

Singularités et constantes de la production d'écrit L'écriture comme traitement de contraintes

Sylvie PLANE

IUFM de Paris - LEAPLE (UMR 8606 Université Paris V- CNRS)

Toute théorie se donne un objet abstrait : c'est légitime et surtout inévitable. Cet objet abstrait sert, dans le meilleur des cas, à montrer « quelque chose » de la réalité. Mais il a du même coup une fonction « idéologique » : empêcher de regarder, faire, considérer comme secondaire, inintéressant ce qui dans la réalité n'est pas conforme à la théorie.

Frédéric François

Enfants et récits. Mises en mots et « reste »
Presses Universitaires du Septentrion, 2004

L'écriture, nous le savons tous, est une activité complexe dont la description pose de réels problèmes à l'analyste. Pourtant, si l'on se place dans une perspective didactique, on ne peut faire l'économie d'un travail de formalisation, ou tout du moins d'explicitation ordonnée de ce qu'on entend par écriture, travail qui guiderait les choix en matière d'enseignement. Mais en tant que didacticien, on ne peut non plus feindre d'ignorer les variables individuelles, sauf à faire de l'écriture une mécanique froide d'où le sujet serait absent. Or, nier la part du sujet serait non seulement un défaut pédagogique mais aussi une aberration conceptuelle puisque l'écriture est, en tant qu'activité langagière, un lieu de passage entre le soi et le social, traversé dans les deux sens : l'intériorisation du langage, l'appropriation du code linguistique et la construction de représentations sont comme autant de vecteurs allant du monde vers le sujet ; tandis que la sémiotisation, la formulation (entendue ici au sens large) et la communication peuvent être vues comme des flux conduisant de l'intériorité du scripteur vers les destinataires réels ou supposés de son texte.

Pour grossir le trait et simplifier, on pourrait dire que toute tentative de description de l'écriture ayant une visée didactique aura à chercher des points de repères qui soient à la fois assez stables pour être opératoires et assez mobiles pour éviter les risques de standardisation et tenir compte de la diversité des sujets.

Nous nous proposons donc de reprendre chacun des deux points de ce dilemme afin d'avancer des pistes de travail qui aideraient à construire une description de l'écriture qui se prémunirait du piège sur lequel la citation de Frédéric François placée en exergue attire notre attention, celui de cécité partielle générée par les appareils formels trop étroitement ajustés. Pour cela nous nous

intéresserons dans un premier temps à ce qui, dans l'écriture, fait résistance à la formalisation, afin de présenter dans un second temps quelques propositions élaborées dans le cadre d'une équipe de recherche pluridisciplinaire¹ ayant pour objet de travail cette question². Cela nous conduira à mener en parallèle une réflexion d'ordre épistémologique sur la question de la généralisation.

1. Les problèmes théoriques de la description de l'écriture

Les difficultés que rencontre toute entreprise de formalisation de l'écriture tiennent d'une part à l'écriture elle-même, et d'autre part à l'ambition démiurgique qui est au cœur de tout projet descriptif.

● Part du sujet et tentation de la généralisation : deux caractères qui interfèrent sur les tentatives de description de l'écriture

L'une des résistances que l'objet « écriture » oppose à sa formalisation tient à sa complexité : nous nous heurtons constamment au fait qu'il s'agit à la fois d'un acte qui engage le scripteur en tant que sujet intellectuel et affectif, et d'une activité sociale soumise à des jugements qui s'exercent sur le produit de cette activité (cf. ici-même la contribution de Lafont-Terranova et Colin) ; d'un geste singulier, accompli en réponse à des besoins particuliers ou des obligations conjoncturelles, et d'une prestation obéissant à un ensemble de codifications linguistiques, sémiotiques, communicationnelles qui la prédéterminent ; d'une combinaison d'opérations de différents niveaux, allant du graphique au scriptural proprement dit, accomplies dans des temporalités qui se chevauchent partiellement - l'effectuation du tracé (ou la dactylographie) se produit en partie pendant que le scripteur planifie le message à venir et procède à sa formulation - et de la production d'un objet unique - le texte - qui se doit d'être lisse et homogène...

¹GDR-CNRS 2657 « Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite ». Responsable : Denis Alamargot (CNRS-LaCo - Université de Poitiers). Les éléments présentés dans cette contribution sont issus du travail mené au sein de l'axe 2 de ce GDR « Traitement des contraintes linguistiques et psycholinguistiques », sous la responsabilité de Sylvie Plane (IUFM de Paris -LEAPLE) et Thierry Olive (CNRS-LaCo).

² Certains des éléments exposés dans cette contribution ont fait l'objet d'un début de présentation dans le n° III-1 de la *Rivista di Psicolinguistica Applicata* (Roma, 2003), coordonné par Emilia Ferreiro et Mariana Pascucci. Ils poursuivent également une réflexion amorcée dans le numéro 51 de *Linx* (Université Paris X, 2004) coordonné par Jacques Anis et Catherine Boré et ayant pour thème « Théories de l'écriture et pratiques scolaires ».

Telles sont les raisons pour lesquelles nous avons assemblé dans le titre donné à cette réflexion les antonymes « singularités » et « constantes ». La singularité nous la trouvons tout particulièrement dans les témoignages apportés par les écrivains et poètes sur leur manière de procéder, que ces témoignages soient directs, par le biais de la confidence, ou indirects, c'est-à-dire mis en scène à travers les comportements de scripteurs décrits dans des œuvres peignant un personnage aux prises avec l'écriture. C'est Michaux³ nous confiant le rôle du « presque-désespoir » dans la « mise en marche du moteur ». C'est, à l'inverse, Anne Garreta⁴ s'adressant à elle-même l'injonction d'écrire « comme on va au bureau », en s'astreignant à rester « cinq heures (le temps qu'il faut à un sujet moyennement entraîné pour composer une dissertation scolaire) chaque jour, un mois durant, à [son] ordinateur ». C'est Duras⁵ niant la possibilité d'un projet préexistant à l'écriture : « Je crois que la personne qui écrit est sans idée de livre, qu'elle a les mains vides, la tête vide et qu'elle ne connaît de cette aventure du livre que l'écriture sèche et nue, sans avenir, sans écho, lointaine, avec ses règles d'or, élémentaires : l'orthographe, le sens ». Mais c'est aussi Quignard⁶ présentant au contraire l'écriture comme animée par la quête d'un déjà-là qui sans cesse se dérobe : « Écrire c'est entendre la voix perdue. C'est avoir le temps de trouver le mot de l'énigme, de préparer sa réponse. C'est rechercher le langage dans le langage perdu ». On pourrait multiplier les exemples à l'envi, tant les écrivains ont été nombreux à doubler l'entreprise narcissique qu'est en soi l'écriture - et, plus que tout autre, l'écriture littéraire - par une description de la manière dont ils l'assument. Mais ce qui est intéressant dans ces témoignages - peu importe qu'ils soient sincères ou qu'ils procèdent du souhait de magnifier l'image qu'ils donnent de son auteur - c'est que chacun d'eux érige sa singularité en universalité. Ils nous disent tous : regardez comme je suis un être unique, un auteur, qui, avec les mots que la langue offre à tous, sait créer une œuvre à nulle autre comparable car elle tire sa vie de la mienne. Et, dans le même temps, leur discours veut aussi dire : de mon expérience chacun peut tirer profit, car je suis un initié qui détient le secret de l'écriture. Cela, comme si les paramètres qui déterminaient leur propre manière de faire, tels leur rapport à l'écriture, leur mode de convocation des thèmes, la manière qu'ils ont de puiser dans leurs ressources culturelles, les stratégies qu'ils déploient pour opérer des choix linguistiques, discursifs et stylistiques, la manière qu'ils ont d'entrer dans l'activité scripturale, étaient des constantes incontournables.

³ Préface de Michaux à l'édition de *Épreuves, exorcismes 1940-1944* (Poésies/Gallimard, rééd 1973).

⁴ GARRÉTA A. *Pas un jour*. Grasset. 2002.

⁵ DURAS M. *Écrire*. Gallimard. 1993.

⁶ QUIGNARD P. *Le nom sur le bout de la langue*. P.O.L.1993- Folio 2002.

Chez les enfants également, on retrouve un paradoxe du même ordre, mais il est pour une bonne part construit par l'école qui exige à la fois l'originalité dans les écrits produits, et le respect d'une norme qui, parfois, déborde largement les aspects linguistiques et va jusqu'à déterminer dans les moindres détails le texte à venir, comme le montrent les cas où la consigne fixe méticuleusement à la fois la structure et le contenu thématique de l'écrit à réaliser, voire son orientation axiologique (Plane, 2004). Il est vrai que l'apprentissage de l'écriture exige ce va-et-vient entre l'appropriation du bien commun que sont la langue et les modèles discursifs imposés culturellement, et l'implication personnelle du scripteur qui a besoin de croire qu'il est le premier à dire ce qu'il dit, et à le dire de la façon dont il le dit. Il a d'ailleurs été montré (Dufays, 1997 ; Kervyn & Dufays, 2003) que l'initiation à l'écriture, mais aussi la pratique experte, exigent l'appropriation de stéréotypes. Appropriation, autrement dit intériorisation et transformation, personnalisation. Il y a donc bien au cœur même de l'écriture une tension entre la singularité et l'universalité qui va rendre délicate la construction de modèles visant à la décrire, puisque la prétention d'un modèle est de fournir des constantes.

Pourtant, c'est bien à partir d'un exemple isolé que la modélisation de l'écriture la plus connue dans le monde de la psycholinguistique et de la didactique a été réalisée : le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) est issu en effet de l'analyse d'un protocole verbal recueilli auprès d'un unique scripteur, à qui il avait été prescrit d'accompagner son propre travail de production écrite par une verbalisation audible. Mais si la formalisation opérée par les deux psycholinguistes à partir de ce cas unique a pu servir efficacement de cadre conceptuel pour analyser de nombreux protocoles expérimentaux de production écrite, ce n'est pas parce que l'étude de cas décrivait un comportement scriptural dominant - telle n'était pas sa prétention - mais parce qu'elle était solidement étayée. Ces chercheurs reconnaissent d'ailleurs bien volontiers leur dette envers d'autres travaux théoriques, et notamment - on l'oublie parfois - envers les rhétoriciens classiques. Hayes et Flower notent en effet dans un article de 1981 : « There is a venerable tradition in rhetoric and composition which sees the composing process as a series of decisions and choices », et renvoient en note à la *Rhétorique* d'Aristote. En revanche, si des dérives didactiques ont pu être pointées, grâce à la vigilance de ceux qui, ayant porté ces modèles à la connaissance des enseignants de la francophonie, ont été particulièrement attentifs à l'usage qui en était fait, (Garcia-Debanc & Fayol, 2002), c'est parce que la modélisation de Hayes et Flower a été érigée en dogme et qu'on lui a attribué un rôle prescriptif. Même mésaventure est arrivée aux différents schémas produits par la critique narratologique et à bien d'autres outils d'analyse que l'école a détournés de leur vocation explicative pour les utiliser comme des guides de production (Nonnon, 1998). Autrement dit, ce n'est

pas le caractère unique de l'exemple sur lequel on se fonderait pour élaborer une description de l'écriture qui pose problème, mais le type de construction auquel il donnerait lieu et l'usage auquel il se prêterait. Que l'approche fonctionnaliste de M.A.K Hallyday⁷ prenne comme point de départ les verbalisations du seul petit Nigel Halliday, ou que les observations de Piaget se soient focalisées prioritairement sur les trois petits Piaget n'a pas empêché ces auteurs de mettre à profit une étude monographique pour construire un système dont la vocation explicative tend à avoir une valeur universelle (qu'on soit d'accord ou non avec leurs analyses et leurs conclusions, là n'est pas le problème). Mais ce qui serait rédhibitoire et invaliderait tout projet de description de l'écriture, ce serait de ne pas faire de place à la singularité, ou au contraire de croire que des traits singuliers sont génériques.

● Dynamique de l'écriture et complexité du modèle.

Adoptons la méthode des mathématiciens qui, pour trouver une solution, passent par une étape au cours de laquelle ils supposent le problème à traiter résolu, afin de voir quelles caractéristiques devrait présenter la solution qu'ils s'efforcent de cerner. Considérons donc qu'il existe un modèle de l'écriture et examinons ses caractéristiques.

Attendu que l'écriture, ou plutôt la production d'écrit, est un processus dynamique, toute formalisation qui prétendrait rendre compte de cette dimension de l'écriture devrait comporter au moins deux niveaux emboîtés. Elle devrait en effet intégrer :

- une définition de ce qu'on entend par **texte**
- une description de l'acte de **production** du texte, acte qui doit être observé dans sa complexité.

Ajoutons à cela que ce modèle, pour être opératoire, devrait en outre être pourvu de deux qualités généralement difficiles à concilier : il devrait présenter une cohérence interne forte, ce qui suppose une architecture robuste et complexe ; mais il devrait aussi être simple et lisible, pour rendre les services qu'on attend de lui. En effet, si nous nous situons ici dans une perspective didactique, et que nous assignons à ce modèle une visée praxéologique, il ne sert à rien d'en faire une machine monstrueuse que nul ne pourra manipuler, et qui, finalement, n'apportera aucun éclairage sur le phénomène complexe qu'est l'écriture, phénomène que nous cherchons à mieux comprendre pour cibler les interventions didactiques.

⁷ HALLIDAY M.A.K. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Londres, Edward Arnold. 1976

Nous allons revenir sur les deux premiers points, le texte et l'activité de production et examiner les paramètres à prendre en compte pour procéder à une description formelle de l'écriture.

- **Essayer de définir ce qu'est un texte.**

On dispose de descriptions puissantes de la textualité, élaborées bien entendu dans le champ de la linguistique textuelle, mais aussi dans celui de la psycholinguistique, et dans celui de l'analyse de discours.

Elles se proposent les unes et les autres de répondre à une question qu'on pourrait formuler cavalièrement ainsi : « Qu'est-ce qui fait qu'un texte est un texte et non pas un tas (ou une simple suite) de mots ? ». Ou, si l'on se situe dans une perspective discursive, de répondre à cette question : « qu'est-ce qui fait que ce lecteur / récepteur hic et nunc dispose des éléments qui lui permettent d'interpréter cet ensemble comme un texte et d'affecter une signification à ce texte ? »

Nous pouvons, pour organiser les réponses à cette double question, prendre comme point de départ la synthèse opérée par Patry (1993), certes un peu ancienne, mais qui a le mérite d'être relativement claire, et l'amender au vu des travaux expérimentaux de Lunquist (1999), des débats soulevés par l'analyse de discours (Reboul & Moeschler, 1998) et des analyses centrées sur le problème spécifique du chaînage informatif. Sur ces questions extrêmement litigieuses, les réponses disponibles dessinent trois ensembles de propriétés que doit satisfaire l'objet langagier à examiner pour mériter le statut de « *texte* » :

- Des propriétés que nous qualifierons d'extrinsèques,

Nous les qualifions ainsi car elles sont tournées vers la sphère de réception avec laquelle elles entretiennent une relation de dépendance. L'attribution de ces propriétés ne tient pas seulement aux caractères propre de l'objet textuel à examiner, car chacun des critères que nous allons énumérer dans cette rubrique doit, pour être validé, être soumis au jugement d'un lecteur. L'avantage est qu'il existe une possibilité de test prenant la forme du recueil des jugements portés par des lecteurs. Mais du même coup, pour l'analyste, l'inconvénient est que ces propriétés sont contingentes, car elles sont dépendantes également des caractéristiques des lecteurs. Par exemple, pour tel lecteur, tel texte apparaîtra comme constituant une entité autonome, alors que tel autre lecteur le percevra comme un fragment. Or les expérimentations au cours desquelles il a été demandé à des lecteurs de procéder à des découpages d'unités autonomes (découper en paragraphe par exemple) montrent combien la subjectivité intervient dans ce type de jugement.

Les propriétés entrant dans cette catégorie sont les suivantes :

- l'unicité : l'objet textuel est perçu comme formant un tout par celui qui en prend connaissance.
- la socialité : l'objet textuel est inscrit dans une sphère d'échanges ; il contribue à la constitution de la communauté discursive. Le fait qu'il procède d'un genre, au sens que Bakhtine (1979) donne à ce terme, est également une marque de la dimension sociale inhérente au texte.
- la performativité en tant qu'elle renseigne sur une intention de communication. Deux conditions doivent être remplies pour que ce critère qui porte sur une des dimensions discursives de la textualité soit satisfait. D'une part, le texte doit être perçu comme s'adressant à un destinataire. Peu importe que ce destinataire soit virtuel (il s'agit alors du lecteur modèle de Eco) ou réel ; qu'il soit flou ou identifié avec précision ; qu'il soit unique ou collectif. Peu importe également que ce destinataire soit l'auteur lui-même, dédoublé (cas du journal intime) ou qu'il soit externe. Seul compte le fait que le texte est dirigé vers une instance qui l'actualise. D'autre part, la performativité suppose que le texte est perçu comme véhiculant une intention qui superordonne les différents actes de langage dont le texte est l'instrument.
- la stabilité référentielle : le texte est dans un rapport stable avec l'environnement non linguistique, en se situant soit dans le mode de la fiction soit dans celui du réalisme.

• Des propriétés transitionnelles,

Ces propriétés se manifestent sous la forme d'une sorte de complicité intellectuelle que le texte entretient avec le lecteur qui l'actualise, un peu comme si le texte était un être animé, partenaire de la communication :

- la signifiante, reposant sur la capacité du texte à fournir à son lecteur les éléments qui lui permettent de se représenter un référent ;
- l'informativité : le texte propose des éléments d'information qui se cumulent et se complètent, de façon à ce que le produit global de ces informations locales soit plus riche que leur simple somme ;
- la connexité : le texte guide l'activité cognitive du lecteur en lui fournissant des marques de segmentation et de jonction.

• des propriétés intrinsèques, indépendantes de l'actualisation qu'opérerait un lecteur :

- la cohésion⁸, qui fait que le sens transite au au-delà des segments qui le portent ;
- la topicalité, liée au fait que le texte se donne un objet et qu'il le construit.

Ces propriétés constituent un ensemble de tests qui permettent de répondre à la double question que nous avons mentionnée plus haut. Ainsi, elles dénoncent comme étant situés hors de la textualité des énoncés jargonaphasiques, accidentels, loufoques ou lacunaires. Mais elles ne fournissent pas les éléments susceptibles de rendre compte de façon satisfaisante des textes dialogaux, procédant du tissage de deux énoncés. Elles ne fournissent pas de réponse satisfaisante pour l'analyse de documents plurisémiotiques (bande dessinée par exemple). Elles laissent également dans l'ombre les énoncés poétiques ou humoristiques, et qui, bien souvent, ne satisfont pas toutes les conditions énumérées supra. En outre, et c'est là que le problème est le plus important à nos yeux, elles laissent en suspens deux points délicats (qui sont d'ailleurs liés entre eux) particulièrement cruciaux pour la didactique de l'écriture:

- le point de vue adopté est celui du lecteur, non celui du scripteur. Autrement dit, d'après ces caractéristiques définitionnelles, la textualité serait quelque chose qui se joue uniquement entre un énoncé et un lecteur qui l'actualise, fût-il le lecteur modèle que crée l'imagination de l'auteur. C'est le parti qu'a adopté Lunquist quand elle soumet des énoncés à un jugement de cohérence. Et à vrai dire on ne voit bien comment réintégrer le scripteur dans le dispositif texte/humain. Il y a bien pourtant trois partenaires dans le phénomène de production textuelle : l'auteur, le texte et le lecteur. Or d'après les éléments de définition donnés plus haut, le scripteur est singulièrement absent du processus complexe que dessine l'ensemble de ces propriétés.

- les propriétés que nous avons énumérées plus haut sont repérables uniquement dans des textes complets, achevés. Or quand un scripteur est en train de produire du texte il travaille sur des énoncés incomplets. Il assemble des segments perceptibles sous la forme de traces lisibles (le texte déjà produit) à des segments potentiels et flous (le texte à venir).

⁸ Nous n'aborderons pas ici le redoutable problème terminologique que posent la concurrence et l'instabilité des acceptions données aux mots « cohésion » et « cohérence ».

• **Essayer de décrire ce qui se passe quand on produit du texte**

On dispose de plusieurs grandes familles de modélisations de l'activité de production que l'on peut opposer entre elles. Les modélisations les plus traditionnelles, issues de la rhétorique classique, se sont attachées à représenter l'activité du scripteur de façon linéaire comme s'il s'agissait de l'effectuation d'une suite d'étapes dont l'ordre était immuable car ces « modélisations » avaient une fonction de « modèles » au sens ordinaire du terme, c'est-à-dire qu'elles étaient destinées non pas à rendre compte de l'activité effective des scripteurs, mais à décrire des comportements attendus pouvant servir d'exemples et avoir valeur de consignes. En revanche, les modélisations plus récentes, se fondant sur des travaux expérimentaux de psychologie cognitive ou de psycholinguistique, envisagent la production d'écrit dans ses aspects processuels et la décrivent en termes d'opérations récursives. Enfin la critique génétique a fourni, si ce n'est des modélisations, du moins des moyens pour penser et décrire l'activité de production.

Mais si l'on dispose désormais d'outils de description plus proches de la réalité que ne l'étaient les modèles rhétoriques (dire cela des modèles rhétoriques ne constitue pas une critique de leur vertu pédagogique : les artefacts peuvent avoir une réelle efficacité), en revanche il subsiste de grandes divergences entre les différentes représentations de l'activité de production, même à l'intérieur d'un même champ de recherche.

Ainsi, dans le champ de la psycholinguistique, si toutes les modélisations proposées s'attachent à montrer le caractère processuel de l'écriture, en revanche elles divergent entre elles sur bien des aspects. Ainsi, il est des modélisations, comme celle de Hayes et Flower évoquée plus haut, qui s'attachent aux enchaînements temporels d'opérations et d'états, réalisés avec ou sans que leur effectuation suppose un acte de décision de la part du scripteur (processus automatiques / processus contrôlés, pour reprendre la distinction désormais classique de Schneider et Shiffrin); d'autres comme celle de de Beaugrande (1984) (*parallel-stage interaction model of production*) qui mettent l'évolution du texte produit au cours de sa génération au nombre des paramètres déterminant l'activité de production; d'autres enfin comme celui de van Galen (in Fayol, 1997) qui se focalisent sur la question de la simultanéité et de la différence d'amplitude temporelle des opérations de différents niveaux entrant dans l'activité de production. Les modèles de la production se différencient également entre eux par le type d'objets qu'ils considèrent comme étant ce sur quoi s'exerce l'activité cognitive du scripteur ou ce qui constitue les ressources qu'elle mobilise. Selon la nature des opérations auxquelles ils s'intéressent, ils prennent en compte des matériaux de nature, de taille et d'origine différentes; cela va de matériaux que l'on pourrait qualifier de pré-construits conceptuels/acquis comme les règles rhétoriques, les superstructures

textuelles, les scripts, les stéréotypes, voire les structures syntaxiques à des unités linguistiques beaucoup plus fines, comme les graphèmes ou les morphèmes, voire les traits pertinents ; ou au contraire à des objets extra-langagiers de grande ampleur, comme ce que Bronckart (1996), complétant dans une perspective interactionniste la notion de *modèle de situation* élaborée par Van Dikj et Kintsch (1983), appelle la *situation d'action langagière*. Il désigne ainsi « les propriétés des mondes formels (physique, social et subjectif) qui sont susceptibles d'exercer une influence sur la production textuelle », en distinguant « la situation d'action langagière *externe*, à savoir les caractéristiques des mondes formels telles qu'une communauté d'observateurs pourrait les décrire, et la situation d'action langagière *interne* ou *effective*, c'est-à-dire les représentations de ces mêmes mondes tels qu'un agent les a intériorisés ».

De façon générale, on note que les modèles psycholinguistiques de production de discours se distinguent des modèles linguistiques de discours non seulement par la perspective adoptée et le cadre théorico-méthodologique, mais aussi par la représentation du discours (ou du texte) qu'ils construisent ; autrement dit, les modèles de production intègrent nécessairement des modèles de discours (ou de textes), mais ceux-ci sont en général beaucoup moins puissants que les modèles de discours relevant d'approches strictement linguistiques

• Et l'auteur ? Et les élèves ?

Les représentations qu'on a de l'entité « auteur » dépendent bien évidemment des conceptions du texte et de la production qu'on retient. Mais ce ne sont pas les deux seuls éléments en jeu dans ces jugements qui s'inscrivent dans des systèmes de valeurs, et qui, lorsqu'on est dans le cadre scolaire, renvoient également à des options pédagogiques.

Disons, pour aller vite, que dans la tradition scolaire, on s'intéressait à l'élève en tant que scripteur, sauf dans certains contextes très particuliers, comme par exemple celui de la pédagogie Freinet (encore que là aussi la chose se discute). En revanche, lorsqu'on faisait étudier l'écriture des écrivains à des élèves, on leur présentait ces écrivains non comme des scripteurs mais comme des auteurs. Les choses sont en train de changer, non sans douleur.

Désormais l'accent est mis - encore timidement - sur la singularité du sujet écrivant et pensant qu'est l'élève. Et, à l'inverse, l'écriture des écrivains est observée dans sa facture et non plus seulement révéree comme un objet d'art. Cependant l'orientation téléologique qui préside à l'analyse littéraire fait que l'on ne s'autorise toujours pas à discuter les choix opérés par les écrivains.

Dans cette période de transition où coexistent des représentations de l'écriture héritées d'une école qui avait une mission technique plus ciblée, et des conceptions de l'écriture qui prennent comme référence des recherches

récentes, il va de soi que plusieurs manières d'envisager l'élève/auteur, sa production et les liens qui unissent l'un à l'autre sont en concurrence.

Il semble que, schématiquement, les divergences entre les différentes représentations de l'écriture et de l'auteur/scripteur portent sur trois points, qui autorisent toutes les combinaisons entre leurs variables :

- la production est considérée comme une réalité complexe, incontrôlable et brouillonne, ou bien elle est envisagée à travers les modèles formels qui la représentent. Sur le plan didactique, cette divergence se traduit par la mise en place de dispositifs souples qui font la part belle aux tâtonnements exploratoires ou par l'instauration de protocoles plus réglés.

- la production est envisagée comme un processus récursif, ou au contraire comme une suite linéaire d'étapes. Cependant, malgré la dichotomie apparente entre les conceptions récursives et les conceptions étapistes de la production, il existe des programmes didactiques qui tentent de concilier un modèle récursif de la production et un modèle étapiste de l'apprentissage. C'est la position adoptée par exemple par Flower dans son ouvrage destiné à la formation des enseignants dans lequel elle dissocie l'apprentissage de la planification et l'apprentissage de la révision en les envisageant dans une successivité linéaire. (Flower, 1998).

- la production est envisagée comme relevant de fonctionnements idiosyncrasiques rebelles à toute tentative de description uniformisante, ou bien elle est ramenée à de grandes catégories qui permettent de classer les scripteurs en fonction de certains traits. Plusieurs typologies de scripteurs sont disponibles, en fonction des modes de brouillonnage : la distinction ancienne de Bridwell-Bowles qui retenait deux catégories, les beethoveniens et les mozartiens ; les distinctions établies dans le cadre de la génétique textuelle, qui ont d'abord reposé sur les deux grands modèles d'écriture proposés par Hay (1979), l'écriture à programme et l'écriture à processus puis se sont complexifiées, certains généticiens allant même jusqu'à mettre en doute la possibilité d'une entreprise taxinomique (Boie et Ferrer 1993) ; et enfin, la distinction établie par Lacoste (2003) qui identifie trois grands modes d'écriture sur traitement de texte, liés aux genres textuels pratiqués : le mode de l'accumulation, le mode de la récurrence et le mode du gonflement.

Cette diversité de points de vue peut apparaître comme une incohérence : l'enseignement de l'écriture n'est pas homogène et cela pourrait perturber les élèves. Nous y voyons au contraire le signe d'une bonne santé - les divergences stimulent le dynamisme - et la garantie que l'on ne procède pas paresseusement au remplacement d'une doxa par une autre doxa.

2. La production de texte : une activité de gestion de contraintes

L'examen de deux points que nous venons de traiter, concernant d'une part la question de la singularité et de l'universalité, et d'autre part le texte et sa production nous mène à une aporie, du moins provisoirement. Cet examen met en effet en évidence l'impossibilité de décrire l'activité de production dans sa complexité : l'objet écriture se dérobe, et l'appareillage qu'il faudrait construire pour le saisir serait monstrueusement complexe et donc inopérant.

On pourrait masquer cette aporie en s'appropriant des outils d'analyse déjà existant - par exemple en adoptant le cadre d'analyse du discours de Roulet et en l'adaptant. C'est une solution, mais pas nécessairement la meilleure : les études portant sur la transposition didactique montrent qu'il est au moins aussi difficile d'importer des outils d'analyse que des concepts, et que le détournement qu'on leur fait subir en les employant dans un cadre autre que celui pour lequel ils avaient été conçus n'a pas que des effets heureux. Il nous a paru préférable de poursuivre la réflexion et de chercher à construire des outils d'analyse appropriés à nos besoins.

Par ailleurs, il se trouve que s'est mise en place récemment une équipe de recherche pluridisciplinaire ayant pour thème central l'étude de la production d'écrit. Ce GDR⁹ « Approches pluridisciplinaires de la production verbale écrite » rassemble des psychologues (psychologues cognitivistes et psycholinguistes) et des linguistes, en particulier des spécialistes de génétique textuelle, des sociolinguistes, et des didacticiens. La dimension « pluridisciplinaire » a été au cœur du projet qui nous a animé - le « nous » ne renvoyant pas ici à l'auteur de l'article, mais à l'ensemble des participants à cette opération. Nous avons donc pris le parti de chercher des objets de travail qui permettraient la confrontation de méthodes et autorisaient ou provoquaient des dialogues scientifiques entre nous. Par exemple entre un psychologue, habitué à travailler sur des segments textuels très ciblés - il s'agit en général d'énoncés courts - qui procède habituellement à des traitements quantitatifs à partir d'expérimentations réalisées en situation épurée, et un généticien qui lui travaille sur des manuscrits authentiques, c'est-à-dire des matériaux contingents, lacunaires, selon des méthodes qu'il adapte à la spécificité de chaque texte. Le premier se réfère à un modèle de la production qu'il met à l'épreuve ; le second cherche à reconstituer à partir des traces graphiques visibles sur un manuscrit donné le processus de production dont il est issu, mais ne s'autorise pas pour autant à reconstituer par inférence les intentions qui auraient présidé à cette genèse.

⁹ Voir note 1.

Cette approche pluridisciplinaire de la production écrite permet une double centration sur l'activité du scripteur et sur le texte observé dans sa genèse. Du point de vue de l'activité du rédacteur, la psycholinguistique appréhende les opérations, structures et fonctions impliquées pour rédiger un texte alors que la critique génétique décrit les procédés de scription utilisés par les rédacteurs. L'analyse linguistique proprement dite s'intéresse quant à elle au texte produit mais aussi à la façon dont ce texte évolue entre différentes phases de rédaction. La didactique apporte ses compétences en matière d'analyse des essais et erreurs, de recueil de données en milieu naturel, et d'observation du développement des capacités scripturales.

Nous avons pris le parti dans l'un des quatre groupes de travail du GDR d'analyser la production écrite comme étant un système de contraintes que le scripteur a à gérer. Ce choix théorique nous permet d'injecter des modèles de production issus de différents champs de recherche et des conceptions de la textualité (cf la première partie de cet article) et donc de conserver des cadres d'analyse propres aux différentes disciplines concernées par le projet.

Cela permet également de réserver une place à la singularité du sujet scripteur : si l'écriture est un système de contraintes, il y a nécessairement plusieurs manières de résoudre les problèmes que pose la coexistence de ces contraintes dont certaines sont antagonistes, et c'est dans leur manière de hiérarchiser et traiter ces contraintes que s'opposent les scripteurs.

La représentation de l'activité de production verbale comme jeu de contraintes que nous proposons ne prétend pas constituer une innovation. Au contraire, il existe une tradition consistant à considérer la production d'écrit comme une activité soumise à contraintes. Il suffit, pour s'en assurer de relever la fréquence des déontiques et des formules impératives tant dans les traités de rhétorique classique que dans les manuels scolaires contemporains ou les guides à l'intention des autodidactes.

On trouve en effet dans ces différents ouvrages la mention de trois types de contraintes :

- des règles procédurales qui prescrivent des conduites à tenir. Ainsi, un manuel destiné à des élèves de quatrième enjoint aux jeunes scripteurs de faire un brouillon propre et aéré pour pouvoir se relire (tout en illustrant le chapitre par la reproduction d'un manuscrit de George Sand enfant, dans lequel on peut voir que le futur écrivain ne s'astreignait pas à faire en sorte que son brouillon soit aussi propre que les recommandations du manuel l'exigent...)

- des préceptes définissant des normes linguistiques, rhétoriques ou stylistiques. Ainsi, certains ouvrages comportent des listes d'expressions proscrites ou des conseils pour construire des plans de devoirs adaptés à la diversité des types de sujets que les élèves auront à traiter.
- des consignes imposant un thème, et, selon les cas, des orientations axiologiques, ou des formes discursives, formalisées par les libellés de sujet de rédaction.

Ces types de contraintes, exprimées par écrit dans des ouvrages ou des formulaires d'examen, (on reconnaîtra sans peine les sujet de brevet et leur cortège de prescriptions) ou oralement sous la dictée d'un enseignant, ont en commun de prendre la forme d'injonctions adressées par un prescripteur identifiable, détenteur d'une autorité légitimée par sa position institutionnelle ou par la tradition, et de s'adresser à un scripteur qui se doit de les intérioriser. Elles sont également caractérisées par le fait d'être formalisées et de prétendre être explicites.

Mais il s'agit là d'une interprétation restrictive de la notion de contrainte, qui ne rend pas compte de tout ce que le scripteur doit gérer lorsqu'il écrit. C'est pourquoi nous avons choisi de regrouper sous le terme de *contraintes* non pas les seules consignes mais l'ensemble de ce qui restreint l'espace de liberté du scripteur. Et afin de proposer un cadre d'analyse qui ait les fonctions didactiques d'un modèle sans pour autant encourir les dangers évoqués plus haut, nous avons choisi d'adopter les principes méthodologiques mis en œuvre dans les approches modularistes (Nølke et Adam, 1999).

Pour des raisons d'ordre théorique et méthodologique nous considérons donc l'écriture comme une activité qui oblige le scripteur à gérer cinq catégories de contraintes différenciées **par l'instance qui les impose et par le degré de liberté** qu'elles lui laissent

Dans ce cadre, les catégories de contraintes sont les suivantes :

- **des contraintes d'ordre linguistique**

Il s'agit des modes de linéarisation, d'organisation et de différenciation imposés par la langue et par les particularités du système d'écriture employé. Comme l'a montré Nølke (1999), les règles qui régissent les fonctionnements syntaxiques, sémantiques, morphologiques, prosodiques etc. d'une langue ne s'organisent pas en un système hiérarchisé, et peuvent même entrer en concurrence les unes avec les autres. En témoignent les difficultés rencontrées en Traitement Automatique du Langage, par exemple pour modéliser les règles qui régissent l'ordre des mots. L'interdépendance des contraintes linguistiques est mise en évidence par les « modifications liées » que l'on observe dans les manuscrits.

Ainsi un changement sémantique peut imposer un changement syntaxique (remplacer un verbe transitif par un intransitif) ; des conflits peuvent également se présenter, comme dans le cas de la difficile coordination de deux verbes ayant le même complément mais étant l'un transitif direct, l'autre transitif indirect. Mais, même sans qu'il y ait conflit, la production textuelle est constamment aux prises avec des enchevêtrements de règles linguistiques, dont un grand nombre, sinon la plupart, ne sont ni formalisées ni enseignables. Ainsi, en français, la place d'un adjectif qualificatif - avant ou après le nom - est soumise à trois types de règles en concurrence : des règles de fréquence, des règles de sémantique, des règles de prosodie. Il est donc du ressort du scripteur d'organiser le traitement de ces règles, attendu qu'il est impossible de ramener à un algorithme unique les prises de décision en matière linguistique.

• **des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur**

La production d'écrit est une activité cognitivement coûteuse, comme l'ont montré les travaux dont Fayol (1997) a fait la synthèse, car le scripteur doit réaliser des opérations complexes, de différents niveaux, qui exigent la mobilisation de ressources dédiées aux fonctions attentionnelles et exécutives. Or les limites des capacités de maintien et de traitement de l'information (synthèse in Gaonac'h & Larigauderie, 2000) constituent des contraintes qui s'exercent sur l'activité du scripteur. Le poids de ces contraintes a été mis en évidence notamment par Olive (2004) qui a montré que des scripteurs adultes peuvent activer les processus de conceptualisation et/ou de formulation en même temps qu'ils transcrivent leur texte alors que des scripteurs enfants ne peuvent qu'activer ces processus les uns à la suite des autres. Une part importante des expérimentations actuellement menées porte sur la gestion des contraintes mémorielles que l'on peut mettre en évidence en imposant des surcharges au scripteur et en mesurant l'effet de cette surcharge sur la qualité de cette production.

• **des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose**

Nous regroupons dans cette catégorie les contraintes qui ont pour point commun de pouvoir être formalisées, et de soumettre à une décision consciente l'espace de liberté qu'elles ouvrent. Elles relèvent de différents ordres (linguistiques, thématiques, stylistiques, pragmatiques...) et peuvent porter sur toutes les dimensions de la production (aspect matériel, quantité à produire, visée à atteindre...). Cette catégorie recouvre non seulement les prescriptions ou consignes traditionnelles que nous avons évoquées plus haut, mais aussi celles que le scripteur décide de s'imposer à lui-même (l'exemple le plus parlant est celui de

l'écriture de textes poétiques dits à contraintes), notamment pour se plier aux règles du genre discursif qu'il a choisi. Dans une certaine mesure, paradoxalement, la transgression de ces contraintes génériques peut aussi faire partie des contraintes choisies ou imposées. Par exemple, chez les Grands Rhétoriciens, l'écriture de poème à rimes équivoquées est une contrainte maximale alors qu'elle déroge à d'autres usages poétiques.

- **des contraintes imposées par le medium de production**

Comme l'ont montré les travaux des historiens de la culture et des anthropologues - et comme le confirment ceux des ergonomes - les techniques et les outils employés pour l'écriture ont des conséquences sur le mode de symbolisation et par là-même sur l'activité sémiotique du scripteur (Gelb, 1963 ; Goody, 1977). Ainsi, par exemple, l'espace ouvert par la page ou par l'écran d'ordinateur configure pour une certaine part la production du texte à venir. Tout cela nous incite à voir dans les media de production non pas des objets inertes, mais au contraire des instruments qui exercent une influence sur l'activité du scripteur. Nous pensons en particulier que l'écriture manuscrite et l'écriture sur traitement de texte s'opposent notamment par la nature des contraintes qu'elles imposent au scripteur. (Plane, 2001)

- **des contraintes imposées par le texte produit**

Nous considérons que le texte produit génère un ensemble de contraintes qui limitent l'espace de liberté offert au scripteur. Ces contraintes sont nécessairement évolutives et cumulatives, puisqu'elles dépendent de l'avancée du texte : au fur et à mesure que le texte est produit, il restreint les choix possibles pour rédiger la suite. Ces contraintes se situent à tous les niveaux et recouvrent des phénomènes d'ampleur variable ; il peut s'agir, par exemple, de choix énonciatifs (choix d'une instance narrative, d'un temps...) ou de composantes diégétiques (caractère d'un personnage, détermination d'un chronotope...) aussi bien que de phénomènes très locaux ; par exemple, le début d'une phrase dans les langues flexionnelles de type SVO pilote les accords grammaticaux qui devront être réalisés dans la suite de cette phrase, voire dans la suite du texte.

Ces différentes catégories de contraintes peuvent s'emboîter les unes dans les autres. Par exemple, les consignes que se donne un scripteur peuvent superordonner des contraintes relevant des autres catégories évoquées plus haut. Ce n'est donc que par commodité d'analyse, que nous avons regroupé ainsi les contraintes, et non parce que nous considérons qu'elles s'organisent naturellement en des catégories étanches.

Ces catégories de contraintes que nous avons sommairement évoquées sont de deux ordres : les contraintes d'ordre psycholinguistique sont intrinsèques au scripteur et elles évoluent au fur et à mesure du développement de ce scripteur. Toutes les autres sont extrinsèques et ont pour point commun le fait qu'elles jouent deux rôles apparemment opposés : bien évidemment, par nature, elles restreignent les choix du scripteur ; mais dans le même temps, elles exercent une fonction heuristique car elles fournissent des éléments programmatiques qui orientent l'écriture.

Ainsi, du côté des contraintes linguistiques, l'existence de séquences d'ampleur variable disponibles dans la langue joue un rôle important dans la génération de texte, comme l'ont montré les travaux portant sur la prédictibilité des énoncés ou s'attachant comme ceux de Gross (1996) à explorer le fonctionnement du figement et les degrés de liberté tolérés par la langue.

De même, du côté des contraintes imposées par une consigne donnée au scripteur ou que le scripteur se donne, il est manifeste que les genres, au sens que Bakhtine (1979) donne à ce terme, fournissent au scripteur des orientations de travail et constituent pour lui des ressources, comme l'ont mis en évidence notamment les travaux portant sur le rôle des schémas prototypiques dans la production de texte.

Les contraintes imposées par le texte produit entrent dans le même cas : on connaît la vertu pédagogique des incipit et des amorces d'histoire en tant que déclencheurs d'écriture. A un niveau plus local, des mécanismes d'auto-engendrement textuel peuvent être suscités par des phénomènes de moindre portée comme l'amorce d'un balancement stylistique, ou le début d'une énumération.

3. Travaux en cours et perspectives

C'est à ce double phénomène de contrainte et d'heuristique exercé par le texte le texte déjà produit que nous nous intéressons plus particulièrement actuellement, ainsi qu'à celles exercées par le médium de production, car l'interaction entre les deux assez facile à mettre en évidence. Ainsi l'écriture sur traitement de texte a cette particularité de rendre difficilement consultable une partie du texte produit (ce qui est hors de l'écran où s'affiche le texte que l'on poursuit) et d'occulter définitivement certains états du texte qui ne subsiste que sous la forme de trace mémorielle, contrairement à ce qui se passe dans le texte manuscrit qui exhibe ses ratures. Les observations et expérimentations que nous menons actuellement portent sur deux grandes catégories de scripteurs, les élèves du cycle III dont nous analysons différents états des productions textuelles, et les scripteurs experts - écrivains entre autres - que

nous soumettons à un protocole expérimental. Plus précisément il s'agit du dispositif *Eye and Pen* mis au point par David Chesnet et Denis Alamargot du Laboratoire langage et Cognition qui nous a permis d'enregistrer de façon extrêmement fine les mouvements oculaires de scripteurs rédigeant une suite de texte et de voir ainsi comme ils se reportent au texte déjà produit - le leur ou l'incipit qui leur était fourni - en cours de scription. Les données recueillies sont en cours d'analyse et portent notamment sur la nature des liens linguistiques ou informationnels entre les segments consultés visuellement et les segments produits. L'analyse s'intéresse également à la manière de combiner l'acte de scription et l'acte de report vers le texte source. Nous espérons ainsi mettre au jour des styles d'écriture caractérisés par la manière de traiter les contraintes imposées par le texte produit.

L'analyse des textes d'enfants quant à elle met en lumière des phénomènes que les textes d'experts masquent. En effet, ces textes d'enfants exhibent à travers les traces graphiques la manière dont a été opéré le traitement de contraintes antagonistes. Curieusement, on peut dire que l'analyse de ces textes nous fait mieux comprendre à quel problème répond tel geste d'écriture de tel écrivain. Et inversement l'observation de scripteurs experts en train de produire du texte nous fait voir différentes manières de procéder qui ne sont peut-être qu'en germe chez des enfants.

Références bibliographiques

- BAKHTINE M. (Trad. 1979) *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard
- DE BEAUGRANDE R. (1984) *Text Production : Toward a Science of Composition*. Norwood, NJ, Ablex.
- BRONCKART J.P. (1996) *Activité langagière, texte et discours*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DUFAYS J.-L. (1997) « stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique ». *Études de linguistique appliquée*, 107, 315-328.
- FAYOL (1997) *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale orale, orale et écrite*. Paris, PUF
- Flower, L.S. (1998) *Problem-Solving Strategies for Writing in College and Community*. Orlando, Harcourt Brace College Publishers.
- GAONACH D. & LARIGAUDERIE, P. (2000) *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris, Armand Colin 2000.
- GARCIA-DEBANC & FAYOL (2002) « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. dialogue entre psycholinguistes et didacticiens ». *Pratiques* 115-116, 37-50.
- GELB, I.-J. (trad. 1963) *Pour une théorie de l'écriture*. Paris Flammarion

Goody, 1977(trad.1977) *La raison graphique. la domestication de la pensée sauvage*. Paris, Éditions de Minuit.

GROSS (1996) *Les expressions figées en français*. Paris, Ophrys.

HAYES J.R. & FLOWER L.S. (1980) *The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints*. in Gregg L.W, Steinberg Cognitive Processes in Writing. Hillsdales, Laurence Erlbaum

HAYES J.R. & FLOWER L.S. (1981) « A Cognitive Process Theory of Writing » *College Composition and Communications* Vol 32 n° 4, 365-387.

KERVYN B. & DUFAYS J.-L. (2003) « Quels usages du stéréotype dans l'écriture au secondaire ? Observations et propositions » *Pratiques* 117-118, 208-218.

LUNDQUIST L. (1999) « Le *factum textus* : fait de grammaire, fait de linguistique ou fait de cognition ? » *Langue française* 121, 56-75.

NØLKE H. (1999) « Linguistique modulaire : principes méthodologiques et applications » in NØLKE H. & ADAM J.-M. (Dir.) *Approches modulaires : de la langue au discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 17-73

NØLKE H. & ADAM J.-M. (Dir.) (1999) *Approches modulaires : de la langue au discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé

NONNON E. (1998) « Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants ? » *Pratiques* 97-98, 153-170.

OLIVE T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidences from the dual-task technique. *European Psychologist*, 9, 32-42.

PATRY R. (1993) « l'analyse de niveau discursif en linguistique : cohérence et cohésion ». In Nespoulous J.-L. (Dir.) *Tendances actuelles en linguistique générale*. Delachaux et Niestlé, 109-143.

Plane, S (2001) *Permanence(s) et mouvements des traces langagières. Investigations sur la production langagière, ses traces et ses outils*. Dossier d'Habilitation à diriger des Recherches, Université Paris X

PLANE S. (2003) « Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture » *Rivista di Psicolinguistica Applicata* III-1, 57-77.

PLANE S. (2004) « Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention ». *Linx* 51, 71-85

PLANE S. (2005) « Fiction, utopie et représentation du monde et de l'école dans des écrits sur le collège rédigés par des élèves en difficulté » *Langage et Société* 108, 119-148.

REBOUL A. & MOESCHLER J. (1998) *Pragmatique du discours. de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris, A. Colin

VAN DIJK T.-A. & KINTSCH W (1983) *Strategies of Discourses Comprehension*. New York, Academic Press

VAN GALEN G.P. (1990) « Phonological and motoric Demands in handwriting : Evidence for discrete Transmission of Information » *Acta Psychologica*, 74, 259-275