HAL
open science

Le traitement de texte et ses applications pédagogiques et didactiques

Jean-Pierre Jarry

To cite this version:

Jean-Pierre Jarry. Le traitement de texte et ses applications pédagogiques et didactiques. Bulletin de l'EPI (Enseignement Public et Informatique), 1989, 54, pp.131-146. edutice-00001248

HAL Id: edutice-00001248

https://edutice.hal.science/edutice-00001248v1

Submitted on 18 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.

LE TRAITEMENT DE TEXTE ET SES APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES
(éléments de réflexion et propositions)

Jean-Pierre JARRY

"Ce filet d'encre que je viens de laisser couler, page après page, bourré de ratures, de renvois, de pâtés nerveux, de taches, de lacunes, ce filet qui parfois égrène de gros pépins clairs, parfois se resserre en signes minuscules, en semis fins comme des points, tantôt revient sur lui-même, tantôt bifurque, tantôt assemble des grumeaux de phrases sur lit de feuilles ou de nuages, qui achoppe, qui recommence aussitôt à s'entortiller et court, court, se déroule, pour envelopper une dernière grappe insensée de mots, d'idées, de rêves - et c'est fini."
Italo CALVINO : *Le baron perché* (1957)

Un beau texte, d'expert, sur une conception de l'écriture qu'on pourrait juger paradoxale, et peut-être même provocatrice, au départ d'un projet de défense et illustration du traitement de texte comme outil d'écriture, et d'abord d'apprentissage de l'écriture !

Pourquoi pas ? travailler avec une machine n'est pas travailler machinalement, et rien, jamais, n'interdira la jouissance de la trace, ni comme l'écrit Barthes, " d'inciser rythmiquement une surface vierge (le vierge étant l'infiniment possible)."

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans un premier temps, l'utilisation du traitement de texte n'a eu de sens que du côté des applications professionnelles, notamment en secrétariat (avec le développement de la bureautique). Les structures et fonctionnalités de l'outil sont aujourd'hui encore nettement marquées par cette histoire. On y constate aussi, facilement, une diversité d'outils bien plus grande, et de plus fortes possibilités d'action, jusqu'à cette extension encore assez récente du traitement de texte qu'est la P.A.O. (ou E.A.O.,

i.e. Publication ou Edition Assistée par Ordinateur), mais dont la montée en puissance est spectaculaire.

Or, depuis quelques années, et en particulier depuis que la présence de l'ordinateur s'est généralisée dans les classes après la mise en place du plan I.P.T. (Informatique Pour Tous), des pratiques et des besoins, plus ou moins nouveaux, ont fait leur (ré)apparition. Le traitement de texte peut être considéré, et l'est effectivement dans la classe, comme un outil privilégié, de nature, par la mise en relation de l'évolution technologique et de l'innovation pédagogique, à renouveler profondément les pratiques scolaires autour de l'écrit, les situations de communication dans l'école et autour de l'école, les conditions d'apprentissage et de vie.

Depuis trois ou quatre ans, un certain nombre de textes officiels, de manière de plus en plus explicite, ont ainsi attiré l'attention des praticiens et des formateurs sur l'intérêt de l'utilisation du traitement de texte à l'école, depuis les objectifs de développement d'une culture technologique jusqu'à ceux qui sont plus spécifiques à une discipline classique comme le français.

***

Peut-être pourrait-on, à titre de présentation, proposer la représentation suivante des modes d'approche et d'utilisation du traitement de texte à l'école, à travers un exposé d'objectifs différenciés pour la commodité de l'analyse,mais dont la signification doit être convergente.

On peut donc successivement voir le traitement de texte comme :

1 - un objet technique : moyen de démonstration des phénomènes informatiques liés à l'utilisation des machines (par exemple : distinction entre mémoire vive et mémoire de masse, données et circulation de l'information, périphériques mis en jeu) et du logiciel (par exemple, notion de fichier, d'arborescence, etc.).

2 - un objet technologique : illustration technique, socio-économique et sociale du concept de culture technologique, à travers un travail sur les utilisations professionnelles (bureautique notamment) et les conséquences humaines de l'évolution des moyens matériels, ou sur les problèmes juridiques et moraux de relation entre informatique et société, au même titre que ceux posés par les SGBD (Systèmes Gestionnaires de Bases de Données) ou la Télématique.

3 - un outil graphique : à travers l'utilisation du traitement de texte, dès l'école maternelle, peuvent se dégager à la fois une nouvelle approche de l'écrit et une didactique spécifique, une conception différente de l'apprentissage de la lecture-écriture, d'autres pratiques (par exemple, à partir d'un projet d'apprentissage et d'utilisation régulière du clavier, un geste graphique autre que le geste corporel/manuel, une intégration psychocognitive du double espace clavier/écran et d'une relation plus abstraite entre l'idée, le geste matériel d'impulsion fine sur les touches et la trace écrite).

4 - un outil d'écriture : au sens linguistique, stylistique, littéraire du terme, on pourra essayer de savoir dans quelle mesure les spécificités de l'outil, pour le fond et/ou la forme du texte à produire et du texte produit, transforment l'acte même d'écrire. Ou encore on pourra se demander si le fait d'avoir choisi d'utiliser un traitement de texte plutôt qu'un autre moyen ou un autre outil de communication écrite peut être considéré comme élément intrinsèque de l'énonciation (projet conscient du locuteur, type de représentation du locutaire, etc.) et peut avoir par là une signification pragmatique.

5 - un outil de communication : il ne s'agit pas, ici, de considérer que la production d'écrit est en soi une situation de communication, mais beaucoup plus concrètement d'observer quelles utilisations scolaires le traitement de texte ou les outils dérivés, dans la conception la plus large, c'est-à-dire moyens d'impression, de montage, etc. compris, suscite à travers des projets de motivation, de socialisation et de (re)légitimation de l'écrit.

LE TRAITEMENT DE TEXTE ET LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

La réflexion sur la relation entre l'outil de production de texte qu'est le traitement de texte et les objectifs didactiques peut se faire selon deux démarches opposées. Il s'agit ici, dans une présentation volontairement schématique, d'essayer de mettre en avant quelques principes fondamentaux :

1 - on peut se demander, *en partant de l'outil*, ce qu'on y trouve de spécifique (dans les structures techniques, dans les fonctionnalités, dans les conditions matérielles d'utilisation, etc...), qui amènera peut-être à produire un certain type de texte, différent de ce que produirait la main, et surtout, plus profondément (?), à une transformation de la genèse

même du texte, de tout texte, quelles qu'en soient par ailleurs les représentations.

La question n'est pas sans intérêt, du moins d'un point de vue théorique, mais il n'est pas certain que cette démarche soit de nature à faire apparaître clairement ce que, pédagogiquement et didactiquement, le traitement de texte peut apporter de spécifique aux apprentissages et aux pratiques de classe.

2 - on peut, à l'inverse, chercher à *dégager d'abord un certain nombre de concepts et de principes propres à la discipline ou, plus largement, aux apprentissages de la langue et de la communication à l'école*, en essayant de voir, quand on l'y intègre comme outil, ou comme moyen, ce que le traitement de texte permet, ou renforce, ou met en lumière et rend plus clair, notamment pour l'apprenant.

C'est ici la démarche qui sera utilisée, dans une tentative d'analyse et d'explicitation de la signification pédagogique et didactique du traitement de texte.

Dans la mesure où il s'agit des usages possibles de l'outil à l'école primaire, et plus particulièrement élémentaire, on excluera d'entrée les objectifs de nature préprofessionnelle (c'est-à-dire tout ce qui peut être lié, dans l'enseignement technique, aux usages sociaux et professionnels de l'outil). Mais il ne serait sans doute pas inutile pour l'école, sur certains points, d'observer de quelle manière (démarche pédagogique, méthodologies, supports didactiques, exercices) certaines compétences y sont mises en place, et d'évaluer les possibilités de transfert de ces pratiques à l'école. On pense, par exemple, à l'apprentissage du clavier, dont on doit penser qu'avec des enfants jeunes, il ne pourrait sans doute pas être aussi systématique et initial, mais qui est nécessaire. Il n'est que d'observer la gêne et parfois même le découragement provoqués par une excessive lenteur d'écriture.

Pour conclure cette introduction, on peut dire, à propos du traitement de texte à l'école, qu'il s'agira essentiellement d'un détournement et d'une réappropriation péda/didactique d'un outil construit à l'origine pour d'autres usages.

TRAITEMENT DE TEXTE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Exposé des activités de classe utilisant le traitement de texte

1 - exercices systématiques :

On pourra les utiliser à différents niveaux de segmentation de la langue,

orthographe
vocabulaire
grammaire de phrase
grammaire de texte
typologie des textes
macrostructures

pour un travail qui se fera directement sur l'écran. On peut aussi évidemment imaginer d'utiliser le traitement de texte pour préparer et mettre en forme les mêmes exercices, et utiliser l'impression pour un travail dérivé, sur papier.

Il s'agira, par exemple, d' un travail de segmentation d'un texte proposé dans un premier temps " à la romaine ". Les outils seront le curseur et la barre d'espacement, et permettront à la fois un travail rapide, propre, laissant à l'issue de l'activité un texte segmenté, dans un état lisible et non scolaire.

Ailleurs, dans un exercice à trous, on imaginera un travail sur les connecteurs du récit écrit.

Au niveau des macrostructures, ce sera une création de texte narratif (p.e. un conte), où les structures de surface, à partir de la morphologie des fonctions définie par V. Propp, auront déjà été mises en place pour proposer un guidage, non pas d'invention, mais de construction du récit. On trouve aujourd'hui, dans un grand nombre de publications pédagogiques des propositions de ce type (E.N. de Bar-le-Duc, etc.).

Néanmoins on ne défendra pas outre mesure les manipulations textuelles sous traitement de texte, même si l'on considère qu'une utilisation ponctuelle peut servir à renforcer certains apprentissages menés complémentairement par d'autres moyens, et peut-être à mettre certains élèves, de façon autonome puisque gérée (plus ou moins) par la machine, en activité de renforcement et/ou d'imprégnation.

Quelques arguments peuvent être avancés, qui invitent à une utilisation prudente de ces exercices systématiques informatisés :

1 - on s'aperçoit que souvent, ces activités portent sur les microstructures de langue (on travaille en grammaire de phrase, beaucoup moins en grammaire de texte), sur des objectifs de manipulations linguistiques traditionnelles. Il s'agit, typiquement, de métalinguistique scolaire . On verra proposée plus loin une autre conception didactique, ces niveaux d'analyse compris.

De plus, on ne voit pas ce qu'une démarche d'E.A.O. (Enseignement Assisté par Ordinateur) apportera d'avantages vis-à-vis de ce qui est déjà parfois sujet à caution sur les supports de travail habituels. La transposition du Bled sur un micro-ordinateur, avec ou sans traitement de texte, ne modifie en rien une conception de l'enseignement (beaucoup plus que de l'apprentissage) de l'orthographe, et on préférera de loin, pour des raisons scientifiques comme pédagogiques, un logiciel comme Orthobase 6000.

2 - au niveau des macrostructures du récit, à l'autre extrémité, il a paru tentant d'utiliser l'informatique, et notamment le traitement de texte, en relation avec des modélisations morphologiques comme celles de Propp. Dans tous les cas, la qualité réelle de création de texte est limitée, et pour ce qui est du conte, on en reste, de façon caricaturale, à des manipulations de structures de surface qui ont perdu toute signification. L'exemple extrême est sans doute celui de logiciels largement fermés comme "Conte" ou "Il était une fois", en face desquels le traitement de texte, néanmoins, met l'élève en situation de production plus ouverte, parce que moins automatisée. Toutefois, semble-t-il, on peut chercher dans ce type de logiciel un moyen ponctuel de déblocage de l'écriture et d'apprentissage du vocabulaire.

2 - écriture :

Il s'agira ici de mettre en place un apprentissage spécifique de l'écriture au clavier, parallèlement à l'apprentissage graphomoteur traditionnel.

Il s'agira aussi, et surtout, de proposer à l'élève l'utilisation d'un outil d'écriture, au sens conceptuel du terme, lui offrant un système d'actions (selon les fonctionnalités disponibles) sur le texte, mais aussi sur le surtexte.

La question peut aussi être posée ici de savoir si, en classe, il est pertinent de demander à l'élève d'utiliser directement le traitement de

texte pour rédiger (exclusion faite, évidemment, des manipulations directes sur écran, dont l'objectif est différent), ou d'utiliser l'outil (et ses prolongements de type P.A.O.) pour recopier un texte déjà préparé - et en modifier par cet acte le statut et la forme. On peut, semble-t-il, admettre la première proposition, si le traitement de texte est utilisé comme support d'un apprentissage technique (machine à écrire, clavier, activation de fonctionnalités...). La démarche est nettement moins pertinente ailleurs, notamment pour un enfant en situation d'apprentissage, dans la mesure où elle le met face à une double difficulté, suffisamment gênante déjà pour l'adulte, de conceptualisation et d'utilisation de l'outil. On reviendra plus loin sur ce problème.

Mais l'argument selon lequel le traitement de texte induit un certain type de production a toujours valeur, dans la mesure où *c'est la prise de conscience du projet d'utilisation d'un traitement de texte, à un moment quelconque, mais si possible en début de chaîne de production, qui est déterminante*.

3 - communication :

Il est nécessaire de définir ce qu'on entend ici par traitement de texte :

une machine à écrire permettant de (re)travailler son texte autant et aussi longtemps qu'on le jugera utile,

un outil impliquant une certaine façon de concevoir, d'écrire et réécrire, de mettre en page, de gérer des messages plurisémiotiques (directement, sur certains traitements de texte ou en utilisant des intégrés ; indirectement, en faisant appel aux outils complémentaires, tableur, grapheur, ...),

et surtout **UN ENSEMBLE MATÉRIEL INCLUANT UNE IMPRIMANTE**.

Ces trois axes recouvrent sans doute pour l'essentiel les pratiques de classe actuelles, pour ce qui concerne le français et les activités annexes. D'un point de vue pédagogique et didactique, ces pratiques révèlent des choix fondamentaux :

- d'une part, en relation avec l'évolution de l'outil dans le monde scolaire, on constate de plus en plus clairement le développement d'utilisations orientées vers des objectifs de communication (traitement de texte et correspondance scolaire, journal de classe et/ou d'école, et aussi, d'une certaine façon, télématique). L'apparition sur le marché d'un

logiciel comme "Le Journaliste", et l'annonce par les éditeurs d'autres outils du même type, sont des exemples significatifs de cette tendance.

- d'autre part, il y a aussi, derrière ces différentes activités, des choix linguistiques/didactiques différents, voire opposés, entre des activités de français "segmentées" et scolaires d'une part (lecture, expression écrite, activités métalinguistiques diverses, ...) et des activités "intégrées" ou "convergentes" d'autre part (projets d'écriture "longue" de fiction, ou sociale, ou fonctionnelle, etc ...).

Il nous semble que, à propos de l'utilisation du traitement de texte à l'école, au-delà de l'introduction d'un outil nouveau et de plus en plus fiable et puissant techniquement, c'est sur ce point que se situent les véritables enjeux de l'interaction entre didactique de la discipline et utilisation de l'outil informatique. Il est évident aussi que ces enjeux dépassent le choix de cet outil, même s'il en est une illustration significative.

Traitement de texte et communication écrite

Chez l'enfant, avant même les premiers apprentissages, quel est le statut de la langue écrite ? Y-a-t-il véritablement priorité de l'oral par rapport à l'écrit ? On trouve des éléments de réponse à ces questions dans un article d'*E. Charmeux : "Et si l'on mettait l'écrit à sa véritable place dans les apprentissages" (Le français aujourd'hui, n° 50, juin 1980).*

On constate en fait que l'expérience de l'écrit est toujours contemporaine de celle de l'oral. Ce phénomène, en tout cas, apparaît très clairement chez l'enfant dit favorisé culturellement. Mais il n'est pas véritablement quantitatif, c'est-à-dire dépendant de l'importance du "bain" d'écrit dont profite l'enfant, à la maison en particulier. En effet, tous les enfants, sauf cas d'espèce, vivent aujourd'hui au milieu d'un environnement d'écrits sociaux (affiches publicitaires, étiquettes d'emballages alimentaires, etc...).

Ce qui est essentiel, c'est que cet écrit apparaisse clairement, à travers les comportements explicites des adultes scripteurs/ lecteurs, dans sa fonction de communication.

Il s'agira de la lettre qu'on verra écrire et envoyer, notamment à des destinataires identifiés, du livre qu'on aura vu lire, ou du journal, et qui seront supports d'échanges, etc. L'écrit est d'abord outil de communication, et il est par conséquent essentiel de favoriser cette prise de conscience particulière, de faire entrer l'écrit dans les circuits de

communication pour amener l'enfant à reconnaître cette fonction fondamentalement langagière, relationnelle, de l'écrit (échanges et socialisation).

On peut situer ici une part de l'explication à certains échecs dans l'apprentissage de la lecture, chez ceux des enfants à qui les enjeux sociaux de l'écrit n'apparaissent pas assez clairement.

Ainsi, toute situation d'écriture doit s'inscrire dans une perspective textuelle, c'est-à-dire ici de création d'un tissu de communication, où destinateur et destinataire sont clairement identifiés et reconnus comme tels. *On évoque donc le langage comme moyen d'action : écrire, ce n'est pas seulement s'exprimer, ou encore représenter le monde tel qu'on le conçoit, mais c'est surtout, pour l'enfant, agir sur d'autres par des moyens linguistiques.*

On peut prévoir, de ce fait, un développement de l'importance des genres discursifs dans les pratiques de classe : explication, description finalisée, rapport ou compte-rendu, argumentation, information, et constater déjà ici qu'ils sont largement représentés dans l'écrit de presse.

La conséquence en est non pas la remise en cause des activités rédactionnelles narratives/descriptives, mais la nécessité de proposer à l'école d'autres types de textes et d'en établir les conditions d'apprentissage (cf. infra).

On voit aussi l'intérêt qu'il y a à recentrer la production d'écrit à l'école sur les paramètres généraux de la situation de communication, telle par exemple que décrite par R. Jakobson, en prêtant plus attention au contexte extralangagier (lien social, buts de l'acte de parole, objectifs explicites ou implicites, motivation) et en proposant à la production des enjeux aussi réels que possible.

De même, le projet de communication rend particulièrement nécessaires les moyens d'une information claire et valorisée. On connaît l'importance de la mise en page (d'autant plus dans une rédaction argumentative, où parfois même l'habit fait le moine), des choix typographiques (caractères, tailles, polices, etc.), des titrages et sous-titrages. La communication de presse, ici encore, apparaît comme une illustration pertinente.

Enfin, on doit attirer l'attention sur l'importance de l'élaboration collective comme principe didactique de la production de texte chez l'apprenti scripteur (cf. infra). Le débat contradictoire, les prises de position, la discussion et l'utilisation des techniques pertinentes sont non

seulement des moteurs de l'élaboration des contenus, mais surtout ici le moyen par lequel peut s'opérer la mise à distance nécessaire de l'auteur vis-à-vis de sa production. Si écrire, c'est réécrire, encore faut-il savoir observer et critiquer le produit. On verra plus loin que la création de groupe rend l'opération beaucoup plus facile, et d'autant plus si, par ailleurs, on dispose d'un outil facilitant matériellement la tâche.

Les types de textes et le traitement de texte

Il faut attirer l'attention sur la relation entre le développement de l'intérêt et des pratiques autour de la typologie des textes, dans la didactique actuelle du français, et certains modes d'utilisation du traitement de texte.

Historiquement, ce sont les activités dites d'expression (de la rédaction à la dissertation) qui ont dominé, dans le binôme traditionnel expression-communication. D'où tout le travail sur les textes de type narratif/descriptif, renforcé par la part faite à la "littérature" et à une certaine conception, dans des pratiques parfois hypernormatives, du "beau langage" , dès l'école élémentaire.

On trouvera d'excellents développements sur cette problématique dans la réflexion de l'équipe de Genève sur l'histoire sociale et culturelle des types de textes, et sur une typologie communicationnelle des textes :

D. Bain / B. Schneuwly - Vers une pédagogie du texte (in "Le Français aujourd'hui" n°79,sept.87)

B. Schneuwly / J-P. Bronckart, A. Pasquier, D. Bain, C. Davaud - Typologie de texte et stratégie d'enseignement (in "Le Français aujourd'hui" n°69,mars 85)

Les pratiques rédactionnelles vont aujourd'hui vers d'autres types de textes (voir l'intérêt pour les "récits de vie"), et plus particulièrement vers les textes de type informatif et argumentatif, où prennent une importance essentielle tous les signes conatifs, tous les marqueurs et tous les relanceurs de communication.

On ne peut manquer de voir ici l'intérêt du traitement de texte, utilisé dans des projets (collectifs de surcroît) de journal scolaire.

Il s'agit de présenter la communication comme projet de socialiser, et par là-même, de relégitimer dans les représentations mentales de l'élève, l'acte d'écrire. Cet objectif peut aussi avoir des conséquences didactiques,et un effet sur les apprentissages, dont l'importance est

particulièrement soulignée dans deux articles consacrés au travail orthographique :

G. Dessons - Pédagogie de l'orthographe et légitimité - (in "Le Français aujourd'hui" n°69, mars 85)

J-L. Chiss / G. Dessons - Orthographe, théories et pédagogies : quelques aperçus à partir de l'école élémentaire - (in "Pratiques" n°46, juin 85)

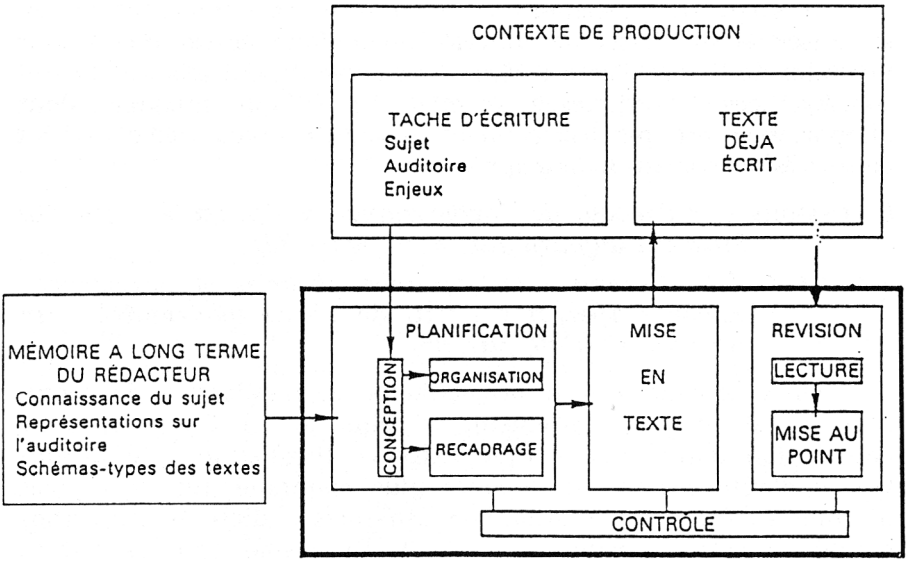
On a constaté que le projet même de publication de l'écrit, plus il est marqué nettement, et plus tôt il l'est, provoque l'apparition d'une plus grande exigence linguistique, de phénomènes d'autocensure, un recours plus spontané aux ressources disponibles (données informatives générales- , dictionnaire orthographique et/ou sémantique , etc...). De même pour la nature matérielle du support de l'écrit. Il est nécessaire aussi, dans cette hypothèse didactique, qu'apparaisse chez l'enseignant une attitude de jugement fonctionnel non sommatif.

Il y a ainsi réduction de l'écart si souvent constaté entre compétence acquise et performance réelle, dans le contexte classique .

Le principe est d'apprendre l'orthographe, mais aussi le vocabulaire, la syntaxe, etc. en écrivant de façon motivée, c'est-à-dire sociale, à partir d'une reconnaissance des "bruits" réducteurs de l'efficacité du code utilisé.

Traitement de l'écriture

On sait que l'acte d'écriture (on ne parle pas ici de son aspect graphomoteur) est particulièrement complexe. Une observation menée sur des scripteurs adultes, notamment professionnels, fait clairement apparaître un ensemble d'opérations mentales, logiques, et liées dialectiquement. Une représentation schématisée de cette structure dynamique est proposée par Hayes et Flower (*voir Cl. Garcia-Debanc : Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour un pédagogie de l'écriture, in Pratiques n° 49, mars 1986, consacré aux activités rédactionnelles*).



On voit bien la diversité des opérations intellectuelles qui doivent être engagées. L'observation révèle surtout que *chez l'écrivant expert, ce sont les opérations de planification qui dominent.* Ces opérations supposent une capacité à prendre de la distance, sur le plan critique, sur celui des représentations logiques et culturelles, par rapport au texte proprement dit.

Au contraire, chez l'apprenant, le plus souvent, il y a enfermement dans la mise en texte. Les difficultés d'origine linguistique, le conflit difficile à surmonter entre langue orale et écrite, les contraintes spécifiques de l'écrit (grammaticales, orthographiques, lexicales, ...), amènent l'élève à perdre de vue le projet d'écriture, même si les objectifs en ont été clairement énoncés par l'enseignant. On comprend aussi pourquoi, dans ces conditions, le nécessaire travail de réécriture devient presque toujours impossible. On observe ici ce que Michel Fayol décrit comme état de " surcharge cognitive " (*dans un article de la revue de l'INRP, Repères n° 63, mai 1984 : "L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle"*).

L'article de Claudine GARCIA-DEBANC (cf. supra) rapporte une expérience de classe dont l'organisation pédagogique permet de résoudre ce problème de la surcharge :

- gestion collective du projet

- alternance de phases de production textuelle individuelles et de phases de négociation critique entre les élèves
- "écriture longue" et "intégrante" (cf. le principe didactique d'enseignement convergent)

On observe dès lors que " la négociation du projet fait dominer les opérations de planification ".

Quel sera donc l'intérêt ici de l'utilisation du traitement de texte ? On peut mener l'analyse à la fois à partir des caractéristiques logicielles elles-mêmes et des comportements d'enfants utilisateurs du traitement de texte.

Les remarques déjà faites souvent sur le nouveau statut de l'erreur, toujours corrigeable sans laisser de trace de son existence à un moment donné de la production, peuvent être reprises. Ce qui importe surtout, c'est que le statut du texte lui-même s'en trouve modifié, et la relation psychopédagogique et culturelle que l'élève entretient avec lui. Les fonctions d'effacement et de déplacement sur écran, la possibilité même de supprimer toute trace en mémoire de masse d'un travail dont on ne serait pas satisfait, fonctions techniques de base de tout traitement de texte, peuvent aussi jouer un rôle dans le processus pédagogique.

De plus, la complexité et la variété des fonctions disponibles, la nécessité d'une circulation dans l'arborescence du logiciel, la multiplicité des actions à accomplir pour produire, jusqu'à l'impression du texte (partielle ou définitive), toutes ces opérations supposent des apprentissages préalables. Mais, en même temps, les itinéraires que, technologiquement et logiquement, elles imposent, sont en quelque sorte des contraintes qui " aident " l'élève à prendre de la distance vis-à-vis des contraintes proprement linguistiques.

Par ailleurs, l'utilisation du traitement de texte, et plus encore de produits dérivés comme les logiciels de P.A.O. (on pense par exemple au Journaliste des éditions Nathan), dans un projet pédagogique collectif du type " journal de classe ou d'école ", sera non seulement un moyen de facilitation et d'amélioration matérielle et formelle, mais aussi de structuration de la classe et de son projet de production. En effet, un tel travail suppose un partage des tâches (qui peut et doit être tournant), où chacun, à un moment donné, est chargé d'une partie de l'opération (gestion générale du projet, production de texte, correction de texte, formatage de texte, choix supralinguistiques et iconiques, etc.), et où tous, à des moments successifs, parcourent le processus rédactionnel.

En tant que scripteur adulte, comme je le fais en ce moment sur le logiciel Paragraphe, directement, je peux tenter de prendre en charge la globalité des opérations " textuelles ", de la correction orthographique à la représentation communicationnelle et culturelle que je peux avoir de mon activité. Mon lecteur éventuel en sera juge, pour le meilleur et pour le pire. Il semble que pour l'individu en situation d'apprentissage, il n'en soit pas de même; le traitement de texte, s'il est utilisé pédagogiquement, apparaît comme un réel outil pour mettre en place, fonctionnellement, une représentation juste de ce qu'est l'écriture.

D'une façon plus générale, concernant l'ensemble de l'activité linguistique, la clarté de la représentation que l'élève peut se faire de sa propre énonciation (du moins dans ses éléments constitutifs essentiels) joue un rôle important sur la qualité (dans tous les sens du terme) du produit.

On notera en particulier ici la valeur de l'idée de transaction et/ou de l'enjeu dans l'acte de langage. Il faut qu'il y ait clairement échange, ou que la relation soit ressentie comme telle, pour que, chez l'enfant en particulier, il y ait motivation et réel engagement. Il est évident qu'il y a toujours expression, mais cette expression, si elle repose sur une focalisation excessive sur le sujet parlant - ce qui est souvent le cas dans les pratiques de classe - perd tout sens et surtout toute qualité chez tous les élèves qui ne jouent pas le "jeu" scolaire.

L'utilisation du traitement de texte, parce que son produit est presque toujours reconnu comme objet social, réactualise dans l'esprit du locuteur la présence d'un véritable allocutaire, l'existence d'un lien et d'un enjeu de communication, et par là amène à mieux poser dans le texte les marqueurs de la transaction verbale/textuelle.

Ainsi, à côté des utilisations "poétiques" du traitement de texte, illustrées en particulier par les propositions de C. Tauveron et par d'autres, on peut poser l'hypothèse d'une production privilégiée, avec le traitement de texte, de textes de type phatique/ conatif (c'est-à-dire centrés sur le contact et sur le destinataire), ou encore, d'un point de vue de typologie des discours, de textes centrés autour de l'allocutaire et de langage " de situation " ou " pratique " (pour reprendre les définitions de l'école de Prague), tenant compte des éléments extralinguistiques de complément.

Ici, le traitement de texte est à la fois un outil de travail sur l'énoncé (c'est sa fonction la plus évidente et la mieux reconnue), mais aussi un outil qui joue un rôle inducteur fondamental sur la qualité de

l'énonciation (i.e. la situation particulière, liée au choix spécifique de cet outil, du producteur et de la production de l'énoncé).

Enfin, on peut avancer l'idée d'une intégration fonctionnelle des activités métalinguistiques (ou principe de "convergence"), qui s'oppose fortement à la "métalinguistique scolaire" évoquée plus haut.

Le traitement de texte, en ce qu'il permet de produire un texte manipulable, remodelable et pourtant toujours présentable, autorise et favorise le travail de réécriture, dans la phase de " mise en texte ", sans pour autant bloquer l'élève sur les problèmes de correction de détail et d'accumulation des traces d'erreur (matérielles ou linguistiques).

Traitement de texte et dimention poétique

Il est question ici, rapidement, non pas d'abord d'utiliser le traitement de texte pour produire des " poèmes ", mais plutôt d'exploiter les fonctionnalités de l'outil pour travailler sur les signes (relation entre texte et surtexte) et sur la valeur iconique des masses.

Le traitement de texte permet de traiter le texte comme objet pluricodique (espace de la page, tailles, formats, types de caractères, etc...).

On pourra notamment se reporter à un compte-rendu d'activités de classe proposé par *Catherine Tauveron (dans le bulletin de l'Ecole Normale de Clermont-Ferrand)*, où le traitement de texte permet une " poétisation " d'un texte informatif, par des transformations pour le moins formelles, peut-être même sémantiques.

On peut aussi penser à la création de textes poétiques en croisant les fonctionnalités et certaines techniques poétiques de manipulation de texte (Surréalistes, Queneau et techniques oulipiennes, ... de type cadavre exquis, caviardage, écriture aléatoire, écriture arborescente, etc.).

On pensera en particulier, sur ce point, aux *travaux de Jean-Pierre Balpe*.

***

Ce thème de réflexion, et les outils matériels et conceptuels sur lesquels il se fonde, sont encore nouveaux, en mutation et largement problématiques. Ces quelques réflexions n'ont d'autre ambition que de proposer quelques pistes, notamment à ceux qui engagent des pratiques dans ce domaine.

Jean Pierre JARRY
PEN/ENM du Morbihan
32 avenue Roosevelt
56000 VANNES