



**HAL**  
open science

## Aides informatisées à la rédaction de textes

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Aides informatisées à la rédaction de textes. En direct de l'APPF, 2004, Supplémento, pp.81-93. hal-04639632

**HAL Id: hal-04639632**

**<https://hal.science/hal-04639632>**

Submitted on 9 Jul 2024

**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.

## Aides informatisées à la rédaction de textes

François Mangenot, paru dans *En direct de l'APPF*, Supplémento 2004, Lisbonne, Association portugaise des professeurs de français, p. 81-93.

L'écrit a longtemps été relégué au second plan dans l'apprentissage des langues étrangères, ce que Kahn (1993), en introduction à un ouvrage sur les « pratiques de l'écrit » en FLE, constate et explique ainsi :

De toutes les compétences visées par l'enseignement des langues étrangères, l'expression écrite est certainement celle qui a connu ces dernières années le plus faible développement. [...] Associées aux méthodes dites traditionnelles, confondues avec la grammaire, liées aux approches livresques, attachées aux procédures évaluatives les plus classiques, les pratiques de l'écrit ont longtemps souffert de la réputation d'appartenir à un âge révolu de la pédagogie des langues.

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 ayant été pionniers en la matière (Moirand, 1979, Vigner, 1982). On notera qu'en langue étrangère plus encore qu'en langue maternelle, les apprenants ont besoin de « grain - textuel - à moudre ». Encore plus qu'en L1, il convient de les inciter à une observation fine des « marques de surface » (Moirand, 1979), de leur proposer des activités conduisant à une réflexion sur la manière dont ces marques s'agencent selon le type de texte considéré et de les amener, en production, à vérifier s'ils se sont bien approprié ces nouveaux outils sémiotiques. L'ordinateur peut contribuer à renouveler l'approche de la production écrite, à certaines conditions que cet article tentera de définir. On s'interrogera tout d'abord sur les difficultés que pose la production écrite. On proposera ensuite une typologie des aides à l'écriture. On décrira enfin un « environnement d'écriture » utilisable en français langue étrangère.

### 1. Les difficultés de la production écrite et comment y remédier

#### 1.1 Ce qu'en disent psychologues, linguistes et pédagogues

On ne va pas ici passer 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).

##### *La production écrite, une activité d'ordre procédural*

La production écrite est une activité cognitive complexe, aboutissant presque toujours, chez les apprentis-scripteurs, à une *surcharge cognitive*. Cette expression, très utilisée en psychologie et en didactique, signifie que le cerveau a trop d'éléments à traiter simultanément en « mémoire de travail » et que donc, automatiquement, tel ou tel niveau sera laissé de côté : quand on est concentré sur le sens de ce qu'on écrit, par exemple, il arrive que l'on fasse des erreurs d'accord que l'on ne ferait pas en temps normal.

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. Le scripteur-expert, tel qu'il a été observé par les psychologues cognitivistes (Flower & Hayes, par exemple), n'enchaîne pas linéairement les trois phases classiques de **planification**, de **mise en texte** et de **relecture-révision** ; un processus de « mise au point » est en effet omniprésent. Le traitement de texte facilite ces révisions permanentes, dans la mesure où le texte est manipulable à l'infini sur l'écran : on peut jeter quelques idées, commencer à

rédigé une partie, faire un plan, réviser un passage, en déplacer un autre, modifier le plan, dans l'ordre que l'on veut.

Un consensus existe par ailleurs chez les psychologues comme chez les pédagogues pour dire que l'on ne peut apprendre à écrire qu'en écrivant (apprentissage par l'action et non par instruction - Queneau disait avec humour, en paraphrasant le proverbe bien connu, « C'est en écrivant qu'on devient écrivain. »). Pour l'apprenti-scripteur, les savoir-faire à développer varient en fonction du genre textuel envisagé. Ils peuvent être scindés en processus plus simples que la production d'un texte entier (« facilitations procédurales », cf. *infra*).

### *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 donc 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 ; le logiciel présenté plus loin comporte la possibilité d'élaborer de telles activités.

### *Le travail de groupe facilite l'acquisition de savoir-faire*

Vygotski 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 grandement facilités par ce média.

### *L'écrit s'appuie aujourd'hui sur des supports nouveaux*

Les **technologies de l'information et de la communication** n'ont pas « tué » l'écrit, bien au contraire. Plus que jamais, la maîtrise de ce code est essentielle à une bonne insertion sociale. L'ordinateur est dorénavant omniprésent dans le monde du travail, notamment pour toutes les tâches de production écrite : le système éducatif peut-il faire l'impasse sur l'apprentissage systématique de son utilisation (ne s'agirait-il, en langues, que du traitement de texte) ? L'écrit sur un écran présente par ailleurs un certain nombre de caractéristiques intéressantes sur le plan pédagogique.

### *L'ordinateur, un outil cognitif ?*

Dans de nombreuses activités l'ordinateur renvoie aux apprenants une image de leurs processus cognitifs, il 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. Il a donc tout à fait sa place dans une approche pédagogique constructiviste, aussi bien en L1 qu'en L2. L'ordinateur permet également les **facilitations procédurales** (cf. Scardamalia & Bereiter, 1986), dont l'intérêt pédagogique est souligné par Halté (1992) : « 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. » Cela consiste à demander à l'apprenant de se concentrer sur un ou deux niveaux seulement, par exemple en négligeant provisoirement les aspects dits « de bas niveau » comme l'orthographe et la morphosyntaxe : l'outil informatique est parfois capable de gérer un niveau (par exemple la morphosyntaxe dans *Écritures automatiques* ou la planification dans *Conte*, voir plus loin) et

permet alors à l'apprenant de se concentrer sur une autre dimension linguistique. Ces **facilitations procédurales** peuvent prendre des aspects très variés : à partir de la connaissance des capacités du média, on verra qu'il est possible d'imaginer des activités intéressantes que l'on ne pourrait pas réaliser sans ordinateurs. Mais ce ne sont pas forcément les applications les plus avancées de l'intelligence artificielle auxquelles il est le plus pertinent de faire appel.

## 1.2 L'importance du dispositif pédagogique, l'intégration

Il ne suffit bien sûr pas de placer des apprenants devant un ordinateur pour que des apprentissages s'effectuent. Le choix des logiciels, leur intégration dans la démarche pédagogique d'ensemble, le dispositif envisagé sont des variables à prendre en compte. Dans de tels scénarios, le rôle de l'enseignant est profondément modifié, mais il n'en demeure pas moins fondamental. Il pourrait, notamment grâce aux technologies interactives, devenir un « ingénieur des apprentissages » (selon une formule de Gilbert Dalgalian).

## 1.3 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. La phase de l'écriture pour laquelle les logiciels d'aide à la rédaction sont les plus utiles est sans doute la **mise en texte**.
- ♦ 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.

## 2. Typologie des aides à l'écriture

La plupart des aides à l'écriture ne se substituent pas au traitement de texte, mais au contraire en conservent les principaux attributs, en y ajoutant un ou plusieurs modules pédagogiques ; on peut alors, comme les chercheurs italiens auteurs de l'environnement *Gammes d'écriture* dont il sera question plus loin, utiliser la métaphore du « traitement de texte habillé ». Mais commençons par proposer une typologie des aides à l'écriture que l'on peut trouver dans les produits existants. Précisons tout d'abord qu'on ne parlera ici, par choix pédagogique, que des aides logicielles intervenant dans le processus même de l'écriture, et non des didacticiels de grammaire ou de reconstitution de textes, trop coupés de la production écrite. Les modules pédagogiques venant s'ajouter au traitement de texte peuvent alors jouer sur six types d'aides différentes, pour certaines plus particulièrement liées à l'une des trois phases de l'écriture, la planification, la mise en texte et la révision, pour d'autres plus transversales.

### 2.1 Aide à la recherche d'idées

Certains logiciels affichent des consignes ou incitations. Les Américains parlent alors de « prompting programs » ou « prompting aids ». Il s'agit en quelque sorte de transposer sur ordinateur les discussions en classe précédant la rédaction d'un texte. Avec l'avantage de l'individualisation (chaque élève avance à son rythme) et l'inconvénient de la perte de la dimension sociale. Un logiciel américain dont on reparlera plus tard, le *Daedalus Integrated Writing*

*Environment* (voir « Liste des logiciels cités », en fin d'article), propose ainsi des incitations à la recherche d'idées ; à un scripteur commençant un texte sur l'inquisition espagnole, par exemple, le logiciel posera les questions : « Quels aspects de l'inquisition espagnole vous intéressent le plus ? Quels aspects intéresseraient le plus votre lecteur ? ». Certains logiciels de génération automatique de texte peuvent être rangés dans la catégorie de l'aide à la recherche d'idées, dans la mesure où ils proposent aléatoirement des segments textuels pouvant servir de tremplin à l'imaginaire (*La Console d'écriture, Ecritures automatiques*, par exemple).

## 2.2 Aide à l'organisation du texte

Certains logiciels proposent des exemples d'organisation textuelle, classés par genre, mais souvent cette présentation n'a rien d'interactif ; *L'Atelier d'écriture*, par exemple, propose des canevas narratifs, *Gram'R Junior* fournit des plans de textes selon le type d'écrit envisagé, mais ces modèles sont simplement juxtaposés au traitement de texte.

D'autres logiciels comportent des structures textuelles (souvent narratives) en quelque sorte « évidées », l'élève étant incité à saisir des fragments textuels destinés à venir remplir ces vides ; un mécanisme de génération automatique affiche ensuite un texte composé du « moule » et des fragments produits par l'élève. On peut dire que le logiciel prend alors complètement en charge la structuration du texte, l'élève pouvant se concentrer sur la mise en mots : on a là un exemple typique de facilitation procédurale. On peut également faire l'hypothèse que ce mécanisme, souvent à l'oeuvre dans le logiciel qui sera présenté plus loin, contribue à la prise de conscience de la manière dont sont structurés certains types d'écrits. Un ensemble de petits logiciels écrits par une association d'instituteurs alsaciens, *La Poésie* (ACCES), fonctionne sur ce principe, de même que *Story-Write*, logiciel français disponible sur internet.

## 2.3 Aide à la mise en mots

Ce n'est que lorsque le logiciel génère automatiquement des phrases, en général à partir de matériau lexical fourni par les élèves, que l'on peut parler d'aide à la mise en mots. C'est ce que font des logiciels comme *Ecritures automatiques* et, dans certaines activités, *Gammes d'écriture*. Les Québécois ont également exploré cette voie avec *La Console d'écriture*. Dans tous les cas, l'élève a un important effort de lecture à faire, pour sélectionner parmi les innombrables propositions du logiciel ce qui peut faire sens, ce qui peut contribuer à un texte bien formé. Il doit également préalablement fournir le matériau lexical à partir duquel le logiciel « fabrique » ses phrases (à moins que ce soit l'enseignant qui se soit chargé de cet aspect). L'utilisation d'*Ecritures automatiques* en français langue maternelle (élèves de 8-9 ans) a notamment amené les élèves, dans leurs textes rédigés ultérieurement sur papier, à oser des images plus audacieuses et à rédiger des phrases s'écartant de la structure syntaxique canonique « Sujet + verbe + complément » : ce transfert a été rendu possible par toute une dimension, à ne surtout pas négliger, de discussion en classe des productions aléatoires de l'ordinateur.

## 2.4 Fourniture de modèles textuels ou de lexique structuré

Il est facile, grâce aux capacités de l'ordinateur à organiser et à présenter des données de manière dynamique, de proposer des bibliothèques de textes classés selon divers critères, ou bien des listes de vocabulaire organisées en champs lexicaux : *L'Atelier d'écriture* propose ces deux types de ressources. Les textes ont bien sûr toujours un peu une fonction modélisante, ce qui présente le risque de retomber dans la pédagogie traditionnelle de l'imitation des bons auteurs. Plus intéressante est l'idée de proposer des extraits brefs classés selon des problèmes d'écriture, comme le fait *Scripertexte* ; on citera les auteurs de ce logiciel (Crinon & Pachet, 1995) :

Le recours à ces textes se fait à deux moments particuliers : éventuellement au début, lorsqu'on s'apprête à commencer son texte, pour créer un élan d'écriture ; et surtout en cours de travail, entre des phases d'écriture et de réécriture, pour nourrir les réécritures, fournir la

matière à étoffer ou à remodeler son texte. Les textes modèles ne sont à définir ni comme objets de copie servile, ni comme grilles se situant au niveau de la superstructure du texte, mais comme représentation des réponses possibles à un "problème" d'écriture.

## 2.5 Aide à la révision

Il s'agit là d'un domaine complexe pour l'ordinateur : les grilles de relecture ou de critères ne gagnent en effet pas forcément grand chose à être présentées sur un écran ; par ailleurs, on sait qu'on a intérêt à les réaliser avec les élèves ; ainsi les grilles proposées dans *Gram'R Junior* ne semblent pas présenter un grand intérêt.

On connaît par ailleurs les limites des correcteurs grammaticaux, qui butent sur de simples aspects morphosyntaxiques dès que le sens entre un tant soit peu en jeu. Les analyseurs de style sont encore plus frustrants, au point que l'on n'en trouve pratiquement pas en France.

On retrouve, dans ce domaine aussi, des aides par incitations : des chercheurs canadiens, Scardamalia et Bereiter (1986), ont montré que le simple fait de poser à l'élève des questions sur son texte suffisait à lui faire entreprendre des améliorations (par exemple : « est-ce que le lecteur verra pourquoi cette idée est importante ? »). Le *Daedalus Integrated Writing Environment* propose des incitations à la relecture critique des textes des pairs : « Qu'est-ce qui te plaît dans le texte que tu as sous les yeux ? Qu'est-ce qui fonctionne bien ? », puis, plus tard, « Quelles suggestions fais-tu pour améliorer ce devoir ? ». *Gammes d'écriture* pose également une série de questions, portant sur le fond comme sur la forme, à propos du texte venant d'être écrit.

Certains logiciels permettent enfin le repérage de termes prévus antérieurement dans des listes établies soit par l'enseignant, soit par les apprenants (*La Console d'écriture*, *Gammes d'écriture*) : il peut s'agir de mots ou expressions à éviter, de listes de pronoms dont on suggérera de vérifier le référent, de connecteurs, etc.

## 2.6 Outils de communication entre pairs et d'écriture collaborative

C'est de très loin la piste la plus souvent suivie aux Etats-Unis. Trois modalités de communication très différentes existent : hors réseau, en réseau interne (intranet) et par Internet.

Même si l'on ne dispose pas d'ordinateurs en réseau, ceux-ci peuvent néanmoins servir d'outils de communication, notamment quand on réalise des récits arborescents pour les faire lire ensuite à des pairs (logiciel *Suites*, hypertextes).

En réseau interne, le *Daedalus Integrated Writing Environment* est très utilisé aux USA, selon le dispositif suivant : l'enseignant et sa classe vont ensemble dans une salle informatique ; un sujet de discussion est proposé par l'enseignant (cela peut aller du commentaire de texte poétique à la préparation d'une argumentation) et les étudiants communiquent sur ce sujet par écrit en temps réel ; deux avantages à faire cela sur ordinateurs plutôt qu'à l'oral : d'une part, la prise de parole est beaucoup plus partagée, les timides s'exprimant beaucoup plus, proportionnellement, et l'enseignant beaucoup moins, d'autre part l'ensemble de la discussion est sauvegardé et peut donc ensuite être repris comme point de départ à une production écrite.

Internet, de son côté, permet des projets d'écriture collaborative ou la mise en place de simulations globales à un niveau international, ce qui donne une dimension communicative - voire interculturelle, à l'écriture. Les projets se multiplient dans ce domaine, de l'écriture d'une narration par les élèves de plusieurs écoles du même département à la réalisation, à un niveau international, de simulations globales sur divers thèmes (cf. *Romans virtuels*) en passant par des projets franco-québécois portant sur le patrimoine historique et culturel (*Histoires croisées*).

### 3. Un exemple d'environnement, *Gammes d'écriture*

#### 3.1 Présentation générale

*Gammes d'écriture* est la version française (CNDP) de *Scrivere con Word Prof*, un environnement d'écriture (selon le terme employé par ses auteurs) développé par des chercheurs italiens (Ferraris, Caviglia, Degl'Innocenti, 1992). Cette version vise, en français langue maternelle, à la fois le collège (6<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup>) 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 chez les élèves des capacités en expression écrite (pour une description précise d'une utilisation en FLE, voir Mangenot, 2000).

*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 langagiers (remise en ordre de textes, closures, lipogramme ou logorallye). 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 du logiciel a consisté à n'imposer - ni même à proposer - aucun parcours pré-établi : c'est en effet, selon eux, à l'enseignant, ou mieux encore 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.

#### 3.2 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*, 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*, *objectionner*, *rectifier*, etc. Encore une fois, l'entrée est double : on peut observer un même *acte* à l'oeuvre 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* est ouverte : on peut soit l'enrichir, soit même procéder avec un groupe d'élèves au classement d'un nouvel ensemble de textes.

#### 3.3 Les Assistants

Dans les *Assistants*, l'apprenti-scripteur est sollicité pas à pas, au fur et à mesure de son écriture. On peut par exemple inciter l'apprenti-scripteur à écrire une phrase, une nouvelle consigne apparaissant dès que l'apprenant indique à l'ordinateur qu'il a fini de rédiger le fragment textuel demandé. Les consignes alternent ainsi rapidement avec les phases de rédaction. Outre la consigne d'écriture précise, il est possible de fournir des indications métalinguistiques appliquées au fragment en cours de rédaction, donc immédiatement concrétisées par la rédaction de celui-ci. De plus, 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, de manière à lui faire

prendre conscience de certains phénomènes d'organisation textuelle. Le texte généré peut être récupéré dans le traitement de texte et retravaillé.

La version française de *Gammes d'écriture* propose des tâches très variées, aux objectifs pédagogiques divers, en visant le niveau du collège. 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. Les élèves en difficulté étant très souvent bloqués au niveau de la mise en mots, on fait l'hypothèse qu'un système venant les solliciter et les soutenir à chaque étape (le fragment à saisir est le plus souvent de l'ordre de la phrase), peut se révéler d'une grande aide.

Ce système présente plusieurs avantages : tout d'abord, comme le dit Garcia-Debanc (1996) à propos de l'écriture papier, « les consignes permettent de fragmenter la tâche », ce qui constitue une facilitation procédurale ; des élèves de collège en grande difficulté ont ainsi écrit leurs premiers textes. 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, souvent absente des systèmes informatiques, est ainsi réintroduite, et l'on peut alors parler d'aide à géométrie variable. 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.

#### 4. Conclusion

Pour conclure, on peut énoncer quatre critères importants pour évaluer les environnements d'écriture :

- la **nature pédagogique** et la **variété des aides** : on postulera que pour que l'on puisse parler d'environnement d'écriture, il faut d'une part qu'au moins deux types d'aides soient concernées, d'autre part que leur intention soit délibérément pédagogique. En effet, de nombreux logiciels professionnels proposent tel ou tel type d'aide (correcteurs, aides à la planification), mais celles-ci sont souvent trop générales pour être utilisées par des apprentis scripteurs.

- le lien **lecture-écriture** : plus les aides feront voir les structures textuelles, mieux cela vaudra ; les transformations de texte (*cf.* Petitjean, 1985), notamment, présentent un grand intérêt dans une telle perspective.

- l'**adaptabilité par l'enseignant** : le système doit permettre une appropriation, on doit pouvoir parler d'un environnement d'écriture destiné également à aider l'enseignant à mieux structurer sa pédagogie de la production écrite.

- l'**interactivité** : celle-ci n'est pas mentionnée pour sacrifier à une mode, mais pour souligner qu'un logiciel qui se contente de juxtaposer des données écrites à un traitement de texte n'apporte pas grand chose de plus que des outils sur papier ; il convient donc de distinguer, parmi les aides informatisées à l'écriture, celles qui exploitent vraiment certaines spécificités de la machine, notamment celle d'engager un « dialogue » heuristique avec l'utilisateur ou celle de permettre la communication à distance (on notera que l'on a là deux significations bien différentes du terme « interactivité » : « qui réagit à l'utilisateur » et « qui permet les interactions humaines »).

#### Bibliographie

Crinon J. & Pachet S. (1995) « L'aide à l'écriture », in Repères 11, « Écriture et traitement de texte », p. 139-157. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.



- Ferraris M., Caviglia F., Degl'Innocenti R. (1992) *Scrivere con Word Prof* (logiciel Windows). Gênes : Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche.
- Garcia-Debanc C. (1996) "Consignes d'écriture et création", in *Pratiques* 89, "Ecriture et créativité", p. 69-88. Metz, CRESEF.
- Halté J.-F. (1992) *La didactique du français*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Kahn G. (éd., 1993) « Des pratiques de l'écrit ». *Le Français dans le Monde/Recherches et applications*. Paris : Hachette.
- Mangenot F. (1996) *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris, CNDP.
- Mangenot F. (2000) « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO », in *ALSIC* Vol.3, Num. 2 (décembre 2000). Revue en ligne : <http://www.alsic.org>
- Moirand S. (1979) *Situations d'écrit*, Compréhension, production en français langue étrangère. Paris : CLE International.
- Petitjean R. (1985) *De la lecture à l'écriture, la transformation de textes*. Paris, Cedic-Nathan.
- Rouet J.-F. & de La Passardière B. (éds., 1998) *Hypermédiat et apprentissages* 4. Actes du quatrième colloque. Paris, INRP et EPI.
- Scardamalia M. & Bereiter C. (1986) « Research on written composition », in Wittrock M.C. (éd.) *Handbook of research on teaching*, pp.778-803. New York : McMillan.
- Vigner G. (1982) *Écrire, Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.

## Liste des logiciels et sites Internet cités

*Daedalus Integrated Writing Environment* : <http://www.daedalus.com>

*Ecritures automatiques* : [http://www.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/ecrauto.htm](http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/ecrauto.htm)

*Gammes d'écriture* : <http://www.cndp.fr/>

*Gram'R Junior* : <http://www.jeriko.fr>

*La Console d'écriture* : <http://console.educ.infinet.net/cgi-console/console.exe>

*La Poésie* : ACCES Editions 13, route d'Altenheim 67100 Strasbourg

*L'Atelier d'écriture* : <http://perso.wanadoo.fr/jean.hamez/ecriture.html>

*Story-Write* : <http://www.lectramini.com>

*Suites* : <http://www.cndp.fr>

*Scripertexte* : logiciel expérimental, non encore commercialisé.

*Romans virtuels* : <http://www.educavie.francetelecom.com/romanvirtuel/index.asp>

*Histoires croisées* : <http://concours.educationquebec.qc.ca/>

## ANNEXE : deux écrans de *Gammes d'écriture*

### Bibliothèque

**Actes de langage**

Accès par... Voir... Édition Quitter

**Le rôle de la science**  
**La défense de la nature**

Prenez une galère antique, un de ces grands navires des Grecs, si admirables de construction ; quel est le moteur ? C'est la force des bras. Dans les flancs de ce beau navire, il y a un enfer ; il y a là des centaines de créatures humaines, entassées les unes sur les autres, d'une façon à peine concevable, et qui, menant une vie d'éternels gémissements, livrées aux plus cruels traitements, faisaient aller les rames et marcher le navire.

Cela a duré presque jusqu'à nos jours ; nous avons des tableaux de ce qu'était l'intérieur d'une galère sous Louis XIV ; c'est à faire dresser les cheveux sur la tête, et ce n'est pas sans raison que le nom de GALÈRE est resté synonyme des plus terribles travaux forcés.

Pourquoi ces horreurs ? Il n'y avait pas de vapeur alors, l'art de la navigation était peu avancé. Les bras de l'homme, appliqués à la rame, était le seul propulseur.

-> E. Renan, "Bienfaits de la science", Conférences.  
L'auteur joue sur notre émotion pour nous représenter ce qu'est "un monde sans science" ; pour lui, c'est l'esclavage. On notera l'intervention des procédés rhétoriques et les modalités appréciatives.

### Assistants

**Assistants : Développer**

Édition Quitter

**Enrichissement d'une narration**

- Expansions à partir de mots ou d'un schéma
- Expansions d'une petite annonce
- Le texte explicatif

**À lire d'abord : une narration-minimum**

- Expansions descriptives
- Multiplication des actions
- Ajout d'un personnage et de dialogues**
- Expansions explicatives
- Expansions "définitionnelles"
- Interventions du narrateur

**L'OIE ET LES OEUFS D'OR (d'après Ésope)**

Un homme possédait une oie qui, chaque jour, pondait un oeuf d'or. Cela lui apportait la richesse. Malgré tout, il n'était pas content.

Il décida donc de tuer l'oie pour avoir tout le trésor.

Il lui ouvrit le ventre.

Mais il vit qu'elle était comme toutes les autres oies.

(écrivez la réplique de l'homme)

Suite      Suggestion

Retour      Texte final