

L'écriture informatisée : rédiger à l'ère des TIC



Pascal Grégoire*

dont nous rendrons compte dans le présent article.

Nous tenterons d'abord de décrire en quoi le processus d'écriture est modifié par l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte, au chapitre de la qualité des écrits, d'une part, et de certains mécanismes de révision, d'autre part. Le texte actuel, fort synthétique, articule certains constats-clés émanant d'analyses effectuées dans le cadre de notre thèse de doctorat. Cette thèse est disponible sur la plateforme Papyrus de l'Université de Montréal.

Le traitement de texte et la qualité de l'écriture : des améliorations réelles, mais ciblées

Rappelons d'abord que, dans la perspective de Hayes et Flower (1980), l'écriture résulte d'une interaction constante entre le contexte de production et la mémoire à long terme du scripteur. Ainsi, par l'utilisation itérative des processus cognitifs de traduction, de planification et de révision, le scripteur compétent vérifie régulièrement l'adéquation de son texte avec la tâche d'écriture de même qu'avec sa connaissance du sujet, du destinataire et du genre textuel. Le traitement de texte, du fait de ses caractéristiques, est à même d'influencer le processus scriptural. Ses fonctions rédactionnelles simplifient la production mécanique du texte (copier-coller-déplacer, saisie du texte au clavier, etc.) tandis que les utilitaires métatextuels qu'il fournit sont particulièrement intéressants : l'outil *Statistiques* mesure le « volume » de la production tandis que le vérificateur orthographique et des dictionnaires intégrés permettent d'analyser la qualité des écrits (Anis, 1998).

Alors que croît l'usage du courriel, de la messagerie SMS et des dérivés du Web 2.0, l'écriture change. Une étude menée par Tatossian (2010) à propos du clavardage montre que la communication médiée par ordinateur (CMO) possède des traits qui lui sont propres, dont les procédés abrégatifs (ex. : *tlm* pour *tout le monde*) et les substitutions de graphèmes (ex. : *koua* pour *quoi*). Les appareils informatiques utilisés pour écrire changent également : les tablettes électroniques, dispositifs encore plus conviviaux que l'ordinateur portable, se répandent à une vitesse fulgurante, remplaçant même les manuels scolaires imprimés dans certaines écoles québécoises. À l'évidence, les TIC ont érigé une nouvelle civilisation (Cartier, 1997) et l'usage de l'ordinateur pour écrire se généralise (Dave et Russel, 2010). Écrire serait-il un acte substantiellement différent d'il y a vingt ans ? Et si les adolescents pratiquaient l'écriture différemment lorsqu'ils utilisent l'ordinateur, notamment en ce qui concerne la qualité de leurs textes ? Ces questions sont à la base d'une étude que nous avons menée et



Nous avons donc observé un groupe de 206 scripteurs de la première secondaire. Tous devaient produire trois textes narratifs comptant de 150 à 200 mots. Après la rédaction manuscrite du premier texte, nous avons implanté des modes de production différents. 113 scripteurs ont été formés à utiliser le traitement de texte; ils ont dû y recourir pour rédiger les deux textes restants. Les 93 autres scripteurs, quant à eux, ont continué à écrire selon une approche traditionnelle. Après avoir corrigé les 618 productions écrites, nous avons comparé statistiquement les performances des deux sous-groupes, tant au chapitre de la grammaire de la phrase qu'à celui de la grammaire du texte.

Ainsi, en ce qui concerne la grammaire phrasique, la différence la plus évidente touche l'orthographe d'usage. Dès l'introduction du traitement de texte, les scripteurs informatisés se sont améliorés davantage que leurs pairs qui rédigent à la main. Cette différence a perduré jusqu'à la fin de l'étude. Les scripteurs *traditionnels*, par contre, ont commis moins d'erreurs d'orthographe grammaticale que leurs collègues utilisant l'ordinateur : ils en faisaient moins au départ, certes, mais leurs pairs *technologiques* n'ont pu rattraper leur retard, malgré les outils informatiques dont ils bénéficiaient. Finalement, en ce qui concerne la syntaxe, nous n'avons pas observé de différence significative entre les deux groupes.

Du côté de la grammaire textuelle, les scripteurs rédigeant à la main ont semblé maîtriser mieux les règles de cohérence textuelle : plus faibles au départ, ils se sont améliorés au point de rattraper leurs collègues du groupe technologique, dont les performances ont stagné. Nous avons également tenu compte de trois autres critères évaluatifs liés à la grammaire textuelle : l'adaptation à la situation d'écriture, le lexique ainsi que la continuité et la progression. Dans les trois cas, nous n'avons pas mesuré de différence significative potentiellement attribuable aux TIC.

Ces différences sont révélatrices de certains apports des TIC. Tout d'abord, si un élève maîtrise suffisamment le doigté, il pourra rédiger plus facilement (Johansson, Wengelin, Johansson et Holmqvist, 2010). Cette facilitation de la mise en texte serait suffisante pour libérer des ressources cognitives, permettant alors au scripteur de se consacrer à des aspects plus complexes de l'écriture (Bangert-Drowns, 1993; Daiute, 1983; Robinson-Staveley et Cooper, 1990), comme le maintien de la cohérence textuelle par exemple. Le correcteur orthographique prend en charge la vérification de l'orthographe d'usage; cela explique probablement les meilleures performances du groupe *technologique*. Si l'on admet cette interprétation, comment expliquer que les scripteurs informatisés soient moins efficaces en orthographe grammaticale, bien qu'ils bénéficient de la rétroaction du correcteur orthographique ? Le type d'interaction entre le correcteur orthographique et le scripteur semble ici à considérer : cela constituait le deuxième volet de notre étude.

La révision à l'écran : utiliser adéquatement un correcteur orthographique imparfait

Nous avons observé 11 scripteurs *informatisés* alors qu'ils rédigeaient. Pendant les séances d'écriture, une caméra filmait l'activité à l'écran. Lors des analyses, nous avons relevé chacune des erreurs commises pendant l'écriture. Nous avons alors étudié comment le correcteur orthographique était utilisé par le scripteur.

En moyenne, les sujets que nous avons observés ont commis 53,45 erreurs pendant la rédaction de leur texte. La plupart de ces erreurs relèvent de la saisie du texte (N = 18,21 erreurs aux 100 mots) ainsi que de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe d'usage (N = 15,74 erreurs aux 100 mots). Les corrections apportées par les scripteurs sont de même nature, bien qu'ils laissent filtrer une



bonne proportion des erreurs d'orthographe grammaticale. Au contraire, ils arrivent rarement à éliminer les erreurs de lexique et de syntaxe, notamment. Cette situation concorde en tout point avec le type de rétroaction fournie par le correcteur informatique : les erreurs repérées par l'utilitaire concernent exclusivement la frappe et l'orthographe.

La grande fréquence des erreurs de frappe donne à penser que les participants maîtrisent peu le doigté. Or, si leurs compétences technologiques sont insuffisantes, leur cognition risque d'être gênée : ils réviseront de façon plus sérielle, écrivant d'abord, puis révisant ensuite. De cette façon, leurs ressources cognitives seront affectées à des processus de bas niveau (Johansson, et al., 2010). S'ils avaient automatisé la production mécanique de l'écriture, ils auraient pu réviser de façon plus simultanée, corrigeant les erreurs les plus simples en écrivant. De cette façon, le traitement de texte aurait pu libérer des ressources cognitives.

Actualiser l'enseignement de l'écriture à l'ère des TIC

Les approches pédagogiques ont changé, les modèles didactiques dominants ont évolué... mais ne se sont pas adaptés au mode de rédaction dominant, l'écriture à l'ordinateur (Dave & Russel, 2010). Si Anis (1998) peut décrire tous les apports des TIC au processus d'écriture, c'est qu'il les maîtrise de façon experte. Ce n'est pas le cas des scripteurs que nous avons côtoyés. Là est peut-être la plus importante de nos conclusions : aussi évoluées que soient les TIC, les utilisateurs ne pourront jamais en tirer parti s'ils n'y sont pas initiés. Il y a là un certain cercle vicieux : apprendre l'écriture est ardu, même sous une approche manuscrite traditionnelle ; or, l'arrivée des TIC complexifie plus encore le développement de cette compétence. La plupart des élèves ont adopté ce mode rédactionnel, qu'ils apprécient visiblement, mais qui impose des défis supplémentaires. L'école, trop souvent,

se cantonne à l'enseignement de l'écriture manuscrite et initie peu les élèves aux spécificités de l'écriture informatisée... que les apprenants continuent tout de même de choisir. Cette situation en apparence insoluble témoigne de l'impérieuse nécessité d'une alphabétisation technologique.

Une telle alphabétisation, certes, doit porter sur les aspects mécaniques de la production écrite (c'est-à-dire la maîtrise du doigté), mais ne doit pas se limiter à cette seule dimension. L'apprentissage de l'écriture *informatisée* doit permettre une meilleure connaissance des sources de référence linguistique informatisée, notamment de leurs limites. Par conséquent, cet apprentissage doit aussi mener au développement d'un esprit critique à l'égard des « nouvelles » sources de rétroaction qui interviennent automatiquement dans la démarche scripturale. L'initiation à l'écriture informatisée doit également déboucher sur l'apprentissage de nouveaux mécanismes d'autocorrection à l'écran, puis, nécessairement, porter sur les particularités de la lecture à l'écran. Ce sont ces questions et tant d'autres qui doivent être abordées de front en salle de classe lors de séances d'écriture informatisée. Or, l'enseignant de français tient-il réellement compte de ce changement de paradigme dans son enseignement ? Ne minimise-t-il pas trop souvent les spécificités de l'écriture informatisée, croyant que l'apprenant, en tant que natif de l'ère numérique, les apprivoisera instinctivement ? Et comment peut-il intégrer cette alphabétisation technologique à un programme déjà lourd ? Le renouvellement d'une approche didactique traditionnelle s'impose ; or, qui, sinon l'enseignant, amènera l'école à revoir un mode d'apprentissage quasi immuable, puisque marqué par des traditions fortes ?

* Enseignant de français au secondaire (Collège Jean de la Mennais) et chargé de cours (Université de Montréal). Adresse courriel : pascal.gregoire@umontreal.ca



Références

- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée?* Paris : De Boeck Université.
- Bangert-Drowns, R. L. (1993). The Word Processor as an Instructional Tool : A Meta-Analysis of Word Processing in Writing Instruction. *Review of Educational Research*, 63(1), 69-93.
- Cartier, M. (1997). *Le Nouveau monde des infrastructures*. Saint-Laurent : Fides.
- Daiute, C. A. (1983). The Computer as Stylus and Audience. *College Composition and Communication*, 34(2), 134-145.
- Dave, A. M., & Russel, D. R. (2010). Drafting and Revision Using Word Processing by Undergraduate Student Writers : Changing Conceptions and Practices. *Research in the Teaching of English*, 44(4), 406-434.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Johansson, R., Wengelin, A., Johansson, V., & Holmqvist, K. (2010). Looking at the keyboard or the monitor : relationship with text production processes. *Reading and Writing*, (23), 835-851. DOI :10.1007/s11145-009-9189-3.
- Robinson-Staveley, K., & Cooper, J. (1990). The Use of Computers for Writing : Effects on an English Composition Class. *Journal of educational computing research*, 6(1), 41-48.
- Tatossian, A. (2010). Vers une classification générale des variantes graphiques des dialogues en ligne? Le cas du français, de l'anglais et de l'espagnol. *Études de linguistique appliquée*, 159.



**Concours des Mérites
en éducation**

**Célébrons nos coups
de coeur!**

*la francofête
en éducation*

26^e édition, du 16 au 24 mars 2013

Partagez vos projets **coups de coeur** de l'année en français, que ce soit les vôtres ou ceux de vos collègues!

Faites-nous connaître les **réalisations pédagogiques** qui ont soulevé l'enthousiasme et la participation de vos élèves!

Courez ainsi la chance de gagner une bourse de 1000\$ offerte par le CPIQ et ses partenaires!

Pour tous les détails, consultez le www.conseil-cpiq.gc.ca.

 **Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
de Québec** 