

L'informatisation de l'écriture

Daniel Martin

Number 75, Fall 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45428ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Martin, D. (1989). L'informatisation de l'écriture. *Québec français*, (75), 36–38.

L'informatisation de l'écriture

■ Daniel MARTIN ■

Le processus d'écriture est fort complexe; le scripteur débutant doit simultanément gérer plusieurs tâches : planifier, rédiger et réviser. L'avènement de la micro-informatique a pu laisser croire que de nouveaux outils pourraient contribuer à l'apprentissage de l'écriture. Ainsi les logiciels de traitement de texte pourraient alléger considérablement les tâches reliées à la mise en texte et à la révision, de telle sorte que le produit fini soit de meilleure qualité.

Cependant, écrire avec un logiciel de traitement de texte ne présente pas que des avantages. L'apprentissage du clavier et d'une méthode de dactylographie constitue le premier obstacle mécanique; l'utilisation du micro-ordinateur et du logiciel de traitement de texte mobilise probablement l'attention de l'utilisateur. Les efforts consentis au développement et à l'utilisation didactique de logiciels de traitement de texte reposent souvent sur deux prémisses qui tiennent

peu compte de la complexité des tâches reliées au processus d'écriture. En effet, on suppose que les logiciels de traitement de texte, en rendant les modifications plus faciles, inciteront les enfants à modifier leur texte : est-ce à dire, d'un côté, que les enfants repèrent et comprennent déjà la substance des modifications susceptibles d'améliorer leur texte et, de l'autre, qu'ils se refusent à procéder à ces modifications parce qu'elles sont difficiles à réaliser ?

Dans le texte qui suit, nous examinerons d'abord les différents travaux reliés à l'apprentissage de l'écriture à l'aide de logiciels de traitement de texte. Ensuite nous décrirons brièvement le contexte de l'observation de la présente recherche pour enfin en analyser les résultats.

Le traitement de texte et l'écriture

Dès l'arrivée des micro-ordinateurs dans les écoles, plusieurs enseignants ou chercheurs se sont intéressés à leur utilisation. Les logiciels de traitement de texte gagnèrent rapidement la faveur de ceux et celles qui s'inté-

ressaient au développement des habiletés d'écriture. Au Québec, des périodiques traitant soit de l'enseignement du français, soit des applications pédagogiques de l'ordinateur firent amplement état des applications des logiciels de traitement de texte. La plupart de ces articles témoignaient de certaines utilisations ou décrivaient des activités ou des réactions d'enfants. Les principaux avantages pédagogiques que les auteurs attribuaient aux logiciels de traitement de texte réfèrent à la motivation des élèves : ces derniers prendraient plaisir à procéder à des révisions ou à des réécritures qui d'habitude les rebutent; leur produit fini, qui sort tout propre de l'imprimante, serait alors plus valorisant que leur manuscrit raturé; avec le traitement de texte on pourrait ajouter, supprimer ou enfin effacer un ou plusieurs blocs. Ces lectures peuvent certes mettre en lumière de judicieuses exploitations des traitements de texte, mais elles ne permettent pas toujours de savoir si les nouveaux comportements des enfants sont le fruit des outils informatiques ou le fruit d'intenses activités d'écriture.

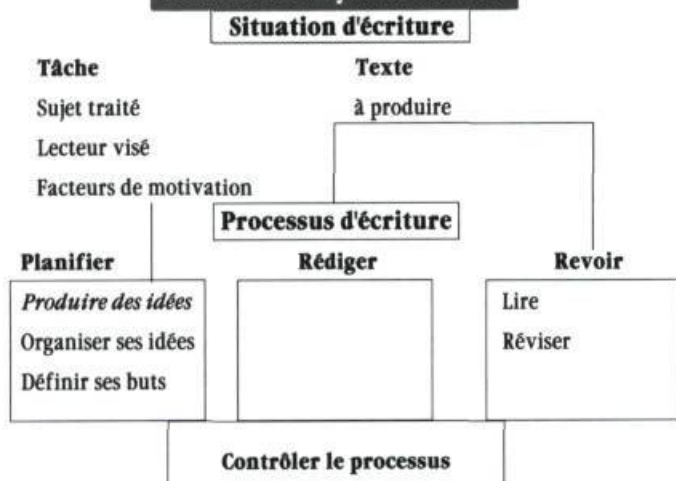
Hopper, pour sa part, concluait une série d'expériences en disant qu'il était difficile d'affirmer que les enfants écrivaient mieux, mais que «généralement ils écrivaient plus longtemps et par conséquent davantage». Les enfants, centrés sur la production linéaire de texte, utilisaient peu les commandes puissantes (déplacement ou substitution) et se limitaient à des corrections orthographiques dans le dernier ou l'avant-dernier mot du texte qu'ils venaient d'écrire. Cette conclusion venait confirmer ce que des auteurs américains avaient déjà constaté : les scripteurs expérimentés révisent le contenu de leurs textes, l'organisation générale, l'intention de communication alors que les scripteurs débutants révisent peu et lorsqu'ils le font, se concentrent sur des modifications micro-structurelles.

Enfin, l'utilisation de logiciels de traitement de texte a également ses désavantages. Le doigté (*keyboarding*) d'un clavier de machine à écrire, par exemple, constitue le pre-

mier obstacle mécanique. Certains logiciels sont plus transparents pour l'utilisateur que d'autres; mais, même dans de tels cas, l'apprentissage de l'outil et de la machine qui le supporte constituera une charge supplémentaire pour le scripteur. Les limites de la fenêtre-écran représentent en outre, pour les non-initiés, un obstacle important à l'organisation de longs textes. L'état des connaissances relatives aux effets pédagogiques de l'utilisation des traitements de texte nous empêche donc de conclure rapidement à l'efficacité de ces outils. Pour reprendre l'expression de Hopper : «Le traitement de texte est un peu comme le crayon : le crayon ne corrigera pas les fautes; c'est l'élève qui doit le faire. [...] Peut-on croire que le fait d'écrire plus longtemps et davantage amène l'élève à mieux écrire ?» Il n'y a pas qu'un simple problème de motivation qui disparaît devant la magie convaincante de la machine. La plupart des espoirs ou conclusions des travaux consultés ne prennent peut-être pas suffisamment appui sur le peu que nous avons du processus d'écriture.

Écrire est une activité complexe. L'orthographe n'est qu'une des contraintes du processus d'écriture : l'organisation sémantique, la syntaxe, les niveaux de langue, le choix des mots et la présentation matérielle du texte doivent tous et presque simultanément être pris en compte lors de la rédaction et de la révision. Pour qu'un scripteur débutant modifie un mot, il ne suffit pas que le médium utilisé lui en offre la possibilité ou la facilité, il faut d'abord que l'enfant détecte l'erreur, en identifie le genre ou le type et enfin sache comment la corriger. Or un traitement de texte n'offre pas en lui-même de telles capacités de détection et de diagnostic. Ces dernières années, plusieurs ouvrages et articles ont paru concernant le processus de production textuelle et nous aident à mieux comprendre les difficultés des scripteurs débutants. En observant des scripteurs et en analysant les protocoles verbaux, Hayes et Flower ont proposé un modèle qui répertorie et articule les opérations effectuées par un scripteur. Ainsi ils estiment que le processus d'écriture comprend trois types de tâches distincts, lesquels doivent être en tout temps contrôlés par le scripteur. Il s'agit de la planification, de la rédaction et de la révision. Ces trois tâches ne sont pas séquentielles; aussi arrive-t-il fréquemment qu'un scripteur

Le processus d'écriture Modèle de Hayes et Flower



abandonne la rédaction pour réviser son texte ou pour réorganiser ses idées, en produire d'autres, réévaluer ou redéfinir ses buts.

La problématique introduite par l'utilisation pédagogique des logiciels de traitement de texte consiste à évaluer et comprendre

l'apport de ces outils à l'activité d'écriture que nous venons de décrire. Cette activité, on l'a vu, est complexe. L'usage du traitement de texte peut-il modifier les comportements d'écriture des scripteurs débutants ? Un même scripteur aura-t-il une attitude plus « perfectionniste » s'il est placé dans une situation où les corrections sont plus faciles ?

Apportera-t-il plus de modifications à son texte à l'ordinateur ? Son texte final sera-t-il de meilleure qualité ? Ce sont là les réflexions fondamentales que notre recherche veut alimenter.

Contexte de l'observation

Pour nous aider à répondre à ces questions, seize élèves d'une classe de quatrième, cinquième et sixième année ont produit un cahier de récits; chaque élève a composé un récit manuscrit et un récit avec l'aide du traitement de texte. Les seize élèves étaient en contact avec l'ordinateur et le traitement de texte utilisé (Méga-Texte) depuis 6 mois; ils n'avaient reçu aucune formation structurée, que ce soit pour l'ordinateur, la dactylographie ou le traitement de texte. Chacune des trente-deux rédactions (seize manuscrites et seize à l'ordinateur) a été enregistrée sur bande magnétoscopique puis analysée. Les résultats de quatre élèves ne purent être comparés et durent être rejetés parce qu'un de leurs textes n'avait pas été écrit ou parce que la qualité de l'enregistrement ne permettait pas son encodage.

L'observation a porté sur les quatre éléments suivants : la qualité du texte, sa longueur, la quantité de modifications apportées en cours de rédaction et, enfin, le temps requis pour le terminer. Ces résultats apparaissent au tableau ci-dessous.

Comparaison de l'activité d'écriture

avec crayon avec ordinateur

# de l'élève	Modifications esthétiques		Modifications de frappe		Modifications code		Temps à écrire (sec.)		Mots écrits		Qualité		Mots/minutes		Modifications mots écrits	
	avec crayon	avec ordinateur	avec crayon	avec ordinateur	avec crayon	avec ordinateur	avec crayon	avec ordinateur	avec crayon	avec ordinateur	avec crayon	avec ordinateur	avec crayon	avec ordinateur	avec crayon	avec ordinateur
1	5	22	9	12	1640	2570	119	81	3	2	4,35	1,89	13,22	6,75		
2	11	11	29	17	3335	2800	266	95	3	3	4,79	2,04	9,17	5,59		
3	12	11	25	12	3280	1450	264	97	3	3	4,83	4,01	10,56	8,08		
4	1	15	1	8	650	1690	76	136	6	5	7,02	4,83	76,00	17,00		
5	4	7	12	19	1830	1040	291	218	6	5	9,54	12,58	24,25	11,47		
6	9	12	13	13	2165	2215	151	183	1	1	4,18	4,96	11,82	14,08		
7	6	5	9	4	1475	1150	119	54	2	2	4,84	2,82	13,22	13,50		
8	9	22	9	19	1255	3600	97	164	4	3	4,64	2,73	10,78	8,63		
9	6	17	23	10	3045	1450	133	48	4	3	2,62	1,99	5,78	4,80		
10	12	7	31	15	2900	1475	235	164	5	5	4,86	6,67	7,58	10,93		
11	5	21	11	7	800	1565	76	56	2	3	5,70	2,15	6,91	8,00		
12	8	17	31	21	2295	2460	311	238	5	5	8,13	5,80	10,03	11,33		
Totaux ou Moyennes																
	88	167	203	157	24 670	23 465	2138	1534	43	40	5,20	3,92	10,53	9,77		

La qualité du texte a été évaluée à partir de certains sous-éléments, qui tiennent lieu d'exigences minimales pour le deuxième cycle du primaire; ces sous-éléments étaient : 1- l'emploi approprié du temps des verbes, 2- l'identifiabilité des référents, 3- l'accord en nombre et en genre et 4- la séparation des mots. Ces quatre sous-éléments ont permis de ranger les textes dans six classes de qualité différente. La longueur du texte est le nombre de mots que contient le produit fini. Le temps pour le terminer apparaît en secondes et inclut, s'il y a lieu, le temps de révision. Enfin, la quantité de modifications discrimine les modifications liées au code et celles liées à l'esthétisme du produit fini, incluant par conséquent les nombreuses erreurs de frappe faites au clavier.

Résultats

La qualité des textes produits à l'ordinateur ne diffère pas de celle des textes manuscrits. Il semble en effet que la nature du médium utilisé ait peu d'influence sur la qualité d'une production, celle-ci étant surtout affectée par la compétence du scripteur. Cette constatation n'exclut pas que la compétence des scripteurs ait pu être améliorée par l'usage du traitement de texte : des recherches concernant l'usage de machines à écrire notaient déjà une telle amélioration. Il est en effet vraisemblable que des activités d'écriture soient de nature à développer des habiletés liées au processus d'écriture...

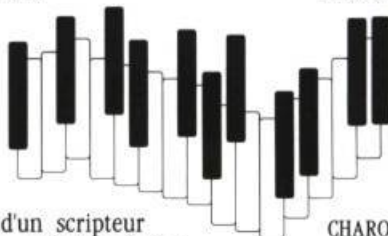
Les élèves ont mis, dans l'ensemble, autant de temps pour écrire leur texte à l'ordinateur que pour l'écrire à la main. Une analyse plus attentive permet de constater qu'il existe cependant d'énormes différences, non seulement entre les élèves, mais aussi entre les rédactions qu'ils ont produites. Les quatre élèves qui disaient posséder un micro-ordinateur à la maison ne se démarquent pas des huit autres. De tels écarts laissent penser que, là aussi, le médium utilisé a peu d'impact sur le temps consacré à l'activité d'écriture et que ce sont d'autres éléments du contexte qui interviennent et expliquent le temps «passé» à écrire et non le temps «requis» pour écrire.

La longueur des textes varie énormément d'un sujet à l'autre et d'une rédaction à l'autre. Quoique le nombre total de mots manuscrits (2138) soit supérieur au nombre de mots écrits à l'ordinateur (1534), il serait peut-être prématuré de relier cet écart à une préférence en faveur du crayon; trois relations inverses (sujets 4, 6 et 8) nous indiquent d'ailleurs qu'il s'agit d'une situation plus complexe, que d'autres travaux pourraient étudier. Il est probable que d'autres facteurs interviennent et expliquent l'ampleur des manuscrits : papiers et crayons sont des outils familiers aux enfants.

La quantité de modifications était un élément important à observer. D'une part, les

potentialités de modifications pouvaient laisser supposer qu'elles s'actualiseraient, mais, d'autre part, les obstacles liés au clavier, à l'ordinateur et au traitement de texte pouvaient aussi nuire à la rédaction. C'est pourquoi le protocole d'observation permettait de distinguer les modifications liées à l'esthétisme de celles qui sont liées au code. Pour ce qui est de celui-ci, signalons qu'il est légèrement moins l'objet de modifications lorsque les textes sont rédigés à l'ordinateur. Toutefois, les textes écrits à la main étant substantiellement plus longs, cette différence s'atténue au point de disparaître; la quantité de modifications (liées au code) par mots écrits est presque identique, que le texte ait été écrit au crayon ou qu'il ait été écrit à l'ordinateur. Par contre, les modifications non liées au code sont beaucoup plus fréquentes pour les textes écrits à l'ordinateur. Cet écart est probablement dû en majeure partie au logiciel utilisé (Méga-Texte) : les erreurs de frappe les plus fréquentes concernent les majuscules et les accents, caractères que ce logiciel ne génère pas de façon très transparente. On peut supposer que la quantité de modifications de «frappe» ait pu distraire et agacer les scripteurs, mobilisant inutilement leurs énergies. Par ailleurs, on peut croire qu'une initiation structurée à un traitement de texte plus adéquat ferait disparaître une bonne partie de ces «distracteurs». Pour leur part, la majeure partie des

modifications esthétiques manuscrites concernent la gestion des fins de ligne et le redessinage de lettres.



L'observation d'un scripteur en action est une activité très instructive et il convient d'en toucher un mot. Un enseignant a peu souvent l'occasion d'évaluer autre chose que le produit fini que l'élève lui présente. Les traces des modifications ne sont pas toujours visibles; les nouvelles technologies les rendront invisibles. Or un scripteur qui hésite et continue, ou recule, efface et réécrit indique souvent clairement ses objets de préoccupations. D'ailleurs, nous avons pu identifier des modèles limpides lors de notre expérimentation : des élèves où les hésitations revenaient systématiquement sur les accords, d'autres sur la ponctuation, d'autres sur le code lexical, etc.

Conclusion

Les résultats de cette recherche nous amènent à faire quelques commentaires généraux. Un logiciel de traitement de texte se doit d'être transparent, en ce qui concerne principalement les éléments du code qui sont à l'étude. De tels irritants mobilisent inutilement l'attention du scripteur qui doit effectuer plusieurs modifications. La deuxième constatation réfère à la contribution des lo-

giciels de traitement de texte à l'acquisition des habiletés d'écriture. Nos résultats confirment, entre autres, ceux de Hopper : les enfants utilisent peu les commandes puissantes du traitement de texte. Ces commandes correspondent à des habiletés avancées : si les enfants ne font pas d'insertion ou de substitution sémantique, ce n'est pas parce que le papier et le crayon leur imposeraient une fastidieuse réécriture; c'est probablement parce qu'ils n'ont ni le vocabulaire, ni la sophistication conceptuelle, ni les habiletés syntaxiques pour le faire. Dernière constatation, les élèves ne font pas plus de modifications avec l'aide d'un logiciel de traitement de texte qu'avec un crayon. Le papier et le crayon représentent un médium souple qui s'adapte fort bien aux types de corrections auxquelles leur niveau langagier leur donne accès. L'irrégularité de la calligraphie, les ratures, voire même l'illisibilité sont alors des inconvénients à l'utilisation, pédagogique ou autre, des textes manuscrits, mais ils ne semblent pas affecter la rédaction du scripteur ni la qualité du produit fini. De plus, les nouvelles technologies ayant, plus que le crayon et la gomme à effacer, la capacité de faire disparaître les traces de réécriture, ne pourrions-nous pas penser que les enseignantes et enseignants se verront ainsi privés d'une source d'informations privilégiée lorsqu'il s'agit de comprendre et d'appuyer la démarche d'apprentissage de leurs élèves?

Bibliographie

- CHAROLLES, Michel, «l'Analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques», in *Pratiques*, n° 49 (mars 1986), p. 3-21.
- DAIUTE, Colette, *Writing and Computers Reading*, MA, Addison Wesley, 1985.
- Gouvernement du Québec, *Guide pratique sur l'utilisation pédagogique de l'ordinateur au primaire*, MEQ, 1987.
- HAYES, John R. et Linda S. FLOWER, «Identifying the Organisation of Writing Processes», in Gregg Lee W. et Steinberg, Erwin R. (éd.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- HOPPER, Christophe, «Le Traitement de texte en classe», in *Québec français* (oct. 1984), p. 48-60.
- PEA, Roy D. et D. Midian KURLAND, «Cognitive Technologies for Writing», in *Review of Research in Education*, n° 14, 1987, p. 277-326.
- PLANTE, Jean-Louis et al., *L'Ordinateur, le traitement de textes et les bases de données comme outils d'apprentissage*, Les Éditions du 24 juillet inc., Québec, 1987.
- WRESCH, William, «Computers and Composition Instruction: an Update», in *College English*, vol. 45, n° 8, 1983, p. 794-799.