



Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2000, 3 (2), pp.187-206. edutice-00000244

HAL Id: edutice-00000244

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000244>

Submitted on 19 Nov 2003

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.

Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO

François MANGENOT

Université Stendhal-Grenoble 3, France

Résumé : *La thèse soutenue dans cet article est qu'il est possible de mettre en place un apprentissage de la production écrite assisté par ordinateur fondé prioritairement sur l'activité scripturale des apprenants et non sur la transmission de connaissances sur les textes ; ce sont alors des "gammes d'écriture" (du nom du logiciel utilisé) qui sont proposées aux apprenants, activités plus simples que la production d'un texte entier, destinées à faire pratiquer l'écriture, bien sûr, mais également à faire repérer certains ressorts textuels. L'expérimentation décrite en appui à cette thèse s'est prolongée durant un semestre avec un groupe d'une vingtaine d'étudiants de français langue étrangère ; elle relève de la didactique des langues et de l'ALAO, avec des fondements théoriques en psychologie et en linguistique textuelle.*

- [1. Difficultés de la production écrite et apports de l'ordinateur](#)
- [2. Le logiciel et le dispositif qu'il implique](#)
- [3. L'expérimentation](#)
- [4. Conclusion](#)
- [Références](#)



Suite à une thèse dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) portant sur les aides logicielles à l'écriture (Mangenot, 1996), on a voulu tester, en classe de français langue étrangère, la mise en œuvre d'un certain nombre de principes théoriques sur les difficultés de la production écrite et sur l'assistance pouvant être apportée par certains logiciels. Cette expérimentation d'une durée d'un semestre (quinze séances de deux heures) relève de la didactique des langues et de l'ALAO, avec des fondements théoriques en psychologie et en linguistique textuelle ; elle n'a aucune prétention d'ordre quantitatif : on ne cherchera pas à mesurer des progrès dans la maîtrise de la langue écrite, mais bien plutôt à considérer, de manière qualitative, un "ensemble de facteurs observés en contexte" afin de "saisir le sens des actions observées dans toute leur complexité" (Germain, 1997 : p 5). On tentera de fournir suffisamment de précisions pour que le lecteur soit en mesure de juger de la reproductibilité du mode de travail décrit. Les données recueillies et analysées (notamment avec certains outils de la linguistique textuelle) sont les suivantes : ensemble des textes, activités et consignes proposées lors d'une des séances (portant sur l'argumentation), textes rédigés par une dyade d'apprenants durant cette même séance (le groupe comportait une vingtaine d'étudiants de différentes nationalités, âgés de 18 à 30 ans), propos recueillis auprès du groupe après une des séances sur ordinateurs [1] ; étant donné qu'il s'agit d'une observation participante, on mentionnera également l'activité générale du groupe-classe durant l'ensemble du semestre, tout en étant conscient qu'il s'agit là d'une donnée plus subjective.

On présentera tout d'abord les principes théoriques qui sous-tendent le travail demandé aux apprenants, puis le logiciel et le "scénario d'intégration" utilisés, pour livrer enfin un certain nombre d'observations et d'analyses d'une part sur les textes produits par une dyade particulière, d'autre part sur l'activité de

l'ensemble du groupe.

1. Difficultés de la production écrite et apports de l'ordinateur

On ne va pas passer ici en revue les nombreuses recherches portant sur la production écrite, mais simplement livrer les conclusions auxquelles psychologues, linguistes et didacticiens sont parvenus et voir quelles sont leurs conséquences en ce qui concerne l'emploi d'ordinateurs (pour une étude plus approfondie, voir (Mangenot, 1996)).

1.1 Point de vue psychologique : écrire, une activité complexe et procédurale

Les auteurs du logiciel présenté plus loin ont été influencés par les psychologues canadiens Scardamalia & Bereiter (1986) ; ceux-ci se sont intéressés aux scripteurs peu compétents et certaines de leurs observations sont utilisables par la didactique. Ils abordent notamment la structuration du discours écrit, émettant l'hypothèse que certaines "structures textuelles formelles [...] guident le scripteur dans la construction d'un texte et le lecteur dans sa compréhension" : on entrevoit le lien d'une part avec Bakhtine (qui n'est pas cité), d'autre part avec les typologies textuelles que les linguistes essaient d'élaborer. Schneuwly (1988), par exemple, montre que chez les enfants les savoir-faire varient en fonction du genre textuel envisagé, ce qui implique de leur faire produire des textes variés.



Les psychologues canadiens soulignent également l'intérêt des "facilitations procédurales" [2], processus plus simples que la production d'un texte entier, évoquant les possibilités offertes dans ce domaine par l'ordinateur, qui leur semble pouvoir intervenir de manière heuristique grâce à des "programmes posant des questions" ainsi qu'à travers certaines procédures automatisées de révision. Cette idée de *prompting programs* (aides logicielles par incitations) est également suggérée par la psychologue américaine Daiute (1985), tant pour la recherche d'idées que pour la révision ; elle sera mise en œuvre quelques années plus tard dans le *Daedalus Integrated Writing Environment*(nd), logiciel très utilisé aux États-Unis dans les cours d'écriture. À un scripteur commençant un texte sur l'inquisition espagnole, par exemple, le logiciel pose les questions "Quels aspects de l'inquisition espagnole vous intéressent le plus ? Quels aspects intéresseraient le plus votre lecteur ?". Mais le *Daedalus Integrated Writing Environment* comportant également une fonctionnalité de communication en réseau local (nommée "Interchange"), c'est surtout celle-ci qui a fait l'objet d'expérimentations (Slatin, 1992 ; Kern, 1995 ; Swaffar et al., 1998) et on ne trouve guère, dans la littérature du domaine, de mention d'utilisation des aides logicielles par incitations.

Un consensus existe enfin chez les psychologues comme chez les didacticiens pour dire que l'on ne peut apprendre à écrire qu'en écrivant (apprentissage par l'action et non par instruction). Apprendre à bien rédiger implique essentiellement le développement de **savoir-faire** et non une accumulation de savoirs : ce n'est pas parce que l'on connaît du vocabulaire et les règles de grammaire que l'on sait écrire ; même une prise de conscience du fonctionnement de la "grammaire de texte" (on préfère parler ici de linguistique textuelle), comme le proposent Achard-Bayle & Redon-Dilax (2000), ne conduit pas, dans la plupart des cas, à une amélioration des capacités scripturales.

1.2 Point de vue psychopédagogique : le travail de groupe facilite l'acquisition de savoir-faire

Vygotski (1934) a montré l'importance pour les apprentissages des interactions enseignant/ apprenants et apprenants/apprenants. Or l'ordinateur est un puissant moyen de communication : l'apprentissage en coopération, l'individualisation du soutien de l'enseignant, la socialisation des écrits sont facilités par cet outil. Lehtinen et al. (1998), dans une revue des recherches sur les apprentissages collaboratifs assistés par ordinateurs [3], soulignent que l'ordinateur favorise les interactions en classe en donnant aux apprenants des points de "référence partagée" ; il en résulte une collaboration plus intensive. On citera ici une expérimentation allant dans ce sens, celle menée par Dam, Legenhausen & Wolff (1990) qui font écrire des lycéens en anglais langue étrangère sur traitement de texte et relèvent, à l'aide de vidéos, "l'effet de convergence" produit par l'écran, effet qui "améliore la quantité et la qualité des interactions sociales, et donc des échanges langagiers" (op. cit. : p 331). À l'instar d'autres chercheurs, ces auteurs relèvent, dans leur corpus, un grand nombre d'échanges métalinguistiques.

1.3 Point de vue linguistique : l'importance des phénomènes textuels

Un apprentissage de la production écrite qui négligerait tout ce qui relève de la linguistique textuelle n'aurait aucune chance d'aboutir à des textes bien formés. Les activités proposées aux apprenants doivent prendre en compte des notions aussi fondamentales que la cohérence, la cohésion, les choix énonciatifs, les typologies textuelles, la pragmatique. Cette dimension restant totalement inaccessible aux traitements automatiques des langues, on ne peut pas compter sur l'ordinateur pour évaluer des productions dépassant le niveau de la phrase. Par contre, l'ordinateur permet de présenter (et de faire manipuler) certains phénomènes relevant de la linguistique textuelle de manière plus dynamique et ludique que sur le papier : les logiciels de reconstitution de texte (puzzle, texte caché, exercices à trous, mises en relation, etc.) ont certainement là un rôle à jouer.



Peytard & Moirand (1992 : p 51) soulignent par ailleurs qu'en langue étrangère "il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers" (en langue maternelle, on préconise également une pédagogie de la "lecture-écriture"). Le logiciel présenté plus loin comporte une "Bibliothèque" de 300 extraits textuels, tous authentiques (littéraires ou fonctionnels), avec lesquels il est possible de réaliser très rapidement des exercices de reconstitution susceptibles d'en faire mieux ressortir certaines caractéristiques. La "transformation de textes" (Petitjean, 1985) est également un moyen de faire prendre conscience des modèles textuels (ce terme de "modèle" ne doit pas être pris dans le sens d'objet d'imitation, mais de "représentation simplifiée d'un processus, d'un système", d'après l'édition de 1996 du dictionnaire *Petit Robert*).

1.4 Point de vue didactique : écrire en langue étrangère ?

L'écrit a longtemps été relégué au second plan dans l'apprentissage des langues étrangères, ce que déplore Kahn (1993), en introduction à un ouvrage collectif sur les *Pratiques de l'écrit* en français langue étrangère (FLE). Mais on assiste actuellement à un certain renouveau : les vertus cognitives de l'écriture (prise de recul par rapport à la langue, aide à la mémorisation) et son intérêt culturel sont maintenant mieux reconnus. Les pratiques se sont diversifiées, comme en langue maternelle (quelques ouvrages ont été pionniers en la matière, comme (Moirand, 1979) ou (Vigner, 1982)).

Écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques. Wolff (1991 : p 110) classe celles-ci en trois familles : difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical ; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la L2 des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas ; plus loin dans l'article, Wolff (op. cit. : p 130) indique que la fonction de guidage du lecteur (*Leserlenkung*) est une de ces spécificités culturelles très difficiles à faire acquérir. On peut donc avancer que la surcharge cognitive guette le scripteur, en L2 plus encore qu'en L1, et que les facilitations procédurales seront d'autant mieux venues.

1.5 Point de vue du rôle joué par l'ordinateur

Décider d'utiliser l'outil informatique en vue d'une réelle production écrite comporte des conséquences différentes, au point de vue du dispositif spatio-temporel et humain envisagé, que la présentation, aussi bien faite soit-elle, de ce qui caractérise les textes bien formés. C'est pourquoi les choix suggérés dans Manganot (1996, 1998) sont très éloignés de ceux d'Achard-Beyle & Redon-Dilax (op. cit.), que l'on ne peut pas suivre quand ils affirment qu'une approche de la production écrite par simulation et résolution de problème est impossible en ALAO : ces auteurs oublient simplement de dire que leur affirmation est tributaire de leur "conceptualisation" de l'ordinateur comme tuteur (Levy, 1997) et de leur dispositif (le *context* de Levy [4]) ne prévoyant pas de présence pédagogique (travail autonome des étudiants) ; dans (Manganot, à paraître), un cas similaire est évoqué, celui du [Centre d'écriture de l'université d'Ottawa](#) (Vandendorpe, nda), où la création d'un centre de ressources informatisées s'est faite au détriment - et non en complément - des travaux dirigés de rédaction de textes qui lui préexistaient : les étudiants utilisent l'excellent cédérom [Communication écrite](#) (Vandendorpe, ndb), qui comprend lui aussi des activités de linguistique textuelle, mais quand il s'agit de produire, ils se retrouvent bien seuls face au traitement de texte. Or, en dehors de Levy, de plus en plus de chercheurs du domaine de l'ALAO montrent que ce n'est pas quand l'ordinateur est utilisé comme tuteur qu'on observe les usages les plus profitables : dans le cas de la production écrite, si l'on admet à la fois qu'une pratique est nécessaire et que l'ordinateur n'est pas capable d'évaluer celle-ci, on est amené à chercher d'autres rôles à l'outil informatique.



Certains auteurs (Romainville & Donnay, 1987 ; Mangenot, 1996) estiment que le traitement de texte permet un apprentissage par la **simulation** : on peut en effet considérer le texte sur écran, encore virtuel et manipulable à l'infini, comme une simulation du texte définitif qui sera envoyé à son destinataire, le scripteur étant en même temps lecteur, de manière plus distanciée que sur le papier (cf. également (Dam, Legenhausen & Wolff, 1990)). Si l'on combine cette propriété avec la focalisation mentionnée plus haut, on peut conclure que le traitement de texte a tout à fait sa place dans une approche pédagogique socio-constructiviste, à la condition d'une part de faire travailler les apprenants par deux (ou trois), d'autre part de prévoir une intervention pédagogique (Desmarais & Bisaillon, 1998).

Au-delà du traitement de texte, certains logiciels proposent des **facilitations procédurales**, permettant à l'apprenant de se concentrer sur un ou deux niveaux seulement : grâce à la génération automatique de texte, l'outil informatique est parfois capable de gérer un niveau et permet alors à l'apprenant de se concentrer sur les autres dimensions langagières. Ces facilitations procédurales peuvent prendre des aspects variés, et ce ne sont pas forcément les applications les plus avancées de l'intelligence artificielle auxquelles il est le plus pertinent de faire appel. On n'en citera qu'un seul exemple : [Écritures automatiques](#) (Mangenot, 1988) génère automatiquement des phrases à partir d'un matériau lexical fourni par l'apprenant ; celui-ci n'a donc à se préoccuper ni du niveau morphosyntaxique ni du niveau lexical et peut se concentrer sur le sens des phrases générées (qu'il doit décider de conserver ou de rejeter) ; s'il essaie de produire un petit texte, il travaillera non seulement la cohérence, mais également la cohésion.

1.6 Conclusion : quelques principes de travail avec l'ordinateur

- Les activités proposées doivent donner lieu à une authentique production, même si celle-ci est limitée en ampleur et en complexité.
- Cette production n'est pas évaluée par la machine, afin de ne pas brider la créativité des apprenants. Elle est par contre socialisée.
- L'outil informatique a notamment pour but de faire voir aux apprenants certains aspects complexes du "fonctionnement des discours", sans passer par un métalangage ardu et envahissant, mais à travers des "gammes d'écriture" allant de la reconstitution de textes à la rédaction assistée par des incitations, en passant par les transformations.
- Le lien entre lecture et écriture doit être assuré, d'une manière ou d'une autre.
- Le dispositif mis en place doit favoriser le travail de groupe, la résolution en commun de problèmes d'écriture, la relecture critique, suscitant autour de l'écran des interactions riches et variées. L'idéal est de combiner une bonne interactivité logicielle avec des interactions humaines entre pairs et avec l'enseignant.



2. Le logiciel et le dispositif qu'il implique

L'expérimentation présentée plus loin correspond à un choix fondamental quant au rôle joué par l'ordinateur : celui-ci n'est pas destiné à se substituer à l'enseignant ("ordinateur tuteur", d'après Levy (1997)) mais à étayer à la fois le travail du pédagogue et celui de l'apprenant. On dépasse ainsi le paradigme tuteur/outil un peu trop binaire de Levy, pour proposer des usages dans lesquels l'ordinateur n'est ni vraiment tuteur ni simplement outil, mais fournisseur de ressources, dispensateur de consignes et créateur de situations-problème. Comme le dit Bruillard (1997) : "*la tendance va vers des environnements d'apprentissage plus ouverts dans lesquels toutes sortes de technologies, intelligentes ou non, jouent un rôle.*" Peut-être la notion de logiciels "semi-tutoriels" serait-elle pertinente pour désigner des produits contenant des activités mais ne cherchant pas à évaluer les productions.

2.1 L'environnement pédagogique Gammes d'écriture

[Gammes d'écriture](#) est la version française (Mangenot, 1996) de *Scrivere con Word Prof*, un environnement d'écriture développé par des chercheurs italiens (Ferraris, Caviglia & Degl'Innocenti, 1992). Cette version vise, en français langue maternelle, à la fois le collègue et la première année de lycée ;

en FLE, on peut l'utiliser après quelques années d'apprentissage de la langue, dès que l'on souhaite développer des capacités en expression écrite chez les apprenants.

Gammes d'écriture consiste en un traitement de texte autour duquel est proposée toute une série d'aides à la rédaction. Ces aides relèvent de quatre domaines différents. Deux de ces domaines ne sont ni nouveaux, ni spécifiques au logiciel. Il s'agit d'une part d'un certain nombre d'outils d'analyse du texte en cours d'écriture (indices de fréquence, repérage de certains types de mots, comptage des mots et des caractères, etc.), d'autre part d'exercices et de jeux d'écriture dont le but est de faire observer certains fonctionnements textuels (remise en ordre de textes, exercices à trous, lipogramme ou logorallye [5]). Mais les deux éléments les plus originaux de *Gammes d'écriture* sont sa *Bibliothèque* de textes et ses *Assistants* à l'écriture.

Il convient encore de noter qu'une des idées fondamentales des auteurs italiens a consisté à n'imposer aucun parcours préétabli : c'est en effet, selon eux, à l'enseignant, ou même à l'étudiant, selon ses besoins, de déterminer à quels modules faire appel et dans quel ordre. Dans le même esprit, tous les modules du logiciel sont ouverts : ils peuvent être modifiés ou enrichis par les utilisateurs. Il est notamment très facile de préparer de nouveaux exercices (mais plus complexe de concevoir de nouvelles aides par incitations (Mangenot, 1997)).



La "Bibliothèque" de textes

Gammes d'écriture propose des ensembles de brefs extraits textuels (1000 signes, en moyenne) classés selon quatre typologies : actes de langage, tons, types de textes, figures de rhétorique. Le classement selon le ton permet par exemple à l'élève de croiser un thème assez général, comme "accident", "combat", "scène d'amour", avec dix tons différents (fantastique, épique, parodique, etc.). Ainsi l'élève peut-il voir soit un même ton employé dans différents extraits, soit un même thème traité sur différents tons. Les textes sont naturellement authentiques, pour la plupart tirés de la littérature. La rubrique "actes de langage" (cf. [Figure 1](#)), à l'inverse, est basée sur des textes fonctionnels. L'idée est d'illustrer par de courts extraits de textes argumentatifs les moyens linguistiques permettant de réaliser des opérations discursives telles que concéder, distinguer, minimiser, objecter, rectifier, etc. Encore une fois, l'entrée est double : on peut observer un même *acte* à l'œuvre dans différents extraits traitant de thèmes variés, ou bien différents procédés argumentatifs au service d'un même thème. L'apprenant qui consulte des textes le fait en général pour résoudre des problèmes d'écriture ; il peut couper/coller des extraits de ce qu'il lit dans son propre texte. Enfin, la *Bibliothèque* peut être enrichie, par l'enseignant ou par les apprenants.

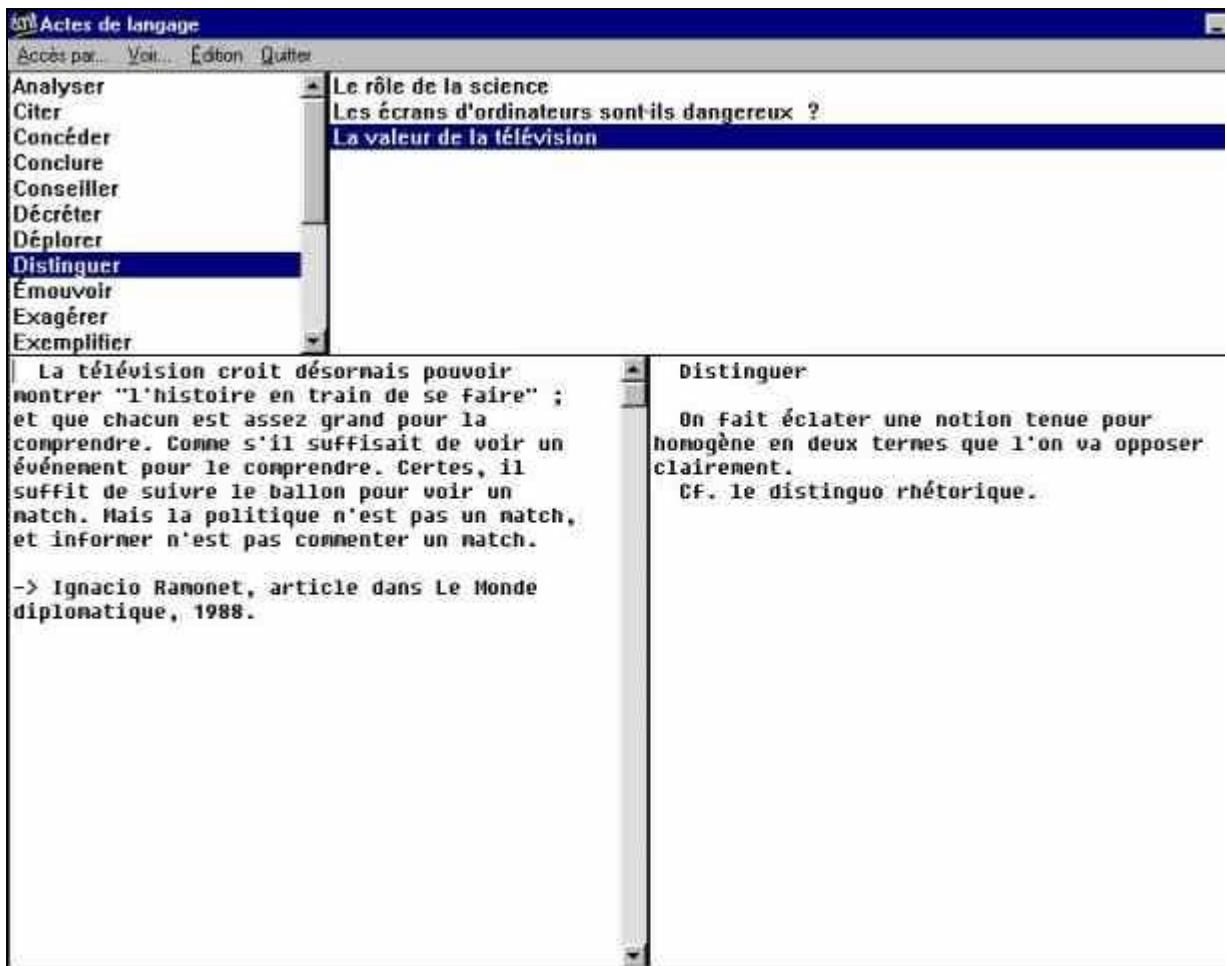


Figure 1 : un écran de *Gammes d'écriture*, Bibliothèque / Actes de langage.



Les Assistants

Le principe le plus courant des activités de production écrite dans *Gammes d'écriture* s'appuie sur un "dialogue" machine-apprenant spécifique à ce logiciel, même s'il fait partie de la famille des *prompting programs* (aides par incitations) ; en effet, ce ne sont ni la planification ni la révision qui sont visées, mais la rédaction (la mise en texte) proprement dite. L'apprenti-scripteur est sollicité pas à pas, au fur et à mesure de son écriture (cf. Figure 2). Il est, par exemple, incité par une consigne à écrire une phrase (cas le plus fréquent), une nouvelle consigne apparaissant dès qu'il indique qu'il a fini de rédiger le fragment textuel demandé. Outre la consigne d'écriture précise, il est possible de fournir des indications métalinguistiques (ou métatextuelles) appliquées au fragment en cours de rédaction, donc immédiatement concrétisées par la rédaction de celui-ci. Le mécanisme de génération automatique inclus dans les *Assistants* renvoie à l'apprenant, à la fin de la séquence d'incitations/rédaction, l'ensemble des fragments qu'il a rédigés recombinaisonnés, ce qui peut contribuer à lui faire prendre conscience de certains phénomènes d'organisation textuelle. Le texte généré peut être récupéré dans le traitement de texte et retravaillé. Il s'agit d'un mécanisme relativement primitif sur le plan informatique (que Danlos, 1993 : p 248 nomme "*méthode des textes pré-enregistrés à variable*"), mais riche de possibilités au point de vue pédagogique : tout d'abord, comme le dit Garcia-Debanco (1996 : p 83) à propos de l'écriture papier, les consignes permettent de fragmenter la tâche, ce qui constitue une facilitation procédurale. Ensuite, le texte généré apparaît comme n'étant ni une production de la machine, ni totalement celui de l'utilisateur, ce qui encourage la réécriture, souvent si difficile à amorcer. Enfin, un second niveau d'assistance est possible : à chaque étape (consigne), il est possible de cliquer sur un bouton et de faire ainsi tantôt mieux préciser la consigne, tantôt apparaître quelques mots inducteurs ; une certaine souplesse est ainsi réintroduite, et l'on peut alors parler d'aide individualisée.

La version française de *Gammes d'écriture* propose une centaine de telles tâches de production textuelle, aux objectifs pédagogiques variés. L'accent est mis tantôt sur l'organisation du texte, tantôt sur la mise en

mots. Quand un texte-modèle est fourni, c'est toujours pour des activités de transformation, pour amener l'apprenant à manipuler les structures langagières. Précisons tout de même que ce système, aussi spectaculaire soit-il parfois, ne comporte pas la moindre parcelle d'intelligence artificielle : les fragments saisis ne font l'objet d'aucune analyse, l'évaluation finale restant du ressort de l'enseignant.

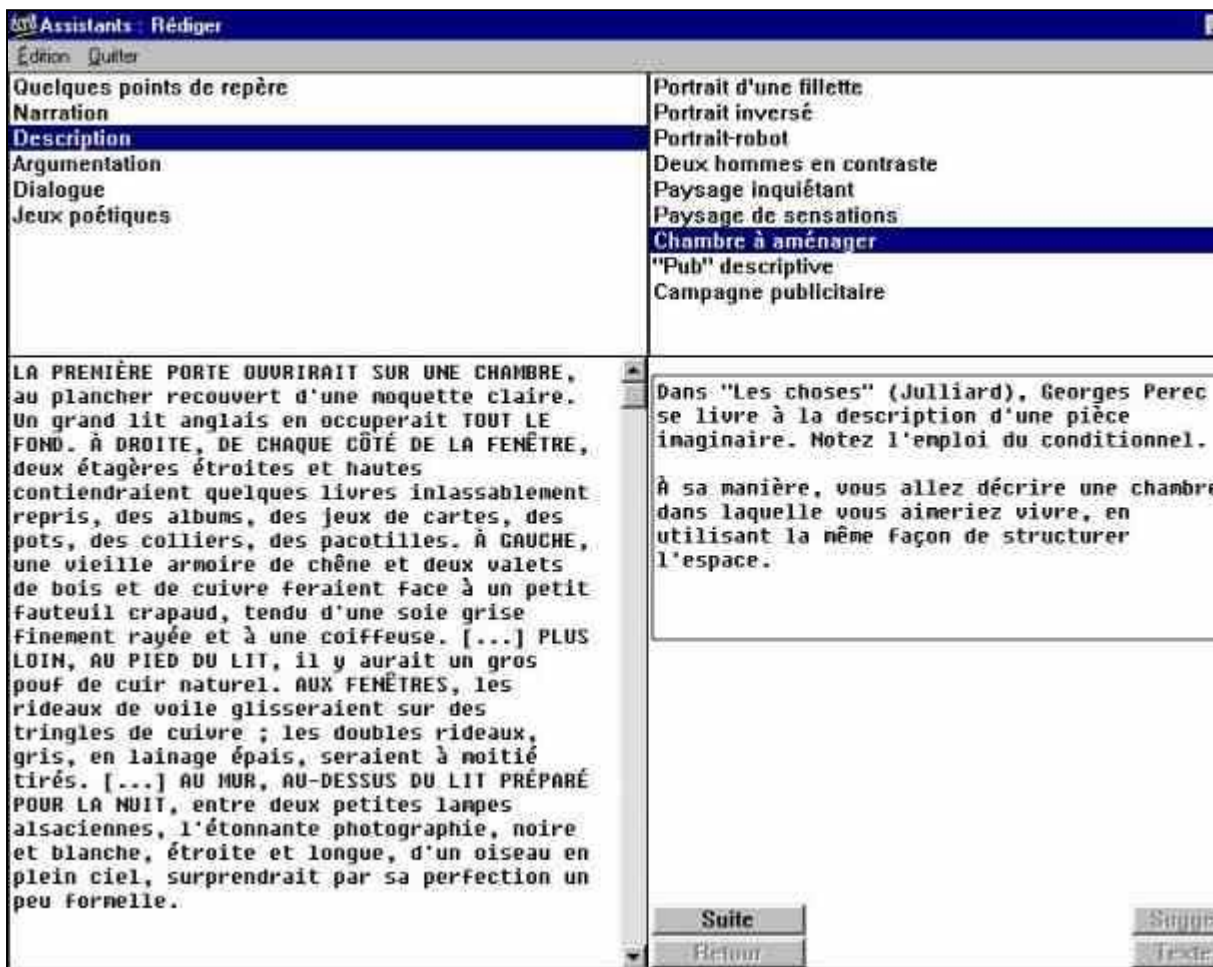


Figure 2 : un écran de *Gammes d'écriture*, Assistants / Rédiger.



2.2 Un "scénario d'intégration" en classe de FLE

Principe méthodologique : une progression dans la difficulté

On a déjà mentionné le fait que, dans une perspective socio-constructiviste, on ne pouvait se contenter d'apprentissages déclaratifs sur le lexique, la grammaire ou la linguistique textuelle. L'objectif final étant la capacité à produire des textes variés, on peut envisager plusieurs activités intermédiaires (des "gammes d'écriture"), moins complexes. La progression présentée ci-dessous est conçue pour des séances de deux heures et a été utilisée pour le travail sur les textes narratifs, descriptifs et argumentatifs :

1. **lecture problématisée** : les apprenants lisent des extraits textuels dans une optique bien précise, déterminée par l'enseignant. Un exemple : les étudiants ont rédigé en classe des portraits réciproques et on leur propose de lire quelques portraits dans *Gammes d'écriture* pour examiner la manière dont ils sont organisés (progression textuelle) ainsi que le lexique qui est employé ; cet examen a pour objectif d'entraîner des réécritures.
2. **reconstitution de textes** : les puzzles, closures et autres reconstitutions de textes sont aussi des activités de lecture, mais ils impliquent en outre une observation fine de certaines caractéristiques textuelles (réseaux anaphoriques, usage des connecteurs, progression thématique, cohérence narrative, etc.). Le travail par paires rend ces activités plus riches, en obligeant les apprenants à verbaliser.

3. **transformation de textes ou écriture à contrainte** : on peut considérer ce type d'activités comme un premier niveau de production écrite, particulièrement intéressant en ce qu'il conduit à entrevoir le modèle textuel.
4. **rédaction assistée** : l'apprenant a ici plus de latitude. Un certain nombre d'activités consistent à développer un texte situé dans la colonne de gauche, qui ne constitue plus alors un modèle mais plutôt un "squelette" (on développe ainsi une petite annonce, un récit minimum, etc.). D'autres activités sont simplement constituées d'une séquence de consignes (cf. infra).

3. L'expérimentation

3.1 Le contexte

L'expérimentation a eu lieu en 1999, au Centre Universitaire d'Études Françaises (important centre de FLE dépendant de l'université Grenoble 3), dans le cadre d'un cours semestriel de "rédaction de textes" (étudiants de niveau avancé) de deux heures par semaine ; une séance sur deux s'est déroulée en salle informatique. Les étudiants étant de langues maternelles différentes (50% d'anglophones environ), il a été possible de ne jamais mettre deux apprenants de même langue maternelle devant le même ordinateur : la communication s'effectuait ainsi en français. L'ensemble des activités du semestre a été organisé en essayant de prévoir lesquelles gagnaient à être effectuées devant les ordinateurs et lesquelles convenaient mieux à un travail en classe ; un des objectifs était justement de vérifier un certain nombre d'hypothèses à ce sujet (cf. infra). Lors des séances en salle informatique, les apprenants avaient toujours une "feuille de route" entre les mains ([voir Annexe](#)), destinée à les guider dans l'utilisation du logiciel sans qu'ils se sentent forcés à un cheminement inéluctable. Le programme semestriel était bâti, dans un premier temps (2/3 des séances), sur les différents types de textes à faire produire, descriptif, narratif, argumentatif, dans un second temps sur la pratique du compte-rendu, exercice obligé dans la mesure où les étudiants avaient une telle épreuve à l'examen qu'ils préparaient (le DELF, diplôme élémentaire de langue française). À chaque type de texte étaient associés des objectifs linguistiques ou discursifs spécifiques ; dans le cas de la séance décrite ci-dessous, il s'agissait notamment de faire travailler la concession et les connecteurs argumentatifs.



3.2 La suite d'activités

a) **Lecture de deux textes**, de Buffon et de Colette, portant sur le même thème, tous deux très subjectifs mais correspondant à une intention communicative différente (cf. [Tableau 1](#)). L'enseignant va vérifier successivement auprès de chaque dyade si les marques de l'argumentation dans le texte de Buffon ont bien été repérées : concession explicite (seconde phrase), présence plus ou moins implicite des arguments adverses constituant une forme de dialogisme (première et troisième phrase).

Le chat est un domestique infidèle qu'on ne garde que par nécessité, pour l'opposer à un autre ennemi domestique encore plus incommode [...]. Et quoique ces animaux, surtout quand ils sont jeunes, aient de la gentillesse, ils ont en même temps une malice innée, un caractère faux, un naturel pervers que l'âge augmente encore et que l'éducation ne fait que masquer [...]. Ils n'ont que l'apparence de l'attachement : on le voit à leurs mouvements obliques, à leurs yeux équivoques : ils ne regardent jamais en face la personne aimée. (Buffon, Histoire naturelle).

Péronelle porte une robe d'un gris modeste mais de l'étoffe la plus soyeuse, un velours qui fond dans la main et s'argente au soleil. Deux colliers noirs au cou, trois bracelets aux pattes de devant, la queue musclée et le menton distingué, avec des yeux d'un vert royal qui vous regardent droit, insolents, caressants, relevés aux coins, Péronelle irritée ne céderait pas devant Dieu le père, pas même devant moi. (Colette).

Consignes (indiquée sur "la feuille de route") : Vous pouvez lire deux textes sur les chats. Pourquoi le texte de Buffon a-t-il été mis dans la catégorie "argumentatif" ? Quelle en est la meilleure preuve ?

Tableau 1 : Activité de lecture de deux textes.



b) **Closure** demandant à retrouver les connecteurs d'un bref texte argumentatif (cf. [Tableau 2](#)). **Remise en ordre** d'un autre texte de même type. Manganot & Moulin (1997) montrent toute la différence qu'il y a à faire pratiquer les reconstitutions de texte sur ordinateur plutôt que sur papier, ce qu'illustre l'observation des dyades : dans l'activité de closure, un des connecteurs à retrouver est "en outre" ; les étudiants voient immédiatement, d'après le contexte, le sémantisme du connecteur et essaient, tout en discutant entre eux, "en plus", "ensuite", "de plus", "par ailleurs", tous refusés par le logiciel, avant de trouver le bon mot (parfois avec l'aide de l'enseignant). Sur papier, ils n'auraient écrit qu'une seule solution.

La bicyclette est un instrument de transport idéal pour la ville. _____, ne permet-elle pas de se glisser partout ? Le cycliste se faufile entre les voitures, échappe aux embouteillages __, malgré sa modeste vitesse, l'emporte sur l'automobiliste pour de petits parcours urbains. _____, elle se gare sans difficulté : un couloir, un réduit, un mur pour s'appuyer et c'est assez. _____, elle n'exige aucun carburant et son prix d'achat est modeste. Quelle économie !

Tableau 2 : Exemple d'activité de closure.

c) **Slalom de connecteurs** : à la suite d'une proposition ("*La voiture, c'est pratique pour se déplacer*"), les étudiants doivent "piocher" un connecteur, puis continuer le texte en respectant sa cohérence ; un nouveau connecteur doit être pioché après chaque phrase ou proposition (10 connecteurs en tout : mais, or, d'ailleurs, cependant, alors, de plus, donc, car, même si, malgré). À la fin de la production, le logiciel se contente de vérifier qu'aucun connecteur n'a été effacé. Voir ci-dessous un exemple de texte produit.

d) **Rédaction d'un texte** défendant ou réfutant une thèse au choix (cf. infra).

3.3 La production d'une dyade : points c) et d) du scénario

La production présentée dans [le Tableau 3](#) se situe dans la moyenne de ce qui a été rédigé par le reste de la classe. La dyade est constituée d'une Argentine et d'une Japonaise.

La voiture, c'est pratique pour se déplacer, **or** elle n'est pas très écologique **même si** elle utilise beaucoup moins d'essence qu'il y a vingt ans. **Alors**, c'est un moyen confortable et rapide **mais** il faut en même temps penser à l'environnement. **D'ailleurs**, la voiture ne sert pas toujours à économiser du temps **malgré** sa vitesse, à cause de la circulation des heures de pointe. **Cependant** beaucoup de monde prend la voiture au lieu d'utiliser les transports en commun, **donc** l'environnement souffre plus que nécessaire. Aujourd'hui nous avons pris l'habitude de prendre la voiture **même si** elle n'est pas toujours indispensable **car** cela convient à notre moderne vie confortable, **de plus** notre morale n'est pas assez concernée par les problèmes d'avenir.

Tableau 3 : Production d'une dyade dans l'activité " Slalom de connecteurs".



Le [Tableau 4](#) présente un exemple de rédaction assistée. On a simplement "toilé" la production au point de vue orthographique. La thèse défendue a été choisie par les apprenantes (chaque dyade travaillait sur une thèse différente, de son choix, défendue ou réfutée).

- L : Vous voulez défendre une thèse qui vous tient à cœur dans une lettre adressée à votre magazine préféré. Quelle est la thèse (la conclusion) à laquelle vous voulez que votre argumentation aboutisse (exprimez-la sous forme d'une courte phrase, si possible) ?
- A : *il faudrait interdire les animaux domestiques*
- L : Donnez un premier argument en faveur de la thèse "il faudrait interdire les animaux domestiques" [6]

- A : les animaux ne sont pas faits pour vivre dans des villes, ils appartiennent à la nature.
- L : Donnez un autre argument à l'appui de l'idée "il faudrait interdire les animaux domestiques"
- A : *l'idée de l'homme de se voir comme supérieur aux animaux, de se donner le droit de savoir ce qui est mieux pour quelqu'un - homme ou animal -, est pervers et n'a aucun motif justifiable.*
- L : Donnez un dernier argument en faveur de votre thèse "il faudrait interdire les animaux domestiques"
- A : *est-ce qu'il y a un seul animal qui se sente mieux dans une cage par rapport à vivre sauvagement ?*
- L : Imaginez maintenant le principal argument de quelqu'un qui ne serait pas d'accord avec la thèse "il faudrait interdire les animaux domestiques"
- A : *les animaux peuvent être considérés comme une bonne compagnie, surtout pour les personnes âgées qui sont seules à l'exception de, par exemple, leur chien*
- L : Comment contrediriez-vous l'argument "les animaux peuvent être considérés comme une bonne compagnie, surtout pour les personnes âgées qui sont seules à l'exception de, par exemple, leur chien" ?
- A : *c'est peut-être vrai, je ne doute pas qu'il y a beaucoup de gens pour qui leurs animaux domestiques sont d'une grande importance ; mais qui leur donne le droit de décider la vie d'un autre être, et que préférerait l'animal s'il pouvait parler ?*

Tableau 4 : Rédaction assistée. "L" renvoie au logiciel et "A" aux apprenantes.



À la suite de ce "dialogue", deux textes ont été générés par *Gammes d'écriture*, utilisant des connecteurs différents et introduisant la concession à des étapes différentes du texte (cf. [Tableau 5](#)).

Variante 1

Je voudrais, dans cette lettre, défendre l'idée suivante : il faudrait interdire les animaux domestiques. En effet, les animaux ne sont pas faits pour vivre dans des villes, ils appartiennent à la nature. Par ailleurs, l'idée de l'homme de se voir comme supérieur aux animaux, de se donner le droit de savoir ce qui est mieux pour quelqu'un - homme ou animal -, est perverse et n'a aucun motif justifiable. Enfin, est-ce qu'il y a un seul animal qui se sente mieux dans une cage par rapport à vivre sauvagement? Tout individu de bonne foi ne pourra que l'admettre.

Bien sûr, certains ne manqueront pas de dire : "les animaux peuvent être considérés comme une bonne compagnie, surtout pour les personnes âgées qui sont seules à l'exception de, par exemple, leur chien". Mais selon moi, c'est peut-être vrai, je ne doute pas qu'il y a beaucoup de gens pour qui leurs animaux domestiques sont d'une grande importance; mais qui leur donne le droit de décider la vie d'un autre être, et que préférerait l'animal s'il pouvait parler?

Non, je ne crois pas que l'opinion que j'énonçais au début de cette lettre puisse être sérieusement contestée.

Variante 2

Certains soutiennent l'idée suivante : les animaux peuvent être considérés comme une bonne compagnie, surtout pour les personnes âgées qui sont seules à l'exception de, par exemple, leur chien.

Bien qu'ils n'aient pas entièrement tort, on peut toutefois leur répondre : "c'est peut-être vrai, je ne doute pas qu'il y a beaucoup de gens pour qui leurs animaux domestiques sont d'une grande importance; mais qui leur donne le droit de décider la vie d'un autre être, et que préférerait l'animal s'il pouvait parler?". De plus, si on examine les faits dans leur objectivité, on ne peut que constater la chose suivante : les animaux ne sont pas faits pour vivre dans des villes, ils appartiennent à la nature. En outre, l'idée de l'homme de se voir comme supérieur aux animaux, de se donner le droit de savoir ce qui est mieux pour quelqu'un - homme ou animal -, est pervers et n'a aucun motif justifiable. On pourrait encore, si cela ne suffisait pas, ajouter un dernier argument : est-ce qu'il y a un seul animal qui se sente mieux dans une cage par rapport à vivre sauvagement? Une conclusion s'impose alors d'elle-même : il faudrait interdire les animaux domestiques !

Tableau 5 : Textes générés par le logiciels. En italiques les apports du logiciel, en gras les fragments saisis par l'élève.



De manière générale, les textes produits avec le "Slalom" essaient de jongler avec les contraintes de la cohérence (maintien d'une même orientation argumentative du début à la fin du texte) et celles de la cohésion (insertion harmonieuse des connecteurs par rapport à ce qui les précède et les suit ; pour une discussion sur les interactions entre cohérence et cohésion, cf. (Péry-Woodley, 1993 : pp 64-65)). L'exercice, de toute façon, est complexe, et il s'agit plus de provoquer des discussions (des conflits socio-cognitifs ?) à l'intérieur des dyades et avec l'enseignant que d'obtenir des textes parfaits. Le texte des apprenants semble privilégier la cohérence : si on l'examine globalement, on constate qu'il parvient tant bien que mal à maintenir une orientation argumentative cohérente, plutôt opposée à l'usage des voitures, alors que certains textes d'autres apprenants expriment des opinions contradictoires. Au point de vue de la cohésion, trois connecteurs choquent plus ou moins : l'emploi du "or" là où un "mais" conviendrait mieux n'arrête pas longtemps la lecture, tandis que "alors" et "de plus" posent un problème plus important, la relation sémantico-logique (Moirand, 1990 : p 51) qu'ils instaurent étant en contradiction avec ce qui les suit. Le résultat global, compte-tenu de la contrainte, peut néanmoins être considéré comme très bon.

Concernant l'activité de rédaction assistée, on constatera que les deux textes générés fonctionnent à peu près bien au point de vue argumentatif, ce qui n'est pas toujours le cas, notamment quand les différents arguments fournis sont de force très différente (si la réfutation est très forte, son placement au début du texte, dans la Variante 2, rend ce qui suit assez pâle). Les deux apprenants ont préféré le premier texte, qui annonce d'emblée l'opinion de l'énonciateur, alors que l'on pouvait estimer que le second était plus habile en évacuant dès le départ l'idée adverse (il est vrai qu'ensuite les quatre arguments consécutifs présentent une certaine lourdeur). On notera qu'une concession a été ajoutée par les apprenants par rapport à ce qui était prévu ("*c'est peut-être vrai, je ne doute pas qu'il y a beaucoup de gens pour qui leurs animaux domestiques sont d'une grande importance*") alors qu'on leur demandait de contredire l'opinion adverse. Cela dénote sans doute une intériorisation, certainement acquise dans la culture d'origine, de la nécessité de ne pas être trop abrupt ; dans la Variante 1, le segment "*mais selon moi*" est en rupture avec cette concession, puisqu'il crée une attente de contradiction, alors que dans la Variante 2, la seconde concession, étant attribuée à un locuteur ("*on peut leur répondre*"), s'insère sans problème à la suite de la première (on a même une troisième concession avec le segment généré par le logiciel, "*Bien qu'ils n'aient pas entièrement tort*").

Gammes d'écriture a pour objectif, à partir d'une pratique d'écriture, de faire observer ces complexes phénomènes sémantico-logiques, beaucoup plus que de faire produire des textes dénués de tout dysfonctionnement. Mais on se rend bien compte que cela est surtout profitable si l'enseignant est présent pour répondre aux problèmes soulevés, commenter les choix opérés et évaluer les textes produits.

3.4 Observation de l'ensemble du groupe-classe

L'activité des étudiants

On est tout d'abord frappé, lors des séances sur ordinateurs, par l'activité des étudiants, bien plus constante et intense que lors des séances en classe ; une preuve en est d'ailleurs la quantité de texte produite, de l'ordre du double au moins (sans diminution de la qualité ; la production de la dyade, "Slalom" et texte argumentatif, a été réalisée en une heure et quart environ). Une des causes de cette activité provient sans doute du principe même du logiciel *Gammes d'écriture*, qui multiplie à la fois les tâches d'écriture, et, à l'intérieur d'une tâche, les micro-consignes ; l'apprenant est ainsi constamment relancé, ce qu'une apprenante exprime ainsi : "*J'aime travailler avec l'ordinateur parce que c'est pas comme avec un papier, c'est l'écran qui va changer, ça force à le faire*". En classe, il est impossible, avec une vingtaine d'apprenants, d'arriver à un tel niveau de sollicitation ; on est obligé de donner une consigne globale et ensuite de laisser les apprenants plus ou moins livrés à eux-mêmes.



Le travail par paires

Il convient de noter qu'au début du semestre très peu d'étudiants pensaient que le travail par paires pouvait avoir ses avantages : on sentait, au contraire, lors de la première séance en salle informatique, une réticence assez générale envers le travail à deux ; cela s'explique sans doute par les représentations selon lesquelles on ne travaille bien que seul, surtout pour l'écriture, ressentie par beaucoup comme un processus essentiellement privé. Une étudiante exprime bien la contradiction entre ses représentations et

l'expérience qu'elle vient de faire : *"J'aime bien travailler avec l'ordinateur mais je n'aime pas travailler avec quelqu'un. Je ne suis pas patiente. C'est moi qui ai tapé. Je veux tout faire car je suis plus rapide mais c'était bien parce qu'on avait beaucoup d'idées toutes les deux."* Paradoxalement, c'est le manque d'équipement qui a obligé à travailler par paires : ne disposant que de 10 ordinateurs pour 20 étudiants, on n'avait pas le choix. Mais interrogés après quelques séances, de nombreux étudiants ont souligné que le fait de s'expliquer mutuellement le vocabulaire ou les structures syntaxiques permettait de mieux les mémoriser (*"Si c'est quelqu'un qui m'a expliqué un mot, je peux mieux m'en rappeler que si je cherche dans le dictionnaire"*) ; sans doute un partenaire a-t-il plus de chances de se situer dans la "zone proximale de développement" (Vygotski) qu'un didacticiel ou même que l'enseignant. La même observation vaut également pour d'autres niveaux de la production textuelle, comme la prise en compte du lecteur et des normes. Plusieurs apprenants ont également indiqué qu'ils pensaient avoir plus d'idées à deux, d'autres ont eu l'impression de se répartir la recherche de vocabulaire et la recherche d'idées. À l'intérieur de chaque dyade s'opère fréquemment un partage des tâches : c'est celui (celle) qui maîtrise le mieux la frappe qui prend le clavier, l'autre maniant souvent la souris ; parfois, on observe une alternance. Bref, la collaboration est un des principaux apports des séances en salle informatique, du moins quand on propose de petites situations problèmes et des tâches ouvertes d'écriture.

Une dimension non négligeable est constituée par le fait que les apprenants communiquent en français : la négociation du sens, les échanges métalinguistiques, les discussions sur la manière de gérer les contraintes d'écriture (Dejean & Mangenot, à paraître) sont des activités langagières authentiques tout à fait susceptibles de provoquer des acquisitions dans la langue cible. Bien sûr, si les apprenants étaient de même langue maternelle, il serait plus difficile (et plus artificiel) de les faire communiquer en français : les centres de FLE en France sont là dans une situation privilégiée.

La différence de style et de rythme de travail entre les apprenants est également plus grande qu'en classe : sans doute cela est-il en partie dû à la souplesse et à l'ouverture du logiciel, qui permet aux perfectionnistes de consacrer beaucoup de temps à une tâche, tandis que les autres peuvent aller assez rapidement de l'avant. Les premiers sont d'ailleurs fréquemment retournés en salle informatique durant les périodes de libre-accès afin d'y terminer le travail proposé sur les "feuilles de route", ce qui dénote un comportement autonome.



L'évaluation des productions

L'évaluation des productions s'est faite selon deux processus différents : l'un formatif, durant la séance, lorsque l'enseignant passait de groupe en groupe et signalait les dysfonctionnements (beaucoup plus faciles à repérer sur un écran que sur une feuille de papier manuscrite), l'autre sommatif, après coup, à partir de l'impression sur papier du texte rédigé. Un exemple de l'intérêt de l'aide de l'enseignant en cours d'écriture est fourni par l'emploi du connecteur "or", lors du "Slalom" : ce connecteur est en effet d'un sémantisme complexe pour les étrangers, qui n'en ont en général pas d'équivalent. Passant de groupe en groupe, l'enseignant a pu signaler les emplois impropres, les expliquer et aider à trouver un contexte dans lequel le connecteur s'insère correctement. Ce point a ensuite été repris en classe, à la demande des apprenants, mais une explication "magistrale", décalée par rapport au moment où se pose le problème d'écriture, est sans doute moins efficace qu'une intervention "à chaud".

Le travail en classe

Dans ces conditions, que reste-t-il en faveur du travail en classe ? La socialisation des textes en grand groupe, certainement, qui s'est mal faite en salle informatique, malgré la suggestion d'aller lire les productions des pairs (chaque dyade était trop concentrée sur son propre texte). L'énoncé des critères généraux correspondant à tel ou tel type d'écrit passait également sans doute mieux à l'oral que s'il avait été fourni par écrit sur papier ou sur ordinateur. Des mises au point sur certains problèmes linguistiques, enfin, étaient attendues par les apprenants, mais il était difficile de trouver des notions mal maîtrisées par la quasi totalité du groupe, assez hétérogène. Les temps du passé, par exemple, travaillés de manière intensive lors de l'écriture de narrations, ne posent pas du tout le même type de problèmes à des anglophones qu'aux locuteurs d'une langue romane.

4. Conclusion

Si l'on s'interroge, pour conclure, sur la reproductibilité d'un tel mode de travail, on est amené à faire un

certain nombre de constatations. Il faut tout d'abord accepter qu'un entraînement à l'écriture ne puisse avoir lieu qu'avec un soutien pédagogique humain : un logiciel encourageant une véritable production peut être utilisé en autonomie, mais à la condition que des tâches précises soient fournies en amont et évaluées en aval. Les collègues désireux d'adopter l'approche décrite ici doivent par ailleurs être convaincus de l'intérêt des activités d'écriture à contraintes et autres transformations de texte, nombreuses dans le logiciel, et de leur pratique pendant les heures de cours. Il faut enfin qu'ils s'approprient un logiciel suffisamment ouvert pour pouvoir s'adapter à leurs objectifs ; l'ouverture a cependant un revers : elle demande que l'on trace des parcours dans une masse d'activités peu transparentes a priori. Le meilleur moyen trouvé pour inciter les enseignants du CUEF à utiliser *Gammes d'écriture* a consisté, lors de stages de formation à l'outil informatique, à les mettre eux-mêmes en situation de réaliser un parcours avec le logiciel ; le plaisir qu'ils y ont trouvé, pour la plupart, a sans doute constitué le meilleur argument. Une autre solution consiste à faire circuler les "scénarios pédagogiques" qui ont été testés avec succès auprès des étudiants.



Références

Bibliographie

Achard-Beyle, G. & Redon-Dilax, M. (2000). "Français, autoformation et ELAO à l'université : didactique du texte et pratique de l'hypertexte". In *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 3, 1. pp 87-107. Consulté en août 2000 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/redon/default.htm>

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.

Bruillard, E. (1997). *Les machines à enseigner*. Paris : Hermès.

Daiute, C. (1985). *Writing and Computer*. Addison-Wesley Publishing Company.

Dam, L., Legenhausen, L. & Wolff, D. (1990). "Text production in the foreign language classroom and the word processor". *System* vol. 18, 3. pp 325-334.

Danlos, L. (1993). "Génération automatique de textes". In *Linguistique et traitements automatiques des langues*, Fuchs, C. et al. (dirs). Paris : Hachette Supérieur. pp 247-266.

Dejean, C. & Mangenot, F. (à paraître). "Gestion à deux d'une tâche informatisée d'écriture à contraintes". *Actes du colloque "L'écriture à contraintes"*, Bilous, D. & Oriol-Boyer, C. (dirs), mai 2000, université Stendhal-Grenoble 3.

Desmarais, L. & Bisaillon, J. (1998). "Apprentissage de l'écrit et ALAO". In *Hypermédia et apprentissage des langues*, Chanier, T. & Pothier, M. (dirs). *Études de linguistique appliquée*, 110. pp 193-203.

Flower, L.S. & Hayes, J.R. (1980). "The dynamics of composing : making plans and juggling constraints". In *Cognitive processes in writing*, Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (dirs). Hillsdale : Erlbaum. pp 31-50.

Garcia-Debanc, C. (1993). "Enseignement de la langue et production d'écrits". In *Écriture et langue*, Garcia-Debanc (dir.). *Pratiques*, 77. pp 3-23.

Germain C. (1997). "Les paradigmes de recherche en éducation : remarques d'ordre épistémologique". In *Méthodologies de recherches empiriques en langues secondes et étrangères : nouvelles perspectives*, Duquette et al. (dirs). Université d'Ottawa : CREAL. pp 2-7.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, Que sais-je ?

Kahn, G. (dir.) (1993). *Des pratiques de l'écrit*. Numéro spécial *Le Français dans le Monde*. Paris : Hachette.

Kern R. G. (1995). "Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production". *The Modern Language Journal*, 79. pp 457-476.

Lehtinen E., Hakkarainen K., Lipponen L., Rahikainen M. & Muukkonen H. (1998). "Computer supported

collaborative learning: A review". Consulté en août 2000 : <http://suvi.kas.utu.fi/papers/clnet/clnetreport.html>

Levy, M. (1997). *Computer Assisted Language Learning, Context and Conceptualization*. Oxford : Oxford University Press.

Mangenot, F. (1996). *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris : CNDP, la collection de l'ingénierie éducative.

Mangenot, F. (1997). "Aide à la rédaction à travers un "dialogue" ordinateur/apprenant". *Revue de l'association Enseignement Public et Informatique (EPI)*, 87.

Mangenot, F. (1998). "Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2". In *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Souchon, M. (dir.). *Actes du X^e colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*. Besançon : Université de Franche-Comté. pp 515-525.

Mangenot, F. (à paraître). "L'intégration des TICE dans une perspective systémique". In *Les nouveaux dispositifs d'apprentissage. Revue Les Langues Modernes*, septembre 2000.

Mangenot, F. & Moulin, C. (1997). "Ordinateur et exercice". *Le Français aujourd'hui*, 118. pp 73-81



Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en français langue étrangère*. Paris : CLE International.

Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette FLE.

Péry-Woodley, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*. Paris: Hachette FLE.

Petitjean, R. (1985). *De la lecture à l'écriture, la transformation de texte*. Paris : CEDIC-Nathan.

Peytard, J. & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette FLE.

Reichler-Béguelin, M.-J. (1988). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Romainville, M. & Donnay, J. (1987). "Des micromondes pour apprendre la langue". In *Des Ordinateurs à notre ordinaire. Revue Enjeux*, 12. Namur : CEDOCEF. pp 109-122.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). "Research on written composition". In *Handbook of research on teaching*, Wittrock, M.C. (dir.). New York : McMillan. pp 778-803.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Slatin, J. M. (1992). "Is There a Class in This Text? Creating Knowledge in the Electronic Classroom". In *Sociomedia, Multimedia, Hypermedia, and the Social Construction of Knowledge*, Barret, E. (dir.). Cambridge, MA : The MIT Press. pp 27-51.

Swaffar, J., Romano, S., Markley, F. & Arens, K. (1998). *Language Learning Online, Theory and Practice in the ESL and L2 Computer Classroom*. Austin, Texas : The Daedalus Group. Consulté en février 2000 : <http://labyrinth.daedalus.com/LLO>

Vigner, G. (1982). *Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.

Vygotski, L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales, Messidor, 1985.

Wolff, D. (1991). "Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit". In *Schreiben in der Fremdsprache*, Börner & Vogel (dirs). Bochum : AKS-Verlag. pp 110-134.

Vandendorpe, C (nda). Site du *Centre d'écriture de l'université d'Ottawa*. Consulté en août 2000 : <http://www.uottawa.ca/academic/arts/writcent>

Logiciels

Daedalus Integrated Writing Environment (nd). Logiciel de The Daedalus Group, Inc. Informations consultées en août 2000 : <http://www.daedalus.com>

Ferraris, M., Caviglia, F., Degl'Innocenti, R. (1992). *Scrivere con Word Prof.* Logiciel Windows. Gênes : Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche, Milan : Theorema libri.

Mangenot, F. (1988). *Écritures automatiques*. Logiciel Thomson et MS-DOS. Paris : JériKo. Logiciel téléchargeable en août 2000 : <http://www.u-grenoble3.fr/mangenot/ecrauto.htm>

Mangenot, F. (1996). *Gammes d'écriture*. Logiciel Windows. Paris : CNDP. Documentation consultée en août 2000 : <http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit/>

Vandendorpe, C (ndb). *Communication écrite*. Cédérom Windows. Montréal : Editions Logiques. Présentation consultée en août 2000 : <http://www.didacom.com/>



Notes

[1] Le recueil des propos a été effectué par C. Dejean, doctorante en sciences du langage dont la recherche porte sur l'analyse des interactions entre pairs travaillant devant un ordinateur.

[2] Cette notion, directement liée à celle de surcharge cognitive (*cf.* Flowers & Hayes, 1980), est une de celles qui semblent faire l'unanimité chez les psychologues et les didacticiens : il s'agit de proposer une tâche d'écriture dans laquelle l'élève n'ait à gérer qu'un ou deux niveaux de la production écrite. Halté (1992 : p 87) avance ainsi que "La mise en place d'activités de "facilitation procédurale", par lesquelles une tâche cognitivement lourde [...] est allégée de sorte qu'elle ne concerne plus que la (ou le petit nombre de) procédure précise dont l'apprentissage est visé, constitue une voie didactique intéressante."

[3] L'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (*CSCL : Computer Supported Collaborative Learning*) est un champ de recherches bien établi dans le monde anglo-saxon. Scardamalia & Bereiter, déjà cités, travaillent maintenant dans ce domaine et ont réalisé un logiciel de travail collaboratif, CSILE (*computer supported intentional learning environment*), présenté dans Lehtinen et al. (1998).

[4] Les lecteurs ne connaissant pas l'ouvrage de Levy en trouveront une bonne présentation par Rézeau dans le [numéro 1, vol. 2](#) d'*ALSIC*.

[5] Le lipogramme est une activité consistant à écrire un texte sans utiliser une certaine lettre (souvent une voyelle). *Gammes d'écriture* bloque physiquement la frappe de la "lettre interdite". Un exemple d'activité proposée : réécrire *Le petit chaperon rouge* (dont une version simplifiée est disponible dans une fenêtre) sans utiliser la lettre "o". Le logorallye consiste à rédiger un texte en employant obligatoirement un certain nombre de mots fournis (noms ou verbes). Une variante, le "slalom", consiste à faire la même activité avec des connecteurs.

[6] On constate que le segment textuel saisi par les apprenantes (leur thèse) est repris dans les consignes suivantes : il s'agit là aussi, informatiquement parlant, de la "méthode des textes préenregistrés à variable " qui, bien que primitive, donne l'impression d'une prise en compte par le logiciel de ce que l'on a tapé.



Annexe

"Feuille de route" remise aux étudiants

Lecture

Vous pouvez lire deux textes sur les chats. Pourquoi le texte de Buffon a-t-il été mis dans la catégorie "argumentatif" ? Quelle en est la meilleure preuve ?

- Bibliothèque / Types de textes / Descriptif / animal "La chatte Péronnelle" (Colette)
- Bibliothèque / Types de textes / Argumentatif / animal "Le caractère des chats" (Buffon)

Manipulations

- Gymnase / Trouve-mots velo.clz
- Gymnase / Puzzle tv cine.puz

Rédaction

a) Un début de texte vous est imposé. Cliquez sur "PIOCHE" et continuez. Il faut piocher un connecteur pour chaque phrase et ne pas l'effacer. Attention à la cohérence de votre texte : faites-le lire à vos voisins.

- Gymnase / Slalom voiture.slm

b) Choisissez ou bien de défendre une idée ou bien de la contredire :

- Assistants / Rédiger / Argumentation / Défendre une thèse
- Assistants / Rédiger / Argumentation / Contredire une thèse

A propos de l'auteur

François MANGENOT est maître de conférences spécialiste de la didactique du français (langue maternelle et langue étrangère) et des langues à l'Université Stendhal-Grenoble 3, UFR sciences du langag. Son domaine de recherche est tourné depuis 1987 vers les aides logicielles à l'écriture, puis l'analyse et l'intégration pédagogique des multimédias. Il a précédemment été formateur IUFM (Institut de Formation des Maîtres), attaché linguistique, lecteur, enseignant de français langue étrangère.

Courriel : mangenot@u-grenoble3.fr

Toile : <http://www.u-grenoble3.fr/mangenot>

Adresse: 60, Grande rue de Saint Rambert, 69009 Lyon, France.

