



HAL
open science

Français, autoformation et ELAO à l'université : didactique du texte et pratique de l'hypertexte

Guy Achard-Bayle, Michèle Redon-Dilax

► To cite this version:

Guy Achard-Bayle, Michèle Redon-Dilax. Français, autoformation et ELAO à l'université : didactique du texte et pratique de l'hypertexte. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2000, Eurocall'99 : Systèmes d'information et de communication (SIC) dans des situations diversifiées d'apprentissage des langues, 3 (1), pp.77-98. edutice-00000187

HAL Id: edutice-00000187

<https://edutice.hal.science/edutice-00000187>

Submitted on 6 Nov 2003

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Français, autoformation et ELAO à l'université : didactique du texte et pratique de l'hypertexte.

Guy ACHARD-BAYLE , Michèle REDON-DILAX
Université Pierre et Marie Curie, Paris VI, France

Résumé : *L'autoformation en français à Paris VI vise essentiellement les étudiants scientifiques et techniques des nouvelles formations professionnelles. L'objectif linguistique de cette formation étant le traitement de l'écrit, nous concevons des outils d'aide à la lecture et la rédaction.*

Au plan scientifique nous puisons à divers modèles (théories de l'énonciation, sémantique et pragmatique du discours, linguistique textuelle). Au plan didactique nous cherchons à développer la maîtrise des procédures de reprise et de progression des informations dans et vers un tout cohérent. Du point de vue de l'ingénierie de formation nous nous situons dans la perspective d'un dispositif multimédia qui permet l'individualisation et favorise l'autonomie. Dans ce cadre, nos choix théoriques et méthodologiques nous ont amenés jusqu'à présent à réaliser des logiciels relevant plutôt des "EAO classiques".

À l'heure de l'Internet et de la généralisation de l'approche hypermédia nous sommes amenés à nous interroger sur la manière de faire évoluer nos productions de type "classique" en y introduisant un mode de lecture hypertextuel. Nous nous appuyons sur un exemple tiré de nos productions antérieures pour mettre en évidence, au plan de l'écriture, un certain nombre de difficultés nées du souci de concilier linéarité du discours didactique et liberté de circulation.

- [Introduction](#)
- [1. Français et formation professionnelle à l'université : Pour une théorie et une pratique du texte](#)
- [2. Type de dispositif, choix des outils](#)
- [3. Texte didactique et hypertexte : l'exemple de "Texte et Thème"](#)
- [Conclusion](#)
- [Références](#)



1. Introduction

Lun des objectifs prioritaires de la formation linguistique des étudiants scientifiques des nouvelles formations professionnelles (notamment à l'Université Pierre et Marie Curie, Paris VI, désormais UPMC-Paris VI) est le traitement de l'écrit, pour la compréhension et la production de divers types de textes, ou plus exactement des divers types de séquences textuelles : informative, explicative, descriptive, argumentative – et même narrative. La question du narratif dans et pour les rapports ou les mémoires professionnels ne sera pas abordée ici.

Aux plans linguistique et didactique, nos choix se sont portés sur la grammaire de texte. Celle-ci puise en théorie à divers modèles logiques, sémantiques et pragmatiques, contemporains (théories des actes de parole et de l'énonciation, sémantique lexicale et référentielle, analyse du discours), et vise en pratique la maîtrise de procédures linguistiques, donc l'acquisition ou le développement de compétences langagières, assurant :

- la cohérence contextuelle et la cohésion cotextuelle, c'est-à-dire le rappel et la progression des contenus dans et vers un tout, la thématization, les reprises anaphoriques, l'emploi des connecteurs (logiques, spatiaux, temporels) ;
- l'efficacité de l'échange par la prise en compte des paramètres divers de la situation et de l'objectif de communication : locuteur et interlocuteur, intention, canal (Maingueneau, 1998).

Du point de vue de l'ingénierie de la formation, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) permettent d'imaginer toutes sortes de dispositifs : sur mesure, ouverts, flexibles, hybrides, etc. Dans le cadre institutionnel du public qui nous intéresse, nous avons choisi de nous placer dans la perspective d'un dispositif multimédia permettant d'offrir aux étudiants des situations d'autoformation. Selon les milieux, le terme autoformation renvoie à des approches, à des courants de recherche, à des conceptions de la formation très divers. Pour notre part, nous nous intéressons plus particulièrement à deux notions connexes de l'autoformation : l'autonomie de l'apprenant et l'individualisation des parcours.

Dans cette perspective, on doit s'interroger sur le type de produit à concevoir . Autrement dit et de manière très schématique, pour les contenus qui nous intéressent : que choisir, un "EAO classique" ou un produit hypertextuel ?

Notre étude comprendra trois parties. Nous présenterons dans la première les caractéristiques et les besoins des publics visés, les objectifs d'apprentissage et nos choix en termes de contenus . Ce qui reviendra à répondre aux questions : quel français enseigner à des étudiants de formations ou disciplines scientifiques et techniques et pourquoi le faire par la grammaire de texte ?



Nous serons amenés, tout au long de cette partie (mais aussi en prélude à la troisième où nous aborderons la question de l'hypertexte), à répondre à une autre question : que nous apprend la grammaire de texte sur le texte ? Ceci reviendra à exposer notre conception du texte.

Dans une seconde partie, nous aborderons la question des outils d'aide à cet apprentissage. Nous considérons que notre mission d'enseignants et la mission de l'institution (en l'occurrence l'université) est de favoriser l'apprentissage mais aussi de transmettre des connaissances. Ainsi nous préciserons les choix méthodologiques qui nous ont amenés à réaliser jusqu'à présent des produits que l'on peut ranger dans la catégorie des "EAO classiques". Toutefois, à l'heure de l'Internet et du butinage, il nous a paru opportun de nous interroger sur la possibilité de permettre une lecture hypertextuelle d'un scénario pédagogique guidé.

Dans la troisième partie, nous essaierons à travers un exemple, celui du produit intitulé *Texte et Thème. Typologie des séquences textuelles* (Achard-Bayle & Redon-Dilax, 1993 - 1996), d'indiquer quelques-unes des difficultés que cela pose : que devient le discours didactique ? Quels obstacles, en particulier au niveau de l'écriture, faudra-t-il surmonter ?

1. Pour une théorie et une pratique du texte

L'UPMC-Paris VI a été, à plusieurs reprises, pionnière pour la formation en alternance d'étudiants-apprentis dans le domaine des sciences et techniques : électronique, télécommunications, ingénierie documentaire, multimédia, santé et environnement, marchés industriels européens. Deux cursus ont ainsi été créés, en 1990 et 1996, qui sont aujourd'hui en place : une formation courte pour les techniciens supérieurs, une longue pour les ingénieurs. Autre innovation, un enseignement de français a été prévu pour chacune des formations dès leur conception ; cet enseignement participe donc de plein droit et pour une part non négligeable à la définition des objectifs et des contenus de formation qui figurent aux différents dossiers d'habilitation.

Cette "innovation" pourra faire sourire certains lecteurs : certes, l'étude du français dans l'enseignement professionnel, scientifique ou technique, n'est pas nouvelle dans le secondaire, du CAP au BTS ; elle ne

l'est peut-être pas dans le supérieur si l'on considère certaines grandes écoles, comme Centrale ou Polytechnique, mais, dans ce cas, il s'agit davantage d'un enseignement des humanités. Elle l'est à l'université, on s'en rendra compte à la lecture des deux numéros que la revue *LINX* a consacré aux français professionnels ces dernières années (Perret & Cusin-Berche, 1992 et Anis & Cusin-Berche, 1995).

Cela dit, la problématique de l'enseignement/apprentissage du français dans les formations professionnelles reste, nous semble-t-il, la même, à quelque niveau que l'on se trouve. À la suite de l'ex-CRL (Centre de Recherches Linguistiques) de Paris X-Nanterre, dont les travaux sur l'enseignement professionnel du second degré ont en grande partie alimenté les deux numéros de la revue citée, nous commencerons par poser la question : si les apprenants visés rencontrent des difficultés linguistiques, de compréhension mais surtout d'expression, est-ce un problème de technolecte et seulement cela ? Il est bien certain que non, puisque, si elles ne se confondent pas par définition, langue technique et langue générale sont en grande partie, et de toute évidence, justiciables des mêmes règles (Anscombe & Estevel, 1995). Nous considérerons alors qu'"il n'existe pas une langue technique opposable à une langue standard, mais des usages discursifs et lexicaux propres à chaque domaine d'activité" (Cusin-Berche, 1995 : p 42).



Les formations professionnelles de l'UPMC-Paris VI présentent la particularité de ne pas se situer, on l'a dit, dans un seul champ disciplinaire. En outre, au niveau où nous nous situons (de BAC + 2 à BAC + 5), il va sans dire que les technolectes sont des français de haute spécialité. Nous laissons donc l'apprentissage des usages lexicaux de côté – du moins laissons-nous aux professeurs des disciplines et domaines concernés le soin d'assurer et de s'assurer que les étudiants finissent par maîtriser ces usages lexicaux, à commencer par les termes du vocabulaire spécialisé. Nos interventions se situent donc du côté des usages discursifs. La place qui a été consacrée aux problèmes de l'écrit et de l'oral lors du colloque "Technolecte" à Nanterre, en décembre 1994, montre assez l'importance de ces usages discursifs dans les préoccupations de ceux qui, théoriciens comme praticiens, se consacrent à l'enseignement ou à l'apprentissage du français dans les formations professionnelles (Anis & Cusin-Berche, op. cit.). Nous pouvons en effet considérer que la majeure partie des difficultés rencontrées par les apprenants relèvent de ce que l'on peut appeler des "problèmes de mise en texte" (Reichler-Béguelin et al., 1988 : p 7). Quels sont ces problèmes ?

Précisons tout d'abord qu'il n'est pas question, pour nous, d'assimiler oral et écrit : la communication de Blanche-Benveniste (1995) au même colloque de Nanterre nous dissuaderait de le faire. Il n'empêche que nombre des "problèmes de mise en texte" recensés par Reichler-Béguelin et al. (op. cit. : p 7), notamment les "*difficultés relatives à la référénciation (déictique et anaphorique), à la thématization, à la cohérence logique et argumentative*", ne sont spécifiques ni de l'oral ni de l'écrit, mais relèvent plutôt de la maîtrise d'une macro-syntaxe discursive (voir (Lundquist, 1999) et notre définition du "texte", *infra*).

Si l'on en vient maintenant au détail de ces difficultés (référénciation, thématization, cohérence) on voit clairement que nos réflexions et pratiques se situent dans ce que, par opposition à la grammaire de phrase, on a appelé la grammaire de texte (Charolles & Combettes, 1999 : p 83). Or, du point de vue pratique, la notion ou l'étiquette de grammaire de texte a pu laisser entendre, par "grammaire", qu'elle était une activité, une discipline scolaire ; et par "texte", que cette activité ou discipline scolaire pouvait s'opérer essentiellement en référence et par le recours à la langue écrite, comme dans la "grammaire traditionnelle", c'est-à-dire la grammaire de phrase précisément. On peut alors rectifier la dénomination, et proposer, sur le modèle de Moirand (1990) : grammaire des textes et des discours. De l'expression initiale, on conserve "grammaire", car, quels qu'en soient les fondements théoriques (sémantique de la référence, macro-syntaxe du texte, théories de l'énonciation, analyse de discours), nos activités ont une finalité pédagogique ; on y ajoute "discours" pour ne pas limiter nos analyses linguistiques à la langue écrite – sinon littéraire comme ce fut le cas souvent.

C'est néanmoins cette langue écrite que nous prenons pour support, même si le multimédia n'interdit pas le recours aux documents sonores. On peut le justifier de diverses manières : les caractéristiques principales de l'outil que nous utilisons (clavier, écran), la durée et la complexité des observations et des interrogations auxquelles sont confrontés les apprenants. Le texte écrit – y compris dans l'autre sens du terme : sa mise en forme élaborée – se prête donc mieux à notre projet de formation (Jeandillou, 1997 ; Achard-Bayle, 1984) Cela dit, nous ne confondons pas la grammaire dans les textes et la grammaire du texte. C'est bien et d'abord l'objet "texte" qui nous intéresse (Combettes, 1995). Et qui nous intéresse, nous y reviendrons, dans ses deux dimensions référentielles : ses rapports au contexte et son réseau de relations cotextuelles – soit encore, sa cohérence et sa cohésion.



Nous partons du principe que locuteurs et scripteurs savent, sinon ce qu'est un texte, du moins *quand c'est un texte* (Charolles & Combettes, 1999 : p. 83). On peut alors se demander, comme Apothéloz (1995 : p. 9) :

[ce] qui différencie un enchaînement de phrases dans lequel tout le monde s'accorde à voir un texte, d'un enchaînement de phrases dans lequel tout le monde s'accorde à ne voir qu'un enchaînement de phrases ?

Mais notre propos est, bien entendu, d'aller au-delà de cette intuition, fût-elle "*constitutive de notre compétence langagière*" ; et, mettant à profit les résultats de la recherche, de développer chez l'apprenant "*ses performances par une prise de conscience, une "objectivation" des règles du système de la langue*" (Combettes, 1995 : p 89).

Nous esquissons plus haut les directions dans lesquelles nous comptons poursuivre notre projet de formation à la grammaire du texte. Le texte y est présenté dans ses dimensions extra- et intra-textuelles, soit : d'une part hors de lui-même, dans ses rapports au monde et à la situation d'énonciation, ce qui fonde sa cohérence, d'autre part en lui-même, comme suite d'énoncés formant cohésion ; soit encore et en bref, dans ses dimensions pragma-sémantiques, d'un côté, macro-syntaxiques, de l'autre. Nous nous inspirons là clairement des propositions d'Adam (1989 et 1990) après qui nous (Achard-Bayle & Redon-Dilax, 1993-1996) essayons de définir et de faire appréhender une suite de phrases - à travers un réseau de relations pragma-sémantiques - comme :

- *cohérente* à partir du moment où elle vise un objet dans le monde et est doublement orientée vers quelqu'un et vers un objectif ;
- et *cohésive* si l'objet du monde introduit en discours - le thème - évolue en respectant des principes et des procédures de rappel et de progression (organisation thématique, séquentialité, connexions et démarcations logiques, temporelles, spatiales, graphiques).

Arrivés à ce point, nous ne pouvons continuer la description de ce projet de formation sans entrer dans le détail des méthodes et des outils mobilisés, qui feront l'objet de la partie suivante. Nous terminerons donc cette partie en répondant à quelques questions didactiques fondamentales que nous avons laissées en suspens jusqu'ici. Celles-ci concerneront le public, les niveaux, et la progression.

En ce qui concerne le public, nous annonçons dans notre introduction que nous visions *a priori* les étudiants de Paris VI, de disciplines et de formations scientifiques et techniques. Par *a priori* nous voulons dire que c'est en partant des besoins de notre public le plus proche et familier que nous avons développé et conçu, par le moyen d'expérimentations, nos produits didactiques ; ce point qui relève de la méthodologie de l'ELAO sera développé ultérieurement. Cela dit, nous considérons qu'au niveau d'objectivation où nous nous situons, des étudiants non francophones relevant de ce que l'on appelle en didactique des langues étrangères le *niveau 3*, ou niveau avancé, pourraient fort bien utiliser ces outils, suivant en cela un principe d'assimilation FLM/FLE-niveau avancé reconnu depuis un certain temps, notamment pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire. On se reportera à ce sujet à Reichler-Béguelin & al. (op. cit. , Introduction), ou encore à Chiss & Filliolet (1986 : pp 92-97).



Ces derniers auteurs mettent toutefois en garde : l'enseignement-apprentissage en français LM ou LE est source de difficultés supplémentaires, pour chacun des publics visés, lorsqu'il est déconnecté de la réalité communicative : "*Dans les deux cas, il s'agit de tenir à la fois contextualisation et conceptualisation, pour les phrases comme pour les textes*" (pp 93-94).

Cette articulation, que nous avons prise en compte, et nous l'espérons, mise en oeuvre, nous conduit alors à répondre, après les publics et les niveaux visés, à l'autre question laissée en suspens, celle de la progression.

Autant dire tout de suite, cela dût-il paraître paradoxal, qu'il n'est pas, qu'il ne saurait être, question pour nous, de progression ; et cela pour deux raisons. L'une, qui sera développée plus bas (deuxième partie), est méthodologique, relative à notre démarche de formation et au type d'outil d'apprentissage choisi. L'autre

est linguistique, relevant donc du système de la langue et de cette objectivation dont nous parlions plus haut ; nous nous attarderons sur celle-ci. Notre démarche consiste, on l'a dit, à prendre le texte pour objet. Faire la grammaire du texte ne conduit pas pour autant à faire de l'objet en question un "prétexte" (Combettes, op. cit.). Nous avons recensé, à la suite et à l'aide de nombreux auteurs et travaux en partie cités ci-dessus, un certain nombre de points de grammaire textuelle que nous voulions aborder. Cela n'implique pas que les textes choisis le sont pour "illustrer" tel ou tel de ces points. Encore moins que ces points sont abordés suivant un ordre, une échelle de difficulté. Cette idée-là de la progression a fait long feu. La complexité est d'abord dans le travail d'objectivation, et s'explique par la longueur du texte et la durée consécutive des activités proposées, donc réside dans le rassemblement d'analyses dispersées dans des champs plus ou moins étendus et divers.

La complexité peut être également dans les degrés d'effort variables que la lecture et la compréhension a priori des textes proposés exigent. Autant le reconnaître, il y a une autre forme d'inégalité de savoir que linguistique, elle tient à des différences d'ordre socioculturel (Chiss & Filliolet, op. cit.: p. 93), ce que reprenant ces auteurs nous appellerons les "difficultés de contextualisation". Une fois celles-ci reconnues, notre rôle en ce domaine ne peut être que modeste. Notre souci est de fournir des moyens d'aide plus ou moins nombreux à l'approche et à l'appropriation des textes dans leur dimension contextuelle, il n'est pas de proposer des textes d'accès plus ou moins "facile". Voilà pourquoi nous n'avons pas de parti-pris contre les textes littéraires ou "écrits", c'est-à-dire "bien écrits" : ceux-ci, une fois contextualisés, sont tout autant que d'autres (oraux, familiers ou contemporains) des documents authentiques, faut-il le rappeler ? Il en résulte que se rejoignent alors, dans l'activité d'approche, la mise en perspective d'un texte, son orientation pragmatique, et le travail de contextualisation, d'appropriation de l'apprenant. Du coup se dissipe la vaine dichotomie opérée dans nombre de cursus d'enseignement-apprentissage linguistique entre langue et culture : après avoir rejeté une systématique de la langue qui se réduisait à la grammaire de phrases décontextualisées, il serait pour le moins paradoxal de faire la grammaire *du* texte en ne considérant pas *des* textes dans leur contexte – le "risque" fût-il de faire en classe de langue de la culture ou de la civilisation, au sens scolaire de ces termes. Faire de la grammaire de texte a, selon nous, pour objectif et résultat une interprétation pragma-sémantique des textes, et si ce travail d'interprétation peut être conçu et réalisé en termes de procédures, par exemple d'attributions référentielles et de reconnaissance des configurations thématiques, sa finalité n'en reste pas moins l'accès au monde et à ses représentations. Nous avons pu apprendre cette exigence ultime, exigence d'application mais haute exigence, auprès de nos étudiants, qui "même si" ce sont des apprentis – en fait parce qu'ils sont des apprentis, c'est-à-dire davantage ou plus tôt confrontés à la réalité professionnelle – n'en sont pas moins demandeurs de sens.



On le voit donc, si nous écartons la progression au profit de la contextualisation, nous n'en sommes pas moins conscients des difficultés diverses et variables qui attendent les apprenants . Mais nous pensons que, pour que l'accès au sens donc à la compréhension et en retour à l'expression soit efficace, la prise en compte première de la dimension réelle, historique, socioculturelle, d'un texte est nécessaire. Nous pensons que c'est cette dimension contextuelle plurielle (objet, sujet, objectifs visés) même qui détermine, non seulement l'appareil textuel mis en oeuvre par le scripteur, mais encore le programme des analyses ou davantage l'étendue des champs d'observation que nous suggérons. C'est dire, pour terminer, qu'il ne saurait non plus être question pour nous de caractériser un type de texte par l'occurrence systématique de telle ou telle procédure textuelle, par exemple d'associer tel ou tel type de progression thématique à telle ou telle typologie textuelle (Combettes, 1995). Nous préférons travailler, partant de la conception du texte comme suite de séquences, sur les procédures linguistiques et les raisons - les intentions - pragmatiques qui permettent et justifient leur enchaînement, ou mieux leur imbrication. Dès lors on comprendra que le corpus des textes que nous avons choisis répond à une autre nécessité de cohésion, thématique et didactique celle-là : les mettre en correspondance, les confronter, aussi souvent, systématiquement que possible. [1]

Nous abordons là l'aspect ou la face hypertextuel(le) et de notre conception théorique et pratique du texte, et de la présente étude. Le texte est, on le répète, conçu et utilisé ou analysé par nous comme un ensemble tramé, un réseau de relations internes et externes, macro-syntaxiques et pragma-sémantiques. Mais ce qu'on n'a pas encore dit et souligné, c'est qu'un texte est aussi à comprendre dans un réseau thématique et/ou générique – et pour cela à mettre en relation dialogique et/ou intertextuelle – avec d'autres textes. Il en résulte deux choses.

Premièrement, les notions et les réalités "texte" et "hypertexte" sont indissociables, aussi bien dans leur pratique - leurs utilisations - triviale ou quotidienne que savante et littéraire, un "texte" fût-il conçu comme un tout. Le texte n'est donc pas ce que certains spécialistes de l'hypertexte et du multimédia disent : c'est-à-dire, en bref mais nous y reviendrons, une structure figée et fermée, par conséquent pauvre

de sens ; et que seul un réseau de relations hypertextuelles – au sens "multimédia" du terme – serait capable d'enrichir. Cette conception appauvrit le texte, et peut se révéler selon nous dangereuse : peut-on imaginer créer des produits multimédia hypertextuels efficaces et performants – informatifs, ludiques ou éducatifs –, sans se soucier de respecter les compétences textuelles naturelles des utilisateurs ; ni, dans ce respect, leur faciliter l'accès à un sens cohérent ?

Deuxièmement, en ce qui concerne le didacticien de langue grammairien du texte, seule cette mise en relation dialogique, intertextuelle permettra d'atteindre les objectifs suivants :

- en compréhension, l'accès au sens par élargissement et confrontation ;
- en expression, le développement de compétences textuelles (définies comme autant de règles ou procédures conventionnelles de grammaire du texte) obtenues par l'observation d'autres contextes ou la réutilisation dans d'autres contextes.

Cette nécessité d'une cohésion dialogale, inter- ou hypertextuelle, qui est constitutive du texte, répétons-le, mais qui est aussi d'ordre didactique, appelle donc à son tour une démarche et un outil appropriés.

2. Type de dispositif, choix des outils

Comme nous l'avons annoncé en introduction nous nous plaçons dans la perspective de mettre à disposition des outils dans des dispositifs qui visent à donner à l'apprenant une certaine autonomie et qui permettent l'individualisation.



2.1. Un dispositif d'autoformation : autonomie et individualisation

Autonomie

Dans le langage commun, l'autonomie est synonyme d'indépendance, de liberté voire de souveraineté. *Le Petit Robert* (1993) nous dit que c'est le droit de se gouverner par ses propres lois. Cette notion, ce concept, s'oppose à celle de dépendance. Dans le domaine de l'enseignement et des méthodes pédagogiques la notion est centrale dans toutes les formes de méthodes actives centrées sur l'apprenant. On vise par ces méthodes à rendre l'apprenant autonome, à le responsabiliser, à lui donner la possibilité de prendre des initiatives, de décider. En effet, transposée dans le domaine de l'enseignement, l'autonomie de l'apprenant peut être comprise comme indépendance vis-à-vis de l'enseignant et ou de l'enseignement (de ses modalités). L'autonomie de l'apprenant sera fonction de la possibilité qu'il aura de prendre ses distances par rapport à l'enseignant, d'abord d'un point de vue spatial et temporel. Ceci renvoie à des dispositifs construits autour d'un centre de ressources offrant des situations de travail individuel où l'apprenant est maître de son temps, du moment et de la durée de la séance de travail, hors de la présence d'un enseignant (intimité, anonymat). On pourra parler de travail en autonomie.

Mais cette indépendance vis-à-vis de l'enseignant, cette prise de distance peut aller au-delà de cette liberté spatiale et temporelle si l'apprenant a la possibilité de décider des matériaux à partir desquels il va travailler, des contenus (par exemple, dans un contexte d'apprentissage général d'une langue seconde : travailler l'écrit ou l'oral, le lexique, la grammaire, la civilisation, l'orthographe, la littérature...), des activités (exercices, cours, lecture, jeu, conversation, séances de groupes, entretiens avec un enseignant, avec un "tuteur"). L'enseignant n'est plus le prescripteur habituel, il devient le conseiller, le facilitateur, la ressource à laquelle l'apprenant peut faire appel quand il en a besoin. Il nous paraît important de préciser ici que nous nous plaçons pour cette conception de l'autonomie dans des dispositifs qui ont été pensés par un ou des enseignants, les matériaux ayant été soigneusement sélectionnés selon des critères scientifiques et didactiques, bien définis et cohérents.

En effet, il ne s'agit pas pour nous de traduire autonomie par autodidaxie. Nous partageons la conviction de ceux qui comme F. Demaizière (1995) considèrent que notre institution, en l'occurrence l'université, a pour mission de favoriser les apprentissages grâce à son savoir-faire didactique, pédagogique et organisationnel. L'enseignant a toujours un rôle essentiel à jouer, mais dans une perspective différente : il doit favoriser la mise en oeuvre des apprentissages dans des conditions d'initiative et de prise de

responsabilité de l'apprenant qui ne sont pas celles des dispositifs habituels.



Individualisation

Nous reprendrons volontiers ici la conception de l'individualisation développée par Meirieu (1994). Il nous rappelle que le concept d'individualisation est relativement ancien (les premières expériences datent des années 20) et qu'il était au départ essentiellement basé sur le souci de respecter le rythme d'apprentissage des apprenants. La notion actuelle d'individualisation met l'accent sur la diversité des moyens d'apprendre adaptés à chacun. Il s'agit aujourd'hui de différencier, d'individualiser, toutes les dimensions de l'acte d'apprendre, c'est-à-dire de proposer des situations d'apprentissage/enseignement^[2] tantôt individuelles et tantôt collectives, de mettre en oeuvre des méthodes pédagogiques diversifiées et de mettre à disposition des outils eux aussi variés qui privilégient tantôt l'écrit, tantôt l'oral et qui exploitent les potentialités des TIC.

Avec les TIC, on dispose aujourd'hui d'une palette de moyens d'action de formation/enseignement/apprentissage particulièrement riche qui s'appuie à la fois sur des outils de formation et des outils de communication.

Dans le domaine des langues, de nombreuses expériences sont menées qui explorent et exploitent à des fins d'apprentissage les potentialités des outils de communication en ligne (les réseaux dont bien sûr Internet), qu'ils soient synchrones comme la visioconférence, le bavardage (*chat*, en anglais) ou asynchrones comme le courrier électronique, les forums. Du côté des produits de formation, on dispose soit de produits pédagogiques hors-ligne sur cédérom (ou sur disquettes) ou de produits en ligne sur des sites pédagogiques.

Cette variété de moyens permet d'imaginer toutes sortes d'environnements d'apprentissage, de dispositifs de formation/enseignement "sur mesure" au sens propre du terme, pour répondre aux attentes et aux besoins des apprenants, donnant l'opportunité à chacun de mettre en oeuvre ses propres stratégies d'apprentissage. On rejoint ici une autre dimension de l'individualisation : en effet, à la nécessaire diversité des moyens d'apprendre s'ajoute - pour que l'individualisation porte ses fruits - la nécessité de laisser à l'apprenant toute latitude pour piloter lui-même le processus d'individualisation ; selon Meirieu (1994 : p. 99) "*le sujet apprend [...] en même temps que l'objet de savoir, à décontextualiser ses procédures de travail et de recherche et à devenir autonome*". On boucle ici sur la conception de dispositif d'autoformation que nous avons évoquée précédemment où la notion d'autonomie n'est pas simplement une autonomie dans l'apprentissage mais une autonomie de l'apprentissage.

2.2. Quel (s) outil (s) pour enseigner la grammaire de texte ?

On vient de voir ces deux concepts d'autonomie et d'individualisation au niveau d'un dispositif. On peut maintenant aussi s'interroger sur leur signification, leur impact au niveau d'un produit. Qu'est-ce que cela implique en termes de conception ?

Des outils permettant un travail autonome

Si l'on s'en tient aux interprétations de base de l'autonomie et de l'individualisation (travail autonome en centre de ressources à son rythme, selon ses disponibilités) on s'attachera en particulier à ce que le produit offre toutes les ressources nécessaires aux activités proposées, à ce que les fonctionnalités permettant l'interruption et la reprise conviviales du produit soient implémentées, à ce qu'il participe d'une ergonomie de qualité (aucune assistance extérieure ne devrait être nécessaire au plan des manipulations ou des consignes de travail). Il faudra veiller également à la qualité des formulations des différents messages adressés à l'apprenant : les consignes et les commentaires pour les activités proposées (dans le cadre d'un scénario pédagogique guidé ou dans le cadre de résolution de problèmes ou de simulation) doivent être à la fois concis et clairs, non ambigus.



Des outils offrant une individualisation des parcours

On peut considérer qu'il y a individualisation des parcours, dès lors que la structure modulaire d'un produit va permettre à chacun d'aborder les contenus proposés dans l'ordre qui lui convient. Mais cette individualisation des parcours peut être aussi mise en œuvre au niveau du traitement des activités proposées, au niveau de la gestion des échanges apprenant-machine. Même dans un produit où le scénario pédagogique présente une forte guidance on peut, grâce à une méthodologie de conception appropriée, individualiser les parcours en anticipant les catégories de réaction des apprenants aux activités proposées. On peut réaliser ainsi des produits où les parcours sont très diversifiés. Ce type d'individualisation des parcours est particulièrement bien mis en œuvre dans des produits où des questions ouvertes permettent aux apprenants de répondre librement par des messages textuels. Des outils d'analyse basés sur le principe de l'élément-clé permettent de traiter ces messages afin de donner à l'apprenant un feed-back personnalisé.

Après avoir privilégié, dans les années 80-90, l'usage de la souris dans les échanges avec l'apprenant, on voit réapparaître ici où là le besoin de saisir des messages "libres" qui ne soient plus simplement exprimés par un choix parmi x réponses proposées.

"EAO classiques" ou environnements d'apprentissage ?

Si l'on se place au niveau de l'autonomie comprise comme la prise de distance vis-à-vis de l'enseignant (ou des modalités de l'enseignement) qui rejoint la conception de l'individualisation mettant en avant le libre-arbitre de l'apprenant avec une prise en compte de ses stratégies cognitives, on est conduit à s'interroger sur le type de produit à concevoir. Il n'est pas question ici d'entrer dans le détail d'une typologie des produits de formation d'aujourd'hui. Les typologies de produits sont très variables selon les milieux (formation initiale ou formation continue en entreprise), selon les disciplines (académiques, relevant des sciences dures ou des sciences "molles", techniques, spécifiques d'un métier) selon les approches didactiques. Les termes utilisés pour qualifier les produits existants évoluent rapidement. Les terminologies utilisées au fil des années témoignent des approches pédagogiques, des courants de pensées porteurs du moment, des théories auxquels font références les concepteurs de ces produits. Pour notre part nous retiendrons ici deux grandes catégories : d'une part ce qu'on appelle d'une manière globale les "EAO classiques" et d'autre part les environnements d'apprentissage, qu'ils soient qualifiés d'interactifs ou d'hypermédias.

La terminologie des "EAO classiques" (dans les milieux de la formation en entreprise, on parle de réaliser, d'utiliser un EAO) souligne le fait que ces produits s'inscrivent dans une problématique de transmission de connaissances. On va trouver dans cette catégorie des produits variés éventuellement multimédias – au sens où ils utilisent l'image fixe et/ou animée, le son, le texte – mais dont le scénario pédagogique présente une forte guidance, une progression, un début et une fin, même si une structure modulaire permet à l'apprenant de commencer par le milieu ou par la fin de ce que l'on peut appeler le scénario du cours. On a longtemps appelé ces produits des "tutoriels" – à distinguer des cours photocopiés mis en ligne sur Internet à la disposition des étudiants – faisant implicitement référence au fait que l'on fait jouer à l'ordinateur le rôle du tuteur : l'échange didactique qui va s'instaurer entre l'apprenant et "l'enseignant" simulé par l'ordinateur est construit à l'avance par les auteurs du tutoriel. À travers un enchaînement d'interactions en quatre temps : informations, sollicitation, réponse, commentaire, le scénario prend l'apprenant en charge du début à la fin du "cours" avec éventuellement des approches méthodologiques qui visent à l'associer à la découverte de phénomènes linguistiques et qui sollicitent son sens de l'observation, de l'analyse. Toutefois l'apprenant ne construit pas son propre scénario. C'est le ou les concepteurs du produit qui lui proposent un chemin, même si ce chemin peut être individualisé grâce à une analyse fine de ses réponses comme nous l'avons brièvement rappelé plus haut.



Les produits qui relèvent de la catégorie "environnements d'apprentissage" correspondent aux courants de pensée contemporains en psychologie et en éducation qui soulignent la nécessité de centrer les pratiques sur l'apprentissage et non plus sur la transmission des connaissances. Le terme environnement d'apprentissage témoigne de cette préoccupation même si, entre l'intention affichée et l'objet mis à disposition de l'apprenant, il y a parfois un écart important. C'est dans cette catégorie que l'on va trouver en particulier les produits qui visent "*à placer [l'apprenant] dans un contexte d'action, dans un contexte de tâches réelles*" (Cyr, 1998 : p. 106) ou simulées favorisant ainsi l'acquisition de connaissances procédurales : simulations, résolutions de problèmes, études de cas. Les exemples sont nombreux dans les disciplines scientifiques ou techniques dont les contenus se prêtent particulièrement bien à ce type de scénario. Pour les contenus qui nous intéressent à savoir la maîtrise de l'écrit et plus précisément du texte, ce type d'approche n'est guère envisageable sauf à rester au stade des recettes, ce qui serait en contradiction avec nos choix théoriques et méthodologiques.

Sur quel type de produit s'arrêter pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés ?

Nos choix méthodologiques

Jusqu'à présent, nos choix théoriques et méthodologiques nous ont amenés à réaliser des produits de français (FLE de niveau avancé ou FLM) relevant plutôt des "EAO classiques" en utilisant quand cela s'est avéré nécessaire de l'image ou de la vidéo. Les activités proposées dans ces scénarios visent à favoriser chez nos apprenants l'observation et la conceptualisation des phénomènes linguistiques nécessaires à la maîtrise de l'écrit, et cela par une approche pédagogique de type analytique et réflexif. Comme nous l'avons indiqué en première partie nous cherchons ainsi à développer chez l'apprenant performances et objectivation (Combettes, 1995 : p. 89).

Avec la généralisation de l'approche hypertextuelle, voire hypermédia, des habitudes se créent, des réflexes s'installent dans les modes de consultation, des exigences, des critères d'acceptabilité se dégagent de ces pratiques que nous ne pouvons ignorer. De plus, au-delà des impératifs de la mode ou plus exactement de l'évolution des usages et des comportements, introduire une dimension hypertextuelle semble pouvoir donner aux apprenants la possibilité d'aborder les contenus présentés par des points d'entrée diversifiés : suivre le cours de façon linéaire, aborder les modules selon l'intérêt qu'on porte au texte, au contenu traité ou bien encore choisir la présentation des notions et voir ensuite des exemples de mises en œuvre.

En tout état de cause, tout cela nous conduit à nous interroger sur la manière de faire évoluer des productions de type "classique", tout en restant fidèles à nos choix théoriques et méthodologiques, vers des logiciels qui permettraient d'offrir à l'apprenant un outil aux multiples facettes, conciliant un mode de consultation relevant des principes de lecture hypertextuelle, et une certaine guidance relevant du discours didactique.



Au plan de la conception se posent alors un certain nombre de questions. On se demandera en particulier ce que devient, avec ce type de lecture, la linéarité du discours didactique, mais aussi les deux dimensions référentielles (contextuelle, cotextuelle) qui fondent sa cohérence et sa cohésion. Cette question est d'autant plus pressante pour nous, qu'il s'agit de travailler sur la notion de texte au moyen d'un outil, l'hypertexte, dont les caractéristiques sont, pour certains, antithétiques du texte. On se demandera ensuite quels écarts séparent le texte de l'hypertexte.

Pour mener cette réflexion nous travaillons sur un produit dont le scénario a d'abord été écrit dans une problématique de produit tutoriel et que nous réécrivons pour lui donner une dimension hypertextuelle. Ce travail nous permet de pointer un certain nombre de difficultés, de formuler un certain nombre de questions. Nous proposerons ici un certain nombre de réponses correspondant à l'état actuel de notre réflexion. Mais tout d'abord, il convient, après avoir défini ce que nous entendons par texte, de définir l'hypertexte au plan linguistique.

3. Texte didactique et hypertexte : l'exemple de "Texte et Thème."

3.1. Qu'est-ce que l'hypertexte ? Approche linguistique

La notion date du début du 20ème siècle, elle apparaît notamment chez les formalistes russes et dans les travaux de Bakhtine (1970), qui parle de "translinguistique", c'est-à-dire d'une analyse des textes qui tient compte des "rapports de dialogue" ; ou encore d'une linguistique qui tient compte de l'espace de l'au-delà des frontières phrastiques, soit l'espace de la réalisation du discours (Peytard, 1995 : p 68).

Ce dialogisme est à l'origine du concept d'"intertextualité" forgé par J. Kristeva, qui, à la fin des années soixante, présente et traduit les travaux de Bakhtine : "*le dialogisme voit dans tout mot, un mot sur le mot. [Et c'est] à condition d'appartenir à cette polyphonie, à cet espace intertextuel que le mot est un mot plein.*" (Peytard, 1995 : p. 113).

Or, comme le fait remarquer J. Peytard (op. cit. : p 114), "*sans un arrêt sur le concept texte, il est quasiment insensé de parler d'intertexte.*" Et J. Peytard de citer Barthes : "*Tout texte est un contexte, tout*

texte est un tissu nouveau de citations révolues." Nous pourrions, de notre côté, rajouter la suite : "Tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui" (Barthes, 1973 : s. p.). On retiendra enfin la définition proposée par Kristeva dans *Séméiotiké* (1969 : ch. 4) : l'intertextualité est "une permutation de textes" (ce qui permet de boucler avec le "translinguistique" de Bakhtine).

L'hypertextualité "textuelle" apparaît comme telle chez Genette (1982), et, au même titre que l'intertextualité, elle est conçue comme une sous-catégorie de la "transtextualité" tout ce qui met un texte "en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes."

Quelle différence y a-t-il alors entre hypertextualité et intertextualité ? L'intertextualité est pour Genette "la présence effective d'un texte dans un autre" . Cette présence peut être explicite ou littérale (citation) ou inversement masquée, cachée (allusion). L'hypertextualité est, elle, une "relation de dérivation" entre deux textes, soit entre un hypo-texte (dérivé) et un hyper-texte (source/modèle) : pastiche, parodie. [3]

L'hypertextualité de Genette est donc une *greffe* (un texte à côté d'un autre texte), alors que son intertextualité est une insertion ou une inclusion (un texte dans un autre texte). Genette distingue en outre, l'"architextualité" (appartenance générique), la "métatextualité" (par exemple la relation texte-critique) et la "paratextualité" (préfaces, illustrations). Mais nous retiendrons essentiellement les deux premières formes de transtextualité, et considérerons que l'intertextualité est une notion qui, de nom comme de contenu, chez Kristeva comme chez Genette, convient le mieux à la conception ouverte et dynamique que nous avons du texte, et à la manière dont nous le "traitons" didactiquement.



Ce n'est donc pas une nouveauté pour les linguistes du texte et les poéticiens, dont les analyses convergent souvent, que de considérer le texte comme un ensemble ouvert, un réseau potentiellement illimité de relations iconiques et sémantiques. Et l'on ne peut, à notre sens, ignorer cette dimension constitutive du texte pour faire valoir les mérites de la nouvelle conception ("multimédia") de l'hypertextualité. C'est ce que nous voudrions pour clore cette section, en prenant l'exemple du "traitement" du texte que nous proposons dans le logiciel *Voyages en civilisations* (Achard-Bayle & Hargrove, 1996). *Voyages* est, comme son titre (au double pluriel) et son thème l'indiquent, un logiciel d'inspiration navigationnelle. Il a pour but de présenter aux apprenants FLM et FLE avancés des définitions conceptuelles, des repères historiques et bibliographiques, et d'illustrer par les textes, des notions de culture et de civilisation. Nous avons conçu la navigation de deux manières, que l'on rapprochera ici des deux formes de transtextualité que nous avons retenues des travaux de Genette.

L'intertextualité ou l'inclusion se manifeste d'abord *dans* le texte affiché par le recours fréquent aux citations d'auteurs, mais elle se manifeste aussi *sur* le texte affiché par l'insertion de fenêtres à la suite de l'activation de mots-clés (définition d'un concept, fiche bibliographique). Cette relation, on le voit, est d'ordre micro-structurel ou configurationnel.

L'hypertextualité ou la *greffe*, elle, est plus fondamentalement liée aux parcours que nous proposons à l'utilisateur. Celui-ci peut donc, en faisant glisser la souris sur certains mots-clés, voir s'afficher dans une marge située à gauche, la relation proposée. Par l'activation de ces mots-clés, il peut passer d'une section à une autre du logiciel, c'est-à-dire d'une définition à une autre, d'une période historique à une autre, d'un texte d'illustration à un autre (comme pour la célèbre polémique entre Voltaire et Rousseau sur la "bonté" et le bonheur de l'homme à l'état de nature). Nous avons donc voulu ici réaliser un réseau de relations qui, pour être potentiel donc invisible, maille ou trame le logiciel de part en part. La relation transtextuelle est ici proprement réalisée et elle est d'ordre macro-structurel.



3.2. L'exemple de "Texte et Thème"

Le projet d'origine

Le produit qui nous sert d'objet d'observation et de réflexion est un logiciel en cours de réalisation intitulé "Texte et Thème"[4] fruit d'un travail de recherche et de réflexion que nous avons mené à partir notamment des travaux de Charolles (1978), de Combettes (1983) et de Adam (1989 et 1990). Il a d'abord été écrit dans l'intention d'en faire un tutoriel et nous travaillons donc actuellement à une nouvelle version

intégrant l'approche hypertextuelle. Dans sa version tutorielle, le scénario de ce produit s'articule autour de quatre "modules" qui suivent une introduction à la notion de texte. Le texte choisi pour cette introduction est un extrait de *Dom Juan* de Molière permettant de sensibiliser aux questions de progression thématique, de rappel, de visée et de clôture, qui seront développées dans les quatre modules suivants. Ces quatre modules ont pour thème commun la mine et le monde des mineurs, mais celui-ci est traité sous différentes facettes typologiques, référentielles ou pragmatiques (informative vs narrative, argumentative vs explicative, didactique vs fictionnelle, technique vs humaine et sociale), chacune intégrant toutefois la dimension descriptive (Figure 1) :

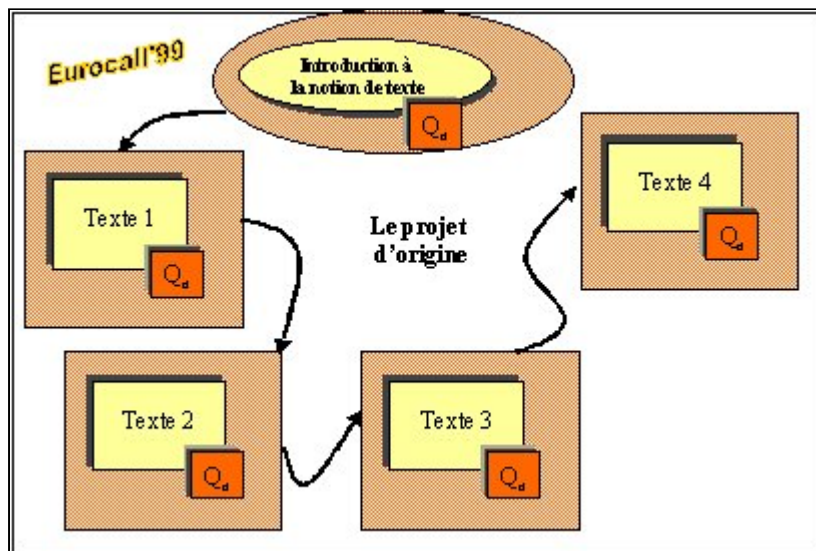


Figure 1 : Aperçu général du logiciel "Texte et Thème"

Le premier module s'appuie sur un texte tiré de l'article "Mines" de *L'Encyclopédie* et correspond aux facettes didactique, explicative et technique. Ici, le descriptif sert l'explicatif. Pour le module 2, où sont traités les aspects humain et social, les fonctions informative et argumentative, le texte - support du travail - est un rapport du Docteur Villermé, médecin et homme politique de la fin du 20ème siècle, sur le logement des ouvriers d'une mine du Nord. Le descriptif sert ici l'argumentatif. Pour les modules 3 et 4, correspondant à la dimension romanesque, le travail s'effectue à partir de deux textes de Zola : un extrait de *Germinal* et un extrait des *Carnets d'Enquêtes* correspondant au passage du roman. Le descriptif sert ici l'informatif ou évolue vers le narratif.

Dans le module d'introduction et pour chacun des modules suivants, le discours didactique s'organise autour d'une lecture commentée du texte, les commentaires et apports de contenu faisant suite à des interrogations, à des questions destinées à faire réfléchir les apprenants sur les notions traitées dans le module. Ces questions font appel à leur intuition linguistique, à leur sens de l'observation et de l'analyse. Il y a au sein de chaque module une linéarité, une progression, liée à l'écriture même du discours didactique. Vu le type de scénario déjà réalisé on peut donc s'interroger à la fois sur l'opportunité de passer à une lecture hypertextuelle et sur les obstacles éventuels qu'il faudra surmonter.



Opportunité du passage à une lecture hypertextuelle

Vu le type de contenu, c'est-à-dire la grammaire de texte telle que nous l'avons exposée tout à l'heure, une même notion (que ce soit celle du thème-titre, de la progression thématique, du point de vue, ou encore de l'échelle argumentative qui sera abordée de manière détaillée dans un des modules) se trouve mise en œuvre dans les textes de tous les modules - ce qui fait d'ailleurs parfois l'objet de comparaison ou de rappel. De ce point de vue, des liens hypertextuels trouvent toute leur pertinence.

L'écriture du scénario dans une perspective de produit tutoriel classique implique un déroulement, un début et une fin, un ordre pour aborder les différentes notions. Cependant, pour les contenus abordés dans ce produit, cet ordre entre les modules ne correspond pas à une progression ni du point de vue d'une quelconque échelle de difficulté pour aborder les notions, ni du point de vue de la difficulté des textes. Ceci nous autorise à envisager une approche hypertextuelle pour l'ensemble du produit, les différents

modules qui le constituent bénéficiant d'une certaine autonomie.

L'architecture retenue

Nous avons retenu une architecture en quatre réseaux comme le montre la [Figure 2](#). Un premier réseau est constitué des objets-textes supports de la réflexion : les cinq textes de base, qui servent d'objets de réflexion, de travail pour aborder les principes, les procédures et les notions qui permettent la cohérence et la cohésion. Ces cinq textes restent comme dans la version tutorielle appareillés respectivement des questions destinées à guider l'observation et la réflexion de l'apprenant, des "réponses" que nous proposons, et qui permettent d'introduire les différentes solutions. Soulignons au passage que l'on souhaite conserver la possibilité de gérer une individualisation des parcours basée sur le traitement de réponses textuelles, ce qui nécessitera de trouver les outils informatiques adéquats pour ce type de traitement, mais qui pose aussi le problème du dialogue avec l'apprenant - nous y reviendrons plus loin. Bien entendu des liens sont prévus au sein de chaque entité "texte - discours didactique", entre ces entités au sein du réseau et vers les autres réseaux du produit.

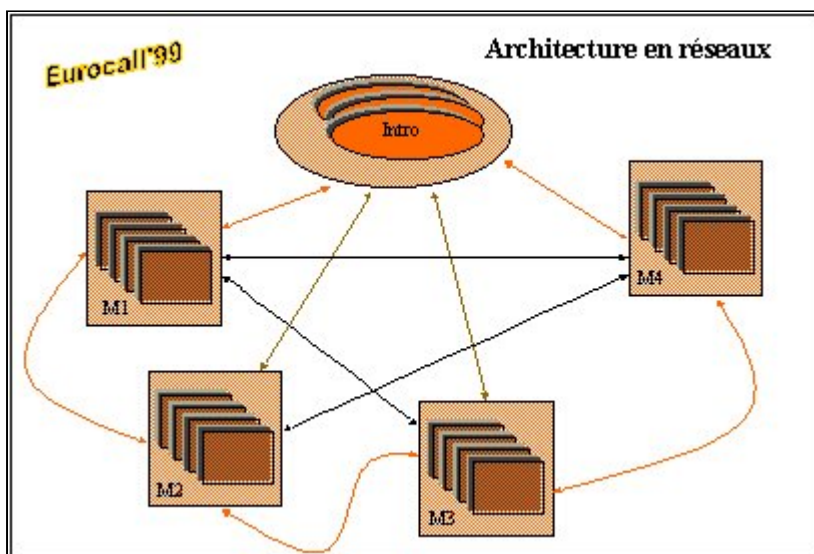


Figure 2 : Premier des quatre réseaux du logiciel

Le second réseau propose un précis de grammaire de texte qui exposera de manière aussi exhaustive que possible les différentes notions avec des liens "internes" au sein de ce document et bien sûr des liens vers les autres réseaux (même vers le réseau du lexique encyclopédique via les exemples que l'on aura donnés dans le texte du précis grammatical par exemple).

Un troisième réseau est constitué de ce qu'on pourrait appeler un lexique notionnel, qui permettra de fournir une information synthétique pour chaque notion. Là aussi il existe des liens internes et externes.



Enfin un quatrième réseau offre un lexique de type encyclopédique où les étudiants pourront trouver des informations sur la mine, sur les auteurs des textes utilisés, sur les différentes époques concernés par les textes.

Chacun de ces réseaux peut servir de point d'entrée au logiciel, le principe de fonctionnement étant basé sur le fait que des liens hypertextuels permettent de changer de réseau au gré des stratégies d'apprentissage de chacun([Figure 3](#)).

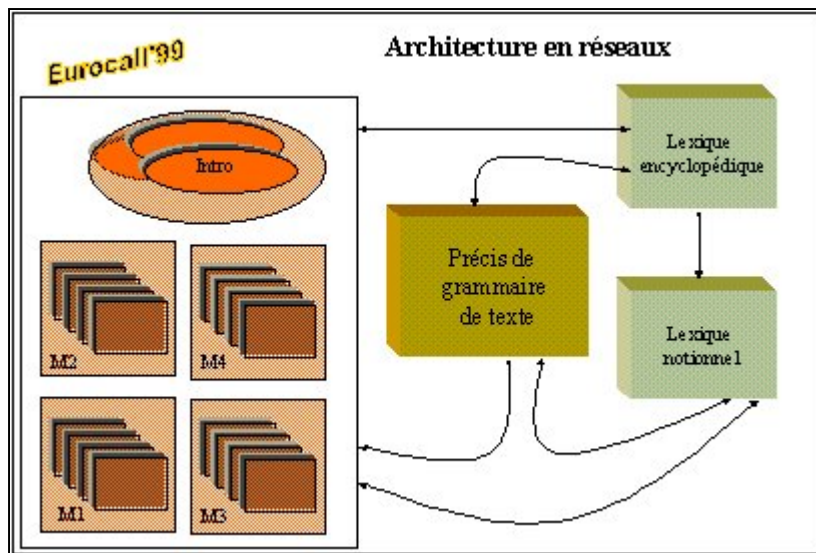


Figure 3 : Les liens hypertextuels permettent de changer de réseau au gré des stratégies d'apprentissage

Les obstacles

Une première petite difficulté est liée à l'existence d'un module (texte et discours didactique) dont le statut est un peu à part. Il s'agit du module d'introduction construit à partir d'un extrait du *Dom Juan* de Molière et destiné à sensibiliser à la notion de texte. (Cela nous renvoie à la notion de grammaire intuitive évoquée au début de cet exposé). Nous avons souligné plus haut l'absence de progression et donc d'ordre des modules comme un élément favorable à la mise en hypertexte, ce module d'introduction y fait exception. Or ceci posera un problème lorsque – pour faciliter la navigation dans l'espace conceptuel – on voudra rendre l'architecture du produit perceptible à l'apprenant, tout en évitant par une ergonomie appropriée d'induire un ordre de lecture, afin de lui laisser toute latitude pour aborder les contenus. Notons à ce propos que la figure 3 n'est pas du tout représentative de l'écran d'accueil qui sera proposé à l'apprenant.

Viennent ensuite des difficultés liées plus précisément à l'écriture du texte didactique. En effet, la lecture hypertextuelle du produit s'appuiera sur des liens entre les cinq réseaux mais aussi au sein de chacun d'eux et pour au moins deux d'entre eux va se poser la question de la navigation dans un texte au sens où nous l'avons défini dans la première partie. Il s'agit du précis de grammaire textuelle, mais aussi et surtout du réseau des textes appareillés de leur discours didactique. Ce dernier présentera la plus grande complexité. Il va falloir d'abord découper ce texte en unités plus petites avec rupture de la linéarité discursive. Comment le découper ? en fonction de quels critères ? Quelles sont les incidences sur l'écriture ?



À travers l'exemple du produit "Texte et Thème", nous avons pu pointer une première série de difficultés au plan de l'écriture. Nous avons recensé trois types d'obstacles :

1. Chronologie, organisation temporelle du discours
2. Gestion des échanges avec l'apprenant : les marques personnelles
3. Anaphores, connecteurs logiques

Tout ce qui fait référence à une chronologie, à l'organisation temporelle du discours semble devoir être évité. Ainsi :

- des intitulés comme *préambule, phase d'initiation,*
- au sein d'un texte les organisateurs du discours qui indiquent une progression linéaire dans l'accomplissement des tâches : *nous commençons, dans un premier temps, avant de travailler, étudions maintenant,*
- des expressions comme *nous avons vu que, abordons maintenant* où les verbes utilisés indiquent des ruptures ou des enchaînements comme on le ferait dans une interaction verbale.

Tous ces termes induisent un ordre de lecture et sont donc en contradiction avec la liberté de circulation que l'on souhaite introduire.

Dans le scénario pédagogique d'un EAO classique, le texte didactique présente des caractéristiques propres à ce que Demaizière (1986 : p. 82) appelle une simulation de dialogue : c'est-à-dire une langue hybride à mi-chemin entre l'oral et l'écrit où l'on est amené à utiliser les marques personnelles comme *vous* et surtout *nous*. Par l'utilisation du *nous* inclusif ou d'impératifs à la même personne comme *voyons*, *abordons*, on cherche comme le dit Maingueneau (1991 : p.25) à inclure l'apprenant dans la situation d'énonciation. C'est l'énonciateur et l'enseigné qui assument en commun la découverte, le parcours du texte. Or on peut se demander si, avec l'hypertexte, on est encore dans une situation d'énonciation semblable à celle que proposaient les tutoriels ? Peut-on encore parler de simulation de dialogue avec l'apprenant dans la mesure où il manque la continuité, la linéarité propre à une interaction verbale. Il semble qu'une approche hypertextuelle ne soit pas compatible avec ce type d'embrayeurs énonciatifs (nous voulons parler ici des marques personnelles faisant référence aux participants de l'interlocution, donc au rapport enseignant-apprenant). On constate d'ailleurs que dans beaucoup de produits la marque personnelle *vous* est abandonnée au profit de l'utilisation de l'infinitif en lieu et place d'une consigne donnée à l'impératif. On voit ainsi émerger un nouveau "style" impersonnel, neutre, désincarné.

On aura aussi des difficultés avec les anaphores qui renvoient à des éléments extérieurs à la séquence, avec les connecteurs logiques. Toutes ces difficultés seront particulièrement sensibles dans les séquences intitulées *Synthèse* qui closent soit les étapes d'une démonstration, soit la fin de chaque module.

Prenons un exemple dans le Module 2. Ce module est consacré à l'extrait du rapport du Dr Villermé sur le logement des ouvriers du Nord de la France au milieu du 20ème siècle. Après avoir approfondi dans une première partie la question de l'organisation et du développement du thème (du tout aux parties), on aborde dans une deuxième partie la question du point de vue et de la subjectivité (comment on montre pour démontrer, comment on décrit pour dénoncer la condition ouvrière).

À l'issue d'une première phase de travail, on propose une synthèse intermédiaire :

Montrer pour démontrer disions-nous (pages 50 et 52). Nous pouvons ajouter maintenant : informer et décrire pour impressionner et émouvoir. La visée multiple de ce texte exprime donc sa structure complexe en *séquences* imbriquées et de types distincts.



Puis en fin de module on donne une seconde synthèse :

Pour terminer ce travail sur le rapport du Dr Villermé, nous avons voulu attirer de nouveau* votre attention sur la notion de *fin*.
Comme on vient de le voir, la fin d'un texte ou d'une suite de *séquences* thématiques (ici celle consacrée aux logements) doit être comprise ou envisagée dans un premier temps comme une CLÔTURE. Dans ce sens, la fin contribue à la *cohérence* du texte. Aussi, nous n'avons pas pu mettre de point final à l'ensemble des *séquences* consacré aux logements des ouvriers avant la ligne 48.
Mais comme on l'a vu aussi, cette clôture est en relation avec le début, déterminée par l'annonce d'un programme (lignes 1 à 3) ; le texte a donc une fin dans un autre sens : celui de *finalité*, et ce n'est que lorsque ce programme est rempli que la fin est atteinte, dans les deux sens du terme.
* Voir le module 1 consacré au *Dom Juan* de Molière.

Dans ces deux textes, on fait explicitement référence, soit à des séquences antérieures (par exemple l'anaphore temporelle *disions-nous*) assez éloignées au sein du même module, soit même à un autre module (cf. l'adverbe *de nouveau* qui renvoie au module d'introduction). On devine aisément les difficultés de compréhension pour un apprenant qui, par le jeu des liens hypertextuels, tomberait sur une telle synthèse sans avoir pris connaissance de ce qui précède.

Conclusion

Après avoir pointé ces problèmes, il s'agit maintenant de trouver des solutions. Plusieurs pistes s'offrent à nous. Une réflexion d'ordre ergonomique doit permettre de pallier certains problèmes de désorientation dans l'espace conceptuel ou dans l'espace logiciel (Balpe & al., 1996). A cela peuvent s'ajouter les

potentialités de l'outil informatique qui permet de créer des liens conditionnels en fonction des parcours de l'apprenant, ce qui permettrait théoriquement d'adapter le discours didactique à ces cheminements, mais aussi en rendrait l'écriture particulièrement complexe, on peut l'imaginer à travers le simple exemple que nous avons donné. Une piste complémentaire et peut-être même préalable est d'ordre linguistique. En effet, des chercheurs commencent à explorer le problème de la cohérence des hypertextes. On peut citer en particulier les travaux de Eckkrammer (1999), Eckkrammer & M.-E. Hildegund (1999) et Vandendorpe (1999).

En ce qui concerne enfin les relations entre le texte et l'hypertexte, on considérera tout d'abord qu'il n'est point besoin de l'hypertexte "multimédia" pour que le texte s'ouvre à une infinité de mondes annexes, connexes (voir le chapitre "Qu'est-ce qu'un texte ?" dans Ricoeur (1986)). Cela dit, il se prête aisément, par son dynamisme propre, aux adaptations, aux transformations, aux transpositions du multimédia hypertextuel. Il serait bon, alors, de distinguer, dans les définitions que l'on donne aujourd'hui de l'hypertexte, ce qui ressort de l'outillage technologique de ce qui ressort de propriétés linguistiques ou discursives.

Références

Bibliographie

Achard-Bayle, G. (1984). "Lecture en français langue étrangère". *Les Langues Modernes*, LXXVII, n°6. pp 499-508.



Page 94

Adam, J.M. (1989). "Pour une pragmatique linguistique et textuelle". In *L'interprétation des textes* Reichler C.(dir.). Paris : Minuit. pp 183-222.

– (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.

Anis, J. & Cusin-Berche, F. (dirs.) (1995a). *LINX(LINguistique Paris X)*, n° spécial, 2 vol. Actes du colloque international "Technolecte", Université Paris-X Nanterre, décembre 1994.

Anis, J. & Cusin-Berche, F. (1995b). *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue ordinaire au technolecte*. In (Anis & Cusin-Berche, 1995a).

Anscombe, J.-C. & Estevel, J. (1995). "Noms sans article ou article zéro ? Légendes, listes, organigrammes, graficets, tableaux". In (Anis & Cusin-Berche, 1995a), vol. 1. pp 29-40.

Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève-Paris : Droz.

Armand, A., Descotes, M., Jordy, J. & Langlade G. (1992). *La séquence didactique en français. Classes de lycée - CAPES - Agrégation*, préface B. Combettes. Coll. Didactiques. Paris-Toulouse : B. Lacoste & CRDP.

Bakhtine, M. (1970). *Problèmes de la poésie de Dostoievski*. Paris : Seuil.

Balpe, J.P., Lelu, A., Papy, F. & Saleh, I. (1996). *Techniques avancées pour l'hypertexte*. Paris : Hermès.

Barthes, R. (1973). "Texte". *Encyclopedia Universalis* (disponible dans la version cédérom 1998, V.3.0.).

Blanche-Benveniste, C. (1995). "La problématique du français parlé et son application à l'enseignement professionnel". In (Anis & Cusin-Berche, 1995a), vol. 2. pp 343-352.

Charolles, M. & Combettes, B. (1999). "Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours". *Langue française*, n° 121. pp 76-116.

Charolles, M. (1978). "Introduction à la cohérence des textes". *Langue Française*, n° 38. pp 7-41.

Chiss, J.L. & Filliolet, J. (1986). "Interaction pédagogique et didactique des langues (De la classe de FLE à la classe de FLM)". *Langue française*, n° 70. pp 87-97.

Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles : Duculot - De Boeck.

Combettes, B. (1995). "Tendances actuelles dans l'enseignement du français langue maternelle". Actes du colloque *La linguistique appliquée aujourd'hui : problèmes et méthodes*. Université Paris VII, septembre 1994, Association française de linguistique appliquée (AFLA) pp 89-95.



Cusin-Berche, F. (1995). "De la langue ordinaire au(x) technolecte(s)". In (Anis & Cusin-Berche, 1995a). pp 41-52.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Demaizière, F. (1986). *Enseignement Assisté par Ordinateur*. Paris : Ophrys.

Demaizière, F. (dir.) (1995). *Didactique des langues, nouvelles technologies et autoformation pour l'apprentissage des langues à l'université*. CNEAO-ORDI. Paris.; Universités Paris VI-Paris VII.

Eckkrammer, E. M. (1999). "Von Painweb zu Cybermed : zur Textkohäsion medizinischer Ratgebertexte des Internets". In (Eckkrammer & Hildegund, 1999). pp 176-193.

Eckkrammer, E. M., & Hildegund, M. E. (1999). *[Cyber]diskurs zwischen Konvention und Revolution. Eine multilinguale textlinguistische Analyse von Gebrauchstextsorten im realen und virtuellen Raum*. Frankfurt a. M. u. a. : Peter Lang.

Genette, G., (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.

Jeandillou, J.F. (1997). *L'analyse textuelle*. Paris : A. Colin.

Kristeva, J. (1969, rééd. 1978). *Séméiotiké : Recherches pour une sémanalyse*, Paris : Seuil-Points.

Leclercq, D. (dir.) (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Liège : Mardaga.

Leselbaum, N (1995). "Autonomie", in *Dictionnaire encyclopédique de l'Education et de la Formation*. Paris : Nathan Université. pp 97-98

Lundquist, L. (1999). "Le Factum Textus : fait de grammaire, fait de linguistique ou fait de cognition ?". *Langue française*, 121, "Phrase, texte, discours". pp 56-75.

Maingueneau, D. (1991). *L'Énonciation en Linguistique Française*. Paris : Hachette

– (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.



Meirieu, P. (1994). "Individualisation et métacognition : vers une éthique de la formation". In *L'individualisation en questions* Besançon, J. , Maubant, P. & Ouzilou, C. (dirs.). Paris : La Documentation française. pp 98-104.

Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette, coll. F-Autoformation.

Perret, M. & Cusin-Berche, F. (dirs.) (1992). *Les français professionnels*. LINX, 27.

Peytard, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Paris : B. Lacoste, coll. Référence.

Redon-Dilax, M. (sous presse). "Écriture multimédia et scénario pédagogique". In *Enseignement-apprentissage dans des environnements multimédias en L2*. Montréal : Logiques

Reichler-Béguelin, M.J., Denervaud, M., & Jespersen, J. (1988). *Ecrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neufchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Ricoeur, P. (1986, rééd. 1998). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil-Points.

Vandendorpe, Ch. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : La Découverte, Sciences et société.

Logiciels

Achard-Bayle, G. & Hargrove, J. (1996). *Voyages en Civilisations*, logiciel pour l'enseignement des langues et des cultures. CNEAO-ORDI, Universités Paris VI et Paris VII, et MEN-DGESup.

Achard-Bayle, G. & Redon-Dilax, M. (1993-1996). *Trame et Texte et Thème (Typologie des séquences textuelles)*, logiciels de grammaire de texte. ORDI-CNEAO, Universités Paris VI-Paris VII, projet européen OPAL-LINGUA.

Redon, M., & Boutet, J. (1989). *L'expression de la cause en français*, logiciel de FLE. CNEAO, Universités Paris VI-Paris VII, projet international subventionné par les Industries de la Langue.

Notes

[1] La didactique du FLM a, assez récemment (fin des années 80, début des années 90), tiré un parti linguistique et littéraire de cette conception d'une hypertextualité thématique et didactique : (Armand & al., 1992).

[2] Voir les six paradigmes de Leclercq (1998) : Imprégnation / Modélisation, Réception / Transmission, Pratique / Guidage, Exploration / Approvisionnement, Expérimentation / Réactivité, Création / Confrontation, où la part d'initiative est tantôt du côté de l'apprenant et tantôt du côté de l'enseignant.

[3] Différence notable avec l'hypertexte "multimédia" qui est plutôt le dérivé que la source. Nous ne développerons pas ce qui oppose plagiat, pastiche et parodie, renvoyant à Jeandillou (1998).

[4] Le projet d'origine a fait l'objet d'une subvention Lingua dans le cadre du projet européen OPAL et a donné lieu au développement de deux modules correspondant à la première partie du travail que nous avons mené sur la typologie des textes.



A propos des auteurs

Guy ACHARD-BAYLE est professeur agrégé de lettres, docteur en sciences du langage (spécialités : sémantique cognitive, référence, linguistique du texte), enseignant FLM et formateur de formateurs FLE.

Michèle REDON-DILAX est professeur certifié d'allemand, spécialisée dans le domaine des TICE depuis quinze ans : formation à la conception et aux usages de produits multimédias, conception de produits, participation aux enseignements d'un DESS intitulé "Ingénierie de formation - chef de projet multimédia".

Courriels : Guy.AchardBayle@admp6.jussieu.fr, michele.redon-dilax@admp6.jussieu.fr

Adresse: Université Pierre et Marie Curie, Paris VI Formation Permanente, Cellule Ingénierie et Multimédia, Tour centrale 13ème étage / porte 4 bis, 4 place Jussieu, 75252 Paris Cedex 05, France.



