

UNE

C.

L.

É.

POUR LIRE ET ÉCRIRE  
AU COLLÉGIAL



Marcel Fortin  
juin 1991



Collège de Sherbrooke

Service de la recherche  
et du développement

700442

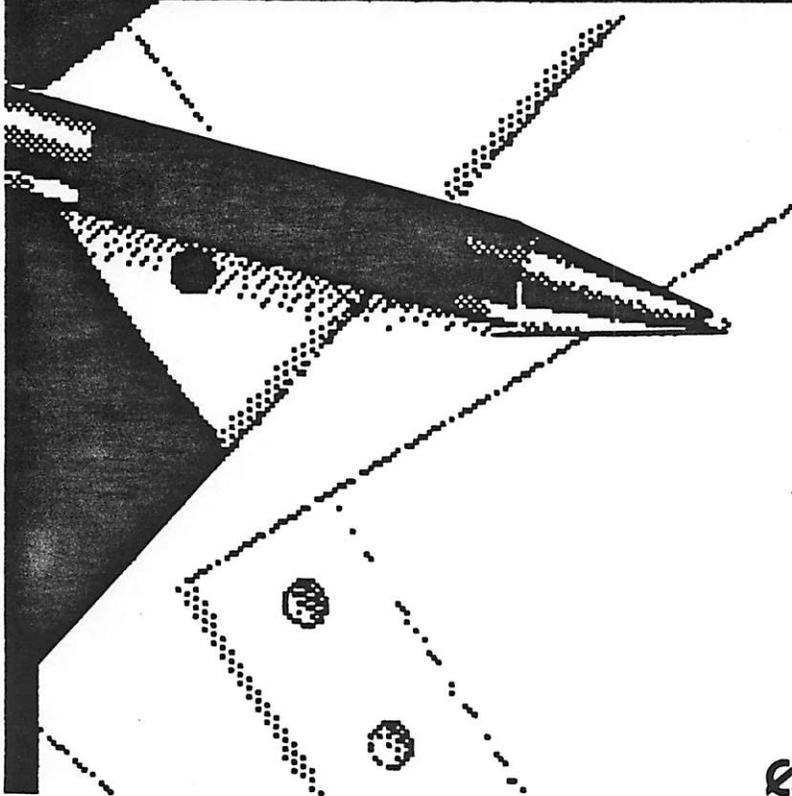
UNE

C.

L.

É.

POUR LIRE ET ÉCRIRE  
AU COLLÉGIAL



Marcel Fortin  
juin 1991



Collège de Sherbrooke

Service de la recherche  
et du développement

**On peut se procurer des copies du présent rapport.  
Prière d'inclure un chèque ou un mandat-poste de  
15,00\$ par exemplaire demandé, fait à l'ordre de :**

**Marcel Fortin  
Département de français, Pav. 4,  
Collège de Sherbrooke  
475 rue Parc  
Sherbrooke  
J1H 5M7**

Cette recherche a été rendue possible, durant une première année, 89-90, grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial, P.A.R.E.A., et avec l'aide d'A.P.O. Québec.

Les recherches subséquentes et la rédaction de ce rapport ont été financées par l'auteur qui tient à remercier spécialement **Ginette Landreville** et **Jacques Lafeuille** d'A.P.O. Québec, et **Suzanne Beauchemin** de la D.G.E.C. pour leurs précieux conseils. Un merci aussi à la vaillante documentaliste **Guyline Simard** du Centre A.P.O. Québec.

Dépôt légal 3<sup>ième</sup> trimestre 1991  
Bibliothèque nationale du Québec  
ISBN 2-920916-17-3

## Introduction générale

1. Attention, ils zappent!	11
L'homo mediaticus dans nos classes	13
Les apprentissages liés	14
La voix de la raison	15
2. Organisation du rapport	16
3. Pour caractériser notre recherche	17

## Problématique d' a.p.o.

1. Un cadre didactique général	19
Travailler en atelier	19
A.p.o. et atelier	20
2. Années d'expérimentation au Collège de Sherbrooke	21
L'ÉCRITURE IN-FINIE 1985-1986	
Contexte pédagogique:	21
Enseignants / administrateurs	23
La formation cardinale?	23
LIRE POUR ÉCRIRE 1987-1988	
Contexte pédagogique	23
Crise du t. de texte.	26
Contexte informatique	28
3. Nécessité d'une nouvelle approche en a.p.o.	29
Un rendez-vous historique ?	30

## Vers un nouveau paradigme

1. Des savoirs émiettés	33
2. «Un collège invisible»	33
3. Intérêt d'un méta-modèle	35
4. Whole Language Movement	35
5. Un modèle «écologique»	37
En guise de résumé	38

## Pour un apprentissage holistique

1. Une ambition réaliste	42
2. Un survol de modèles d'apprentissage	42
le modèle linéaire, traditionnel	43
le modèle transitoire	44
un modèle spatial	44
le modèle systémique	49
3. Pour trouver un modèle global	50
4. Le triangle magique du discours	53
Communiquer, c'est faire émerger des phénomènes	53
Schéma des mémoires activées	54
Notion de registre	55
Schéma du registre	56
Une superstructure des discours	58
Des discours polarisés	60
5. Le traitement cognitif des textes	65
Une boîte noire	65
Texte / discours	65
Didactique du français et le «texte / discours»	66
L'effet texte	67
Les stratégies cognitives et leur finalité	68
«Situation» et traitement de texte	69

## Proposition d'un modèle lecture - écriture

1. Communiquer, un macro-système de solution de problèmes .	70
Des processus pour penser, parler, lire, écrire	71
Modèle linéaire traditionnel	71
Des processus parallèles et contextualisés	72
2. Commençons notre métaphore.	73
Des modules analyseurs à processus cycliques	75
Le module de l'agence C (communicateur)	75
Rôle de lecteur	75
5 modules agences cognitives	76
Une collaboration essentielle	76
Le module de l'agence P (planificateur)	77

Le module de l'agence G (générateur)	78
Les modules des agences E (évaluateur) et M (moniteur)	79
Le module de l'agence M (moniteur)	80

## Environnements d'écriture et de lecture:

1. Un modèle pour trouver une c.l.é. ?	83
Tendances en A.P.O.	87
Logiciels et modèles	87
Le modèle de Flower et Hayes et Wandah (HBJ Writer)	88
Un logiciel du futur: le texticiel	92
Ces outils de c.l.é.	95
Un outil de lisibilité?	96
3 classes d'outils	97
Objectifs des modules d'analyse	98
Tâches des modules d'analyse	99
Rôle de communicateur	99
un comédien qui écrit sa pièce	100
L'organisateur	101
Le «goal directed»	102
Et cet orchestre c.l.é.?	103
2. Un tel modèle s'enseigne-t-il?	107
3. Un texticiel (2)	109
Une définition (essai)	109
Rappel des stratégies	110
Un exemple: l'idéateur de lecture	113
4. Et ce rendez-vous historique?	116
Les vieux programmes	118

## Vers un cégep W.A.C. ou P.I.L.E.?

1. Des exigences	121
2. Le P.I.L.E., vous connaissez?	125
4. Les ateliers, vous y avez pensé?	126
5. Certaines questions inévitables	126

## Annexes

modèle knowledge transforming	130
modèle knowledge telling	131
modèle c d o	132
modèle Writer's Helper	133
modèle Daedalus	134
modèle Wordbench	135
modèle Learning Tool	136

Bibliographie	139
---------------	-----



# Introduction

---

À l'heure du test TURBO nous prenons mieux conscience du désastre de l'enseignement de la langue écrite à tous les niveaux. Il nous a fallu de toute urgence improviser une lutte par des cours d'appoint ou de récupération, par des centres et services d'aide, par des logiciels exercices.

Mais, comme le montrent les résultats incertains de ces initiatives, ces moyens sont insuffisants et inappropriés parce qu'ils ont été inventés et utilisés comme des cataplasmes: ils ne tiennent pas compte de l'étudiant fortement médiatisé, ils oublient que lire et écrire n'a de sens que lorsque l'on a besoin de communiquer, agir avec et sur les autres, par l'outil de la langue écrite, ils négligent enfin le lien indissoluble qui existe entre les activités de lecture et d'écriture. On applique le cataplasme sur la plaie sans regarder l'état général du malade!

L'étudiant médiatisé ne perçoit plus fortement ni clairement les avantages de la langue écrite..

## Attention, ils zappent!

Les chercheurs pensent que, lorsque nous lisons /écrivons, nous devons bâtir un cadre hiérarchique pour accueillir les idées, et construire le sens.

On peut croire que, lorsque nous écrivons, la chaîne du discours nous impose peu à peu la nécessité du cadre hiérarchique. Car l'écriture appelle la cohérence et la cohésion, à moins de pratiquer délibérément une écriture marginalisante, dite de rupture.

En même temps, il faut rappeler que, comme nous le savons

## **c.l.é.**

**surtout** depuis l'invention du « zapping», nous aimons voyager dans des pensées discontinues, sollicités que nous sommes par une surabondance d'informations qui nous excitent, nous inondent de leurs signaux. L'écran à images multiples symbolise bien ce "traitement simultané" que nous aimons souvent faire lorsque notre intérêt porte sur plus d'une chose en même temps, lorsque nous dispersons notre intérêt sur tout et rien.

Avec la commande ZAPPANTE, nous exprimons notre pensée discontinue qui, elle, aime survoler des champs variés d'informations. Et le journal aussi est là, avec sa structure en mosaïque, pour combler ce besoin. Son lecteur passe du continu du discours écrit au survol de la mosaïque globale qui permet et porte la discontinuité des messages.

On peut penser que la difficulté de bâtir une structure hiérarchisante des informations traitées augmente, évidemment, avec l'intensité du zapping et sa diversité d'horizons. Et les manchettes, titres, sur-titres, sous-titres du journal remplacent le zappeur électronique pour débrancher et rebrancher ailleurs la pensée du lecteur. Les médias zappent notre esprit. Plus on les fréquente, plus ils nous font zapper.

On peut facilement penser que, si le texte écrit a besoin d'un cadre hiérarchique poussé des idées pour s'écrire et se lire, alors il fonctionne à contre-courant dans la tête sans cesse zappante de nos sujets fortement médiatisés.

Pour les hommes mass-médiatisés, le "discours médiatique" est un hypermédia puissant qui mêle ensemble sons, images, discours parlés ou écrits qui submergent ceux pour qui il est fait et lancé, leurs cibles, non leurs lecteurs. Pour les auteurs de ce flot médiatique, l'homme à médiatiser est bien une cible, une victime, dont il faut saturer et noyer les capteurs sensoriels, non pas ce lecteur

## **c.l.é.**

**/scripteur qui accompagne un texte et construit du sens en s'avancant sur le fil du discours écrit.**

### **L' homo mediaticus dans nos classes**

**L'homo mediaticus est là devant nous, dans nos classes; son discours est différent, car il zappe à l'infini. Acculturée par les mass-médias, dès son plus jeune âge, la pensée de cet homme résiste aux cadres hiérarchiques rigides. Elle préfère adopter une attitude téflon devant l'abondance des sensations, des idées, des connaissances. Cette pensée est devenue une sorte de condominium immense où tout peut trouver place, mais où la mémoire, ne suffisant plus pour enregistrer et organiser les souvenirs, devient une éponge pleine de trous.**

**Mutilé dans son pouvoir d'abstraction, inondé de sensations médiatiques, l'homo mediaticus ne pense pas comme nous. Il ne pense pas, il diverge, il survole des mosaïques d'idées, de sentiments, de sensations sans pouvoir facilement se poser ni construire ses réseaux, ses schémas.**

**Ils vous écoutent? Non. Ils «vous téflonnent» poliment en se zappant ailleurs! Ils apprennent et communiquent différemment. La langue écrite, par sa lenteur, ses exigences, les rebutent; et les remèdes pédagogiques qu'on leur propose pour l'apprendre, aussi. Pourtant, lire écrire c'est agir pour communiquer avec soi et avec les autres dans la vie, dans toutes les matières, pour tous les apprentissages.**

**La fréquentation et l'utilisation des mass médias entretient une sorte d'exaltation aiguë de la communication: celle-ci brille, séduit, touche des foules immenses. Avec eux, c'est la communication magique qui franchit les distances, rassemble les absents, les inconnus et leur fait vivre un même spectacle, une même aventure**

## **c.l.é.**

collective dans le sentiment de l'immédiat, de la présence avec. La langue orale conserve cet attrait de la magie de la rencontre de l'autre, elle est elle-même incrustée dans les hypermédias électroniques à cause de cette vérité de contact.

On ne peut en dire autant de la langue écrite. Du moins en apparence, et c'est ce qui compte pour les étudiants. La langue écrite n'a pas la même magie que celle des médias, on lui préfère celle-ci qui exige beaucoup moins de ses utilisateurs. Mais la langue écrite qui sert les médias a su pourtant inventer et utiliser des nouveaux modes et des nouveaux styles propres, adaptés aux médias, et qui font délaisser les registres traditionnels qu'utilise la langue écrite scolaire.

L'esprit "programme d'études" a émietté les savoirs, occulté les modes de communication propres à l'écrit, chargé les seules classes de français de promouvoir la maîtrise de la langue écrite, ce média en perte de faveur populaire. Il nous faut craindre que si on ne peut redonner cette magie dont on parlait plus haut à la langue écrite, alors notre cause est bien perdue au profit du mass-média et de l'autre langue orale. Il faudrait enseigner la langue écrite comme un mass média de prestige qui a permis l'invention de tous les autres.

### **Les apprentissages liés !..**

Lire et écrire sont des activités indissolublement liées, dont les apprentissages sont complémentaires.

Cet "esprit programme" d'études, évoqué plus haut, a aussi, en émiettant en crédits les savoirs, contribué à séparer les apprentissages de la lecture et de l'écriture. On pourrait même dire qu'il a occulté carrément celui de la lecture. Quand les savoirs deviennent

---

<sup>1</sup>Rappelons ici les 24 propositions théoriques de Kucer sur le couplage des activités de lecture et d'écriture. On trouvera la traduction de ces propositions dans notre rapport "Lire pour écrire" cité plus loin.

## **c.l.é.**

des contenus, des produits, des objets, on oublie immanquablement les outils premiers, les ressources cognitives et métacognitives qu'il faut développer et investir pour intégrer ces savoirs. Parce qu'on a oublié le centre-moteur des activités cognitives en action dans la lecture et l'écriture, l'étudiant n'est pas conduit à assumer pleinement ses responsabilités d'étude, de lecteur et de scripteur: devant ces objets, livres, textes, il reste à la surface et demande et attend qu'on lui verbalise tout ad infinitum.

Et les actions correctives de sauvetage de l'apprentissage de l'écriture, en se braquant sur la seule grammaire, poussent nos étudiants à persister dans leur aveuglement: **la langue écrite ne sert pas à communiquer avec les autres, mais à les ennuyer.** À l'heure tragique du turbo pour tous, il faut dépasser les cataplasmes !

### **La voix de la raison**

L'amélioration de l'enseignement de la lecture et de l'écriture s'imposent donc sans délais aucuns.. Dans tous les ordres de l'enseignement, primaire, secondaire, collégial, universitaire. Et devant la triste situation du français au Québec, nous pouvons tous reprendre à notre compte les buts qu'énonçaient Alan Lesgold à titre de président de la commission du CERI et au nom de tous les pays membres de l'OCDE:

- Nous voulons que nos enfants comprennent ce qu'ils lisent et le rattachent à leur savoir antérieur au lieu de se limiter à stocker dans leur mémoire la copie d'une chaîne de symboles;

- Nous voulons que nos enfants apprennent à communiquer efficacement par écrit au lieu de se limiter à transformer les idées des autres en un enchaînement de phrases.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>OCDE / CERI Les technologies de l'information et apprentissage de base: lecture, écriture, sciences et

## **c.l.é.**

Ces vœux, tous les pays les reprennent à leur compte tant est sérieuse la crise des apprentissages de base, ceux en particulier de la lecture et de l'écriture. Dans une telle situation, il ne faut pas se surprendre si on fonde de grands espoirs sur les nouvelles technologies de l'information pour fournir de meilleurs outils d'apprentissage. Le Québec, on le sait, partage ces espoirs et encourage de bien des manières les expérimentations de l'ordinateur dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

### **Organisation du rapport**

Le présent rapport veut justement témoigner de ce fait. Rédigé à l'intention de tous ceux qui cherchent à promouvoir le français, il s'adresse aussi à tous ceux qui sont intéressés à l'application des technologies de l'information à l'enseignement du français.

Il présente une problématique des a.p.o. en retraçant une série d'expérimentations entreprises depuis plus de quatre ans au Collège de Sherbrooke et en caractérisant rapidement la méthode de recherche utilisée.

Il tente ensuite de définir un environnement d'apprentissage global en exposant que cela demande 1] de relier produit, apprenant et réalité, 2] d'examiner des théories sur le texte - texte/discours - textes polarisés, 3] d'examiner des modèles cognitifs de lecture et d'écriture, 4] de présenter un modèle cognitif holistique des activités de lecture et d'écriture, 5] de constater combien ces modèles et théories influencent et l'usage et l'invention des logiciels d'apprentissage. Tout cela dans l'espoir de contribuer à trouver de meilleurs outils informatiques pour fins d'enseignement.

Pour trouver un modèle unifié de lecture et d'écriture on examinera les modèles de Flower et Hayes, de Bereiter et Scardamaglia, de

---

mathématiques, p. 21-22, Paris, 1987.

## **c.l.é.**

Cooper, de Tierney et Pearson, de même que certaines hypothèses de Kucer et De Beaugrande. On montrera que ce modèle est unifié, graphique, systémique et collaboratif. Il peut servir à faire de la scénarisation pédagogique et à définir une sorte de texticiel qui fournit des outils de lecture et d'écriture à un communicateur, un générateur, un planificateur, un évaluateur et à un réalisateur-moniteur. Ce sont des outils de la pensée orchestrée pour la communication.

Il faudra évoquer certains texticiels existants et souligner leurs rapports avec le modèle unifié et entend proposer un état de la question des logiciels d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et discuter de certaines possibilités de rechercher un «texticiel» pouvant servir de console de lecture et d'écriture: c.l.é..

Enfin il faudra placer C.L.É., ce projet toujours à réaliser par chaque enseignant, chaque animateur d'a.p.o., dans le débat des projets W.A.C. ou P.I.L.E.

### **Pour caractériser notre recherche**

Les recherches qui ont conduit à rédiger ce rapport, on peut les caractériser facilement de descriptives et de théoriques. On a fait et répété de nombreuses observations et expérimentations qui ont rendu nécessaires des recherches théoriques sur les modèles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous avons aussi examiné plusieurs logiciels qui nous semblaient novateurs et sur la voie de répondre aux besoins d'un apprentissage global.

## **Problématique d' a.p.o.**

---

### **Un cadre didactique général**

Notre problématique a pour cadre premier cet effort didactique qui se fait particulièrement au collégial pour améliorer l'enseignement de la langue écrite en utilisant divers logiciels pour fins d'apprentissage correctif ou non. Chez nous comme ailleurs, on a mis sur pied des cours de récupération, un service de relation d'aide, et certains comme nous-même, ont tenu et tiennent encore des ateliers d'écriture et de lecture en classe, ou en laboratoire lorsqu'ils utilisent l'ordinateur. C'est de cette dernière forme de travail dont nous allons surtout parler ici.

### **Travailler en atelier**

Nous avons fortement privilégié le travail en atelier car nous croyons que cette forme d'animation et d'enseignement présente des avantages certains lorsque nous voulons mieux enseigner la lecture et l'écriture comme des processus. En contact direct avec l'élève, le professeur peut suivre et assister davantage l'étudiant en cours de travail, insister sur les stratégies cognitives à pratiquer.

Placé en situation d'accompagnement, l'animateur d'atelier peut mieux éviter de trop insister sur le produit au détriment de la maîtrise et la pratique des processus. Il peut aussi mieux expliquer, dans le feu de l'effort, le modèle cognitif que lui-même suit et pratique. Il en résulte un meilleur partage des objectifs d'apprentissage. Cela favorise une évaluation de type formatif.

On peut ajouter que l'atelier se prête bien à la pratique de tous les

## **c.l.é.**

types de lecture et d'écriture, à mettre à sa place, toute relative, la mécanique du langage, pour mieux saisir les enjeux et les défis de la communication à réaliser, à réussir. En atelier, on écrit et on lit pour communiquer d'abord, c'est-à-dire agir sur et avec les autres.

### **A.p.o. et atelier**

Il ne faut donc pas s'étonner de voir qu'ici les a.p.o. ont toujours été faits sous forme d'ateliers. En effet, il y a une parenté naturelle entre les a.p.o. et les ateliers. On pourra voir, dans notre longue conclusion, qu'une attitude pédagogique, inspirée par le Writing Across the Curriculum, le Literacy Across the Curriculum, le Whole Language Movement, conduit à privilégier fortement cette forme d'enseignement. Rappelons encore une fois pourquoi en insistant brièvement sur de nouveaux aspects.

En situation d'atelier, les besoins de communication naissent et donnent de la vérité aux efforts de communication: on y écrit et on y lit pour communiquer vraiment avec les autres. N'oublions pas que l'atelier peut facilement favoriser nettement et hors de tout doute le travail collaboratif qui fournit un terrain excellent pour le développement du sens de l'auditoire. Les vrais communicateurs ne peuvent s'en passer, à moins de se contenter de communiquer avec eux-mêmes.

L'atelier fournit un lieu où les échanges oraux, entre pairs et avec l'animateur, se multiplient et sont faits pour des tâches intellectuelles de lecture et d'écriture: ils créent peu à peu cette pression d'idées, de questions qui avivent le besoin d'utiliser les ressources de la langue écrite: précision, permanence. Le travail collaboratif est propice à faire éclore cette "zone proximale" d'apprentissage chère à Vygotsky.

## **Années d'expérimentation au Collège de Sherbrooke.**

**Nous proposons en guise de chapeau à ce survol de nos expériences d'a.p.o. une réflexion de Lesgold qui résume bien et ce que nous avons constaté nous-même en utilisant plusieurs logiciels, et ce que nous recherchons.**

**«La plupart des logiciels éducatifs actuellement disponibles sont, à l'évidence, de peu d'utilité et certains d'entre eux sont probablement néfastes. Il convient donc de rechercher les bons produits et d'en relever les caractéristiques. Ce processus doit être mené scrupuleusement, car des normes superficielles sont pires que l'absence de normes». Alan Lesgold<sup>3</sup>**

### **L'ÉCRITURE IN-FINIE <sup>4</sup> 1985-1986**

#### **Contexte pédagogique**

##### **Les étudiants**

**Si on veut caractériser nos premières expérimentations en technologie éducative appliquée à l'apprentissage du français au Collège de Sherbrooke, il faudra sûrement parler de leur approche modulaire: en fractionnant les difficultés, on essaie d'intervenir efficacement devant un problème comme celui du français normatif. On essaie de trouver des outils logiciels d'appoint, tutoriels ou non. .**

**Les premiers résultats de ces expériences ont pu nous permettre certes de constater à quel point l'ordinateur avait un effet motivant chez les élèves mais, en même temps, ces expériences, qui amenaient les élèves à écrire beaucoup plus, nous ont obligés à voir combien il**

---

<sup>3</sup> OCDE / CERI Les technologies de l'information et apprentissage de base: lecture, écriture, sciences et mathématiques, p. 19, Paris, 1987.

<sup>4</sup>Rapport de recherche disponible chez l'auteur.

## c.l.é.

leur était difficile de briser leurs mauvaises habitudes du premier jet et de consentir à la révision réelle des textes.

En dispensant des corvées bêtes, l'ordinateur, croyions-nous naïvement, donnerait enfin le temps qui, selon les dires des étudiants, manquait toujours à une vraie mise au propre.

Comme chacun le sait sans doute, la réalité est tout autre. Si les élèves ne révisent pas leurs textes ou y répugnent, c'est qu'ils n'ont pas appris à le faire: ne sachant pas comment le faire, ils ne voient pas leurs textes d'une manière critique. Ils font ce que l'on appelle de la "réduction" normative [downsliding] et de la mise en page. On peut penser qu'en écrivant effectivement beaucoup plus en atelier assisté l'étudiant lirait beaucoup plus du même coup. La réalité nous prouve pourtant qu'il y a lire et lire !

«Pratiquées à l'ordinateur les activités rédactionnelles deviennent non seulement possibles, mais encore elles prennent une dimension "cosmétique" <sup>5</sup> qui tournera à la passion et constituera la seule révision majeure de tous ceux qui veulent retravailler leurs textes. Le "look" l'emporte sur la cohérence, la cohésion, l'organisation des idées. Alors que, pour les expérimentateurs, la réécriture est une vaste stratégie «cosmétique» externe et interne pour se plaire à soi-même et plaire aussi au lecteur.

Autant dire que nous avons graduellement vu combien le contexte pédagogique, l'enseignement lui-même de la révision de texte, ne pouvaient pas compter sur les seuls outils du traitement de texte et du comparateur d'orthographe! On devrait dire qu'une fois libérés des tâches bêtes, les étudiants sont confrontés à des opérations supérieures de traitement de texte et pour lesquelles les logiciels d'alors ne fournissaient que peu ou pas d'outils d'assistance. Il leur faut aussi un cadre pédagogique pour proposer et maintenir sous

---

<sup>5</sup>Fortin, M. et Marie Ouellet, L'Écriture in-finie, page 53, rapport de recherche, 1986.

## **c.l.é.**

leurs yeux une vision globale de l'écriture - communication et de meilleurs outils d'assistance et d'apprentissage.

### **Enseignants / administrateurs**

Il faut ajouter que le contexte des programmes d'études reléguait et relègue encore au second plan la maîtrise de la langue écrite par la lecture et l'écriture tout en en confiant la responsabilité quasi exclusive aux professeurs de français. Cela se traduit de diverses façons et dans les attitudes des professeurs qui ne veulent pas "secondariser" leur enseignement ni empiéter sur les responsabilités de leurs collègues, et dans les attitudes d'administrateurs qui demandent soit de normaliser les notes, soit de donner des cours de récupération... ad infinitum, ou encore de considérer comme cours de services (!) ceux de français. Dans un cas comme dans l'autre, c'est ignorer les lois de l'apprentissage d'une langue maternelle et sa primauté.

### **La formation cardinale?**

A la lumière de ces expériences, nous croyons qu'il faut oser revendiquer l'importance cardinale de la maîtrise de la langue écrite par la lecture et l'écriture, en faire la responsabilité de tous les éducateurs, et reconnaître que ce n'est pas la littérature, ni la linguistique, qui doivent et peuvent seules fournir des modèles d'apprentissage de la langue. On lit et on écrit partout, et dans tous les cours!

### **LIRE POUR ÉCRIRE <sup>6</sup> 1987-1988**

#### **Contexte pédagogique**

Il nous fallait sortir de la naïveté qui caractérise les découvertes faites lors des premiers ateliers de français. En fait, ces expérimentations nous ont forcé à remettre en question nos pratiques traditionnelles.

---

<sup>6</sup> Ce rapport est disponible chez l'auteur.

## **C.I.É.**

les et à chercher du côté de la psychologie de l'apprentissage. C'est pourquoi nous avons alors travaillé à formuler un nouveau cadre pédagogique où l'apprentissage central visé était la réécriture par la lecture critique faite par des pairs et l'animateur.

### **Problèmes**

Les problèmes de temps, ceux des différences individuelles, et les faiblesses accrues des étudiants arrivant au collégial ont encore marqué cette expérimentation. Les élèves inscrits - très nombreux, comme tous nos groupes réguliers- dans cet atelier n'avaient pas tous la motivation de base pour se prêter aux exigences de l'atelier qui portait autant le processus que le produit. Le scénario pédagogique exigeant des opérations supérieures de traitement de texte n'a pas été un déclencheur appréciable d'apprentissage. Conduire seul un tel atelier dans de telles conditions était un défi plein d'embûches.

Le projet «lire pour écrire» proposait des exercices d'idéation, de transformation de textes [écho-textes] avec des outils choisis. Le temps nous a manqué cruellement le plus souvent. Il aurait fallu, pour mesurer le potentiel d'une telle forme

d'atelier, pouvoir le reprendre avec des étudiants volontaires.

Les résistances significatives manifestées par beaucoup à l'utilisation de l'idéateur<sup>7</sup> hiérarchique nous a révélé les exigences conceptuelles supérieures de l'utilisation de cet outil et ses limites pour servir les mouvements de la pensée. Dobrin<sup>8</sup> (1985), dans un article célèbre, en avait déjà discuté longuement et Kucer avait cru bon nous suggérer plutôt une forme d'idéation plus souple en nous servant du jeu de cartes mobiles comme nous le permettait l'éditeur de cadres de Framework II™.

---

<sup>7</sup>Il s'agit de celui de Framework II.

<sup>8</sup>Dobrin, David, Some Ideas about Idea Processors, May 1985, ERIC ED 262 434.

## **C.I.É.**

Aussi longtemps que ces ateliers d'écriture et de lecture assistées resteront marginaux par rapport aux programmes, il y aura fort à faire pour en exploiter toutes les ressources, en découvrir toutes les exigences pédagogiques. Les progrès de nos étudiants sont liés fortement aux possibilités et occasions que nous leur fournissons de lire et de rédiger, tout comme à la fréquence des exercices pratiques que nous leur proposons. Tout cela exige davantage du moniteur.

Le projet «lire pour écrire» nous a encore une fois conduit à nous interroger encore plus sur les difficultés d'apprentissage et à saisir combien il est difficile pour les étudiants de relier leurs acquis en lecture avec ceux de l'écriture. Leur théorie personnelle n'a pas su voir ni exploiter la complémentarité de ces processus.

Pourtant l'aspect même «processus» de ces activités est devenu un peu plus visible au cours de cette expérimentation. Et les expérimentateurs, eux-mêmes, ont dû s'avouer qu'inconsciemment ils obéissaient à un modèle culturel inspiré de la linguistique, de la grammaire, de la littérature, où il faut identifier les unités linguistiques ou stylistiques pour déterminer les habiletés spécifiques à développer chez l'étudiant. Ils ont peu à peu constaté aussi que ce modèle ne pouvait pas s'appliquer s'ils voulaient amener les élèves à faire l'intégration de leurs savoirs.

À cause de tout ce qui vient d'être dit sur les traitements de textes, on ne peut qu'abonder dans le sens des paroles de Lesgold citées plus haut: il y a vraiment peu de logiciels éducatifs, et les traitements de texte le sont par accident et par défaut en attendant qu'on trouve mieux.

Il convient aussi de souligner que les nouvelles technologies de l'information que nous avons utilisées dans nos ateliers de français ont exercé une réelle influence non seulement sur nos méthodes d'enseignement mais aussi sur leur contenu et sur leurs buts.

## **c.l.é.**

La relation maître-élève transformée devient une relation collaborateur-apprenti. Et malgré les limites pédagogiques des logiciels de traitement de texte que nous avons utilisés nous savons à présent que cette technologie transforme l'apprentissage de la communication écrite en mettant en lumière bien des aspects des processus récursifs de la lecture et de l'écriture. En fait ces expérimentations nous ont même conduit à vivre une sorte de remise en question du traitement de texte.

«Si les élèves ne composent des rédactions que sur des sujets imposés et si l'enseignement s'appuie sur les corrections et les appréciations des enseignants, l'intérêt des programmes de traitement de texte se limitera à des caractéristiques superficielles comme le respect des règles de grammaire ou l'orthographe. En revanche, si l'enseignement met l'accent sur l'ensemble du processus de l'expression écrite, c'est-à-dire la réflexion, la planification, la recherche des données, la révision du texte, et la prise en compte des commentaires de l'enseignant et des camarades de classe, les technologies de l'information offriront des possibilités pour une multitude de travaux différents»<sup>9</sup>.

### **La crise du traitement de texte...**

Pourquoi avoir remis en question cet outil merveilleux? Tout simplement à cause de la découverte que nous avons faite de leur pauvreté culturelle lorsqu'il s'agit de les utiliser pour faire apprendre à écrire et à lire. Utiliser l'un ou l'autre des

traitements de texte populaires dans le commerce, c'est justement se servir d'un outil qui a été pensé pour l'industrie, pour le commerce, afin d'alléger les tâches de bureau. Ces logiciels n'ont pas été faits à partir des tâches d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Trop souvent les outils de vérification linguistique ou encore de mise

---

<sup>9</sup>Bruce Bertram, L'expression écrite, dans Les technologies de l'information et apprentissages de base, lecture, écriture, sciences et mathématiques, p. 156, Paris, OCDE, 1987.

## **c.l.é.**

en page, intégrés au traitement de texte, présupposent que les utilisateurs savent déjà lire ou écrire convenablement. Ce qui n'est pas le cas la plupart du temps dans nos classes de cours.

Si nous utilisons le traitement de texte commun en a.p.o du français c'est, comme nous l'avons dit précédemment, à défaut de mieux et par accident. Ce n'est pas dénigrer Word Perfect™ ou Word™ que de dénoncer leur pauvreté culturelle didactique. Sur le plan strict du français, ils sont transparents, voire insignifiants, pour celui-là qui ne sait pas lire et écrire pour communiquer. Et quand nos apprentis interrogent la fonction d'aide de ces logiciels ils découvrent vite que ces logiciels ne savent parler que d'eux-mêmes ! Ils découvrent vite aussi combien ces éditeurs manquent de nerf pour aider à une lecture rapide de consultation, de synthèse. En fait ils ne méritent pas leur nom de "traiteur de mots" car c'est l'utilisateur qui doit faire tout le travail cognitif et linguistique. Ce sont des usurpateurs.

Néanmoins, comme bien d'autres éducateurs, nous avons vu des étudiants se servir du traitement de texte et changer peu à peu d'opinion sur la lecture et l'écriture: ils deviennent très sensibles au nouveau "look graphique" que prennent leurs devoirs. Ils s'admirent mais en restant à la surface de leurs écrits. Ils en ignorent la substance comme les "éditeurs de mots" qu'ils utilisent. Dans les mains de ces apprentis, le traitement de texte commun devient vite un piège, car ce que le logiciel ne voit pas, eux non plus ne le voient guère: il faut penser ici à tous ces étudiants qui, parce qu'ils ont 'passé' leur devoir au correcteur orthographique, croient qu'ils ont enfin écrit un vrai texte!

Ce qui est facilement un piège pour l'étudiant peut le devenir aussi pour les enseignants entichés de "leur" traitement de texte: ils auront peine à admettre que leurs étudiants ont vraiment besoin de plus qu'un traitement de texte. Certains de nos collègues ne jurent que par Editexte™ ou Word Perfect™ et notre collègue aussi! A moins que,

## c.l.é.

heureux d'avoir pu enfin maîtriser péniblement un traitement de texte, ils ne cèdent, sans oser l'avouer, à la tentation bien connue du «QWERTY».

C'est en partie pour toutes ces raisons que, d'expériences en expériences d'atelier assisté, il nous a fallu commencer à rêver d'un ensemble d'outils plus riches et mieux pensés pour l'apprentissage et le perfectionnement des activités de lecture et d'écriture: la console de lecture et d'écriture C.L.É. qui est l'objet principal du présent rapport.

### Contexte informatique

L' informatique du Collège de Sherbrooke dispose de 4 laboratoires de 18 appareils reliés en réseau. Grâce à un serveur central les étudiants obtiennent les programmes autorisés tout comme les services d'imprimantes placées dans chacun des laboratoires. Les ordinateurs sont de type compatible XT-PC, ayant 640 kilo-octets de mémoire, un lecteur 360 k. et un écran couleur. C'est dans un tel contexte informatique que nous avons tenu toutes nos expériences d'atelier de lecture et d'écriture.

Nous regrettons vivement n'avoir pas eu la possibilité d'explorer les ressources du babillard électronique comme mise en situation de communication interactive. Nous rappelons que le développement rapide du réseau a connu des crises de croissance qui se sont traduites par un alourdissement évident des services. Actuellement on termine une nouvelle architecture des services qui devrait être active dès septembre 1990.

On pourrait penser que le Collège de Sherbrooke avec un tel équipement est à l'abri des problèmes. Ce serait une grave erreur. Cette structure d'organisation devient elle-même un obstacle aux révisions pédagogiques qui s'imposent d'une session à l'autre. Et parfois nous

## **c.l.é.**

nous surprenons à regretter les postes autonomes...

Les avantages du réseau ne compensent pas pleinement ces lenteurs, ces résistances aux changements jugés nécessaires par le professeur utilisateur qui, en fin de compte, doit rester le vrai juge de ses besoins. Modifier une structure aussi complexe et aussi grande fait peur à plus d'un et peut décourager celui qui cherche des nouvelles voies en a.p.o. La finalité même d'un réseau en milieu collégial, c'est d'abord favoriser pleinement l'enseignement et on ne devrait pas penser que l'enseignement doit s'adapter aux "caprices" d'un réseau. Le réseau doit se faire le plus discret, le plus transparent pour ne pas nuire au climat de travail et d'échanges intellectuels des cours assistés. Autrement il tuera les a.p.o. pour devenir un service anonyme assisté par ordinateur.

On ne saurait trop rappeler qu'une a.p.o. c'est beaucoup plus qu'un logiciel, un ordinateur, un réseau... Il faudra, là encore, inventer une gestion pédagogique pour les réseaux qu'on installera probablement partout par souci d'économie non par souci pédagogique. Il demeure qu'on peut très bien faire des a.p.o. sans avoir de réseau informatique. Pour certains, c'est loin d'être une évidence!

### **Nécessité d'une nouvelle pédagogie en a.p.o.**

Dans les lignes qui précèdent nous avons défini à larges traits ce qui caractérise la situation actuelle de nos a.p.o. et identifié certains problèmes que tout le monde peut rencontrer sur les plans logiciels, équipements et conception de l'apprentissage linguistique. Il semble bien que la voie, qui s'offre à nous, oblige à bien voir d'abord les conséquences et les limites de notre conception de l'apprentissage du texte écrit, lu.

**Il nous faut trouver une pédagogie**

- où lire et écrire, c'est penser et composer,

## **c.l.é.**

- où les stratégies des novices et des experts sont mieux identifiées, expliquées et pratiquées,
- où la seule description méthodologique des produits-textes ne peut tenir lieu d'enseignement,
- où la recherche de la compétence<sup>10</sup> linguistique, comme exercice de jugement pratique en besoins de communication, sera favorisée...

Cette voie nous fait aussi mesurer les qualités toutes relatives des traitements de texte commerciaux. Toutes ces choses nous incitent à chercher ailleurs, à remettre en question et les apprentissages traditionnels et les programmes d'étude. Pour cela, il nous faudra examiner les théories de l'apprentissage et leur incidence sur le développement du logiciel éducatif. Cette démarche s'inscrit dans le changement de paradigme pédagogique qui s'effectue présentement au Québec et partout dans le monde. Elle va dans le sens d'une ambition d'une approche holistique.

## **Un rendez-vous historique**

On voit donc que l'école a, pour reprendre une expression du CERI<sup>11</sup>, comme un rendez-vous historique avec les nouvelles technologies de l'information. Elle entre de plus en plus dans leur dynamique et elle veut y puiser des outils d'apprentissage et d'enseignement en particulier pour les compétences de bases que sont la lecture et l'écriture.

On comprendra mieux que ce rendez-vous est devenu comme inévitable et nécessaire si on se rappelle que nous sommes passés du modèle ancien d'enseignement où le professeur était au sommet d'une pyramide (modèle centré sur le professeur): dépositaire du

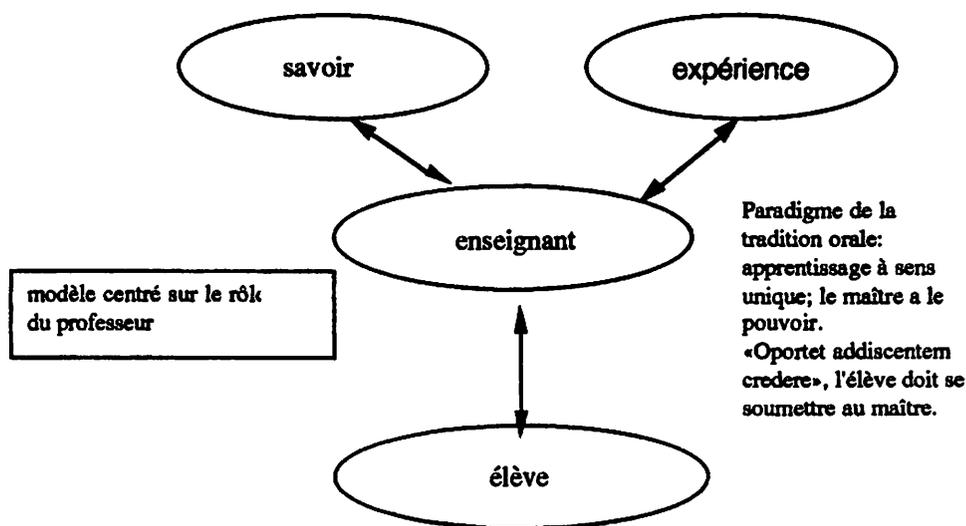
---

<sup>10</sup>Au sens qu'en donne Reboul, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre?, PUF, coll. l'éducateur, Paris, 1980, chap. VIII.

<sup>11</sup>CERI, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE.

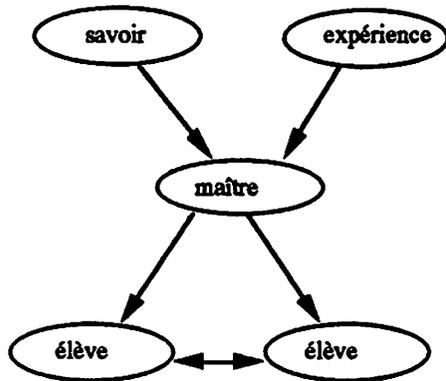
## c.l.é.

savoir et de l'expérience il demandait à l'étudiant de le croire (oportet addiscentem credere!) à un modèle où le professeur détient encore le pouvoir de la science et de l'expérience mais où les étudiants peuvent dialoguer entre eux et avec le professeur (modèle actuel).



Dans le deuxième modèle, celui que nous utilisons le plus souvent, le professeur doit s'ajuster aux différences individuelles et sa compétence doit être développée au maximum, alors on exige de lui de se recycler, de parfaire sa formation. Mais ici on se rend compte que perfectionner des humains c'est une tâche longue, nécessaire, mais non la plus rentable car elle ne modifie pas le modèle utilisé.

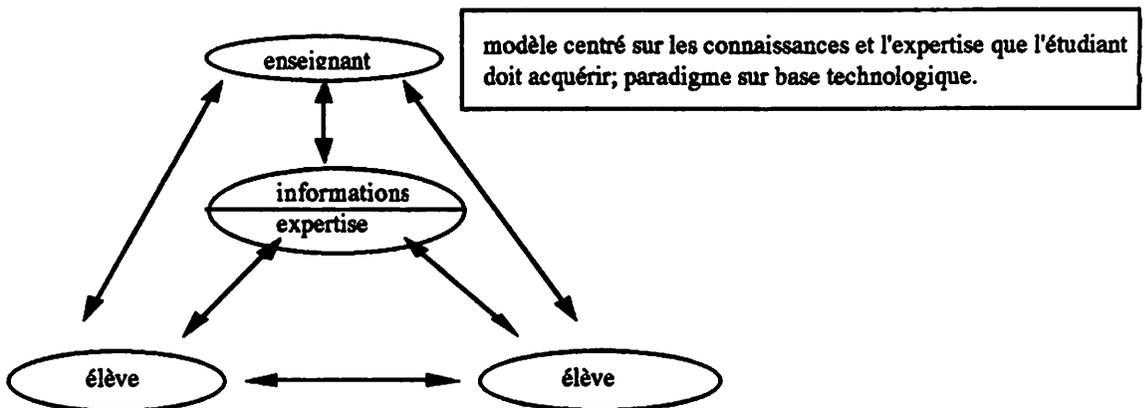
## c.l.é.



le modèle évolue un peu: on vise à augmenter les interactions entre le maître et l'élève, entre les étudiants.

Le maître contrôle la banque d'informations. On peut croire que c'est le modèle qui gouverne encore la plupart de nos méthodes actuelles d'apprentissage.

Avec les technologies d'information on peut imaginer un modèle où le savoir est au centre du cercle de l'apprentissage et où le professeur et les enseignés sont dans une situation collaborative (modèle centré sur les connaissances et l'expertise que l'étudiant doit acquérir).



Ce dernier modèle présente la possibilité d'être perfectible et modifiable rapidement: on y avance par essais et erreurs pour modifier les banques de connaissances, les systèmes experts. Évidemment, cela a quelque chose de futuriste, et n'existe pas encore comme tel<sup>12</sup>. Mais c'est une des voies de l'avenir, celle des a.p.o!

<sup>12</sup>Voir l'article de Branson, Robert K., Issues in the Design of Schooling: Changing the Paradigm,

## Vers un nouveau paradigme...

### Des savoirs émiettés

Il ressort de ce qui précède que nous avons pu analyser suffisamment certains outils technologiques utilisés en classe laboratoire de français sous l'angle des activités d'apprentissage qu'ils engendraient ou facilitaient.

La portée bien limitée de ces outils ne nous amène aucunement à douter du potentiel des technologies de l'information mais plutôt à interroger le mode d'exploitation que nous en avons fait. Ces façons de les utiliser obéissaient le plus souvent à une sorte de paradigme traditionnel de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture selon le «learning by doing»: un paradigme acquis à travers la conception que la linguistique traditionnelle nous donne du système de la langue; un paradigme fortement marqué par la grammaire, par la théorie des genres littéraires et la description méthodologique des travaux académiques traditionnels.

Or ce qui caractérise le mieux ce paradigme inconscient, c'est qu'il tentait surtout de décrire des objets d'apprentissage en oubliant les «sujets» apprenants: les sujets-lecteurs, les sujets-scripteurs, et proposer des exercices pour entraîner et mémoriser les faits. Cette vision proposait un apprentissage surtout séquentiel des habiletés langagières et elle sous-entendait qu'on peut enseigner de telles habiletés et les mesurer. Autant de «savoirs» séparés et gradués, à être intégrés ensemble par l'élève.

### «Un collège invisible»

C'est une telle vision de l'apprentissage de la langue que depuis plus d'une décennie on remet en question<sup>18</sup> de plus en plus en

---

dans *Educational Technology*, avril 1980, pp. 7 à 10.

## **C.I.É.**

s'inspirant des découvertes faites en science cognitive et en psycholinguistique. En fait, on devrait parler d'un consensus qui progresse constamment plutôt qu'une véritable école de pensée. Une sorte de «collège invisible» comme en parle Yves Winkin<sup>14</sup> dans «La nouvelle communication». Cette nouvelle conception demande de croire au constructivisme dans l'acquisition des connaissances: l'élève fait et organise son savoir. Cette approche, dite globale, insiste non pas sur telle ou telle habileté mais sur les processus à développer. Elle demande aussi que les activités scolaires soient structurées de manière à fournir une expérience linguistique signifiante aux étudiants. En fait, elle vise à proposer un apprentissage global du langage où les activités de lecture et d'écriture sont liées, indissolublement complémentaires.

Un des partisans du «Whole Language Movement», Gene Geisert<sup>15</sup> propose quatre traits pour caractériser le concept de l'apprentissage global, dit holistique:

- partir des unités les plus larges de la langue, les discours , pour aller aux plus petites;
- mettre l'accent sur la nature du sens;
- mettre l'accent sur la nature de la pensée générée dans les activités langagières;
- mettre l'accent sur les modes sociaux et fonctionnels selon lesquels le langage sert aux humains.

Autant dire que ce paradigme bouleverse notre manière de comprendre et d'enseigner les activités de lecture et d'écriture, la valeur

---

<sup>13</sup>Il faut ici penser particulièrement aux mouvements du Writing Across the Curriculum et du Literacy Across the Curriculum. Ils ont ouvert la voie au Whole Language Movement dont il sera question plus loin.

<sup>14</sup>Winkin, Yves, La nouvelle communication, coll.. Points, Seuil, Paris.

<sup>15</sup>Geisert, Gene, and Richard Sinatra, Stressing Holistic Approaches to the Teaching of Reading and Writing Using Microcomputers; Eric, Ed 274 948, feb. 1986 .

## **c.l.é.**

et le rôle de l'écrit, le rôle des enseignants et les modèles d'enseignement. Et parce que ce paradigme est d'abord axé sur les processus plutôt que sur les habiletés, alors il demande de respecter la complémentarité, la récursivité de ces processus. En fait, on passe d'un modèle séquentiel, linéaire, à un modèle récursif, «tabulaire» comme le dit Monique Le Pailleur.<sup>16</sup>

Il faut dire aussi que, dans cette vision holistique, si les activités de lecture et d'écriture sont vues comme des activités complémentaires, indissolublement liées, c'est parce qu'elles engagent les mêmes processus, les mêmes ressources cognitives chez le locuteur. Cette conception nous demande de réunifier tous ces processus dans une sorte de «méta-modèle» de la lecture et de l'écriture.

### **Intérêt d'un méta-modèle**

On peut se demander ici quel intérêt présente ce nouveau paradigme lorsqu'il s'agit de trouver des outils d'assistance à l'enseignement du français au collégial. On pourrait se contenter de répondre que toute manière d'enseigner s'inspire d'une théorie, d'une conception de l'enseignement, de la matière, de l'élève et que justement ce paradigme cognitiviste en propose une, globale. Mais, ce faisant, on ne met pas en lumière ce que ce nouveau paradigme exige comme outils convenables à une telle vision de l'enseignement.

### **Whole Language Movement**

C'est en tâchant de décrire les outils que le «whole language approach» attend de l'ordinateur, qu'Ernest Balajthy<sup>17</sup> rappelle succinctement huit principes de l'enseignement holistique. Les voici:

---

<sup>16</sup>Le Pailleur, Monique A. , Les avenues de la recherche en didactique de l'écrit durant les années '80, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa (texte en préparation) p. 8.

<sup>17</sup>Balajthy, Ernest, Can Computers Be Used for Whole Language Approaches to Reading and Language Arts, nov. 1988, ERIC ED 300 766.

## **c.l.é.**

**1 - c'est la classe qui est le centre d'apprentissage pour l'étudiant, non les manuels, ni les machines à enseigner;**

**2 - l'appréciation, les commentaires du professeur à la rédaction ou à lecture de l'élève doivent être faits pendant et non après de tels processus;**

**3 - la transition du langage oral au langage imprimé devrait être aussi naturelle que possible, en privilégiant l'expérience langagière elle-même plutôt que l'enseignement direct de sous-habilités;**

**4 - le professeur devrait utiliser des histoires hautement prédictibles pour améliorer la lecture de l'élève, en mettant l'emphase sur le plaisir et le sens plutôt que sur le décodage primaire;**

**5 - les élèves devraient avoir le droit de choisir leurs propres livres à lire et avoir du temps en classe pour les lire;**

**6 - l'écriture devrait finir par la publication des textes des élèves pour développer en eux le sentiment d'être des auteurs;**

**7 - l'enseignement devrait se faire par unités thématiques qui intègrent les aspects variés de tout le programme d'étude;**

**8 - l'apprentissage est social et il socialise. Les professeurs devraient structurer des environnements d'apprentissages coopératifs plutôt que compétitifs.**

**Balajthy montre comment l'apparition de l'ordinateur en classe peut favoriser l'application de tels principes, avec exemples à l'appui. On aura rapidement saisi la parenté de sa pensée avec celle de Geiser exposée plus haut . Ces deux auteurs, comme bien d'autres, mettent au centre de leur pédagogie les processus engagés dans la lecture et l'écriture. Ils traitent aussi l'étudiant comme un être**

entier, responsable et artisan de ses connaissances, capable d'utiliser le savoir acquis pour comprendre les nouvelles connaissances.

## **Un modèle «écologique»**

Cette mentalité holistique s'est forgée peu à peu en s'inspirant de modèles cognitifs qui tentent tous de mettre en évidence les différents processus qui forment et créent un système capable de faire ce que nous appelons «communiquer par le langage». Pour reprendre l'expression de Marilyn Cooper <sup>18</sup> on pourrait appeler «modèle écologique» cette approche pédagogique dans le sens qu'elle en donne pour parler de l'écriture: «je voudrais proposer un modèle écologique de l'écriture, dont le fondement premier est qu'écrire est une activité par et dans laquelle une personne est continuellement engagée dans une variété de systèmes constitués socialement».

Pour Marilyn Cooper, un modèle écologique désigne beaucoup plus que l'individu-scripteur et son contexte immédiat; un tel modèle explore comment le scripteur interagit pour former des systèmes. Cooper souligne qu'en fait c'est un modèle foncièrement dynamique: toutes les caractéristiques d'un scripteur ou d'un discours déterminent et sont déterminées par les caractéristiques de tous les autres scripteurs, de tous les autres discours présents dans les systèmes. Au lieu des catégories statiques et limitées des modèles contextuels, le modèle écologique postule des systèmes s'emboîtant dans un engrenage<sup>19</sup> dynamique qui structure l'activité sociale de l'écriture. Ces systèmes ne sont pas figés, ni ne sont des limites pour les scripteurs; au contraire ils sont faits et refaits par les scripteurs dans l'acte d'écrire.

Les réflexions de Marilyn Cooper nous conduisent forcément à saisir que l'approche holistique et cognitiviste, saisie comme

---

<sup>18</sup>Cooper, Marilyn, *The Ecology of Writing*, *College English*, Vol. 48, numb. 4, April 1985, pp 364-...

<sup>19</sup>Comment ne pas penser ici aux engrenages cognitifs de Seymour Papert, à la théorie cognitive de Varela?

## **c.l.é.**

essentielle-ment dynamique, tente de relier processus, apprenant et lecture / écriture (produit) dans cette pédagogie. On ne peut pas plus isoler les processus de l'apprenant et du produit que de leur contexte social.

Il faut dire que l'ambition de Cooper c'est justement d'échapper à l'abstraction, à l'idéalisation: l'apprenant, scripteur ou lecteur, doit être saisi dans son milieu écologique social, et les discours eux, même académiques ou scolaires, comme parties intégrantes des systèmes qu'ils manifestent.

À la lumière de ce qui précède on voit mieux comment on ne peut pas se contenter d'une description méthodologique du plan de rédaction ou de lecture pour enseigner de telles activités de base. On comprendra que de telles préoccupations nous incitent à réexaminer notre conception des textes, de la communication, à la lumière d'une saisie des liens qui structurent notre environnement culturel. C'est ce que nous ferons plus loin en abordant les notions de communication , de textualité, de compétence.

### **En guise de résumé**

En constatant qu'il faut amener nos étudiants à dépasser la «cosmétique rituelle» grammaticale ou méthodologique (cette écriture mécanique de G. Britton), en jugeant abusive la place que l'on donne à la littérature pour faire apprendre à lire ou à écrire, en proclamant que lire et écrire doivent être des activités parallèles et complémentaires, en regrettant la non-motivation et la sécheresse de l'apprentissage par la description méthodologique des textes, nous souhaitons un apprentissage global de la langue où justement les apprentissages de la lecture et de l'écriture sont liés et reliés.

Ce sont de tels désirs qui permettent d'imaginer et de croire possible un environnement d'apprentissage global, en étudiant certains modèles cognitifs de lecture et

**c.l.é.**

**d'écriture, en découvrant certaines théories sur les discours: choses dont traitent le prochain chapitre.**

## **Pour un apprentissage holistique**

---

Pour définir un environnement d'apprentissage global nous devons relier ensemble apprenant, réalité et produit. Nous devons aussi examiner des théories sur le texte, sur la différence trop souvent oubliée entre texte et discours, et chercher une typologie sommaire et facile de ce que j'appellerai tableau des textes polarisés.

On ne peut faire tout cela sans prendre aussi le soin d'examiner la situation de l'apprenant en classe-atelier et vérifier combien ces modèles et théories suggérées par la visée holistique influenceront et l'usage des logiciels d'apprentissage et leur invention.

### **Une ambition réaliste**

Les ambitions du nouveau paradigme sont telles que l'on pourrait facilement croire que ce n'est qu'une visée de l'esprit, un idéal inaccessible, si ce paradigme ne s'alimentait pas à autant de recherches diverses sur la compréhension, la lecture, l'écriture, la mémoire, la communication, la textualité...

Et, inspiré par ce paradigme, oser rechercher de meilleurs outils d'apprentissage relèverait aussi de l'utopie s'il n'y avait pas déjà tant d'efforts, tant de logiciels qui transcendent les autres et qui reflètent, à des degrés divers, cet esprit holistique dont nous parlions plus haut. C'est ce que nous examinerons dans les lignes qui suivent.

### **D'abord un survol de certains modèles d'apprentissage.**

L'intérêt des modèles pour décrire un environnement d'apprentissage offre des avantages évidents en faisant mieux ressortir les

## c.l.é.

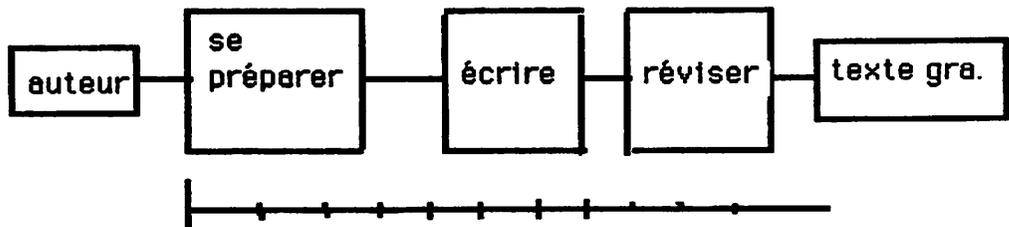
caractères les plus saillants de chacun d'eux. C'est pourquoi, pour reprendre ce qui a été dit plus haut, nous allons faire un survol de différentes conceptions d'apprentissage que traduisent nos modèles.

### Le modèle linéaire, traditionnel

Il en a été question au chapitre précédent. Ce modèle identifie en écriture les 3 étapes classiques : préparation, rédaction, révision. Ces étapes de la rédaction y sont des étapes nettement progressives et séquentielles; elles sont donc en quelque sorte étanches comme le dit Le Pailleur<sup>20</sup>. Avant de rédiger, il faut faire un plan ! On rédige ensuite et puis enfin on corrige pour faire la mise au propre. On se rappellera que ces étapes étaient vues comme non récursives idéalement: si on fait un bon plan, on rédige mieux... croyait-on. Ces étapes étaient mises en place de façon logique et séquentielle.

Cette «netteté logique» a conduit à des guides innombrables où on exposait la méthodologie du plan... etc.

#### modèle à étapes séquentielles mécanistes



On peut aisément croire que cette netteté logique n'est que celle des ressemblances apparentes entre les actes de parole et les actes d'écriture ou de lecture. La parole peut facilement nous faire concevoir le langage comme un flot continu, séquentiel et irréversible

<sup>20</sup>Le Pailleur, Monique, mémoire déjà cité.

## **c.l.é.**

apparemment. C'est ce que l'on a cru avec beaucoup de naïveté pour la parole, pour l'écriture et pour la lecture...

À présent, à cause de différentes théories linguistiques, comme la grammaire générative avec sa syntaxe transformationnelle, et particulièrement à cause de nombreuses recherches sur les activités de révision, on sait à présent que les actes de parole tout comme les actes d'écritures sont réversibles, et qu'ils englobent non pas des étapes bien définies, logiques, mais des comportements, des processus. Cela a modifié peu à peu le modèle traditionnel et nous amène à dire quelques mots sur un modèle dit de transition. Le modèle linéaire, peu à peu modifié par les intuitions des enseignants et des chercheurs qui le remettaient en question, commence à se transformer...

### **Le modèle transitoire**

En abandonnant l'idée d'une séquence linéaire, dans les activités de connaissance comme lire et écrire, on a voulu d'abord insister sur les moyens à prendre pour développer des comportements chez l'étudiant. On abandonne aussi la croyance à des stages fixes pour tenter de décrire des processus imbriqués et récursifs. L'idée du traitement parallèle de l'information progresse donc et met mieux en lumière le rôle central de l'étudiant comme processeur principal de ses structures d'apprentissage. Les découvertes de la science cognitive, en particulier, vont permettre de définir un modèle basé sur la cognition qu'on pourrait appeler "spatial".

### **Un modèle spatial**

L'idée de qualifier ce modèle de spatial, vient du fait que nous avons besoin de représenter des processus imbriqués, parallèles et récursifs. Graphiquement, il nous faut alors recourir à une forme géométrique à deux ou trois dimensions qui rend mieux compte du

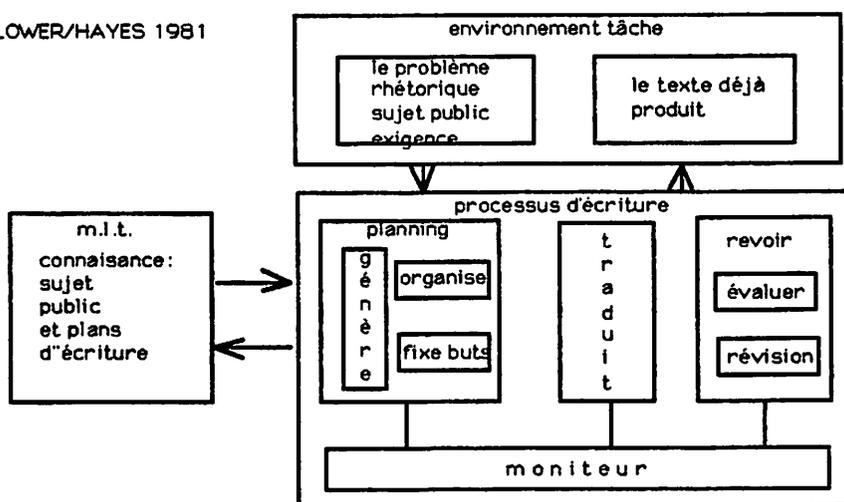
## c.l.é.

caractère non linéaire des processus intellectuels de lecture et d'écriture. On en comprendra mieux la nécessité en évoquant ici un modèle, dit spatial, celui de Flower et Hayes,<sup>21</sup> où il nous faut représenter des activités parallèles concurrentes.

Fruit de patientes observations et analyses protocolaires sur les activités d'écriture, surtout sur celles de révision, le modèle de Flower et Hayes traduit bien trois intuitions centrales pour ces auteurs:

- 1- écrire est une activité intentionnelle, «goal-directed»,
- 2- les buts de l'écriture sont organisés d'une manière hiérarchique,
- 3- ceux qui écrivent tentent d'atteindre leurs buts par la planification, la génération de phrases et la révision.

FLOWER/HAYES 1981



Source: Linda Flower & John R. Hayes, "A Cognitive Process of Writing. College and Communication, December 1981. Copyright by the National Council of Teachers of English.

<sup>21</sup>Flower, Linda et John Hayes,

## c.l.É.

Pour Flower et Hayes les étapes traditionnelles «planification, rédaction et révision» deviennent des processus majeurs et récurrents. On peut le saisir mieux encore dans le schéma suivant.

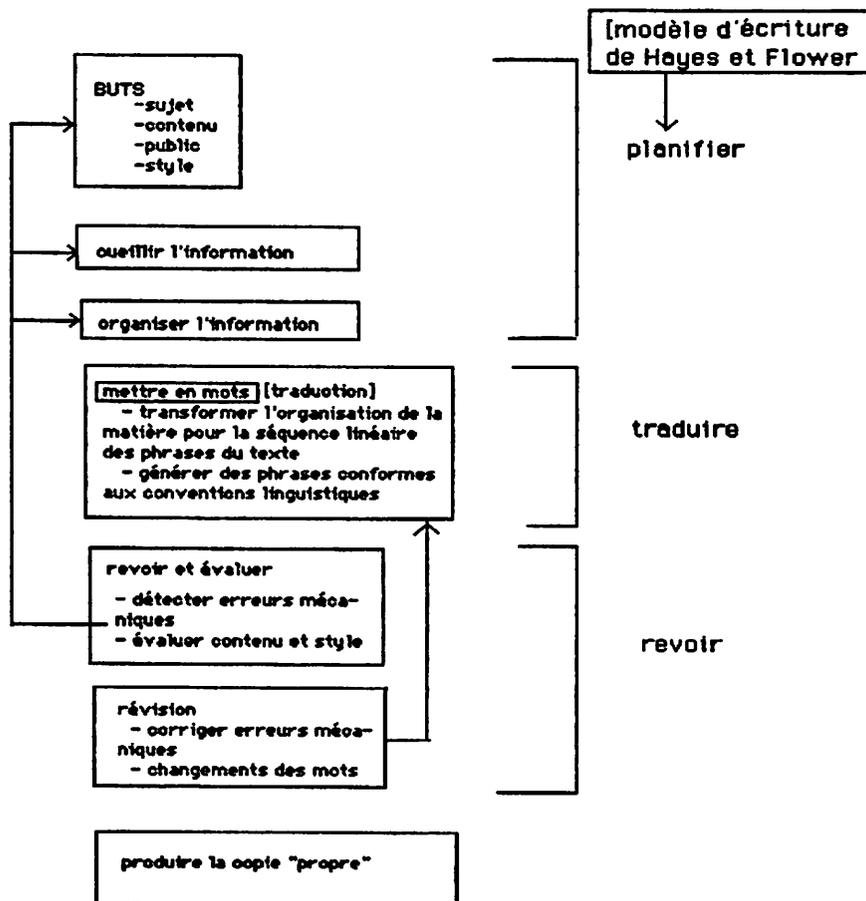


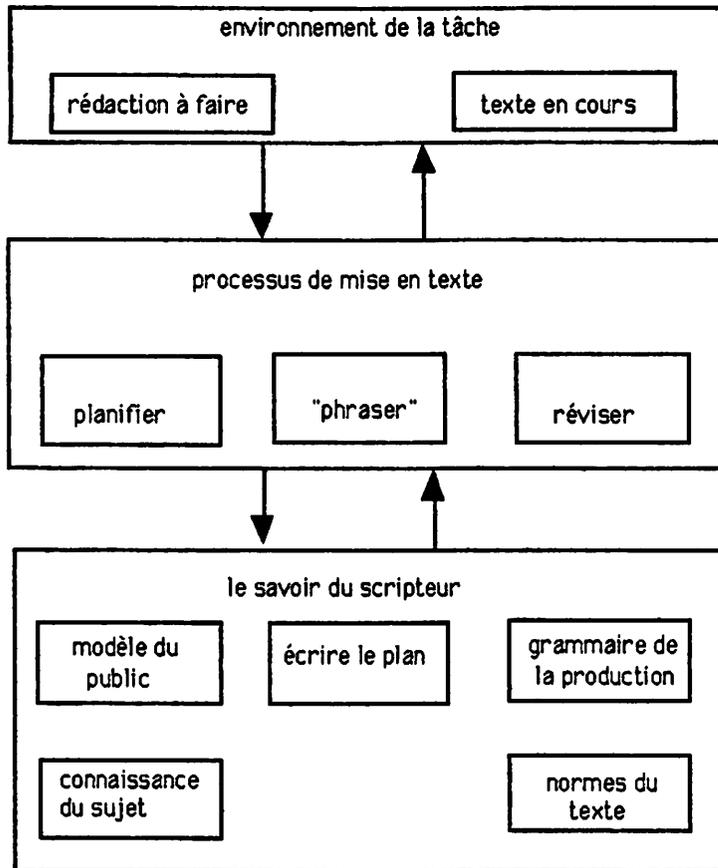
schéma tiré de "The technology of text" vol 1 p.385, article de Esther I. Cooke, Computer Aids for Writing Text - traduction M.F.

## **c.l.é.**

**Mais leur modèle tient compte aussi du contexte situationnel de la tâche à faire et du rôle de la mémoire à long terme. Ajoutons que ces auteurs posent une interaction continue entre situation, mémoire et activités de mise en texte. Pour permettre la coordination et l'orchestration de ces activités, Flower et Hayes suggère un moniteur central et dynamique qui assure le passage d'un processus à l'autre. C'est une suggestion qui reprend d'une certaine manière le fameux «linguistic device» de Chomsky. Ce moniteur est immanent et transcendant à toutes les activités de l'écriture; c'est ce que l'on peut voir dans la version qu'a faite Hayes du modèle. C'est ce moniteur qui préside le processus de mise en texte en utilisant le savoir du scripteur et l'état de la réalisation de la tâche.**

## c.l.é.

modèle de Hayes-Flower, p. 92 ds THE COMPLETE PROBLEM SOLVER



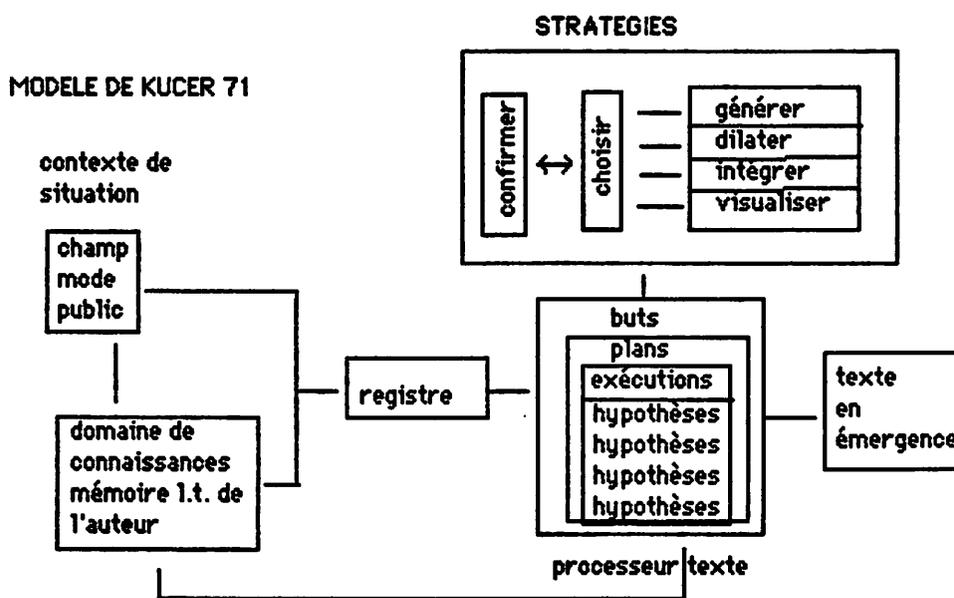
Comme on le verra plus loin, le modèle de Flower et Hayes a su résumer bien des hypothèses séduisantes et rallier beaucoup de chercheurs et de pédagogues. Il a permis de mieux saisir la complexité de l'apprentissage de l'écriture.

Continuant leurs travaux, Flower et Hayes ont peu à peu cherché à étendre leur modèle aux activités de la lecture quand ils se mettent à étudier «the sense of purpose in reading and writing...», «the construction of discourse».

Dans le sillage de cette vision cognitive de l'écriture, des chercheurs comme Kucer (1984), Tierney et Pearson, Cooper, et bien d'autres, travailleront à décrire aussi les activités de la lecture comme des processus non linéaires, orchestrés par un moniteur

## c.i.é.

central... , à interrelier ces activités traditionnellement vues comme l'envers de l'une et l'endroit de l'autre, à montrer que lire c'est aussi composer<sup>22</sup>. Dans leurs modèles on reconnaît l'influence de Flower et Hayes.

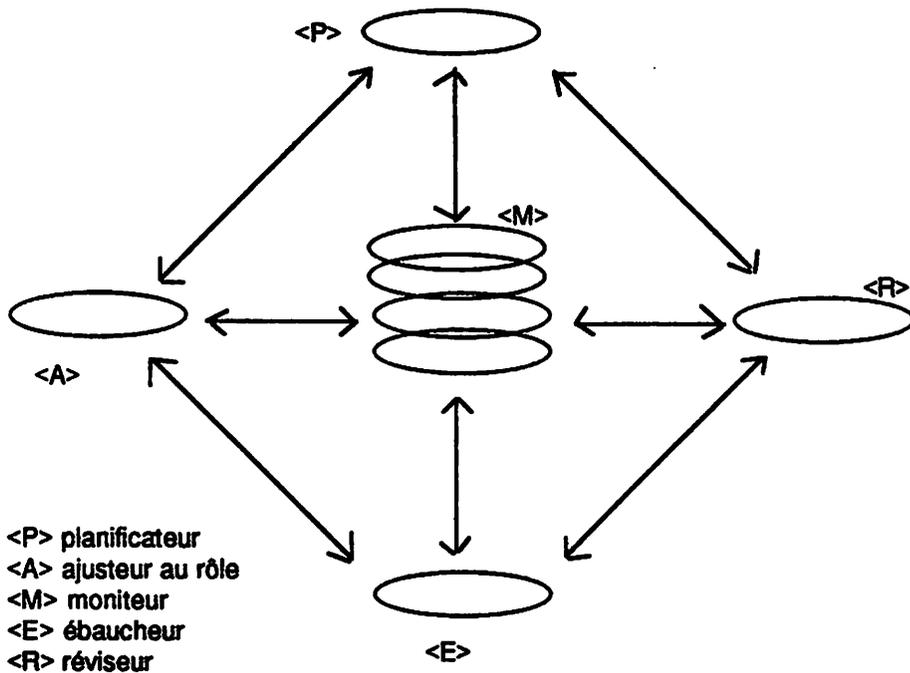


voir page suivante:

**modèle de Tierney et Pearson**

<sup>22</sup>Pour le lecteur désireux d'explorer ces aspects de la lecture, nous avons publié «La voie du lecteur» aux éditions du Griffon d'argile, Québec 1991.

## c.l.é.



Le moniteur est une sorte de pile qui reçoit - compile - redistribue aux différents agents les états successifs en émerge; c'est dans cette pile qu'il faut mettre le pré-texte mental et l'écho-texte; c'est aussi de là que le moniteur jugeant avoir atteint un certain seuil d'émergence dans les idéovisions non-linguistiques actionne son traducteur linguistique central pour mémoriser ou exprimer. Nous en reparlerons plus loin; voir la note sur les idéovisions.

Peu à peu la nécessité d'avoir un modèle unifié, lecture / écriture, se fait sentir. Et pour représenter dans une perspective intégrée la conception systémique des activités de communication par le langage il est absolument nécessaire d'étudier les différents modèles proposés par les chercheurs.

## Le modèle systémique

On pourrait déjà qualifier de systémique le modèle de Flower et Hayes car il résulte d'une approche transdisciplinaire pour mieux comprendre et décrire, dans sa dynamique propre, l'écriture comme un système complexe. Leur modèle essaie de prendre en compte tous les éléments observés du système, leurs interdépendances et leurs interactions. On sait qu'un tel modèle a fourni des cadres de réf-

## **C.I.É.**

rence globalisants et cohérents et rendu plus facile la compréhension de l'apprentissage de l'écriture.

Pourtant, parce qu'il ne vise que les activités cognitives engagées dans l'écriture, nous préférons réserver l'appellation systémique à un modèle qui saurait représenter à la fois l'écriture et la lecture dans leur complémentarité, leur interdépendance et qui conviendrait davantage à une vision holistique de l'apprentissage des habiletés de base en communication linguistique.

Un tel modèle serait comme la fusion des modèles connus de Flower et Hayes, de Scardamaglia et Bereiter<sup>23</sup>, de Tierney et Pearson<sup>24</sup>, de De Beaugrande, de Ruddell et Speaker... etc; il pourrait servir à condenser graphiquement les visées de l'enseignement de l'écriture et de la lecture et fournir aussi une amorce métacognitive à l'étudiant. .

### **Pour trouver un modèle global**

Avec les préoccupations d'un holiste il faut pour trouver un modèle d'apprentissage global examiner bien des théories et leurs modèles. C'est ce que nous avons fait en étudiant particulièrement le modèle de Flower et Hayes, ceux de Bereiter et Scardamaglia, celui de Cooper, celui de Tierney et Pearson. Nous avons aussi gardé en mémoire les propositions théoriques d'unification de la lecture et de l'écriture avancées par Kucer (1984).

Le lecteur trouvera en annexes les schémas de différents modèles consultés ou étudiés pour les besoins de notre recherche. Nous y avons joint des schémas fonctionnels de logiciels qui annoncent à notre sens la venue graduelle de véritables texticiels. On compren-

---

<sup>23</sup>Bereiter, Carl et Marlene Scardamaglia, *The psychology of written composition*, Earlbaum, 1987

<sup>24</sup>Voir schéma donné en annexe. Ce schéma organise donne une vision modulaire de la lecture. Nous y avons raccordé notre schéma du discours polarisé présenté plus loin.

## **c.l.é.**

dra que leur étude détaillée n'a pas sa place dans ce rapport de recherche. La lecture de certains des schémas fonctionnels permettra de saisir que ce que nous proposerons ici n'est qu'une synthèse de ces processus... et de ces fonctions.

### **Transition**

Avant de proposer ce modèle unifié, il faut nous replonger dans une vision quasi biologique de la communication vue comme une émergence de systèmes cognitifs. Nous parlerons du triangle magique des discours polarisés par leurs contextes, d'une superstructure qui nous permet de nous orienter dans la diversité de ces contextes et de leurs discours propres; il nous faudra parler aussi de la distinction capitale entre texte et discours et de son influence sur la didactique du français. Il nous faudra aussi nous remettre en mémoire certaines informations sur les stratégies cognitives et leur finalité communicationnelle, et enfin terminer par certaines considérations sur la situation de communication et le traitement de texte. Nous serons alors prêt pour voir le modèle synthèse que nous avons imaginé.

## Le triangle magique du discours

### Émergences pour communiquer: jalons pédagogiques

Communiquer, c'est faire émerger<sup>25</sup>... des phénomènes

Il y a émergence de "communication" en autant que les phénomènes suivants arrivent de facto ou sont encore anticipés:

- phénomène(s) de "self-commitment" mobilisation personnelle
- phénomène(s) de diffusion, de transmission
- phénomène(s) de réception-interprétation

Il nous semble utile de rappeler ces choses si nous voulons peu à peu à imaginer que le discours est de fait une émergence d'énergies. Or c'est cette triade qui nous donne en quelque sorte ce qui délimite l'AIRE d'émergence de toute communication...

On peut considérer toute communication comme résultant de certaines formes d'énergie qui transmettent des informations, elles-mêmes porteuses d'énergie. La communication ainsi vue est Énergie qui émerge par EXPRESSION. Pour nos besoins ici, il nous faut donc voir les activités de lecture et d'écriture, comme des émergences d'énergie [informations] où il y a, agissante, notre triade du départ.

D'où viennent les forces qui animent cette triade? Pour nous, nous posons qu'en principe elles viennent de la situa-

---

<sup>25</sup>Varela, Francisco, Connaître, les sciences cognitives, tendances et perspectives, Seuil, 1989.

## **c.l.é.**

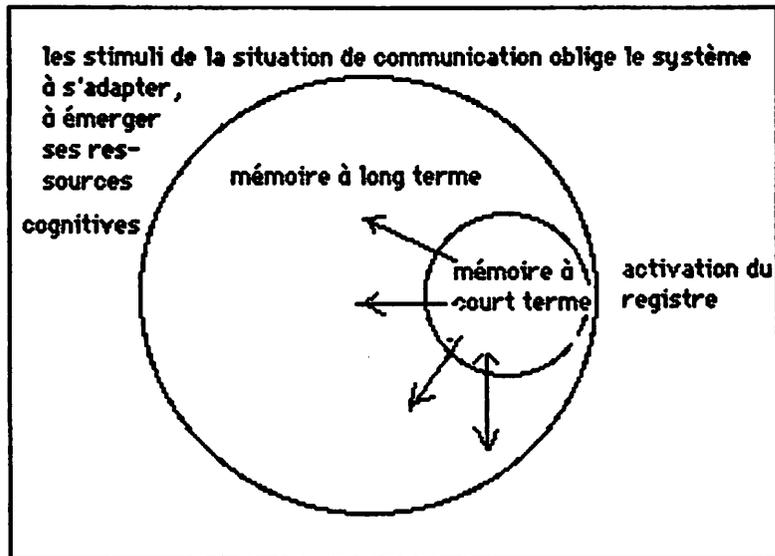
tion vécue par tout communiquant. Cette dernière n'est-elle pas celle qui crée et définit les besoins de communication? La situation vécue, immédiate et / ou médiata, si elle est perçue, i.e. vécue, réunit un ensemble de forces ou de besoins qui "configurent " en quelque sorte les ressources et les manières de réaliser la communication - transfert d'énergie d'information -. C'est donc elle qui, dans la mesure où elle est comprise par l'individu, saura mobiliser et réveiller les ressources cognitives stockées dans la mémoire à long terme.

Frank Smith [1979] pense que ce n'est que pour des raisons de commodité qu'il nous faut distinguer entre mémoire à long terme et mémoire à court terme... Dans le schéma suivant le grand cercle représente cette mémoire à long terme, notre grand magasin non-conscient et automatique... par-dessus, le cercle plus petit qui émerge au niveau de notre conscience, c'est notre mémoire immédiate ou à court terme (fractionnement de la mémoire).

Les flèches qui cernent de toutes parts nos mémoires sont les "données ou stimuli" , les pressions venant du milieu de vie. Les flèches bidirectionnelles indiquent les échanges et les activations internes qui surviennent et crée l'émergence communicante.

### **Schéma des mémoires activées**

## c.l.é.



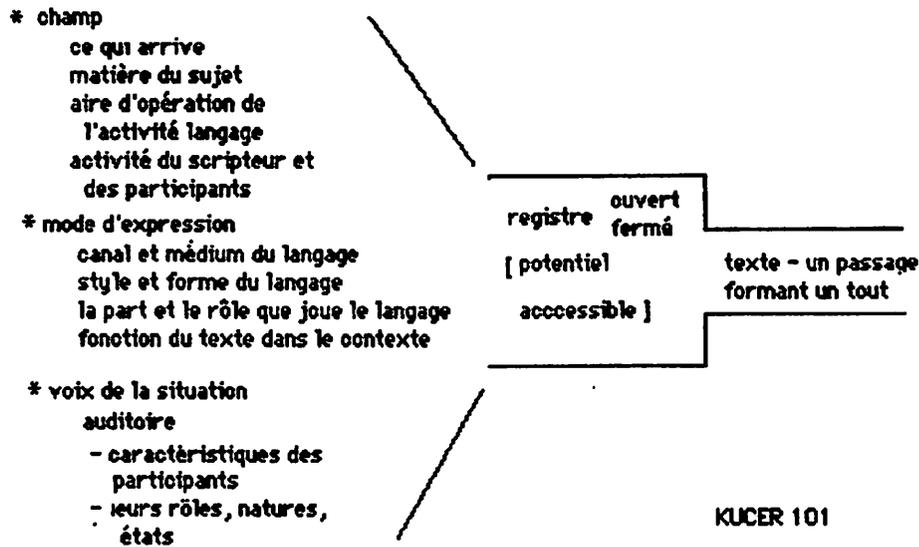
### Notion de registre

A la lumière de ce qui précède, on peut tenter de préciser comment la SITUATION configure les ressources cognitives de l'individu...

On pense que la situation vécue crée un genre de REGISTRE dans notre mémoire immédiate. Ce registre, c'est en quelque sorte un POTENTIEL de communication qui contient les informations sur le MODE, le CHAMP et la VOIX qui conviennent et qui sont mises en possibilité d'émergence. Comment représenter ce REGISTRE sinon comme une sorte de goulot qui réduit en précisant ce qui devient disponibles comme ressources ... aux fins de l'émergence EXPRESSIVE? [rapports avec l'attention, la pression de connaissance...]

### Schéma du registre

## c.l.é.



Halliday et Hasan proposent aussi les effets suivants :

**champ** : détermine en bonne part le contenu de ce qui se dit, et semble avoir une grande influence sur le choix du vocabulaire

**mode** : spécifie le canal de la communication et il influence le choix de la disposition (mood) et du patron de l'organisation grammaticale et lexicale de la densité du contenu lexical

**voix** : affecte aussi le choix du vocabulaire et la distribution des patrons grammaticaux aussi bien le niveau formel que technique. C'est le déterminant premier du dialecte ou des variantes dialectales.

KUCER 104-105

ce qui vient d'être dit sur les effets du contexte de situation peut autant s'appliquer au processus d'écriture que de lecture... la situation créerait un registre de lecture, une sorte de potentiel d'hypothèses à vérifier pour établir le sens du texte... ce registre peut aussi être ouvert ou fermé... où souvent le texte à lire devient lui-même une composante de la situation vécue

si on entend les activités de lecture et d'écriture comme des émergences servant au transfert d'énergies cognitives, alors il faut voir aussi que biologiquement ce sont des fonctions de systèmes qui s'adaptent plus ou moins à leur contexte, leur milieu de vie

A la lumière de ce qui précède on comprend à présent pourquoi certains auteurs disent souvent que dans toute communication il y a, profondément incrustée, la **situation** qui l'a fait émerger.

Les trois pôles de cette situation 1) le monde, la réalité, 2)

## **c.l.é.**

l'auteur , 3) le lecteur, sans oublier 4) l'espace dynamique du discours nous permettent une perception fonctionnelle des discours qui émergent de la situation, ce sera une première classification.

**textes: classement psychologique réel                      Kucer 106**  
**classement des textes d'après la fonction qu'ils remplissent**  
**dans le contexte de leur émergence**

**ils remplissent**

**soit une fonction EXPRESSIVE**

**discours qui reste près du locuteur**  
**compréhensible seulement par ceux**  
**qui le connaissent ou partagent la même**  
**situation...**

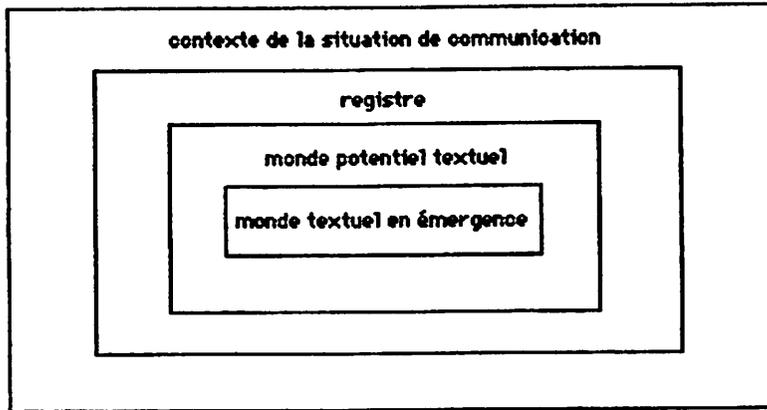
**soit une fonction TRANSACTIONNELLE**

**ici le langage-discours sert à s'ajuster**  
**aux demandes du monde réel**

**soit une fonction POETIQUE**

**ici le langage est ici l'objet à voir... il est le**  
**spectacle [fictions...]**

Pour en saisir les zones d'intersections, selon les différentes couches situationnelles, voici un autre tableau fort éloquent:



Le contexte et son influence sur le monde textuel réalisé

KUCER 104

## Une superstructure des discours <sup>26</sup>

Tout ce qui précède nous permet de proposer une superstructure fondamentale aux activités de communication comme autant de sources d'émergences cognitives. Elle est commode parce qu'elle nous permet de simplifier notre schéma

Dans toute situation où il y a activités de communication il y a trois pôles toujours présents [pôle= polarisation d'énergies spécifiques] et une aire d'échange... ces trois pôles sont ancrés dans le contexte situationnel déclencheur de besoins de communication, d'échanges.

**l'auteur de la communication**  
**réalité**

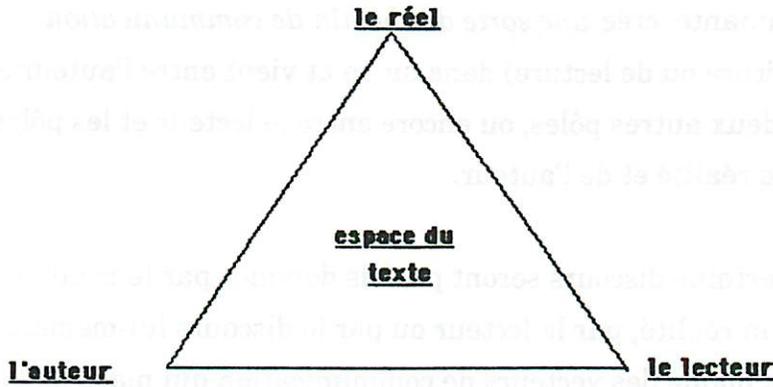
**le monde de la**

**le récepteur, le lecteur**

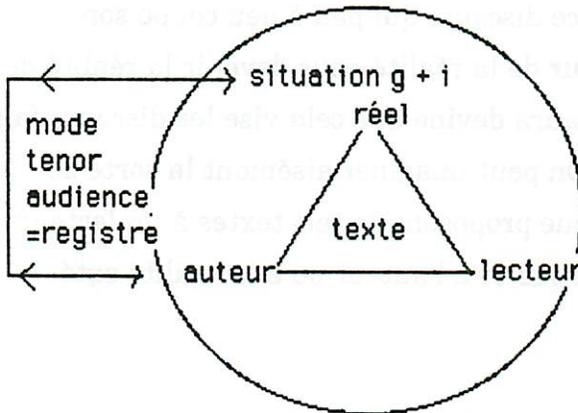
---

<sup>26</sup> Lire sur ce sujet : Hoskins, Suzanne Bratcher, Text superstructures, *Journal of Reading*, March 1986; Horowitz, Rosalind, Text Patterns I, *Journal of Reading*, Feb. 1985 a, pp. 448-54; et du même auteur Texts Patterns II, pp 534-41; enfin Kinneavy, James, *The Basic Aims of Discourse*, *College Composition and Communication*, Dec. 1969, pp. 297-304. Aussi par cet auteur: *A Theory of Discourse*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1971.

c.l.é.



Ces 3 pôles supportent et activent un espace, celui du message, celui du discours, celui du texte: **schéma - pôles**



les forces de chaque pôle sont tjrs présentes ds l'espace texte lu ou fait; souvent on constate la présence dominante de l'un d'entre eux... et cela crée des types de textes... créant un milieu intertextuel..

du contexte de la situation vécue vient la première activation de la m. l. t. qui crée un registre d'activation dans la m. i.

Une version dépouillée du cercle de la situation générale nous laisse donc avec un espace triangulaire qui constitue un champ d'énergie combinée des forces informatives originant de chacun des pôles. L'action de ces pôles étant plus ou moins

## **c.l.é.**

dominante crée *une sorte de chemin de communication* (écriture ou de lecture) dans un va et vient entre l'auteur et les deux autres pôles, ou encore entre le lecteur et les pôles de la réalité et de l'auteur.

Certains discours seront parfois dominés par leur auteur, par la réalité, par le lecteur ou par le discours lui-même... Cela donne des vecteurs de communication qui marquent profondément les stratégies de communication, celles du rôle, du réalisateur, du planificateur, du générateur... Ces vecteurs dominent évidemment les activités de lecture et d'écriture.

### **Des discours polarisés**

Voici un essai de classification des **discours polarisés** qui suggère un peu ce jeu des dominantes. Prenons le premier cas, celui d'un espace discours qui peu à peu coupe son auteur ou son lecteur de la réalité pour devenir la réalité de remplacement. On aura deviné que cela vise les discours faits pour "fictionner". On peut imaginer aisément la sorte de chemin de lecture que proposent de tels textes à un lecteur qui ne peut vraiment aller à l'auteur ou à la réalité extérieure.

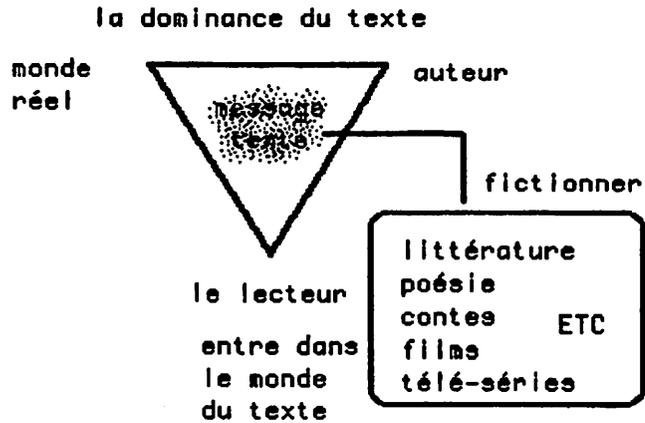
Évidemment, on doit parler ici de dominantes qui ne sont que rarement absolues dans un discours, dans un texte. De fait on serait plutôt enclin à penser que le plus souvent ces dominantes diverses peuvent se retrouver dans un même discours si celui-ci est assez étendu. Et il est toujours possible dans une communication de refuser la ou les dominantes proposées.

Plus le lecteur ou l'auteur subissent la dominante du dis-

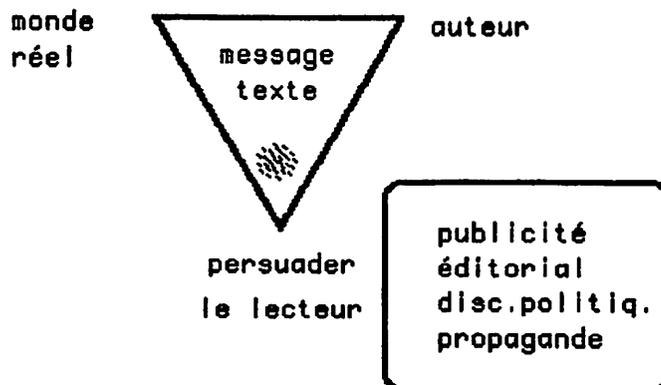
## c.l.é.

cours de fiction, plus ils s'isolent du réel...

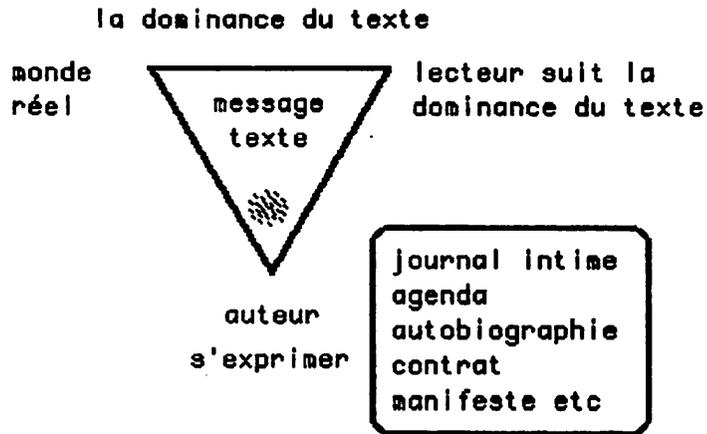
la zone ombrée indique la dominante du discours



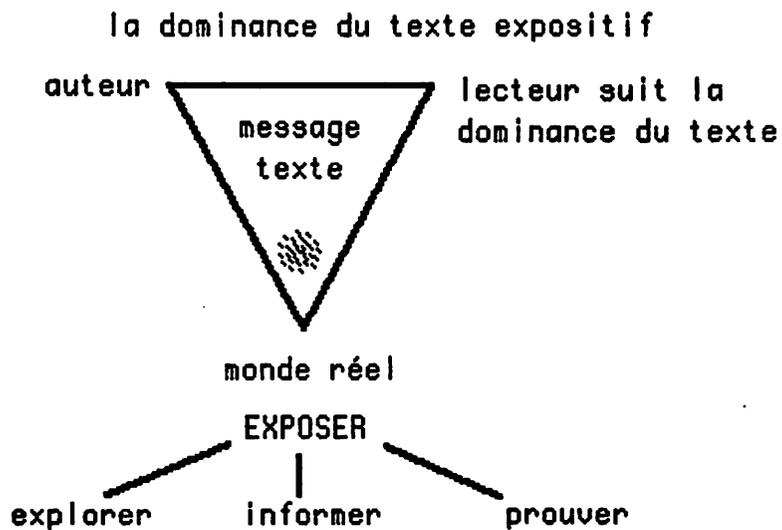
Et lorsque la dominante du discours porte sur le lecteur nous sommes devant des systèmes qui visent à persuader... Le lecteur entre dans ce discours pour aller du monde réel à lui-même...



## c.l.é.



Et enfin si le discours est tenu pour nous faire aller au monde réel...



## **c.l.é.**

**Cette petite typologie des discours en plus d'être facile à représenter peut aussi servir pour décrire comment émergent et fonctionnent les intentions de communication, comment opèrent les agents analyseurs des problèmes de communication. Elle rend présentes à l'esprit les sources qui font émerger et vivre tout discours. Elle suggère aussi comment l'esprit crée, entretient et interprète ce nouvel espace cognitif. C'est dans cet esprit qu'il faut tenter de lire le tableau suivant:**

# c.l.é.

les buts premiers de l'écriture et de la lecture

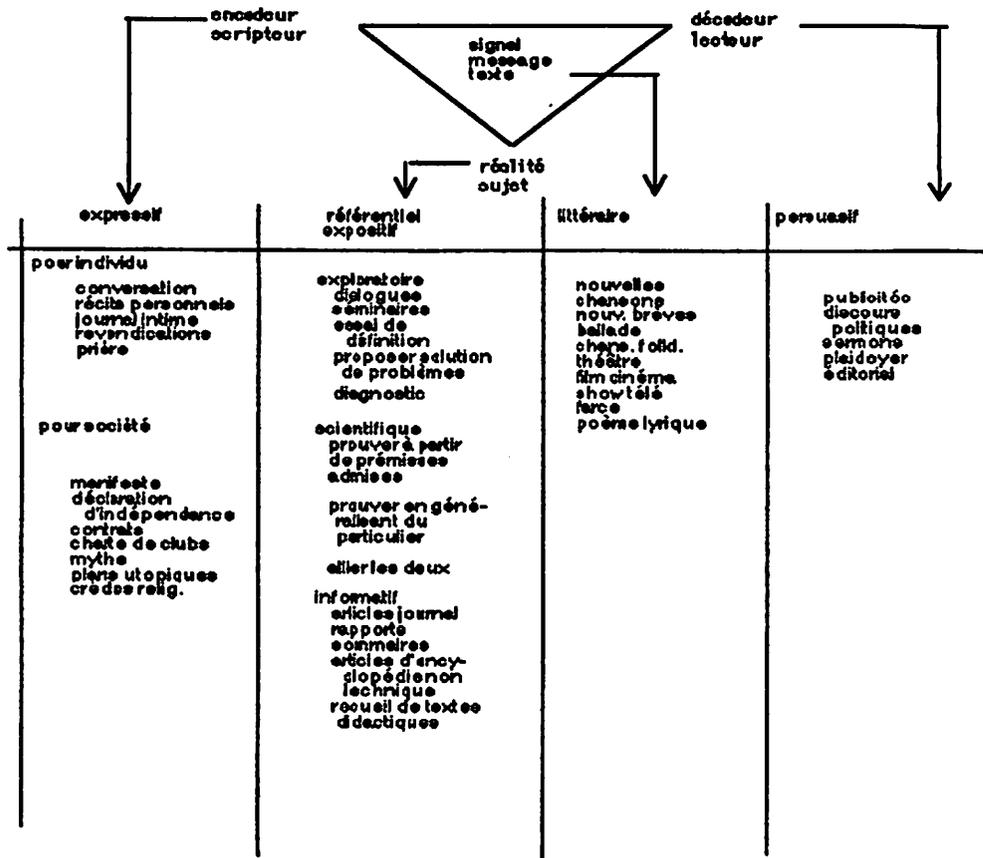


tableau adapté de  
Kinneavy par  
l'auteur

note:  
les exemples sont donnés surtout pour les buts de l'écrivain, mais le lecteur qui découvre  
les textes rencontre des buts inscrits dans le texte qu'il lit, libre à lui de les accepter ou de les  
refuser s'ils sont en accord ou non avec les besoins et les buts qu'il poursuit dans sa lecture.  
Les refusent il tente de réaliser les siens propres avant ceux de l'auteur. Et le lecteur fait car  
le écrivain en définissent ses buts premiers de communication identifiés sommairement dans  
schéma.

De ce qui précède on peut se demander qu'est-ce qui, dans cette façon de concevoir les sortes de discours, permet une façon d'initier aux processus de lecture et d'écriture, peut et doit retenir notre attention pour la réalisation de notre projet? Ce concept de discours polarisé nous aide à voir toujours, présent et à l'oeuvre pour faire du sens, le **con-texte**... cette situation médiante ou immédiate sur laquelle s'exercent mes ressources d'analyse de problème et qui saisissent fort bien les caractéristiques des situations qui demandent de persuader, de s'exprimer, de fictionner, d'informer par la lecture ou l'écriture.

## Le traitement cognitif des textes

### Une boîte noire...

Il faut maintenant tenter de pénétrer dans la «boîte noire» qu'il y a dans la tête des gens qui comprennent, se rappellent, produisent des discours écrits ou oraux.

Nous évoquons assez souvent ici certaines théories cognitivistes, psycho-linguistiques, et des modèles les mieux documentés, il me semble, sur les opérations de traitement de l'information. Ces dernières, on le sait, sont de soi inobservables directement, intouchables. C'est pourquoi il faut toujours se rappeler - et plus particulièrement ici - que la plausibilité psychologique de toute théorie, hypothèse, modèle, doit être testée, démontrée et que cela n'a pas été fait de manière définitive. Devant tel ou tel modèle pourtant conforté par de nombreuses observations, nous devons nous dire que cela ne nous prouve aucunement que ce modèle constitue une "photographie" de ce qui se passe dans la tête des sujets, de nos étudiants.

### Texte / discours <sup>27</sup>

Cela étant rappelé, il ne faut pas négliger de définir ici, et dans une perspective de communication, la notion de texte saisi à l'intérieur du couple interactif sujet-texte. Avec Brassart et bien d'autres (pensons à Ricardou et à Halté !!), il est possible et utile «d'établir une distinction théorique et

---

<sup>27</sup>Brassart, Dominique Guy, Retour(s) sur "Mir Rose" ou comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)?, *Argumentation*, 4: 299-332, 1990.

## **C.I.É.**

### **méthodologique entre texte et discours.»**

"En tant qu'objet empirique, un discours est un énoncé ou une énonciation de nature verbale qui a des propriétés textuelles et qui doit être caractérisé contextuellement, en tant qu'acte de langage ou de discours accompli dans certaines conditions de communication. Le texte est un objet construit par l'analyse comme structure abstraite du discours dont les superstructures typologiques sont pour ainsi dire la "macro-syntaxe". Cependant l'abstraction de ces conditions macro-structurales de cohérence n'est pas qu'une opération théorique. Les usagers du langage opèrent eux aussi de telles généralisations-abstractions: ils apprennent progressivement comment, dans n'importe quel contexte, tel discours suit en principe des conditions semblables de cohérence. Ils se construisent... des schémas textuels prototypiques qui, en tant que représentations cognitives des superstructures typologiques, spécifient ces conditions de cohérence d'ensemble propres à chaque type de texte."  
(Brassart, p 305)

### **Didactique du français et le «texte / discours»**

On devine aisément qu'une telle distinction entre texte et discours a une grande importance si on se place dans le domaine de la didactique du français. Si par exemple on retient comme principal objectif la compétence de communication, alors on pourra présenter cette compétence comme devant articuler deux composantes: une compétence de texte, et une compétence de discours, de gestion des énoncés, où on calcule entre autres les relations de convenance, d'appropriation entre type de texte et situation<sup>28</sup> d'interlocu-

---

<sup>28</sup>Voir la note suivante qui indique un article de Poissant pour une comparaison entre la relation entre l'auteur, le texte et le lecteur avec celle de la relation entre le locuteur, l'énoncé et l'allocutaire. Poissant rappelle que le

## c.l.é.

tion. Les activités théorisantes de la compétence<sup>29</sup> du texte, faites par tout locuteur, parleur, écouteur, scripteur ou lecteur, sembleraient s'organiser dans l'exercice de jugements pratiques sur les différents attributs de ce qui forme la textualité et que l'on trouve ou non dans la séquence des énoncés proposés ou produits ou inférés<sup>30</sup>. On ne peut rappeler que brièvement les travaux de Dressler<sup>31</sup> et de DeBeaugrande sur la question de la textualité. On sait fort bien que par phénomènes d'intertextualité, d'informativité, de cohésion, de cohérence etc. se lève dans tout lecteur ou tout scripteur comme un horizon d'attentes pour répondre aux besoins nés de la situation d'interlocution. La perception de seuils convenables ou non de tel ou tel attribut de discours est justement le domaine de ces jugements pratiques qui forment la compétence communicationnelle de quelqu'un.

### L'effet-texte

Une chose est sûre en tout cas. La distinction entre texte et discours nous force à ne plus considérer le discours écrit comme le seul où il y a activité, effet "texte", ni comme une sorte d'en-soi qui contient lui seul, vraiment la vérité, le sens, à la manière d'une boîte de conserve. Le texte (l'effet-texte) est la somme dynamique du contexte d'interlocution, des schèmes du scripteur / lecteur et de la séquence des énoncés produits. **Et le sens n'apparaît que dans et par le tout.**

---

texte a évidemment ses références propres, mais il dépend aussi de conventions sociales... d'une sorte de contrat conversationnel.

<sup>29</sup>Voir Reboul, Olivier, note 10.

<sup>30</sup>Poissant, Hélène, *Le rôle des inférences dans la compréhension*, Reading - Canada - Lecture, vol. 7, numéro 4, p. 218-230.

<sup>31</sup>Beaugrande, Robert De, et Wolfgang Dressler, *Introduction to Text Linguistics*, Longman ed. London, 1981.

## c.l.é.

On pourrait tout résumer ce qui précède par une sorte de déclaration ambiguë: ce que vous tenez dans vos mains n'est pas un texte, mais une suite d'énoncés écrits. Il y a texte si, comme moi, vous lui apportez votre "théorie textuelle" pour en reconnaître le fonctionnement probable et convenable pour la situation d'interlocution que nous partageons. Parlant de la lecture, Frank Smith<sup>32</sup> montre bien la nécessité pour le lecteur de fournir son «descriptif du texte» pour faire parler le texte et faire émerger la compréhension<sup>33</sup>.

### Les stratégies cognitives et leur finalité

A l'aide de schéma comme celui de Flower et Hayes on pourrait faire un exposé sur le traitement cognitif de texte et parler abondamment des stratégies de planification, de rédaction, de révision. Fort bien. Il faut pourtant d'abord rattacher tout ce descriptif de la machine linguistique à sa finalité pragmatique: faire émerger la communication.

Depuis 1980, Flower<sup>34</sup> a poursuivi ses travaux et tenté de traduire dans une méthode d'apprentissage son modèle théorique. Cela l'a conduit aussi à diriger les travaux de Tierney et Pearson<sup>35</sup> qui voulaient voir comment ce modèle se réalisait pleinement dans une sorte de macro-modèle de communication de lecture. Le modèle original conduit peu à peu à inventer une didactique...

---

<sup>32</sup> Smith, Frank, *Devenir lecteur*, Armand Colin/Bourrelier, Paris 1986, p. 162.

<sup>33</sup> Voir note précédente sur le même sujet.

<sup>34</sup> Flower, Linda, *Problem Solving Strategies for Writing*, Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 3rd edition 1989.

<sup>35</sup> Tierney Robert, P. David Pearson, *Toward a Composing Model of Reading*, in *Contexts of Reading*, Carolyn N. Hedley and Anthony N. Baratta editors, vol XVIII in the series *ADVANCES IN DISCOURSE PROCESSES*.

## Situation et traitement de texte

Si on accepte l'idée du rôle déterminant du contexte de la situation, alors il nous faut d'une part admettre que **les logiciels de traitement de texte conventionnels ne la récupèrent pas** et que d'autre part ils n'aident pas d'une manière positive à le faire... "On" présuppose que l'utilisateur l'a fait avant de se placer devant l'écran... qu'il saura mobiliser ses ressources personnelles (self commitment) , penser à la transmission et à l'interprétation de son message... et y travailler. Mais on peut et doit se demander si un étudiant a su développer cette prise de conscience importante qui conditionne sa motivation, ses ressources personnelles, sa définition de buts de communication... et cet ajustement de son message, texte écrit ou mentalisé, qui rend pertinent ce dernier.

## Proposition d'un modèle lecture - écriture

---

**“Un modèle devrait servir à expliquer des phénomènes, prévoir des événements, et nous aider à nous poser de bonnes questions “ [Witte]**

**Communiquer, c'est un macro-système de solution de problèmes pour faire du sens....**

Pour comprendre et organiser les liens entre la lecture et l'écriture, nous devons tout d'abord accepter l'hypothèse qu' il nous faut les considérer comme des processus qui, semblables dans leur essence, construisent du sens. Tous deux sont de vastes processus de "composition" de sens.

Nous devons aussi accepter l'idée que construire du sens est essentiellement une activité de communication. Il y a communication lorsqu'on reçoit un message (énergie) parce qu'il y a construction du sens (énergie); il y a aussi communication lorsqu'on compose pour émettre un message... Considérant les choses ainsi, on peut dire que le lecteur et l'auteur d'un message doivent l'un et l'autre adapter leurs perceptions sur leur partenaire en négociant ce que le texte veut dire, transmettre.

Nous devons aussi voir que, dans les phénomènes de communication, les stratégies cognitives sont comme en émergence pour trouver la solution à un problème et satisfaire ainsi un besoin de communication<sup>36</sup> pour capter et transmettre de l'information, forme d'énergie cognitive.

Nous avons donc trois idées maîtresses: lire, c'est composer, écrire c'est composer, lire et écrire sont des activités servant à résoudre un problème de communication.

---

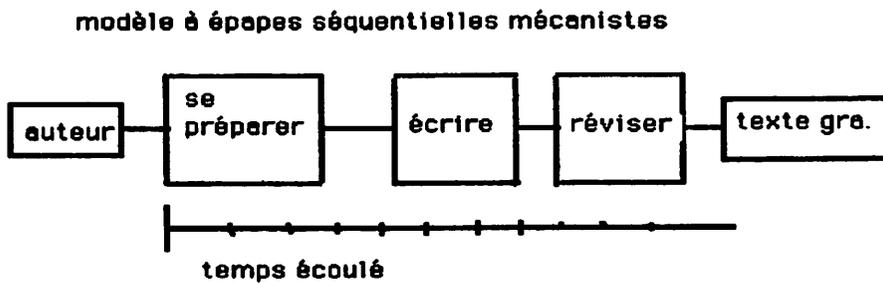
<sup>36</sup>Voir Flower, Linda, Problem Solving Strategies for Writing, 3rd edition, 1989, Harcourt Brace Jovanovitch Publishers.

## **c.l.é.**

### **Des processus pour penser, parler, lire, écrire**

Nous tenons pour acquises certaines hypothèses descriptives à propos des processus engagés dans les activités cognitives de lecture et d'écriture. Il y a une littérature abondante sur ce sujet. Nous sommes devant des processus qui sont interactifs, récursifs, parallèles (concomitants), transactionnels... Il faut abandonner la vision séquentielle et linéaire de leur émergence fonctionnelle.

#### **modèle linéaire traditionnel**



Au contraire il faut se rapprocher des métaphores (modèles) que nous proposent Flower et Hayes, Bereiter et Scardamaglia, Kucer, etc.

## **Des processus parallèles et contextualisés**

Nous devons encore nous rappeler que, si nous voulons garder une vision "communication" aux problèmes que nous voulons décrire, il faut inclure alors dans nos hypothèses de départ que lire et écrire sont aussi des activités **non isolables de leur contexte**, c'est-à-dire de la situation vécue par l'actant de lecture ou d'écriture.

En abordant notre problème nous ne pouvons donc pas ne considérer que le sujet qui communique... ou encore que le produit composé... ou encore que les processus cognitifs engagés... C'est ainsi qu'en reliant étroitement ces trois pôles, nous pourrions obtenir une vue holistique, écologique, de la lecture et de l'écriture.

Nous considérons que l'apprentissage naturel de la communication linguistique orale se fait globalement... Il y a lieu de croire qu'il en est de même pour la communication par l'écrit. Construire du sens demande des processus entiers. Tout comme marcher demande deux jambes... Et tout comme on comprend que l'écriture ne ressemble pas au flot continu de la parole, on peut aussi dire que la lecture<sup>37</sup> ne ressemble pas au texte linéaire sur lequel elle se pratique. Toutes deux émergent de processus complexes qui engagent de vastes ressources cognitives.

Nos efforts pour modéliser nos hypothèses nous conduiront à une idéalisation schématique globale si nous parvenons à respecter les préalables énoncés ci-haut.

Nous posons donc notre sujet dans une situation réelle qui fait naître un besoin cognitif. Cette situation fait problème; il doit l'analyser... et travailler à sa solution...

---

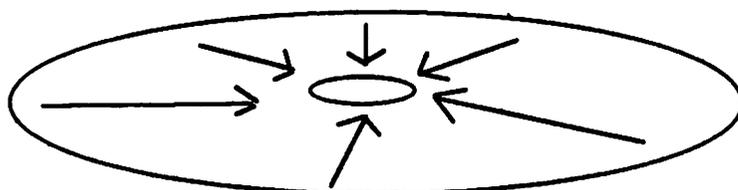
<sup>37</sup>Voir De Beaugrande, Robert, *The Linearity of Reading: Fact, Fiction, or Frontier?* dans Flood, James, ed. *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*, IRA, Newark 1984, p. 45-75.

## **Commençons notre métaphore.**

**Vous êtes celui qui éprouve un besoin de connaissance car vous êtes impliqué et sollicité par un contexte de vie qui vous envoie des signaux... Etant un organisme vivant, vous cherchez comment vous adapter... car s'adapter, pour les organismes vivants, c'est satisfaire un besoin et survivre. Communiquer ici, c'est s'adapter cognitivement.**

**Imaginez un grand cercle... pour représenter la réalité du monde qui vous entoure. Vous vous sentez placé au centre. C'est la situation initiale de tout vivant.**

voici un milieu de vie [réalité] qui vous cerne de toutes parts... vous recevez des informations de ce milieu...



en traitant ces informations pour vous ajuster aux forces de cette situation vous faites une analyse émotive et intellectuelle du problème posé par la situation vécue, et, pour traiter ces informations et en produire vous-même, vous disposez d'agences spécialisées... qui regroupent des agents entraînés à des tâches spécifiques...

**La situation, comme situation globale, est créée par le fait que vous êtes en échanges constants avec ce milieu de vie. Pour vivre, vous ne pouvez vous abstraire réellement du réel. Et cela vous crée toutes sortes de situations concrètes et immédiates où pour vivre et survivre vous faites des apprentissages variés, vous vous adaptez en mettant au point, en vous, de véritables systèmes biologiques .physiques ou cognitifs. Communiquer se fait par de tels systèmes qui font émerger des messages-systèmes.**

## c.l.é.

Certains chercheurs nous proposent une **théorie modulaire de l'intelligence humaine**. Minsky<sup>38</sup> osera parler de la "meat machine" où les agents regroupés en agences ne savent pas qu'ils participent à de l'intelligence. Gardner [1983], lui, parle de sept intelligences chez l'humain qui ont chacune leur éventail de processus cognitifs... Nous nous contenterons ici de parler de ce que ces auteurs appellent le module ou agence "linguistique" mais en retenant leur idée de modularité.

Nous allons vous proposer d'imaginer que l'intelligence en analysant une situation qui crée un besoin de communication linguistique se sert de 5 modules ou agences pour traiter et générer de l'information... Ces cinq modules travaillent en quelque sorte selon une sorte de modèle de solutions de problèmes à la Polya<sup>39</sup>.

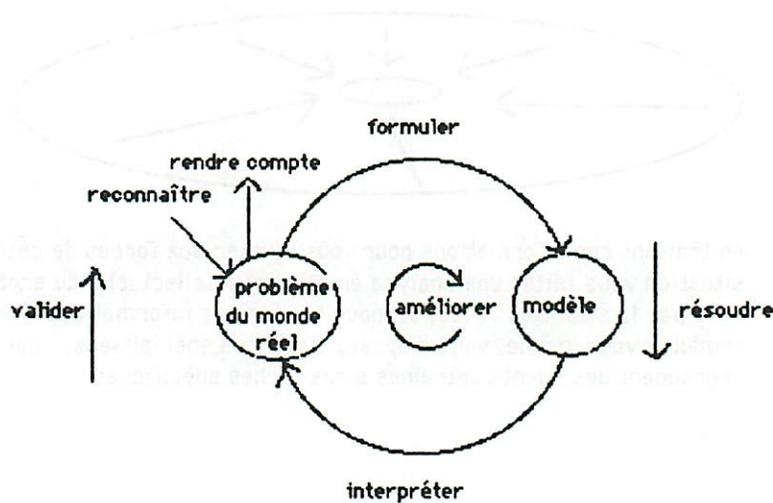
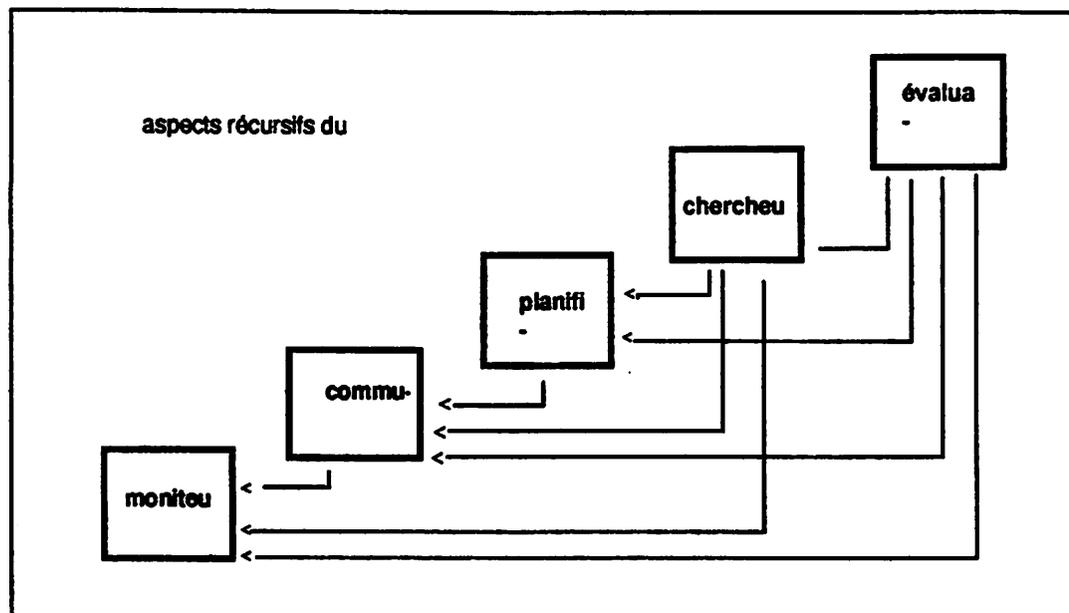


Schéma illustrant la machine cognitive de la solution de problème selon Robert Polya dans *How to solve it*. Nous allons maintenant tenter de suggérer son action omniprésente dans ce pouvoir différentiel qu'est la machine à communiquer chez les humains.

<sup>38</sup>Minsky, Marvin, *The Society of Mind*, Simon and Schuster, New York, 1985.

<sup>39</sup>Polya, Robert, *How to solve it*, 1957.

## Des modules analyseurs à processus cycliques



### Le module de l'agence C (communicateur)

La première "saisie" dont l'intelligence prend conscience, sciemment ou non, c'est justement celle de l'activation d'un module qui voit, gère, le rôle à découvrir, à tenir, et à maintenir dans une communication donnée.

#### un cas: le rôle de lecteur

De fait chacun de nous sait par expérience qu'oublier un instant ce rôle, nous conduit à perdre de vue celui à qui on parle ou on écrit... Oublier ce rôle, par exemple quand nous lisons, nous conduit à oublier que nous recevons un message qui nous demande tel ou tel style de lecture... que nous devons vérifier comme étant adapté ou non aux circonstances vécues par nous.

Oublier ce rôle que nous devons aussi tenir comme lecteurs, c'est oublier que nous devons chercher des indices dans le texte qui doi-

## **c.l.é.**

vent tenir lieu de ces indices qui nous révèlent l'autre, l'auteur, et que nous saisissons et analysons dans nos conversations journalières courantes.

En tenant ce rôle de communicateur, nous surveillons notre public, son attention... ses goûts et nous nous ajustons constamment pour bien tenir notre rôle. Lorsque nous voyons des lecteurs ou des auteurs s'engager eux-mêmes lorsqu'ils traitent ou abordent un sujet, ils jouent un rôle... celui du communicateur que je veux décrire ici. Au fur et à mesure que les lecteurs et les auteurs s'engagent dans un texte, ils modifient leur attitude ou leur collaboration avec leur auteur ou leur public, et anticipant cette collaboration ils plongent et assument une grande variété de rôles.

## **Les 5 modules agences cognitives qui pilotent les processus <sup>40</sup> de lecture et d'écriture**

### **Une collaboration essentielle**

Chacun de nous sait qu'un auteur peut jouer une attitude de défi ou encore de neutralité vis à vis ses lecteurs. Cette collaboration auteurs-lecteurs, à l'intérieur des contextes de collaboration créés, peut permettre le partage et l'échange de ce que les auteurs veulent communiquer par des personnages ou encore en tant qu'observateurs des événements... De même, comme lecteurs, bien souvent, nous adoptons une attitude sympathique, critique ou passive... et engagés dans ces styles de collaboration avec l'auteur, nous pouvons devant le texte jouer un rôle d'observateur ou de témoin, de participant ou de personnage...

En somme ce module s'occupe du registre, du mode, du ton et du

---

<sup>40</sup>Voir sur l'opposition 'processus' et 'produit', Witte Stephen et Roger D. Cherry, *Writing Processes and Written Products in Composition Research*, dans Cooper, Charles R. et Sidney Greenbaum eds, *Studying Writing: Linguistic Approaches*, (1986), SAGE Publications. The Publishers of Professional Social Science.

## **c.l.é.**

public. Ce module, je l'appelle l'Agence - C Celle-ci puise dans notre expérience acquise (mémoire)... pour voir et préciser le rôle à jouer dans une situation donnée. Cette agence connaît et vit des états changeants et elle les communique aux autres modules analyseurs.

### **Le module de l'agence P (planificateur)**

Si je me sens en situation de communicateur, autrement dit si la situation me demande de lire ou d'écrire, de parler ou d'écouter, alors le module de l'Agence P en est aussi informée. Le rôle de cette agence est mieux connu et décrit car il consiste surtout à activer deux processus complémentaires: celui qui cherche et propose des buts de communication, et celui qui appelle et engage, mobilise les ressources cognitives, personnelles sur un problème, un sujet.

Cette agence a des outils pour identifier ou restreindre un sujet, des fins, de même que pour se questionner constamment elle-même. Flower et Hayes [1981] ont suggéré que pour se donner un ou des buts un scripteur suivait une procédure (comment), une recherche du quoi [contenu] ou une poursuite de fin [pour].

On doit considérer qu'il en est de même pour un lecteur qui veut tirer du sens d'un texte, trouver un lien entre telle chose et telle chose ou encore la fin recherchée par l'auteur... Et au fil de la lecture, peuvent changer et le but et le comment et la fin, selon la progression et la découverte de sens nouveaux...

L'Agence P enregistre ces états successifs mobiles des buts et des ressources engagées... Les buts que les lecteurs et les scripteurs se donnent ont une relation symbiotisée avec les connaissances qu'ils mobilisent. Ensemble ils influencent ce qui est produit ou compris dans un texte.

En tenant compte de ses ressources, le scripteur en moi planifie ce

## **c.l.é.**

que je veux dire... Et, en tant que lecteur, je fais de même: selon la connaissance que j'ai d'un sujet et selon ce que je désire apprendre par ma lecture, je varie les buts que je me donne et poursuis...

### **Le module de l'agence G ((générateur)**

Oui, ce qui soutient tant la lecture que l'écriture c'est le **désir de donner du sens** à ce qui arrive et lui trouver ainsi de la cohérence... Si le scripteur fait cela en choisissant quelle information dire ou ne pas dire, le lecteur lui le fait en remplissant les trous ou en établissant des liens présumés... Tous les deux, scripteur et lecteur, ils cherchent à assembler les parties avec les parties et avec le tout . C'est ce que le scripteur s'efforce de faire en écrivant , en faisant sa mise en texte, et c'est aussi ce que fait le lecteur en élaborant peu à peu sa mise en tête du sens. L'un écrit, l'autre "idéovisionne"<sup>41</sup>... L'un et l'autre cherchent des amorces [leads] à faire plus par besoin naturel de cohérence et de cohésion ... Si pour un auteur, trouver une bonne amorce c'est le commencement du commencement, de même pour le lecteur qui, à mesure qu'il lit, doit esquisser et amorcer sa propre réponse au texte, ce texte mental dont parlent plusieurs auteurs. Trouver une ou des amorces permet au lecteur de préciser son scénario de lecture, développer son attitude devant le texte et l'auteur et peu à peu trouver son "rôle " et s'y ajuster...

---

<sup>41</sup>Qu'on nous pardonne ce néologisme. Par ce mot nous désignons les idées et les concepts que nous groupons dans notre tête par réseaux ou que nous relient par différents liens... Les processus de la pensée, est-il besoin de le rappeler, ne produisent pas une idée à la fois: partir de rein et développer une par une l'idée pour aboutir enfin à une perle. La pensée semble plutôt faire du multitâche: elle développe plusieurs idées en même temps à différents niveaux et sous différents angles, chaque idée s'appuyant sur et contribuant aux autres.

Ce que nous savons sur les activités de compréhension nous autorise donc à représenter nos images mentales par des sortes d'objets-concepts que nous relient les uns aux autres ou encore que nous groupons en réseaux; ce qu'il y a de probable, semble-t-il, c'est que ce qui est vu ou compris n'est pas représenté par des mots dans notre esprit mais bien plutôt par ces «idéovions» affranchies de la lourdeur des mots... et tissées ensemble selon des configurations mobiles qui permettent une activation obtenue par diffusion dans les recoins de la mémoire en ramenant à la conscience des souvenirs, par stratégies d'associations ou de contrastes ou d'oppositions. Et ces idéovions se développent d'une manière non linéaire ni séquentielle. Essentiellement cela nous permet de croire que lire n'est pas une activité linéaire comme la surface du texte, mais bien multidimensionnelle, holographique, où les liens posés entre les idées, les choses vont se multipliant. Lire pour produire des idéovisions demande de quitter le monde linéaire et séquentiel (bi-dimensionnel) pour entrer dans un monde mental où les liens, les noyaux et les réseaux dominent. Notre esprit lisant décompose la surface linéaire du texte pour tisser des ... idéovisions!

## **c.l.é.**

**Nous venons de voir les actions principales de l'agence G, celle qui génère, qui fait des essais de sens, des schémas, des "instantiations".**

### **Les modules des agences E (évaluateur) et M (moniteur)**

**Nous avons identifié et décrit sommairement trois modules d'activités en action dans le traitement des problèmes de communication. C'est par ces trois modules que je sais si mon besoin de communication est de lire ou d'écrire ou encore les deux... parce qu'ils transmettent des états de conscience à deux autres modules cognitifs... l'agence E, l'agence qui évalue l'état du sens et de la forme, juge s'ils sont satisfaisants, adaptés... et l'agence M, centrale, qui objective, synthétise, traduit et transmet les états cognitifs changeants de tous les modules.**

**C'est cette agence centrale qui contient rien de moins qu'un éditeur-traducteur de sens servant à lire ou /et à écrire [et qui garde en mémoire le pré-texte mental de lecture ou d'écriture dont parle Witte<sup>42</sup> .. Ce traducteur reçoit ses indications de tous les modules... Ainsi, lorsqu'il traduit du sens en texte écrit ... il reçoit des indications sur le choix du vocabulaire de l'agence C, celle qui a le sens du public... et qui soutient l'attitude face au lecteur ou au scripteur... etc.**

**On admet depuis toujours qu'un scripteur doit évaluer et réviser son texte, mais on ne pense pas souvent qu'il en est de même pour un lecteur, car on considère rarement son activité de lecture comme en étant une de composition de sens [interprétation progressive].**

**On ne croit plus qu'un lecteur réussit du premier coup et rapidement à saisir le sens d'un texte... Pour nous, le lecteur c'est une sorte**

---

<sup>42</sup>Witte, Stephen, Pre-Text and Composition, College Composition and Communication, Vol. 38, no. 4, dec. 1987, p. 397-425.

## c.l.é.

de réalisateur de sa réponse au texte... cette réponse il la compose et il la revoit constamment . Cela implique, bien souvent, des relectures faites avec de nouvelles attitudes fournies par l'agence C. Notre module E s'occupe donc d'examiner, de vérifier dans tous ses états et niveaux soit la version écrite en cours de développement soit la version mentale en cours de saisie par la lecture...

On étudie depuis plusieurs années les stratégies de révision-évaluation que les scripteurs peuvent utiliser et on a remarqué que l'énergie centrale de la révision semble être une recherche de proportion et d'emphase: on cherche à identifier ce qui mérite plus d'attention, de mise en lumière et on veut accorder plus de place à ce qui est plus important tout en ménageant pour le tout un équilibre harmonieux. Le module évaluation s'occupe de tous ces aspects du message écrit ou lu...

### **Le module de l'agence M (moniteur)**

Il faut un module qui puisse servir de carrefour d'échanges entre ces quatre modules, analyseurs des problèmes de communication, rapidement décrits. Il est aussi nécessaire ce module pour une autre fonction : celle de permettre au lecteur ou au scripteur de se mettre à distance, d'objectiver.

On peut voir cette fonction comme une de "monitoring" exécutif qui exerce un contrôle conscient... C'est lui qui doit appeler tel ou tel module à l'aide pour faire mieux progresser les travaux... C'est lui qui juge si on a réussi ou non, si tel module doit continuer ou augmenter ses services... C'est lui qui dit s'il faut retourner et reprendre des étapes... Enfin, c'est lui qui oriente et canalise les informations vers son propre éditeur-traducteur pour en faire ou des états de sens mentaux, des "idéovisions" ou encore des "pré-textes" mentaux<sup>43</sup> ou

---

<sup>43</sup>Witte, Stephen, Pre-Text and Composing, College and Communication, Vol. 38, no 4, December 1987, pp 397-425.

## **c.l.é.**

à transcrire, en passe de devenir des discours-textes.

On peut reprendre ici les propos de Flower et Hayes [1981] pour décrire ce moniteur. Ces auteurs le comparent à un standard téléphonique:

- la standardiste a deux appels importants en attente ( il ne faut pas oublier cette idée)
- quatre voyants lumineux se mettent à clignoter (demande réponse immédiate , sinon ces appels seront perdus..)
- cinq abonnés demandent d'être raccordés ensemble ( ils ont besoin d'être reliés d'une manière ou l'autre)
- deux abonnés se plaignent qu'ils ont été mal reliés...( où vont-ils?)

" And throughout this complicated process of remembering, retrieving and connecting, the operator's voice must project calmness, confidence, and complete control .."

Pour eux, les processus de la composition sont contrôlés par un **moniteur** qui fonctionne comme un stratège qui détermine quand le rédacteur [et le lecteur] passe d'un processus à un autre.

C'est ce module qui adresse au moi profond du lecteur [celui qui est le premier lecteur du scripteur ] les sens négociés pour qu'il juge, conseille, ou encore suggère... par l'intermédiaire du module E.

## **Environnements d'écriture et de lecture:**

---

### **Un modèle pour trouver une c.l.é. ?**

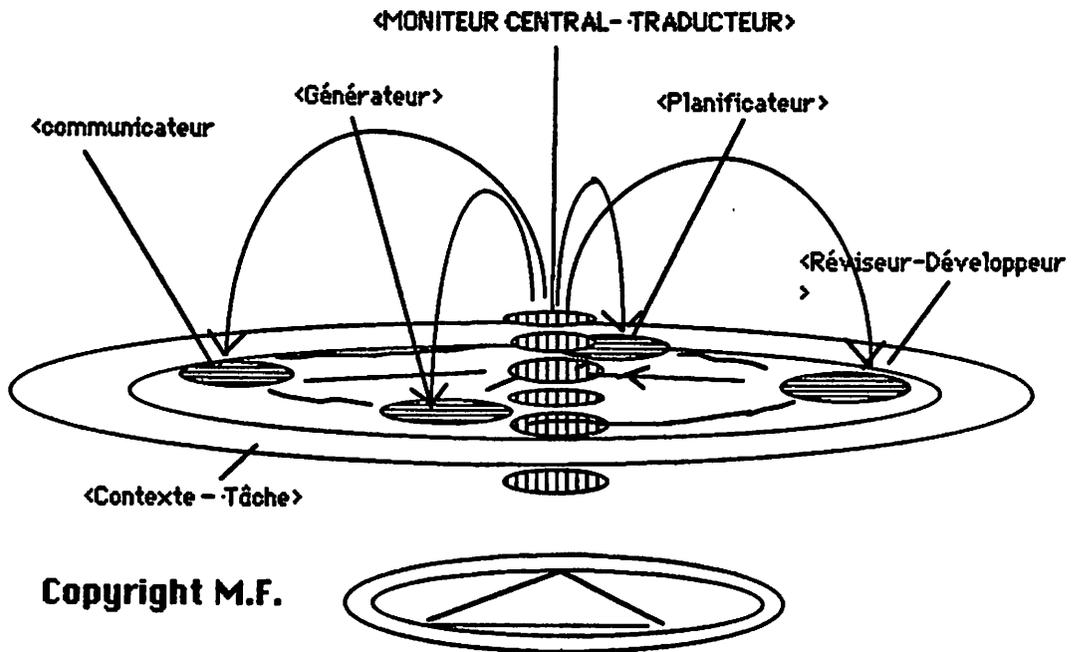
L'intérêt pédagogique et la validité d'un modèle<sup>44</sup> tient pour une bonne part dans les hypothèses pratiques d'enseignement qu'il inspire. Quand un modèle nous permet d'imaginer certains outils pour enseigner, nous devons les comparer entre eux pour ne retenir que les plus importants puis chercher comment les combiner, les implanter dans un dispositif général que nous appelons ici une console c.l.é. Ayant trouvé les outils souhaitables on peut alors vérifier s'ils existent dans les logiciels qui sont disponibles. C'est une façon de classer et décrire les logiciels étudiés et retenus dans le cadre de cette recherche.

Voici un 1er essai de transposition graphique de notre modèle unifié vu d'une manière dynamique totale:

#### **modèle unifié version 1**

---

<sup>44</sup>Garcia-Debanc, Claudine, Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, Pratiques no 49, mars 1986.



On reconnaîtra aisément les modules ou agences engagées dans la solution des problèmes de communication: C = communicateur, E= évaluateur, P= planificateur, G= générateur et M= moniteur-réalisateur<sup>45</sup>.

Selon les besoins le Moniteur-Réalisateur traduit le sens vers l'espace du texte écrit ou encore produit des sortes "d'idéovisions" pour construire et voir le sens du texte lu... En fait il contient beaucoup de choses qui con-viennent bien à un "linguistic device" à la Chomsky.

Voir plus haut les explications sur les types de textes pour comprendre le triangle magique du discours.

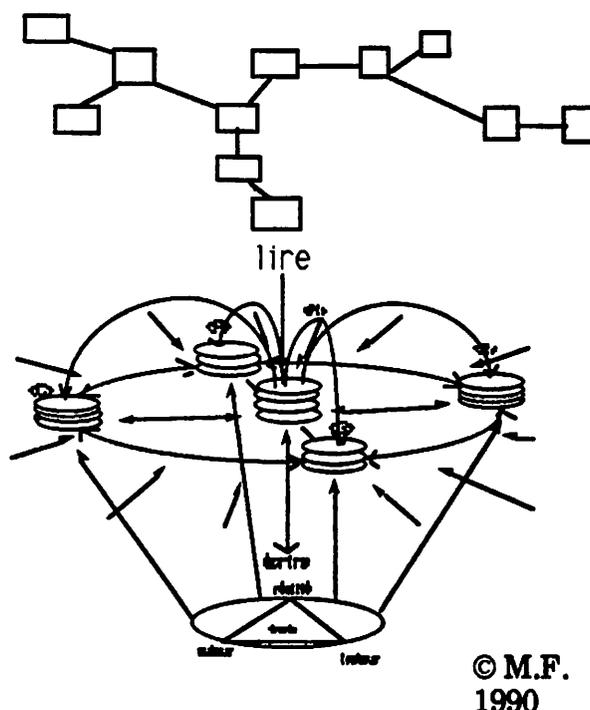
Les avantages d'une vision modulaire des agents de la lecture et de

<sup>45</sup>Il faut voir aussi le modèle "reading is composing" de Tierney et Pearson, dans Hedley Carolyn N. and Anthony Baratta, editors, Contexts of Reading, volume xviii Advances in Discourse Processes, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1985. Et dans Baratta, Anthony, et Hedley, Carolyn N., Contexts of Reading, vol XVIII in the series ADVANCES IN DISCOURSE PROCESSES, Toward a Composing Model of Reading, par Robert J. Tierney et P. David Pearson.

## **c.l.é.**

**l'écriture sont considérables: pour nous il faut surtout parler de la possibilité de les expliquer simplement aux étudiants pour leur faire acquérir une amorce de méta-lecture-écriture. Avec un tel modèle on peut présenter des objectifs accrochés à chaque module. On peut rattacher à ce modèle les modèles des discours polarisés donnés plus loin. Le modèle représente cette pensée orchestrale qu'il faut développer chez l'étudiant.**

**C.L.É. un modèle orchestral de lecture et d'écriture**



Dans ce schéma vous retrouvez le cercle de la mise en situation, les cinq modules d'analyse servant à solutionner les problèmes de communication, le traducteur du réalisateur et enfin l'aire du discours polarisé dont la ressemblance avec le cercle de la situation est loin d'être fortuite. Nous représentons le texte mental ou idéovisionnel par une structure en réseaux. Nous avons là un modèle qui permet de réunir des processus dynamiques récursifs parallèles.

Pour que ce modèle prenne toute sa signification il faut le lire en pensant qu'il nous permet de différencier les objectifs d'analyse de chaque module et les outils d'appoint souhaitables. On le verra plus loin, il nous permettra de mieux saisir "la pauvreté" pédagogique du traitement de texte ordinaire.

## Tendances en a.p.o.

### Logiciels et modèles

Il est depuis longtemps admis que la conception de logiciel part toujours de l'analyse d'un problème et de sa représentation. Tout logiciel obéit donc à la nécessité du modèle. Si on part d'une analyse du produit texte, alors il faudra un éditeur qui respecte les caractéristiques mécaniques de cette chose... Nous aboutissons évidemment aux premiers éditeurs, de textes ou de lignes, axés sur un produit non sur des habiletés cognitives. Tous les traitements de texte gardent traces de cette origine mécaniste.

### Le process writing et le process reading

Ceux qui développent des logiciels dits de "process writing" se préoccupent par exemple de cette question du rôle de communicateur et proposent une sorte de coquille pour recevoir les déclarations / informations situationnelles pouvant mobiliser notre apprenti. [Kozma, Flower, Wresch] Une telle coquille peut être soit une sorte de formulaire-matrice tagmémique [Pike, fonctions attribuées par le sujet parlant] [INQUIRY de Sandra Katz] à remplir sur le mode, le champ et la voix à donner au message à construire... soit encore une sorte d'idéateur graphique qui pose à l'écran les facteurs perçus importants dans la communication et permet de les relier pour voir leur connexité... Cette coquille (ou encore album) conserve ces informations qui peuvent être revues, consultées, modifiées au besoin...

En plus de ce nutshelling utile pour définir le rôle de communicateur, certains logiciels proposent des outils de planification sous la forme d'«outliner». D'autres encore fournissent des outils de vérification orthographique... Nous sommes donc rendus beaucoup plus loin que les premiers éditeurs de lignes dont nous parlions plus haut.

## **c.l.é.**

**Pourtant ces outils ne sont là que par accident. Ils n'appartiennent pas fonctionnellement à un modèle de développement cognitif de lecture et / ou d'écriture. Et c'est dommage. Car leur ensemble intégré pourrait donner une vision de leur combinaison active, comme dans le cas des tableurs électroniques.**

**C'est évident qu'on n'a pas besoin d'un logiciel pour ces opérations de nutshelling, de planification, de vérification si on les sait déjà, mais une fois qu'un apprenti commence à travailler avec certains outils, on lui fournit comme une pente naturelle à le faire, à ne pas l'oublier. On ne doit pas refuser telle ou telle façon de faire en a.p.o sous prétexte qu'on peut aussi bien faire avec un crayon et une feuille de papier... Par exemple rappeler et, au besoin, utiliser les informations contenues dans la coquille deviennent choses très faciles, sans faire de la recopie... sans avoir à chercher le bout de papier. Ajoutons enfin que les études, faites sur les 'patrons' des connaissances acquises et rappelées, semblent indiquer que la mémoire<sup>46</sup> organise les connaissances avec des liens associatifs, où la proximité joue un grand rôle pédagogique. Il en serait de même avec les outils dont on se sert.**

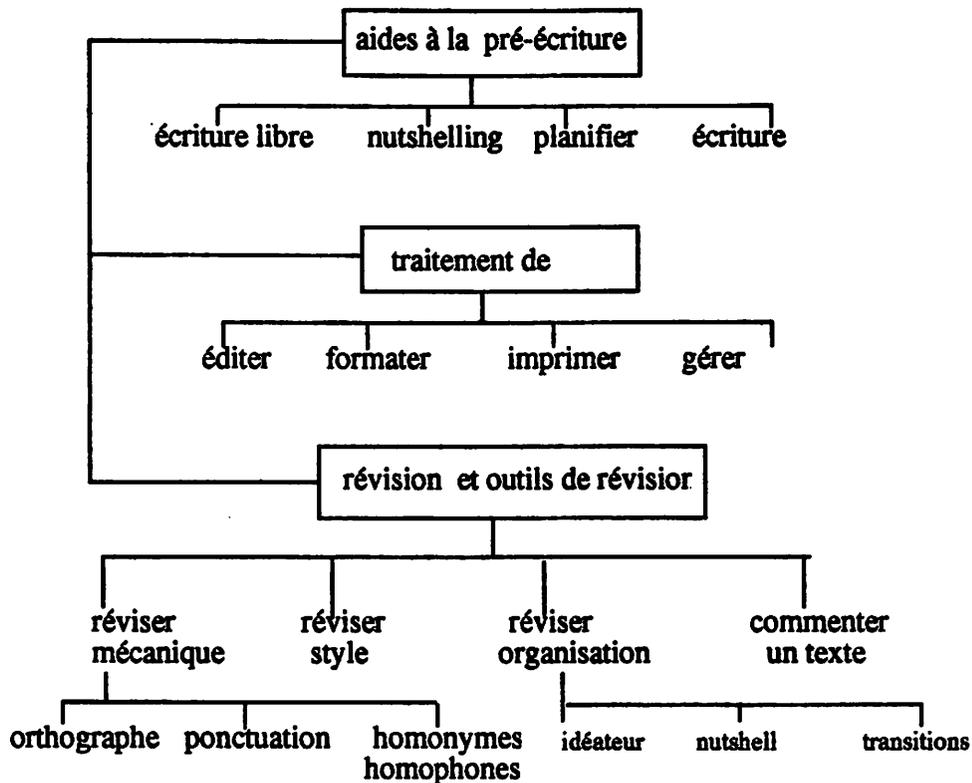
**Le contexte de la situation, en apprentissage scolaire, est fortement influencé et défini par l'école, le professeur... mais ce contexte agira en autant qu'il est senti par l'apprenti. Les "forces" du contexte de situation ne sont pas des entités en soi, mais elles existent seulement dans la mesure où ce contexte est vécu et intériorisé par le sujet communiquant. Ce sont donc des forces subjectivées... sinon elles n'agissent pas et le lieu cognitif ne peut émerger vraiment. Si l'outil-logiciel le reflète, le prend en charge... alors on ne peut l'ignorer.**

### **Le modèle de Flower et Hayes a permis la réalisation du Wandah (HBJ**

---

<sup>46</sup>Il convient de rappeler ici que le concept hypertexte doit être vu comme une des images possibles représentant notre mémoire et son fonctionnement en réseaux.

Writer)



Morton P. Friedman<sup>47</sup>, de l'Université de Californie présente Wandah comme un logiciel qui a su mettre à profit trois types de recherches: 1) sur l'analyse de l'écriture comme une activité cognitive de solution de problème, 2) sur la théorie moderne de la rédaction, et 3) sur la conception d'une interface homme-machine. Ce logiciel reflète le modèle «process writing» de Flower et Hayes et il est permis d'y voir les premiers essais primaires d'un futur système expert pour aider le rédacteur. Wandah selon Friedman permet de prévoir un SUPER-Wandah:

«We might be seeing in WANDAH the beginnings of a more

<sup>47</sup>Friedman, Morton P., WANDAH - A Computerized Writer's Aid, in Berger Dale E. and K. Pezdek, W.P. Banks, Applications of Cognitive sychology Problem Solving, Education and Computing (1987), , Hills, N.J. Lawrence Erlbaum Ass. Friedman était un des chercheurs principaux avec Earl Rand dans le Word Processing Writing Project qui a conduit à la création de Wandah. Ajoutons enfin que ce logiciel est à l'essai dans les écoles de l'Utah et qu'il tourne sur IBM-PC.

## **c.l.é.**

generally useful problem-solving tool for writing and doing research - a cognitive amplifier in the sense that the industrial age produced machines that amplified human physical abilities. The next generation, more intelligent SUPER-WANDAH will have a better knowledge of language and will be able to offer more accurate advice on style and grammar. She will have a variety of templates and outlines to prompt the user through an intelligent , expert tutor with various data bases of knowledge. The user could thus take notes, try out different structures, search for relationships, and test hypotheses. The user will further be able to direct SUPER-WANDAH to synopsise or abstract relevant information.

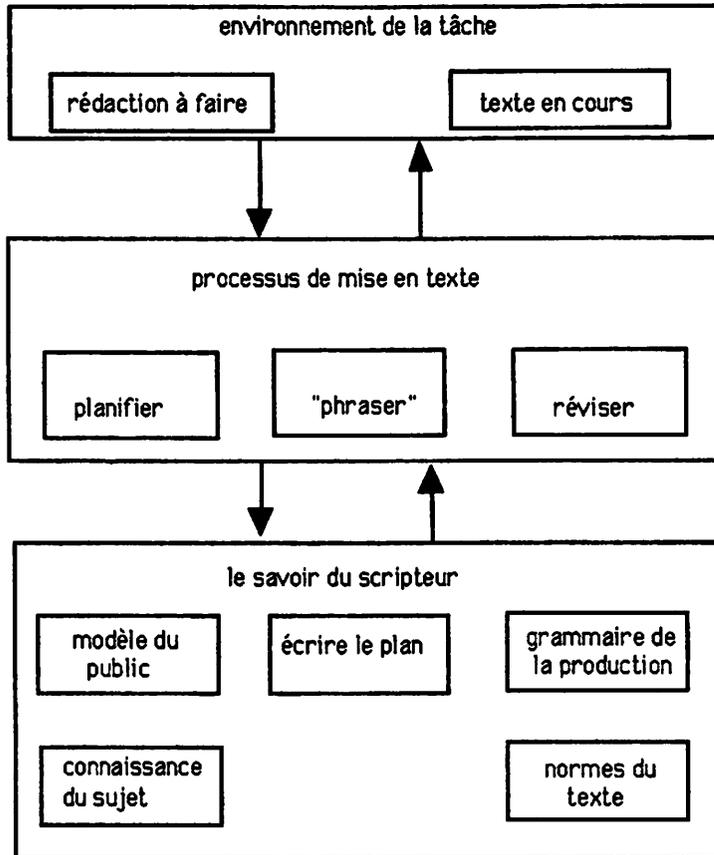
This SUPER-WANDAH of the future would certainly do a better job of allowing us to deal with our cognitive load - the constraints on our organizing ideas and writing. But it just might also be a quantum leap in amplifying our problem-solving skills. This is the true promise of WANDAH. It is a research question for the future whether in such a SUPER-WANDAH the argument given earlier about the confusion of medium of communication and method of instruction is no longer valid. If so, then a SUPER-WANDAH, the medium becomes the method (or vice-versa).»

On constate aisément qu'il s'agit là d'une console qui a la particularité de rendre tangibles les aspects processus de l'écriture et surtout de mettre en lumière le contexte de la tâche, de fournir des instruments de déblocage devant la page blanche, des instruments d'évaluation de cohérence, de favoriser le sens du public.

On reconnaîtra ici dans le schéma suivant, malgré une disposition graphique différente, le célèbre modèle de Flower et Hayes. ( John Hayes , The Complete Problem Solver, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Hillsdale, New Jersey , 2nd ed. 1989.)

## c.l.é.

modèle de Hayes-Flower, p. 92 ds THE COMPLETE PROBLEM SOLVER



À présent il vous faut regarder ces deux schémas et tenter de saisir ce que Blum et Cohen ont su traduire dans le logiciel Wandah de l'essentiel du modèle. Vous constaterez aisément que les trois modules du modèle sont bien là.

## Un logiciel du futur: le texticiel

Développer la conscience du communicateur, du planificateur, du générateur, du planificateur et du moniteur-réalisateur, offre la possibilité de réunir des processus en soi fort complexes et sur lesquels on sait encore trop peu de choses. Ce n'est pas parce qu'on ne peut décrire, en leurs détails les plus secrets, les fonctions et habiletés du moniteur ou du communicateur, qu'on peut juger inutile leur utilisation dans un modèle global unifié. Parce qu'on ne sait pas tout sur l'atome, on ne s'interdit pas d'utiliser des modèles sommaires...

De fait un modèle n'explique jamais en détail, il rassemble, il permet une saisie globale dont la validité et l'intérêt viennent des hypothèses pédagogiques qu'il inspire, des prévisions qu'il permet de faire dans les apprentissages, des explications qu'il autorise devant des faits. Minsky lui-même admet la chose.

En concevant ou en utilisant un logiciel, il faut que les professeurs considèrent non seulement ce que le logiciel enseignera, mais surtout ce que l'étudiant sera capable d'apprendre en utilisant ce logiciel.... Il leur faudra aussi accepter que leurs étudiants évolueront en utilisant ce logiciel et qu'ils ne l'utiliseront pas tous de la même manière. Ils découvriront vite que ces étudiants ne traitent plus le langage, le texte et les mots, comme au temps du crayon et du papier...

Ce logiciel rêvé devrait aider des communicateurs *«en train de créer leurs propres structures intellectuelles à partir de matériaux fournis par leur culture environnante»* [Papert]. Ce logiciel devrait respecter le fait que c'est l'étudiant qui fournit le *«processeur intelligent»*... à qui il faut donner des outils pour faciliter les apprentissages de la lecture et de l'écriture pratiquées à un niveau supérieur de création, de recherche, de consultation. Ces outils devraient fournir des aides *procédurales* [quomodo], des aides *déclaratives* [quid] et des aides *conditionnelles* [quando].

## **c.l.é.**

Fournir de tels outils aux apprenants, c'est leur donner un environnement semi-intelligent au sens qu'en donne Aubé [1989]:

«Cela consiste à apporter de multiples outils de support permettant à l'utilisateur d'interroger, au gré de ses besoins, tel ou tel aspect de cet environnement afin d'y circuler plus facilement et de mieux l'utiliser. On pense, par exemple, à des possibilités de communication en langage semi-naturel, à des fonctions d'aide interactives, à des facilités d'auto-explication, à la possibilité d'interroger le système à plusieurs niveaux»<sup>48</sup>

On est en droit d'espérer que l'ensemble des outils puisse devenir une sorte de miroir des structures cognitives qu'il faut déployer pour lire et écrire et ainsi activer leur apprentissage.

« Que ce soit pour observer les procédures utilisées par les élèves dans les tâches de production de textes ou pour aménager des situations d'écriture propres à activer les opérations insuffisamment développées, les enseignants ont donc besoin de modèles analysant les activités effectivement réalisées par des scripteurs dans le cours d'une activité d'écriture.»<sup>49</sup>

**Lire, écrire, c'est PENSER et apprendre à penser...**

Nous sommes partis à la découverte des structures cognitives engagées dans les processus de lecture et d'écriture. Nous avons dit qu'il fallait unifier lecture et écriture: ces activités engagent des processus complémentaires qui utilisent les mêmes ressources chez le communicant... Seule une approche holistique de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture convient aux buts que nous nous sommes fixés.

---

<sup>48</sup>Aubé, Michel, "Les nouvelles technologies de l'information et la relation pédagogique", 7e colloque de l'Aquops, Sherbrooke, 1989, p. 4.

<sup>49</sup>Garcia-Debanc, Claudine, Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, Pratiques no 49, mars 1986, pp. 23-51.

## c.l.é.

Notre schéma unifié vous proposait 5 modules d'activités cognitives pour traiter un besoin de communication, d'information engendré par une situation. Ces modules, nous les avons appelés *communicateur, organisateur, chercheur, évaluateur et réalisateur-moniteur*. Nous comprenons que ces mêmes modules servent à faire le traitement [processing] de l'information tant en lecture qu'en écriture. Ils peuvent nous servir à créer une sorte de schéma-protocole très utile et à l'apprenant qui apprend à développer sa méta-pensée du lire et de l'écrire, et à l'animateur de l'atelier qui veut surveiller l'évolution de ses élèves.

Il semble bien que ce soit une voie prometteuse pour faciliter certains apprentissages en créant une zone proximale d'apprentissage, partagée entre le professeur-animateur et l'apprenant. Ce que l'étudiant mettra dans chacun des modules constituera une sorte de genèse de son activité de rédaction ou de lecture. À l'animateur de s'en servir lui aussi pour mieux travailler avec son élève.

Développer le communicateur, l'organisateur, le chercheur, l'évaluateur et le réalisateur-moniteur dans la pensée de l'élève, c'est indiquer les différents plans d'apprentissage que nous inspire notre modèle unifié. Et, pour faciliter cet apprentissage, nous croyons utile de nous servir de ce schéma qui indique la structure dynamique d'actions complexes parallèles, récursives, transactives, complémentaires et souvent concomitantes. Nous désirons qu'il serve à alléger la surcharge cognitive qui survient lors de la lecture et de l'écriture sans pour autant "parcellariser" les activités. Nous souhaitons aussi qu'il serve à concilier, à allier logique d'apprentissage et logique de production.

Pour nous, il ne fait donc aucun doute qu'il est souhaitable que l'étudiant apprenne à comprendre et à travailler avec une telle structure de pensée qui lui fera voir comment activer chacun des

## **c.i.é.**

modules et leurs sous-processus respectifs, comment automatiser peu à peu certains niveaux de traitement, comment favoriser l'autocontrôle [agencement] sur ses propres activités en cours de lecture ou d'écriture. Nous sommes confiant que les performances de nos apprenants deviendront nettement meilleures lorsqu'ils disposeront d'un contrôle cognitif mieux articulé. « La métacognition est le moyen privilégié de renforcer la connaissance et de permettre l'autonomie dans des situations nouvelles» (Garcia, op. cité.).

Notre schéma donne une vue holistique de processus cognitifs qui ne sont pas de soi des processus d'apprentissage... Mais si on essaie de lire le modèle comme exprimant aussi un ensemble organisé d'opérations servant à des fins de compréhension [lecture] et de composition, alors on peut s'en servir pour analyser, inventer des outils, des situations qui permettront aux apprenants de rendre plus conscientes et auto-contrôlées les stratégies les plus profitables.

### **Et les outils de c.i.é.**

Nous devons parler des outils que l'on peut et doit désirer pour faciliter ces apprentissages multiples qu'il faut pour être communicateur, organisateur, chercheur, évaluateur, et moniteur... Nous croyons que, pour mieux les comprendre et les définir, il nous faut rappeler que ces modules agissent dans et pour des systèmes de communication textuelle. Il conviendrait de nous rappeler aussi ce que nous comprenons présentement de la textualité, cette «qualité» complexe qui apporte une certaine garantie de réussite à la communication par l'écriture ou la lecture.

Avec de Beaugrande, Ricardou et quelques autres, nous avons déjà énuméré et expliqué ailleurs en quoi consistaient les qualités de *cohérence*, de *cohésion*, d'*informativité*, de *situationalité*, d'*intentionnalité*, de *recevabilité*, d'*intertextualité*.. Ce n'est pas le lieu ici de nous étendre sur elles. Il nous faut plutôt réfléchir à relier ces

## **c.l.é.**

attributs souhaités avec les modules de notre schéma, pour nous demander si, en imaginant tel ou tel outil pour le communicateur, l'organisateur, par exemples, nous anticipons l'atteinte d'un seuil plus élevé pour tel ou tel attribut de textualité... Et nous devons aussi tenter de comprendre de quel ou quels attribut[s] surtout s'occupent respectivement le communicateur, l'organisateur, etc. Si le schéma proposé est valable, alors nous devrions pouvoir fournir des réponses à ces questions qui sont préliminaires à la définition d'outils respectifs pour les modules.

**Nous posons donc en principe qu'un outil doit servir un module en facilitant l'atteinte de la textualité par l'apprenant.**

### **Un outil de lisibilité... ?**

Voici, à titre d'exemple, une première suggestion d'outil: pour contribuer aux fonctions du communicateur, on peut souhaiter un outil de lisibilité qui aiderait à penser aux besoins du public, sur le plan vocabulaire [niveau de langue etc]; cet outil pourrait aussi donner certaines mesures sur l'informativité du texte [densité de l'information]... Pourquoi attribuer un tel outil au module du communicateur, sinon parce qu'il est celui qui est chargé de traiter toutes les questions concernant le public, ses goûts, ses croyances... Si le communicateur se soucie de ces choses, alors il joue bien son rôle...

C'est en gardant en tête cette double série de considérations qu'il nous faudra rechercher les outils pour faciliter l'apprentissage et l'exercice des processus de lecture et d'écriture. Ce sont de telles considérations qui peuvent aussi nous aider à mieux évaluer les outils qui équipent les logiciels que nous avons sélectionnés et étudiés de près.

En nous interrogeant sur l'utilité du "nutshelling" tel que fourni

## **c.i.é.**

dans Wandah, Writer's Helper et Wordbench, on peut comprendre qu'un tel outil peut servir nos modules du communicateur et de l'organisateur, car le nutshelling est justement une coquille qui doit recevoir toutes les informations que doit trouver ou donner l'apprenti sur les buts, le public, le mode, le style, le ton... Si notre apprenti ne prend pas le temps de définir ces éléments d'une manière ajustée aux circonstances de sa tâche, il risque fort d'endommager son entreprise de lecture ou d'écriture.

Nous vous proposons donc de passer en revue les besoins de chacun des modules du modèle unifié en suggérant des outils pour les conforter... Celui qui utiliserait tel ou tel outil devrait normalement devenir au moins plus conscient des tâches respectives de chaque module... Avec une scie, on apprend à scier... et à penser comme un charpentier, si on fait plus que scier pour scier !

### **3 classes d'outils**

C'est le moment de rappeler que si on essaie de classer les outils qui équipent les texticiels recensés, on doit parler de 3 grandes classes d'outils: **informatifs**, **heuristiques** [prompting<sup>50</sup> ouvert ou fermé], **analyseurs**. Cette classification sommaire nous permet de prévoir que nous aurons de tels types d'outils pour équiper nos propres modules; du moins nous tâcherons de retenir ceux qui ont le mieux montré leur utilité.

Il nous faut retenir ce qui est nécessaire du vieux paradigme des techniques du crayon-papier tout en essayant d'explorer certaines dimensions nouvelles, proprement électroniques. Ce que Diane Langston dit au sujet des outils d'invention peut être repris pour les outils d'information ou d'analyse: il faut tenter de trouver de nouveaux services d'information et d'analyse que seul notre média

---

<sup>50</sup>Il faut lire aussi l'article de Robert B. Kozma sur les effets du prompting enchâssé. Voir la bibliographie.

## **c.l.é.**

électronique est en mesure de fournir.

Des liens d'interaction entre les modules et entre les outils devront être recherchés pour que l'interface devienne un peu un hypermédia de la lecture et de l'écriture. Il est sûr qu'on doit chercher à créer des liens d'hypertexte ( voir Jonassen) entre les informations stockées ou recueillies dans les modules.

### **Les objectifs des modules d'analyse**

On peut à présent parler de l'objectif d'apprentissage principal particulier à chacun des modules.

1- Les outils rattachés au module communicateur [1] doivent faire découvrir ce qu'est le rôle du communicateur et comment jouer ce rôle dans des situations variées.

2- Ceux qui doivent servir le module organisateur [2] doivent assister l'apprenant dans la définition des buts, des moyens, du comment gérer les ressources de temps, de mémoire, d'information qui sont disponibles, et utiliser des scénarios textuels provisoires.

3- L'objectif de formation pris en charge par le module évaluateur [3], c'est celui d'apprendre à pratiquer une révision-vérification à de multiples niveaux. De plus il propose et applique des schémas de développement.

4- De son côté le module chercheur-inventeur [4] utilise divers outils d'invention des idées pour explorer et enrichir le sujet «en mise de texte ou en mise de tête». Il peut même décider de faire de la lecture de consultation pour faire cette recherche.

5- Enfin, le module de synthèse qui est le réalisateur-moniteur [5] traduit dans un montage [édition] linéaire qui convient soit un texte soit une lecture. Il dispose surtout des outils traditionnels des

## **C.I.É.**

**éditeurs - imprimeurs qui travaillent à rendre publique la communication qui émerge...**

### **Les tâches des modules d'analyse**

**Après avoir survolé les objectifs poursuivis par chaque module prenons quelques instants pour faire l'identification des principales tâches ou activités propres à certains modules pour la réussite d'activités de lecture et d'écriture**

### **Le rôle de communicateur**

**Commençons par décrire les tâches qu'il faut accomplir lorsque l'on veut jouer et tenir le rôle de communicateur.**

**Cet agent, pour définir ses tâches, doit analyser, sous l'angle des interactions entre les pôles rappelés plus haut, la situation vécue qui elle fera naître les actions communicantes. Ce contexte immédiat qui presse le sujet est fait surtout d'informations données par le lecteur, par l'auteur et par la réalité. Le communicateur doit donc se demander ce que chacun de ces pôles lui fournit pour identifier puis résoudre le problème.**

**Bien sûr ce communicateur a une expérience acquise importante [mémoire l.t.] et qu'il doit mettre à profit pour analyser rapidement et quasi automatiquement certaines données. C'est ce que nous faisons tous dans les situations quotidiennes de communication orale. Pourtant, ici, la situation lui dit qu'il faut employer un mode de communication différent, celui de l'écrit, du texte, où l'interlocuteur est absent.**

**Autre plan d'analyse aussi, il doit imaginer l'auditeur, le public, absents physiquement de la situation.: ne recevant plus les signes usuels de réaction, le locuteur doit prévoir, deviner le comportement**

## **c.l.é.**

de l'absent. Parce qu'il sait qu'il faut répondre aux attentes de l'autre, qu'il lui faut aussi tenir compte de son savoir, de ses goûts, de ses émotions... Adapter son niveau de langue, de vocabulaire, susciter l'intérêt, utiliser des formats connus de l'autre, autant de tâches qui montrent toutes que pour jouer ce rôle, il faut penser continuellement à cet autre qui n'est pas là mais que l'on veut rejoindre...

### **Un comédien qui écrit sa pièce**

Le problème est d'autant plus aigu pour notre comédien-communicateur, qu'il sait que lui-même ne sera plus là, lorsque son message sera saisi par cet absent! Imaginez un comédien qui joue une pièce sans public et que, lorsque le public est là, lui, il est parti, ne laissant sur la scène que des traces textuelles... pour la présentation du spectacle. Il ne doit donc jamais oublier que le texte doit se défendre seul dans un tel mode de communication. Il lui faudra aussi penser au style qui convient, aux relations qu'il veut établir avec ce public... Il faut enfin voir le champ du sujet traité... [field, mode, tenor ]. le ton qu'il faut pour *porter* le message... Le besoin de communication en est-il un d'information, de persuasion, de fiction, d'expressivité...? Autant de questions à traiter par le communicateur, car ses réponses modifient la relation qu'il crée avec l'absent et sont autant d'indications pour ce dernier lorsqu'il jouera le rôle du *communicateur - lecteur* : il lui faudra trouver ce que le texte attend de lui comme lecteur et juger aussi si le texte convient à la situation vécue....

On peut donc dire qu'apprendre à jouer le rôle du communicateur, c'est "écrire soi-même" ce rôle d'après les données obtenues en analysant les éléments ou agents du contexte de la situation qui fait émerger ce besoin de communication. Je suis en train d'écrire ce rôle, lorsque je juge qu'il faut tel vocabulaire, tel style, tel format-type, tel contenu-sujet... autant de choix qui obéissent au "registre" de la

## **C.I.É.**

communication [Kucer, ibid.].

*«D'une manière générale il faut se souvenir que le contexte de situation peut être formellement défini comme étant tous ces aspects de l'environnement global et local qui ont une incidence directe sur la construction du texte. C'est aussi l'environnement dans lequel le texte émerge et sera interprété.»<sup>51</sup>*

Ce contexte fournit donc comme une matrice à la production du texte car il sert à contraindre et à supporter les processus aussi bien que le produit. Le rôle du communicateur prend toute sa signification dans l'analyse particulière que ce module fait des données de ce contexte.

Des auteurs comme Halliday et Kucer confirment ce que nous venons de dire sur les tâches du communicateur en soutenant que les données fournies par le contexte concernent surtout:

- le champ i.e. le domaine dans lequel le discours est construit, ce qui arrive, le contenu du sujet et les actions engagées par les participants dans la scène;
- le mode i.e. la fonction ou le rôle que joue le langage, ce que les participants attendent du langage et l'allure rhétorique du texte;
- la voix d'une situation est définie par les participants actifs de la communication, leurs caractéristiques, leurs natures, leurs rôles et statuts... [attitudes]

Ces 3 plans d'analyse, le communicateur doit s'en occuper mais il n'est pas le seul.

### **L'organisateur**

Si l'apprenant prend soin de penser son rôle de communicateur, il

---

<sup>51</sup>Kucer, p.100.

## **c.l.é.**

**saura provoquer et alimenter l'activité de l'organisateur - planificateur qu'il doit être aussi. Voyons un peu comment.**

**Par le moniteur central, l'agence chargée de l'organisation des activités de communication est informée des données fournies constamment par le module du communicateur, elle qui est surtout déclarative et procédurale reprendra ces données en tentant de les harmoniser avec celles qu'elle-même trouve en analysant les besoins de communication.**

**Pragmatique, cette agence sait qu'on lui demande de bâtir quelque chose... avec ce que la mémoire lui fournit d'abord, le connu. On peut penser que bien souvent elle se contente de réveiller ce vieux savoir [contenu et forme] par activation des souvenirs, d'en faire des listes improvisées [ méningeur / idéation libre ou dirigée -(slots)], puis de commencer à hiérarchiser les éléments qui conviennent le mieux à l'analyse des besoins nés de la situation. Elle peut aussi demander au module chercheur de proposer des informations nouvelles comme nous le verrons plus loin.**

**Selon la pression exercée, l'urgence sentie par l'apprenant ou le communicateur, elle avancera des schémas provisoires, des scripts ... de rédaction ou encore de lecture. Une chose est sûre, elle travaille, cette agence de planification, à aider le moniteur à traduire d'une manière linéaire ce qui ne l'est pas... Il y a donc chez elle une organisation en marche vers le linéaire, une gestion des idées [contenu et forme] vers un état physique séquentiel où des outils d'inclusion, de chaînage, de juxtaposition permettent de travailler à et sur l'ébauche du discours.**

### **Le « goal directed»**

**L'organisateur propose donc au moniteur des buts concrets sur le sujet, le contenu, le public et le style. Il verra à cueillir de**

## **c.l.é.**

l'information et à faire des essais et des propositions d'organisation. On peut donc dire que, si le communicateur se préoccupe en jouant son rôle d'assurer la dimension psychologique de la transmission efficace du message, l'organisateur ,lui, travaille surtout sur le contenu de manière à assurer le degré d'informativité nécessaire à la situation, le degré de cohésion et d'intentionnalité, alors que le communicateur, lui, se préoccupe des aspects de cohérence, situationalité, recevabilité et intertextualité...

Qu'on se reporte plus loin pour une liste provisoire des outils désirables dans la console c.l.é.

### **Et cet orchestre?**

Sans un sens aigu de tous les instruments et de toutes les partitions, un chef d'orchestre ne peut conduire à bien une musique. Il en serait de même pour la lecture et l'écriture où il faut devenir un chef d'orchestre de ses ressources cognitives.

On peut dire que c'est un modèle qui se veut holistique car il part de ce qui émerge en nous peu à peu du travail diversifié fait par nos modules analyseurs de situation vécue avec notre milieu, avec nous-mêmes. Le fruit de ces analyses s'organisent peu à peu en nous et le moniteur central essaiera de réaliser ce système communicatif qu'est le discours: il créera un message pour l'autre ou pour lui-même. Ce modèle essaie de rester ancré dans le réel, aussi il est fortement polarisé... Chez lui on ne peut séparer la machine discours ni du producteur, ni du milieu, ni de l'utilisateur.

Il faut revoir ici la version combinée de la lecture et de l'écriture montrant l'espace discours ou l'espace idéovisionnel du texte mental produit à la fois par le moniteur central et par ses acolytes. Nous l'avons donnée dans les pages précédentes. Cette machine à construire du sens opère toujours dans un contexte réel, global et immé-

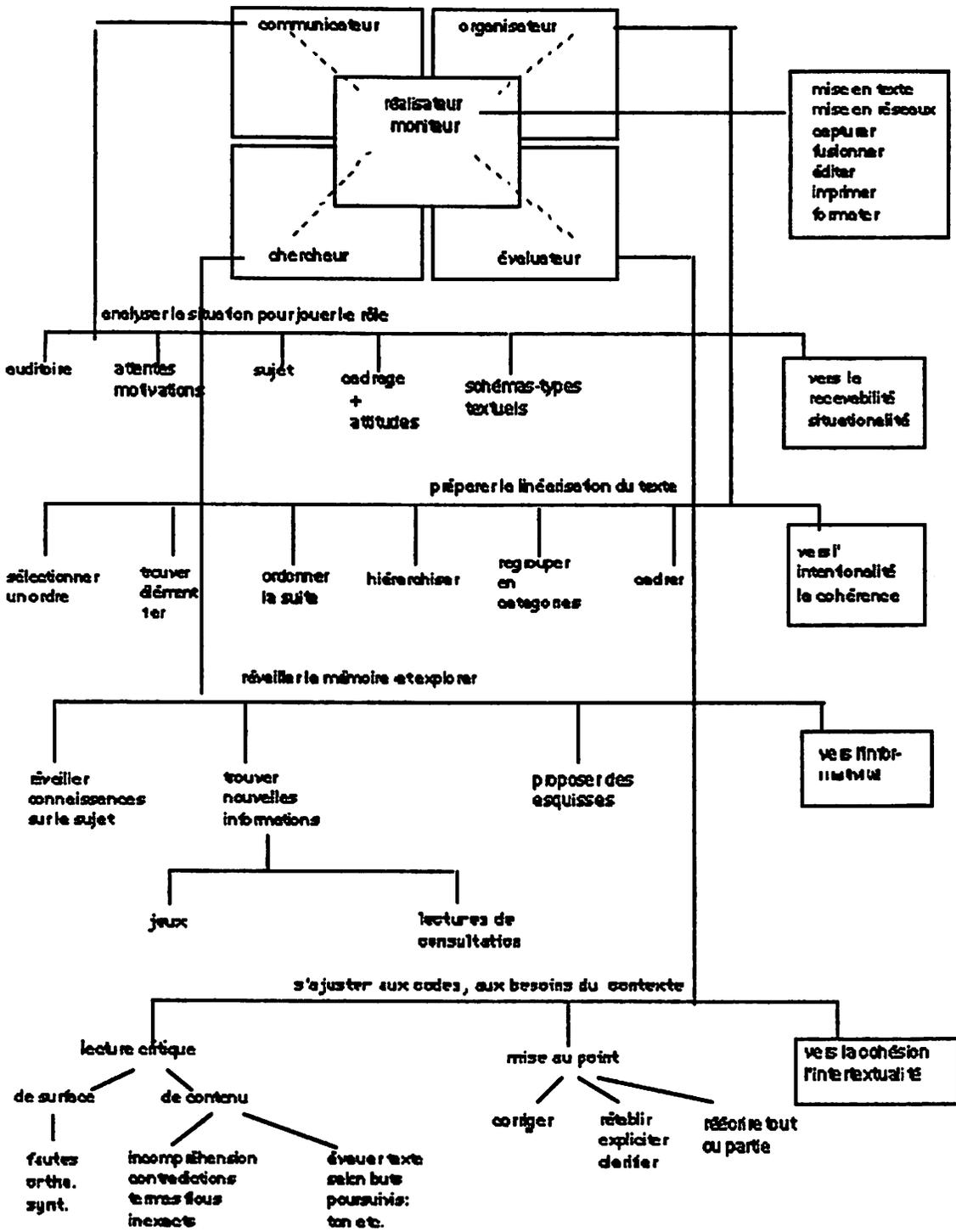
## c.l.é.

diat, qui informe le sujet, qui avive sa mémoire, qui met en action ses différents agents d'analyse...

C'est un modèle qui, par la présence, à sa base, du système du discours polarisé, permet aussi d'imaginer une organisation des buts premiers de la lecture et de l'écriture qui donne le "goal directed" dominant de tel ou tel type, permet de prévoir des tâches et des stratégies cognitives car il découvre en partie la personnalité "textualisante" de chacun des modules analyseurs de la situation communicante, et leurs actions spécifiques pour que le moniteur puisse satisfaire à la textualité du discours, c'est-à-dire le rendre communicationnel.

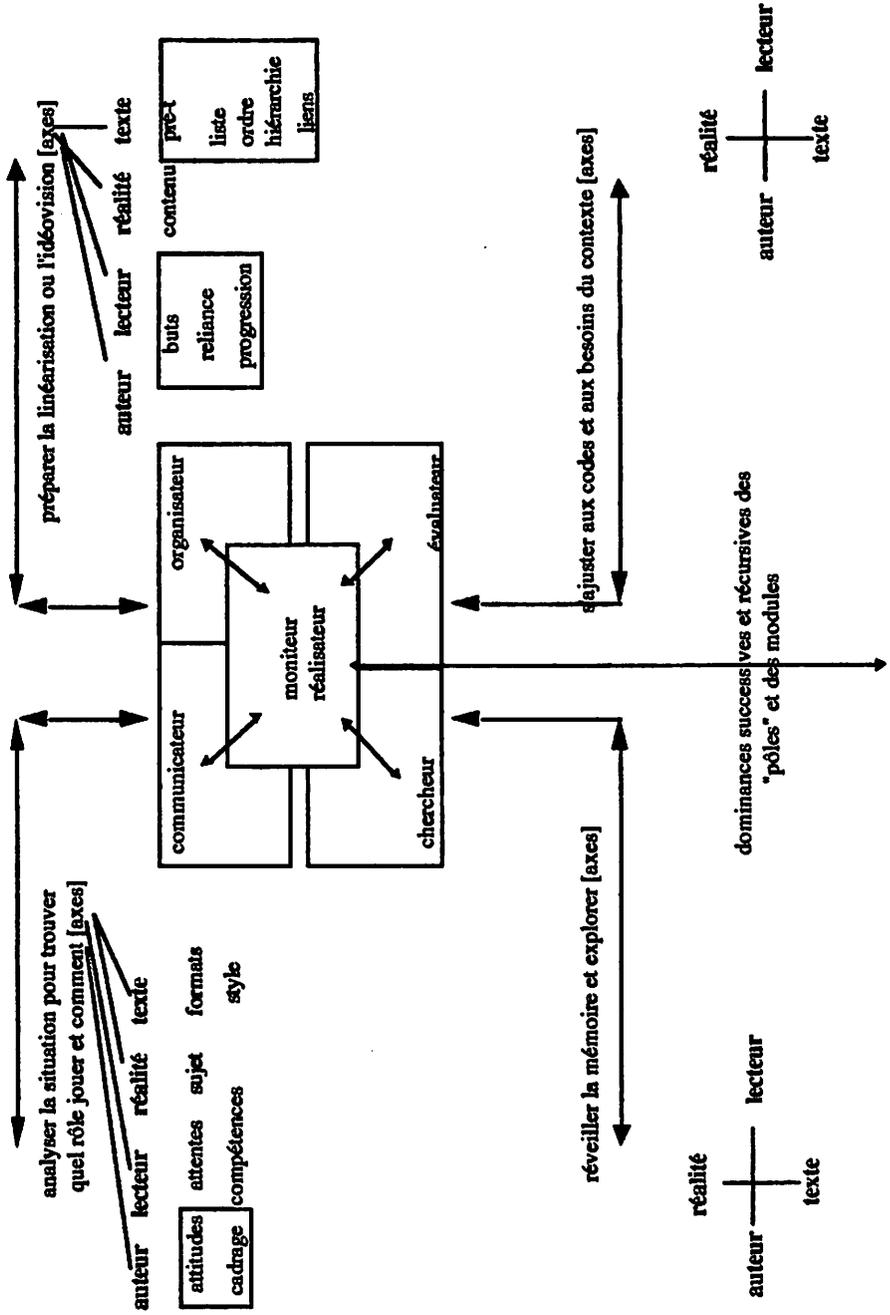
# c.i.é.

identification des principales tâches par modules d'activités de lecture / écriture



Copyright M.F.

Communiquer c'est réagir à des informations pour en produire soi-même: cet échange émerge de nos dispositifs naturels d'analyse, ce pouvoir différentiel qui s'exerce de mille et une façons...grâce à nos capteurs / expresseurs et à notre mémoire.



le moniteur-réalisateur est ce chef d'orchestre qui «écrit» et «joue» la partition mentale ou graphique des idées, du message

## Un tel modèle s'enseigne-t-il? <sup>52</sup>

La réponse à une telle question provient d'une bonne part du fait qu'on n'est pas habitué à penser qu'il y a de réels avantages à exposer la théorie métacognitive d'habiletés intellectuelles comme celles qui sont en action dans l'écriture et la lecture. Pourtant bien des témoignages sérieux sont là pour nous dire que la métacognition cela peut s'enseigner avec profit<sup>53</sup>. Il faut lire les témoignages de Bereiter et Scardamaglia<sup>54</sup> sur la curiosité de leurs élèves devant leur enquêtes protocolaires: ceux-ci veulent comprendre ce qu'est un protocole et à quoi ça sert. Ils développent une conscience protocolaire de méta-lecture, de méta-écriture. Il faut lire ces pages dans leur volume qui fait comme la synthèse de plus de vingt années de recherches

Il faut oser enseigner les théories et modèles que nous utilisons pour définir nos objectifs et méthodes d'apprentissage car nous enseignons à des étudiants assez mûres.

Le modèle proposé ici est fonctionnel et relativement simple: il est

---

<sup>52</sup>Voir: L'enseignement des stratégies cognitives, Yves Le Corre p. 186 Technologies de l'information et apprentissages de base, OCDE, Paris 1987

Dans l'analyse de la résolution de problème et de l'acquisition des connaissances, on a récemment souligné (Brown, 1983) le fait que les processus métacognitifs doivent être plus largement pris en compte dans l'élaboration des programmes didactiques. Si les actions de formation ne s'appliquent qu'au niveau opératoire, on ne peut pas espérer que l'élève développe les capacités métacognitives qui sont utilisées pour évaluer le travail, suivre son développement et évaluer les résultats. On ne peut non plus espérer que les opérations cognitives sur lesquelles on n'a pas délibérément réfléchi et qui n'ont pas été élaborées seront retenues dans la mémoire à long terme. Selon Brown (1978), un programme d'enseignement doit explicitement aider à acquérir les mécanismes de commande et de contrôle des connaissances spécifiques à un domaine et des compétences cognitives. Certains de ces mécanismes sont des stratégies de planification, d'ordonnement des opérations cognitives et de contrôle des procédures. L'acquisition des stratégies cognitives est un objectif central de l'apprentissage qui peut être abordé en utilisant les nouvelles technologies de l'information afin de fournir les possibilités d'apprentissage individualisé et adapté. Des études récentes de la formation pour le développement des stratégies cognitives mettent en évidence le succès des actions de formation cognitives et métacognitives avec des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, des élèves de différents niveaux de maturité et de différents niveaux d'études (Brown, 1983, Campione, 1983).

<sup>53</sup>Voir article cité de Garcia-Debanc.

<sup>54</sup>Bereiter, Carl et Marlene Scardamaglia, *The Psychology of Written Composition*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987, Hillsdale, New Jersey.

## **c.l.é.**

**centré sur l'apprentissage de la communication par la langue écrite ou lue; il rappelle constamment la nécessité de développer une pensée orchestrale pour réussir à rejoindre les autres et soi-même; il conduit naturellement à une typologie de discours polarisés; enfin il éclaire par bien des aspects des mouvements pédagogiques comme le WAC ou le WLM ou LAC. Il peut à bien des égards permettre de rendre plus conscientes nos stratégies de lecture, si souvent occultées ou oubliées. Enfin ce modèle n'est pas issue d'une théorie littéraire... il peut être valable pour tous les enseignants, indépendamment de leurs spécialités.**

## Notre modèle appelle un texticiel

### Une définition

Idéalement, on l'aura deviné, un texticiel devrait être un logiciel qui rassemble et des outils d'aide à la lecture et à l'écriture groupés selon les cinq modules que nous avons brièvement décrits précédemment, et une interface graphique rappelant les modules essentiels de notre modèle. Cette interface constituerait certes un pré-structurant graphique aussi important que peuvent l'être les interfaces de Lotus, d'Excel. Ici nous sommes dans une perspective de logiciel outil au sens qu'en donnent Taylor et Jonassen. Cet outil est une extension de l'homme (comme dirait MacLuhan) pour augmenter sa productivité. Quand l'ordinateur sert d'outil, il n'enseigne pas comme tel, mais ses utilisateurs peuvent apprendre par l'action modélisante de cet outil. Jonassen (1985) a étudié les effets positifs sur la mémoire causés par l'outil banque de données.

Les modules de notre modèle peuvent être en fait des éditeurs spécialisés<sup>55</sup>. Mais le véritable défi c'est de les rendre interactifs entre eux ou au moins de les traiter comme des vases communicants. Quand on pense à des passerelles interactives, par exemple des feuilles de calculs qui sont reliées dynamiquement, on peut constater que déjà certains nouveaux logiciels réalisent un peu cette interaction<sup>56</sup>. On peut donner comme exemple le logiciel Word-

---

<sup>55</sup>Nous ne voulons pas entrer dans le débat à savoir si oui ou non il est possible de réaliser une telle machine intelligente. Pour nous, dans une situation d'apprentissage, c'est l'apprenti qui doit fournir le processeur central. C'est pourquoi nous croyons que le texticiel sera d'abord un outil. Les prouesses de l'intelligence artificielle sont encore loin d'égaliser le processeur humain. L'avenir dira si en comprenant mieux nos opérations intellectuelles on parviendra à les implanter vraiment dans une machine. Il faut dans l'immédiat trouver comment aider leur apprentissage: ce texticiel sera-t-il un tuteur, un tutorisé ou un outil?... (le "tutor, tool, tutee" de Taylor-Jonassen) Voir sur ce sujet, Jonassen, David H. ed., *Instructional Designs For Micromputer Courseware*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, 1988, p. xii-xv.

<sup>56</sup>Il faut signaler à nos lecteurs le projet ambitieux de Greg Larkin et John Campbell - Northern Arizona University - avec leur NAUwriter: tous les outils, idéateur, parseur de phrase, analyseur de situation rhétorique etc sont branchés directement sur le traitement de texte. Une version bêta tournant sur VAX est disponible sur demande faite aux auteurs.

**bench**<sup>57</sup> qui permet de fusionner le module prise de notes avec l'éditeur central réalisateur pour écrire automatiquement le premier jet du texte.

L'importance de l'interface dans un logiciel outil ne saurait être minimisée, car c'est elle qui peut fournir un premier modèle de la logique des outils dont on dispose. Pour avoir négligé cet aspect bien des logiciels ne sont qu'un tas d'outils pêle-mêle... Il faudrait distinguer ici entre les interfaces dites de contexte social<sup>58</sup> et les interfaces de modélisation holistique cognitive. Dans les deux cas, par des voies différentes, on croit qu'en créant un environnement d'apprentissage, on peut "supporter" le processing cognitif<sup>59</sup>.

Par exemple, un texticiel devrait fournir, on l'a déjà dit, certains outils d'assistance pour capter le momentum de la situation dans les processus de lecture et d'écriture. Il faudrait qu'il fournisse des outils de recherche, de planification, de révision, de lecture. Tout cela en appuyant les stratégies génératives d'apprentissage. C'est ainsi qu'on pourrait augmenter la qualité du processing des informations chez l'étudiant<sup>60</sup>.

## **Rappel des stratégies**

Il faut rappeler ici ce que sont ces stratégies génératives d'apprentissage. Ce sont celles qui demandent aux apprentis de relier consciemment et intentionnellement les nouvelles informations à celles qu'ils possèdent déjà. (On n'apprend qu'à partir de ce que l'on sait déjà.) Elles sont donc des stratégies qui interdisent en quelque

---

<sup>57</sup>Wordbench, developed by The Bank Street College of Education and Franklin E. Smith, Addison Wesley Publishing Company, Inc. 1988.

<sup>58</sup>Un cas exceptionnel, l'Écritoire de Plante et Dumas, Centre d'ATO: une interface graphique puissante de la classe, où la présence du professeur est au premier plan avec des outils de gestion de leçons, de notes...

<sup>59</sup>Voir Montague, William E., Promoting Cognitive Processing and Learning by Designing the Learning Environment, dans Jonassen David H. ed., Instructional Designs For Microcomputer Courseware, pp. 125-151.

<sup>60</sup>Voir Jonassen, David, ouvrage cité. Il montre comment ces stratégies pourraient enrichir un logiciel qu'il appelle Electronic Notebook, p. 151-164.

## **C.I.É.**

sorte de recevoir un nouveau savoir si on n'utilise pas la connaissance personnelle, contextuelle, pour l'y greffer. Des exemples de ces activités génératives d'apprentissage: générer des outils mnémotechniques, prise de notes, souligner, paraphraser, résumer, générer des questions, créer des images, esquisser, visualiser... En identifiant de telles stratégies on commence donc à comprendre les outils qu'utiliseraient nos modules-analyseurs de communication.

Dans ces formes d'activités l'information est transformée et reçoit une forme plus personnelle plus facile à mémoriser par l'apprenti. Ce sont ces formes d'activités qu'il faut ici tenter de favoriser dans un texticiel... afin d'augmenter la profondeur et l'étendue du processing de lecture ou d'écriture. De tels outils faciliteraient l'acquisition de la connaissance [mémorisation], la gestion des activités de traitement de l'information<sup>61</sup>. Grâce au modèle-orchestre proposé ici il devient relativement plus simple d'identifier ce que sont par exemple les stratégies d'apprentissages qu'il faut apprendre à utiliser pour tenir le rôle de communicateur scripteur ou de communicateur lecteur... Traduire dans la pratique ce modèle c'est essayer de voir comment fonctionnent ces stratégies dans tel ou tel module puis rassembler ou inventer des outils et des activités appropriées. C'est ce que nous esquisserons brièvement dans les lignes qui suivent.

En principe chaque éditeur-satellite devrait avoir des infos, des outils, et enfin un calepin de notes [ sorte de boîte postale où les informations s'empilent] afin d'inciter l'utilisateur à se définir lui-même selon chacun des modules d'activités cognitives. Cet utilisateur doit voir le développement progressif de ses actions, de son projet de lecture et / ou d'écriture.

---

<sup>61</sup>Sur l'avenir du tutoriel, voir Jonassen, David H., *Instructional Designs For Microcomputer Designs Courseware*, p. 154-181.

**Des outils pour écrire mieux**

Voici la liste provisoire des outils que chacun des modules pourraient recevoir pour conforter leurs objectifs respectifs d'apprentissage :

**1- communicateur: [pratique du rôle]**

table d'activités  
infos sur rôle du communicateur  
sur outils du module  
lisibilité statistique: niveaux de langue,  
phrases déviantes du modèle ?  
formats statistiques stylistiques  
formats populaires académiques  
[description/exemples]  
outil d'informativité: densité d'information  
outil d'intertextualité  
éditeur de liens de communication  
passerelle à 2 et 5  
exemples textes  
prompting fermé / ouvert? sur public, mode,  
sujet  
commentaires du lecteur-moniteur  
prise de notes

**2- organisateur: [pratique pour gérer ses ressources]**

infos sur outils et objectifs de formation  
prompting  
outils d'idéation hiérarchique / graphique  
éditeur de liens, de cases, avec 5  
listes  
commentaires du lecteur-moniteur  
table d'activités  
prise de notes  
passerelle vers 5

**3- chercheur- concepteur-lecteur: [ pratique pour enrichir, explorer ]**

infos  
prompting ?  
table d'activités  
éditeurs de liens avec 5  
outils de questionnement: hasard  
associations  
contrastes fous  
prise de notes  
passerelle vers 1-2-5  
commentaires

## **c.l.é.**

### **4- évaluateur-réviseur [ajuster le message]**

infos  
prompting ?  
table d'activités  
outil de cohérence  
outil de cohésion [marqueurs, transitions,  
inférences, interphrastiques]  
éditeur de liens pour cohérence et cohésion avec 5  
outil correcteur orthographique  
outil terminologique [listes d'usage, vocab, etc.]  
thésaurus [sens des mots]  
marqueurs pour cibler, déplacer  
[manuels ou autom.]  
accordéon: 2 façons de voir [auto-diagnostic]  
commentaires  
liste homophonique  
liste homonymique

### **5- réalisateur-moniteur:**

infos  
passerelles avec modules 1-2-3-4  
commentaires du lecteur  
éditeur-imprimeur  
gérer fichiers  
formater disquette  
éditeur de liens de lecture pour marquer, extraire  
 patrons multiples de recherche  
 marquer champs multiples

**Illustrons notre propos par un exemple: l'idéateur de lecture un outil d'apprentissage de la lecture informative-documentaire.**

Parmi les techniques de lecture que nous aimerions voir pratiquer par nos étudiants, il y a celles dites de survol, de questionnement, d'anticipation de structure du texte. Houle (1989) les présente en détail dans son rapport de recherche-action sur les difficultés majeures de lecture<sup>62</sup>. La question pour nous peut se formuler ainsi: comment et par quels outils peut-on appuyer le processus de traitement de l'information à lire? Il s'agit donc d'aides pour faciliter des processus; de tels aides ne peuvent être que des ensembles, des jeux d'outils intégrés dont l'ensemble crée un structurant d'apprentis-

---

<sup>62</sup>Houle, Roland, Recherche-action sur les étudiants du Collégial éprouvant des difficultés majeures de lecture, Collège de la région de l'amiante, Parea, 1989.

## **c.l.é.**

sage.

**Un outil de base: le marqueur électronique utile aux modules communicateur, chercheur, à évaluateur, planificateur.**

Tous nous avons vu nos étudiants utiliser, et souvent à profusion, les crayons marqueurs. On sait qu'ils s'en servent pour fixer leur attention, marquer des passages importants. Tout cela facilite sûrement la repasse du matériel étudié pour fins d'examen. La popularité du marqueur est telle qu'on ne peut douter de son utilité. Pourtant ce marqueur détruit en quelque sorte le texte lu ou étudié. Il le transforme et si le lecteur fait des erreurs de marquage, alors c'est le drame. À l'exemple de cette pratique de facilitation de la lecture, on pourrait fort bien pour la lecture de documents mis à l'écran, leur fournir un marqueur électronique spécial qui permettrait non seulement de pratiquer le tronçonnement des textes, mais aussi le regroupement de ces tronçons, leur édition en résumés de textes. On pourrait aussi avec ce marqueur pointer des passages variés jugés comme charnières, faire leur regroupement et cela donnerait des tables matières ou encore des index. (Réussir de tels outils de lecture, c'est comprendre comment lire en survol). Cet outil marqueur électronique, il existe déjà dans au moins un traitement de texte. Il s'agit de Nisus de la compagnie Paragon Concepts. Il tourne sur Macintosh et nous offre un outil de sélection de textes non contigus. Les passages une fois marqués peuvent être copiés, collés etc.

Cet outil peut donc servir à développer des habiletés de survol pour repérer les informations pertinentes à une question, une demande... Si on veut un résumé alors les passages à marquer devront répondre à certaines règles d'effacement, si on veut une table des matières on doit marquer les passages vedettes pour aboutir à une sorte de schéma en arbre. Avec cet outil électronique on conserve intact le texte-source. On pourrait aussi faire disparaître

## **c.l.é.**

tre momentanément le texte non marqué et permettre une lecture suivie des extraits (exercices sur la densité des textes). Les activités de tronçonnement (chunking) sont indispensables pour saisir des blocs d'informations et les mémoriser.

On pourrait aussi, grâce au marqueur électronique, faire une mise en relation spatiale des mots clés, des liens grammaticaux, fonctionnels, syntaxiques ou sémantiques. Cela constitue une sorte de rayon x de la lecture non linéaire qui met à jour différentes formes d'analyse. Un tel outil existe déjà dans Nisus, grâce à sa trousse à dessiner totalement intégrée au traitement de texte.

Ce marqueur électronique pourrait donc servir aussi de véritable idéateur graphique mettant en évidence les liens entre des blocs d'informations (pensée hypertextuelle). Ce marqueur électronique prend toute sa valeur lorsqu'il sert à satisfaire les besoins exprimés par le communicateur, le chercheur, l'évaluateur, l'organisateur nos modules d'analyse de lecture de texte. Couplé à des fonctions programmables et avancées de recherche comme dans Sato<sup>63</sup> ou Nisus, le marqueur électronique permettrait la création de véritables sous-textes groupant tous les contextes visés. On pourrait aussi s'en servir pour des exercices de lecture-puzzle<sup>64</sup>.

**Ce sont là des actions de lecture que l'on peut mieux observer et perfectionner avec de telles fonctions de marquage, de repérage, de regroupement permises et surtout faciliter par un outil. Si la lecture crée du sens, alors celui-ci naît de probabilités de sens qu'il faut anticiper, confirmer et intégrer. Pour cela il faut multiplier et accélérer nos activités de lecture pour nous délivrer des chaînes de la linéarité du discours écrit.**

---

<sup>63</sup>Voir la présentation de Sato par son auteur François Daoust, dans la revue, ICO, septembre 1990, p. 55-60.

<sup>64</sup>Voir l'article de Brassart, Dominique et Isabelle Delcambre, "Pourquoi les «terribles lézards» sont-ils morts?": quelques éléments pour une didactique du texte explicatif, dans Pratiques no 58, juin 1988, pp 43-73.

**Le marqueur électronique fera partie du texticiel de demain. De fait il faudrait parler de lui comme un outil nettement "hypertextué". Il est un éditeur de lien entre des unités d'informations et sert autant à naviguer entre elles qu'à tisser le réseau qui les unit, les structure. Il permettra bientôt de tracer de véritables cartes graphiques des idées (idéation graphique) pour structurer, intégrer, synthétiser les informations.**

**Avec Jonassen<sup>65</sup> il faut croire que le vrai potentiel de l'hypertexte, quand il s'agit d'enseignement, pourrait fort bien ne pas être son rôle de navigateur et distributeur d'informations. Ce serait plutôt comme outil cognitif d'apprentissage, c'est-à-dire comme outil qui facilite ou augmente un processing supérieur de l'information.**

**«With other technologies, such as expert systems, we have found that the act of creating the systems engages the learner in a level of analysis and depth of learning that is not elicited by other instructional or learning strategies. Having students create their own hypertexts, especially if they develop hypergraphs/hypermaps, may provide students with the most powerful learning aid yet provided. Research has shown that learning effects are greater for persons involved in developing materials than for those merely using the system. So, hypertext may well function best as study aid that provides multi-dimensional note taking. The hypertext will not teach the learner. The learner will learn by creating hypertext (p.37.)»**

## **Et ce rendez-vous historique?**

**Le rendez-vous historique avec les nouvelles technologies de l'information dont nous parlions au début de ce rapport, sommes-**

---

<sup>65</sup>Jonassen, David H., *Hypertext / Hypermedia*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1989, p. 37.

## **c.l.é.**

nous en train de le manquer ? C'est l'état de la recherche en a.p.o. qui peut nous permettre de répondre à cette question.

Si on continue à appliquer de vieux paradigmes pour concevoir des applications pédagogiques de l'ordinateur aux apprentissages, alors il est probable que ces technologies ne rempliront pas nos attentes. Se servir d'un vieux paradigme en a.p.o. c'est demander à une machine de faire ce que nous faisons autrement. Même si de tels outils peuvent donner plus de facilité à accomplir des tâches, on n'aura pas compris tout leur potentiel si on se contente de cette nouvelle facilitation des tâches.

Diane Langston<sup>66</sup> de l'Université Carnegie Mellon examine le problème en comparant trois logiciels d'invention et admet qu'il est quasi inévitable dans un premier temps de traduire nos stratégies-papier dans la forme électronique. Elle montre aussi comment on peut rechercher de nouvelles "facilités" propres à des stratégies électroniques, par exemple en heuristique [pensez ici au module chercheur de notre modèle]. Pour cela il faut avoir de nouveaux buts, de nouvelles ambitions de dépassement. Si on comprend cela alors on verra non seulement les limites des traitements de textes actuels en a.p.o. mais aussi leur dépassement inéluctable.

Mais il y a de nombreux signes de changement. De nouveaux logiciels paraissent pour aider à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Depuis les efforts remarquables de Burns [Invent : Topoi-Pentad etc] pour rendre interactif le traitement de texte augmenté de l'invention d'Aristote, de Burke, de Pike, on a progressé de diverses manières depuis 1980. Il y aura aussi le Wandah de Blum et Cohen<sup>67</sup> qui s'inspirent fortement du modèle "process writing" de

---

<sup>66</sup>Lanston, Diane, The Old Paradigm in Computer Aids to Invention: A Critical Review, in Rhetoric Society Quartely, vol. 16, no 4 (fall 1986) p. 261-84.

<sup>67</sup>Von Blum, Ruth et Michael E. Cohen, Wandah: Writing-aid AND Author's Helper. in W. Wresch ed., The Computer in Composition Instruction, A Writer's Tool (1984).

## **c.l.é.**

Flower et Hayes pour aider à capter le sens de l'auditoire par des actes de nushelling, pour briser la paralysie devant la page blanche en proposant un outil d'écriture invisible (brain flow writing)..etc .

On doit aussi parler du **Writer's Helper**<sup>68</sup> de Wresch dont la version Macintosh a mérité des prix, du remarquable **Daedalus** de F. Kemp, avec trois gammes heuristiques, de **Quest** de James Strickland, du **Learning Tool** de Kozma et Roekel, qui chacun à leur manière tentent de supporter des processus d'écriture. Pour la lecture, il faut penser ici aux progrès extraordinaires de Sato (Centre d'ATO, UQÀM), qui tente d'initier le lecteur à des stratégies de survol, de tronçonnage, de regroupements, d'annotations, qui sont des stratégies top down . En facilitant ces stratégies, Sato décuple le pouvoir de lecture, de traitement des informations. Ses outils sont de véritables accélérateurs de lecture.

## **Les vieux programmes**

Il reste à réexaminer les vieux programmes d'études comme le dit Alan Lesgold:

«La révolution de l'information offre de nouvelles possibilités dans l'enseignement comme dans d'autres secteurs de la société. En vérité, elle a un caractère universel qui justifie un réexamen complet des programmes d'études relatifs aux compétences de base. Etant donné que les nouvelles technologies de l'information offrent de nouvelles perspectives pour l'enseignement et l'apprentissage, ce réexamen devrait englober également l'organisation des systèmes scolaires et des classes, ainsi que le contenu et les buts de la scolarisation.»<sup>69</sup>

On aura sans doute compris que les exigences de travaux pratiques faits en ateliers font peser des contraintes, non seulement d'équipe-

---

<sup>68</sup>On trouvera en annexe divers schémas sur les logiciels nommés ici.

<sup>69</sup>Lesgold, Alan, Technologies de l'information et apprentissages de base, OCDE 1987, p. 17

## **c.l.é.**

ment mais aussi de gestion pédagogique individualisée efficace, sur les épaules du moniteur. On ne saurait conduire de tels ateliers dans des cours identifiés 3-0-3, ni avec des groupes monstres comme c'est souvent le cas aujourd'hui. On veut des outils plus performants pour faciliter les apprentissages, alors il faudra admettre que non seulement ils sont à inventer et à réinventer mais aussi que de tels outils posent aussi des conditions pédagogiques pour leur mise en oeuvre efficace. Tout a un prix. La qualité de la formation fondamentale aussi, surtout celle qui veille à développer les habiletés de communication avec soi et avec les autres.

C.L.É. c'est un défi au vieux paradigme, une mise en évidence de la primauté du "soft" pédagogique sur la quincaillerie de nos a.p.o., mais aussi un projet inachevé qu'il appartient à tout responsable en formation fondamentale (lecture/écriture) de poursuivre

En attendant qu'un tel texticiel s'inspire d'un modèle d'apprentissage global, il faudra pour profiter du modèle adopté pour apprendre à "détourner" les logiciels actuels.

## Vers un cégep W.A.C. ou P.I.L.E.?

---

Nous sommes rendus au point où il nous faut faire la redécouverte de l'écriture comme élément de base dans la formation fondamentale des étudiants (Un exemple parmi d'autres<sup>70</sup>, le Project Writing à l'Université West Chester<sup>71</sup>). Les tenants de mouvements pédagogiques comme le Writing Across the Curriculum<sup>72</sup>, le Literacy Across the Curriculum ou le Whole Language Movement, nous disent, entre autres choses, qu'il faut considérer l'écriture comme un véritable outil d'apprentissage: elle facilite l'intégration des connaissances, augmente la connaissance de soi, développe l'habileté à communiquer, favorise la maîtrise de la langue écrite.

Autant de choses que tout professeur désire pour ses étudiants, quelle que soit la matière qu'il enseigne. Mais on ne perçoit pas toujours clairement la valeur «d'apprentissage» de l'écriture.

Si vous admettez l'hypothèse, alors vous devrez traduire dans les faits quotidiens de la classe une telle attitude pédagogique et vous découvrirez que cela exige bien des choses. C'est ce que nous vous proposons de faire dans les lignes qui suivent.

### Des exigences

Ménard<sup>73</sup> (1990) rappelle les 6 exigences qu'il faut respecter pour faire de l'écriture un outil d'apprentissage dans tous les programmes

---

<sup>70</sup>Zinsser, William, dans son livre "Writing to learn" parle du Writing Across the Curriculum au collège Gustavus Adolphus de St-Peter au Minnesota. C'est en 1985!

<sup>71</sup>Voir de Robert H. Weiss, directeur du projet, Writing Across the College Curriculum: A Computer Assisted Model, dans The Writing Notebook, nov.-dec. 1989, p. 28-9.

<sup>72</sup>Un exemple parmi d'autres, le Writing Project à l'Université de West Chester. Voir: Zinsser, William, dans son livre "Writing to learn" parle du Writing Across the Curriculum au collège Gustavus Adolphus de St-Peter au Minnesota. C'est en 1985! Voir de Robert H. Weiss, directeur du projet, Writing Across the College Curriculum: A Computer Assisted Model, dans The Writing Notebook, nov.-dec. 1989, p. 28-9.

<sup>73</sup>Ménard, L., Utilisation de l'écriture au collégial, rapport de recherche PAREA, 1990, Collège Montmorency.

d'études (across the curriculum)<sup>74</sup>.

**1 - Il faut faire écrire plus, beaucoup plus.** L'exposé magistral, l'expérience en laboratoire ne suffisent plus ici. Il faut écrire pour apprendre, comprendre, assimiler. Celui qui écrit, pense: il se rappelle, il cherche, il se rassemble par les symboles de la langue écrite dans une structure de connaissances. Écrire, c'est relier des choses, et se relier soi-même. Écrire, c'est matérialiser ses idées.

**2 - Il faut faire écrire de manières diverses.** Si tous les professeurs décident de mieux utiliser l'écriture comme outil d'apprentissage, alors il devient inévitable que les étudiants écriront de façons diverses. Pratiquer divers styles d'écriture, c'est favoriser et multiplier les manières de comprendre et d'assimiler. Écrire, c'est construire du sens. Écrire c'est se construire soi-même dans ses pensées, ses connaissances.

**3 - Si vous croyez fondée et intéressante l'hypothèse de l'écriture, outil d'apprentissage, alors vous voudrez vous aussi utiliser cette "ressource naturelle".** Or faire écrire dans toutes les matières, c'est justement une réclame du W.A.C.: **écrire partout pour comprendre**, devient autant d'exercices divers qui créent une synergie d'écritures. Si tous les enseignants partagent cette ambition et cette pratique, alors il devient quasi certain de réaliser cette synergie, ce que vous ferez pour faire écrire profitera des écritures faites ailleurs.

**4 - Vous avez décidé de faire écrire ?** Alors vous devenez le lecteur privilégié (!) de beaucoup d'auteurs non-professionnels. Vous découvrirez bien vite que ces jeunes auteurs, vous vous devez de les encourager à écrire, vous devez les **"supporter"** comme on dit dans les arènes sportives. Tel un bon entraîneur, vous devrez les accompagner tout au long des activités qui forment le processus d'écriture. Vous

---

<sup>74</sup>Voir aussi la bibliographie importante publiée par Cathy Gunn, Whole Language Bibliography, parue dans The Writing Notebook, Jan/Feb. 1990, p.9-10.

## **c.l.é.**

**devrez vous-même comprendre ce processus. En avoir un modèle dans la tête.**

**Ces activités cognitives ne sont pas naturellement linéaires, elles sont multiples et récursives. Un bon entraîneur ne se contente pas de la course gagnée, il analyse la technique de son coureur, il lui montre ses points faibles et forts, pour l'amener à se dépasser. Avec l'écriture, outil d'apprentissage, c'est assez semblable. Le jeune scripteur doit devenir conscient de sa plume, des défis qu'il doit relever. Il lui faut apprendre la méta-écriture, comme le bon coureur qui court en se voyant courir pour mieux courir. Écrire, c'est la trace ou la piste du processus de la pensée.**

**C'est peut-être ici que vous pensez, ou que vous vous souvenez, qu'écrire, c'est combattre le discontinu, l'émiettement du soi, et créer des chemins, des réseaux, des systèmes de sens. Écrire, vous le savez, engage et compromet celui qui écrit, car il construit du sens dont le manteau est le texte dans vos mains. Le scripteur est en ce sens l'artisan premier de son propre savoir (Piaget).**

**5- Vous faites écrire pour tout dans vos cours? Fort bien, mais vous devez aussi lire tous ces "textes". Vous êtes sûrement tentés de regretter de faire écrire tous ces jeunes rédacteurs. Que de lectures souvent ennuyeuses qui sont souvent plus des devinettes ou des traductions! Allons, ne vous découragez pas. Ce que vous voyez sur les copies, c'est comme le négatif, ou le rayon-x, de pensées mal digérées. Surtout ne vous arrêtez pas d'abord et surtout à la cosmétique de l'écrit que sont la grammaire et l'orthographe.**

**Donnez une chance à ces jeunes athlètes de la plume, suivez-les dans leurs pensées et montrez-leur que l'on ne comprend bien une chose que lorsque l'on peut l'expliquer à un autre par écrit! Écrire demande de préciser ses pensées en les représentant par les symboles de l'écrit. Quand on écrit c'est pour se ramasser soi-même dans**

## **c.l.é.**

ses pensées afin de rejoindre un public, un auditoire. Ce public, c'est en premier vous-même certes. En fournissant le travail de lecture vous avez des droits à faire valoir auprès de vos jeunes auteurs. Ne les abdiquez pas! Ici encore vous constatez que vous devez tout faire: vous devez non seulement enseigner votre matière mais aussi développer chez vos étudiants-rédacteurs le sens du lecteur, du public! Écrire, c'est se livrer, s'exposer à d'autres qui veulent nous comprendre. Il ne faut pas les décevoir.

**6- Vous faites écrire, vous lisez ! Fort bien. Je déclare que vous êtes un adepte du WAC à coup sûr ou en passe de l'être. Les WACs poussent la logique pédagogique jusqu'à évaluer de manière formative leurs étudiants. Qu'est-ce à dire? Tout simplement cela signifie que vous ne pouvez plus vous contenter de mettre des notes que sur des devoirs, des choses, des produits, mais que vous vous sentez dans l'obligation d'évaluer vos apprentis avant, pendant et après leur apprentissage. Cette attitude prend en compte tout ce que fait l'étudiant, pas seulement ce qu'il produit. Vous pouvez, si vous le jugez bon, pratiquer une évaluation formative interactive<sup>75</sup>, surtout si vous faites travailler en atelier.**

Vous le voyez mieux à présent. Le simple fait d'oser croire que l'écriture peut devenir un moyen puissant d'apprentissage dans toutes matières bouleverse bien des choses, des habitudes. Il y en a à qui cela fait peur. Tant à cause du travail supplémentaire à fournir que de l'incompréhension de l'organisation pédagogique de l'institution. Car là encore l'idée WAC peut déranger la gestion et la définition des programmes d'études. L'écriture, outil d'apprentissage, n'est pas intégrée comme telle aux programmes. Redéfinir ces programmes, ces cours, chercher à favoriser l'utilisation de cet outil, c'est ce qui fait peur. Penser que faire écrire ainsi abondamment devient

---

<sup>75</sup> On se rappellera que ce type d'évaluation suppose une attention aux comportements, aux questions, aux erreurs de l'élève, pour déceler ce qui retarde l'apprentissage et adapter les activités pédagogiques en conséquence.

## **c.l.é.**

très difficile avec une classe surpeuplée. Vous devinez la suite?

Écrire et faire écrire, c'est un défi pour l'étudiant, le professeur, l'administrateur. C'est créer à la grandeur de l'institution des relations d'aide à communiquer, à comprendre. Et c'est encore plus vrai, lorsque l'on a des babillards électroniques.

### **Le P.I.L.E., vous connaissez?**

Ce que ne disent pas (ils le présupposent) le WAC, le LAC ou le WLM, c'est que l'écriture ne devient vraiment et pleinement un outil d'apprentissage que lorsqu'elle est accompagnée de sa complémentaire: la lecture. L'écriture, moyen de connaissance de soi, de compréhension de la réalité, de communication avec les autres, d'intégration des connaissances, ne fonctionne pleinement qu'avec la lecture de quelqu'un, soi-même ou un autre. De fait au cours de ses études, un cégépien lit plus qu'il n'écrit. Et des textes de toutes sortes. Il est exposé inévitablement à toutes sortes d'écritures.

Et il doit lire pour répondre à des questions, pour se connaître lui-même, pour intégrer une matière, pour pratiquer le média écrit. Et toutes ses lectures, en complétant ou en inspirant ses écritures, contribuent à la synergie de ses apprentissages. Comme l'écriture, la lecture est un processus non linéaire, aux activités multiples et récursives, et conditionné en bonne partie par les buts poursuivis par son auteur. Écrire et lire engagent les mêmes ressources cognitives la même "bole".

Si vous faites écrire pour faire apprendre, alors de grâce mettez en pleine lumière les activités de lecture, les droits du lecteur, les stratégies de survol, de tronçonnage, de repérage des informations, de playback, qu'il faut pratiquer ou favoriser pour faire du sens en lisant. "Supportez" aussi le processus de la lecture, initiez à la méta-lecture. Ne provoquez pas de divorce des apprentissages en privilé-

## **c.l.é.**

**giant exclusivement l'écriture. Lire, c'est aussi s'inventer soi-même, s'éveiller à la lumière des autres, c'est développer son pouvoir d'abstraction et de symbolisation pour se représenter des connaissances, les siennes et celles des autres.**

### **Les ateliers, vous y avez pensé?**

**Les demandes du WAC qu'on vient de repasser brièvement, et de compléter par l'outil lecture, nous amènent inmanquablement à croire qu'elles trouvent leur complément naturel dans la création de véritables ateliers d'écritures-compréhension-intégration des matières. Or conduire de tels ateliers met l'animateur en contact constant et direct avec des processus d'apprentissage. C'est dans une telle démarche qu'il sent comme nécessaire de pratiquer cette évaluation formative interactive dont nous avons parlé plus haut.**

### **Certaines questions Inévitables**

**Mais avons-nous des cours, des programmes, des administrateurs, des a.p.i., des professeurs qui comprennent, favorisent et facilitent de tels ateliers? Les choses les plus sûres: nous avons des étudiants capables d'en profiter et des enseignants assez généreux pour les réclamer. Alors nous pouvons comprendre que notre milieu pourrait dépasser le WAC et le LAC pour chercher à réaliser un P.I.L.E., un Programme d'études Intégrées par la Lecture et l'Écriture! Encore faudrait-il que, pour inspirer et gouverner ce programme PILE, on puisse avoir et partager tous un modèle unifié des activités de lecture et d'écriture pour développer, organiser et partager les méta-connaissances de lecture et d'écriture, pour trouver une c.l.é., une console d'aides à la lecture et à l'écriture (a.p.o.). C'est à quoi travaillent depuis deux ans l'auteur de ces lignes et bien d'autres chercheurs.**

**Avec un projet WAC ou PILE, il est raisonnable de croire que ce**

## **c.l.é.**

ne serait pas jouer à pile ou face avec l'apprentissage de nos étudiants. Qu'en pensez-vous? Et si on vous disait que le déclin de la culture occidentale a commencé avec l'abandon progressif des ressources et des vertus magiques de la langue écrite, vous seriez surpris?

Nous vivons justement ce déclin de la langue écrite. Les preuves sont là: on lit et on écrit de moins en moins, on a de la peine à se concentrer, à faire de l'abstraction, de la symbolisation tout ça en bonne partie parce que prévaut la pensée éclatée et discontinue des médias sensationnels et sensoriels. Nous vivons une atmosphère vidéoclipée!

Pour que les étudiants puissent capter la magie de la langue écrite, il faut que nous la retrouvions nous-mêmes. Il faudrait oser créer des réseaux de correspondance par l'écriture et la lecture entre les enseignants, entre les départements, entre les services. Nous donner une sorte de système nerveux de communication. Nous en avons les moyens bien souvent avec tous ces réseaux informatiques qu'on implante pour protéger les droits d'auteur et contrôler les logiciels utilisés. Ces mêmes systèmes pourraient servir à libérer l'écriture entre nous et favoriser sa pratique fonctionnelle. Nul doute que cela changerait la mentalité isolationniste de certains et brancher les différents personnels sur tout leur collègue.

Sommes-nous donc devenus des hommes en mal de lecture et d'écriture, oublieux de la langue écrite, mémoire des hommes et matrice de tous les médias modernes?

**Nous voici donc tous placés devant un défi culturel inédit. Si nous sommes responsables, nous nous interrogerons et sur nos modèles d'apprentissage et sur la place que nous accordons aux habiletés de base pour le développement de l'esprit humain.**

**c.l.é.**

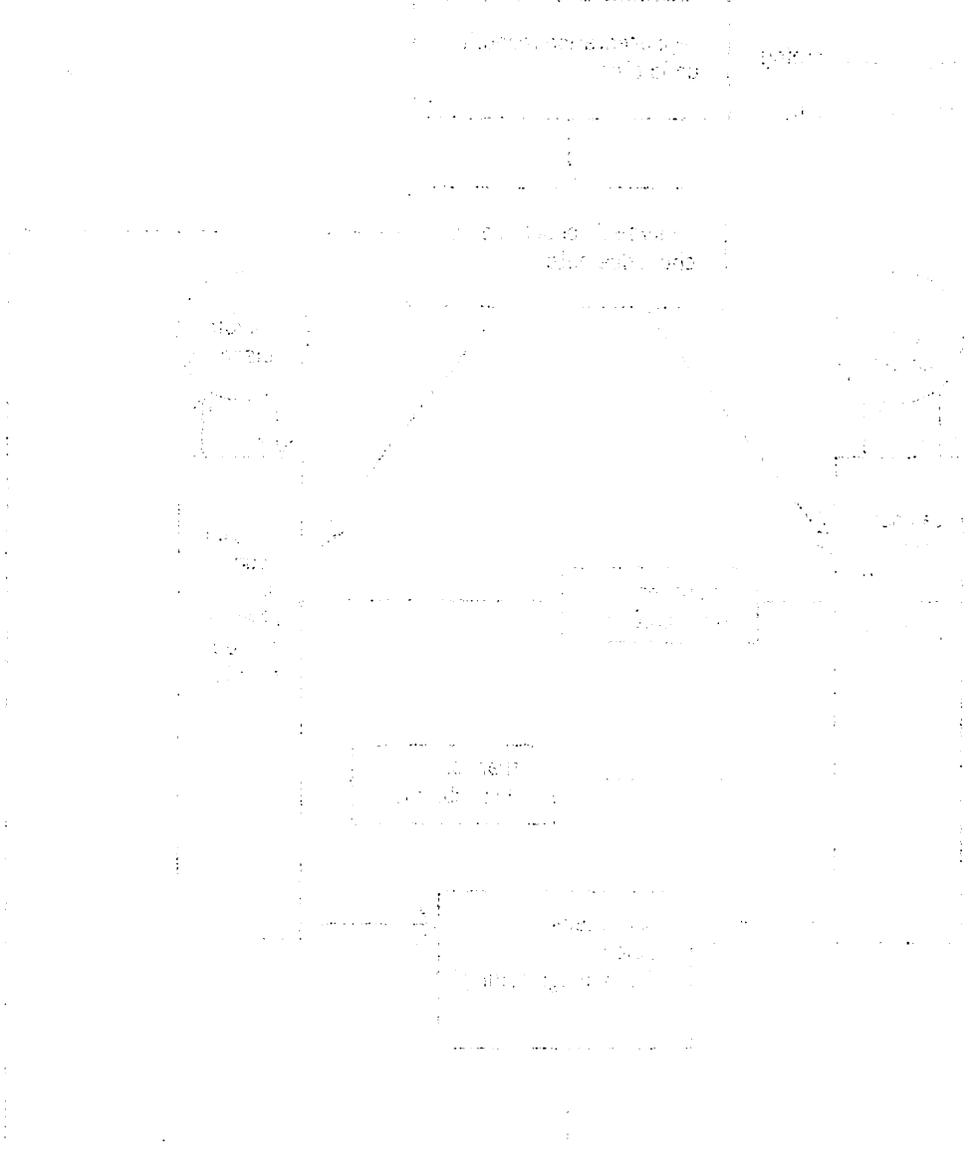
**À coup sûr nous comprendrons qu'il nous faut partager nos modèles pour créer une synergie d'apprentissage entre nos enseignements. La technologie éducative nous offre des ressources certaines. À nous de les découvrir et de les exploiter au profit de ceux qui nous sont confiés.**

**Seront-ils des analphabètes fonctionnels ou non? Tel est déjà l'enjeu pour un trop grand nombre.**

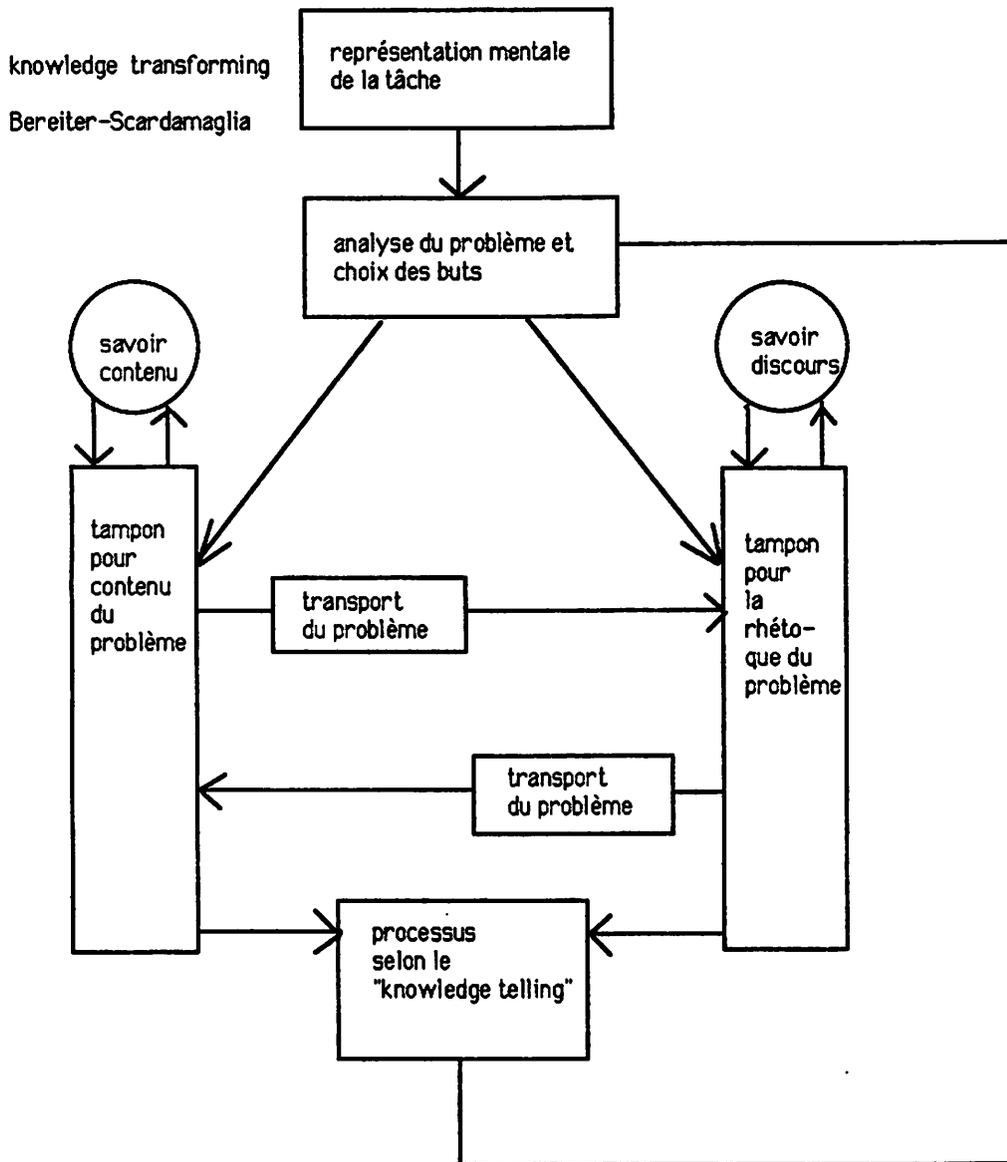
Les a.p.o. sont des moyens, riches de possibilités, si nous respectons leurs exigences: ils ne doivent pas être remplacés des **services anonymes assistés par ordinateur**. C'est le danger qu'ils courent présentement.

**c.l.é.**

# ANNEXES



modèle «knowledge transforming» surtout EXPERT

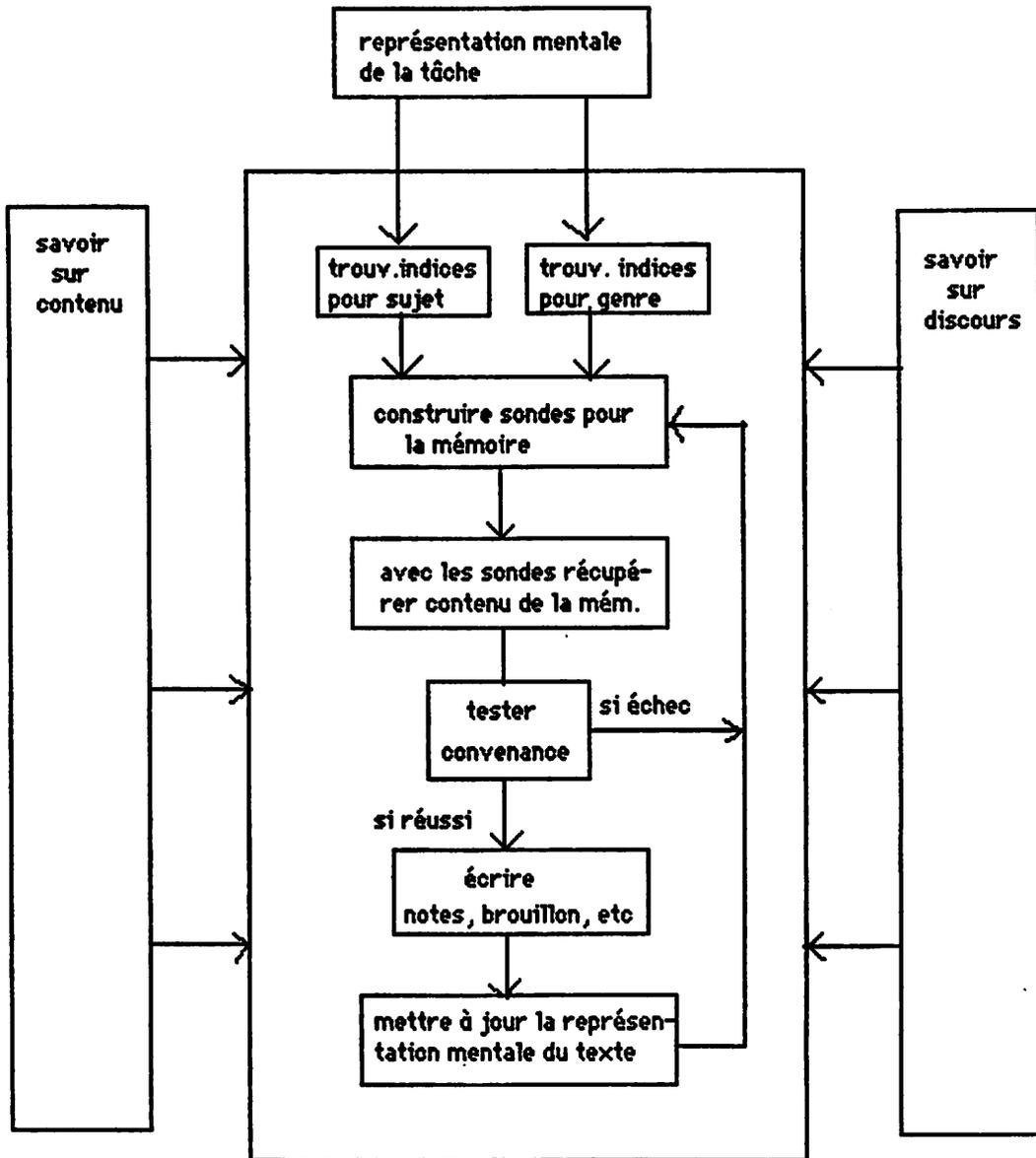


structure des fonctions selon le modèle "knowledge transforming" proposé par Bereiter et Scardamalia dans "Psychology of Writing" p. 12 trad. M.F.

## c.l.é.

modèle «knowledge telling» surtout NOVICE

modèle "knowledge telling" Bereiter-Scardamaglia



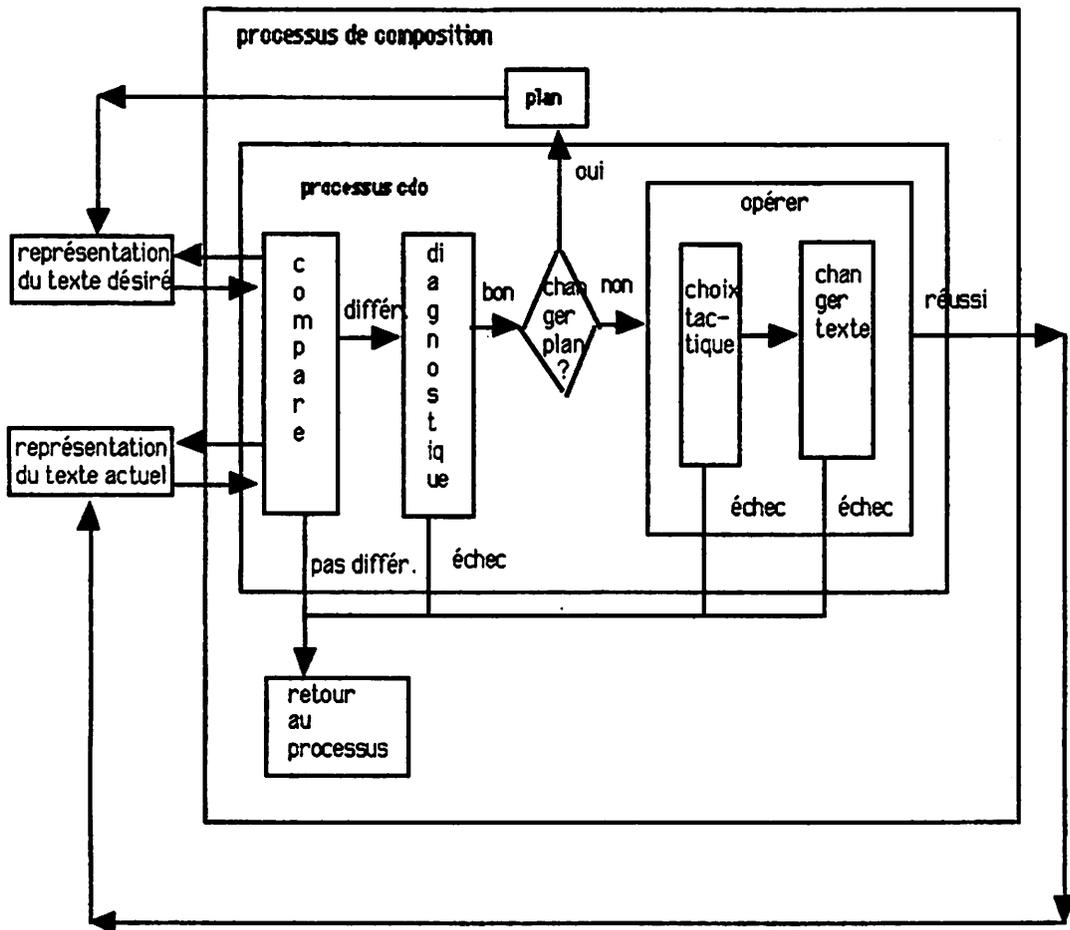
### STRUCTURE

des fonctions du modèle "knowledge telling" près de la conversation  
proposé par Bereiter et Scardamaglia, dans "Psychology of Writing" p. 8  
trad. M.F.

# c.l.é.

## modèle «c d o »

Il s'agit ici d'un schéma tiré du livre "The Psychology of Written Composition" par Bereiter et Scardamaglia. C= composer, D= diagnostiquer, O= opérer.



ce modèle CDO vient de Bereiter et Scardamaglia p.266 trad. M.F. 1990

# c.i.é.

## modèle **Writer's Helper**

WRITER'S HELPER V. 3.0 Macintosh 1988

### Activités de pré-écriture: 19 activités

TROUVER	EXPLORER	ORGANISER
démarrage idée-roue associations questions listes mêlements	contrastes 3 façons de voir public- auditoire découv.-hasard connexions	arbres discuter question structure-guide but comparer/contraste idéateur écrire parag. thème en 5 parag.

### Révision: 20 outils

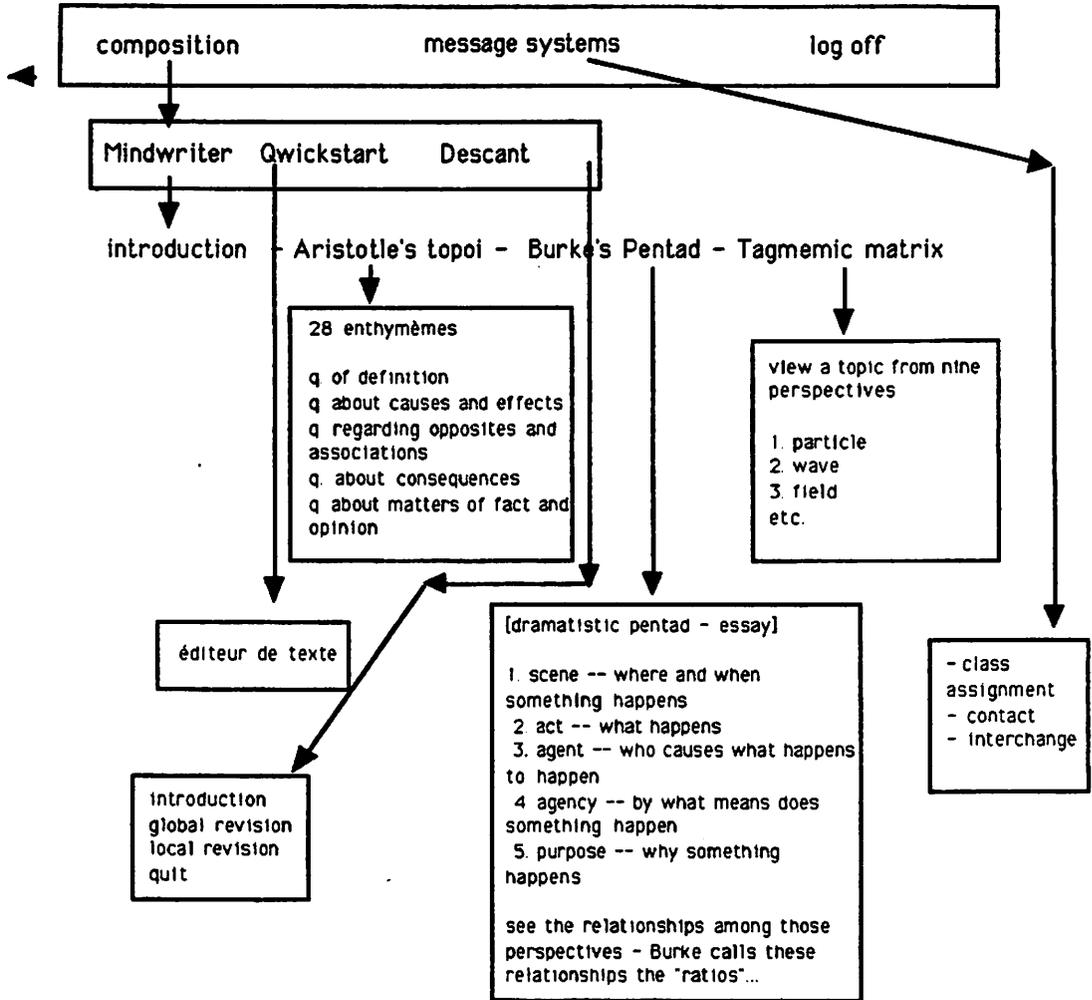
STRUCTURE	PUBLIC	VÉRIFICATION
schéma-doc. cohér. paragr. dévelop.-parag. liste phrases longueur-phr. catégorie/match subordonnées fréqu. mots résum. structure	lisibilité niveau de langue transitions prépositions références verbes être gentil/collet monté résumé - public	usage homonymes genre

Page	Activity	U	Date
1	Lists	U	
2	Outliner	Untitled	15:26
3	Document	Living in Columbia	09:11
4	Transitions	Living in Columbia	09:17

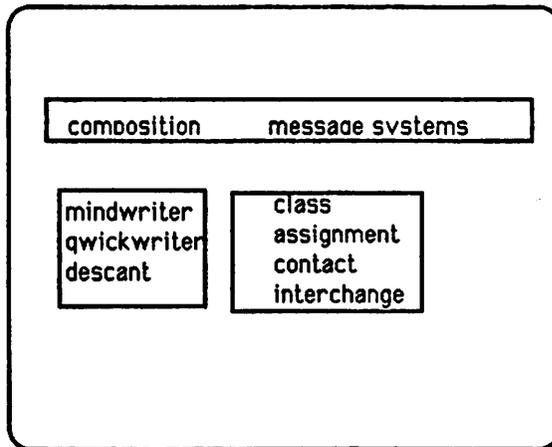
# c.l.é.

## modèle Daedalus

### daedalus' heuristics



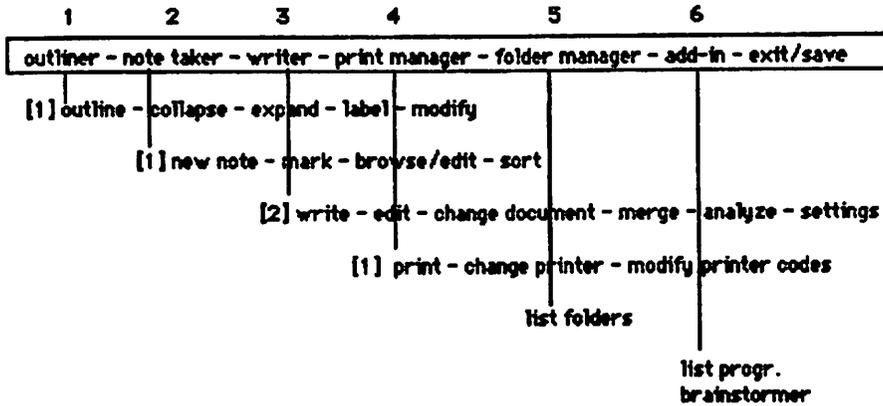
### 1er écran de daedalus-mindwriter.....



modèle Wordbench

**Wordbench v. 1.0**

**modules et fonctions**



- [1] Alt- Help Viewer Reference
- [2] Alt- help Viewer Reference Spell Thesaurus Word

**outils de pré-écriture**

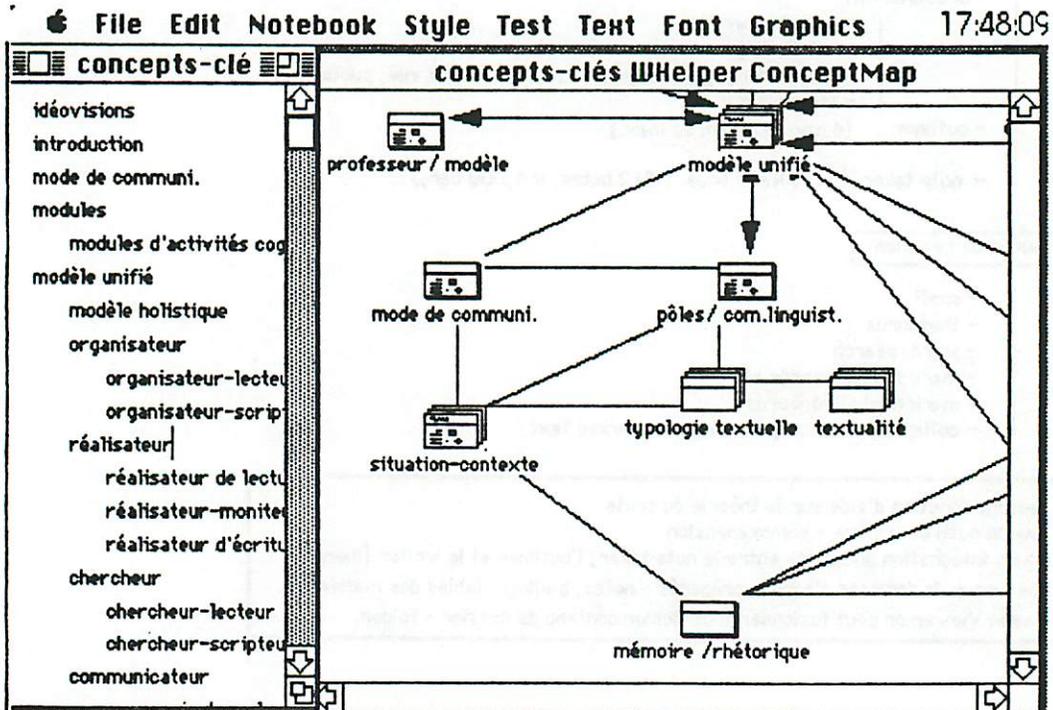
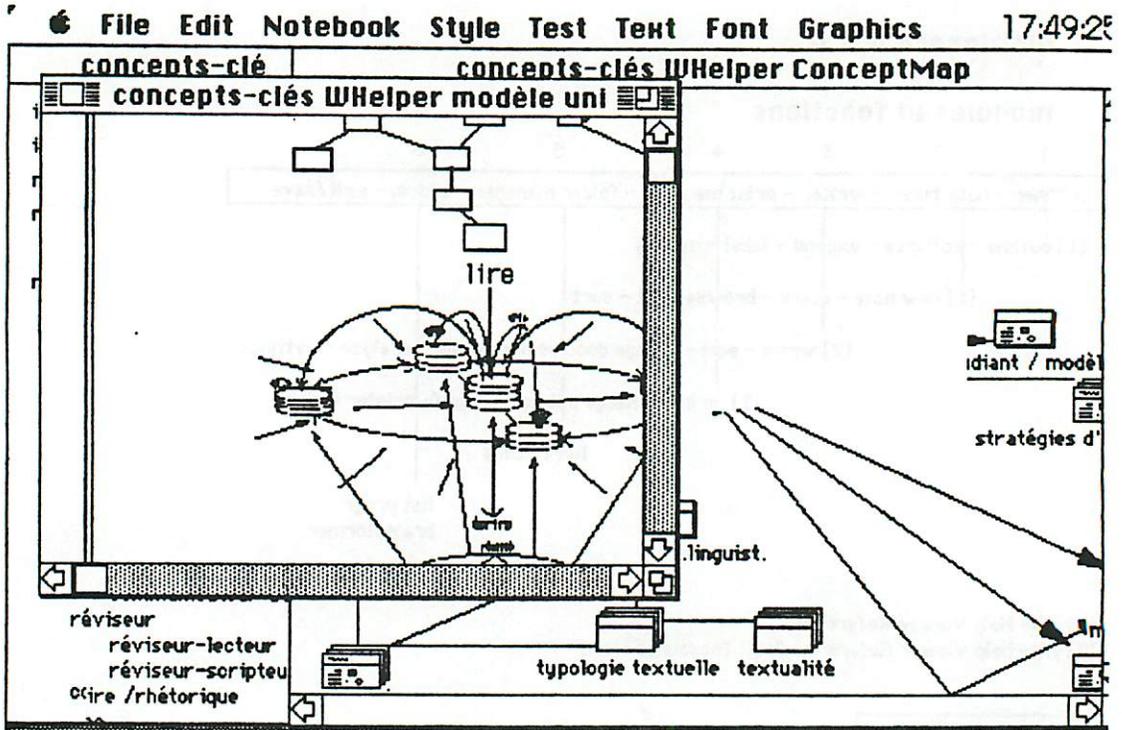
- brainstormer
  - invisible writing
  - nutshelling
  - goal setting [ 4 catégories: sujet, point de vue, public, but ]
  - freewring
- outliner [ 4 niv., 255 titres max.]
- note taker / avec Reference [ 512 notes, x 4,000 car, ]

**outils de révision**

- spell
- thesaurus
- word search
- mark special words etc
- mark misspelled words
- collapse to see only headings or marked text

aucune fonction d'aide sur la théorie du texte  
 aucun outil de lecture - compréhension  
 mais intégration puissante entre le note taker, l'outliner et le writer [merge]  
 beaucoup de formats d'édition préparés - notes, bibliogr. tables des matières...  
 avec Viewer on peut fusionner tout fichier contenu ds dossier - folder.

écrans Learning Tool





## BIBLIOGRAPHIE

---

Balajthy, Ernest, Can Computers Be Used for Whole Language Approaches to Reading and Language Arts, nov. 1988, ERIC ED 300 766

Balajthy, Ernest, Can Computers Be Used for Whole Language Approaches to Reading and Language Arts, nov. 1988, ERIC ED 300 766

Beaugrande, Robert De, et Wolfgang Dressler, Introduction to Text Linguistics, Longman ed. London, 1981.

Bereiter, Carl et Marlene Scardamaglia, The psychology of written composition, Earlbaum, 1987

Bereiter, Carl et Marlene Scardamaglia, The Psychology of Written Composition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987, Hillsdale, New Jersey.

Branson, Robert K., Issues in the Design of Schooling: Changing the Paradigm, dans Educational Technology, avril 1980, pp. 7 à 10.

Brassart, Dominique Guy, Retour(s) sur "Mir Rose" ou comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)?, Argumentation, 4: 299-332, 1990.

Bruce, Bertram, L'expression écrite, dans Les technologies de l'information et apprentissages de base, lecture, écriture, sciences et mathématiques, p 156, Paris 1987.

Caron, Jean, Précis de psycholinguistique, PUF, Paris 1989.

Cathy Gunn, Whole Language Bibliography, parue dans The Writing Notebook, Jan/Feb. 1990, p.9-10.

CERI, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE

De Beaugrande, Robert, The Linearity of Reading: Fact, Fiction, or Frontier? dans Flood, James, ed. Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose, IRA, Newark 1984, p. 45-75.

Dobrin David, Some Ideas about Idea Processors, may 1985, ERIC ED 262 434

Flower, Linda, Problem Solving Strategies for Writing, 3rd edition, 1989, Harcourt Brace Jovanovitch Publishers.

Flower, Linda, Problem Solving Strategies for Writing, Harcourt Brace Jovanovitch Publishers, 3rd edition 1989.

Fortin, Marcel, La voie du lecteur - pour devenir lecteur-, Griffon d'argile, Québec, 1991, à paraître.

Fortin, Marcel, L'écho-texte, lire pour écrire en atelier assisté de l'ordinateur, rapport de recherche 1988.

Fortin Marcel, Ouellet Marie, L'Écriture in-finie, rapport de recherche, 1986

Garcia-Debanc, Claudine, Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de

## c.l.é.

l'écriture, Pratiques no 49, mars 1986.

Geisert, Gene, and Richard Sinatra, *Stressing Holistic Approaches to the Teaching of Reading and Writing Using Microcomputers*; Eric, Ed 274 948, feb. 1986 .

Hayes, John, *The Complete Problem Solver*, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Hillsdale, New Jersey , 2nd ed. 1989.

Horn, robert E., *Mapping Hypertext*, The Lexington Institute, Lexington, MA 02173, 1989.

Horrowitz, Rosalind, *Text Patterns I* , *Journal of Reading*, Feb. 1985 a, pp. 448-54; et du même auteur , *Texts Patterns II*, pp 534-41;

Hoskins, Suzanne Bratcher, *Text superstructures*, *Journal of Reading*, March 1986; *Il s'agit de celui de Framework II™*

Houle Roland, *Recherche-action sur les étudiants du collégial éprouvant des difficultés majeures de lecture*, Parea 1989, Collège de l'amiante.

Jonassen, David H. ed., "tutor, tutee, tool", *Instructional Designs For Microcomputer Courseware*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, 1988, p. xii-xv.

Jonassen, David H., *Instructional Designs For Microcomputer Designs Courseware*, p. 154-181. avenir du tutoriel.

Jonassen, David, *Hypertext / Hypermedia*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1989.

Kinneavy, James, *The Basic Aims of Discourse*, *College Composition and Communication*, Dec. 1969, pp. 297-304. Aussi par cet auteur: *A Theory of Discourse*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1971.

Kozma, Robert, *The Impact of Computer-Based Tools and Embedded Prompts on Writing Processes and Products of Novice and Advanced College Writers*, *Cognition and Instruction*, 1991, 8(1), 1-27.

Kucer Stephen Bradley, Rappelons ici les 24 propositions théoriques de Kucer sur le couplage des activités de lecture et d'écriture. On trouvera la traduction de ces propositions dans notre rapport "Lire pour écrire" cité plus loin.

Kucer, Stephen Bradley, *Using Text Comprehension as a Metaphor For Understanding Text Production: Building Bridges Between Reading and Writing*, *University Microfilm International* 1986.

Lanston, Diane, *The Old Paradigm in Computer Aids to Invention: A Critical Review*, in *Rhetoric Society Quartely*, vol. 16, no 4 (fall 1986) p. 261-84.

Le Corre Yves, *L'enseignement des stratégies cognitives*, p. 186 *Technologies de l'information et apprentissages de base*, OCDE, Paris 1987

Le Pailleur, Monique A. , *Les avenues de la recherche en didactique de l'écrit durant les années '80*, *Faculté d'éducation, Université d'Ottawa (texte en préparation)* p. 8.

Lesgold, Alan, *Technologies de l'information et apprentissages de base*, OCDE 1987, p. 17

Ménard, L., *Utilisation de l'écriture au collégial, rapport de recherche PAREA*, 1990, Collège

## **c.l.é.**

**Montmorency.**

**Minsky, Marvin, The Society of Mind, Simon and Schuster, New York, 1985.**

**Montague, William E., Promoting Cognitive Processing and Learning by Designing the Learning Environment, dans Jonassen David H. ed., Instructional Designs For Microcomputer Courseware, pp. 125-151.**

**OCDE / CERI Les technologies de l'information et apprentissages de base: lecture, écriture, sciences et mathématiques p. 21-22 Paris 1987**

**OCDE/CERI Les technologies de l'information et apprentissages de base: lecture, écriture, sciences et mathématiques, p. 19 Paris 1987.**

**Poissant, Hélène, Le rôle des inférences dans la compréhension, Reading - Canada - Lecture, vol. 7, numéro 4, p. 218-230.**

**Eboul, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre?, PUF, coll.. l'éducateur, Paris 1980, chap. VIII.**

**Plante et Dumas, l'Écritoire de Plante et Dumas, Centre d'ATO, UQAM.**

**Singer, Harry & Robert B. Ruddell editors, Theoretical Models and Processes of Reading, 3rd edition, International Reading Association, 1987.**

**Smith, Frank, Devenir lecteur, Armand Colin/Bourrellet, Paris 1986, p. 162,**

**Tierney et Pearson, "Reading is Composing" dans Hedley Carolyn N. and Anthony Baratta, editors, Contexts of Reading, volume xviii Advances in Discourse Processes, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1985. Et dans Baratta, Anthony, et Hedley, Carolyn N., Contexts of Reading, vol XVIII in the series ADVANCES IN DISCOURSE PROCESSES, Toward a Composing Model of Reading, par Robert J. Tierney et P. David Pearson.**

**Tierney Robert, P. David Pearson, Toward a Composing Model of Reading, in Contexts of Reading, Carolyn N. Hedley and Anthony N. Baratta editors, vol XVIII in the series ADVANCES IN DISCOURSE PROCESSES.**

**Varela, Francisco, dans son livre "Connaitre, les sciences cognitives, tendances et perspectives, Seuil, 1989.**

**Von Blum, Ruth et Michael E. Cohen, Wandah: Writing-aid AND Author's Helper. in W. Wresch ed., The Computer in Composition Instruction, A Writer's Tool (1984).**

**Weiss, Robert H., Writing Across the College Curriculum: A Computer Assisted Model, dans The Writing Notebook, nov.-dec. 1989, p. 28-9.**

**Winkin, Yves, La nouvelle communication, coll.. Points, Seuil.**

**Witte Stephen et Roger D. Cherry, Writing Processes and Written Products in Composition Research, dans Cooper, Charles R. et Sidney Greenbaum eds, Studying Writing: Linguistic Approaches, (1986), SAGE Publications. The Publishers of Professional Social Science.**

**Witte, Stephen , Pre-Text and Composing, College Composition and Communication, Vol. 38, No. 4, December 1987, p. 397-425.**

**Witte, Stephen, Pre-Text and Composing, College Composition and Communication, Vol. 38, no 4, December 1987. p. 397-425.**

**c.l.é.**

**Wordbench, developed by The Bank Street College of Education and Franklin E. Smith, Addison Wesley Publishing Company, Inc. 1988.**

**Zinsser William, Writing to learn, Harper & Row, Publishers, New York, 1988.**

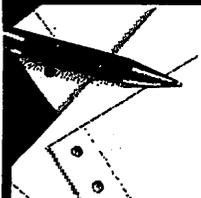
UNE

C.

L.

É.

POUR LIRE ET ÉCRIRE  
AU COLLÉGIAL



1 532 - 0324