

Apprentissage de l'écrit et ALAO

Lise Desmarais, Joselyne Bisailon

► **To cite this version:**

Lise Desmarais, Joselyne Bisailon. Apprentissage de l'écrit et ALAO. Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), 1998, Hypermédia et apprentissage des langues, pp.193-204. edutice-00000229

HAL Id: edutice-00000229

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000229>

Submitted on 18 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.

Références : Desmarais, L., Bisaillon, J. (1998). "Apprentissage de l'écrit et ALAO". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 193-204.

APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT ET ALAO

Résumé : L'écrit est sûrement l'un des apprentissages privilégiés dans les environnements informatiques puisqu'il peut y être développé de façons variées. Ainsi, le simple traitement de texte peut conduire à un apprentissage efficace, mais aussi les outils d'aide à l'écrit, tels le correcteur orthographique, l'analyseur de texte ou le concordancier, de même que la télématique, un environnement d'écriture qui permet des échanges entre scripteurs. Chaque support a ses contraintes, ses avantages et ses inconvénients, mais aussi ses conditions d'utilisation qui en font des supports performants ou non dans l'apprentissage. C'est ce dont nous traiterons dans ce chapitre.

1. ÉCRIT ET TRAITEMENT DE TEXTE

Si le traitement de texte est l'une des utilisations technologiques les plus répandues dans les cours de rédaction en langue seconde, comme le rapportent Hyland (1993) et Pennington (1993), cela ne veut toutefois pas dire que ce support est toujours intégré de façon à ce que l'apprentissage de l'écrit soit maximisé. C'est ce qui explique que les résultats des recherches sur l'utilisation du traitement de texte en classes d'écrit soient souvent contradictoires (Cochran-Smith, 1991; Pennington, 1993). Il en ressort que, pour une utilisation optimale du traitement de texte, certaines conditions doivent être respectées. Après avoir décrit le contexte pédagogique dans lequel doit être intégré le traitement de texte, nous présenterons une recherche conduite récemment.

1.1 Contexte pédagogique d'intégration du traitement de texte

Pennington (1993), tout en relevant les différentes variables dont avaient tenu compte les recherches sur le traitement de texte en classe d'écrit, a permis d'identifier le contexte pédagogique dans lequel devrait s'inscrire l'utilisation du traitement de texte dans une classe d'écrit. Nous examinerons ce contexte en examinant tout d'abord les qualités requises pour l'enseignant de même que pour l'apprenant et ensuite en traitant de la démarche pédagogique que devrait suivre l'enseignant ; il sera question en dernier lieu de l'environnement informatique souhaitable dans ce contexte.

Une des premières variables identifiées par Pennington, pour la réussite maximale de l'utilisation du traitement de texte en classe d'écrit, est l'habileté de l'enseignant à manipuler le traitement de texte ainsi que son attitude à l'égard de son utilisation dans une classe d'écrit. Bisaillon (1995b) en fait la preuve lorsqu'elle décrit toutes les difficultés que peut rencontrer l'enseignant qui désire intégrer le traitement de texte dans ses cours d'écrit. Si l'enseignant ne croit pas fortement à l'apport du traitement de texte dans l'apprentissage de l'écrit, il se découragera et cette attitude négative déteindra sur ses étudiants. Comme le note Pennington, l'attitude positive ou négative des enseignants a des effets sur les résultats des recherches.

Même s'il semblerait que d'une façon générale le traitement de texte soit aussi profitable aux étudiants en langue étrangère qu'en langue maternelle et aux étudiants ayant différents niveaux de compétence en langue étrangère, la recherche montre que ce sont les étudiants avec une plus grande maîtrise du processus rédactionnel qui en profitent le plus (Williamson & Pence, 1989). Il faut donc que le traitement de texte soit intégré dans une approche d'enseignement de l'écrit orienté vers le processus rédactionnel pour rejoindre les étudiants qui n'ont pas encore développé la maîtrise de ce processus. C'est d'ailleurs l'importance du processus dans la compétence rédactionnelle qui a amené Manganot (1996a) à mettre à la disposition des utilisateurs du logiciel pédagogique *Gammes d'écriture* des aides à la planification, à la mise en texte et à la relecture/révision.

De plus, il a été noté que les étudiants qui profitent davantage du traitement de texte sont aussi ceux qui non seulement maîtrisent les fonctions du traitement de texte (Wenrich, 1991), mais aussi ceux qui ont une certaine maîtrise du clavier. En effet, un des avantages du traitement de texte pour le scripteur qui possède le doigté est que l'écriture du texte se fait presque au rythme de la pensée. Or, dans la situation d'écrit traditionnelle

papier et crayon, pour suivre sa pensée, le scripteur a souvent tendance à gribouiller son texte, éprouvant ensuite de la difficulté à se relire. Or, la recherche de Bisailon (1995a) a montré que, sans la maîtrise du clavier, les étudiants s'arrêtent en moyenne à tous les quatre mots à cause de fautes de frappe. Ainsi, si les étudiants d'un cours de rédaction avec le traitement de texte ne possèdent pas les deux savoir-faire techniques mentionnés, ils doivent les acquérir au tout début du cours. C'est un préalable à la réussite subséquente.

Ajoutons qu'il est important que la démarche pédagogique dans laquelle est utilisé le traitement de texte comporte un enseignement de l'écrit orienté vers le processus, ce qui veut dire que tous les processus impliqués (planification, mise en texte et révision) sont pris en compte dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit. De plus, l'accent doit être mis davantage sur le processus de révision et sur les diverses stratégies utilisées par les bons scripteurs lorsqu'ils écrivent en langue étrangère. En effet, comme le rapportent Piolat & Roussey (1995: p 87), il est évident que "le simple usage d'un Traitement de Texte ne soutient pas de façon assurée toutes les procédures d'écriture des élèves, y compris la réécriture et la révision". Afin de mieux saisir le lien entre les processus et le traitement de texte, nous traiterons brièvement de chacun d'eux.

Tout d'abord, si l'enseignant doit intégrer l'apprentissage de la planification à l'intérieur de son cours d'écrit, il doit être conscient qu'il importe peu que le plan soit fait ou non avec le traitement de texte. En effet, si certains scripteurs planifient directement à l'écran, d'autres, au contraire, préfèrent écrire le plan sur un papier qu'ils auront toujours sous les yeux au moment de composer. Le choix de l'une ou l'autre de ces approches n'a aucun effet sur la qualité des productions finales. Comme il a été noté par les chercheurs que les scripteurs utilisant le traitement de texte ont tendance à moins planifier que lorsqu'ils écrivent avec le papier et le crayon, l'enseignant devrait rappeler l'importance de ce processus en début d'écriture et tout au long de la mise en texte et même lors de la révision.

Par ailleurs, le traitement de texte doit nécessairement être utilisé lors de la mise en texte et de la révision, et cela dès les premiers instants de rédaction. Le texte ne doit pas être d'abord écrit sur papier et ensuite copié à l'ordinateur, car alors les effets bénéfiques du traitement de texte sont minimisés. L'enseignant informe les étudiants que lors de la mise en texte, ils devront se concentrer sur le contenu et l'organisation. La correction linguistique, par exemple l'accord des adjectifs, ne devrait pas être leur principale préoccupation lors de ce processus. C'est le cas toutefois des scripteurs faibles qui se limiteront souvent à cet aspect.

Si autant les scripteurs faibles que les bons scripteurs ont recours à la L1 lors de la planification, il semblerait que cette stratégie soit plus fréquente et plus efficace chez les bons scripteurs lors de la mise en texte (Whalen, 1992). Les scripteurs faibles peuvent avoir tendance à passer trop de temps à essayer de traduire mot à mot de l'anglais au français (Whalen), ce qui risque de changer le sens de leur phrase ou du texte. Dans son étude de cas, Bisailon (à venir) a aussi noté que lorsque le scripteur s'arrête sans cesse pour chercher un mot dans le dictionnaire, il a tendance à perdre le fil de ses idées. Le recours à une stratégie compensatoire est alors nécessaire.

Quant au processus de révision qui est au coeur du processus rédactionnel, il semblerait qu'il soit favorisé par le traitement de texte. En effet, ce dernier, grâce à l'aisance à se déplacer dans le texte, invite le scripteur à corriger et à recorriger son texte. Ainsi, le scripteur-réviseur n'hésitera pas à ajouter une phrase à son texte s'il se rend compte, lors d'une dernière relecture du premier paragraphe, que ce dernier manque de clarté, ce qu'il n'aurait pu faire avec le crayon sans être obligé de réécrire tout le texte.

Un autre avantage du traitement de texte lors de la révision est qu'il facilite la centration sur un seul aspect du texte à la fois. Grâce aux fonctions du traitement de texte, il est facile pour le scripteur, par exemple, de se concentrer sur l'organisation : il peut modifier alors l'ordre des paragraphes ou des phrases ou encore insérer des connecteurs.

Bref, avec le traitement de texte, les étudiants jouent davantage avec les mots, les phrases et même les idées : ils développent le plaisir d'écrire. C'est en partie ce qui explique que les étudiants qui écrivent avec le traitement de texte produisent des textes plus longs qu'avec les moyens traditionnels (Bisailon, 1995a : p 9).

Finalement, selon Pennington (1993), l'environnement dans lequel est utilisé l'ordinateur a aussi son importance. Il faut que le laboratoire soit d'accès facile, que les heures d'ouverture soient flexibles et nombreuses, le soir et la fin de semaine, et aussi qu'il y ait toujours une personne disponible pour aider les étudiants à régler les problèmes techniques. Trop d'obstacles techniques conduisent à une perte de temps pour les étudiants, ce qui peut engendrer une attitude négative face à la technologie.

1.2 Une expérimentation

La recherche de Bisailon (1997) s'inscrit dans la lignée des recherches de Williamson & Pence (1991) et de Silver & Repa (1993). De ces expériences antérieures, elle retient que les étudiants de langue étrangère utilisant le traitement de texte révisent plus que lorsqu'ils emploient les moyens traditionnels, qu'ils utilisent des stratégies

portant sur le contenu et l'organisation lorsque ces stratégies leur sont enseignées et qu'ils produisent des textes de meilleure qualité s'ils sont guidés par des stratégies d'écriture.

L'objectif de la recherche de Bisailon était de connaître l'effet de l'enseignement de stratégies d'écriture combiné à l'utilisation du traitement de textes sur des étudiants de niveau universitaire, avancés en langue étrangère. La chercheuse voulait répondre à la question suivante : l'enseignement de stratégies d'écriture combiné à l'utilisation du traitement de texte aidera-t-il les étudiants avancés en langue étrangère à améliorer de façon significative leurs performances en révision et en production ?

Les sujets sont 60 étudiants de français langue seconde ou étrangère inscrits au cours Rédaction II, cours donné à l'intérieur des programmes de langue seconde de l'Université Laval. Les groupes A (21 sujets retenus) et B (20 sujets) ont suivi des cours à l'hiver 1995 et le groupe C (19 sujets) à l'automne 1995. Les sujets des trois groupes ont certaines ressemblances au niveau de l'âge moyen (25 ans \bar{x} A et C \bar{x} et 27 ans \bar{x} B) et de la langue maternelle qui est l'anglais pour la majorité d'entre eux. De plus, plusieurs étudiants utilisaient déjà le traitement de texte avant le cours (A : 62%; B : 65% et C : 63%), mais peu possédait la maîtrise du clavier (A : 25%; B : 50%; C : 32%). Finalement, tous se disent très motivés à apprendre à écrire avec ce support.

Le design retenu pour cette recherche a été celui de l'échantillon séparé avec prétest et posttest. Ainsi, la même expérience a été répétée à trois reprises avec deux professeurs différents, l'un ayant une grande expérience de l'enseignement de l'écrit et l'autre, commençant dans ce domaine. Deux prétests et deux posttests ont été utilisés, l'un mettant l'accent sur l'habileté à réviser et l'autre sur la performance à l'écrit. L'enseignement systématique de stratégies a eu lieu pendant trois mois et a porté sur l'attention sélective dirigée vers le contenu et l'organisation du texte. C'est donc sur ces aspects du texte que nous nous attendions à voir des progrès significatifs.

Les résultats ont révélé que les étudiants des trois groupes ont amélioré de façon significative non seulement leurs performances révisionnelles mais aussi leurs performances écrites. En effet, au regard du texte à réviser, les étudiants ont été capables de détecter et corriger en moyenne 30% plus d'erreurs touchant au contenu du texte au posttest qu'au prétest, 34% plus d'erreurs concernant l'organisation du texte et 24% plus d'erreurs de langue. Pour chaque type d'erreurs, les analyses statistiques sont significatives ($p = 0.0001$). Quant au texte à produire, encore une fois, les progrès entre le prétest et le posttest sont significatifs, et cela aux trois niveaux visés. Les résultats obtenus suggèrent que l'enseignement de stratégies de révision combiné avec l'utilisation du traitement de texte est un moyen d'améliorer la qualité de la révision autant que la qualité des écrits.

Conclusion

Il nous semble important de retenir que si le simple traitement de texte peut aider à améliorer l'apprentissage et l'enseignement de l'écrit, ce n'est pas en étant intégré dans des cours traditionnels d'écrit. Pour que le traitement de texte favorise l'apprentissage de l'écrit, il faut qu'il soit intégré dans un contexte pédagogique approprié. L'expérimentation décrite ci-dessus confirme la valeur d'une telle intégration.

2. LES OUTILS D'AIDE A L'ECRITURE

Même si le traitement de texte constitue l'outil technologique le plus largement utilisé pour l'enseignement de l'écrit, d'autres moyens comme les gestionnaires d'idées, les correcteurs orthographiques, les analyseurs de texte, les dictionnaires informatisés et les concordanciers procurent aux scripteurs des supports additionnels. Certains s'utilisent en phase de préécriture comme les gestionnaires d'idées qui permettent de planifier un texte alors que d'autres servent d'outils d'aide à la révision comme les correcteurs orthographiques et les analyseurs de texte ou d'outils de recherche comme les dictionnaires informatisés et les concordanciers qui permettent d'établir des listes de fréquence et d'occurrence des mots d'un texte. D'autre part, la télématique offre aux scripteurs un environnement d'écriture simulant un contexte réel de communication. Nous nous limiterons dans cette partie aux outils de révision et à l'utilisation de la télématique. Pour une analyse des outils de préécriture, nous suggérons l'ouvrage de Manganot (1996b) et l'article de Reed (1996).

2.1 Les correcteurs orthographiques

La plupart des traitements de texte sont maintenant doublés d'un correcteur orthographique et les correcteurs qui fonctionnent de façon autonome sont compatibles avec plusieurs logiciels de traitement de texte. Le correcteur orthographique peut fonctionner au vol, pendant l'écriture ou en différé, après l'écriture. Le correcteur présente le mot jugé mal orthographié en évidence et permet au scripteur d'accepter ce mot tel quel et de l'ajouter à son dictionnaire, de faire une recherche dans un dictionnaire général pour obtenir des options orthographiques et de corriger le mot. Les correcteurs lexicaux se limitent à l'orthographe lexicale, traitent les mots de façon isolée et identifient comme inconnus des mots n'apparaissant pas dans leur dictionnaire. Les correcteurs lexico-grammaticaux intègrent une composante d'analyse grammaticale, plus ou moins adéquate selon le cas. Ils

se limitent généralement aux mots en proximité immédiate sans prendre en considération les données contextuelles et sémantiques. Certains correcteurs ont été spécialement conçus pour des apprenants de langue comme *Native English* ou le traitement de texte *Système-D* qui contient un correcteur orthographique spécialement conçu pour des apprenants de français.

Les recherches

Contrairement à l'utilisation du traitement de texte pour l'enseignement de l'écrit, peu de recherches ont été menées sur l'incidence de l'utilisation du correcteur orthographique et la majorité porte sur l'apprentissage de la langue maternelle. Teichman & Poris (1985) n'ont noté aucune influence significative sur la production orthographique de leurs sujets, apprenants de première année universitaire, ni sur leur habileté générale à écrire lorsque le correcteur a été utilisé en complément au traitement de texte. Greenland & Bartholome (1987) n'ont relevé aucune différence significative quant à l'accroissement des connaissances grammaticales des sujets de leur expérience, de jeunes adultes utilisant le traitement de texte couplé au correcteur orthographique pour l'apprentissage de la rédaction administrative en langue maternelle. D'autre part, McClurg & Kasakow (1989) ont noté un gain significatif lorsque leurs sujets (élèves du niveau primaire) ont utilisé pour l'apprentissage de la langue maternelle d'abord le traitement de texte couplé au correcteur orthographique, puis un tutoriel élaboré à partir de leurs propres fautes. Il faut noter que ces recherches, antérieures à 1990, avaient recours à des correcteurs limités à l'orthographe lexicale et souvent peu conviviaux ; de plus, l'incidence de l'utilisation de ce type de correcteur sur la compétence orthographique ne pouvait être importante.

Dalton (1991) qui a mené une étude auprès de 40 élèves, les uns utilisant un correcteur, les autres faisant la correction avec l'aide d'un pair, mais sans correcteur, a indiqué que le groupe utilisant le correcteur a produit des textes contenant moins d'erreurs mais avait tendance à se fier au correcteur uniquement pour repérer les fautes. Jinkerson & Baggett (1993) ont mené une étude semblable qui concluait également que le correcteur aidait les élèves à repérer les erreurs et, par conséquent, à en corriger un plus grand nombre. Lorsqu'Eliason (1995) a évalué les productions écrites de sujets qui, les uns ont utilisé le traitement de texte et les autres, le traitement de texte couplé à des outils de révision (correcteur orthographique et analyseur de texte *f voir cif* après), les résultats ont indiqué que les sujets ayant utilisé les outils complémentaires ont particulièrement apprécié le correcteur et que la qualité orthographique de leurs productions était nettement supérieure. L'auteur a également noté une certaine supériorité quant à la structure des phrases, l'orthographe d'usage, l'emploi de la majuscule et de la ponctuation. Une expérience semblable a été présentée par Espinoza (1993) où aux deux groupes (traitement de texte, traitement de texte et outils complémentaires), elle a ajouté un groupe papier *f* crayon. Ses résultats indiquent une différence significative en faveur du groupe ayant bénéficié des outils complémentaires au traitement de texte quant à la qualité des textes produits. Pour sa part, Jinkerson (1994) a comparé l'utilisation du correcteur orthographique et le travail en paires chez des sujets du niveau primaire. Les sujets ayant travaillé avec le partenaire technologique ont obtenu des résultats supérieurs.

Il semble que ces expériences plus récentes, menées avec le correcteur orthographique, aient permis d'obtenir de meilleurs résultats quant à la qualité orthographique des productions écrites. C'est qu'au fil des années, les capacités de ces outils technologiques se sont améliorées : ils permettent un meilleur repérage des erreurs et des suggestions orthographiques plus appropriées. Toutefois, ces expériences n'indiquent pas si l'utilisation du correcteur orthographique permet un accroissement de la compétence orthographique en L1 ou en L2.

C'est ce que nous avons voulu examiner en proposant une didactique de l'orthographe tirant profit des capacités du correcteur orthographique. (Desmarais, 1994) Cette didactique s'appuie sur une typologie d'erreurs orthographiques présentées selon une progression définie. Les sujets de cette recherche ont corrigé des textes organisés autour d'erreurs ciblées présentées dans des documents authentiques tirés du contexte de travail puis remaniés. De plus, les sujets étaient guidés dans l'utilisation du correcteur orthographique. L'analyse des résultats de deux mises à l'essai de cette didactique auprès d'adultes anglophones et francophones en fonction des catégories d'erreurs et des profils des sujets indiquent des gains significatifs en orthographe à la suite d'une courte durée de formation (10,5 heures) confirmant l'efficacité de la didactique proposée et l'utilité du correcteur orthographique comme outil d'apprentissage lorsque son utilisation est dirigée. Le didacticiel *ORTHO+* présente la didactique proposée (Desmarais, 1997a et 1997b)

2.2 Les analyseurs de texte

Certains utilitaires s'apparentent au correcteur orthographique mais abordent, outre l'orthographe (de façon superficielle), la grammaire, la stylistique, le lexique ou la ponctuation. Ces utilitaires fournissent également un relevé quantitatif du nombre de mots utilisés, de la longueur moyenne des phrases, du nombre de mots utilisés dans la plus longue phrase, des mots répétés et du nombre de répétitions¹. Ils fournissent également une

¹ Les versions récentes des logiciels de traitement de texte fournissent cette information.

appréciation normative du texte et un indice de lisibilité du texte basé sur la longueur des mots, des phrases et des paragraphes. Certains permettent d'identifier des paramètres d'analyse selon le type de production écrite visée ; si l'on désire faire une communication scientifique ou un dépliant publicitaire, les paramètres seront différents. Toutefois, comme Thiesmeyer (1989) le souligne, ces analyseurs en arrivent à une systématisation de la production écrite qui n'a plus rien à voir avec la stylistique.

Les recherches

Brock (1993) a fait l'examen de trois analyseurs de texte pour l'anglais et a examiné leurs effets sur les utilisateurs. Il conclut que ces derniers font des phrases plus courtes et effectuent un moins grand nombre de révisions touchant le sens des phrases que les étudiants n'utilisant pas cet outil technologique. Toutefois, à la suite de l'utilisation de *Writer's Helper*, un programme où coexistent 20 sous-programmes de pré-écriture et 20 sous-programmes d'analyse de texte, Reed (1996) a démontré que les sujets ayant eu recours à ce logiciel ont fait des révisions (substitution ou effacement) qui n'affectent pas le sens, ont éliminé des mots, raccourci des phrases trop longues et allongé des phrases beaucoup trop courtes, ce qui a permis une production écrite de meilleure qualité.

Dans une autre perspective, Bender (1992) a comparé l'évaluation d'un texte par un analyseur informatique et un analyseur humain pour se rendre compte d'énormes divergences au niveau de l'appréciation du texte, ce qui corrobore les résultats obtenus plus tôt par Collins (1989) où il n'y avait accord entre les deux types d'évaluateurs que sur 6% des éléments stylistiques. Même si les analyseurs de texte peuvent effectuer des analyses relativement complexes, ils ne peuvent ni tenir compte de phrases ayant une structure syntaxique ambiguë, ni intégrer les variantes stylistiques que le scripteur désire, ni tenir compte de son intention ou du contexte d'écriture. Ils en arrivent souvent à donner des conseils peu pertinents, inopportuns ou erronés ou à laisser passer des fautes.

2.3 La télématique

Depuis le début des années 90, la mise en réseau des ordinateurs a permis en outre la transmission d'informations textuelles favorisant des échanges entre les scripteurs soit à l'intérieur d'un groupe/classe grâce aux réseaux locaux pour créer un laboratoire d'écriture, soit à l'échelle d'une institution, d'un pays ou de la planète grâce aux réseaux à longue distance. La production écrite peut se faire en synchronie lorsque les participants sont présents en même temps sur le réseau ou en asynchronie lorsque les participants écrivent selon leur disponibilité et que les messages s'accumulent dans une boîte aux lettres à laquelle ils ont accès à leur guise.

Les recherches

L'utilisation de la télématique en synchronie ou en asynchronie a fait l'objet de nombreuses recherches. Il semble que son utilisation ait fait éclater le cadre de la classe et permette la communication dans un contexte réel en plus de faire redécouvrir le plaisir d'écrire comme l'indique Mangenot (dans le présent numéro). Dans un résumé des recherches sur ce sujet, Desmarais (1998) indique que, outre les effets notés à la suite de l'utilisation du traitement de texte, la télématique permet :

- de favoriser chez les scripteurs la prise en compte du destinataire ;
- d'augmenter la motivation à produire du fait qu'on recevra une réponse réelle (non seulement une correction de sa production) ;
- d'augmenter la motivation à produire des écrits de meilleure qualité (syntaxe, stylistique, structure) parce qu'on veut être compris ;
- d'augmenter la complexité des productions écrites par rapport aux productions orales ;
- d'augmenter le pourcentage du temps consacré à la production écrite par opposition à la situation traditionnelle ;
- d'augmenter le nombre de mots produits dans la langue cible par rapport au contexte traditionnel ;
- de favoriser le traitement plus en profondeur du sujet à l'étude ;
- de stimuler les introvertis à intervenir davantage qu'ils ne le font en classe (sous le couvert d'un prétendu anonymat) ;
- de permettre une communication plus personnelle ;
- de modifier le rôle de l'enseignant qui devient membre du groupe de scripteurs et de mettre tous les collaborateurs, enseignant y compris, sur un pied d'égalité ;
- de développer des habiletés de lecture pour saisir le message et répondre adéquatement aux commentaires et aux questions de l'enseignant ou des pairs ;

- de favoriser chez l'apprenant sa propre prise en charge.

En asynchronie, on a souvent recours à un appariement avec des correspondants d'autres pays ou d'autres groupes linguistiques, ce qui a pour effet de favoriser la compréhension interculturelle, comme l'ont souligné Sanaoui & Lapkin (1992). L'expérience menée par Frizler (1995) révèle à quel point les technologies actuelles permettent d'ignorer les frontières et de franchir les barrières culturelles². Elle a offert à partir de l'Université de San Francisco un cours d'anglais écrit L2 où les 16 étudiants inscrits étaient en Asie, en Europe, en Amérique du Sud, en Indonésie, au Moyen-Orient et communiquaient entre eux par courrier électronique à partir d'un programme de cours préétabli. Flórez & Estrada (1995) a jumelé des étudiants d'espagnol de niveau intermédiaire/avancé à des correspondants mexicains qui, pendant une période de dix semaines, ont correspondu dans le cadre d'un cours d'espagnol écrit. L'auteure a évalué, entre autres, les progrès dans l'utilisation de certains éléments grammaticaux ainsi que leur appropriation des formules de salutation et de prise de contact. Les progrès notés chez les étudiants et leur intérêt à participer à ces discussions électroniques (temps passé à la tâche, commentaires verbaux et non verbaux) constituent une indication de la rentabilité de ce moyen pédagogique. La prolifération des groupes de discussion ou de MOOs (Multi-Object-Oriented) sur la toile spécialement dédiés aux apprenants de langues³ est également un indice probant de l'intérêt à utiliser cette technologie. Dans ces études, les chercheurs ont tenu compte de diverses variables : la qualité et la quantité de la production écrite, les thèmes touchés, l'attitude face à l'écrit en fonction du sexe, du type de personnalité ou des styles d'apprentissage, les stratégies d'écriture utilisées. Certains se sont penchés sur l'analyse textuelle des productions écrites qui se situent à mi-chemin entre la langue écrite et la langue orale. L'ouvrage produit sous la direction de Warschauer (1995) est éloquent dans ce sens, puisqu'il présente diverses utilisations de la télématique.

CONCLUSION

Il va sans dire que ce type d'enseignement n'est pas dépourvu de problèmes et ne convient pas à tous les utilisateurs. La familiarité ou le désir de se familiariser avec la technologie et la capacité d'accepter l'ambiguïté, l'imprévu et de résoudre des problèmes techniques tant chez l'apprenant que chez l'enseignant demeurent des conditions de succès. De plus, ce n'est pas la seule présence de la technologie qui permettra d'atteindre des résultats positifs mais son intégration harmonieuse dans un programme d'enseignement (Warschauer, 1996).

Comme en font foi les recherches rapportées précédemment, l'enseignement de l'écrit à l'aide des technologies n'en est pas à ses débuts. Cependant, ce n'est pas la seule utilisation de la technologie qui permettra d'obtenir des productions écrites de meilleure qualité tant au niveau de l'organisation, du contenu que de la forme. Il importe que cette utilisation soit intégrée dans un programme d'enseignement où la technologie est mise au service de l'apprentissage et que l'initiation et la formation des usagers (enseignants et apprenants) soient assurées.

Jocelyne BISAILLON
Département de langues et linguistique
Université Laval
Sainte-Foy (Québec)
Canada, G1K 7P4
Jocelyne.Bisaillon@lli.ulaval.ca

Lise DESMARAIS
Institut canadien du service extérieur
15 rue Bisson, Hull (Québec)
Canada, J8Y 5M2
lise.desmarais@bisson01.x400.gc.ca

Notice biographique

Jocelyne Bisaillon (Ph. D) est professeure de français langue seconde et de didactique des langues à l'Université Laval. Sa recherche porte sur l'écrit et plus précisément sur les stratégies d'écriture lors de la rédaction au moyen du traitement de texte, sur le processus de révision et sur l'intégration du traitement de texte dans l'enseignement de l'écrit. Depuis 1994, elle est responsable de la chronique sur les nouvelles technologies dans la revue Québec français.

Lise Desmarais est spécialiste en didactique des langues à l'Institut canadien du service extérieur du Ministère des Affaires étrangères du Canada et chercheure dans les environnements informatiques d'aide à l'apprentissage. Responsable de la conception et de l'évaluation du logiciel Ortho+ pour l'apprentissage de l'orthographe française.

² Voir <http://thecity.sfsu.edu/~funweb/thesis/htm> pour plus de détails.

³ On trouve sur le réseau Internet divers groupes comme Jasette, Causerie, FrenchTalk ou Tandem où communiquent des apprenants de langues.

RÉFÉRENCES

- BENDER, R. (1992). *Computerized style checking: can it help teach ESL writing?* Présenté au colloque CALICO 92, Monterey, CA.
- BISAILLON, J. (1997). *Effects of the teaching of revision strategies in a computer based environment*. Présenté au colloque Workshop on Second Language Writing in a Computer Environment, Brighton (Angleterre).
- BISAILLON, J. (1995a). "Le comportement scriptural de quatre scripteurs en L2 ayant le traitement de texte comme support à l'écrit", in CREAL, *Utilisation des nouvelles technologies en enseignement et apprentissage des langues/ The use of new technologies in teaching and learning languages*, pp 6f18, Ottawa, Université d'Ottawa.
- BISAILLON, J. (1995b). "Les nouvelles technologies dans l'enseignement, dites-vous? Vous m'en reparlez!" *Québec français*, vol 98. pp 102f104.
- BROCK, M.N. (1993). "Three disk based text analysers and the ESL writer". *Journal of Second Language Writing*, vol. 2, 1. pp 19f40.
- COCHRANfSMITH, M. (1991). "Word processing and writing in elementary classrooms: A critical review of related literature". *Review of Educational Research*, vol. 61. pp 107f155.
- COLLINS, J.L. (1989). "Computerized text analysis and the teaching of writing", in G.E. Hawisher et C.L. Selfe (dirs.) *Critical perspectives on computers and composition instruction*, pp 30f43, New York, Teachers College Press.
- DALTON, B. M. (1991). *Writing and technology: the effect of a computer spelling checker versus peer editor on fourth grade students' editing, spelling and writing performance (CAI)*. Thèse de doctorat. Harvard University.
- DESMARAIS, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*, Montréal, Éditions Logiques.
- DESMARAIS, L. (1997a) . "L'aventure du développement d'un didacticiel". *Québec français*, vol. 106, pp 105f107.
- DESMARAIS, L. (1997b) . *ORTHO+* . Logiciel , version téléchargeable à <http://www.cfsi-icse.gc.ca>.
- DESMARAIS, L. (1994). *Proposition d'une didactique de l'orthographe ayant recours au correcteur orthographique*. Québec, CIRAL.
- ELIASON, R.G. (1995). *The effect of selected word processing adjunct programs on the writing of high school students (spell checker, grammar checker)*. Thèse de doctorat. Tampa, FL, University of South Florida. Non publié.
- ESPINOZA, S.F. (1993). *The effects of using a word processor containing grammar and spell checkers on the composition writing of sixth graders (grammar checkers)*. Thèse de doctorat. Lubbock, TX, Texas Tech University. Non publié.
- FLÓREZfESTRADA, N.B. (1995). *Some effects of native/nonnative communication via computer e-mail interaction on the development of foreign language writing proficiency*. Thèse de doctorat. Pittsburgh, PA, University of Pittsburgh. Non publié.
- FRIZLER, K. (1995). *The Internet as an education tool in ESOL writing instruction*. Mémoire de maîtrise, San Francisco, CA, San Francisco State University. Non publié.
- GREENLAND, L.T. & BARTHOLOME, L.W. (1987). "The effect of the use of microcomputers on writing ability and attitude toward business communication classes". *Delta Pi Epsilon Journal*, vol. 29, 3. pp 78f90.
- HYLAND, K. (1993). "ESL computer writers: What can we do to help?" *System*, vol. 21, 1. pp 21f30.
- JINKENSON, L.A. (1994). *Computer spell checkers and collaborative peers: intellectual partners*. Thèse de doctorat. Ann Arbor, MI, University of Michigan. Non publié.
- JINKERSON, L. & BAGGETT, P. (1993). "Spell checkers: aids in identifying and correcting spelling errors". *Journal of Computing in Childhood Education*, vol. 4, 4. pp 291f306.
- MANGENOT, F. (ce numéro). "Réseau Internet et apprentissage du FLE".
- MANGENOT, F. (1996a). *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*. Thèse de doctorat. Université de Paris X- Nanterre.
- MANGENOT, F. (1996b). *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- MCCLURG, P.A. & KASAKOW, N. (1989). "Word processors, spelling checkers and drill and practice programs: effective tools for spelling instruction?" *Journal of Educational Computing Research*, vol. 5, 2. pp 187f198.
- NATIVE ENGLISH, a/s Qian Hu, Inso Corporation, 31 St. James Av., Boston, MA 02116-4101, Tél.: 800-733-5799, Téléc.: 617-753-6666, webmaster@inso.com
- PENNINGTON, M.C. (1993) . "A critical examination of word processing effects in relation to L2 writers ". *Journal of Second Language Writing*, vol. 2, 3. pp 227f255.
- PIOLAT, A. & ROUSSEY, J.fY. (1995). "Le traitement de texte: un environnement d'apprentissage encore à expérimenter", *Repères*, vol. 11. pp 87f102.

- REED, W.M. (1996). "Assessing the impact of computer-based writing instruction". *Journal of Research on Computing in Education*, vol. 28, 4. pp 418-437.
- SANAOUI, R. & LAPKIN, S. (1992). "A case study of an FSL senior secondary course integrating computer networking". *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 48, 3. pp 525-552.
- SILVER, N.W. & REPA, J.T. (1993). "The effect of word processing on the quality of writing and self-esteem of secondary school English-as-a-second-language students: writing without censure". *Journal Educational Composing Research*, vol. 9, 2 . pp 265-283.
- SYSTÈME-D, Heinle & Heinle, 20 Park Plaza, Boston, MA 02116, Tél.: 617-451-1940, Téléc.: 617-426-4379, reply@heinle.com
- TEICHMAN, M. & PORIS, M. (1985). *Wordprocessing in the classroom: its effects on Freshman writers*. ED 276062.
- THIESMEYER, J. (1989). "Should we do what we can?" in G.E. Hawisher et C.L. Selfe (dirs.), *Critical perspectives on computers and composition instruction*, pp 75-93, New York, Teachers College Press.
- WARSCHAUER, M. (1996). "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom". *CALICO Journal*, vol. 13, 2-3. pp 7-26.
- WARSCHAUER, M. (1995). *Virtual connections. Online activities and projects for networking language learners*, Honolulu, University of Hawaii Press.
- WENRICH, J.K. (1991). *The computer wordprocessing abilities of high reading/high language and low reading/low language sixth grade students*. Thèse de doctorat. Lehigh University. Dissertation Abstracts International, 52, 1721A.
- WHALEN, K.L. (1992). *Approche cognitive et expérimentale de la production écrite: Comparaison des processus d'écriture entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- WILLIAMSON, M.M. & PENCE, P. (1991). "Word processing and students writers", in Britton, B.K. et Glynn, S.M. *Computer writing environments*, pp 93-127, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.