien connu du "cadavre exquis", mais contrairement au même jeu avec des petits papiers, l'interaction élève/machine permet ici d'opérer une sélection sur un très grand nombre de phrases (toutes correctes syntaxiquement), puis de les réagencer, de supprimer des mots, de rajouter des connecteurs, etc.

Les phrases produites sont parfois dépourvues d'intérêt, mais sur le nombre, il y en a toujours qui sont porteuses d'une image (dans le genre insolite : "les marins décoiffent les vagues" ; dans un genre plus poétique : "les barques naissent à l'horizon", "l'eau bleue et le ciel se

balancent") : l'élève est ainsi invité à un intense travail de lecture/écriture.

Signalons enfin que d'autres scénarios pédagogiques peuvent être envisagés : le matériau initial peut provenir d'un texte littéraire, d'une chanson ou encore d'une petite histoire abordée en compréhension orale ¹⁵ ; l'enseignant opposé à l'emploi d'un métalangage en classe de langue peut ne pas faire procéder à l'analyse grammaticale des phrases, ou bien constituer lui-même des bases de mots avec le vocabulaire qu'il souhaite que ses élèves pratiquent, ceux-ci ne travaillant alors qu'en production de textes.

ROMAN, lui, utilise la phrase comme unité minimale : ce sont des paragraphes qui sont produits aléatoirement. Les bases comportent un millier de phrases d'auteurs connus (Stendhal, Zola, Verne, Maupassant), classées suivant des critères non plus grammaticaux, mais sémantiques : à chaque phrase est attribué un descripteur assez complexe, donnant des indications sur le lieu, le temps (chronologique, mais aussi météorologique), la présence d'un ou plusieurs personnages masculins ou féminins, etc... Le logiciel est ainsi capable de proposer des paragraphes de 4 à 8 phrases possédant une certaine cohérence sémantique ¹⁶. L'élève peut également définir des contraintes (mais s'il en donne trop, l'ordinateur ne trouvera pas un nombre de phrases suffisant les respectant). L'objectif est d'écrire une petite nouvelle "à la manière de..." à partir de quelques paragraphes ainsi produits par la machine (on dispose naturellement d'un traitement de texte permettant toutes les opérations courantes).

On voit que les objectifs se situent à un tout autre niveau que dans ÉCRITURES AUTOMATIQUES : créer une nouvelle base est un vrai travail de bénédictin (il faut disposer de plusieurs centaines de phrases pour obtenir des résultats intéressants) ; quant à l'écriture de nouvelles selon la procédure indiquée ci-dessus, à partir des bases fournies, si elle implique, comme pour les cadavres exquis, un important travail de lecture/écriture, celui-ci est d'une bien plus grande complexité

15 Pour une description détaillée d'une telle approche, lire MANGENOT François, "Deux logiciels complémentaires : Echolangues et Ecritures Automatiques, Scénario d'intégration pédagogique en classe d'anglais" dans le bulletin N°62 (juin 91) de l'EPI.

16 L'obtention de cette cohérence est d'autant plus facile dit Jean- Pierre BALPE, l'auteur de Roman, que "le lecteur postule un crédit de sens à toute production linguistique, à moins que le texte ne manifeste de façon évidente son refus de respecter sa fonction d'information" et que "le sens d'un énoncé ne dépend pas seulement de l'énoncé lui-même, mais en partie au moins de la lecture qui en est faite." in Le Français dans le Monde numéro spécial (Nouvelles technologies et apprentissage des langues) août/sept. 1988.

linguistique, d'une plus grande ambition également, puisqu'il s'agit en fait de confronter, de mélanger sa propre écriture à celle d'un auteur connu.

7. AVANTAGES COMMUNS AUX DIDACTICIELS DÉCRITS

7.1 Simplicité d'emploi

Il s'agit là, comme nous le disions dans l'introduction, d'une des raisons qui pourra faire préférer ces didacticiels aux outils professionnels. La plupart d'entre eux peuvent en effet être maîtrisés, du point de vue informatique, en moins d'une heure (alors qu'à l'autre bout de l'échelle, la maîtrise d'un progiciel comme FRAMEWORK demande plusieurs jours de pratique).

Il demeure cependant souhaitable de s'interroger sur leur intégration dans l'ensemble des activités pratiquées en classe.

7.2 Prise de distance par rapport à la langue, rôle joué par les contraintes

Pour Claudette ORIOL-BOYER, théoricienne de l'écriture créative, "c'est à partir du moment où le lecteur (qui peut être l'auteur) prend sa distance avec le texte qu'il accède à la production esthétique ; il acquiert ainsi la capacité de modifier ce qu'il lit, c'est à dire le pouvoir d'écrire" ¹⁷.

On a là, en concentré, une description de la plupart des activités engendrées par les logiciels décrits : lecture, choix (impliquant une évaluation, donc une prise de distance), modification, écriture.

Par ailleurs, nous avons vu que toutes les pratiques d'écritures assistées par ordinateur impliquent de fortes contraintes, dues à la logique implacable de la machine : si un logiciel prévoit un certain type de moule, il faut s'y plier.

Or la plupart des pédagogues de l'écriture soulignent l'importance de la contrainte comme facteur de créativité ; ainsi Bernard Magné, dans un article où il s'interroge sur "Que faire produire à un micro-ordinateur ?" conclut-il : "Une pratique assidue des ateliers de textes m'a montré depuis longtemps la supériorité des contraintes ou consignes d'écriture sur ce que les tenants d'une certaine pédagogie ont appelé le "texte libre". Or il me semble qu'aujourd'hui, avec l'introduction massive

¹⁷ "L'art de l'autre Didactique du texte et communication" dans Langue Française N° 70 (mai 1986) LAROUSSE.

de l'ordinateur à l'école, ce débat va resurgir, déplacé, dans la masse des questions soulevées à propos de l'Enseignement Assisté par Ordinateur" ¹⁸.

7.3 Rôle du hasard

Dans un livre sur les ateliers d'écriture poétique ¹⁹, Nicole Werly, de l'Université de Turin, parle ainsi de la technique des "cadavres exquis" : "[...] des phrases où le hasard, d'abord provoqué, puis interprété, sert de tremplin à l'Imaginaire". Cela me paraît résumer assez exactement ce que cherchent à faire les logiciels ÉCRITURES AUTOMATIQUES et ROMAN : du choc de deux mots, de deux phrases, naît une image qui ne demande qu'à être ensuite développée, suivant le mécanisme du binôme imaginatif décrit par Rodari dans "La Grammaire de l'imagination".

Michel Bézard, du CNDP, parle, non sans quelque ironie, à propos des didacticiels d'écriture d'une "assistance surprise", pour contredire, dans sa conclusion, cette notion d'assistance : "L'inattendu n'est pas à proprement parler une figure de l'assistance et se présente même d'abord comme un élément de déstabilisation. Pourtant une aide à l'écriture n'est possible que si le logiciel n'annonce pas ses coups, et si l'élève ne connaît pas à l'avance les lois de l'espace fictif dans lequel il va plonger" ²⁰. Italo Calvino, quant à lui, va jusqu'à ériger le hasard et les principes combinatoires en règle de production : "C'est le plaisir infantile du jeu combinatoire qui pousse le peintre à expérimenter certaines dispositions de lignes et de couleurs, et le poète à tenter certains rapprochements de mots ; à un moment donné, se déclenche le dispositif précis par lequel une des combinaisons obtenues - en suivant le mécanisme propre de la combinatoire, indépendamment de toute recherche de sens ou d'effet sur un autre plan - se charge d'une signification inattendue ou d'un effet imprévu, auquel la conscience ne serait pas parvenue intentionnellement : une signification inconsciente, ou, du moins, la prémonition d'un sens inconscient" ²¹.

18 in LINX (revue de linguistique de NANTERRE-PARIS X) N°17 Nov.87.

19 WERLY Nicole, Imaginaire et didactique du français langue étrangère ou Le pourquoi et le comment d'un atelier d'écriture poétique, Tirrenia Stampatori, Turin, 1990.

20 "L'assistance surprise" op. cit. en note 1

21 CALVINO Italo, "Cybernétique et fantasmes ou de la littérature comme processus combinatoire" in *La Machine littérature*, Seuil, 1984.

7.4 Observation de la langue dans son fonctionnement

Aucun des didacticiels décrits, à l'exception de SAGA dans la partie "jeu", ne contrôle si ce qui est "entré" par l'élève est linguistiquement correct. C'est donc l'enseignant qui devra, en général, vérifier les textes produits. Mais il n'aura pas toujours besoin d'être aussi directif : le fait que les élèves lisent et se montrent leurs productions (avec ce recul dû à l'affichage sur un écran) sera souvent suffisant pour qu'ils repèrent eux-mêmes certains problèmes et y remédient. Un exemple :

- En utilisant ÉCRITURES AUTOMATIQUES, le verbe "jouer" (analysé dans la phrase "Pedro joue de la guitare") a été classé comme transitif indirect ("jouer de" + objet) : apparaissent alors des phrases du type "les poissons jouent du soleil" ; les élèves voient bien qu'il y a problème, mais que préférer : "les poissons jouent au soleil", banal, "les poissons jouent avec le soleil", ou même, au prix d'une petite modification : "les poissons jouent 'o sole mio !'" ? La base étant accessible et modifiable en permanence, on a la possibilité d'essayer tous les classements possibles et de voir ainsi celui qui "marche" le mieux (le plus "rentable" sémantiquement).

Comme on le voit, l'élève est placé, dans ces didacticiels, en position d'observateur de la langue : il se sent d'autant plus à l'aise que la machine, si elle impose des contraintes bien précises, ne fixe aucune norme linguistique.

7.5 Interactivité

Celle-ci, toujours présente, peut se situer à différents niveaux : choix du déroulement d'un récit dans les scénarios arborescents, analyse grammaticale interactive dans ÉCRITURES AUTOMATIQUES, dialogue en langage naturel avec la machine dans SAGA, prévision d'une interaction future dans POUR ÉCRIRE UN MOT. Une autre forme d'interactivité est la construction du sens par l'élève à partir des données fournies par la machine. Il y a enfin interaction (homme/homme et non plus homme/machine) quand les élèves sont à plusieurs devant un écran.

7.6 Aspect communicatif

Les didacticiels d'écriture procèdent d'une logique opposée à la plupart des logiciels d'EAO : ceux-ci recourent en effet à un modèle pédagogique centré sur le travail du maître, cherchant à le remplacer, tandis que ceux-là permettent une véritable activité d'apprentissage de

la part de l'élève ; dans le premier cas, le modèle communicatif est une (mauvaise) simulation de leçon particulière, dans le second se manifeste un nouveau type de communication, à base d'interactions riches et fréquentes entre les élèves et dans lequel l'enseignant joue un rôle toujours important, mais différent.

L'ordinateur est alors utilisé pour ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être, un outil de communication.

8. CONCLUSION

Laissons la parole, pour conclure, à Jean-Pierre Balpe qui, parlant d'un système qu'il était en train de développer et qui devait constituer le pendant pédagogique des recherches de l'ALAMO, les Modules d'Applications Pédagogiques pour Automates Linguistiques (MAPAL), déclarait : "L'ordinateur n'est donc pas ici un répétiteur linguistique, mais un instrument-ressource demandant à l'élève de s'affronter aux possibilités que lui offre sa langue tout en lui fournissant, pour l'essentiel, les instruments nécessaires à la pleine utilisation de ces possibilités et tout en l'amenant constamment à réfléchir sur ces possibilités pour s'en emparer" ²².

A ma connaissance, ce système n'a jamais vu le jour commercialement, mais, en se servant d'un certain nombre de logiciels d'écriture, il devrait être possible à qui le souhaite de pratiquer une pédagogie de l'écriture "assistée" par ordinateur proche de celle préconisée par Jean-Pierre Balpe.

François MANGENOT
Attaché linguistique à Turin

²² Cité par ANIS J. in "Ordinateur, pédagogie, communication" in op. cit. note 17.