

# AU CARREFOUR DE L'ÉCRITURE, DU TRAITEMENT DE TEXTE ET DE L'HYPERTEXTE ... *HYPERCONTE*

Monique NOEL-GAUDREAU et Christophe HOPPER  
Département de didactique  
Université de Montréal

---

**Résumé :** La recherche dont il sera question ici vise la conception, l'élaboration et la mise à l'essai d'une aide informatisée à l'écriture de fiction. Ce projet a abouti à la création d'*HyperConte*. Couplé au traitement de texte et porteur de fiches destinées à guider la production de contes, ce logiciel-outil agit sur la motivation, à la fois à écrire et à réviser son texte. En favorisant la mise à distance du scripteur par rapport à sa pratique d'écriture, ce type d'aide pourrait, du même coup, faciliter la réflexion sur la langue et sur le texte narratif, condition *sine qua non* de progrès chez le scripteur.

---

Des alchimistes du Moyen-Âge aux cybernéticiens du XXème siècle, nombreux sont ceux qui partagent le même vieux rêve, la machine à inventer (1). Nous pourrions inclure dans ce nombre les chercheurs en intelligence artificielle et les didacticiens de la lecture-écriture ! Préoccupés d'améliorer les performances des élèves en production écrite, il nous importe de mettre sur pied des outils facilitateurs, et cela, dès le démarrage de l'écriture.

Avec l'aide financière du Ministère de l'Éducation du Québec et grâce à la collaboration des enseignants de l'école Guillaume-Vignal de la Commission scolaire de Brossard, en banlieue sud de Montréal, nous avons élaboré un logiciel qui stimule chez l'élève la génération d'idées, la planification, la rédaction et la révision de contes. Nous l'avons baptisé *HyperConte* parce qu'il s'appuie sur l'hypertexte pour organiser les informations et les offrir au scripteur en cours d'écriture, si celui-ci en fait la demande.

Compte tenu qu'*HyperConte* doit son existence au traitement de texte à partir duquel on le consulte, à la fiction dont il stocke les matériaux constitutifs du conte merveilleux, à l'hypertexte dont il est une application, nous le présenterons après avoir défini ces fondements. Cependant, nous n'aborderons pas directement la question du traitement de texte à proprement parler, déjà abondamment traitée dans le présent numéro. L'article a donc pour objectifs :

- 1) d'examiner la nature et la fonction de la fiction pour l'apprentissage de l'écriture,
- 2) de montrer ce qu'est un hypertexte et son utilité,
- 3) de présenter *HyperConte*, logiciel d'aide à la production de textes de fiction à l'ordinateur,

- 4) d'indiquer, à la suite de sa mise à l'essai en classe, ce qu'il fait et ne fait pas pour le scripteur apprenti.

## 1. NATURE ET FONCTION DE LA FICTION

Parmi l'éventail des textes possibles, l'enseignant qui opte pour le narratif choisit de privilégier l'apprentissage d'un travail sur le matériau langagier (Bourque, Noël-Gaudreault et al., 1987). Il en résulte la construction d'un univers parallèle au nôtre, quoique différent : « Les mots réalisent des combinaisons d'éléments du monde que le réel n'opère pas » (Oriol-Boyer, 1990). Même si la réalité constitue la matière de la fiction, il s'agit donc toujours d'une fabrication, d'une reconstruction (Hamburger, 1986). Par delà la vision du monde qu'elle présente, l'œuvre de fiction demeure un moyen particulier d'interpréter le monde (Culler, 1989). Macherey (1990) parle même d'« une sorte de machine à explorer les voies du devenir humain ».

Après avoir évoqué brièvement la nature de la fiction, que dire de sa fonction en classe de français ? Pour favoriser la motivation des jeunes scripteurs, la fiction semble le choix le plus indiqué. D'abord, elle correspond à leurs goûts et à leurs besoins (Tompkins, 1982) en leur apportant détente et évasion. Par ailleurs, l'écriture de fiction encourage la recherche de règles esthétiques et, ce faisant, oblige à une certaine discipline. De manière effervescente, elle stimule l'imagination conçue comme capacité de créer des combinaisons d'images nouvelles (Calvino, 1984).

Une exploration plus poussée des mécanismes en jeu dans l'écriture, qu'elle soit de fiction ou non, montre que la génération d'idées fait appel à la mémoire à long terme (Flower et Hayes (2), 1980). Selon ces auteurs, cette mémoire peut exister à l'état naturel dans l'esprit aussi bien que, à l'état artificiel, dans des ressources extérieures, comme des livres. Les chercheurs la conçoivent comme un entrepôt de connaissances qui n'est pas sans rappeler le réservoir de Ricardou (1978) et le répertoire de Moles (1972). Cette banque d'informations nécessaires pour écrire, il faut la mettre à la disposition de l'élève qui s'initie encore à la lecture et à l'écriture. *HyperConte* doit donc être considéré comme une ressource supplémentaire qui s'ajoute aux ressources personnelles de l'élève et les complète. L'aide, pour sa part, peut se manifester sous forme de listes (Goody, 1979) ou de fiches. Ces dernières peuvent être des fiches-intrigues, des fiches-définitions et des fiches-énumérations. Nous les retrouvons dans l'hypertexte, mode particulier d'organisation de l'information.

## 2. AU-DELÀ DU TRAITEMENT DE TEXTE, L'HYPERTEXTE

On appelle *hypertexte* un logiciel à structure de réseau sémantique qui établit des liens entre des données textuelles numérisées. Étymologiquement, le préfixe *hyper* doit être compris ici dans le sens mathématique d'espace à  $n$  dimensions (Laufer et Scavetta, 1992). Le mode d'organisation non séquentiel des données permet de connecter entre elles des fiches d'information(s) selon un mode qui correspond au caractère associatif de l'esprit humain, imprévisible

et idiosyncratique (Bush, 1945; Horn, 1988). Ainsi, l'utilisateur va *naviguer* à l'intérieur de ces données : chaque mot-clé le renvoie à d'autres, qui eux-mêmes le renvoient encore à d'autres...

L'hypertexte est donc une nouvelle façon de concevoir, de présenter, de structurer l'information, emmagasinée sur support informatique, et d'y accéder. Tandis que le texte est fondamentalement linéaire, l'hypertexte (Martin, 1990 ; Laufer et Scavetta, 1992) établit des liens dynamiques entre divers textes, passages, mots-clés ou concepts, sans être soumis à un système de branchements hiérarchiques (où il faut obligatoirement passer par une suite pré-établie de points logiques pour arriver à l'information recherchée). Il en résulte un tissu de significations où la définition et la richesse des liens créés entre les informations isolées prennent autant sinon plus d'importance que les informations elles-mêmes. Sur support papier, le genre de texte qui s'apparente le plus à l'hypertexte serait le dictionnaire et l'encyclopédie ou tout autre ouvrage muni d'un système élaboré de référence (renvois en chassé-croisé imbriqués dans le texte, index analytique exhaustif, table des matières détaillée, jeux de couleurs et de formes mettant en évidence les structures et éléments porteurs de sens). De cette façon, au lieu de lire le texte de manière séquentielle et linéaire, le lecteur procède par sauts, passant d'une entrée à l'autre selon les pistes offertes et suivant l'enchaînement de ses idées. Dès lors, si l'on se place dans le domaine de l'écriture, on imagine sans peine l'utilité d'une aide à l'idéation sous forme d'hypertexte, qui permettrait d'explorer divers réseaux de sens et de mots en mettant en relief, pour le jeune scripteur, les structures maîtresses de ces réseaux et en lui facilitant du même coup l'accès à une riche matière lexicale.

### 3. DE L'HYPERTEXTE À HYPERCONTE

Si l'hypertexte illustre des principes généraux d'organisation de l'information, *HyperConte* en est une instance particulière. Son fonctionnement et sa structure ont des incidences tant sur le contexte d'écriture que, il nous est permis de l'espérer, l'apprentissage de l'écriture.

#### 3.1. Fonctionnement du logiciel

*HyperConte* a été conçu pour travailler de pair avec un logiciel de traitement de texte et sera normalement consulté par un scripteur en cours de rédaction.

Sur le plan informatique, il a été créé grâce au logiciel *HyperInfo* (Softia, 1989), un générateur d'hypertexte, et fonctionne sur des appareils du standard IBM/MS-DOS, aussi bien sous DOS que sous Windows.

Nous ne parlerons ici que des aspects du fonctionnement du logiciel qui permettent de mieux voir comment interagissent en contexte d'écriture l'hypertexte, le logiciel de traitement de texte et le texte que le scripteur est en train d'écrire et comment la manière d'accéder aux informations contenues dans l'hypertexte conditionne sa structure, dont il sera question un peu plus loin.

Imaginons un scripteur qui écrit sous DOS à l'aide d'un des logiciels de traitement de texte courants conçus en mode texte (par opposition au mode graphique). Pendant qu'il écrit son conte, il peut à tout moment consulter l'hypertexte de l'intérieur de son logiciel de traitement de texte, sans interrompre la rédaction du texte en cours. Par un jeu de touches, il fait surgir à l'écran le canevas du conte, illustré plus bas, qui est en quelque sorte la fiche maîtresse de l'application, à partir de laquelle il peut accéder directement à la plupart des thèmes importants. Il peut également accéder aux informations disponibles dans *HyperConte* à partir de l'un ou l'autre mot qu'il a déjà écrit dans son conte : si le mot *château* y paraît, par exemple, il n'a qu'à poser le curseur sur ce mot et actionner un autre jeu de touches pour voir aussitôt jaillir la fiche qui y correspond. De là, il pourrait voir les parties du château pour en compléter sa description ou s'arrêter aux gens qui l'habitent ou à leurs loisirs pour étoffer son récit. Pour se remettre à l'écriture, il passe par la touche *Esc*, se retrouvant aussitôt dans son texte, exactement à l'endroit où il l'avait quitté, prêt à continuer. L'hypertexte paraît alors comme une extension du traitement de texte, ce qui facilite des boucles continues d'écriture-lecture.

Le fonctionnement sous Windows ressemble, à quelques détails près, à celui sous DOS : une suite de va-et-vient entre le texte en construction et l'hypertexte, toujours disponible en arrière-plan. On ne peut pas accéder de la même manière à la fiche correspondant au mot sous le curseur, mais en contrepartie, grâce aux particularités de Windows, on peut importer dans la fenêtre de texte des extraits de toute fiche. On bascule entre le texte et l'hypertexte par les jeux de touches habituels dans cet environnement, tels que CTRL + ESC ou ALT + TAB.

### 3.2. Structure du logiciel

*HyperConte* repose sur des concepts fondamentaux pour la construction du conte, à savoir le récit des événements, l'identification et la description des personnages et des lieux, ainsi que les indices temporels de moment et de durée, concepts que la sémiotique narrative nous a présentés vers la fin des années soixante-dix et que notre analyse d'une centaine de contes lors de la première phase du projet a confirmés. Voici à quoi ressemble le contenu essentiel de la première fiche, qui rappelle au scripteur la structure canonique, exprimée sous forme d'étapes, du conte classique :

SITUATION INITIALE -> qui ? -> quand ? -> où ?

ETAPE 1 PROBLEMES : manque? danger? malheur? faute? -> décision d'agir

ETAPE 2 AIDE : qui ? (personnage) -> quoi ? (objet magie)

ETAPE 3 FACE-A-FACE : solution avec ou sans aide

ETAPE 4 SANCTION : punition du méchant !!! et récompense du bon !!!

SITUATION FINALE

L'on sait que tous les contes ont une structure plus ou moins complexe : ici, on ne fait qu'offrir comme aide-mémoire une simple structure type, utile pour le

jeune scripteur qui doit, pour apprendre à créer des contes, se donner une représentation de leur forme. Il s'agit bien sûr d'une aide dont on peut s'inspirer plutôt que d'un modèle à reproduire. En effet, et, là-dessus, il faut être absolument clair, *HyperConte* ne génère pas automatiquement de plans à la place de l'élève, contrairement à d'autres logiciels. Il appartient au scripteur de construire son propre texte à partir, à la fois, de ses propres ressources et de celles que lui offre l'hypertexte.

Regardons un moment la fiche ci-dessus. Il faut comprendre que les mots de la fiche qui sont soulignés paraissent à l'écran en surbrillance ; il suffit de placer le curseur sur l'un ou l'autre de ces mots clés et d'appuyer sur le retour ou de cliquer sur la souris pour faire apparaître à l'écran la fiche correspondante. De fiche en fiche, on explore les contenus. Si on clique sur *personnage* ou sur *qui*, car les deux termes sont synonymiques ici, la fiche subséquente permet de passer à l'*identification* ou à la description des personnages. À son tour, la première se scinde en *personnages naturels* et *personnages surnaturels*. Ces fiches elles-mêmes conduisent à d'autres qui renferment des listes de types d'*humains*, d'*animaux*, de *végétaux* ou d'*objets*, selon le cas, qui pourraient devenir des personnages d'un conte. Il serait fastidieux de présenter davantage ce vaste système où, telles des poupées-gigognes, les fiches s'emboîtent jusqu'à définir un mot particulier, comme par exemple *hobbit* ou *troglydite*.

On peut donc envisager la structure d'un hypertexte comme *HyperConte* selon ses différents niveaux de profondeur :

- au sommet, le niveau le plus général et abstrait, un nombre restreint de fiches essentielles délimitent le territoire conceptuel de l'application, ici le canevas du conte et les concepts qui en découlent directement : personnages, lieux, temps, étapes ;
- au milieu, un plus grand nombre de fiches servent de plaques tournantes permettant d'accéder le plus directement possible à d'autres informations : identification ou description des personnages, personnages naturels ou surnaturels ;
- au cœur et en bas, un grand nombre de fiches, souvent de petite taille, fournissent une information plus détaillée, composée de listes, d'exemples, de définitions, d'explications, souvent enrichis de liens latéraux ou gratuits.

Les fiches qui suivent donnent une autre indication de l'emboîtement des niveaux.

■ Lieu ■

<u>élément naturel</u>	ex.: une montagne, une île
<u>construction humaine</u>	ex.: un duplex, un pont
<u>situation géographique</u>	ex.: en Grèce, au Canada
<u>ambiance</u>	ex.: dans un endroit sinistre

F10

■ Élément naturel du paysage ■

un <u>relief</u>	ex: une montagne, une vallée
un <u>cours d'eau</u>	ex: un étang, un océan
une <u>végétation</u>	ex: une forêt, une <u>taïga</u>
un <u>phénomène atmosphérique</u>	ex: un climat, la météorologie

F10

■ Lieu ■

■ Élément naturel du paysage ■

■ Relief ■

une <u>montagne</u>	une plaine
une chaîne de montagnes	un pic
un <u>défilé</u>	une passe
un col	un plateau
une presqu'île	une île
une vallée	un vallon
une colline	un volcan
etc.	

### 3.3. Hypertexte et apprentissage de l'écriture

Les éléments de structure offerts par l'hypertexte en général et par *HyperConte* en particulier peuvent contribuer, croyons-nous, à des apprentissages utiles à la rédaction de contes et à l'écriture en général. Nous offrons les réflexions qui suivent, non pas comme des certitudes, mais comme des hypothèses de travail, éclairées par des perspectives théoriques et informées par la pratique en milieu scolaire ; hypothèses que de futurs travaux pourraient confirmer ou infirmer.

#### 3.3.1. Structure, concepts et ressources lexicales propres au conte

Nous avons sans doute déjà suffisamment élaboré sur ces thèmes pour ne pas avoir à trop nous y attarder. C'est la *structure* même du conte qui permet de naviguer à travers l'application ; on s'y frotte constamment. Des *concepts* clés tels que *personnage*, *lieu*, *temps* et *étape* constituent un *métalangage* pour réfléchir sur le conte. Des listes de traits négatifs et positifs permettant de décrire, par exemple, des personnages, en plus de constituer des *ressources lexicales liées au conte* que le jeune scripteur peut intégrer, laissent entendre qu'il est effectivement utile de décrire des personnages et de prévoir des traits négatifs et positifs.

### **3.3.2. Hypertexte, écriture et développement du lexique**

Le développement du lexique procède par des mouvements successifs de regroupement et de différenciation autour d'un principe de classement. Il aboutit progressivement à la création de classes et de sous-classes dynamiques de plus en plus fines, où chaque unité, considérée isolément, peut être membre d'une multiplicité de classes mouvantes, selon les caractéristiques qui font qu'elle ressemble aux autres ou s'en distingue, car « un mot n'acquiert de signification que par opposition aux autres unités du même champ » (Germain, 1981 : 44).

C'est ainsi que les structures lexicales et les mots s'appuient mutuellement, de telle sorte que l'évolution des structures ouvre des cases virtuelles pour recevoir de nouveaux mots ; et de nouveaux mots qui n'entrent pas confortablement dans les structures établies provoquent la déstabilisation et le renouvellement des structures.

Il nous semble que la nature même de l'hypertexte est telle que sa fréquentation devrait contribuer au développement du lexique, car il est tout fait de structures conceptuelles, de classes et de sous-classes remplies d'unités lexicales qui peuvent être inconnues du jeune scripteur. Sur la fiche *Relief* plus haut, par exemple, s'il ne connaît pas le mot *col*, il pourrait peut-être remarquer qu'il fait partie de la même sous-classe que d'autres mots mieux connus, tels que *montagne*, *plaine*, *vallée* ou *île*, et que l'ensemble est lié à *relief* ou *paysage* et que le tout sert à désigner des *lieux*.

Par ailleurs, il n'est pas tout à fait juste de dire que le jeune scripteur manque de ressources lexicales, mais plutôt que son vocabulaire actif, ces éléments du lexique qu'il est capable de retrouver rapidement, n'est pas toujours à la hauteur de la tâche d'écriture. Son vocabulaire passif est beaucoup plus étendu, cependant, mais souvent enfoui dans un lexique insuffisamment structuré. Comment activer un élément de son vocabulaire passif ? Les liens offerts par l'hypertexte peuvent lui permettre de mieux exploiter le fonds de ses ressources lexicales et en plus lui donner un chemin de rappel, une structure, pour lui permettre de se les rappeler. Plus il fréquente l'hypertexte, plus il aura l'occasion d'y naviguer en empruntant les parcours associatifs qui le constituent. En explorant l'hypertexte, il rencontrera des mots à moitié connus, dont il consolidera l'acquisition quand il les choisira pour écrire son texte.

### **3.3.3. Structuration de l'acte d'écrire**

Selon Bereiter et Scardamalia (1985), la première stratégie naïve des apprentis scripteurs est celle du « *knowledge telling* » : ils écrivent la première chose qui leur vient à l'esprit comme première phrase du texte, passent tout de go à la deuxième, puis à la troisième et ainsi de suite. Pour eux, une seule tâche : ils procèdent donc de manière linéaire, toujours vers l'avant, sans boucle de retour, en nommant des faits, qu'ils accumulent sans véritablement les structurer. Les travaux de Flower et Hayes (1980) révèlent que les scripteurs plus expérimentés, à l'opposé, ont tendance à séparer la tâche de génération des idées (exemple : prise de notes) de celle de la mise en texte.

C'est ce raffinement de l'acte d'écrire qui distingue le scripteur averti. La complexité de la tâche d'écriture, c'est-à-dire qu'elle puisse se composer d'un ensemble de tâches interreliées qu'il faut coordonner, n'est pas nécessairement évidente pour les jeunes. Dans la culture scolaire, il est courant d'observer des élèves (quand ils n'y résistent pas avec acharnement) qui expédient sommairement la corvée de l'écriture tout simplement pour en finir.

Dans ces circonstances, il ne nous semble pas déraisonnable de croire que le fait d'associer traitement de texte et hypertexte modifie fondamentalement le contexte d'écriture. Il porte obstacle à la linéarité du « *knowledge telling* » décrit par Bereiter et Scardamalia, car qui passe du traitement de texte à l'hypertexte passe aussi de la mise en texte à la lecture ; et quand il revient au traitement de texte, c'est en portant de nouvelles informations à intégrer au texte. De fait, non seulement l'écriture n'est plus linéaire, mais la consultation de l'hypertexte sépare la tâche de génération des idées de celle de la mise en texte, comportement que Flower et Hayes attribuaient aux scripteurs plus expérimentés.

## 4. DE L'UNIVERSITÉ À L'ÉCOLE

### 4.1. Méthodologie

La première étape de notre travail a consisté en réglages théoriques et pédagogiques incluant la consultation des enseignants, l'initiation des assistantes de recherche, la lecture d'un corpus de contes dont on a dégagé les éléments constitutifs. La deuxième étape a été celle de la conception proprement dite, construction de fichiers hypertexte pour aider à rédiger des contes en fonction des caractéristiques et des limites de l'hypertexte et des élèves. Lors de la troisième étape, nous avons élaboré des stratégies pour présenter l'hypertexte aux enseignantes qui devaient nous ouvrir leur classe. Quant à la quatrième étape, elle a permis l'application en classe d'*HyperConte* et l'observation des élèves au travail. Nous souhaitons voir 1) s'ils utilisaient l'outil adéquatement ; 2) dans quelle mesure, à quel moment et dans quelles conditions ils se servaient de l'aide offerte. Ultimement, après analyse des productions d'élèves, nous visions la conception et la mise à l'essai par les enseignants d'une part et les élèves d'autre part, de fiches hypertexte qu'ils auraient eux-mêmes créées. Cette partie de notre programme n'a pu se réaliser faute de temps.

### 4.2. Observations en classe lors de la mise à l'essai

Faute d'appareils en nombre suffisant, les élèves écrivent à deux par ordinateur et sont donc co-auteurs d'un même texte. Comment fonctionnent-ils ? Du point de vue du travail en coopération, l'enregistrement vidéo laisse voir que :

- un élève tape et l'autre dicte, avec peu d'interchangeabilité des rôles, même si le premier suspend parfois sa dactylographie pour porter un jugement ;
- l'un compose au clavier et tape pendant que son partenaire propose des informations à ajouter ou encore relit et évalue la progression du texte ;



- les deux cherchent des idées et une bonne orthographe à mesure et tapent chacun une moitié du texte.

Si l'on se pose la question par rapport au processus d'écriture, il semble bien que les élèves explorent à chaque étape l'outil proposé, la génération d'idées se conjuguant souvent avec la rédaction proprement dite, même si la fiche étapes d'*HyperConte* sert de mode d'emploi préétabli. Après cela, c'est au moment prévu pour la révision générale du texte (3) que la navigation dans le réseau des fiches reprend : comme au préalable, les élèves quittent leur texte à tout moment pour appeler *HyperConte* et consulter une fiche ou plusieurs, puis revenir au texte principal. En toute liberté, ils créent leur propre itinéraire à l'intérieur de cette base de données. Ils la consultent fréquemment et, par ce moyen, nul doute qu'ils relancent et complètent les informations déjà choisies pour le texte en gestation. Le mode de navigation dans la base de données, même si la traversée n'est pas toujours couronnée de succès, reproduit bien le fonctionnement du cerveau humain, de nature associative. Les critères qui expliquent les décisions successives de sélectionner certains termes plutôt que d'autres sont au moins de trois ordres, selon nous :

1) d'ordre diégétique, en ce sens qu'à l'intérieur des fiches étapes, seront privilégiés les éléments utiles à l'action du récit (le choix d'un auxiliaire, par exemple, un magicien ou un lutin) ;

2) d'ordre personnel, pour répondre à l'impulsion du moment ou procurer plaisir et compensation éventuelle (le choix de la richesse par exemple ou encore la recherche d'un ami) ;

3) d'ordre esthétique, en vue de créer certains effets (Didi le dragon aux cheveux verts frisés, par exemple).

Comment se font les associations ? De manière parfois déconcertante, même si l'observateur peut y déceler une certaine régularité. Il semble bien qu'un mot trouvé dans une fiche suffise parfois à déclencher toute une histoire : *elfe* par exemple. Un autre mot, *château*, amènera les élèves à *chaumière*, par effet de contraste. Un autre encore, *crapaud* entraînera *prince* par une sorte d'effet de dépendance intertextuelle ou d'ordonnancement, lequel, à son tour amènera *beau* après lecture exhaustive de la fiche *traits de caractère positifs* !

Sans aucun doute, la dynamique de la créativité chez les élèves du primaire, en situation de production de contes avec ou sans aide informatisée à l'écriture, mériterait plus ample développement qui pourrait faire l'objet d'un article ultérieur.

### 4.3. Avantages et limites de l'outil

Les avantages de ce facilitateur pour la production écrite de contes sont multiples. Sur le plan affectif, l'intérêt s'est maintenu sans faiblir à chaque étape de la production, qui s'est étalée sur plusieurs semaines, compte tenu du taux de fréquentation élevé du laboratoire d'informatique dans cette école. Sur le plan du texte, nous avons observé l'augmentation de la quantité d'informations, ainsi qu'un souci d'améliorer la qualité du vocabulaire utilisé. Toutefois, globalement, rien de spectaculaire (4) du point de vue de l'agencement des matériaux propo-

sés, comme si le genre choisi était trop fortement typé pour que l'élève prenne le risque de s'en écarter. Loin de constituer un obstacle, cependant, la maîtrise du conte comme genre fournirait progressivement un cadre pour articuler l'invention et un espace pour libérer l'expression.

Ce qu'il faut signaler, par ailleurs, c'est que la mise à l'essai d'*HyperConte* en classe a permis d'observer un certain nombre de problèmes types que rencontrent les élèves en rédigeant leur conte. Les voici, en faisant abstraction ici du niveau orthographique du texte. Des problèmes de cohérence, surtout au niveau local, qui se présentent sous l'aspect de répétitions par excès ou par défaut, de progression narrative trop rapide ou trop lente, de contradictions entre les informations apportées et de relation entre les propositions ou les informations qu'elles fournissent (Charolles, 1978). À ces écueils, il faut ajouter des problèmes d'étoffage (*richness*), sinon de complétude (*wholeness*, d'après Fitzgerald et Stamm, 1990), les textes produits se montrant lacunaires par rapport au type d'informations que le lecteur serait en droit d'attendre. Enfin, autre exigence posée particulièrement par ce type de texte, la qualité du lexique utilisé, même si son acquisition demande du temps et de la patience, devrait faire davantage l'objet des préoccupations des scripteurs apprentis. Force nous est donc de constater en toute humilité que ce n'est pas l'emploi d'un outil facilitateur comme *HyperConte* qui va remédier à toutes les difficultés, malgré des signes encourageants.

### **Un guide complémentaire**

En réponse aux problèmes rencontrés pour la production de contes, nous avons produit un guide imprimé d'une centaine de pages qui complète en la bonifiant l'aide déjà disponible sous forme de fiches hypertexte dans *HyperConte*. La démarche proposée, qui s'appuie sur des productions d'élèves, démonte la mécanique de l'écriture du conte sous un double aspect : 1) au chapitre du contenu, la structure du récit, la cohérence, ainsi que les techniques de description sont abordées sous forme de conseils et de consignes de production ou de transformation ; 2) du côté de la forme (stylistique), mentionnons des activités de manipulation de la structure de la phrase, d'enrichissement du vocabulaire, de transformation du mode de désignation des personnages. Ce guide est utilisable indépendamment du logiciel.

### **CONCLUSION**

Si l'on en croit Schank (1990), il y a sept dimensions à l'intelligence : trouver des données, manipuler des données, comprendre, expliquer, planifier, communiquer et intégrer.

Cependant, la machine à inventer n'est pas encore pour demain et c'est tant mieux ! En écriture de texte, surtout narratif, il doit exister des moyens pour que la créativité humaine, un potentiel sous-exploité la plupart du temps, puisse se réveiller et surprendre, étonner, charmer ses destinataires.

Né de la convergence de multiples sources, *HyperConte* bénéficie des qualités de chacune d'elles. Si on accorde au traitement de texte le mérite d'être un motivateur interactif et un incitatif à la révision (pour peu que le maître s'en préoccupe), à plus forte raison en dira-t-on autant de cet outil facilitateur. Si la fiction de son côté, par son caractère combinatoire (5) et exploratoire constitue un moyen privilégié d'apprendre à écrire, on peut accorder de la même manière à *HyperConte* le crédit de nourrir et stimuler cet apprentissage.

Créée avec le plus de rigueur possible, cette base de données ne garantit toutefois nullement le succès des apprentis qui l'utilisent : si le manque ou l'insuffisance d'idées constitue un problème pour le scripteur débutant, il ne lui suffit pas de disposer d'un choix de matériaux appropriés pour être capable de construire un texte conforme aux exigences de l'écrit. En tant que didacticiens, il nous importe de nous pencher sur les moyens de donner aux élèves, d'une part, davantage de stratégies pour la recherche et le traitement de l'information, que celle-ci soit réelle ou de fiction, et, d'autre part, parallèlement, des stratégies de détection / correction et utilisation des erreurs (Fabre, 1990).

## NOTES

- (1) Une hypothétique machine à inventer ne saurait en aucun cas remplacer l'être humain, mais bien plutôt l'aider à générer librement des idées. Loin de nous la prétention que ce logiciel soit la seule voie d'accès au conte ! Tel quel, il constitue pourtant un moyen de compléter les souvenirs de lecture, de présenter les caractéristiques du genre et certains matériaux spécifiques, afin de soutenir l'élève dans la gestion de sa production écrite, tâche complexe s'il en est.
- (2) Pour Flower et Hayes (1980), qui mentionnent que tout processus d'écriture est récursif, la génération d'idées fait partie de la phase de planification, mais cela ne les empêche pas de distinguer les deux types d'opérations. La confusion possible pour le lecteur vient de ce que le mot planification désigne à la fois une phase du processus d'écriture et une sous-phase à l'intérieur de cette phase. Par ailleurs, les recherches sur le processus laissent entrevoir de grandes différences d'une personne à l'autre et aussi pour la même personne, selon la tâche d'écriture qu'elle a à réaliser. Cependant, compte tenu de la différence entre scripteurs experts et apprentis, nous croyons qu'il convient stratégiquement de « ralentir » le processus et de bien identifier chacune des phases, un peu comme on décompose un mouvement de gymnastique complexe pour apprendre à mieux le maîtriser. L'ensemble de nos recherches va dans ce sens.
- (3) Il importe de prévoir un moment pour la révision du texte. Idéalement, il sera éloigné dans le temps par rapport au moment de rédaction. Selon nous, l'approche la plus efficace est celle qui consiste à planifier des petites plages de temps pour écrire et d'autres, la semaine suivante, pour relire et réécrire.
- (4) Nous disons que nous n'avons rien obtenu de spectaculaire avec cet outil parce que les conditions de sa mise à l'essai n'en ont pas permis une fréquentation suffisamment longue pour que les élèves soient à l'aise avec l'outil. Par ailleurs, le fait de laisser les scripteurs libres d'utiliser ou non *HyperConte* a également influencé nos résultats. Mais jusqu'où peuvent-ils ou veulent-ils être guidés ?

- (5) Que la fiction ait un caractère combinatoire, l'Oulipo, Calvino (1984) et, avant lui, Ricardou (1967) l'ont bien montré ; en effet, la fiction est un jeu réglé d'éléments dont on peut faire l'inventaire..., et le texte, un tissage dont il faut pouvoir expliquer le fonctionnement.

## BIBLIOGRAPHIE

- BEREITER, Carl et SCARDAMALIA, Marlene (1985) : Cognitive Coping the strategies and the problem of inert knowledge. In S.F. Chipman, J.W.Segal et R. Glaser (dir.) *Thinking and learning skills* (vol.2). Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates
- BOURQUE, Ghislain; NOEL-GAUDREAU, Monique et al. (1987) : *L'École à fictions*, 3 vol. Québec, Presses de l'Université du Québec
- BUSH, Vannevar (1945) : As we may think, *Atlantic Monthly*, vol. 176, n° 1, pp. 101-108
- CALVINO, Italo (1984) : *La machine littérature*. Paris, Le Seuil
- CHAROLLES, Michel (1978) : Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, *Langue française* n° 38, pp. 7-41
- CULLER, Jonathan (1989) : La littérarité, in *Théorie littéraire*. ANGENOT, M. dir et al, Paris, PUF, pp. 33-43
- FABRE, Claudine (1990) : *Les brouillons d'écoliers, ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble, Ceditel / l'atelier du texte
- FITZGERALD, Jill et STAMM, Carole (1990) : Effects of group conferences on first grades revision in writing, in *Written Communication*, vol. 7 n° 1, pp. 96-135
- FLOWER, Linda et HAYES, John (1980) : The dynamics of composing : Making plans and juggling constraints. In Lee W. Gregg and Erwin R. Steinberg (eds) : *Cognitive processes in writing*, Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum associates, pp. 31-50
- GENETTE, Gérard (1991) : *Fiction et diction*. Paris, Le Seuil.
- GERMAIN, Claude (1981) : *La sémantique fonctionnelle*. Paris, PUF
- GOODY, Jack (1979) : *La raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit
- HAMBURGER, Kate (1986) : *La logique des genres littéraires*, Paris, Le Seuil
- HORN, Robert E. (1989) : *Mapping hypertext*, Lexington, MA., A Publication of the Lexington Institute
- LAUFER, Roger et SCAVETTA, Domenics (1992) : *Texte, hypertexte, hypermédia*. Paris, PUF
- MACHEREY, P. (1990) : *A quoi pense la littérature ?* Paris, PUF, 256 p.
- MARTIN, Lyne (1989) : *Recherche évaluative en didactique de la communication écrite au primaire, à l'aide et sans l'aide du traitement de texte*. Montréal : C.E.C.M. (Commission des écoles catholiques de Montréal)
- MOLES, Abraham (1970) : *Créativité et méthodes d'innovation dans l'entreprise*. Paris, Éditions sociales, 218 p.

- MORTON, Larry L. (1988) : Word-Processing and the editing-revising process, in *Computers in the schools*, vol. 5 n° 1-2, pp. 165-178
- NOEL-GAUDREAU, Monique et HOPPER, Christophe (1995) : *HyperConte, l'hypertexte pour l'écriture de contes*. Montréal, Cercle du Logiciel éducatif Inc., distribué par les Logiciels éducatifs Auba.
- ORIOU-BOYER, Claudette (1990) : Diversification, interactions, activités méta et didactique de l'écriture artistique. In *Diversifier l'enseignement du français écrit* (sous la direction de B. Schneuwly). Genève, Delachaux et Niestlé, pp. 143-148
- RICARDOU, J. (1978) : Écrire en classe, *Pratiques* n° 20, pp. 23-70
- SCHANK, Roger (1990) : *Tell me a story : a new look at real and artificial memory*. New York, Charles Scribner's sons
- SOFTIA (1989) : *HyperInfo*, Paris.
- TOMPKINS, Gail E. (1982) : Seven reasons why children should write stories, in *Language Arts*, vol. 59, n° 7, pp. 718-721