

Haute école pédagogique du canton de Vaud
UER Didactique du français
Association internationale pour la Recherche
en Didactique du Français (AiRDF)

Actes du 12^e colloque de l'AiRDF

L'enseignement du français à l'ère informatique

Colloque tenu du 29 au 31 août 2013
à la Haute école pédagogique du canton
de Vaud (Lausanne)

Édités par Mathieu Depeursinge, Sonya Florey,
Noël Cordonier, avec la collaboration de Sandrine Aeby
Daghé et Jean-François de Pietro

Soutiens

Association suisse de linguistique appliquée (Vals-Asla)

Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève

Faculté des lettres, Université de Lausanne

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FAPSE), Université de Genève

Fondation Aebli-Näf

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)

Ville de Lausanne



L a u s a n n e

Haute école pédagogique du canton de Vaud
UER Didactique du français
Association internationale pour la Recherche
en Didactique du Français (AiRDF)

Actes du 12^e colloque de l'AiRDF

L'enseignement du français à l'ère informatique

Colloque tenu du 29 au 31 août 2013
à la Haute école pédagogique du canton
de Vaud (Lausanne)

Édités par Mathieu Depeursinge, Sonya Florey,
Noël Cordonier, avec la collaboration de Sandrine Aeby
Daghé et Jean-François de Pietro

Pour citer une communication de ces actes

[Nom], [Prénom]. (2016), [Titre de la communication]. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonier, S. Aeby Daghé, J.-F. de Pietro (éds.), Actes du colloque «L'enseignement du français à l'ère du numérique», 29, 30, 31 août 2013 [(pp. xx-xx)], Lausanne: Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Cet ouvrage rassemble une partie des contributions au colloque «L'enseignement du français à l'ère informatique» qui a eu lieu du 29 au 31 août 2013 à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne).

Le colloque a été soutenu par la Haute école pédagogique du canton de Vaud, ainsi que par la Fondation Aebli-Näf, la FAPSE (Université de Genève), l'IRDP, l'IUFE (Université de Genève), l'Université de Lausanne, la Vals-Asla et la Ville de Lausanne.

Sans oublier les participants-es au colloque.

Le Comité d'organisation tient à les remercier pour leur précieux soutien.

Le comité scientifique du colloque était composé de :

Bernard Baumberger	HEP Vaud
Pierre-François Coen	HEP Fribourg
Glaís Cordeiro	Université de Genève
Jean-Louis Dufays	Université catholique de Louvain
Jean-Louis Dumortier	Université de Liège
Catherine Dupuy	Université Montpellier 2
Daniel Elmiger	Université de Genève
Erick Falardeau	Université Laval
Carole Fisher	Université du Québec à Chicoutimi
Claudine Garcia-Debanç	Université Toulouse 2
Nathalie Lacelle	Université du Québec à Trois-Rivières
Marlène Lebrun	HEP BEJUNE
Jean-Paul Mabillard	HEP Valais
Véronique Marmy	HEP Fribourg
Caroline Masseron	Université de Lorraine
Florence Quinche	HEP Vaud
Yves Reuter	Université Lille 3
Christophe Ronveaux	Université de Genève
Bruno Védrines	Université de Genève
David Vrydaghs	Université de Namur
Yann Vuillet	HEP Valais

D'autres personnes ont contribué à l'organisation du colloque: Marie Cantoni-Uldry (organisation des événements), Boris Martin (réservation des salles), Philippe Garbillo, Davide Sbrega et Davide Ziccarelli, (intendance), Carmine Buompreda (informatique et médias), Anouk Zbinden et Bertrand Mure (mise en ligne des contenus) et Thomas Zoller (confection des documents), Jan Olof Strinning.

L'édition des présents actes a bénéficié du concours de Barbara Fournier (coordination de la publication), Anca Mérot (suivi et mise en forme des contenus), Fabrizio Rossi (Ross graphic design, conception de la maquette et réalisation de la mise en page) et Sonia Rihs (relecture et correction).

Qu'ils soient tous remerciés chaleureusement.

Table des matières

Avant-propos	10
---------------------------	----

Partie 1: Lire-écrire

Utilisation des TIC hors de l'école et compréhension de texte français au secondaire 2	19
BERNARD BAUMBERGER	

Les cartes mentales, un outil de connaissance des processus scripturaux à l'œuvre dans le cadre de l'écriture du commentaire littéraire	28
JEAN-YVES BOUTON	

Lire, comprendre, collecter des mots clés et rappeler le récit oralement en utilisant un média	43
<i>De la compréhension au rappel de texte</i>	
CLAUDE BURDET ET SONIA GUILLEMIN	

Contrôle orthographique en situation de production d'écrits	55
<i>Le brouillon collaboratif au cycle 3 de l'école primaire française</i>	
THIERRY GEOFFRE	

La lecture sur écran: ce que les enquêtes peuvent apprendre à l'enseignant de français	68
MONIQUE LEBRUN	

Intégrer les nouvelles technologies à l'enseignement du français au secondaire: le dispositif Radiobus sous la loupe, analyse des perceptions des enseignants utilisateurs	77
JOSÉ TICON ET DENIS BADAN	

Quel français enseigner à l'heure de l'informatique? Le défi est dans le tri	86
JORGE JUAN VEGA Y VEGA	

Partie 2: Orthographe/structuration

La synthèse vocale pour écrire	99
CLAUDE BEUCHER-MARSAL ET FLORENCE CHARLES	

Un modèle théorique d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture	108
MARIE-CLAUDE BOIVIN ET REINE PINSONNEAULT	

Apprendre l'orthographe en autonomie avec le logiciel Progresser en orthographe, dictées codées: une expérimentation en CM2	121
CATHERINE BRISSAUD ET PATRICK LUYAT	

Partie 3: Littérature

Corpus littéraires, entre tradition et nouveauté. Jeux et enjeux de la transmission des textes	133
SANDRINE AEBY DAGHÉ	
L'enseignement de la lecture des œuvres littéraires: portrait de pratiques en première année du collégial québécois	146
JULIE BABIN ET OLIVIER DEZUTTER	
Actualisation de l'enseignement de la littérature au secondaire II État des lieux en formation initiale	154
SYLVIE JEANNERET	
Forum et blogue pour le cours de littérature au lycée: entretenir en ligne une présence pédagogique	164
PIERRE MOINARD	
Développer des compétences communicationnelles en intégrant la robotique dans la mise en scène théâtrale	174
FLORENCE QUINCHE ET JOHN DIDIER	
Le commentaire littéraire avec Google Drive (anciennement Google documents): Les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) au service de l'apprentissage collaboratif	183
VALÉRY RION	

Partie 4: Français/langue étrangère

Lectures et écritures partagées sur la toile	199
CHIARA BEMPORAD ET CAMILLE VORGER	
Agir ensemble en contexte de projets d'échanges à distance à l'école primaire Entre correspondance scolaire internationale et projets d'échanges à distance: continuum d'une pratique pédagogique	210
ANNE CHOFFAT-DÜR	
Outils linguistiques en formation hybride: lesquels facilitent l'apprentissage?	219
DORA LOIZIDOU	
Système d'aide à la rédaction ScribPlus en classe de FLE Apports, limites et pistes d'amélioration	229
MONTYIA PHOUNGSUB	
Les supports numériques en Français Langue étrangère: un atout pédagogique? Quels choix opérer parmi les offres du marché des TICE?	241
MARIE-LAURE WULLEN	

Partie 5: Formation des enseignants

Les TIC dans l'enseignement du français en France: les difficultés d'un enseignement intégré en formation des enseignants	251
MAGALI BRUNEL	
Pratiques et usages du TBI au service de l'oral en cyberclasse primaire <i>Exemples en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)</i>	262
FRANÇOISE MARIA CAPACCHI	
Quels usages numériques pour le cours de français en secondaire? <i>Expérimentations à l'occasion du projet «École numérique»</i>	272
FRANÇOISE CHATELAIN	
Analyse des effets du TBI sur les pratiques d'écriture et de réécriture des étudiants de Master «Professorat des écoles» <i>De la «rédaction» à l'album typographique</i>	285
DOMINIQUE DUVIN-PARMENTIER	
Savoir-faire communicationnels et communication des compétences en Master de spécialisation ès Lettres	301
GILLES MERMINOD ET MARCEL BURGER	
Former des enseignants de FLE en Colombie à travers un dispositif informatique fondé sur la linguistique textuelle	310
JORGE MAURICIO MOLINA MEJIA ET GEORGES ANTONIADIS	
Les outils dans la formation des enseignants de français sur la production écrite <i>Quelle place pour les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE)?</i>	327
VERÓNICA SÁNCHEZ ABCHI, CARLA MESSIAS RIBEIRO ET JOAQUIM DOLZ	



Avant-propos

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos

Une réflexion introductive

Du 29 au 31 août 2013 a eu lieu à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), à Lausanne, en Suisse, le 12^e colloque de l'AiRDF autour de «l'enseignement du français à l'ère informatique». Ce texte a pour vocation de poser quelques pistes de réflexion issues des riches contributions que nous avons reçues. Loin de vouloir enfermer ces dernières dans des catégories figées, nous souhaitons commenter l'une ou l'autre des questions sous-jacentes, à commencer par celle-ci: le numérique introduit-il une «révolution» et, dans la suite, au sens fort du mot, une «ère»?

Une révolution numérique, vraiment?

Avant toute réflexion, un constat banal: les outils numériques font aujourd'hui partie de notre quotidien et ils sont de plus en plus fréquemment insérés dans les classes. À première vue, les effets des avancées de la technologie numérique sur les modes de communication ou sur l'accès au savoir ne sont plus à démontrer: l'émergence des réseaux sociaux, la multiplication des écrans ou, à l'inverse, la réunion de tous les médias dans un seul outil (*smartphone*, tablette tactile), l'intensification du courrier électronique au détriment du courrier postal traditionnel, l'entrée des tableaux blancs interactifs dans les classes à la place du légendaire tableau noir et de sa craie, la volonté de rendre universellement accessibles des contenus de cours universitaires par les MOOC (*massive open online courses*) sont quelques exemples qui nous encouragent à réfléchir – en tant que didacticiens du français – à ce phénomène. Diffus ou éclatant, il existe un sentiment d'être contemporains de bouleversements politiques, techniques, sociaux, climatiques ou encore économiques dont le nombre, la complexité et la radicale nouveauté ne pourraient être qu'annonceurs d'un changement d'ère mondial, d'une «révolution».

La question doit éviter la simplification et la hâte: nous manquons de recul sur un phénomène qui nous fascine et nous essouffle par sa vitesse de pénétration, et dont il serait faux de dire qu'il se déroule sous nos yeux puisqu'il les enveloppe et les dirige à la fois. Comme l'écrivait à cet égard Maurice Blanchot en 1981, lorsqu'on lui demandait s'il estimait que la société se trouvait à un tournant historique: «Si c'est une certitude, ce n'est pas un tournant. Le fait d'appartenir à ce moment où s'accomplit un changement d'époque (s'il y en a) s'empare aussi du savoir certain qui voudrait le déterminer, rendant inappropriée la certitude comme l'incertitude. Nous ne pouvons jamais moins nous contourner qu'en un tel moment: c'est cela d'abord, la force discrète du tournant.»¹ Dès lors, il nous semble essentiel de questionner cette notion d'«ère informatique», pour savoir d'une part ce qu'elle recouvre comme notions, outils et pratiques, et d'autre part s'il est effectivement adéquat de la concevoir comme une «révolution», le seul cumul d'exemples n'étant pas une démonstration suffisante.

Les transformations observées invitent l'École – l'un des organes centraux de la construction de la société, celle qui est et celle qui sera – et la didactique à se questionner sur leur fonction, leurs perspectives, leurs positionnements. Avant de savoir comment réagir à ce changement, il faut pourtant commencer par en questionner l'ampleur. Par exemple en se demandant, non pas quels intérêts pourraient conduire à exagérer l'impact des objets numériques sur le monde (pour ne pas cultiver une théorie du complot), mais ce que ce rapport révèle des préoccupations actuelles. À quelles conditions cette multiplication des objets numériques est-elle un phénomène de société qui ouvre une ère du numérique? Quelles peurs et quels enthousiasmes du monde contemporain

1 BLANCHOT, Maurice, cité par STIEGLER, Bernard (1994). La technique et le temps, tome 1, Paris: Galilée, p. 15.

sont-ils cristallisés dans l'insertion du numérique dans la classe de français? Au-delà de la réalité indéniable des changements, est-on fasciné par l'objet technologique au point de ne plus voir que les *smartphones* côtoient les cathédrales, les vieux murs, les librairies d'occasion?

C'est un parcours en trois étapes qu'on propose ici – du particulier au général, du concret à l'abstrait – chacune d'entre elles résonnant avec la question de l'ère numérique et la dimension didactique qui en découle: le support des textes, la qualité de la «révolution» annoncée et, enfin, la manière de s'y rapporter.

On a touché au livre

Avant de traiter des questions de définition, d'utilisation ou d'efficacité du numérique à l'École, il s'agit de se demander comment l'on s'y rapporte et de quelle teneur sont nos représentations.

Premièrement, peut-être que la fascination qu'opèrent sur nous le caractère spectaculaire de ces outils et le rythme effréné des innovations (pensons au nombre de générations d'*iPhones* qui se sont succédé en moins de 10 ans) nous fait voir la vitesse elle-même comme une révolution, sans même que l'on prenne le temps de réfléchir à la dimension didactique effective de ces outils. De la même manière, les nouvelles fonctionnalités qui accompagnent chaque mise à jour de l'objet technologique peuvent séduire, sans que ne soit interrogée la véritable plus-value relative à l'enseignement et à l'apprentissage.

Deuxièmement, on ne peut omettre le fait que le numérique incarne concrètement un moment de rencontre entre deux objets fortement chargés symboliquement: l'ordinateur et le livre. Le premier serait le signe d'un monde nouveau, le second d'un monde perdu, dont certains gardent à l'esprit une douce nostalgie (la fameuse odeur du vieux papier) tandis que d'autres le considèrent comme désuet. La peur de voir le livre disparaître ou au contraire l'enthousiasme pour les nouvelles technologies peuvent nous empêcher d'analyser le phénomène avec un recul suffisant.

Ainsi, la séduction possible du numérique ou de l'«ante numérique» sur l'utilisateur (particulier ou scolaire) constitue un écueil initial qu'il est nécessaire d'explicitier. La question, cependant, n'est pas d'opposer l'ancien au neuf. Rappelons que, s'il est devenu aujourd'hui une évidence, l'écrit a d'abord attisé la crainte qu'il n'aviilisse l'homme en lui faisant perdre la mémoire. Aujourd'hui, certains célèbrent l'heureux mariage de l'enseignement du français avec les outils issus du numérique, tandis que d'autres s'érigent contre le recours à la technologie pour enrichir le lexique des élèves, entraîner leur expression orale, découvrir des œuvres littéraires. Si l'on ne veut pas mettre dos à dos conservatisme et enthousiasme béat, analysons les techniques et pratiques que recouvre la notion de numérique, pour établir de façon circonstanciée si l'ensemble des innovations que l'on place indifféremment sous cette dénomination ont, d'une part, un caractère de rupture ou non et, d'autre part, si elles rendent nécessairement caduques des pratiques passées, ou si elles ne peuvent pas être pensées en alternance avec elles, ou en collaboration.

Notre posture nous place ainsi dans la filiation de Slavoj Žižek: «La pensée ne vient jamais au jour spontanément, d'elle-même, dans l'immanence de ses principes; ce qui nous incite à penser est toujours une rencontre traumatique, violente, avec un réel extérieur qui s'impose brutalement à nous, remettant en cause nos façons habituelles de penser. En tant que telle, une pensée véritable est toujours décentrée: on ne pense pas spontanément, on y est contraint.»² Le numérique fait partie intégrante de notre présent sociétal et didactique: gageons que cet état de fait sera l'occa-

2 ŽIŽEK, Slavoj (2004). *La subjectivité à venir*. Paris: Flammarion, «Champs essais».

sion d'un exercice de dissociation des idées, nous permettant ainsi d'éprouver le rôle de la tablette numérique, des réseaux sociaux, ou encore des dictionnaires en ligne dans l'apprentissage du français et de ses disciplines connexes.

Nouvelle ère, révolution ou technologisation de la société ?

Comme il est de coutume de dire aujourd'hui, Daniel J. Caron, bibliothécaire et archiviste du Canada, affirme que nous vivons actuellement une révolution numérique. Au contraire de l'imprimerie, dont l'impact fut certes déterminant en termes de circulation de l'information, de distribution et de mémorisation du savoir, mais «sans remettre [pour autant] en question le système de l'écrit»³, le numérique entrainerait quant à lui un changement qualitatif, sur lequel nous reviendrons. Avant même de se demander s'il est ou non légitime de parler de *révolution numérique*, c'est le concept de révolution lui-même que nous souhaiterions discuter.

Le philosophe François Jullien a questionné dans son ouvrage *Les transformations silencieuses*⁴ la vision de l'histoire comme une succession d'ères distinctes marquées par des moments de ruptures ou révolutions. Empruntant sa conception à la philosophie chinoise, Jullien promeut l'idée qu'un changement n'est jamais assignable à un moment ponctuel. Si la Révolution française, par exemple, a conduit à l'avènement sans précédent d'un régime démocratique dans l'histoire de l'Europe moderne, la cristallisation du 14 juillet 1789 comme un point de rupture radical, d'émergence d'une nouveauté absolue, sans commune mesure avec un monde dès lors passé, ou révolu, est une construction à *posteriori*, un effet de lecture. Par *transformation silencieuse*, Jullien veut dire qu'une société ne peut être considérée comme une totalité organique fonctionnant nécessairement dans la synchronie. Un nombre infini de changements locaux, invisibles, avant que le pouvoir monarchique ne soit attaqué en son cœur en la personne du roi décapité, avaient commencé de renverser le monde d'Ancien Régime. Il y a des changements plus spectaculaires que d'autres, mais cela ne signifie pas qu'ils soient sans précédent. Si l'on se souvient des révolutions comme de moments charnières, c'est parce qu'elles touchent aux lieux de production et de garantie de l'homogénéité sociale, aux mythes (peut-être est-ce le cas avec le livre face au numérique), ou au pouvoir (l'État dans les révolutions modernes).

Pour esquisser un parallèle avec la problématique de notre colloque, on pourrait dire que si un gymnase ou un lycée prévoit d'équiper tous ses élèves avec des livres électroniques au détriment des traditionnels ouvrages de papier, c'est parce qu'un contexte favorable à une telle innovation s'est lentement et inexorablement mis en place. Dans son ouvrage, Caron ne propose une lecture de l'Histoire que par effets de ruptures homogènes dont certains ne seraient que quantitatifs, ne bouleversant en rien l'esprit ou les valeurs d'une société, ne lui permettant que de faire davantage ou plus vite ce qu'elle pouvait déjà faire auparavant (comme l'imprimerie), et dont d'autres seraient qualitatifs (comme le numérique). Mais, en absolu, un changement qualitatif signifie qu'il est sans précédent, et que la référence aux ruptures passées ne nous est d'aucun secours pour l'anticiper, l'accepter ou le refuser; nous n'aurions plus qu'à l'observer et au mieux nous y adapter pour sauvegarder dans une posture réactive ce que nous souhaiterions ne pas voir disparaître. Or, l'exemple évoqué ci-dessus dit avec plus de nuances que le numérique ne rompt pas absolument avec les *habitus* littéraires et scolaires passés: que ce soit sur un livre électronique, ou dans une édition originale, à certains égards (et quoique cela puisse être nuancé) on lit le même Sartre, le même Corneille.

Revenons au cas de l'imprimerie, pour penser par analogie celui du numérique. Considérée du point de vue de l'accroissement du volume éditorial ou de la vitesse du processus, l'imprimerie ne

3 CARON, Daniel J. (2011). *Web HT.O, pour une société informée: la pertinence numérique et ses défis pour les sociétés démocratiques au 21^e siècle*. Paris: Hermann, pp. 41-42.

4 JULLIEN, François (2009). *Les transformations silencieuses*. Paris: Grasset, 2009.

présente certes qu'une innovation d'ordre quantitatif. Elle n'ouvre pas de nouvelles possibilités, elle permet simplement de produire plus d'ouvrages qu'auparavant dans une même durée. Néanmoins, cet accroissement est indissociable du passage de l'écriture manuscrite à l'écriture typographique, changement pour sa part d'ordre qualitatif. L'imprimerie marque en effet la première manifestation d'une standardisation des produits culturels. Comme le disait Walter Benjamin à propos de l'image, la reproductibilité des œuvres conduit à la perte de leur «aura»⁵. La «Liberté guidant le peuple» n'a pas la même valeur, ou le même sens, si elle n'existe qu'au Louvre, ou si l'on peut la trouver imprimée en cartes postales dans un kiosque, ou la voir apparaître en quelques clics sur un moteur de recherche. On pourrait en dire de même du texte en caractères typographiques, qui n'accueille plus les inflexions et les émotions du copiste, fossilisées dans l'encre, ou l'emportement de l'auteur circulant entre les ratures de son manuscrit.

Par ailleurs, il est impossible de caractériser un changement si on l'isole de ses effets : l'accroissement de vitesse dont parle Caron a eu pour effet des changements d'organisation dans le champ du savoir, ainsi qu'une redéfinition des pôles d'influence. Le savoir était jusqu'alors exclusivement détenu par les ecclésiastiques, il va désormais se répandre dans d'autres catégories sociales, les centres de production vont se multiplier et se délocaliser, entre autres raisons, parce que l'acte de copie, mécanisé, demandera un savoir-faire technique et non plus une vaste connaissance encyclopédique. De plus, le prix de production d'un ouvrage va pouvoir baisser, contribuant à élargir le cercle des lecteurs potentiels. Enfin, la transmission qui auparavant dépendait des sources et de la rigueur du copiste, rendant techniquement impossible la connexion entre un texte et un auteur, va céder sa place à la possibilité de stabiliser les textes, et ainsi de s'intéresser à leur origine : perte d'autorité intellectuelle de l'Église, émergence progressive de la notion d'auteur.

On le voit : les changements inhérents à l'imprimerie ne sauraient être dits «quantitatifs» uniquement si l'on souhaite les inscrire dans une compréhension complexe de l'époque et des influences. De même, désigner à priori l'évolution des outils technologiques comme une révolution peut constituer une réduction de même ordre.

De l'impensé au mythe, vers la démystification

La position de Caron nous permet de rappeler une condition de notre réflexion sur le numérique : les objets techniques en eux-mêmes ne sont pas facteurs de changements, ni de valeurs ; ce qui définit l'outil, c'est toujours son appropriation ou son utilisation.

Intéressons-nous à présent à la quatrième de couverture du livre de Caron : «C'est désormais le numérique qui est sur le point de remettre en question [le système de l'écrit]» ; «Comment passerons-nous de l'écrit au numérique?» ; «Il importe de mettre en perspective l'apport des technologies avec la question plus fondamentale de la place et du rôle de l'humain dans ce nouvel univers.»⁶ Selon Caron, donc, la révolution est un fait. Il ne nous reste plus qu'à savoir comment nous allons nous diriger dans ce nouveau monde. Plus encore, le texte n'aurait pas connu d'autres révolutions, autrement dit, il n'y aurait eu que deux systèmes dans l'Histoire humaine : l'oral et l'écrit, avant que ne surgisse ce troisième, qui serait déjà là (même pas *qui vient*, comme l'indique le «désormais» qui semble rendre inéluctable, déjà joué ce qui est pourtant dit «sur le point de» se passer). Radicalement nouveau, ce changement serait sans commune mesure avec ce qui l'a précédé. Nous n'aurions donc aucun outil conceptuel ou expériences commensurables auxquelles l'assimiler, afin de l'appréhender dans une posture active ; il n'y aurait plus qu'à sentir l'influence qu'il a sur nous, et nous y adapter !

5 BENJAMIN, Walter (2000). L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique, in Œuvres III. Paris : Gallimard, Folio Essais.

6 CARON, Daniel J. (2011). 4^e de couverture.

Cette vision des choses nous semble obéir au principe de *l'impensé*, tel que le développe Pascal Robert⁷. Ce mécanisme opère à l'inverse du mythe, qui glorifie un phénomène, laissant dès lors ouverte la possibilité de la critique. Un régime dictatorial, par exemple, bâti sur le culte du leader, situe tout positionnement à son endroit sur une axiologie. On ne nie pas la réalité de la critique, au contraire, on lui donne une substance d'autant plus forte qu'on en persécute les agents. Dans les régimes démocratiques modernes, la liberté d'expression est certes totale, on y disqualifie pourtant la pensée qui remettrait en question cet acquis. Il ne s'agit plus de faire entendre qu'on n'a pas le droit de s'opposer aux présupposés du régime, mais que cela est impossible. Nous pouvons penser aux exemples innombrables où une critique de la démocratie entraîne inmanquablement une sanction du type «vous n'êtes pas pour la dictature, quand même».

Les visions binaires qui posent le numérique comme une vérité qu'on n'ose pas questionner sont l'illustration même d'un impensé qui pousse à le présenter comme un fait naturel incontournable, une nouvelle «ère», alors qu'il ne s'agit que d'une lecture parmi d'autres. Cela mène à l'idée que l'on peut débattre de la manière de réagir à cette révolution, de s'y adapter ; mais que l'on ne peut pas réfléchir le phénomène. Dans le cadre précis de la didactique, on serait empêché de faire la part des choses entre certains outils et certaines pratiques reconnues comme bénéfiques et d'autres inefficaces. C'est ainsi à une telle analyse circonstanciée que nous invitons les participants au colloque. L'École est-elle condamnée à subir ce changement, ou peut-elle en être l'un des acteurs ?

Sous le terme de numérique, on regroupe sans autre distinction l'ordinateur et à travers lui internet, les *smartphones* et tablettes tactiles, et d'autres outils de la même famille. Néanmoins, si l'on s'intéresse à ces objets de manière distincte, spécifique, et non plus globale, on voit surgir un ensemble de problématiques nullement réductibles les unes aux autres. Pour donner un exemple, la question de l'anonymat sur les forums internet est isolable de celle du remplacement de la plume par le clavier : leurs contextes d'apparition, leurs utilisations et leurs effets ne sont pas nécessairement comparables. De même, la question de l'accessibilité des sources et de la numérisation des documents nous semble éloignée de celle de l'ordinateur comme facteur de motivation dans les apprentissages.

Ainsi, il nous apparaît nécessaire d'analyser la pertinence didactique de ces outils en les replaçant dans leurs cadre et problématique propres, afin de permettre une vision à hauteur de la complexité réelle du phénomène du numérique. C'est à cette finalité, ambitieuse, que nous espérons que les articles ci-après contribueront.

SONYA FLOREY ET MATHIEU DEPEURSINGE

7 ROBERT, Pascal (2009). *Une théorie sociétale des TIC, penser les TIC entre approche critique et modélisation conceptuelle*. Paris: Lavoisier.

Informations et notes par l'acrostiche AiRDF

A comme (feu) les Axes

Lors de l'appel à communications, les chercheuses et chercheurs avaient parfaitement répondu aux consignes et ils avaient donc placé leur projet dans l'un des cinq axes retenus, à savoir: 1. Logiciels & outils, épistémiques, 2. Pratiques d'enseignement, 3. Apprentissages, 4. Formation professionnelle, 5. Concepts, épistémologie. Ou ils avaient choisi l'axe «Varia» qui avait été créé pour permettre aux membres de l'AiRDF n'ayant que peu d'intérêt pour le thème du français à l'ère informatique de participer activement à la rencontre trisannuelle de leur société.

Cependant, au moment d'établir le programme définitif, deux questions inédites ont surgi. La première est née du constat que les cinq axes spécialisés avaient été très inégalement choisis: s'il était attendu que les axes «Pratiques d'enseignement» et «Apprentissages» soient plébiscités, la disproportion était forte avec les trois autres axes: les deux premiers (pratiques et apprentissages) avaient été environ trois fois plus choisis que les trois autres ensemble (Logiciels & outils, formation, épistémologie).

La seconde question relevait d'un autre ordre: stratégique et politique. Fallait-il isoler les «Varia» ou les intégrer dans le programme principal? Les tenir à part, n'était-ce pas créer un «colloque dans le colloque»? Et ce colloque séparé en serait-il même vraiment un, puisque, par nature, les «Varia» sont forcément singuliers? Enfin, si l'on comprend que le thème du français à l'ère de l'informatique peut légitimement paraître secondaire à des collègues, leur isolement dans un groupe «Varia» n'était assurément pas le meilleur moyen de les rapprocher de cette thématique.

Le comité d'organisation a donc choisi de ne plus organiser le programme selon les axes étanches de l'appel et il a distribué les communications de la section «Varia», les communications sans référence explicite au numérique, dans les thèmes qui avaient été créés pour les communications centrées sur le numérique.

Les communications sont donc maintenant réparties selon les principaux thèmes et champs disciplinaires traditionnels du français, dont: le lire-écrire, la structuration de la langue (orthographe, grammaire...), l'oral, le contexte d'apprentissage, le français langue étrangère, la littérature et la formation des enseignants.

I comme Informatique ou N comme Numérique?

Il suffit d'avoir retenu, dans le titre du colloque, l'expression «ère *informatique*» pour que, évidemment, on se mette à douter: «ère *numérique*» n'aurait-il pas été plus adéquat? Dixit Google, sur le seul plan de la fréquence d'emploi, «ère informatique» est cinq fois plus employé qu'«ère numérique».

Néanmoins, sous l'effet notamment de la forme substantivée, «le numérique», ce dernier terme a semble-t-il désormais les faveurs, notamment dans notre milieu socio-professionnel...

R comme Rassurant et comme Responsabilisant

Après que le comité international de l'AiRDF a approuvé le thème de son 12^e colloque et qu'il en a amélioré le texte d'appel par ses remarques, une prophétie a un instant couru dans notre petit monde au moment où l'invitation a été publiée: le thème n'intéresserait pas la didactique du français, il ne retiendrait quasiment personne.

La réalité a démenti la rumeur : 92 communications ont été soumises aux organisateurs et, après les évaluations des experts-es, 74 d'entre elles ont été retenues, ce qui est rassurant et réjouissant quant au choix et à l'actualité du thème.

D comme Dialogue

Afin que ce premier succès, quantitatif, puisse se confirmer par la qualité, le comité d'organisation a eu la responsabilité de proposer aux participants-es les meilleures conditions de dialogue, d'échanges.

Le principe qui a donc été retenu pour établir le programme a été le suivant : souffrir d'ouvrir davantage d'ateliers en parallèle pour pouvoir accorder à chaque communication le plus de temps possible.

Dans les faits, 6 ateliers ont été ouverts en parallèle afin que chaque communicant-e dispose, exposé et échanges compris, non pas des classiques et sévères 30 minutes, mais de 45 minutes. Dérisoire en absolu, ce quart d'heure supplémentaire a permis de desserrer la pression de la montre et de ralentir la cadence fordienne des présentations. Concrètement, les communicants-es ont pu penser une intervention de 30 à 35 minutes et laisser un temps de dialogue de 10 minutes.

F comme Fondateur ou comme Futurologie

Bien que le mot « ordinateur » s'oublie aujourd'hui sous celui de ses avatars ou des marques, il peut être intéressant de rappeler l'origine de ce mot français.

En 1954, la filiale française d'IBM a demandé à Jean Perret, professeur de philologie classique à la Sorbonne, de l'aider à traduire le terme anglais « computer » autrement que par « calculateur ».

« Que diriez-vous d'ordinateur ? », suggère Perret dans sa lettre de réponse. « C'est un mot correctement formé, qui se trouve même dans le Littré comme adjectif désignant Dieu qui met de l'ordre dans le monde. Un mot de ce genre a l'avantage de donner aisément un verbe "ordonner", un nom d'action, "ordination". L'inconvénient est qu'"ordination" désigne une cérémonie religieuse : mais les deux champs de signification (religion et comptabilité [cf. computer]) sont si éloignés, et la cérémonie d'ordination connue, je crois, de si peu de personnes, que l'inconvénient est peut-être mineur. D'ailleurs votre machine serait "ordinateur" (et non ordination) et ce mot est tout à fait sorti de l'usage théologique. »

Cet extrait est cité en exergue (p. 67) dans le livre d'Aurélien Bellanger, *La théorie de l'information* (Gallimard, 2012), un roman qui contient cette sentence : « Dieu n'est pas mort au XX^e siècle, il est devenu un objet technique. » (p. 409)

Passant de la fondation à la futurologie, sachant que chaque colloque suscite et se choisit quelques mots ou syntagmes autour desquels il se reconnaît, quels seront les mots du 12^e colloque de l'AiRDF ? Les réponses sont à rechercher dans les communications ci-après...

NOËL CORDONIER

Références

BENJAMIN WALTER (2000). L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique, in Œuvres III. Paris: Gallimard, Folio Essais.

CARON DANIEL J. (2011). Web HT.O, pour une société informée: la pertinence numérique et ses défis pour les sociétés démocratiques au 21^e siècle, Paris: Hermann.

JULLIEN FRANÇOIS (2009). Les transformations silencieuses, Paris: Grasset, 2009.

ROBERT PASCAL (2009). Une théorie sociétale des TIC, penser les TIC entre approche critique et modélisation conceptuelle, Paris: Lavoisier.

STIEGLER BERNARD (1994). La technique et le temps, tome 1, Paris: Galilée.

ŽIŽEK SLAVOJ (2004). La subjectivité à venir. Paris: Flammarion, «Champs essais».

Partie 1: Lire-écrire

Partie 1: Lire-écrire

À l'heure où la plume et le livre cohabitent avec les tablettes et autres e-books, la didactique du français est conviée à réfléchir aux impacts de ces nouveaux outils sur la pertinence des pratiques traditionnelles de communication.

Plus spécifiquement, les codes de l'écrit sont aujourd'hui en rapport étroit avec ceux de l'image, fixe ou animée, avec les infographies, avec le son même. L'apprentissage de l'écrit est radicalement interrogé, du geste calligraphique initial jusqu'aux éditions informatiques, du texte privé au texte publié, du support matériel aux encodages numériques.

On peut déjà observer l'influence de ces bouleversements sur les objectifs que se donne l'école dans les plans d'études et curricula. Le concept de *multimodalité*, désormais au cœur de la didactique du «lire-écrire», dit assez combien l'enseignement du français ne peut plus désormais ignorer la pluralité des médias, et la nécessité de penser leurs articulations.

Utilisation des TIC hors de l'école et compréhension de texte français au secondaire 2

BERNARD BAUMBERGER

UER Médias et TIC dans l'enseignement et la formation, HEP Vaud

bernard.baumberger@hepl.ch

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'impact, sur la compréhension d'un texte en français, de l'apprentissage informel lié à l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC en dehors du contexte scolaire) et les buts d'accomplissement (buts de maîtrise et de performance).

Les buts de maîtrise visent à acquérir des connaissances, comprendre et maîtriser les tâches. Les buts de performance visent à se montrer compétent comparativement à autrui. Les buts de performance-approche ont pour objectif d'essayer d'être compétent, meilleur que les autres; ceux de performance-évitement d'éviter d'être incompetent ou moins bon que les autres.

236 étudiants-es du secondaire 2 (16 à 18 ans), choisis aléatoirement, étaient invités à lire un texte scientifique, puis interrogés sur leur compréhension de son contenu. Ils devaient indiquer dans un questionnaire leur degré d'adoption des buts d'accomplissement et leur utilisation d'internet et du téléphone portable.

Nos résultats montrent que la performance au test de français est prédite positivement par plusieurs facteurs. En effet, plus les étudiants envoient des SMS et ont le désir d'être meilleurs que les autres, plus leur compréhension du texte est bonne. À l'opposé, plus les étudiants écoutent de la musique et ont le désir d'éviter d'être incompetents, moins leurs résultats au test sont bons.

En résumé, nos résultats confirment la théorie des buts d'accomplissement qui montre qu'avoir un esprit compétitif favorise les performances. Au-delà de ces effets motivationnels, certains usages des TIC en dehors de l'école apparaissent comme des prédicteurs de la performance en français.

Ces résultats montrent que si certains apprentissages informels des TIC peuvent être bénéfiques, d'autres tendent à influencer négativement la compréhension de texte en français.

Ainsi, s'il paraît évident que les SMS ne favorisent pas l'orthographe, leur usage fréquent pourrait entraîner une amélioration des capacités de synthèse des étudiants du fait de l'utilisation de pictogrammes ou de phrases incomplètes. Ceci obligerait les lecteurs à des efforts de compréhension et d'analyse, et aurait des effets positifs sur la compréhension de texte en français.

À l'inverse, l'écoute intensive de musique ne favoriserait pas l'effort d'attention et de compréhension que nécessite l'analyse d'un texte de français, ce qui pourrait diminuer les capacités de traitement et d'analyse.

Mots clés:

utilisation des technologies – MITIC – secondaire 2 – compréhension de texte – français

1 Introduction

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'impact sur la compréhension d'un texte en français de deux facteurs principaux. Le premier facteur étudie l'usage des technologies actuelles en dehors du contexte scolaire. En effet, est-ce que l'utilisation intensive de la recherche « facile » sur internet, des jeux, des réseaux sociaux et des SMS a une influence sur la compréhension de texte ? Ces utilisations des technologies peuvent être principalement personnelles comme la recherche de document, le travail de bureautique, ou plus sociales comme les SMS ou les réseaux sociaux. Du point de vue de la psychologie sociale, il existe de nombreux liens entre les buts d'accomplissement et l'apprentissage. Les buts d'accomplissement (Dweck, 1986; Elliot & Church, 1997) se déclinent en deux parties. Les buts de maîtrise qui visent à acquérir des connaissances, comprendre et maîtriser les tâches et les buts de performance qui visent à se montrer compétent comparativement à autrui. Les buts de performance sont de deux types. Premièrement le but de performance « réussite » qui a pour objectif d'essayer d'être compétent, meilleur que les autres. Deuxièmement le but de performance « évitement » qui a pour objectif d'éviter d'être incompetent ou moins bon que les autres. L'école, en général, va plus dans le sens d'une promotion des buts de maîtrise et un découragement des buts de performance (Darnon, Dompnier, Delmas, Pulfrey, & Butera, 2009). En effet, promouvoir les buts de performance « réussite » (être meilleur que les autres) est souvent considéré comme « politiquement incorrect » (Hidi & Harackiewicz, 2000) et les buts de performance-évitement diminuent l'estime de soi alors que les buts de maîtrise sont moins connotés socialement.

De nombreuses recherches ont étudié les relations entre l'adoption des buts de maîtrise (p. ex. chercher à maîtriser la tâche, chercher à apprendre) et l'apprentissage réel en contexte éducatif (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Toutefois, quelles seraient les leçons à tirer au niveau de l'enseignement et de la motivation en classe s'il se trouvait que l'adoption déclarée des buts de maîtrise par les étudiants n'est pas le reflet d'une adhésion réelle, mais de stratégies d'autoprésentation qu'ils utiliseraient pour augmenter leur valeur sociale aux yeux de leurs enseignants ? Ainsi Beauvois (2003) définit les deux dimensions du jugement social. La désirabilité sociale est définie comme la capacité des individus à satisfaire les motivations des membres d'un groupe social donné (degré de sympathie) et l'utilité sociale est définie comme la capacité des individus à satisfaire les impératifs fonctionnels d'un environnement social donné (degré de compétence). Dompnier, Darnon et Butera (2009) ont émis l'hypothèse que la relation entre buts de maîtrise et apprentissage dépend des raisons pour lesquelles les étudiants adoptent les buts de maîtrise, à savoir se faire apprécier de leurs enseignants (désirabilité sociale) ou réussir (utilité sociale). Les résultats obtenus dans cette recherche montrent que moins les participants perçoivent les buts de maîtrise

comme un moyen de se faire apprécier de leurs enseignants, plus la relation entre l'adoption spontanée de ces buts et leur apprentissage est forte. En résumé, plus ils perçoivent ces buts comme un moyen de réussir, plus leur adoption spontanée prédit leur apprentissage. L'adoption des buts de maîtrise peut donc être biaisée par les connaissances des étudiants de leur «utilité» et «désirabilité» sociale. À l'heure actuelle, l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) est certainement l'un des vecteurs importants des stratégies d'autoprésentation utilisée par les étudiants, l'objectif de cette recherche est d'étudier l'impact sur l'apprentissage (en testant la compréhension d'un texte en français) de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC en dehors du contexte scolaire) et des buts d'accomplissement (buts de maîtrise et de performance, Ames, 1992, Dweck, 1986; Elliot & Church, 1997):

- Les **buts de maîtrise** visent à acquérir des connaissances, comprendre et maîtriser les tâches.
- Les **buts de performance** visent à se montrer compétent comparativement à autrui.
- Les buts de performance-approche (PA) ont pour objectif d'essayer d'être compétent, meilleur que les autres.
- Les buts de performance-évitement (PE) sont d'éviter d'être incompetent ou moins bon que les autres.

Notre objectif est d'étudier les liens entre les usages informels des TIC, les buts d'accomplissement poursuivis par les étudiants et leur compréhension d'un texte en français. Nous posons donc la question de recherche suivante:

Quels sont le rôle des buts de maîtrise, de performance-approche (PA), de performance-évitement (PE) et l'usage informel des outils numériques actuels sur la performance de compréhension d'un texte de français?

2 Méthode

2.1 Population

Cette recherche a porté sur un échantillon total de 238 gymnasiens (134 filles et 101 garçons, 1 non renseigné) inscrits en 1^{er} (N = 86), 2^e (N = 79) et 3^e (N = 73) année de gymnase, soit en voie de maturité (N = 156) soit en voie de culture générale (N = 82). Les données récoltées ont été traitées de façon anonyme dans le respect des règles déontologiques.

2.2 Démarche de recherche

Les prises de données par questionnaire se sont déroulées lors de séances collectives dans une salle de cours. Les participants étaient invités à prendre place devant un ordinateur individuel et étaient guidés tout au long des passations par différentes instructions apparaissant à l'écran. Ils devaient lire des textes relatant les conclusions de recherches scientifiques. Il leur était également indiqué qu'ils seraient interrogés sur le contenu de ces textes afin de mesurer leur niveau d'apprentissage et de **compréhension d'un texte scientifique en français**. Après la lecture d'un texte réparti sur deux écrans successifs pendant une durée de huit minutes, les participants passaient un premier test contenant six questions de compréhension. Ensuite, ils devaient indiquer l'importance de leur désir d'apprendre dans le cadre de ce cours (i.e., adop-

tion personnelle des buts d'accomplissement, leur but de maîtrise et les buts de performance PA et PE). Ensuite, ils répondaient à un questionnaire papier sur leur utilisation (communication, recherche d'information, jeux, réseaux sociaux, visionnement de vidéo, utilisation des SMS et écoute de musique) d'internet et du téléphone portable, et le questionnaire se terminait par des questions sociodémographiques.

En résumé, les étudiants:

- étaient informés qu'ils seraient interrogés sur le contenu de ces textes **afin de mesurer leur niveau d'apprentissage**.
- Devaient lire un texte qui relatait des conclusions de recherches scientifiques.
- Passaient un test contenant six questions à choix multiple sur leur compréhension du texte.

La réponse à ces questions permet de mesurer leur niveau de compréhension d'un texte en français.

Ensuite, dans un questionnaire, les étudiants devaient indiquer leur adoption:

- des **buts de maîtrise (MAP)**, de performance-approche (PA) et de performance-évitement (PE) (Dompnier, B., Darnon, & Butera F. 2009)
- leur utilisation d'internet et du téléphone portable:

Plus particulièrement leurs utilisations:

- de la recherche sur internet,
- de l'écoute de la musique,
- des jeux,
- des réseaux sociaux,
- des SMS.

3 Résultats

3.1 Analyse de régression multiple

L'analyse de régression multiple permet d'entrer dans une équation une multitude de facteurs pouvant influencer la variable dépendante (en l'occurrence le résultat au test de français). Ainsi, le logiciel (SPSS) enlève les variables non pertinentes pour ne retenir que celles qui sont significatives. Pour chaque variable retenue, le logiciel calcule une pente de régression. Cette pente est directement proportionnelle à l'impact de la variable en question.

Dans cette recherche, nous avons trouvé que des facteurs favorisent et d'autres défavorisent les résultats au test de compréhension d'un texte de français.

Les facteurs **favorisants** sont (voir la figure 1):

- L'usage du téléphone pour envoyer des SMS (Pente_SMS=1.246; t [225]=2 026, p< . 05)
- Le désir d'être meilleur que les autres (perf. Approche PA, Pente_AP=1.516; t [225]=3356, p< . 01)

Les facteurs **défavorisants** sont (voir la figure 1):

- L'utilisation des TIC pour écouter de la musique (Pente_M=-1.532; t [225]=-2934, p< . 01)
- Le désir d'éviter d'être incompetent (perf. Évitement PE, Pente_PE=-1.312; t [225]=-2695, p< . 01)

Les facteurs avec une pente positive sont favorables à la performance en français (en l'occurrence le désir d'être meilleur que les autres [PA] et le fait d'envoyer beaucoup de SMS), les facteurs avec une pente négative sont défavorables (en l'occurrence l'écoute de la musique et le désir d'éviter d'être incompetent, PE). Pour que le calcul soit correct, il convient d'ajouter à l'impact de chacune de ces pentes une valeur constante qui sert comme une note de référence.

En fonction de cette analyse, il est donc possible de résumer la note obtenue par l'équation:

$\text{Notetest} = 1.516 * \text{perf_Approche(PA)} + 1.246 * \text{usage_SMS} - 1.312 * \text{perf_Évitement (PE)} - 1.532 * \text{Usage_Musique} + 3.342$.

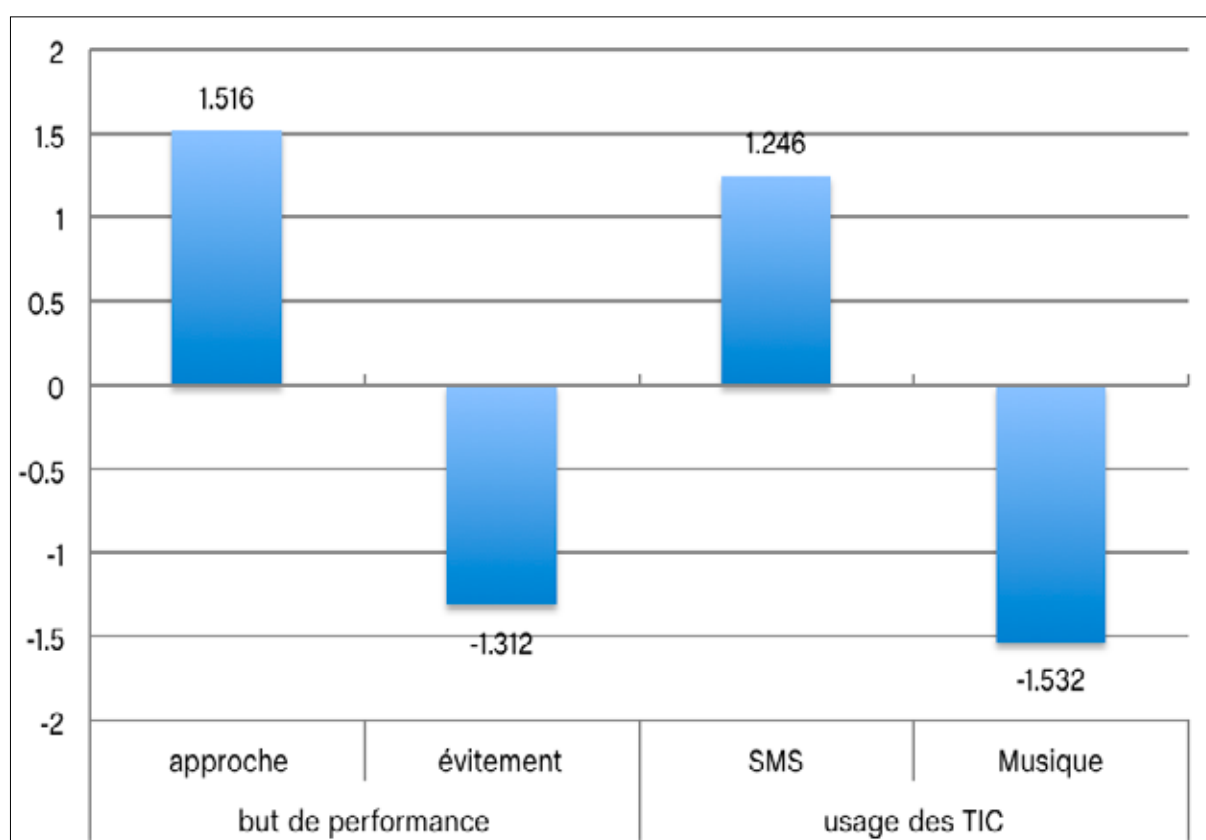


FIGURE 1 Pentés des droites de régression prédisant le score au test de compréhension en FR.

Les autres mesures, telles que les buts de maîtrise (MAP), l'usage des outils de recherche, de communication, les jeux, l'usage des réseaux sociaux et le visionnement de vidéos ne sont pas «sorties» significativement du modèle de régression et n'ont donc pas d'impact sur le test de compréhension.

En résumé, nos résultats montrent que l'équation ci-dessus permet de prédire le résultat (au test de compréhension en FR) d'un étudiant en connaissant son «but de performance» (approche et évitement) et son usage des TIC (SMS et Musique). Ainsi on peut conclure que plus l'étudiant utilise les SMS et a une volonté d'être le meilleur (performance réussite), plus les performances de compréhension de texte sont bonnes. À l'opposé, plus il écoute de la musique fréquemment et plus il a peur d'être incompetent (performance évitement), moins ses résultats au test de compréhension sont bons.

3.2 Analyse typologique

L'analyse typologique est une analyse qui vise à trier les sujets en fonction de caractéristiques communes. À l'aide de réponses à une multitude de questions (3 questions pour MAP, PA et PE, plus les usages des différentes TIC), l'analyse typologique trie les étudiants pour essayer de les regrouper en fonction de leurs caractéristiques (voir le tableau 1). Les cellules jaunes du tableau indiquent que le score de cette question est significativement différent entre la classe 1 et la classe 2, cette variable est donc importante et caractérise le groupe. En regroupant les différentes catégories significatives, nous avons pu partager notre population en deux classes distinctes :

- Classe 1: 38% des étudiants (n=85) ont pour objectifs d'apprendre le plus possible et de bien réussir,
- Classe 2: 62% des étudiants (n=137) essaient d'éviter d'être en échec.

Les étudiants de la classe 1, qui ont pour objectifs d'apprendre, de comprendre et maîtriser les contenus, mais aussi de réussir mieux que les autres, nos analyses montrent qu'ils :

- Ont les meilleures performances au test de français (3,75 versus 2,77, $F [1, 220] = 22,14$, $p < .01$),
- Écoutent le moins de musique (79% versus 85%, $F [1, 220] = 5,971$, $p < 0,01$).

À noter qu'il n'y a pas de différence entre les deux classes pour l'envoi de SMS et l'usage du téléphone.

Précédemment dans l'analyse de régression multiple, nous avons calculé une droite de régression qui permet de prédire la note en fonction des différents facteurs significatifs. Dans cette analyse typologique, nous avons séparé notre population en deux classes distinctes. Pour renforcer l'importance de l'analyse de régression multiple, nous avons calculé pour chaque personne la note prédite par l'équation et celle réellement obtenue par la personne.

Pour les deux groupes (voir la figure 2) les notes prédites par la régression multiple et les notes calculées par la moyenne sont très proches (différence non significative $F [1, 220] = 0,075$, ns) et confirment les qualités «prédictives» de notre modèle. Par contre, on trouve bien une différence significative pour la note au test ($F [1, 220] = 58,898$, $p < .001$, $\eta^2 = 0,211$) entre le groupe 1, qui cherche à apprendre et bien réussir, et le groupe 2, qui essaie d'éviter d'être en échec, ce qui confirme les résultats que nous avons trouvés précédemment.

	Classe 1: «apprendre et réussir»	Classe 2: «éviter l'échec»
1. Je veux apprendre autant que possible de mes cours de français. (MAP1)	vrai pour moi	plutôt vrai pour moi
2. Il est important pour moi de mieux réussir que les autres élèves en français. (PA1)	plutôt vrai pour moi	plutôt pas vrai pour moi
3. C'est important pour moi de comprendre le contenu de mes cours de français de façon aussi approfondie que possible. (MAP3)	vrai pour moi	plutôt vrai pour moi
4. Je veux seulement éviter d'échouer dans mes cours de français.	plutôt pas vrai pour moi	vrai pour moi
5. Il est important pour moi de bien réussir comparativement aux autres dans mes cours de français. (PA2)	plutôt vrai pour moi	entre les deux
6. Mon but dans mes cours de français est d'éviter de mal réussir. (PE2)	plutôt pas vrai pour moi	vrai pour moi
7. Je désire maîtriser complètement le contenu de mes cours de français. (MAP3)	vrai pour moi	plutôt vrai pour moi
8. Ma peur d'échouer dans mes cours de français est souvent ce qui me motive. (PE3)	plutôt pas vrai pour moi	entre les deux
9. Mon but dans mes cours de français est d'avoir de meilleures notes que la plupart des élèves. (PA3)	entre les deux	plutôt pas vrai pour moi
Usage Discussion	74%	75%
Usage Réseaux Sociaux	69%	75%
Usage Jeux	48%	51%
Usage Musique	79%	85%
Usage SMS	86%	88%
Usage Téléphone	75%	78%
Usage Recherche Info	48%	46%
Note au test	3,75	2,77

TABLEAU 1 Résultat de l'analyse typologique pour chaque question.

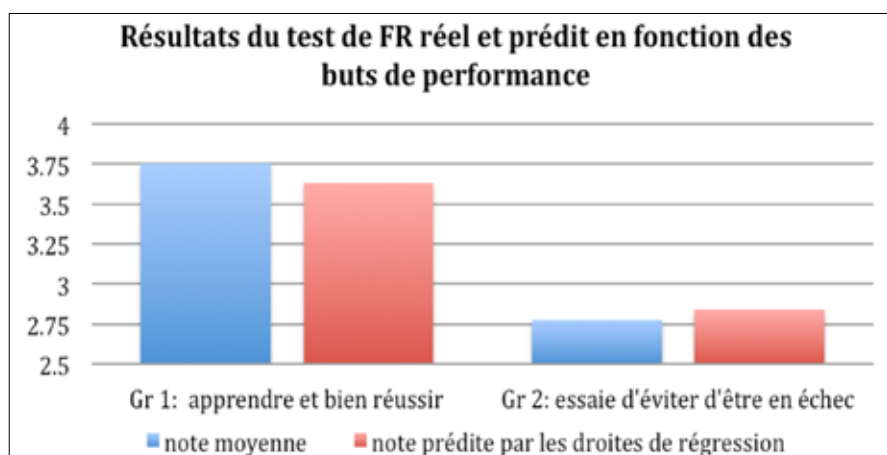


FIGURE 2 Résultats du test de français réel et prédit en fonction des buts de performance.

4 Discussion

L'apprentissage informel lié à l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC en dehors du contexte scolaire) comme l'usage fréquent des SMS et l'écoute de musique ont un impact sur les capacités de compréhension d'un texte en français.

- Usage fréquent des SMS:

Bien que nous n'ayons pas de résultats empiriques, il paraît évident qu'il ne favorise pas l'orthographe.

- Nos résultats montrent néanmoins qu'il entraîne une amélioration des capacités d'analyse de texte, probablement parce que l'utilisation de pictogrammes et de phrases incomplètes oblige à des efforts de compréhension et d'analyse.
- Cet effet sur la compréhension d'un texte se retrouve indépendamment des buts d'accomplissement de l'étudiant.

- L'écoute intensive de musique hors du contexte scolaire:

Bien qu'elle puisse induire une diminution du stress et avoir un intérêt récréatif pour les étudiants, nos résultats montrent qu'elle ne favorise pas la compréhension et l'analyse d'un texte de français.

- Cet effet dépend des buts d'accomplissement. Les étudiants du groupe 1, dont l'objectif est d'apprendre et de mieux réussir que les autres, écoutent moins de musique et ont de meilleures performances au test de français.

Par contre, l'hypothèse d'un lien entre les usages des TIC et les stratégies d'autoprésentation n'a pas été confirmée. En effet, nous n'avons pas trouvé de lien entre la performance au test de français, l'usage des outils de communication, les réseaux sociaux, et les outils de recherche d'information.

5 Conclusion

En résumé, nos résultats confirment que si certains apprentissages informels des TIC peuvent être bénéfiques (Schneider et coll. 2012), d'autres tendent à influencer négativement la performance scolaire.

Par ailleurs, ils confirment les conclusions de la théorie des buts d'accomplissement (Darnon, et coll. 2009) qui montre qu'apprendre, comprendre et maîtriser les contenus (but de maîtrise), mais aussi avoir un esprit compétitif (performance approche) favorise la qualité des performances alors que chercher à éviter d'être moins bon que les autres (performance évitement) la diminue.

Références

- AMES C.** (1992). Classrooms: Goals, structures, and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- BEAUVOIS J. L.** (2003). Judgment norms, social utility, and individualism. In N. Dubois (Ed.), *A sociocognitive approach to social norms* (pp.123-147). London: Routledge.
- DARNON C., DOMPNIER B., DELMAS F., PULFREY C. & BUTERA F.** (2009). Achievement Goal Promotion at University: Social Desirability and Social Utility of Mastery and Performance Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 119–134.
- DOMPNIER B., DARNON & BUTERA F.** (2009). Faking the Desire to Learn: A Clarification of the Link between Mastery Goals and Academic Achievement. *Psychological Science*, 20, 939–943.
- DWECK C. S.** (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- ELLIOT A. J. & CHURCH M. A.** (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- HIDI S. & HARACKIEWICZ J. M.** (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.
- MEECE J. L., ANDERMAN E. M. & ANDERMAN L. H.** (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- SCHNEIDER HANSJAKOB, WIESNER ESTHER, LINDAUER THOMAS & FURGER JULIENNE** (2012), Kinder schreiben auf einer Internetplattform – Resultate aus der Interventionsstudie myMoment2.0, in *dieS-online*, 2, 1-37.

Remerciements: les données de cette recherche sont issues d'un subside de recherche FNS UNIL-HEP (100 014_135 607) en collaboration avec Benoît Dompnier et Fabrizio Butera du département de Psychologie sociale de l'Université de Lausanne.

Les cartes mentales, un outil de connaissance des processus scripturaux à l'œuvre dans le cadre de l'écriture du commentaire littéraire

JEAN-YVES BOUTON

Inspecteur pédagogique régional, Académie de Montpellier

jean-yves.bouton@ac-montpellier.fr

Résumé

Lire et écrire sont deux activités qu'il est difficile de mener de front, mais le système scolaire français, à travers le commentaire littéraire, en fait une épreuve certificative du baccalauréat. Or, si les nouvelles technologies tendent à irriguer les didactiques du secondaire, le commentaire littéraire n'a pas fait l'objet d'un intérêt particulier des concepteurs de ressources numériques. C'est dans ce contexte un peu particulier que notre expérimentation a vu le jour, à la suite d'une recherche initiée par l'INRP sur les supports d'écriture. Nous nous sommes demandé si les logiciels de cartes mentales ou heuristiques pouvaient se révéler, dans la démarche du commentaire, des outils susceptibles d'apporter une aide efficace dans la lecture du texte et l'écriture du commentaire littéraire.

Cette communication rendra compte de quelques résultats significatifs de notre travail. L'hypothèse qui le sous-tend est que, par leur introduction dans la didactique du commentaire comme formes de brouillons (Boré, 2000), ces cartes numériques encouragent la lecture interprétative des élèves et, comme artéfacts (Rabardel, 1995) susceptibles de favoriser la planification, améliorent les performances scripturales (Schneuwly, 2008). Nous procéderons en trois temps: d'abord, nous présenterons l'exercice du commentaire littéraire et les cartes mentales pour mieux les situer ensuite dans l'ancrage théorique qui nous a guidés dans cette expérimentation. Enfin, après un rapide coup d'œil sur la méthodologie, nous exposerons les résultats les plus significatifs.

1 Ancrage théorique

1.1 Le commentaire littéraire dans l'enseignement secondaire français

Dans l'enseignement secondaire français, le commentaire littéraire est un exercice dans lequel un élève doit rendre compte, dans un texte cohérent, d'une lecture personnelle d'un texte littéraire. L'essai produit doit être organisé selon des axes d'analyse qui répondent à une problématique, mais le texte officiel reste vague sur le sens du mot *organisation* (DEGESCO, MEN, 2006). Des attentes formelles contraignantes, sources de difficultés pour bien des élèves, conditionnent cet exercice: logique argumentative, citation du texte source, justification d'une interprétation étayée par des connaissances littéraires, stylistiques et grammaticales. C'est donc un exercice polyphonique délicat, très formaté, en dépit des instructions officielles. Ainsi, le texte produit paraît un compromis entre la réception d'un sujet-lecteur qui doit faire l'équilibre entre des connaissances et des normes acquises pendant sa scolarité et une approche plus personnelle, moins scolaire, de sa lecture: on voit combien l'actualisation du texte par le lecteur risque d'être bridée. De plus, les contraintes formelles du texte à produire orientent nécessairement la réception du texte source, si bien que le vouloir-dire ne correspondra pas nécessairement à l'écrit produit par un sujet-scripteur pris dans des difficultés linguistiques parfois importantes. L'activité d'actualisation du texte peut aussi se limiter à sa *détextualisation*, forme de paraphrase dans laquelle l'élève se redit le texte pour en vérifier la compréhens-

sion (Daunay, 2004 a). Enfin, l'organisation de l'écrit forme un écueil supplémentaire sur lequel butent des sujets aux performances scripturales faibles.

Dans ces conditions, nous avons émis l'hypothèse que les cartes mentales numériques pouvaient faciliter non seulement la subjectivité des lecteurs mais aussi les interventions sur la macrostructure de l'écrit. Elles seraient susceptibles de faciliter la réception littéraire dans un espace de brouillonnage personnel, et de favoriser les opérations de planification, d'une part en libérant partiellement le scripteur des contraintes formelles liées à l'exercice, d'autre part en jouant un rôle plus ou moins important dans le travail de la macrostructure. Mais avant de revenir sur les notions de brouillon et de planification, il convient de définir rapidement les cartes mentales numériques.

1.2 Les cartes mentales numériques

Les cartes mentales combinent graphisme et productions langagières dans une organisation spatiale échappant partiellement à la linéarisation de l'écrit. Elles permettent de créer des étiquettes ou bulles prévues pour recevoir des éléments de langage. Reliées entre elles par des traits ou flèches, elles dessinent un système de relations établi par le sujet. La caractérisation en cartes *mentales*, *cognitives*, *conceptuelles* et *heuristiques* témoigne d'une diversité de pratiques, souvent imbriquées, que l'on prête à ces artéfacts. Nous avons retenu, par prudence, l'expression *carte mentale*, qui nous paraît englober toutes sortes d'opérations mentales produites par un utilisateur dans un contexte numérique précis. Nous avons donc assigné aux cartes mentales numériques la fonction d'outil de planification du commentaire littéraire.

Nous entendons par planification un ensemble d'actions qui peuvent être opérées avant ou au cours de la mise en texte. Le scripteur se construit une sorte d'image du texte à produire, comprenant les contraintes d'écriture, la forme définitive supposée de l'écrit, le genre dans lequel il s'inscrit, le destinataire, les ressources nécessaires (méthodes et connaissances) au cours du processus. Ainsi nous posons comme hypothèse que, dans l'écriture du commentaire littéraire, les cartes mentales donnent un éclairage sur le texte à produire. En amont de l'écriture définitive, ces fragments linguistiques séparés conduisent les élèves à prendre en compte les éléments de planification nécessaires: polyphonie de l'écrit faisant dialoguer le texte de l'auteur et le texte du lecteur; structuration en parties distinctes; exploitation de méthodes et de ressources indispensables à l'analyse du texte source; influence du support numérique. Les éléments langagiers irriguent le texte définitif ou, plus précisément, une ébauche linéarisée du texte définitif, si bien que nous pouvons retrouver et caractériser dans le commentaire la trace de ces opérations de planification. En quelque sorte, la carte mentale sert de brouillon, objet sur lequel il faut désormais revenir.

1.3 Brouillon et génétique du texte

Les élèves qui choisissent cet exercice lors des épreuves du bac tendent à se lancer dans une écriture «directe», en passant par un travail de brouillon insuffisant voire inexistant. Nous avons donc utilisé les cartes mentales comme des supports pouvant recevoir et mémoriser des traces de l'activité de lecture et d'écriture, de planification de l'écrit, comme un texte second produit par un sujet sur un texte littéraire (Boré, 2000; 2004). La carte mentale est pensée, dans ce contexte, comme une sorte de brouillon outillant comportant des éléments d'un texte second. Il est alors possible de caractériser les modifications opérées entre la création de la carte mentale et la production définitive, et d'observer les travaux produits selon la classification en scripteur à processus et scripteur à programme. La transformation d'un ensemble d'éléments langagiers distincts en paragraphes marqués par la syntaxe et les opérations d'ajouts et de suppressions ont fait l'objet

d'une attention particulière dans l'analyse des données, sous l'éclairage de la génétique textuelle. Il était bien question d'introduire dans le processus un avatar du brouillon, à travers la carte mentale, afin de modifier les stratégies d'écriture: quels schèmes d'utilisation s'élaborent dans ce contexte expérimental? Les travaux de Rabardel sur l'outil, l'artéfact et l'instrument nous ont fourni une grille de lecture particulièrement efficace.

1.4 Les cartes mentales comme artéfacts

La distinction qu'opère Rabardel entre outil, instrument et artéfact d'une part, et instrumentation et instrumentalisation d'autre part, semble pertinente pour analyser les travaux réalisés par les élèves. L'artéfact s'entend ici comme un «objet numérique» réalisé pour répondre à certaines tâches. Dans l'exercice du commentaire, en effet, le scripteur doit maîtriser un certain nombre d'opérations conventionnelles: énoncer des idées, par l'observation du texte nourrie par les lectures antérieures, scolaires ou non; les structurer selon une architecture répondant à des modèles plus ou moins convenus (le plan canonique en trois parties, par exemple); les illustrer par des citations pertinentes; recourir à des connaissances linguistiques et stylistiques dans le but de soutenir son argumentation... Ces opérations trouvent dans la dimension graphique de la carte la possibilité de se développer en éléments langagiers visibles et, grâce aux manipulations de hiérarchisation, le moyen d'organiser et de réorganiser les étiquettes sur les axes vertical et horizontal, en fonction de relations que, dans la pensée du scripteur, ces différents éléments entretiennent entre eux. Dans notre contexte, il apparaît donc que les cartes mentales numériques sont des artéfacts numériques conçus pour remplir des tâches heuristiques de réflexion et d'organisation.

La réalisation d'un artéfact suppose des manipulations dans des objectifs précis, selon des schèmes d'utilisation donnés: l'instrumentation. Ensuite, les schèmes d'utilisation singuliers que le sujet met en œuvre pour utiliser l'artéfact forment l'instrumentalisation: sa pertinence en fait un instrument. Ainsi, nous avons pu mesurer comment les élèves utilisaient l'artéfact numérique «carte mentale» pour réaliser leur tâche d'écriture, en d'autres termes évaluer l'instrumentalisation qui en était faite. En outre, on pose comme postulat que le commentaire littéraire est un artéfact didactique établi pour lire et interpréter un texte, si bien que nous pouvons envisager la possibilité que l'échec des élèves provienne d'un conflit entre l'artéfact numérique et l'artéfact didactique (Marquet, 2005) et non pas nécessairement d'un défaut de compréhension.

Maintenant que l'expérimentation est théoriquement située, en voici, brossée à traits rapides, la méthodologie.

2 Méthodologie et protocole

L'expérimentation a été menée pendant une année scolaire, après plusieurs expériences qui ont permis de préparer le protocole expérimental. Les cartes mentales numériques ayant été présentées sous leurs aspects les plus généraux, il est indispensable de caractériser les logiciels retenus, supports dont l'influence sur l'analyse des résultats est inévitable (Plane, 2006).

2.1 Choix des logiciels

Notre choix s'est porté sur deux propositions gratuites, Xmind et CMAP qui se distinguent sur le plan technique et conceptuel.

2.1.1 Xmind

Le principe du logiciel est simple: au centre d'une feuille apparaît un sujet central à partir et autour duquel vont se développer des étiquettes reliées par des flèches. Par défaut, l'orientation de ces développements va de la gauche vers la droite, mais il est possible de paramétrer le logiciel pour modifier cette configuration. En conséquence, ce logiciel contraint l'utilisateur à produire des étiquettes dans un mouvement centrifuge, d'abord vers la droite, selon une hiérarchie verticale pour les relations «sœurs», et horizontale pour les relations de filiation¹ (figure 1). Ces manipulations sont le résultat, dans le contexte de l'écriture du commentaire, d'opérations de prélèvement d'informations, de tri et de classement, établies en fonction de l'image que le scripteur se forge de l'écrit attendu. On y trouve des éléments de lecture correspondant aux catégories attendues par l'exercice: mots et citations du texte source, éléments d'interprétation, identification de tropes et de formes grammaticales. L'indexation dans ces catégories des éléments produits par les élèves suit parfois une configuration assez normée, en lien avec les pratiques de classe, parfois singulière, choisie par le sujet selon des critères personnels; parfois la saisie «à la volée» du contenu des étiquettes semble échapper à toute forme de catégorisation et d'indexation, rendant un travail d'indexation ultérieur nécessaire. Ces écarts dans l'indexation du contenu des étiquettes complexifient singulièrement la lecture des productions, comme on le verra plus loin.

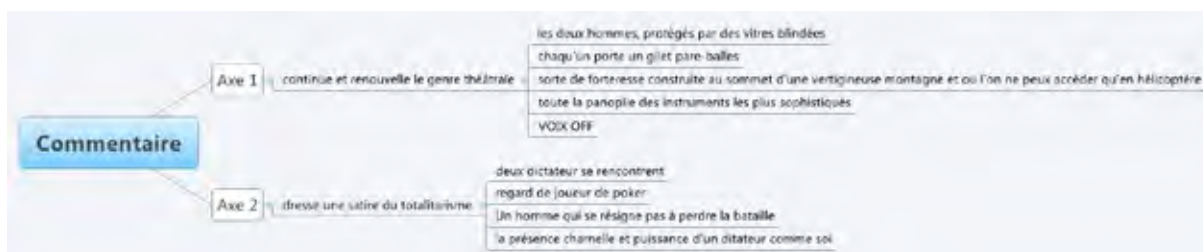


FIGURE 1

2.1.2 CMAP

Le logiciel CMAP laisse au contraire une grande part de liberté à l'utilisateur. À l'ouverture du programme, le bureau, matérialisé par un espace blanc, est vide, à l'exception d'un message grisé invitant à «double-cliquer pour créer un concept». Les étiquettes se matérialisent à l'endroit précis du bureau où se situe le curseur de la souris. Les flèches de relation sont produites de manière autonome: le sujet organise et hiérarchise sa carte à sa convenance (figure 2).

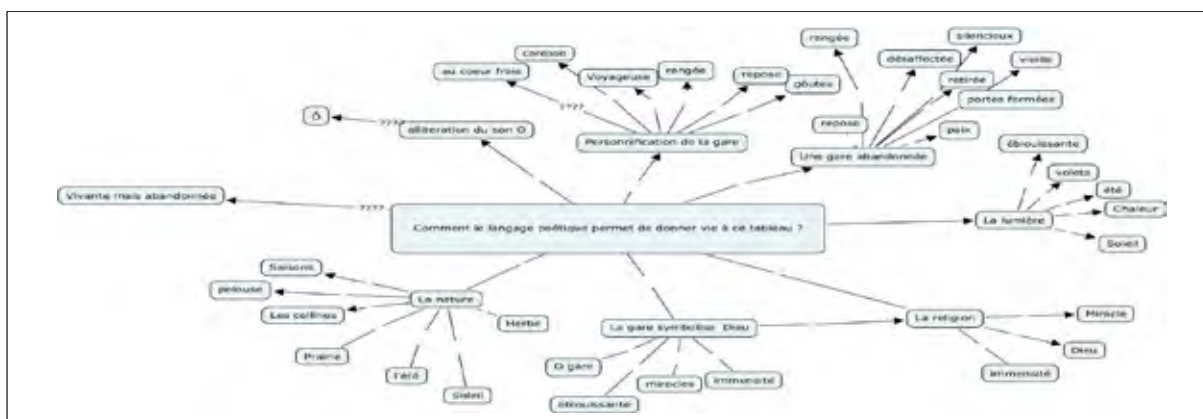


FIGURE 2

¹ Notons qu'on peut créer un sujet «parent» au-dessus d'un sous-sujet déjà créé.

Notons enfin que les étiquettes des deux logiciels peuvent contenir différents médias: image, icône pour séquence audio, lien hypertexte. Nous reviendrons plus loin sur les aspects graphiques dans la présentation des modifications réalisées sur les cartes par les élèves, après avoir présenté notre méthodologie.

2.2 Présentation de la méthodologie

2.2.1 Trois expérimentations

Le groupe de l'expérimentation est constitué de 29 élèves de première technologique. Après une période d'appropriation des logiciels par différents types d'activités de classe, les élèves sont mis dans trois situations d'écriture différentes: à partir d'un texte littéraire, ils doivent produire une carte mentale électronique qui servira à rédiger un commentaire partiel ou complet. Ces expérimentations de deux heures ont lieu en décembre, février et mai. Chaque élève dispose d'un ordinateur de bureau sur lequel sont installés les logiciels. Il enregistre sa carte mentale et son commentaire à l'issue de chaque expérimentation sur le réseau pédagogique. Les conditions des expérimentations sont les suivantes:

- Décembre: carte mentale obligatoire avec Xmind, rédaction d'un axe de commentaire.
- Février: carte mentale facultative avec Xmind, rédaction d'un commentaire complet à partir de deux axes donnés, évaluation notée.
- Mai: carte mentale obligatoire avec CMAP, rédaction d'un commentaire complet à partir d'une question.

2.3 Analyse des données

2.3.1 Types de données recueillies

Outre les données visant à constituer un panel de six élèves qui répondaient à des critères de classement précis (rapport à l'écriture et niveau de performance), nous avons analysé les cartes mentales et les commentaires selon l'aspect graphique, instrumental et linguistique.

2.3.2 Dimension graphique

Il s'agit des aspects graphiques qui résultent des interventions des sujets: choix des couleurs, modifications de la charte graphique, utilisation d'artéfacts intermédiaires (icônes, flèches, accolades) permettant de transformer les cartes et de les personnaliser. Cette dimension affecte aussi la répartition des étiquettes dans l'espace de la carte mentale.

2.3.3 Dimension instrumentale

Elle concerne avant tout la capacité des élèves à instrumentaliser la carte dans le cadre de l'écriture d'un commentaire: on observe si les choix des élèves permettent d'en faire un outil pertinent de planification ou si, au contraire, ils font obstacle à la planification et à l'écriture du commentaire: le nombre et la nature des étiquettes, les niveaux hiérarchiques, l'évolution entre les expérimentations apportent de précieuses informations.

2.3.4 Dimension linguistique

Le choix méthodologique a été fait d'observer les cartes en fonction de deux grandes tendances que nous avons dû inventer : les *unités minimales* et les *unités maximales*. Nous désignons ainsi le type de matériau linguistique qui est compris dans l'espace fermé des étiquettes. Les *unités maximales* sont des formes linguistiques marquées par la syntaxe, depuis les groupes nominaux pléthoriques jusqu'aux phrases complètes. Les *unités minimales* comprennent un à deux mots, généralement un nom qui renvoie à une idée ou à un élément de savoir présent dans la mémoire à long terme, à des éléments langagiers liés à la lecture de l'élève, reflets de l'activité du sujet-lecteur. Nous avons émis l'hypothèse que le rapport entre unités maximales et unités minimales pouvait être le signe d'un état de conceptualisation du discours. En d'autres termes, il semblerait que la production d'unités minimales soit le fruit de procédures conduisant, par la nécessité de gagner du temps, à indexer par un mot un élément qui sera développé, au besoin, dans le travail d'écriture, et par voie de conséquence, à mener un travail plus important de conceptualisation : l'unité maximale renvoie généralement à une situation concrète prise dans les textes alors que l'unité minimale est très souvent le signe d'une idée abstraite. Les citations d'auteurs sont observées sous un autre angle. Enfin, le recours au logiciel MEDITE² conçu par une équipe de l'ITEM³ a permis d'observer la transformation linguistique opérée entre les deux supports, d'identifier le matériau employé pour relier entre elles les différentes étiquettes, mettre en syntagmes des unités minimales et introduire les citations des auteurs sélectionnés, et de comparer les choix et les transformations opérées sur la macrostructure.

3 Constats

3.1 Émergence du sujet; des efforts d'instrumentalisation

Les premiers constats significatifs concernent la dimension graphique. Quel que soit le logiciel retenu, les élèves tendent à s'affranchir des choix éditoriaux des concepteurs, donc de l'instrumentation du logiciel, pour l'adapter à la tâche. Pour Xmind, les choix se portent sur les couleurs et les icônes que les élèves rajoutent. Mais le cas le plus frappant concerne un sujet (figure 3) qui néglige la force centrifuge du logiciel pour diriger vers le noyau de la carte ses étiquettes.

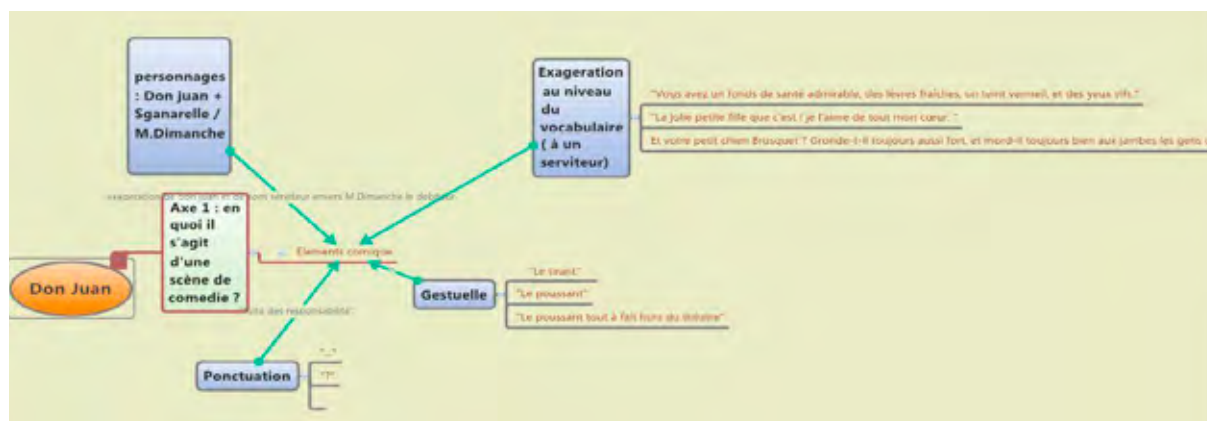


FIGURE 3

2 Logiciel de comparaison de versions développé dans le cadre du programme Société de l'Information par Irène Fenoglio et Jean-Gabriel Ganascia.

3 Institut des textes et des manuscrits modernes (<http://www.item.ens.fr/>)

Il trace alors des flèches supplémentaires, que nous considérons comme artéfacts intermédiaires, qu'il génère par la barre de menu. Un autre exemple montre un élève orientant la carte Xmind pour l'adapter à sa façon d'envisager l'analyse dans un mouvement descendant: on voit sur la figure 4 que la disposition verticale coïncide avec l'idée de creuser: «Je trouve que c'est plus **structuré**/que c'est plus facile de reprendre les idées/on voit différents stades//on descend en **approfondissant**. [...] On approfondit **au fur et à mesure**.» Il fait le geste de creuser en même temps qu'il parle.



FIGURE 4

Cette modification de l'orientation de la carte est consciente: le sujet adapte l'artéfact selon des schèmes d'utilisation personnels. Un autre sujet classe ses étiquettes non pas en fonction de la macrostructure inférée par la production finale du commentaire, mais selon la nature des éléments qu'il retire du texte: la ponctuation lui paraissant indispensable à l'analyse de la force comique de la scène, il en fait un relevé systématique, sans doute coûteux en temps, parce qu'il lui semble pertinent dans cette phase de son travail (figure 5).

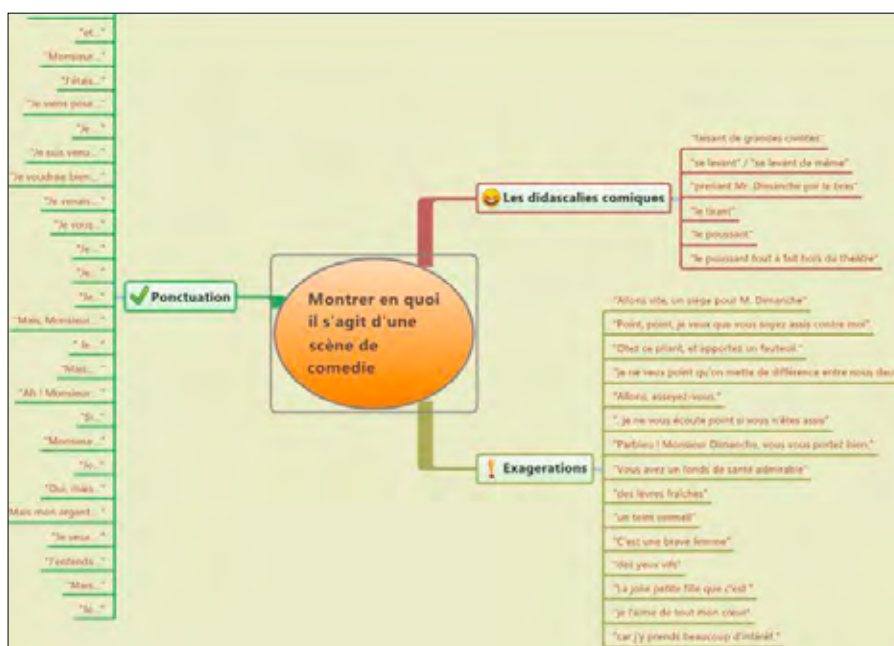


FIGURE 5

Les efforts d'instrumentalisation du logiciel Cmap sont encore plus importants parce que les élèves ont l'obligation de disposer par eux-mêmes les étiquettes. Ce qui s'impose, c'est une grande diversité des formes dans les cartes, dont peu se ressemblent : robots, nébuleuses, encéphales, ou encornets qui rappellent les premières expérimentations faites avec Xmind. En revanche, on relève moins de modifications sur les couleurs, d'ajouts d'icônes signifiantes ou hiérarchisantes. On peut faire l'hypothèse que l'empilement des contraintes (texte, problématique et logiciel sont imposés) tend non pas à uniformiser les écrits, mais, au contraire, à renforcer la singularité des sujets.

3.2 Un phénomène croissant de conceptualisation

Le second constat tient dans l'observation d'un phénomène croissant de conceptualisation. En calculant le nombre moyen d'unités maximales, d'unités minimales et de citations dans les cartes, on remarque, entre la première et la dernière expérimentation, une diminution significative des unités maximales (6,7/2,2), tandis qu'augmente le nombre moyen des zones de texte (16,3/18,1), des unités minimales (5/7,6) et des citations (4,4/7,3). Les unités maximales, coûteuses en temps et en énergie, laissent place aux unités minimales et aux citations du texte source comme si les sujets se forgeaient une représentation plus précise du commentaire ; le temps ainsi libéré est dédié à l'approfondissement de la lecture du texte. Les unités minimales sont, en effet, pour les deux tiers, des idées sur le texte exprimées de manière synthétique, pour un tiers des éléments de métalangage lié au texte, comme *description*, *hyperbole*, *ponctuation* (figure 6).

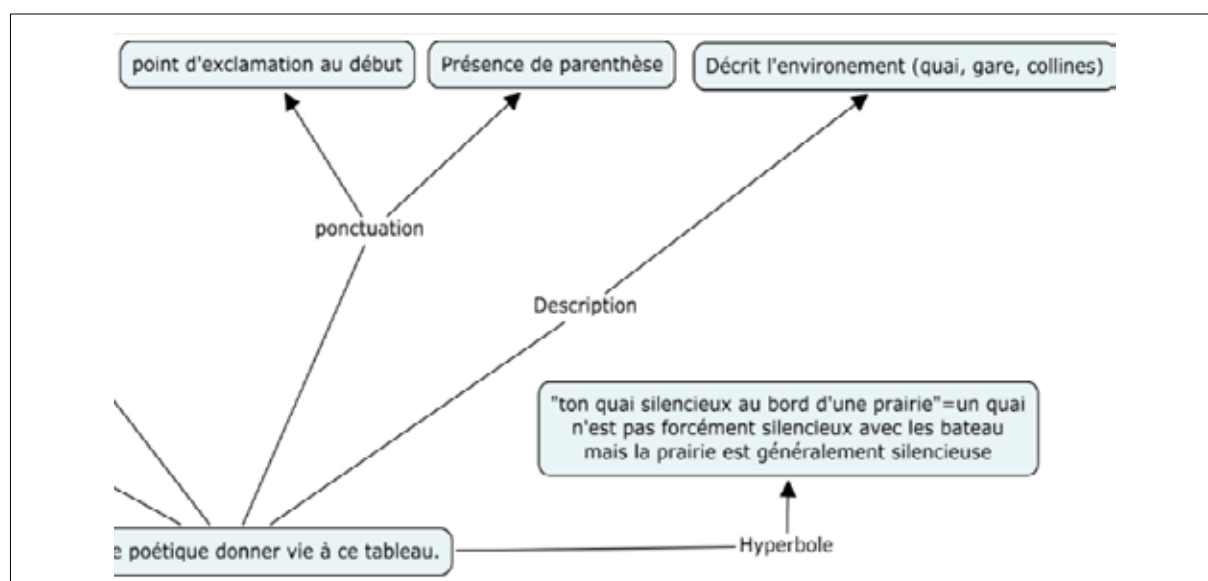


FIGURE 6

Les écrits produits en troisième expérimentation s'éloignent encore de la norme et des attentes des enseignants, mais on observe une amélioration des performances. Les modifications opérées dans les cartes montrent une instrumentalisation plus efficace : les élèves indexent des notions à développer dans le commentaire ; les citations, clairement identifiées, illustrent le propos, et facilitent le réemploi dans la phase de mise en mots. En d'autres termes, il semble bien que les sujets aient procédé à une instrumentation de l'artéfact pour en faire un brouillon ou un écrit intermédiaire outillant. Cet artéfact numérique reflète à son tour une meilleure appropriation du commentaire comme artéfact didactique, si bien qu'on peut considérer l'instrumentation de la carte partiellement réalisée : elle devient alors un outil qui permet au sujet d'étendre son action sur son environnement. Ce bilan global ne rend néanmoins pas compte des différences entre les sujets qui sont parfois considérables.

3.3 Une démarche favorisant les scripteurs à programme

Ces différences, parfois très importantes, apparaissent dans quelques exemples représentatifs. Les cartes mentales semblent faciliter certains profils de scripteur et faire obstacle aux sujets dont le processus d'écriture mêle mise en mot et planification. Les scripteurs à programme, qui planifient avant la mise en mots, tirent profit de l'artéfact carte mentale. La production d'éléments de discours dans des bulles étanches et séparées semble encourager la réflexion sur le texte source et l'organisation de la macrostructure du texte à écrire. Le cas de Karl, évoqué plus haut, est significatif : dans la première expérimentation, la carte, orientée selon un axe vertical, révèle une modification des paramètres par défaut pour instrumentaliser l'artéfact à sa convenance (figure 7). Il fait le geste de creuser au cours du premier entretien pour expliquer son activité d'analyse.

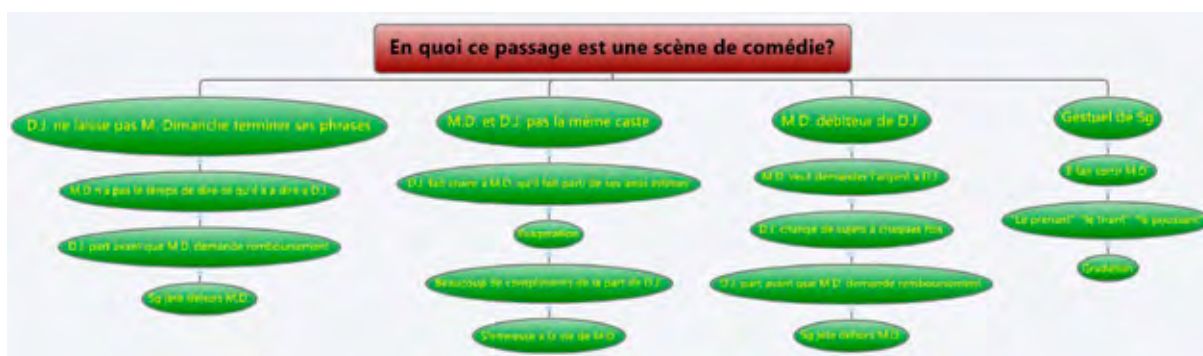


FIGURE 7

Dans la dernière expérimentation (figure 8), il reproduit cette orientation de la carte dans un mouvement creusant. La comparaison avec le commentaire en cours de réalisation révèle qu'il l'a utilisée comme un guide d'écriture: le contenu des étiquettes exporté au format d'un traitement de texte lui a fait gagner du temps pour parvenir à un commentaire abouti. Il développe son propos en suivant l'ordre des bulles qui lui servent parfois à deux reprises, comme si le scripteur continuait à planifier au cours de l'écriture. Cependant, le cas de Karl est assez exceptionnel.

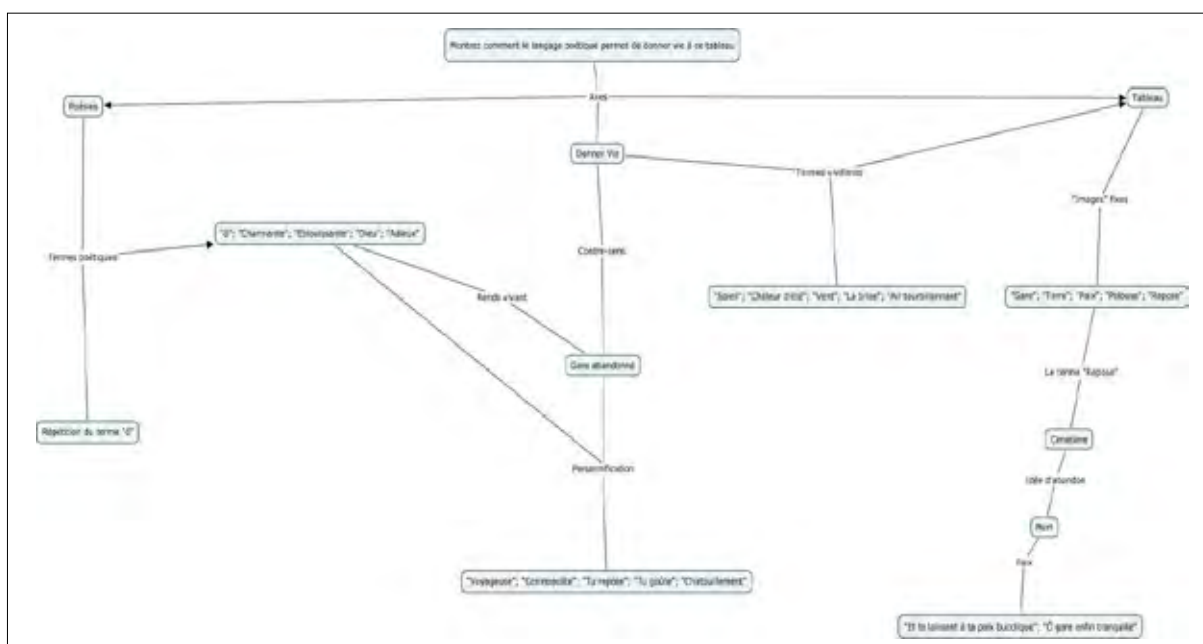
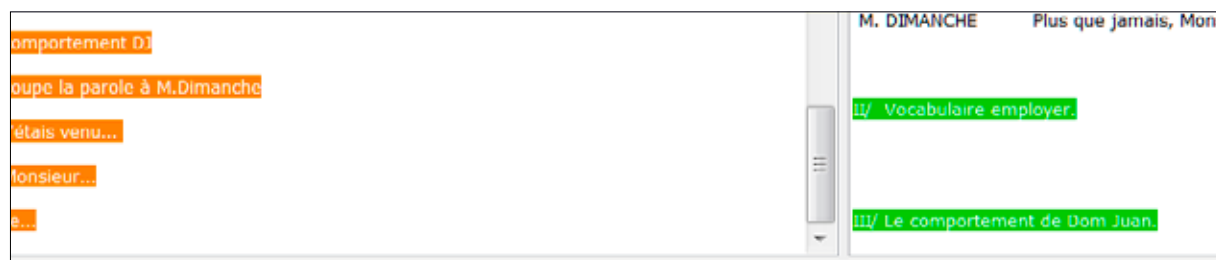


FIGURE 8

Ainsi, pour ce scripteur à programme, la carte permet de bâtir une macrostructure qui sera remplie, en quelque sorte, avec le contenu des étiquettes qui sert de base à l'écriture.

Un autre sujet, Jérôme, confirme cette intuition. Le logiciel *MEDITE* relève beaucoup de suppressions, dans la première expérimentation, entre la carte et le commentaire, qui est inachevé. Une partie de ces suppressions est en réalité l'indice d'une activité interrompue. Le scripteur construit son commentaire à partir des titres des parties de son développement. À gauche de la fenêtre du logiciel (écran 1), nous voyons en orange les citations qui devaient être utilisées pour la troisième partie «III/Le comportement de Dom Juan», qui apparaît en vert à droite.



ÉCRAN 1

Dans sa carte (figure 9), ces citations apparaissent dans la troisième branche qui part à gauche du concept central :

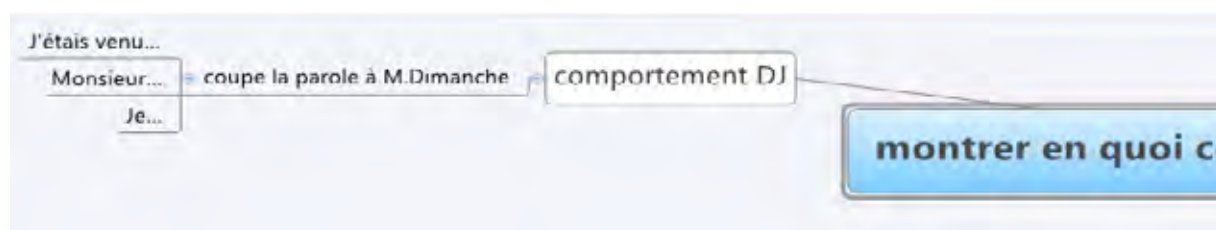
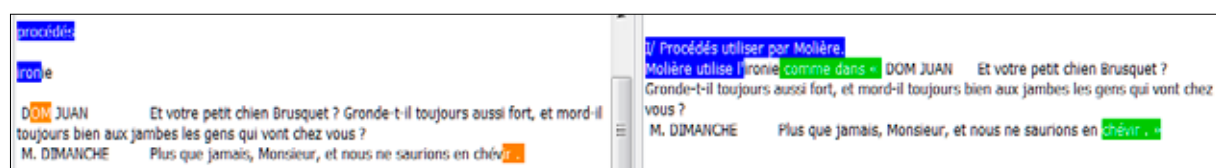


FIGURE 9

L'interruption du processus d'écriture fait apparaître un scripteur à programme à l'œuvre. Après avoir construit une carte mentale qui lui sert de réservoir de citations, il construit l'ossature du commentaire en recopiant les branches qu'il a créées, leur affecte un numéro en chiffre romain, et commence, en partant de la première partie, à écrire. Cette autre copie d'écran de *MEDITE* (écran 2) illustrera notre propos.



ÉCRAN 2

À gauche, on observe une citation longue qu'il exploite dans le commentaire, à droite. J. transforme l'unité minimale «ironie», en syntagme complet pour introduire la citation choisie : «Molière utilise l'ironie comme dans [...].» Ainsi, après avoir bâti la macrostructure du commentaire, il peut développer son énoncé autour des citations et des étiquettes.

Ces deux exemples montrent que les scripteurs à programme trouvent dans les cartes numériques un artéfact utile qu'ils adaptent assez facilement à leurs façons de faire, et qui leur permet d'accroître la capacité d'indexation et de conceptualisation dans la mémoire de travail tout en sol-

licitant la mémoire à long terme. Nous allons voir maintenant quelques exemples de sujets gênés par l'artéfact numérique.

3.4 Difficultés pour les scripteurs à processus

Les scripteurs à processus, qui planifient pendant la mise en texte, semblent majoritaires dans ce groupe d'élèves. Les entretiens permettent d'en identifier certains sans équivoque: ils témoignent d'une difficulté à planifier autrement que dans la mise en texte, comme Jules qui, estimant ses stratégies d'écriture en conflit avec les logiciels de cartes mentales, se réfugie dans les schèmes accoutumés: «Je sais que c'est pas conseillé, mais moi en tout cas j'ai des idées au fur et à mesure que j'écris/en fait quand j'vais avoir une idée, je la note ainsi de suite.». Quand on lui demande si la carte l'aide, il répond: «Ça met des barrières en fait j'ai l'impression». Lucien, lui, peine à réaliser une carte dont il ne voit pas l'utilité: «Bah le problème c'est que j'arrive mieux à écrire le commentaire que faire la carte [... //...] béh je trouve mieux/euh: les trucs en écrivant.»

3.4.1 Conflit entre lecteur et scripteur

Malgré ses difficultés, deux cartes de Lucien révèlent des similitudes qui signalent une instrumentalisation singulière des outils et du commentaire au service de l'interprétation. Mais ces opérations sont si coûteuses que son travail reste inachevé. Il est possible que, pour lui, le conflit ne provienne pas de l'artéfact, mais d'une tension entre sujet-lecteur et sujet-scripteur. Les cartes qu'il réalise sont inattendues. Avec Xmind, il délaisse la fonction automatique pour privilégier les sujets flottants, comme s'il peinait à relier ses idées à une source centrale. Il procède quasiment comme avec le logiciel Cmap dans lequel la création d'étiquettes ne dépend pas d'une relation générée par une flèche. Or, ce logiciel ne sera exploité que dans la phase finale de l'expérimentation. Observons d'abord la dernière production.

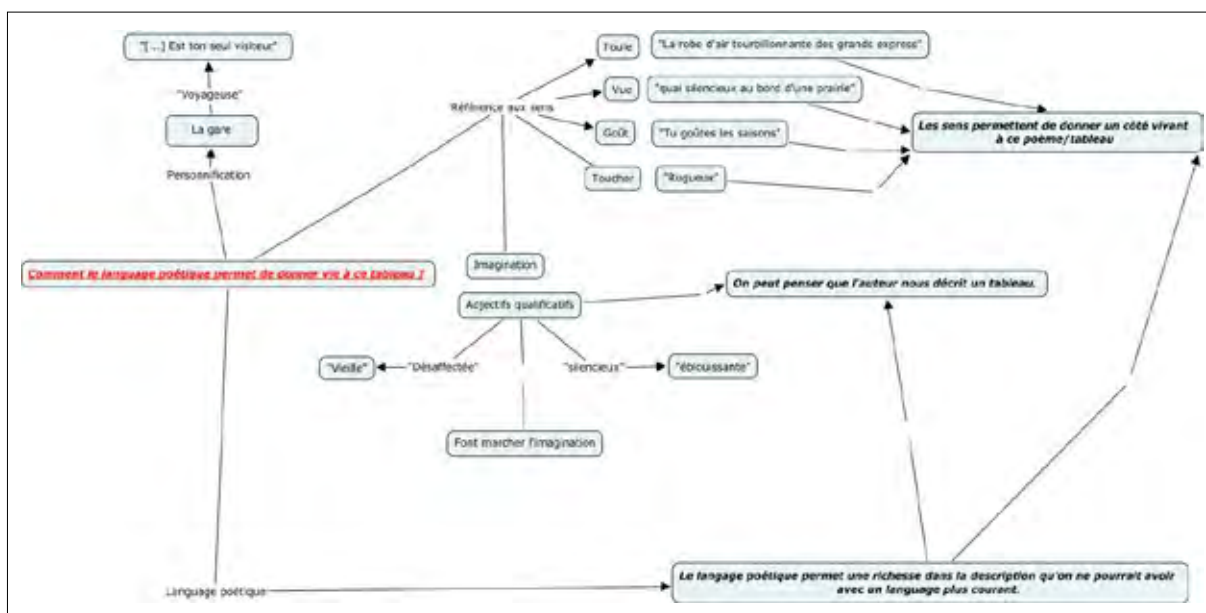


FIGURE 10

Alors qu'il a commencé la rédaction, il crée une carte dans laquelle il juxtapose des étiquettes de deux chaînes différentes (figure 10), change le sens des flèches ou relie des étiquettes secondaires vers l'étiquette de niveau supérieur, comme semble le signaler la typographie en gras. Il suit le sens naturel de la lecture qui part du texte pour aller vers l'interprétation quand le commentaire présente un mouve-

ment inverse, rhétorique. Ce scripteur à processus est sujet-lecteur avant d'être sujet-scripteur. Tout se passe comme si, dans ses allées et venues entre le texte à lire et le texte à produire, il procédait davantage comme lecteur que comme scripteur. C'est bien la lecture qui semble nourrir le processus d'écriture dans lequel la planification pose plus de problèmes que la mise en texte. Dans l'expérimentation précédente, avec Xmind, des flèches en pointillé bleu sont réalisées après la création des étiquettes. Dans sa carte (figure 11), il rend compte de sa lecture par deux étiquettes correspondant aux axes d'étude imposés: de l'une d'entre elles, en haut, «satire du totalitarisme», il dégage l'idée «caricature des dictateurs», générée par la touche *tabulation*, suivie d'une seconde dans un sujet flottant relié par une flèche en diagonale; enfin, il déploie en corolle trois citations autour de l'étiquette «caricature des dictateurs» quand il pouvait les générer simplement par la touche *tabulation*, comme nous avons l'habitude de le faire en classe. Ces traces d'activités sur le texte semblent prendre plus de place dans l'activité de brouillonage, et les schèmes d'utilisation retenus nécessitent davantage d'opérations que l'utilisation attendue du logiciel. Enfin, cette instrumentation donne une apparence graphique singulière à sa carte mentale que l'on retrouve dans la dernière carte.



FIGURE 11

Un autre cas intéressant est celui de David qui, pour bien faire, réalise sa troisième carte après avoir écrit le commentaire: «J'ai pas utilisé l'autre logiciel, mais j'ai passé une demi-heure à recopier ma carte que j'avais déjà fait(e) sur papier» et qu'il considère comme un obstacle «parce qu'on se débrouille tout aussi bien avec//un crayon à papier/voire mieux//là j'ai une carte qui ressemble à rien//alors que sur papier tout est rangé».

De fait, cette carte (figure 12) porte des traces hétérogènes qui signalent une difficulté à entrer dans le processus demandé : elle présente des traces de planification, l'image idéale, très formée, de ce qu'il pense être un commentaire et des éléments de commentaire du texte donné. Elle ne peut l'aider dans l'écriture qui, de toute façon, a précédé sa réalisation.

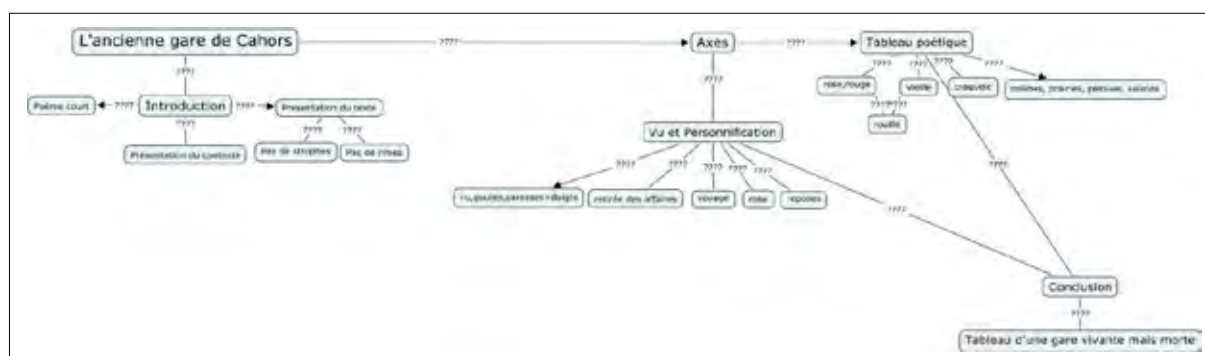


FIGURE 12

Enfin, avant de conclure, voici un cas assez spectaculaire de conflit d'artéfacts.

3.4.2 Conflit d'artéfacts

Ce sujet rencontre de graves difficultés en français et dans les autres disciplines. Dans la troisième expérimentation, il réalise une carte qui ne correspond à rien qu'on puisse attendre: l'apparence singulière de sa production lui fait dire que sa carte a «une forme de bête à cornes» (figure 13), artéfact utilisé en technologie. Cette méthode lui permet d'avoir «une meilleure représentation» qu'il suivra comme un portulan: «Comme ça je vais pouvoir prendre point par point de haut en bas de bas en haut.»

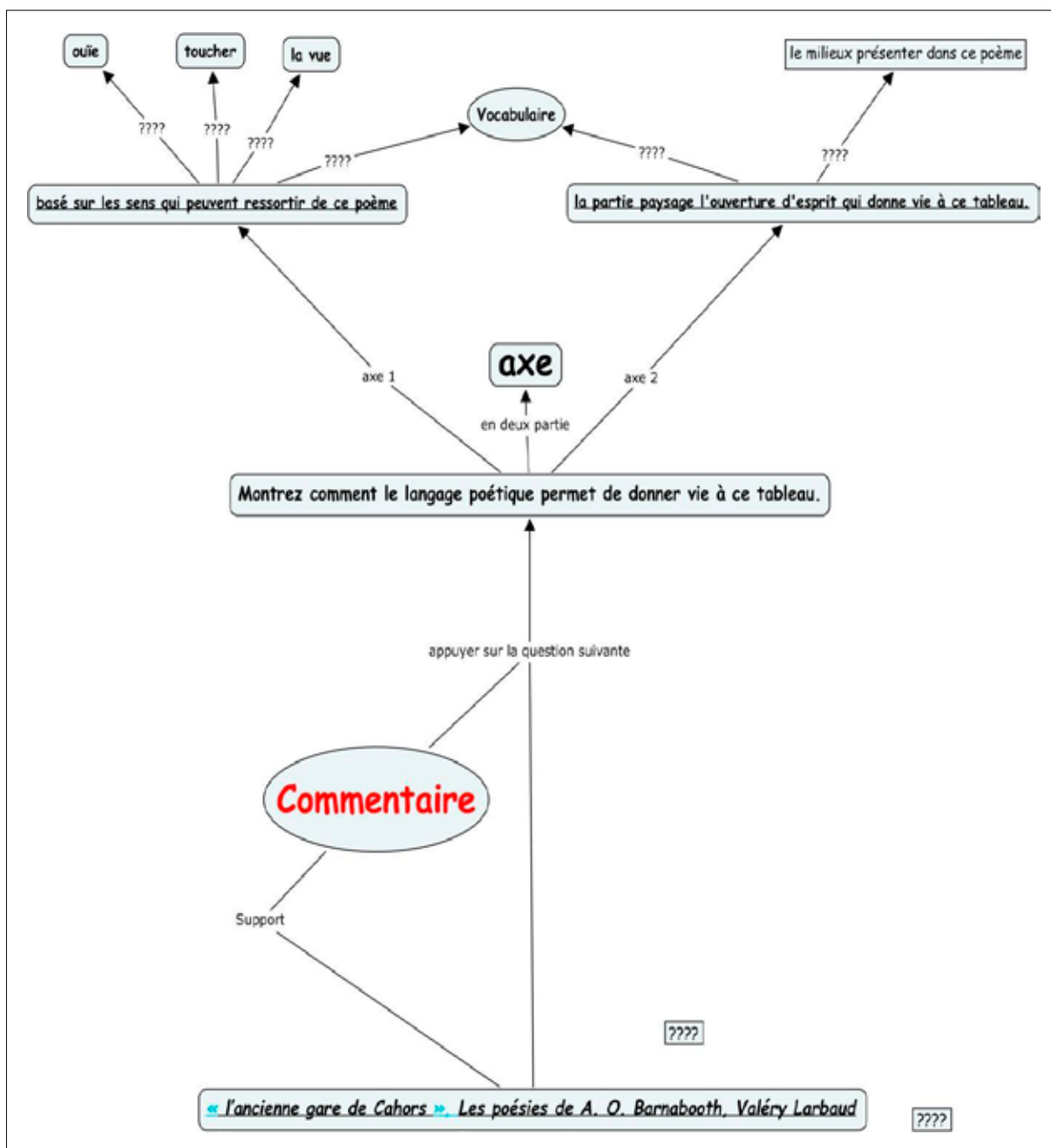


FIGURE 13

Le sujet ne semble pas avoir acquis la démarche du commentaire, mais l'artéfact «carte mentale» ne le renvoie-t-il pas à d'autres savoirs et disciplines qui, dans ce contexte, font obstacle? Ou est-ce seulement la difficulté à reconfigurer une carte mentale en texte linéaire qui le conduit à faire appel à un modèle connu? En tout cas, s'il pense bien faire en appliquant à la carte mentale un schème d'utilisation connu, il ne parvient pas à l'adapter à l'artéfact didactique «commentaire littéraire». Ce conflit est révélateur de ses difficultés. Dans ce cas, la représentation graphique qu'il se faisait de son texte nous a permis de nous entretenir avec lui et de mieux comprendre le problème qu'il rencontrait.

4 Conclusion

S'il est délicat de trouver une efficacité aux cartes numériques dans le cadre de l'écriture d'un commentaire, cette expérimentation a permis d'isoler quelques faits qui nous semblent dignes d'intérêt: d'abord, les cartes mentales révèlent, par les choix opérés, des informations sur les stratégies mises en place par les scripteurs; ensuite, elles favorisent, en tant qu'outils de planification, les scripteurs à programme tandis qu'elles gênent les scripteurs à processus contraints de suivre des stratégies d'écriture inaccoutumées; enfin, si elles témoignent de progrès réalisés par les élèves dans la maîtrise du commentaire et la conceptualisation qu'elles semblent encourager, elles révèlent des conflits d'artéfacts qui nous permettent de mieux comprendre les difficultés des élèves et, partant, de chercher des moyens de les aider, notamment par l'acquisition et la conscientisation de procédures adaptées. Ce sont donc moins des aides que des outils de connaissance pour les enseignants; leur exploitation en didactique de l'écriture doit conduire, à long terme, à mieux outiller les élèves, notamment les scripteurs à processus.

Références

- ALCORTA M.** (1998). Une approche vygotskienne du développement des capacités de l'écrit: un brouillon, un outil pour écrire. Dans M. Brossard, & F. Jacques, *Apprendre à l'école: perspectives piagétienne et vygotskiennes*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- BARRÉ DE MINIA C.** (2000). *Le rapport à l'écriture. Perspectives théoriques et didactiques*. Ville-neuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion.
- BORÉ C.** (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude? *Le français aujourd'hui*, 105/106, pp. 23-49.
- BORÉ C.** (2004). Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*, n° 144, «Réécritures», pp. 43-51.
- DAUNAY B.** (1997). La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire. *Pratiques*, n° 95, pp. 97-124.
- DAUNAY B.** (2004 a). «Réécriture et paraphrase» Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*, n° 144.
- DAUNAY B.** (2004 b). Le commentaire: exercice, genre, activité? *Les cahiers Théodile*, n° 5, pp. 49-61.
- DE BIASI P.-M.** (2007, janvier 19). «Qu'est-ce qu'un brouillon? Le cas Flaubert: essai de typologie fonctionnelle des documents de genèse». Récupéré sur Item: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=13366>

DEGESCO MEN. (2006). Épreuve écrite de français (définition applicable à compter de la session 2008 des épreuves anticipées des baccalauréats général et technologique). *BO n° 46 du 14 décembre 2006, NOTE DE SERVICE N° 2006-199 DU 4-12-2006.*

DELCAMBRE I. (1989). «L'apprentissage du commentaire composé: comment innover?». *Pratiques n° 63.*

FABRE-COLS C. (2004). Les brouillons et l'école: ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui n° 144*, pp. 18-24.

GARCIA-DEBANC C. & FAYOL M. (2002-2003). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens? *Repères, n° 26/27*, pp. 293-315.

GOODY J. (1977-1979). *La Raison graphique; domestication de la pensée sauvage.* (J. B. Bensa, Trad.) Paris: Les Éditions de Minuit.

KERVYN B. (2008). Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire. Université de Louvain: thèse de doctorat.

MARQUET P. (2005). Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. *Conférence EIAH 2005 (Environnement informatique pour l'apprentissage humain)*, (pp. 383-388). Montpellier.

PLANE S. (2006). Médium d'écriture et écriture littéraire. *Le français aujourd'hui, n° 153*, pp. 33-40.

RABARDEL P. (1995). Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin.

REUTER Y. (1996-2000). *Enseigner et apprendre à écrire.* Paris: ESF éditeur.

SCHNEUWLY B. (2008) *Vygotski, l'école et l'écriture* Genève: Cahiers des Sciences de l'éducation.

VECK B. (1988). Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde (sous la direction de). Paris: INRP.

Lire, comprendre, collecter des mots clés et rappeler le récit oralement en utilisant un média

De la compréhension au rappel de texte

CLAUDE BURDET ET SONIA GUILLEMIN

HEP Vaud

claudette.burdet@hepl.ch

sonia.guillemine@hepl.ch

Résumé

Cette contribution témoigne d'une recherche collaborative menée dans le canton de Vaud (Suisse) sur l'enseignement de la compréhension en lecture avec des élèves de 5^e et 6^e Harmos (8-10 ans). Elle vise à répondre aux attentes fondamentales du Plan d'études romand (PER) au niveau de la compréhension écrite et de la production orale. Le cadre théorique de référence est celui de Giasson (2008) sur les processus de compréhension en lecture. Quatre temps sont mis en évidence dans cet écrit: la démarche de compréhension et l'utilisation des processus – la sélection des mots clés – la production orale du rappel de texte et son évaluation. Les enseignants⁴ ont été amenés à mettre en œuvre les processus de compréhension définis par Giasson (2008) à travers le dispositif du texte déployé, dans le cadre d'un enseignement explicite. Un entraînement à la sélection des mots clés a également été proposé. Suite à ces apprentissages, il était demandé aux élèves de lire et comprendre un texte, de sélectionner des mots clés et de restituer le texte par oral en s'aidant de ceux-ci.

Deux médias différents sont mis en œuvre pour aider les élèves à collecter des mots clés ou des idées principales, dans le but de les soutenir dans leur rappel oral de l'histoire lue. Le logiciel Keynote permet de noter les mots clés sur différentes diapositives, puis d'utiliser la fonction «audio» pour les repasser tout en enregistrant la narration orale proposée par l'élève. Des petites cartes sur lesquelles des amorces pour raconter l'histoire sont suggérées à l'apprenant, elles constituent la base du dispositif du fil à raconter. Après les avoir complétées, le lecteur raconte l'histoire en s'inspirant des cartes et en s'enregistrant. Dans les deux cas, les enregistrements donnent la possibilité aux élèves de se réécouter dans le but de s'autoévaluer et d'améliorer le choix des mots clés et leur narration.

Mots clés:

Processus de compréhension en lecture – mots clés – rappel de texte – Keynote
fil à raconter – ordinateur – enregistreur

1 Introduction

En observant les niveaux de compétences en lecture issus de l'enquête Pisa (2012), nous relevons qu'en Suisse, le pourcentage d'élèves faibles en lecture (en dessous du niveau 2 de compétences) est de 14%. L'enseignement et l'évaluation de la compréhension en lecture s'effectuent souvent par l'entremise de questionnaires. «Le seul «feedback donné à l'élève est l'exactitude ou non de sa réponse». (Giasson, 2006: 26). Cette pratique scolaire n'est pas en lien avec la pratique sociale de la lecture qui met en jeu l'autonomie et l'esprit critique du lecteur.

⁴ Le masculin est utilisé comme générique pour désigner les individus féminins et masculins.

Le Plan d'études romand (PER), document de référence pour les enseignants romands, met en évidence :

- l'objectif d'apprentissage L1 21 «Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture...»
- l'attente fondamentale «L'élève au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, lit un texte de manière autonome, en dégage le sens général et le reformule oralement.»

C'est dans cette double perspective de prise en compte des prescriptions institutionnelles et d'intégration de la lecture, comme activité sociale, que nous invitons le lecteur à suivre le fil de cet article.

1.1 Contexte

Cette recherche collaborative met en lien des praticiens et des chercheurs face à un objet lié directement à la pratique enseignante : la compréhension en lecture. «*Le point de rencontre des deux, dans le projet collaboratif, leur intérêt commun, si l'on peut dire, consiste dans la confiance que la production de connaissances améliore la pratique et que la pratique éclaire la production de connaissances.*» (Desgagné, 1997 : 377) Cette recherche a été menée entre 2011 et 2013. Les participants – des enseignants du Cycle 2 (5^e et 6^e année Harmos de 8 à 10 ans) ont coconstruit leurs savoirs avec leurs collègues en intégrant la théorie et en la faisant cohabiter avec la pratique. Nous espérons qu'ils ont développé une pratique réflexive relative à la compréhension en lecture et qu'ils sont capables de faire évoluer leurs dispositifs d'enseignement. Pour atteindre cet objectif, ils ont fourni une analyse de leurs pratiques habituelles en matière d'enseignement de la compréhension, se sont approprié la théorie relative aux processus de compréhension en lecture, ont testé et critiqué les démarches d'enseignement proposées et ont complété les documents visant à exposer les changements de pratiques. Des rencontres ponctuelles ont eu lieu et ont permis aux participants d'échanger leurs réflexions personnelles sur les tâches menées en classe.

2 Les processus de compréhension et leurs composantes

Comprendre un texte, c'est convoquer ensemble une série de compétences telles que décoder un mot, effectuer des inférences, nommer les idées principales du texte, tisser des liens avec ses connaissances ou encore se rendre compte à quel moment le lecteur que je suis ne comprend plus un mot, une idée, une phrase, le texte.

La compréhension d'un texte prend en compte trois composantes : le lecteur, le texte et le contexte (schéma 1 ci-dessous). Ces trois composantes sont en interaction les unes avec les autres.

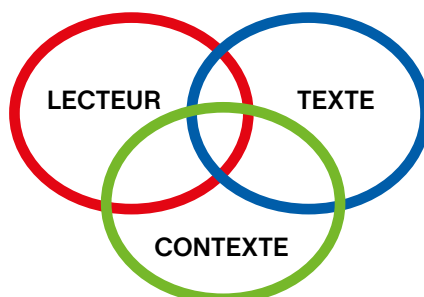


SCHÉMA 1 Modèle contemporain de compréhension en lecture. (Giasson, 2007 : 7).

Le lecteur a un rôle important à jouer dans sa compréhension, il ne doit pas être seulement actif, mais un acteur à part entière de ce dispositif. C'est une différence caractéristique entre l'*ancienne* et la *nouvelle conception* de la lecture (Giasson, 2007: 5). Nous entendons par *ancienne conception* un modèle centré sur une série d'habiletés appréhendées les unes à la suite des autres, alors que la *conception récente* prend en compte un ensemble d'habiletés en lecture de manière raisonnée et explicite. Pour appuyer cette idée, nous nous référons aux travaux de Pressley (2002) cité par Falardeau et Gagné (2012) qui relèvent que la méthode du *think-aloud* – verbaliser sa pensée – employée par des chercheurs, donne de précieux renseignements sur les habiletés utilisées par le lecteur avant, pendant et après sa lecture. Pour comprendre un texte, les lecteurs experts mobilisent plusieurs stratégies. Avant la lecture, ils fixent un objectif de lecture, tiennent compte de la structure du texte, le survolent, activent leurs connaissances antérieures et émettent des hypothèses sur son contenu. Pendant la lecture, ils convoquent aussi un nombre important de procédures comme: évaluer la pertinence du texte en regard de l'objectif fixé – sélectionner des informations essentielles – opérer une lecture sélective et l'associer à des décisions – revisiter le sens du texte – réaliser des inférences – tisser des liens entre le texte et ses propres connaissances – faire des prédictions et des images mentales – trouver le sens des mots inconnus et tenir compte du style de l'auteur. Après la lecture, les lecteurs experts relisent certains passages ou résument le texte, ils repensent à ce qu'ils viennent de découvrir (*Ibid*: 94). À cette liste non exhaustive, nous rajoutons la question du thème – pourquoi l'auteur a-t-il écrit cette histoire? À quoi veut-il nous faire réfléchir?

Nous venons de le voir, le lecteur mobilise une série d'habiletés pour comprendre un texte (Giasson 2007: 16). Pour cette auteure, cinq processus et leurs composantes (schéma 2 ci-dessous) interviennent d'une manière *simultanée* dans l'acte de lecture:

- Les microprocessus: ils «servent à comprendre l'information contenue dans une phrase». Ils concernent la reconnaissance des mots, le regroupement de mots en unités signifiantes, la sélection des éléments de la phrase importants à retenir. Gérer les *microprocessus* signifie que le lecteur doit reconnaître des mots, mais aussi intégrer ce mot dans la phrase afin qu'elle soit porteuse de sens pour lui. De plus, il est amené à sélectionner ce qui est important à retenir dans la phrase (microsélection). Finalement, une triple aptitude – identifier un mot par son décodage ou le reconnaître instantanément, se servir des indications syntaxiques pour grouper les mots par le sens, décider quelles sont les informations à retenir dans une phrase, sont à prendre en compte pour comprendre une phrase.

- Les processus d'intégration: ils permettent au lecteur «d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases». Les anaphores et les connecteurs sont les deux principaux types d'indices de cohésion à identifier pour le lecteur. À cela s'ajoute la capacité à dépasser la compréhension littérale, c'est-à-dire être capable d'effectuer des inférences.

- Les macroprocessus: ils sont «orientés vers la compréhension globale du texte». Le lecteur est amené à identifier les idées principales du texte, sa structure et la façon dont les idées sont organisées. Le résumé lui permet de vérifier ses acquis.

- Les processus d'élaboration: ils permettent au lecteur de «dépasser le texte», d'effectuer des prédictions, de se former une image mentale, de réagir émotivement, de raisonner sur le texte et d'intégrer les connaissances nouvelles à ses connaissances antérieures. Comme Giasson (2007), nous distinguons l'image mentale de l'imagerie mentale qui, elle, prend en compte différentes modalités – visuelles, auditives, gustatives, olfactives, tactiles et kinesthésiques.

- Les processus métacognitifs: ils dirigent la compréhension – perte et réparation – et «permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation», en bref d'être acteur de sa compréhension.

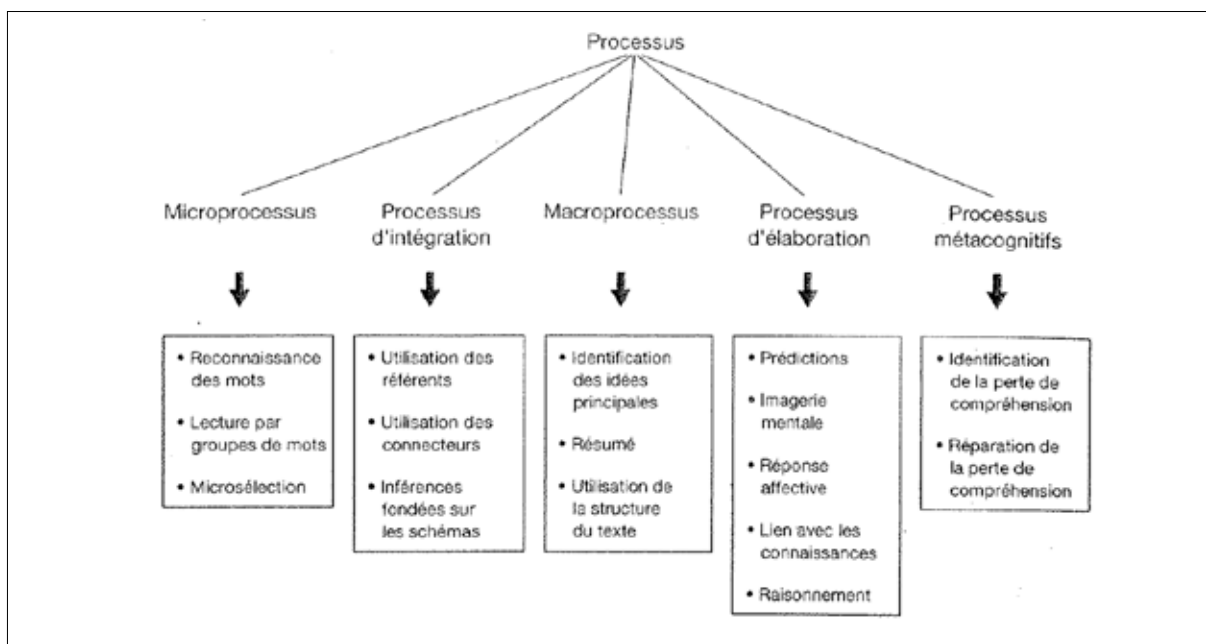


SCHÉMA 2 Les processus de lecture et leurs composantes

3 Analyse à priori d'un texte à l'aide des processus de compréhension

Dans un premier temps, les processus de compréhension et leurs différentes composantes ont été explicités aux participants de la recherche. Puis, nous avons travaillé l'analyse à priori des textes choisis en nous basant sur les processus. Il s'agissait pour les enseignants de repérer précisément l'endroit où un processus de compréhension pouvait être mis en jeu, de le nommer, ainsi que sa composante, et d'écrire une question permettant de relancer la réflexion (schéma 4). Cette analyse individuelle se voulait la plus complète et précise possible, mais n'avait pas la prétention d'être exhaustive. Ensuite, celle-ci était partagée en groupe. Les échanges, nombreux et variés, ont été très utiles pour s'approprier ce nouveau cadre théorique, pour l'affiner, pour le préciser et finalement l'intégrer.

Pour mieux visualiser les différents processus de compréhension mis en œuvre pour comprendre, nous avons attribué à chacun d'eux une couleur spécifique (schéma 3).



SCHÉMA 3 Couleurs attribuées aux différents processus.

Un exemple d'analyse à priori du début du texte «La princesse au petit pois» d'Andersen est proposé ci-dessous (schéma 4). Cette analyse a été réalisée au cours de la formation entre enseignants. Elle permet au professionnel de préparer son intervention en classe (modelage).

«Il y avait une fois un prince qui voulait épouser une princesse véritable. Il fit donc le tour du monde pour en trouver une, et, à la vérité, les princesses ne manquaient pas, mais il ne pouvait jamais être sûr que c'étaient de vraies princesses. Il finit par rentrer chez lui bien affligé de n'avoir pas trouvé ce qu'il désirait.»

Quand je lis le groupe de mots «Il y avait une fois», situé au début de l'histoire, je peux découvrir que le texte est un conte. Cet indice fait partie de la structure du texte (composante) et il est rattaché au macroprocessus. Cela me permet de situer le genre de texte à lire. Ce groupe de mots est passé en jaune. La question de relance sera par exemple: «Quand tu découvres – il y avait une fois – à quel genre de texte cela te fait-il penser?»

Plus loin, quand je vois le mot «épouser», je peux ne pas savoir ce qu'il signifie, j'ai donc une perte de compréhension. Comme je m'en rends compte, c'est le processus métacognitif qui est engagé et plus précisément la composante «identification de la perte de compréhension», ensuite interviendra l'autre composante de ce processus, «réparation de la perte de compréhension». Ce groupe de mots est passé en violet. La question de relance sera par exemple: «Que signifie le mot épouser?»

À la lecture du groupe de mots «une princesse véritable», en tant que lecteur expert, je me fais une image mentale de ce qu'est pour moi une véritable princesse. J'ai fait appel à la composante «imagerie mentale» du processus d'élaboration. Le partage de son imagerie mentale permet aux élèves de prendre conscience que nous n'avons pas tous la même conception d'une princesse véritable, mais que cela n'altère pas la compréhension globale du texte. Ce groupe de mots est passé en vert. «Comment tu t'imagines une véritable princesse?» pourrait être la question de relance.

En découvrant le groupe de mots «pour en trouver une», je me demande de qui on parle, qui est-ce «en... une». Je remplace ce pronom par «une véritable princesse». Je vérifie en relisant la phrase et me demande si cela a du sens. C'est le processus d'intégration et plus précisément la composante «utilisation de référents» qui sont mis en œuvre. Ces mots sont passés en bleu. La question de relance proposée est la suivante: «De qui parle-t-on dans cette phrase?»

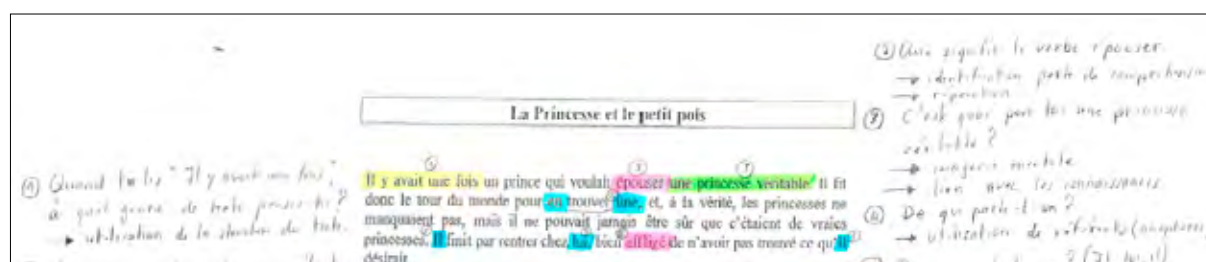


SCHÉMA 4 Analyse à priori à partir des processus et de leurs composantes.

4 Texte déployé et activités décrochées

Voici, dans les grandes lignes, la démarche du texte déployé utilisée par les enseignants dans le cadre de la recherche-action.

4.1 Texte déployé

Le dispositif du texte déployé (image 1) est une manière particulière de présenter un texte aux élèves. Particulière pour deux raisons: la première, l'enseignant va découper le texte de manière réfléchie et stratégique pour mettre en exergue les parties importantes sur lesquelles les lecteurs experts s'arrêtent. Il relève les phrases qui mettent en œuvre telle ou telle composante des différents processus de compréhension. Ce découpage lui permet de diriger les élèves vers les éléments importants pour une compréhension globale. La deuxième particularité tient à la présentation du texte aux élèves. Ils ne découvrent le texte que petit à petit, selon le choix éclairé de l'enseignant.

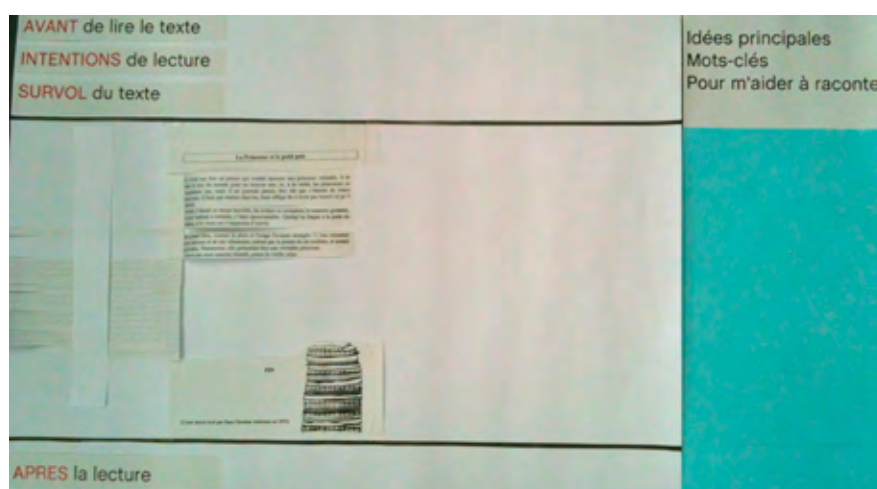


IMAGE 1 Le texte déployé.

Le texte déployé poursuit donc plusieurs buts. Le premier donne la possibilité à l'enseignant de choisir et d'enseigner le ou les processus sur lequel ou lesquels il veut attirer l'attention des élèves. Le second, du côté de l'élève, est de lui permettre de s'approprier une démarche de compréhension en lecture. Il peut ainsi mettre en œuvre les stratégies de compréhension explicitées de manière guidée, puis les exercer en collaboration avec ses pairs et pour finir les utiliser de manière autonome.

La première étape du texte déployé nommée «AVANT de lire le texte» est extrêmement importante, car c'est le moment où l'enseignant fixe et explicite l'intention de lecture. La nôtre était la suivante: lire et comprendre le texte de manière globale, noter des mots clés pour aider à rappeler le texte, rappeler le texte par oral en s'aidant des mots clés sélectionnés. L'élève est aussi invité à survoler le texte, occasion de faire des liens avec ses connaissances au niveau de l'auteur, du genre de texte, voire d'effectuer des prédictions en fonction du titre, des illustrations.

La deuxième étape, «PENDANT la lecture», se déroule de la manière suivante: la première partie du texte est déployée, chaque élève la lit intérieurement, puis un élève du groupe la lit à voix haute. Chacun se pose la question «Que s'est-il passé dans ma tête?» et y répond individuellement, puis s'ensuit la mise en commun dans chaque groupe. L'enseignant assure alors une mise en commun au niveau de la classe. Il prend note des stratégies utilisées par les élèves pour comprendre le texte. Au besoin, il relance la discussion si une information incontournable a échappé aux élèves. La compréhension du passage étant assurée, chaque élève se pose la question «Qu'est-ce que je retiens de ce passage?», y répond individuellement. Puis, chaque groupe se parle du choix des mots clés, de l'idée principale du passage. Un secrétaire les note dans la plage prévue à cet effet. L'enseignant organise une mise en commun au niveau de la classe, il note les mots clés qui aideront au rappel de texte.

Troisième et dernière étape, «APRÈS la lecture», chaque élève se pose les questions «Qu'est-ce que j'ai appris? Qu'est-ce que je pense de cette histoire? Qu'est-ce que je ressens? Quels liens puis-je tisser entre ma vie et cette histoire?...». C'est l'approche esthétique qui est développée individuellement (Rosenblatt, 1978)⁵, puis à l'intérieur des groupes, puis au niveau de la classe. C'est aussi le temps du rappel du texte que l'enseignant peut organiser de différentes manières. Par exemple, chaque élève rappelle le texte de son côté et s'enregistre. Il peut y avoir alors une auto-évaluation, une co-évaluation d'un pair ou de l'enseignant. Autre manière de faire, un élève rappelle le texte dans chaque groupe, les camarades évaluent la prestation.

L'aspect temporel est aussi à prendre en compte pour le rappel de texte. Rappeler un texte suite au travail de compréhension est fort différent de rappeler un texte deux jours plus tard, voire trois semaines plus tard. Plus le rappel est lointain du moment de compréhension, plus les mots clés ont de l'importance.

Le dispositif du «texte déployé» s'appuie sur une véritable démarche d'un lecteur expert. Il développe donc bien une compétence sociale. Il aide un élève à devenir un vrai lecteur acteur autonome, ce qui n'est pas le cas du questionnaire qui développe une compétence purement scolaire.

4.2 Activités décrochées

Pour entraîner certaines composantes d'un processus, nous avons proposé aux enseignants des activités décrochées. Concernant le microprocessus, la lecture par groupes de mots a été exercée, comme par exemple: Dans la forêt, //un nouveau lutin//vient de naître. Les enseignants ont également mis une focale sur la fluidité en lecture, l'utilisation des référents et les inférences.

5 Outils

Pour prendre en compte la visée prioritaire du PER: «maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français» et l'objectif d'apprentissage associé – L121 – «Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture», trois outils qui sont décrits ci-dessous ont été développés.

5.1 Le montage Keynote

Le logiciel Keynote, le pendant de Microsoft PowerPoint, est à disposition de tous les élèves et enseignants sur les postes des classes du canton de Vaud. Très utilisé pour des présentations, il possède une fonction peu connue, celle de pouvoir enregistrer la voix de la personne qui commente ses diapositives. En jouant avec les transitions, il est possible d'automatiser les enchaînements. En mode lecture, les diapositives défilent avec le son. Nous avons donc exploité ces possibilités techniques et proposé aux élèves un montage composé de diapositives prêtes à recevoir les mots clés de chaque partie du texte déployé (image 2). Une fois tous les mots clés saisis, l'élève enregistre son rappel de texte en s'aidant des mots clés. Il peut ensuite s'écouter, tout en voyant ses mots clés défiler. Il a alors la possibilité de prendre conscience de la qualité de son rappel, de réguler ses mots clés et sa mise en mots.

5 Cette auteure relève la transaction littéraire entre le lecteur et le texte, elle met en avant cette expérience personnelle pour se construire, mais aussi le rôle important de la discussion entre les lecteurs.

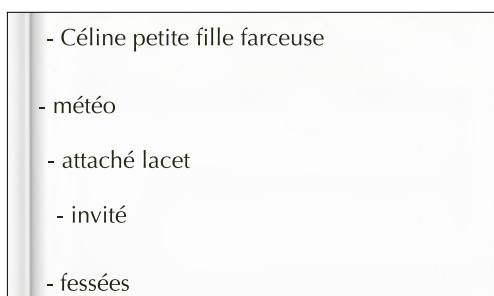


IMAGE 2 Diapositive du montage Keynote avec mots clés.

5.2 Le fil à raconter

Il s'agit d'un dispositif qui se compose d'un fil, de cartes et de pinces à linge. Chaque carte comporte une amorce visant à aider l'élève à raconter. Lorsque l'apprenant a terminé de compléter les cartes, il les fixe sur le fil avec les pinces à linge, dans un ordre bien précis qui devrait correspondre à l'ordre chronologique du texte. La première carte est celle qui permet à l'enfant de noter le titre de l'histoire. Les prochaines cartes fournissent ces indications: l'histoire se déroule... , est un personnage qui... Un jour un problème surgit.... Il ou elle... Ensuite... Pour finir... (amorces inspirées de Giasson 2007: 105).

Dans un premier temps, l'enfant lit et comprend le texte selon la démarche du texte déployé, puis il complète les petites cartes en s'aidant des amorces. Ensuite, il enregistre son rappel de texte en s'appuyant sur ses petites cartes (image 3). Dans un deuxième temps, il écoute son enregistrement et modifie certains points. Il opère sa propre critique de son récit. Généralement, sept étapes jalonnent ce rappel de texte: la lecture compréhension – la rédaction des cartes – la vérification (contenu des cartes et texte) – l'entraînement du rappel de texte – l'enregistrement du rappel de texte – l'écoute et la critique du rappel – la régulation.

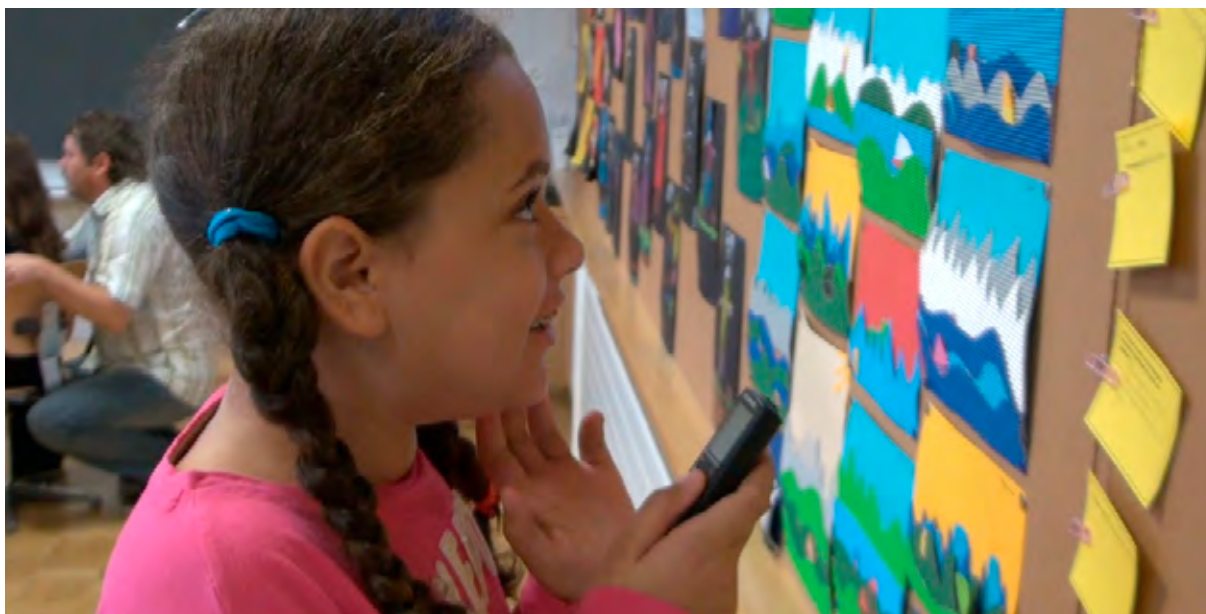


IMAGE 3 Le fil à raconter: enregistrement du rappel de texte.

5.3 Le petit carnet

Le petit carnet vise le même objectif que les deux dispositifs présentés précédemment : raconter un texte à l'aide de mots clés. L'élève sélectionne trois ou quatre mots clés par page, il les note dans son petit carnet et ensuite enregistre son rappel à l'aide du petit cahier qu'il a sous les yeux (image 4).



IMAGE 4 Le petit carnet : enregistrement du rappel.

5.4 La grille d'analyse de rappel de texte

La grille d'analyse de rappel de texte permet à l'enseignant d'évaluer la compréhension d'une autre manière que par le biais du questionnaire. Cette façon de faire se rapproche d'une pratique sociale – lire un texte, le comprendre et le parler. Il s'agit pour lui de définir ce qui doit absolument figurer dans le rappel de texte, les incontournables. P.ex. : un prince cherchait une princesse – une jeune femme se présente à la porte du palais – elle dit qu'elle est une princesse... Ce dispositif d'évaluation assure une prise de conscience de la part des enseignants de ce qui doit absolument figurer dans le rappel de texte et de ce qui est de l'ordre de l'enrichissement du rappel. Il lui donne aussi la possibilité d'avoir une vision de la compréhension globale de chaque élève.

6 Discussion

Nous l'avons vu précédemment, la compréhension en lecture s'enseigne. Les dispositifs proposés permettent à l'élève d'avoir des ressources pour agir sur sa compréhension.

Le travail d'analyse à priori des textes à lire et comprendre était considéré par les enseignants-es comme assez long et fastidieux au début de la recherche. Néanmoins, petit à petit, il a été reconnu fort utile pour plusieurs raisons. D'abord, le fait de devoir marquer le texte, nommer le processus et sa composante les oblige à expliciter leur processus de compréhension et à prendre conscience des stratégies mises en œuvre pendant la lecture. Deuxièmement, la prévision des questions de relance, en lien avec la composante d'un processus, les encourage à expliciter aux élèves ce que fait un lecteur expert pour comprendre. Troisièmement, ces verbalisations fréquentes d'actions concrètes pour comprendre un texte permettent aux élèves de devenir, petit à petit, des lecteurs acteurs autonomes de leur compréhension. Pour finir, ce travail concret permet d'échanger sur l'analyse d'un texte. L'aspect collaboratif de ce travail est un des points très positifs relevés par les participants.

En résumé, cette analyse à priori leur a permis de prendre conscience de leur propre processus de compréhension, de l'explicitier, de dépasser le simple questionnaire et d'engager un véritable enseignement de la compréhension.

Cependant, suite à cette recherche, nous aimerions apporter quelques modifications dans le dispositif d'enseignement. Cette analyse à priori relève bien l'obligation de mettre en œuvre un certain nombre de processus de compréhension et de leurs composantes pour comprendre un texte. Cette multitude et cette diversité d'actions de compréhension démontrent parfaitement le niveau de difficulté de l'acte de compréhension. Mais, pour rendre efficace l'enseignement des composantes des différents processus, il s'agit de poser une focale sur une seule composante d'un processus (cf. schéma 2) pour permettre à l'enseignant de la modéliser. Il enchainera par la pratique guidée, puis les élèves passeront à la pratique collaborative et enfin à la pratique autonome lorsqu'ils seront prêts.

Un des buts de la recherche était de développer, tester et mettre au point le dispositif du texte déployé. Nous avons collecté les réactions des enseignants sur ce dispositif lors de nos réunions collaboratives et par écrit de manière individuelle.

L'élément le plus cité concerne les interactions, aussi bien celles entre les élèves à l'intérieur du groupe, qu'entre les groupes lors de la mise en commun. Néanmoins, certains enseignants ont constaté que les élèves en difficulté parlent peu. La démarche étant nouvelle, peut-être que ces élèves ont besoin, dans un premier temps d'écouter les meilleurs compreneurs pour s'approprier leur démarche. Cette explicitation est un point fort, car elle leur permet d'intégrer peu à peu des façons de comprendre qui leur étaient peu familières, voire inconnues. Si ce manque de participation est compréhensible et admissible en début de dispositif, il convient pour la suite d'organiser le groupe afin que chacun s'exprime. Autre point fort cité, les élèves apprécient «de comprendre ensemble en se parlant», ils ont des idées et aiment les partager, réagir à celles des autres. Inutile d'insister sur le bien-fondé d'apprendre ensemble, néanmoins, ne perdons pas de vue le but final qui est de rendre chaque élève un compreneur acteur autonome. Ce dispositif n'est donc qu'un bout de chemin vers ce but, mais qui a le grand avantage d'outiller l'élève, de le pousser à expliciter sa démarche de compréhension.

Une difficulté récurrente aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant est celle du choix des mots clés. Enseigner une démarche applicable à n'importe quel texte est une mission impossible, c'est bien ce qui fait du rappel de texte une activité de haut niveau. L'enseignement explicite, la confrontation, l'entraînement à ce choix lié à l'évaluation du rappel sont des incontournables. Tout cela demande du temps, de la patience et de nombreuses expériences suivies de rétroactions formatives.

L'enseignant ne peut pas établir une liste exhaustive des mots clés. Pour me rappeler du «problème du prince», je peux retenir le mot «princesse» ou «rechercher» ou «épouser», chacun de

ces mots peut m'aider à déclencher le rappel du problème. Finalement, le choix du mot clé est peu significatif, c'est la présence du problème qui importe lors du rappel. Les mots clés d'un élève ne seront pas forcément ceux d'un autre.

Le montage Keynote, le fil à raconter et le petit carnet donnent la possibilité à l'élève de s'écouter, donc de s'autoévaluer ou de co-évaluer le rappel de texte d'un camarade.

Dans une brève enquête que nous avons réalisée auprès des enseignants à la fin du dispositif de recherche, nous avons relevé que le montage Keynote pose quelques problèmes aux enseignants qui vont de la maîtrise technique du logiciel à la disponibilité des ordinateurs, en passant par l'appréhension face à cet objet. Par contre, pour ceux qui ont osé et pu tester, c'est plus l'enthousiasme des élèves et leur facilité à utiliser le logiciel qui ressortent. L'autonomie des élèves et le fait de pouvoir s'entendre directement sont deux aspects positifs remarqués par les enseignants.

Quant au fil à raconter, les propos relevés par les participants sont les suivants: il propose une structure aidante, il est facile à utiliser sans l'aide de l'enseignant, c'est un bon guide pour structurer le rappel de texte et aider à raconter, il stimule les apprentissages. De plus, la mise en place est simple et il n'y a pas besoin de matériel informatique. Des inconvénients sont aussi mis en évidence: les élèves écrivent beaucoup et ça prend du temps, la manipulation est peu aisée pour les élèves peu manuels, c'est un peu restrictif à cause des amorces.

La plupart des enseignants relèvent le côté affectif et motivant du petit carnet, car il appartient aux élèves, c'est un espace de liberté, ils peuvent revisiter les histoires lues en tout temps. Le respect de la norme orthographique est un point à discuter avec les élèves et les parents. Il est indispensable de définir le statut de ce carnet.

7 Conclusion

Amener l'élève à tisser les divers fils du texte afin de créer l'écheveau de la compréhension, tel est l'objectif que nous poursuivons à travers un enseignement explicite. Nous l'avons vu précédemment, des médias tels que le montage Keynote, le fil à raconter ou le petit carnet stimulent les apprentissages, rendent les élèves autonomes et les amènent à comparer la production effectuée et le texte initial. De plus, ils peuvent s'autoévaluer et prendre en charge leur compréhension et finalement progresser. Toutes ces compétences répondent parfaitement aux attentes du Plan d'études romand.

Les enseignants relèvent que le texte déployé est un vecteur aidant pour l'enseignement de la compréhension en lecture – il donne la possibilité aux élèves de s'approprier une démarche de compréhension. Pour le professionnel de l'enseignement, il est le témoin d'une préparation pensée, ciblée et efficace. Du point de vue social, il permet le développement d'une réelle compétence – les élèves deviennent des compreneurs acteurs autonomes.

En conclusion, nous mettons en avant le fait qu'enseigner le «lire-comprendre» en s'appuyant sur les processus de compréhension, la collecte des mots clés et le rappel oral du récit en utilisant un média, a permis aux enseignants de développer de réelles compétences professionnelles. Une enseignante a même adapté le dispositif du fil à raconter en trombone à raconter. Le remplacement du fil par un trombone facilite l'emploi de cet outil.

Concernant le texte déployé, une difficulté est relevée par les enseignants – il y a trop de composantes à prendre en compte, il faudrait donc revenir à un enseignement explicite de composantes isolées. Un autre point est à mentionner, celui qui concerne l'analyse à priori. Même si cette

tâche peut paraître ardue, les enseignants se rendent compte des retombées positives d'un tel travail. Néanmoins, ce cadre théorique demande un temps d'appropriation certain. Le partage et l'accompagnement facilitent son intégration.



IMAGE 5 Le trombone à raconter.

8 Perspectives

À l'avenir, nous imaginons une nouvelle recherche avec quelques enseignants ayant déjà participé à cette recherche. Nous traiterons les mêmes contenus, nous nous appuierons sur le même cadre théorique, mais en nous centrant sur l'élève. Forts des remarques des enseignants et de nos observations, nous proposerons un enseignement explicite et spécifique de chaque composante. Une fois ce travail de fond abouti, les élèves les mettront en jeu en utilisant le dispositif du texte déployé. Pour poursuivre la métaphore du tisserand, chaque fil de la compréhension sera enseigné, puis les élèves tisseront les fils entre eux pour construire la compréhension globale du texte.

Références

CÈBE S. & GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.

CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN. (2010). Plan d'études romand. Neuchâtel: PCL.

DESGAGNE S. (1997) «Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n°2, 371-393.

FALARDEAU E. & GAGNÉ, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture: des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux* 83, 91-118.

GIASSON J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: de Boeck.

LAFONTAINE L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal: Chenelière Education.

NIDEGGER C. (2012). PISA 2012: Compétences des jeunes Romands. Résultats de la cinquième enquête PISA auprès des élèves de fin de scolarité obligatoire. Neuchâtel: IRDP.

ROSENBLATT L. M. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.

Contrôle orthographique en situation de production d'écrits

Le brouillon collaboratif au cycle 3 de l'école primaire française

THIERRY GEOFFRE

Université Grenoble Alpes – Lidilem – ESPE de Grenoble

HEP Fribourg

geoffret@edufr.ch

Résumé

Nous présentons un nouvel outil didactique pour l'enseignant, le *brouillon collaboratif*, et quelques résultats, à la suite de sa mise en œuvre, concernant des écrits d'élèves de fin d'école primaire produits en début et en fin d'année. Notre réflexion part des connaissances sur la production verbale écrite et des études concernant le contrôle orthographique des élèves en situation de rédaction. Comme ce contrôle orthographique est régulièrement passé en arrière-plan au moment de l'écriture, l'objet du *brouillon collaboratif* est de proposer une situation didactique de planification collaborative, dont l'écoute de l'enregistrement audio est proposée en différé aux élèves, avant le temps d'écriture. L'objectif est d'alléger la charge cognitive au moment de la mise en texte et de libérer, potentiellement, des ressources pour le contrôle orthographique. Nous montrons comment les *brouillons collaboratifs* et les textes individuels sont liés et comment ils évoluent entre le début et la fin de l'année.

Mots clés:

didactique du français – orthographe – production d'écrits – école primaire

Cet article rend compte de notre démarche qui, partant de l'étude longitudinale de l'évolution du contrôle orthographique, en situation de dictée, d'élèves de fin d'école primaire française (élèves âgés de 9 à 11 ans), nous a progressivement conduits à nous intéresser à la gestion de l'orthographe grammaticale en situation de production écrite verbale (désormais PVE) par ces mêmes élèves. Après une synthèse rapide des connaissances sur les contraintes de la PVE, nous présentons la réflexion qui nous a menés à définir et expérimenter un dispositif de classe cherchant des conditions d'écriture à même de faciliter le contrôle orthographique des élèves. Ce dispositif, nommé *brouillon collaboratif*, a été expérimenté dans une classe française à double niveau avec des élèves de CM1 et CM2⁶ (classe numérique: un Tableau numérique interactif dans la classe et un ordinateur par élève) et nous en rapportons quelques résultats généraux ici. Nous avons précédemment publié des résultats qui illustrent l'impact du dispositif sur le contrôle orthographique des élèves lors de l'écriture de la première version du texte (*contrôle orthographique initial*) et lors de la deuxième version (*contrôle orthographique différé*) (Geoffre, 2013 a; 2013 b). Le lecteur constatera que les outils numériques, quoique discrets dans le dispositif, semblent indispensables à son efficacité. Nous concluons en présentant deux pistes de développements futurs qui peuvent elles-mêmes intégrer des outils numériques.

6 En France, l'école primaire est constituée de l'école maternelle (petite section, moyenne section, grande section; élèves de 3 à 6 ans) et de l'école élémentaire (cours préparatoire, CP; cours élémentaire 1^{re} année, CE1; cours élémentaire 2^e année, CE2; cours moyen 1^{re} année, CM1; cours moyen 2^e année, CM2; élèves de 6 à 11 ans). Les classes de grande section, CP et CE1 forment le cycle 2, les classes de CE2, CM1 et CM2 forment le cycle 3.

1 Que sait-on du contrôle orthographique en situation de rédaction ?

Le champ de la production écrite est complexe et a donné lieu à de très nombreuses investigations pour développer ou affiner des modèles de production textuelle susceptibles d'expliquer les mécanismes en jeu lors de l'écriture d'un texte. Le tableau proposé par Zesiger, Deonna et Mayor (2000) fait la synthèse des aptitudes et des connaissances de l'enfant dans le domaine du langage, ainsi que dans les domaines visuospatiaux et perceptivo-moteurs qui conditionnent l'apprentissage de l'écriture (tableau 1).

TABLEAU 1. — Schéma représentant les niveaux impliqués dans l'apprentissage de l'écriture

Capacités et connaissances	Type de représentations		Rôle des afférences perceptives
Connaissances linguistiques (phonologie, métaphonologie, nom et/ou son des lettres, connaissances orthographiques)	Représentations orthographiques (identité des lettres)		Ajustement du point de production (lettres déjà produites ou qui restent à produire)
Connaissances visuo-spatiales (forme des lettres, compréhension des relations spatiales entre traits, de la position des lettres et des lignes dans l'espace graphique)	Représentations allographiques (forme des lettres minuscules, majuscules, script, cursives)		Agencement spatial (lettres dans le mot, mots sur la ligne, lignes dans la page)
Contrôle moteur (capacité à générer des trajectoires, ajustement postural, utilisation des points d'appui, tenue et maniement de l'instrument scripteur)	Mode <i>proactif</i> : représentations motrices de lettres (ordre et direction des traits)	Mode <i>rétroactif</i> : petits segments programmés successivement	Intégration du feed-back visuel et tactilo- kinesthésique (corrections)
Exécution motrice	Commandes neuro-musculaires Réalisation du geste grapho-moteur		Prise d'informations visuelles et tactilo- kinesthésiques

Dans la première colonne sont mentionnés les différents types de capacités et connaissances requises dans l'apprentissage. La deuxième colonne décrit les divers niveaux de représentation traités par le sujet dans les situations de production de lettres et de mots écrits. Un aspect fondamental de l'apprentissage est représenté par la transition progressive entre modes de contrôle du mouvement de type *rétroactif* à *proactif*. La troisième colonne décrit les diverses fonctions des afférences perceptives, dont la dernière (intégration du feed-back) disparaît au cours de l'acquisition.

TABLEAU 1 Niveaux impliqués dans l'apprentissage de l'écriture (Zesiger et al., 2000).

Dans ce modèle, une dizaine de niveaux sont impliqués, dont les connaissances linguistiques ne sont qu'une composante, regroupant phonologie, morphologie et syntaxe. Quand on sait que l'ensemble de la production dépend de la charge cognitive globale lors de l'activité et du niveau d'automatisation et de contrôle du scripteur (Fayol et Got, 1991), il apparaît que la production écrite est dépendante de variables nombreuses et hétérogènes et que la composante orthographique ne disposera que de peu de ressources cognitives. Le contrôle orthographique est d'ailleurs rangé parmi les processus de bas niveau par les psychologues (Fayol, 1997), passés en arrière-plan au profit du processus de haut niveau qu'est la mise en texte.

La majorité des travaux sur la production écrite trouve ses références dans le modèle proposé par Hayes et Flower (1980 ; 1986 ; Hayes, 1996)⁷. La première moitié des années 80 semble d'ailleurs avoir défini des constats et des bases de recherche toujours actuels : on relèvera notamment les allusions à une « crise de l'écriture » en France et ailleurs⁸ (Michel Fayol s'en fait l'écho en introduc-

⁷ Pour des raisons de place, nous ne développons pas ici le modèle de Hayes et Flower et ses apports. Nous appuyons cependant notre développement sur les phases récursives de planification, mise en texte et révision qu'il introduisait.

⁸ Michel Fayol rapporte en introduction de son propos sur la didactique de la rédaction, dès 1984, qu'il « existe apparemment, et pas seulement en France (Odell, 1980), une crise de l'écriture. On entend dire que les élèves et les étudiants rédigent mal. Peu importe que cette affirmation recouvre ou non une "réalité". L'essentiel réside dans l'impulsion qu'elle donne à un nouveau champ de recherches : l'approche cognitiviste de la rédaction. »

tion de son propos sur la didactique de la rédaction dès 1984) ou le concept de *surcharge cognitive* énoncé dès 1982 dans l'étude de Bereiter et Scardamalia. Les idées de facilitation procédurale et de dispositifs didactiques à même d'alléger la charge cognitive du scripteur émergent alors naturellement puisque cette charge a été éclatée en plusieurs composantes sur lesquelles il devrait être possible d'agir séparément (Bereiter et Scardamalia, 1982).

1.1 Développements récents de la recherche

Plus récemment, des travaux interdisciplinaires ont permis de nouvelles avancées⁹. Danièle Cogis et Jean-Christophe Leblay (2010) se sont par exemple intéressés à la capacité des scripteurs à enchaîner les marques morphogrammiques sur la totalité des éléments covariants pour rendre compte d'un niveau de maîtrise experte en production verbale écrite. Ainsi, l'unité syntaxique d'analyse retenue n'est pas le mot, mais le syntagme. À l'issue d'une analyse (avec les outils de la génétique textuelle et de la linguistique) des différences d'écriture entre les deux versions d'un même texte, les auteurs constatent que peu d'opérations d'écriture sont consacrées à la révision de la morphographie. Sans écarter la possibilité d'un manque d'adhésion à la tâche ou d'un désintérêt pour l'orthographe, Cogis et Leblay formulent trois hypothèses, qui peuvent se combiner, pour expliquer ce résultat :

- les élèves ont une connaissance trop rudimentaire du syntagme nominal ;
- ils ne disposent pas de stratégies de relecture efficaces ;
- la poursuite du travail sur la dimension textuelle dans la seconde version, comme le montre le nombre élevé d'opérations d'écriture, entrave la vigilance orthographique.

Ce qui nous interpelle dans ces hypothèses est leur lien avec les composantes du processus d'écriture : tout d'abord, si les élèves ont une connaissance trop rudimentaire du syntagme nominal, alors la mise en texte ne pourra pas être efficiente du point de vue des choix orthographiques. Cette difficulté se confirme avec l'étude ultérieure du syntagme sujet-verbe, dans le même corpus, et, par exemple, les problèmes d'utilisation du pronom *ils* dans les situations de coréférence (Cogis, 2013).

Ensuite, la deuxième hypothèse (l'absence de stratégies de relecture efficaces) interroge bien sûr la capacité de l'élève à tirer profit des temps de révision (pourtant indispensables) et la faiblesse de l'enseignement de stratégies explicites.

Enfin, dernière hypothèse, si la poursuite du travail sur la dimension textuelle (deuxième temps d'écriture avec sa charge cognitive attenante) entrave la vigilance orthographique, comment espérer un contrôle orthographique dès la première version ?

Peut-être en allégeant la planification par des conditions permettant à l'élève de disposer d'une vue d'ensemble de son projet d'écriture, avant la mise en texte, pour qu'il soit un peu plus disponible à ce qu'il écrit dans l'instant et comment il l'écrit ? Le glissement vers la didactique et la nécessité de penser de nouveaux dispositifs paraissent évidents ici. Nous avons alors dégagé deux axes de réflexion sur d'éventuels dispositifs :

⁹ Le bilan du G.D.R. CNRS 2657 « APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE DE LA PRODUCTION VERBALE ÉCRITE » est une source intéressante de recherches produites depuis 2003. http://www.gdr-pve.fr/sites/www.gdr-pve.fr/IMG/pdf/GDR2657_bilan_projet.pdf (page consultée le 4 septembre 2013).

- donner aux élèves des outils de révision utilisables (ici, ce sont les propositions de Cogis et Leblay en fin d'article: anticipation dès le cycle 2 sur les connaissances morphographiques et leur compréhension et approche intégrée de l'orthographe);
- donner aux élèves des outils et des situations de contrôle orthographique dès le premier temps d'écriture.

Le premier axe relève du travail d'étude de la langue et des outils pour l'élève. Nous en avons par ailleurs proposé une étude (Geoffre, à paraître). Le deuxième axe incite à créer des conditions à même de rendre ces outils efficaces, notamment en allégeant la charge cognitive grâce à un dispositif didactique adéquat. Le pas suivant a été de nous intéresser au travail de groupe, et donc à la collaboration entre élèves.

Cette idée de collaboration est notamment présente dans le travail de Jacques Crinon et Brigitte Marin qui étudient l'impact de dispositifs de révision collaborative, plus particulièrement à distance (2008; 2010).

Dans le cadre de notre recherche, nous percevons deux limites à ces travaux:

- si les résultats publiés font état d'apprentissages significatifs, il n'est pas forcément fait cas du contrôle orthographique;
- le dispositif de la révision collaborative à distance, tel que décrit, est très lourd et suppose un investissement important dans une «correspondance» avec une autre classe. Ce type de pratique, liée à la recherche et clairement efficace pour obtenir des informations sur l'impact de la collaboration, nous semble difficile à transposer dans le quotidien de la classe.

Mais dans ces travaux, l'apport de la collaboration est incontestable et nous avons donc voulu l'explorer, non pas seulement au moment de la révision, mais aussi au moment de la planification. On espère ainsi alléger la charge cognitive de la mise en texte à venir et libérer de la disponibilité pour le contrôle orthographique de l'écriture en cours, dès l'écriture de la première version du texte.

1.2 Le brouillon collaboratif

Si le dispositif ne reposait que sur une simple écriture collaborative de la première version du texte, rien ne serait très nouveau par rapport aux pratiques de classe et l'on ne viserait plus l'écrit individuel. Pour éviter ce double écueil, nous nous sommes tournés vers une planification en groupe, mais strictement à l'oral: les élèves disposent d'un temps d'échange à partir de la consigne d'écriture pendant lequel ils doivent planifier ce qu'ils vont écrire (environ 20 minutes). Ce temps d'échange est enregistré¹⁰ (les élèves sont regroupés autour d'un ordinateur qui ne sert qu'à enregistrer la discussion) avec pour exigence que la planification soit clairement énoncée, à la fin du temps de travail, sous forme d'une narration à l'oral: les cinq dernières minutes y sont consacrées. Les élèves disposent alors d'une trame narrative, de personnages, de certaines de leurs caractéristiques, tout cela dans un contrôle collectif du respect de la consigne et une construction collaborative.

La suite du travail réside en une reprise en différé de cet énoncé oral (écoute en groupe du fichier audio en début de séance suivante) juste avant le temps d'écriture individuelle. *La planification est collaborative, la mise en texte est individuelle.* Nous avons de fait pris l'habitude de nommer

10 Tous ces enregistrements ont été recueillis ainsi que les différentes versions des textes produits.

ce temps un *brouillon collaboratif*; il définit un nouvel outil didactique pour l'enseignant (au sens proposé par Plane et Schneuwly, 2000).

1.3 Séquence de production d'écrit avec brouillon collaboratif

Pour ne pas transformer le *brouillon collaboratif* en simple «aide aux idées», il nous semblait important de l'inclure dans un protocole, un déroulement de la séquence de production écrite, avec des repères clairement identifiables pour les élèves. Ce protocole est schématisé dans figure 2.

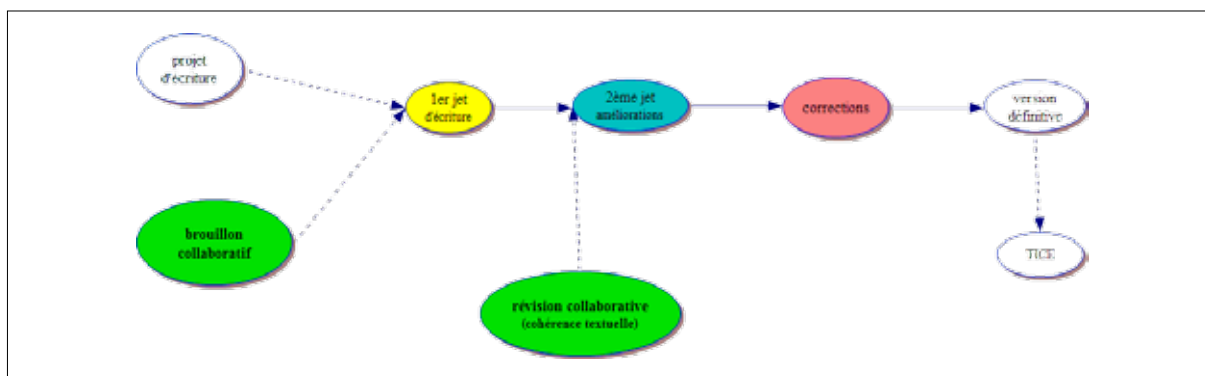


FIGURE 2 Organisation d'une séquence d'écriture avec *brouillon collaboratif*.

Pour donner une contrainte de temps précise et une chronologie, la règle a été de fixer deux temps d'écriture avant correction et mise au propre. Pour matérialiser ces différents temps, nous avons utilisé des feuilles de couleurs différentes que les élèves archivaient ensuite dans leur classeur :

- première version sur une feuille jaune;
- deuxième version sur une feuille bleue (c'est sur cette version que l'enseignant annote pour la première fois les erreurs à reprendre. Il le fait sur une photocopie de cette deuxième version pour garder l'original lisible);
- corrections en orthographe, grammaire, conjugaison, lexique, sur une feuille rose (seulement les mots ou groupes de mots signalés, sans réécriture de tout le texte);
- mise au propre sur feuille blanche avant éventuelle saisie sur traitement de texte.

Dans la figure 2, les quatre étapes sont matérialisées par des bulles de la même couleur que les feuilles d'activité.

Précisons que la *révision collaborative* est un temps donné aux élèves avant l'écriture de la deuxième version pour une lecture critique des écrits, en groupes de trois, et un retour sur les consignes et contraintes d'écriture, notamment à l'aide d'une grille critériée établie collectivement. L'enseignant n'intervient pas directement dans cette lecture et laisse chaque élève se confronter à ses pairs-relecteurs.

La collaboration engage donc la planification et les opérations de révision, toutes deux défallantes au profit de la mise en texte (Garcia-Debanc, 2000: 88).

Le signalement des erreurs (n'intervenant qu'après le deuxième temps d'écriture et conduisant à une phase spécifique de corrections) a permis aux élèves de réviser leurs textes sans se soucier

des aspects textuels. Un codage avait été mis en place avec des couleurs différentes selon que l'erreur relevait de l'orthographe grammaticale, lexicale ou de la conjugaison. Dans le cas d'une erreur de traitement d'une chaîne syntagmatique, une phrase ou une partie de phrase entre crochets signalait à l'élève qu'il devait mener une analyse grammaticale et une analyse orthographique pour réviser cette partie du texte. La demande n'excédait pas une phrase par élève pour lui permettre de consacrer du temps à cette étape de correction. Le lien avec les activités d'étude de la langue a ainsi pu prendre du sens.

Dans ce protocole, il nous semble que du temps spécifique est accordé aux phases de planification, de mise en texte, de révision (de la cohérence textuelle puis de la langue), avec une tentative de créer un contexte favorisant une charge cognitive limitée à chaque fois. Ce qui n'exclut pas la part récursive de ces processus dans l'activité d'écriture elle-même. Nous chercherons à le montrer dans nos analyses.

On constate que le rôle de l'ordinateur est réduit dans ce dispositif ; en fait un dictaphone pourrait suffire. Mais plusieurs intérêts « pratiques » se dégagent :

- les élèves peuvent gérer facilement l'enregistrement avec le logiciel employé¹¹ ;
- l'ordinateur permet une reprise très rapide des *brouillons collaboratifs* pour ne garder que les dernières minutes d'enregistrement et préparer très rapidement la séance suivante, ce qui est une facilitation du travail de l'enseignant.

Notons enfin que cette séquence d'écriture peut tout à fait être le prolongement d'une séquence de type *démarche active de découverte* (Chartrand, 1995), par exemple consacrée à la découverte ou à la compréhension d'un type de textes, d'un auteur, d'une œuvre, etc. Nous pouvons alors schématiser un exemple de déroulement ainsi :

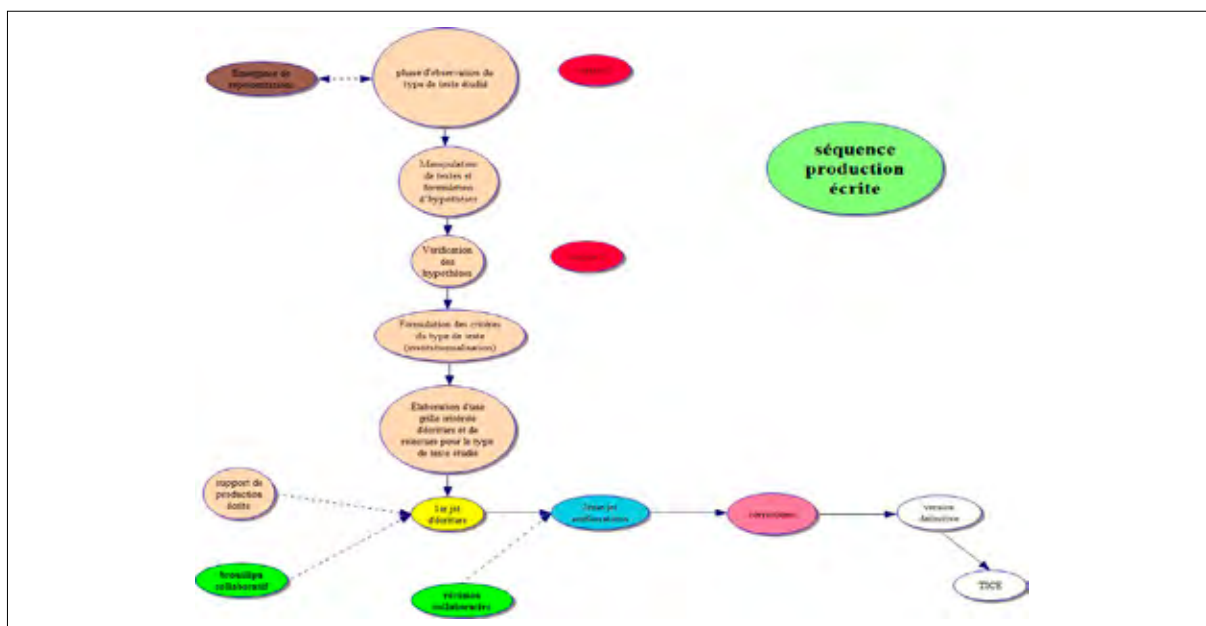


FIGURE 3 Organisation d'une séquence d'écriture avec *brouillon collaboratif* amorcée par une démarche active.

11 Nous avons utilisé le logiciel gratuit Audacity qui permet de visualiser l'ensemble du fichier audio et de rapidement isoler la partie à conserver, sans travail fastidieux de recherche comme le demanderait un dictaphone.

2 Corpus recueilli et méthodologie d'analyse

Plusieurs séquences de rédaction ont été construites avec *brouillon collaboratif* au fil d'une même année scolaire, et avec les mêmes élèves (9 élèves de CM1, 7 élèves de CM2). Nous regroupons dans le tableau 2 la synthèse des données recueillies.

	texte 1*	texte 2*	texte 3	texte 4	texte 5	texte 6*
période	octobre	novembre / décembre	janvier	février	avril	avril / mai
type de texte	conte traditionnel	nouvelle fantastique	conte fantastique	conte fantastique	texte descriptif	récit de science-fiction
tâche d'écriture	écrire à partir d'une trame	écrire la suite d'un texte	résumer une lecture	écrire la suite d'un texte	analyser une image	écrire un récit à partir des portraits des personnages
modalité	individuelle	individuelle	individuelle, limitée à 20 lignes	individuelle	individuelle	individuelle

TABEAU 2 Synthèse des rédactions recueillies au cours de l'année scolaire (l'astérisque indique que la rédaction a été précédée d'un *brouillon collaboratif*).

Ces écrits ont été sélectionnés pour répondre à différentes contraintes :

- productions réparties sur l'année scolaire ;
- types de texte différents ;
- tâches différentes ;
- modalités différentes (avec ou sans amorce par un *brouillon collaboratif*) ;
- modalités similaires (écriture individuelle).

Les textes 1, 2 et 6 ont été écrits après *brouillon collaboratif* (indiqués par un astérisque dans le tableau 2).

Nous proposons ici la transcription du *brouillon collaboratif* oralisé par un groupe de quatre élèves préparant l'écriture du texte 1, donc lors de la première mise en œuvre du dispositif¹² :

Il était une fois un charbonnier qui s'appelait Georges. Georges était pauvre, car il n'avait plus sa belle et heureuse femme qui s'appelait Adeline qui s'était fait enlever par le mal lui-même. En chemin il voit un vieil homme qui lui indiqua le chemin, car il avait vu la nuit où s'était fait enlever sa femme. En chemin, il rencontra un obstacle, une pierre lui boucha le chemin et il dut rebrousser chemin. Mais avant de partir, il rencontra Marc, un jeune homme qui avait une lance dure et bien aiguisée. Il brisa la pierre avec un seul petit coup de lance. Le lieu était le pic sans tête là où reposaient le sphinx et

¹² Cette narration a été produite après une séquence sur le conte et à partir de 10 cartes extraites du *Tarot des 1001 contes* (Francis Debyser, L'École des loisirs, 1980).

le mal. Il entra dans le château dissimulé par les roches et vit le mal. Le mal l'enchaina par un boulet et le força à faire une partie d'échecs contre le sphinx. La partie commença. Il se fit manger tous ses pions sauf un. Il restait sa reine, son fou, sa tour et son roi, mais il pouvait bien mettre échec et mat l'autre roi, le sphinx. Il le mit échec et mat et tout de suite le boulet se brisa. Il récupéra sa femme et en même temps il récupéra quelques pièces d'or que le sphinx, quand il s'était détruit, avait libéré de son corps. Ils se marièrent et firent la fête jusqu'à une heure du matin. Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants.

EXEMPLE 1 Brouillon collaboratif de Zoé (CM1), Antonin, Paul et Thibault (CM2)
Enregistrement de 2'50; 240 mots; 35 chaînes S-V.

La présente étude porte principalement sur les effets observés de la mise en œuvre du *brouillon collaboratif*. Dans ce cadre, nous centrerons notre analyse sur les premières versions obtenues lors de l'écriture du texte 1 puis nous proposerons une analyse comparée des versions 1 des textes 1 et 6. Le texte 1 sert ainsi de point de repère de début d'année et peut être comparé au texte 6, écrit selon des modalités similaires, mais en fin d'année.

3 Résultats et discussion

Nous abordons quelques résultats issus de l'observation de la classe lors des deux séquences d'écriture, distantes de six mois, ainsi qu'une analyse quantitative des écrits produits et de leur évolution.

3.1 Quelques remarques empiriques

D'un point de vue empirique, on peut avancer que le dispositif a fonctionné dans le sens où tous les groupes, et à chaque fois, ont pu terminer le *brouillon collaboratif* avec l'enregistrement d'une narration respectant la consigne de départ. Autre indicateur intéressant: plus aucun élève n'a été en situation de blocage. Les élèves les plus en difficulté sont parvenus à écrire une dizaine de lignes, à chaque première version, les autres ont souvent dépassé le cadre institutionnel d'une vingtaine de lignes. Cette longueur des textes n'a pas pour autant entaché la qualité puisque les productions obtenues répondent tout à fait à la consigne.

L'expérience de plusieurs mises en œuvre du *brouillon collaboratif* au cours de l'année scolaire, avec le support d'ordinateurs en permettant l'enregistrement, a permis d'identifier des apports intéressants du point de vue didactique:

- l'enregistrement agit comme une «mémoire» qui libère les élèves de l'écrit pendant la planification;
- cette «mémoire» permet une reprise en différé de la planification et ouvre la possibilité de répartir sur deux séances distinctes les phases effectives de planification et de mise en texte, limitant nettement la «gestion au coup par coup» de la production¹³.

Comme le Tableau numérique interactif (TNI) qui permet la sauvegarde d'activités complètes,

¹³ Traditionnellement, la première séance d'écriture englobe la présentation de la situation, des consignes, et l'écriture effective de la première version du texte. L'élève est donc directement devant sa feuille, en situation de mise en texte, sans planification préparatoire, ce qui conduit à cette écriture mot par mot souvent observée en classe.

l'enregistrement numérique nous semble particulièrement intéressant en ce qu'il fournit facilement cette mémoire de l'activité des élèves et favorise ainsi l'exploitation de la reprise en différé ou de la réactivation d'une séance précédente. Sans le support de l'enregistrement audio, le *brouillon collaboratif* ne peut plus avoir lieu qu'immédiatement avant l'écriture individuelle; il n'y a donc plus qu'une seule séance, un schéma plus traditionnel.

3.2 Analyses quantitatives

3.2.1 Étude du texte 1

Le tableau 3 sépare les élèves en quatre groupes qui étaient ceux des *brouillons collaboratifs*. Il indique, pour chaque élève, le nombre total de mots et le nombre de chaînes sujet-verbe (S-V)¹⁴ de son texte. Ces valeurs sont mises en regard du nombre de mots et du nombre de chaînes du *brouillon collaboratif* initialement oralisé par le groupe. Dans les trois colonnes de droite, apparaissent ensuite:

- le nombre de chaînes S-V *conservées* sans modification, c'est-à-dire des chaînes S-V qui sont strictement identiques dans le *brouillon collaboratif* (oral) et dans la version 1 du texte individuel de l'élève (écrit);
- le nombre de chaînes S-V *modifiées*, c'est-à-dire des chaînes où le sujet a subi une transformation par ajout ou effacement ou bien où le verbe a subi une transformation de temps de conjugaison;
- le pourcentage de réussite des chaînes sujet-verbe employées (notre analyseur principal du contrôle orthographique dans notre étude globale).

Un élève et des valeurs repérés par un astérisque indiquent que l'élève a produit un texte sensiblement plus court que le *brouillon collaboratif* (au-delà de 20% de mots ou chaînes en moins). Sept élèves sont concernés parmi lesquels on peut distinguer Julie, Robin, Halima, Marika et Méric, élèves de CM1 en difficulté avec toute activité d'écriture en début d'année. Le cas de Jonathan est à dissocier puisqu'il s'agit d'un élève précoce (7 ans au moment de cette rédaction) qui avait des difficultés à accepter les activités d'écriture longues. Enfin, Arthur est un élève de CM2 dont le texte était inachevé à la fin du premier temps d'écriture (la partie écrite représente environ la moitié de la narration globale si l'on compare avec l'enregistrement audio).

Aucune tendance ne semble se dégager des nombres de chaînes conservées ou transformées hormis le fait que les élèves dont les textes ne présentent aucune chaîne modifiée sont les trois élèves qui ont proposé les textes les plus courts (Julie, Méric et Jonathan) avec, comparativement, un taux de chaînes conservées important par rapport au nombre total de chaînes (plus d'un tiers).

14 L'analyse des chaînes S-V et de leur contrôle est à la base de notre étude du contrôle orthographique des élèves et de son évolution (Geoffre 2013 a; 2013 b).

Groupes / élèves	Nombre total de mots texte 1, version 1	Nombre total de chaînes S-V texte 1, version 1	Chaînes S-V conservées texte 1, version 1	Chaînes S-V modifiées texte 1, version 1	% de réussite chaînes S-V texte 1, version 1
Brouillon collaboratif Groupe 1 (oral)	201	35			
Nicolas	233	41	12	4	64%
Alice	307	48	9	10	94%
Julie*	83*	14*	5	0	86%
Robin*	162*	30	15	4	60%
Brouillon collaboratif Groupe 2 (oral)	237	45			
Halima*	155*	29*	3	8	55%
Marika*	187*	32*	8	5	84%
Pauline	360	47	10	8	57%
Guylaine	227	42	3	10	45%
Brouillon collaboratif Groupe 3 (oral)	240	35			
Antonin	261	32	12	5	77%
Paul	260	39	8	8	87%
Thibault	287	53	10	6	51%
Zoé	211	32	12	3	56%
Brouillon collaboratif Groupe 4 (oral)	230	36			
Arthur*	154*	26*	4	6	77%
Jonathan*	103*	18*	7	0	39%
Ruddy	266	47	1	12	64%
Méric*	63*	13*	5	0	77%

TABEAU 3 Synthèse en nombre de mots, chaînes S-V, réussites des chaînes, par élève et en fonction du groupe de *brouillon collaboratif* pour le texte 1 (mois d'octobre).

Globalement, la somme des nombres de chaînes conservées et modifiées, c'est-à-dire issues du *brouillon collaboratif*, représente une part minoritaire des chaînes produites (exception faite de Robin). Ces données peuvent sembler inattendues. En effet, on aurait pu s'attendre à ce que les élèves s'appuient fortement sur la planification collaborative pour écrire leur texte. Si cette hypothèse s'avère régulièrement exacte en ce qui concerne la trame narrative, elle n'est pas vérifiée pour les chaînes S-V employées. Ce qui indique donc que les élèves «replanifient» au moment de la mise en texte. Une manière de constater, d'une part, la récursivité de cette opération et, d'autre part, que le *brouillon collaboratif* ne gêne pas la créativité individuelle.

3.2.2 Quelles évolutions entre le texte 1 et le texte 6 ?

Il est ensuite intéressant d'observer l'évolution des productions entre le premier *brouillon collaboratif* d'octobre (texte 1) et celui de mai (texte 6) selon cette typologie d'analyse. Nous l'illustrons

avec le groupe 2, constitué d'une élève de CM2 (Pauline) et de trois élèves de CM1 (Halima, Marika et Guylaine). Le tableau 4 présente les données pour le texte 6.

Groupe/élèves	Nombre total de mots texte 6, version 1	Nombre total de chaînes S-V texte 6, version 1	Chaînes S-V conservées texte 6, version 1	Chaînes S-V modifiées texte 6, version 1	% réussite chaînes S-V texte 6, version 1
Brouillon collaboratif Groupe 2 (oral)	719	111			
Halima	217	29	3	6	55%
Marika	317	51	4	10	65%
Pauline	515	78	8	11	75%
Guylaine	335	54	8	9	87%

TABEAU 4 Synthèse en nombre de mots, chaînes S-V, réussites des chaînes, par élève du groupe 2 pour le texte 6 (mois de mai).

Ce qui apparait est une forte augmentation de la longueur du *brouillon collaboratif* produit par le groupe 2 (719 mots au lieu de 237). Cette augmentation est générale pour les quatre groupes et on peut sans doute y lire les progrès des élèves, en six mois d'école, en termes d'appropriation du dispositif et de compétence narrative. Subséquemment, la progression des écrits, en longueur, est nette lors de la production 6. La comparaison avec la production 1 (test t, série appariée) montre une évolution statistiquement significative ($t = 5480$; $p < 0,001$). Concernant les élèves du groupe 2, on vérifie que les textes 6 de Pauline, Marika et Guylaine sont nettement plus longs que leurs textes 1 respectifs. Ce point n'est pas totalement vérifié pour Halima (augmentation du nombre global de mots, mais pas du nombre de chaînes S-V). En fait, le cas d'Halima illustre le travail de quelques élèves dont les productions évoluent très peu entre le début et la fin de l'année, selon nos analyseurs. Les évolutions sont plus diffuses et concernent des compétences déjà présentes dans le travail d'autres élèves: le respect des temps verbaux attendus ou les accords au sein du groupe nominal.

Autre point d'évolution, le nombre de chaînes modifiées est désormais supérieur au nombre de chaînes conservées pour les quatre élèves. Ce résultat étant lui aussi commun à l'ensemble des élèves, il semble que la capacité à modifier les chaînes présentes dans la narration orale puisse être un indicateur de progrès. Un résultat qui reste bien sûr à vérifier dans d'autres classes et offre une perspective d'expérimentation ultérieure.

4 Conclusion et perspectives

Nous avons présenté notre réflexion sur un nouvel outil didactique pour l'enseignant, le *brouillon collaboratif*, et quelques résultats concernant les écrits d'élèves de fin d'école primaire produits à la suite de sa mise en œuvre en début et fin d'année. Il apparait que le dispositif favorise l'écriture de tous les élèves et l'écriture de textes longs (répondant aux exigences des programmes) sans entraver la liberté de création individuelle. Nous avons montré ailleurs que l'approche de l'écriture par une planification collaborative peut favoriser le contrôle orthographique des jeunes scripteurs dès la version initiale du texte (Geoffre, 2013a).

Le *brouillon collaboratif* est intégré à une séquence de production écrite qui s'appuie également sur une phase de révision collaborative.

Plusieurs points nous engagent vers des prolongements de cette étude; nous en distinguerons plus particulièrement deux:

- vérifier à l'aide de classes expérimentales et témoins que le *brouillon collaboratif* peut être transposé et que des résultats similaires sont observés;
- poursuivre la réflexion sur le rôle que peuvent remplir les outils numériques dans des dispositifs innovants d'apprentissage de la langue.

Concernant l'utilisation des outils numériques pour favoriser la littéracie des élèves, nous avons mis en œuvre le *brouillon collaboratif* en l'associant à la création d'une carte heuristique par le groupe d'élèves. L'ordinateur sert alors de support d'enregistrement, mais également d'outil de création de la carte¹⁵. La deuxième séance est alors amorcée par l'écoute en différé de la narration oralisée puis les élèves écrivent individuellement en disposant de la carte mentale comme ressource complémentaire.

L'observation de la séance puis des textes produits a montré l'intérêt de cette association et une grande facilité d'appropriation des outils par les élèves, dans la limite, bien sûr, d'une découverte préalable du concept de carte mentale et du logiciel.

Il serait donc intéressant d'approfondir l'étude de cette organisation du *brouillon collaboratif*. D'autant que si l'utilisation des cartes heuristiques est perceptible à l'école primaire par la mutualisation de travaux de quelques enseignants sur des forums ou des blogs, elle reste réservée au secondaire en ce qui concerne les ressources institutionnelles et l'enseignement du français¹⁶.

Références

BEREITER C., SCARDAMALIA, M. (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CHARTRAND S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement: animer une démarche active de découverte. *Québec français*, 99, 1995, pp. 32-34.

COGIS D. (2013). Du prescrit au réel en CM2: l'accord sujet-verbe dans le corpus Grenouille, in C. Gunnarsson-Largy et E. Auriac-Slusarczyk (Ed.), *Écriture et réécritures chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*, 61-84, Louvain-la-Neuve: Academia.

COGIS D., LEBLAY C. (2010). D'une version du texte à l'autre: aperçus sur la morphographie du nombre et sa révision en production verbale écrite, *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 65-80.

CRINON J., MARIN B. (2008). Apprendre à écrire des textes explicatifs en situation de révision collaborative. Communication au Colloque international «De la France au Québec, L'Écriture dans tous ses états», Poitiers, 12-15 novembre 2008. En ligne (page consultée le 2 septembre 2013): <http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/Crinon-Marin.pdf>.

¹⁵ Nous avons utilisé le logiciel Inspiration 8.0.

¹⁶ Voir par exemple le site eduscol et plusieurs dossiers très intéressants dans la rubrique «ressources sur les cartes heuristiques»: <http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/tic/action-utilis/ressources-cart>.

CRINON J., MARIN, B. (2010). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs, *Revue française de Linguistique appliquée*, vol. XV, 2, 85-100.

FAYOL M. (1984). Pour une didactique de la rédaction — Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. *Repères*, 63, 65-70.

FAYOL M. (1997). *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris: PUF.

FAYOL M., GOT C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite: les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte, *L'année psychologique*, vol. 91, 2, 187-205.

GARCIA-DEBANC C. (2000). La question de la référence en didactique du français langue maternelle, in Terrisse, A. (Ed.) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, 77-94, Bruxelles: De Boeck Université.

GEOFFRE T. (2014). Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire: quels outils didactiques? *Lidil*, 49.

GEOFFRE T. (2013a). Étude du contrôle orthographique d'élèves de CM2. Situations de planification collaborative. *Le français aujourd'hui*, 181, 47-57.

GEOFFRE T. (2013 b). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire: étude psycholinguistique et propositions didactiques* (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

HAYES J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing, in M. Levy, S. Ransdell (dir.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, 1-27, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

HAYES J. R. & FLOWER L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes, in L. W. Gregg, E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

HAYES J., FLOWER L. (1986). Writing research and the writer, *American Psychologist*, 41, 1106-1113.

PLANE S. et SCHNEUWLY, B. (2000). Regards sur les outils d'enseignement du français: un premier repérage, *Repères*, 22, 3-17.

ZESIGER P., DEONNA T., MAYOR C. (2000). L'acquisition de l'écriture, in *Enfance*, tome 53, 3, 2.

La lecture sur écran : ce que les enquêtes peuvent apprendre à l'enseignant de français

MONIQUE LEBRUN

Université du Québec à Montréal

lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Résumé

Les caractéristiques de la lecture à l'écran chez les adolescents commencent à être mieux connues, particulièrement en raison de grandes enquêtes qui, allant au-delà de la description des habitudes de fréquentation des produits numériques, plongent à l'intérieur même du processus de lecture. L'article en décrit quelques-unes, à la lumière des préoccupations de la didactique du français.

Mots clés :

lecture à l'écran – lecture numérique – enquêtes sur les pratiques de lecture
performances en lecture numérique

1 Introduction

Il est difficile, à l'heure actuelle, de cerner l'apport véritable des TIC à l'apprentissage. Certes, leur accès est de plus en plus grand, mais, si on connaît de mieux en mieux les habitudes extrascolaires des jeunes relativement au numérique, on est encore loin de bien cerner leurs performances véritables avec les nouveaux instruments technologiques, particulièrement en lecture à l'écran. Il est important que les enseignants de français sachent comment insérer la lecture à l'écran dans leurs pratiques pédagogiques régulières. En ce sens, les enquêtes sur les pratiques de lecture numérique décrivant, entre autres, des performances réelles peuvent les y aider. Plusieurs enquêtes sur la lecture à l'écran sont générales et n'ont pas comme sujets cibles les jeunes de 6 à 17 ans. Ainsi, lorsqu'elles donnent des pourcentages d'usages d'internet ou du numérique à partir de 15 ans, on ne peut inférer, sur la base de leurs statistiques générales, le comportement particulier des jeunes lecteurs. Il en est ainsi d'une enquête de l'Institut de sondage Opinionway réalisée en 2012 à la demande du Syndicat national de l'édition (France), ou encore de l'enquête de Bain & Company sur les usages du numérique faite pour le forum d'Avignon de 2012, si sérieuses soient-elles. Nous avons donc écarté ce type d'enquêtes pour nous concentrer sur celles ciblant les sujets de la tranche d'âge qui nous intéressent.

2 Une école éloignée de l'univers numérique des jeunes

Comme le mentionne Fluckiger (2008), l'école est confrontée à la culture numérique des jeunes, soit une culture qui implique l'utilisation des outils informatisés. C'est largement par des pratiques extrascolaires que cette culture se développe actuellement. L'enseignant de français peut donc légitimement se demander quel rôle il peut jouer pour que cette culture numérique facilite les apprentissages en lecture de ses élèves.

L'enquête NASBE (2012) sur les usages technologiques des jeunes Américains de 12 à 17 ans révèle que 77% d'entre eux possèdent un téléphone cellulaire, dont 23% un téléphone intelligent, que 68% envoient au moins un message texte chaque jour et que, pour 38%, c'est le moyen de communication préféré. De plus, 30% des 12-14 ans utilisent les plateformes Facebook et YouTube

pour collaborer entre eux à des projets scolaires, pourcentage qui grimpe à 46% de 15 à 17 ans. Plus du tiers de ces jeunes aimeraient que l'école leur fournisse les outils pour communiquer avec leurs camarades de classe dans la rédaction de leurs travaux. À ceci s'ajoute le fait que 28% de ces jeunes affirment que lire des textes électroniques est meilleur pour leur apprentissage. Ils sont au moins le tiers à être intéressés par l'apprentissage en ligne.

L'enquête CEFRIQ (2009) s'intéresse aux jeunes lecteurs francophones du Québec et se demande si l'école saura répondre aux attentes de la première génération de Québécois qui ont grandi avec internet. Les 2000 sujets sondés se disent généralement déçus du peu d'usage des TIC à l'école. Ainsi, 21% seulement des sujets affirment que la plupart de leurs enseignants leur font utiliser un ordinateur dans les classes. La moitié des jeunes sondés affirment que la plupart de leurs enseignants leur donnent des travaux nécessitant l'ordinateur avant ou après la classe. Non seulement ils sont 80,9% à souhaiter avoir un accès plus libre au web à l'école, mais 75,5% souhaiteraient que l'école leur enseigne comment accéder plus rapidement à l'information sur le web, avec une proportion importante (36%) disant qu'ils apprécieraient une formation sur les moyens de vérifier la véracité des informations.

3 L'incontournable PISA

Le PISA (ou Program for International Student Assessment) est un ensemble d'études menées par l'OCDE et visant à mesurer les performances des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences tous les trois ans.

3.1 Les résultats de la première épreuve sur la lecture à l'écran

En 2009, pour la première fois, les tests PISA/OCDE (voir OCDE, 2010, 2013) comportaient une épreuve de lecture sur écran. Les élèves ont dû répondre à une série de questions leur demandant, entre autres, d'utiliser un moteur de recherche électronique et de choisir des mots clés et des pages d'écran appropriées pour répondre aux questions posées. Les élèves testés à l'écran provenaient de 20 pays, ce qui n'est qu'une portion des 65 pays où l'épreuve papier a été passée. La compréhension de l'écrit traditionnel est basée, dans le test PISA 2009, sur trois grandes compétences: 25% des items portent sur l'accès à l'information et à sa localisation, 50% des items, sur l'intégration et sur l'interprétation et enfin, 25% des items, sur la réflexion et l'évaluation. Pour ce qui est de l'écrit électronique, s'y ajoutent d'autres sous-compétences de type cognitif. Ainsi, dans l'accès à l'information, on précise l'utilisation d'un lien hypertexte et, dans l'intégration, on mentionne la confrontation de diverses informations présentées de façon continue ou discontinue. PISA 2009 distingue sept niveaux de compétences dans la compréhension de l'écrit sur papier: les niveaux 0 et 1 ne touchent que la localisation; le niveau 2 associe au niveau précédent l'interprétation d'informations précises; le niveau 3 y ajoute l'habileté à intégrer des informations issues, par exemple, de plusieurs sources; le niveau 4 est celui de l'évaluation d'informations issues de diverses sources et provenant d'un contexte présumément familier; le niveau 5 précise le niveau précédent en y rajoutant les informations provenant d'un contexte peu familier, et le niveau 6, en parlant des informations ambiguës.

Dans la compréhension de l'écrit sur écran, PISA 2009 distingue quatre niveaux de compétences, soit les niveaux 2, 3, 4 et 5, numérotés ainsi pour qu'ils correspondent à leur équivalent pour la lecture papier. Selon les analyses de l'OCDE (2010), trois processus cognitifs sont communs à la lecture sur papier et à la lecture sur écran: localiser et extraire, intégrer et interpréter, réfléchir et évaluer. D'après l'organisme, la tâche cognitive est plus lourde à l'écran, puisque les élèves doivent créer (par les hyperliens) leurs propres séquences de textes informatifs, alors

que, dans la tâche papier, ils n'ont souvent besoin que de consulter un seul texte. Si l'on regarde, par niveau de compétences, les résultats globaux de tous les élèves des 20 pays ayant passé le test sur écran, on remarque que 83,1% ont atteint au moins le niveau 2, que 60,7% ont atteint au moins le niveau 3, 30,3% au moins le niveau 4, mais que seuls 7,8% ont atteint le niveau 5. Voici, par comparaison, la ventilation des compétences en lecture papier des 65 pays testés lors de la passation du PISA en 2009: 21,1% des élèves sont de niveau 2, 27,2% de niveau 3, 22,4% de niveau 4 et 9,6% de niveau 5; le pourcentage des élèves de niveau 6 est infime. Le calcul est fait différemment de celui sur les compétences en lecture à l'écran, mais, si on les ajuste, on voit que, dans ces pays, 80,3% des élèves ont au moins atteint le niveau 2.

Les disparités entre pays sont énormes. Ainsi, plus de 17% des élèves se classent parmi les plus performants en compréhension de l'écrit électronique en Australie, en Corée et en Nouvelle-Zélande, contre moins de 3% au Chili, en Autriche et en Pologne. Dans certains pays tels que la Corée et l'Australie, la compréhension de l'écrit électronique est nettement meilleure que celle de la compréhension sur papier. Si les filles sont plus performantes que les garçons dans la compréhension de l'écrit sur les deux types de support, l'écart entre les sexes est généralement moins prononcé en compréhension de l'écrit électronique. En moyenne, dans les 16 pays de l'OCDE qui ont pris part à l'évaluation de la compréhension de l'écrit sur les deux supports, les filles devancent les garçons par 38 points, soit l'équivalent d'une année d'études, en compréhension de l'écrit sur papier, mais seulement de 24 points en compréhension de l'écrit électronique.

3.2 Les études complémentaires faites par la France

Quant à la France, plusieurs études complémentaires au test PISA 2009 y ont été faites. Élaïouf (2012) rappelle que les résultats des élèves français de 15 ans aux tests PISA de lecture sur papier et sur écran ont été comparables et qu'ils étaient dans la moyenne de l'OCDE. Ceci cache cependant le fait que, depuis 2000, le pourcentage des élèves peu performants augmente, et ceci même dans des compétences de niveau plus élémentaire, comme l'accès à l'information (niveau 2 de l'échelle mentionnée précédemment). En 2000, 15,2% des élèves de 15 ans français se situaient sous le niveau 2 dans l'échelle des compétences (lecture papier), alors qu'en 2009, ils sont 19,7% (et 18,7% dans l'OCDE) pour la lecture papier et 16,7% (16,9% pour l'OCDE) en lecture sur écran. Quant aux élèves sous le niveau 1, leur proportion est passée de 4,2% à 7,9% entre 2000 et 2009, soit un doublement des chiffres. Le score moyen de compréhension de l'écrit, note le MEN français (2011), a baissé, de 2000 à 2009, par rapport aux pays de l'OCDE: la France est passée du 10^e rang au 17^e rang sur 33 pays, ce qui s'explique surtout par un nombre important d'élèves aux bas niveaux de l'échelle des compétences.

Dans le cadre étroit de cet article, nous ne pouvons développer les résultats selon le milieu socio-économique des élèves. Mentionnons cependant une étude complémentaire à la passation du PISA de 2009, menée en France par Belhadjin (2012). L'auteure et son équipe ont voulu tester le degré de conscience des élèves face aux connaissances mobilisées tant pour la lecture à l'écran que pour la lecture papier. Ils ont donc fait passer à 19 élèves de 15 ans un test de lecture papier et un autre sur écran, de même qu'un questionnaire sur les pratiques de lecture inspiré du test PISA. Une entrevue post-test par petits groupes a ensuite permis aux élèves de se prononcer sur leur attitude face à chacun des deux supports et sur leurs stratégies respectives (p.ex.: comment localiser l'information, quand relire, etc.). Dans les pratiques de lecture, soulignons quelques tendances en lecture numérique: les élèves vont peu sur des forums et consultent peu les dictionnaires électroniques (50% le font tout de même pour Wikipédia), alors que l'usage du courrier électronique et du *chat* sont fréquents, la moitié s'y adonnant plusieurs fois par jour. Les stratégies de lecture sont différentes selon les supports. Les sujets reconnaissent difficilement qu'ils lisent quand ils sont devant un écran; selon leurs dires, ils regardent

de l'information et naviguent en se servant des onglets et des hyperliens. Par contre, la lecture papier est pour eux celle où ils prennent contact avec un récit, au sens narratologique du terme; ils affirment ne jamais se servir de la lecture papier pour s'informer. Ils ont de la difficulté à élaborer des stratégies, en lecture papier. À l'écran, ils naviguent d'un texte à l'autre, font des copier/coller. Les va-et-vient pour trouver les réponses aux questions du test sont plus nombreux en lecture sur écran; par contre, les relectures sont moins nombreuses. La lecture sur papier permet de mémoriser davantage, selon les sujets; quant à l'écran, il a tendance à déconcentrer le lecteur, et ceci, d'autant plus qu'il y a des images. Les thèmes de lecture à l'écran proposés par l'école et ceux choisis spontanément par les jeunes (soit les jeux vidéo, les sports, les mangas) étant de surcroît très différents, il faut être prudent quant aux transferts possibles des modes de lecture spontanée aux pratiques scolaires.

Mentionnons également une autre étude complémentaire à la passation du PISA de 2009, celle de Ahr et Butlen (2012). Leur équipe a sondé la nature des relations entre les performances cognitives de 85 jeunes lecteurs de 15 ans et certains éléments comme le goût pour la lecture et l'engagement des lecteurs selon la nature du support (papier ou électronique). Bien que les auteurs s'attardent davantage sur la lecture traditionnelle, ils notent certains comportements de lecteurs à l'écran. La majorité des sujets, soit 60 %, dit lire souvent ses courriers électroniques. Les filles *chattent* plus souvent que les garçons et lisent davantage d'actualités en ligne (62 % contre 48 %). Le tiers des élèves dit utiliser souvent un dictionnaire ou une encyclopédie en ligne; ce sont surtout les plus performants qui le font. La lecture documentaire se fait désormais chez les jeunes presque exclusivement sur internet. Les lectures de fictions à l'écran sont peu prisées, surtout chez les bons lecteurs; les garçons faibles lecteurs apprécient cependant les mangas à l'écran.

Une dernière étude complémentaire, celle de Ahr, Butlen et Élalouf (2012), va encore plus loin dans la comparaison des représentations des élèves à propos de la lecture sur les deux types de supports. Les auteurs ont croisé les résultats au PISA 2009 des élèves de leur enquête avec ceux issus de leurs entrevues et disent que ces résultats vont à l'encontre des idées reçues voulant que les élèves ayant de fortes activités de lecture à l'écran seraient de faibles lecteurs sur papier. En effet, les élèves ayant un fort taux de succès au test PISA ont des activités de lecture à l'écran plus nombreuses et diversifiées que les élèves faibles à ce test: courrier électronique, recherche documentaire, lecture d'actualités en ligne, résultats qui vont dans le sens de l'analyse de l'OCDE (2011). On peut parler de trois visées de lecture à l'écran: la visée communicative (très forte, pour tous, à cause des interactions sociales diverses sur courrier électronique et réseaux sociaux), la visée documentaire et enfin la visée de loisir reliée à la fiction, ces deux dernières catégories plus accentuées chez les lecteurs les plus performants. Quant aux performances en compréhension au PISA, les auteurs notent que le lectorat le plus faible sur papier, soit les garçons du lycée professionnel, a des résultats significativement plus élevés en lecture sur écran.

3.3 Les enseignements du PISA

Que retirer des résultats PISA. Comme les systèmes éducatifs intègrent de plus en plus les nouvelles technologies dans leurs pratiques pédagogiques, il est nécessaire de connaître les performances des jeunes relativement à la compréhension de l'écrit électronique et l'évolution de cette performance dans le temps. Actuellement, nous ne disposons que d'une seule passation, mais, dans 10 ans, nous pourrions voir s'il y a eu évolution des performances. Une analyse fine des résultats permettra vraisemblablement de raffiner les indicateurs des niveaux de compétences, même si, du côté des spécialistes français (voir Élalouf, 2012), on s'interroge sur la mobilisation réelle de toutes les connaissances des élèves lors des tâches proposées dans ces tests. Et ceci, sans parler de la diversité des établissements scolaires, des filières éducatives et, *in fine*, de la

définition même de la littératie qui sous-tend les épreuves PISA. En effet, malgré les efforts des concepteurs pour varier les types de textes, ceux-ci sont encore trop informatifs; par ailleurs, comment mesurer l'effet du thème d'un texte sur la compétence de l'élève à le comprendre? Qui plus est, les compétences sont très cognitivistes, ce qui pose la question de la compétence à interpréter que l'on retrouve dans les niveaux retenus.

4 L'enquête de Brumberger sur les capacités en littératie visuelle

Selon Prensky (2001), les élèves issus du numérique, à cause de leur exposition répétée, voire quotidienne, aux nouvelles technologies, ont développé plusieurs habiletés, dont, entre autres, celles de lecture et d'interprétation des images. Ils auraient donc des compétences certaines en littératie visuelle, contrairement à leurs prédécesseurs. Devant l'absence de fondements empiriques de cette assertion, Brumberger (2011) s'est lancé dans une recherche de terrain sur le sujet. Il a administré sur le web un questionnaire portant sur la littératie visuelle à 485 étudiants du Virginia Tech, dont la moyenne d'âge était de 19,4 ans, échantillon mâle à 59 % et caucasien à 82 %. La moitié des 90 questions portait sur les usages et habiletés en littératie visuelle. Il apparaît que dans leurs usages du web, les sujets font davantage confiance aux informations écrites qu'à celles qui sont illustrées: ainsi, sur des sites de géolocalisation tels que Mapquest ou Google Map, ils sont 67 % dans ce cas. Leur usage des appareils photo et vidéos numériques va dans le même sens. Ainsi, 82 % disent utiliser un appareil photo numérique, mais 55 % le font moins d'une fois par semaine. Quant à leurs habiletés avec ces appareils, elles varient: 54 % s'estiment légèrement compétents dans l'utilisation d'un appareil photo numérique et 11 % seulement se trouvent très bons. Concernant l'édition de leurs photos, seuls 14 % se disent assez habiles pour les retoucher et le font fréquemment, 10 % ne le faisant jamais, et 38 %, rarement. Plus de la moitié des sujets de Brumberger (2011), soit 57 %, n'utilisent pas du tout la caméra vidéo. Des 43 % qui restent, les deux tiers le font moins d'une fois par mois et se déclarent eux-mêmes peu habiles avec l'appareil. Ils ont commencé à le manipuler vers 13 ou 14 ans. La moitié de ces utilisateurs occasionnels ne manipule jamais les vidéos tournées à l'aide de logiciels spécialisés afin de les retoucher.

L'enquête de Brumberger (2011) a également touché les logiciels utilisés pour les présentations (p.ex.: PowerPoint), pour l'édition de photos et d'images (p.ex.: Adobe Photoshop), pour le dessin (p.ex.: Adobe Illustrator) et pour la construction de sites web (p.ex.: Adobe Dreamweaver), qui sont tous des logiciels ayant une forte orientation visuelle. Les sujets se trouvent moyennement habiles ou très habiles à utiliser PowerPoint. Les autoperceptions en habiletés d'édition de photos et d'images sont légèrement moindres, 38 % des répondants se déclarant ici très habiles et 21 %, légèrement habiles. Pour ce qui est de la manipulation des logiciels d'illustration, les perceptions baissent encore: 18 % se déclarent très habiles et 40 %, légèrement habiles. Quant à la création de sites web, c'est une activité où 15 % des sujets s'estiment très compétents (ces mêmes sujets maîtrisent d'ailleurs les langages HTML et XML) et un autre 11 %, moyennement compétents, 53 % des sujets n'y ayant jamais touché.

L'enquête a abordé la confiance des sujets quant à la fiabilité des images et illustrations diverses. Étonnamment, 87 % des sujets présument que les images vues sur le Web sont ou parfois ou souvent manipulées (altérées), et ceci, que le site web soit reconnu ou non pour son sérieux et sa crédibilité. Ceci est très différent de ce qui se passe pour les journaux, car seulement 35 % des sujets croient que les images qu'ils contiennent aient pu être altérées, ce qui est à peu près le même pourcentage que pour les revues. Le questionnaire d'enquête présentait même des exemples de photos (phénomènes naturels, actualités politiques ou sociales) en demandant si elles étaient altérées. L'analyse des résultats démontre que le jugement des sujets se base sur des critères subjectifs et qu'ils manquent de références ou de culture pour les interpréter correctement: les pourcentages de bonnes réponses varient selon les photos, mais sont inférieurs à 50 %.

Une pareille enquête remet en question l'affirmation de Prensky et prouve que même une interaction constante avec les nouvelles technologies ne crée pas automatiquement des habiletés de littératie visuelle: il faut enseigner celles-ci pour les développer optimalement.

5 Comment un éditeur se penche sur la lecture à l'écran

L'éditeur américain Scholastic, en collaboration avec la Gates Foundation, sonde régulièrement différentes catégories de lecteurs (parents, enfants, enseignants) depuis 2006. Son rapport de 2012 (*Kids and Family Reading*) porte particulièrement sur la lecture à l'aide d'outils numériques chez les jeunes de 6 à 17 ans et leurs parents. Voici quelques constats de cette étude. Entre 2010 et 2012, le pourcentage de jeunes s'adonnant à la lecture électronique est passé de 25 % à 46 %. Parmi eux, 26 % des filles et 16 % des garçons ont lu ces livres électroniques (livrels) par plaisir. Ceux qui n'avaient jamais connu la lecture de livrels étaient, pour moitié, désireux de s'y mettre. Les livrels ont surtout été lus à la maison (70 % des cas); le reste a été lu à l'école ou en voyage. Les supports électroniques variaient: 22 % des livrels ont été lus sur ordinateur portable, 19 % sur un ordinateur de table, 21 % sur iPad, 19 % sur liseuse, et le reste sur iPod ou sur téléphone intelligent. Les lecteurs de livrels sont également, pour 80 % d'entre eux, des lecteurs de livres imprimés. Il faudrait rajouter que 58 % de tous les jeunes lecteurs affirment qu'ils liront toujours des livres papier, même si le livrel est accessible, réponse qui représente un déclin de 8 % par rapport à 2010.

Entre 2010 et 2012, la fréquence de lecture et les attitudes ont changé, tous supports confondus. Les filles lectrices régulières sont passées de 42 % à 36 %. Le pourcentage des lectrices «par plaisir» décroît, de 62 % en 2010 à 56 % en 2012. Le pourcentage des garçons lecteurs réguliers se maintient à 32 % depuis 2010. Contrairement à ce qui se passe pour les filles, les lecteurs «par plaisir» augmentent chez les garçons (39 % en 2010 et 46 % en 2012). L'information trouvée en ligne est correcte pour seulement 39 % des jeunes. Il est important pour eux de savoir comment comprendre, analyser et interpréter cette information. Le contact avec la littérature et la fiction, quel que soit le support ou le contexte (sur papier, à l'ordinateur, dans une salle de théâtre ou encore une salle de cinéma), aide les jeunes à expérimenter plusieurs gammes d'émotions et d'actions, leur permettant ainsi de mieux comprendre certaines expériences qu'ils vivent au quotidien. La moitié des jeunes affirment qu'ils liraient plus de livres s'ils étaient numériques; c'était le tiers, en 2010. L'enquête de Scholastic nous éclaire sur les comportements contrastés des garçons et des filles, de même que sur le succès grandissant de la lecture numérique.

6 Le Pew Research Center et ses enquêtes

Le réputé Pew Research Center américain a fait récemment (2012 a) une enquête sur les habitudes de lecture des jeunes Américains, mais il s'agit en fait de la classe d'âge de 16 à 29 ans. Les statistiques de cette étude fouillée sont malheureusement rarement présentées par sous-tranches d'âge. Ainsi, on remarque que, dans l'année précédant l'enquête, les 16-17 ans ont été 77 % à lire au moins un livre imprimé, contre 12 % à lire au moins un livrel et 10 % à écouter un audiolivre. Leur consommation de livres numériques est, selon Pew (2012 a) deux fois moins grande que celle des 30-39 ans et la plus faible, toutes classes d'âges confondues. L'enquête Pew (2012 a) mentionne également que 77 % des jeunes de 16-17 ans disent lire par plaisir, ce qui est comparable aux résultats des 18-29 ans, mais légèrement moins élevé que les classes d'âge allant de 30 à 65 ans; les 50-64 ans atteignent même 83 %. Les 16-17 ans sont également 79 % à dire qu'ils lisent en fonction de leurs intérêts spécifiques, ce qui correspond *grosso modo* au comportement des autres classes d'âge jusqu'à 40 ans. Quand on les interroge pour savoir s'ils lisent en fonction de leurs travaux scolaires ou de leur métier, 95 % disent le faire pour cette raison, ce qui est le plus fort taux de tous:

les taux déclinent d'ailleurs régulièrement jusqu'à 65 ans. Quand on leur demande le nombre de livres lus en un an, tous supports confondus, les 16-17 ans mentionnent le chiffre de 17 en moyenne, ce qui est équivalent au chiffre obtenu pour les 18 à 29 ans et les 50 à 64 ans, les classes d'âge de 30 à 49 ayant une moyenne de 14,5 livres lus et les plus de 65 ans, de 23.

Une autre enquête du Pew Research Center (2012 b) porte sur la recherche d'information des adolescents (12-18 ans) dans un monde numérique. Le point de vue est celui des enseignants sur les compétences de leurs élèves. Leur évaluation des habiletés de recherche de leurs élèves sur Internet est surtout qualifiée de «bonne» (36% des élèves) et de «suffisante» (29%), alors que pour eux, seuls 20% sont «très bons» et 6% «excellents». Si 41% sont «bons», «très bons ou» excellents» à utiliser de multiples sources d'information pour soutenir une argumentation dans leurs travaux, 39% se révèlent peu habiles à le faire et 20% en sont presque incapables. Seuls 28% des sujets sont «bons», «très bons» ou «excellents» lorsqu'il s'agit de reconnaître une information biaisée sur internet. Ces deux enquêtes ne représentent qu'une fraction de ce que Pew a fait pour sonder les pratiques numériques, mais elles nous renseignent toutefois beaucoup sur le parallèle à faire entre les jeunes et les autres concernant les lectures numériques, de même que sur les représentations des enseignants sur le sujet.

7 Le sondage du groupe de recherche Litmedmod

Ce groupe de recherche québécois sur la littératie médiatique multimodale a sondé 121 sujets du secondaire (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013) afin de déterminer leurs usages des médias, particulièrement des nouveaux médias. Une partie de l'enquête porte sur les habiletés de lecture multimodale déclarées. Les élèves s'estiment généralement assez compétents en littératie médiatique monomodale (un seul mode, ou linguistique, ou iconique) puisqu'ils sont 90% à se situer dans les échelons supérieurs, sur une échelle de 1 à 5 en ce qui regarde la compréhension des messages textuels, 85,9% à estimer bien comprendre les messages iconiques à images fixes telles que les photos, et enfin, 95% à bien comprendre les messages à images mobiles tels les vidéos. Les autoreprésentations de leurs compétences multimodales sont légèrement plus basses puisque 88,4% s'estiment compétents à bien comprendre les messages combinant textes et images fixes sur papier et à bien les comprendre sur ordinateur et à la télévision. Lorsqu'ils ont affaire à une combinatoire texte, images mobiles et son, comme dans une vidéo, 84,2% s'estiment compétents à comprendre le message s'il est au cinéma et 90,9% s'il est à l'ordinateur. Les différences entre les garçons et les filles sont minimes. Il est malheureusement impossible de comparer ces résultats avec ceux de Brumberger (2011) dont les sujets sont plus âgés.

La compréhension d'un document multimodal (tel un texte avec images fixes ou mobiles, par exemple sur support Evernote pour iPad) est un phénomène relativement complexe, que Mayer, Hagerty, Mayer et Campbell (2005), de même que Perfetti, Rouet et Britt (1999) ont étudié. L'information présentée (visuellement et/ou auditivement) est reçue dans la mémoire de travail. Le sujet se construit alors des représentations verbales et/ou imagées, séquentiellement ou concurremment. Ce qui en résulte est une représentation multidocumentaire: le sujet identifie les types de textes multimodaux, les compare et les contextualise, selon leur contenu. Chez les sujets les plus doués, l'indexation complète de chaque contenu et la fusion des contenus sont plus forts à cause d'une plus grande mobilisation des savoirs, savoir-être et savoir-faire. Les recherches dans le domaine en sont à leurs premiers balbutiements.

8 Conclusion

Les enquêtes étudiées font ressortir certaines compétences en lecture à l'écran de même que certaines faiblesses, c'est pourquoi il serait utile que des études empiriques complémentaires,

semblables à celles menées par Élalouf (2012) et Belhadjin (2012) se multiplient. On entend parfois dire que les nouvelles technologies favorisent le développement d'habiletés nécessaires à l'homme du XXI^e siècle. À l'heure actuelle, on ne dispose cependant que d'études scientifiques partielles pour nous éclairer sur le sujet. Il ne faut pas croire qu'une simple infusion de pratiques de lecture à l'écran dans les classes favorisera l'apprentissage. Encore faut-il exploiter les aspects cognitifs et motivationnels touchés par la lecture à l'écran. L'usage des TIC doit donc être subordonné à la didactique, et non l'inverse. De plus, lecture papier et lecture sur écran doivent former un continuum harmonieux dans les pratiques pédagogiques. En raison de la facilité à accéder à une information pléthorique, on croit que le web peut permettre un accès rapide à la pensée critique, par comparaison des sources et des contenus. C'est oublier que le jeune lecteur doit être guidé dans cette voie. L'impact de la lecture à l'écran sera donc d'autant meilleur, à l'école, que l'enseignant de français aura pensé son approche didactique.

Références

AHR S. et **BUTLEN M.** (2012). «Savoir lire/aimer lire: un couple en évolution ou en voie de séparation?», *Études de linguistique appliquée*, n° 166, pp. 215-235.

AHR S., BUTLEN M. et **ÉLALOUF M.-L.** (2012). «Lectures sur écran, lectures sur papier. Discours et représentations des élèves de 15 ans», *Études de linguistique appliquée*, n° 178, pp. 66-76.

BELHADJIN A. et **AL.** (2012). «Lecture-écran, lecture papier: discours d'élèves de lycée professionnel», *Études de linguistique appliquée*, n° 166, pp. 199-214.

BRUMBERGER E. (2011). «Visual literacy and the digital native: An examination of the digital learner», *Journal of Visual Literacy*, vol. 30, n° 1, pp. 19-46.

CEFRIO (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations à l'aide des TIC) (2009). Génération C: les 12-24 ans: utilisateurs extrêmes d'internet et des TI. En ligne: www.csrs.qc.ca

ÉLALOUF M.-L. (2012). «Lecture sur écran et écriture. Enquête chez les élèves de 15 ans», *Études de linguistique appliquée*, n° 166, pp. 183-198.

FLUCKIGER C. (2008). «L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves», *Revue française de pédagogie*, vol. 163, en ligne: <http://rfp.revues.org/978>

LEBRUN M., LACELLE, N. et **BOUTIN, J.-F.** (2013). «La littératie médiatique à l'école: une (r) évolution multimodale», *Globe*, vol. 16, pp. 71-89.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN)/Haut Conseil de l'éducation. (2011). Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves. En ligne: www.education.gouv.fr/cid2538/haut-conseil-de-l'education.html

NASBE (National association of Stateboards of Education) (2011). *Born in another time*, Arlington, VA: NASBE. En ligne: www.nasbe.org/wp-content/uploads/born-in-another-time-nasbe

OCDE (2013). Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012. Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières. Éditions OCDE. En ligne: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190559-fr>

OCDE (2011). Résultats du PISA 2009, vol 6. Élèves en ligne: technologies numériques et performance. Éditions OCDE. En ligne: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113015-fr>

PENLOUP M.-C. et **LIÉNARD F.** (2011). «Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français», 13 pages. En ligne: <http://www.forumlecture.ch>

PERFETTI C., **ROUET J.-F.** et **BRITT M.-A.** (1999). «Towards a theory of documents representation », in Van Oostendorp, H. et Goldman, S.R. (éd.), *The Construction of Mental Representations during Reading*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 99-122.

PEW RESEARCH CENTER (2012 a). *Younger Americans' Reading and Library Habits*. En ligne: <http://libraries.pewinternet.org/2012/10/23/younger-americans-reading-and-library-habits>

PEW RESEARCH CENTER (2012 a). *How Teens Do Research in the Digital World*. En ligne: <http://pewinternet.org/Reports/2012/Student-Research>

PRENSKY M. (2001). «Digital natives, digital immigrants », *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, pp. 1-6.

RICHARD E., **MAYER, M.** et **HAGERTY S.** et **CAMPBELL J.** (2005). «When Statatic media promote active learning: Annotated illustrations versus narrated animations in multimedia instruction », *Journal of Experimental Psychology*, vol. 11, numéro 4, pp. 256-265.

SCHOLASTIC (2012). *Kids and family reading Report*, En ligne: mediaroom.scholastic.com/KFRR

Intégrer les nouvelles technologies à l'enseignement du français au secondaire: le dispositif *Radiobus* sous la loupe, analyse des perceptions des enseignants utilisateurs

José TICON

UER didactiques du français, HEP Vaud

jose.ticon@hepl.ch

DENIS BADAN

UER Médias et TIC dans l'enseignement et la formation, HEP Vaud

denis.badan@hepl.ch

Avec la collaboration d'Yves Zbaeren et de Bernard Baumberger

Résumé

L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication apparaît depuis août 2012 comme un élément de la formation générale à dispenser à tous les élèves de Suisse romande au secondaire. Le plan d'études (CIIP, 2010) prévoit, en effet, que l'objectif d'apprentissage «Exercer des lectures multiples dans la consommation et la production de médias et d'informations» soit travaillé lors des périodes dévolues à l'enseignement du français par la mise en œuvre de projets.

Pour répondre à cette directive, le dispositif *Radiobus* propose une formation continue à destination des enseignants du secondaire vaudois. Il permet la mise en œuvre d'une situation réelle de production d'émissions radio diffusées sur une longueur d'ondes FM locale, réalisant ainsi une alliance d'objectifs d'apprentissage en lien avec le français, et la production de médias et d'informations dans une logique de projet d'établissement.

De l'avis de nombreux analystes des démarches de réformes scolaires (Tyack & Cuban, 1997; Tardif & Lessard, 2000), l'organisation de la classe comme unité de base de la formation des élèves participe d'une grammaire du système scolaire qui semble freiner l'intégration des nouvelles technologies comme germes de pratiques nouvelles.

Notre démarche de recherche questionne la possibilité pour le dispositif *Radiobus* de favoriser l'intégration des nouvelles technologies à la classe de français et de modifier les pratiques enseignantes marquées par la grammaire du système scolaire. La question travaillée se formule ainsi: quels freins et opportunités, selon le point de vue des enseignants impliqués, un dispositif d'enseignement du français reposant sur une exigence de production radiophonique offre-t-il pour l'intégration des nouvelles technologies à la classe de français?

Les enseignants utilisateurs du dispositif de 2008 à 2011 ont répondu à un questionnaire qui permet de prendre la mesure des perceptions des répondants selon les cinq axes suivants:

- les motivations à s'investir dans un projet radiophonique;
- les apports perçus par les enseignants auprès de leurs élèves pris individuellement et collectivement;
- les modifications de pratiques induites par la mise en œuvre du dispositif;

- les difficultés rencontrées;
- l'évaluation du projet *Radiobus* en général.

L'analyse des questionnaires démontre le très grand intérêt du dispositif pour la dynamique de classe et le développement de l'autonomie des élèves. Les enseignants déclarent également dans une forte proportion avoir enrichi leurs acquis professionnels. Pourtant, la mise en œuvre semble peu bousculer la grammaire du système scolaire et les opportunités d'évolution du cadre de la classe pour l'enseignement-apprentissage du français et des MITIC.

Mots clés:

**intégration des nouvelles technologies – média radio – enseignement secondaire
apprentissage de l'écrit et de l'oral – projet – pratiques enseignantes – réformes
grammaire du système scolaire**

1 Contexte

1.1 Plan d'études romand

L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication apparaît depuis août 2012 comme un élément de la formation générale à dispenser à tous les élèves de Suisse romande au secondaire. Le plan d'études (CIIP, 2010) prévoit, en effet, que l'objectif d'apprentissage «Exercer des lectures multiples dans la consommation et la production de médias et d'informations» soit travaillé lors des périodes consacrées à l'enseignement du français par la mise en œuvre de projets. Dès lors, les nouvelles grilles horaires suppriment les périodes dévolues à l'informatique en se référant au paradigme d'une intégration des nouvelles technologies dans les champs disciplinaires traditionnels (langues, sciences humaines, etc.). En effet, outre les objectifs disciplinaires, le plan d'études prévoit d'autres objectifs relevant de la formation générale. Cette dernière se décline en cinq thématiques: santé et bien-être, choix et projets personnels, vivre ensemble et exercice de la démocratie, interdépendances (sociales, économiques, environnementales) et MITIC. Au sein des MITIC, les apprentissages à favoriser s'articulent à quatre sous-domaines: utilisation d'un environnement multimédia, éducation aux médias, production de réalisations médiatiques et échanges, communication et recherche sur internet. Le plan d'études ne prévoit pas que l'évaluation des apprentissages en lien avec les MITIC soit obligatoire. Leur intégration aux activités prévues dans la classe de français se révèle ainsi paradoxale: elle doit être menée puisqu'elle fait partie du curriculum à enseigner, mais il n'est pas obligatoire de l'évaluer de façon certificative. Une marge de manœuvre importante est ainsi laissée à la discrétion des enseignants.

1.2 Le dispositif *Radiobus*

La production d'émissions de radio s'offre comme un outil pédagogique motivant auprès des adolescents de la scolarité secondaire. Forte de cette conviction, la Haute école pédagogique vaudoise développe depuis 2003 une formation continue d'utilisation du média radio pour les enseignants de Suisse romande. Les élèves des classes des maîtres intéressés conçoivent durant toute une année scolaire des émissions qui sont diffusées en direct durant trois journées complètes au terme de l'année grâce à un studio radio mobile équipé d'un émetteur FM. Il s'agit ainsi d'un projet d'établissement qui mobilise de 8 à 15 enseignants et leurs élèves durant cinq moments au moins de l'année scolaire avant la diffusion en direct. Les productions radio (animation, chroniques, reportages, interviews) gérées progressivement par les élèves, tant au plan technique qu'au plan rédactionnel, visent les objectifs suivants:

- travailler en équipes autonomes menant des tâches interdépendantes afin de réaliser des émissions;
- développer une meilleure connaissance des médias, de leurs règles, du circuit de l'information;
- développer des compétences langagières.

Les objectifs du projet *Radiobus* rejoignent donc les quatre sous-domaines évoqués dans le plan d'études (utilisation d'un environnement multimédia, éducation aux médias, production de réalisations médiatiques et échanges, communication et recherche sur internet).

Pour les élèves, ce dispositif exige une grande rigueur technique dans l'enregistrement, une solide documentation avant de traiter un sujet, un esprit de recherche de thèmes nouveaux, de la curiosité, de l'imagination pour la rédaction des textes et une bonne gestion du temps avant et pendant l'émission en direct.

Pour le professeur, ce dispositif impose une rupture avec la routine du travail scolaire. Les élèves travaillent en équipes de projets pour réaliser les diverses tâches menant à la production d'une émission radio. L'enseignant agit en organisateur des tâches, en accompagnateur, mais aussi en premier critique des textes des élèves. Il en contrôle la qualité, parfois il censure.

Plusieurs compétences langagières sont convoquées lors de la réalisation du projet. Les chroniques, interviews ou reportages réalisés demandent qu'une documentation soit recherchée et sélectionnée. Alors, intervient la rédaction de textes destinés à être écoutés par les auditeurs, ce qui impose des contraintes liées au travail journalistique (reformulation, phrases brèves, etc.). Ces productions écrites sont ensuite oralisées, un travail sur la diction et sur les caractéristiques du langage oral en radio intervient. Une boucle lecture-écriture-oral s'établit grâce aux émissions. Ainsi, les élèves expérimentent un enseignement du français finalisé dans un projet de communication. Les autres disciplines d'enseignement (histoire, géographie, sciences, langues étrangères) alimentent les contenus des chroniques et la rédaction de chroniques historiques, par exemple, peut devenir un outil d'évaluation des recherches historiques ou de synthèses des thèmes travaillés en classe. La possibilité pour les élèves de transférer dans leurs productions radiophoniques certains vocabulaires spécifiques liés aux thèmes d'histoire, de géographie ou de sciences apparaît comme une autre retombée positive possible. De plus, le vocabulaire des médias peut s'apprendre en situation par l'écoute d'autres émissions radio et par les discussions d'élaboration et d'évaluation des émissions. Le travail de rédaction à deux permet également de développer une attention aux mots insérés dans la chronique et des débats, parfois nourris, sur leur choix. Un intérêt pour l'expression d'idées, de faits, d'expériences s'exerce tout au long de la mise en œuvre du dispositif. L'insertion d'interviews dans les émissions représente une phase de plus dans le travail radiophonique. La confiance en soi se développe dans l'approche des personnes à interviewer, mais aussi une méthodologie de recherche de références et une mise en œuvre d'un esprit critique.

1.3 Grammaire du système scolaire

Les travaux de Tyack et Cuban (1997) et de Tardif et Lessard (2000) éclairent précisément les récents constats de Chartrand dans le quotidien *Le Soleil* du 10 mars 2013. Cette didacticienne pointe, en effet, suite à diverses recherches sur les pratiques enseignantes que le travail d'équipe, malgré les nombreuses sollicitations institutionnelles, reste souvent lettre morte dans les écoles secondaires du Québec, que la logique transmissive domine, et que la grammaire et les dictées demeurent très présentes dans les classes, en dépit des conseils des didacticiens et des contenus des formations initiale et continue des enseignants. En effet, ces travaux partent d'une observation paradoxale : l'école, comme institution, évolue, la classe, elle, ne bouge pas. L'espace de la classe

reste, selon ces auteurs, une structure figée, un système largement fossilisé dans lequel l'innovation s'incorpore aux traditions établies et ne les remet jamais en question. La classe fonctionne comme le dispositif de base d'un système reposant sur les deux caractéristiques principales suivantes : un enseignant travaille avec un groupe d'enfants rassemblés selon leur âge et leur niveau scolaire, cet espace figure parmi les plus contrôlés au plan social. Dans ce contexte, quand la classe rencontre les nouvelles technologies de l'information et de la communication, c'est la classe qui gagne (Tyack & Cuban, 1997)! Les enseignants au contact des nouvelles technologies développent ainsi leur propre intelligence pratique et produisent des hybrides pédagogiques. Dès 1902, John Dewey développe le concept de «grammaire du système scolaire». La manière par laquelle la machinerie de l'instruction s'exerce sur l'enfant contrôle l'ensemble du système scolaire. Cette grammaire est un produit historique. Globalement, pour chaque réforme, le même phénomène réapparaît : les écoles changent les réformes. Le cinéma, la radio, la télévision scolaire, les laboratoires audiovisuels, les ordinateurs portables, le net, les I-pads, etc. concernent une minorité d'adeptes qui se lancent avec conviction dans le courant du changement, mais la classe et ses routines, la «grammaire du système scolaire» évoluent-elles pour autant? Tyack et Cuban (1997, p. 122) adoptent l'hypothèse suivante : *Les enseignants utilisent les technologies qui correspondent à leurs routines. Les technologies qui portent en germe le pouvoir de transformer les formes d'enseigner restent lettre morte. Malgré les élans oratoires suscités par les nouvelles technologies : (...) Les enfants se sentent devant l'ordinateur en situation de liberté. Liberté de travailler seul à son rythme. Liberté de choisir le niveau de difficulté d'un exercice. Liberté de commettre une faute sans qu'elle soit sanctionnée. Liberté de parler, de bouger...* (Contesse & Durnat, 1981, p. 20), les changements de pratiques ne se développent pas. À cet égard, Tyack et Cuban (1997, p. 103) dressent une liste de possibles changements de pratiques qui auraient un retentissement important sur la grammaire du système scolaire :

- développement de formations modulaires qui supposent une gestion souple du temps de l'enseignement-apprentissage;
- multiplication de projets durant l'année scolaire qui pourraient rencontrer l'intérêt des élèves;
- travail en équipe des enseignants qui proposent aux élèves des regroupements différents (variation de la taille des groupes et des modes pédagogiques) selon l'objet d'apprentissage;
- transformation des classes en centres de ressources pour l'étude individuelle ou en groupes.

2 Question de recherche

Le développement du dispositif *Radiobus* et des objectifs d'apprentissage du nouveau plan d'études en Suisse romande place au centre la question de l'intégration des MITIC dans la classe de français. L'accompagnement de réalisations intégrant les nouvelles technologies de l'information et de la communication questionne la formation des enseignants, souvent intimidés par ces technologies et pressés par le temps pour accomplir leur programme. Comment cette alliance d'objectifs d'apprentissage en lien avec le français et avec la lecture, et la production de médias et d'informations se déroule-t-elle? S'agit-il d'un vœu pieux des autorités éducatives afin de soulager les grilles horaires déjà très chargées ou d'un réel changement de paradigme dans l'organisation de l'enseignement du français? La grammaire du système scolaire (Lessard & Tardif, 2000) subit-elle un déséquilibre lié à la mise en œuvre de ces nouvelles directives?

Notre question de recherche se formule ainsi : quels freins et opportunités, selon le point de vue des enseignants impliqués, un dispositif d'enseignement du français reposant sur une exigence de production radiophonique offre-t-il pour l'intégration des nouvelles technologies à la classe de français?

3 Méthodologie

Un questionnaire a été adressé à l'automne 2011 aux cent enseignants concernés de 2008 à 2011 par le dispositif *Radiobus*. Il propose trente questions qui comprennent des items fermés demandant aux répondants de faire savoir leur degré d'adhésion à diverses affirmations (échelle de Lickert à quatre positions) et des items ouverts leur permettant de livrer leurs avis personnels. L'ensemble du questionnaire sonde les participants sur quelques-uns des effets de l'intégration du média radio sur leurs pratiques. Il permet notamment de mieux comprendre :

- les motivations des enseignants à s'investir dans un projet radiophonique;
- les apports perçus par les enseignants auprès de leurs élèves pris individuellement et collectivement;
- les modifications de pratique induites par la mise en œuvre du dispositif;
- les difficultés rencontrées;
- l'évaluation du dispositif en général.

Le taux de réponse se situe à 52%.

4 Résultats

La présentation des résultats s'organise à partir des cinq thèmes traités par le questionnaire de l'automne 2011.

4.1 Motivations des enseignants

92% des répondants signalent leur intérêt à participer à un projet collectif, cette motivation arrive en tête des réponses, suivie des trois propositions suivantes signalées comme importantes par le 90% des répondants :

- pour faire «autre chose»;
- par intérêt pour le média radio;
- pour motiver les élèves.

La dynamique de projet apparaît comme une motivation forte pour les enseignants reléguant la proposition «pour utiliser les TIC» à la dernière position avec 72% d'adhésion des répondants.

4.2 Les apports pour les élèves

82% des répondants mettent en évidence, à un niveau général, des apports significatifs du dispositif *Radiobus* pour l'autonomie des élèves, pour la qualité des relations dans la classe et pour une organisation nouvelle du travail. Les apprentissages sociaux et comportementaux viennent ensuite, ils sont mentionnés par 78% des répondants. Les connaissances linguistiques dans la langue maternelle apparaissent également avec 68% de mentions.

Les effets plus spécifiques du dispositif sur les élèves, de l'avis des enseignants, se révèlent très importants. Plus précisément, sont relevés (cf. tableau 1) l'apprentissage du travail en équipe (98% de mentions de cet acquis), la confiance en soi et le sens de l'organisation (92%).



TABLEAU 1 Bilan pour les élèves selon les avis des enseignants.

4.3 Modifications de pratiques

En premier lieu, les enseignants évoquent avec 52,9% de mentions une évolution dans les relations avec les élèves. 29 commentaires précisent les termes de cette modification de pratiques. Les réponses les plus fréquentes peuvent être synthétisées par ces trois remarques: *le groupe est devenu plus cohérent, la confiance entre les élèves et moi s'est développée, j'ai découvert de nombreuses compétences que je ne soupçonnais pas chez mes élèves.*

Dans une proportion beaucoup plus faible, 16,7% des enseignants mentionnent une évolution dans leur manière d'aborder l'enseignement. Dix commentaires éclairent ce qui est compris par les répondants autour du terme «changement de pratiques»: *j'ai pu découvrir les élèves dans un contexte différent, la dynamique du projet a apporté un bol d'air frais dans la classe, j'ai pu ainsi intégrer les médias à mon enseignement, Radiobus offre un apport didactique pour l'enseignement de l'écrit et de l'oral.* Un autre enseignant relève: *je suis devenu plus directif dans certaines activités, car je n'avais pas anticipé les difficultés techniques.* Les thèmes évoqués se concentrent sur les aspects relationnels dans la classe, sur le mode pédagogique (projet), sur la didactique (travail sur l'écrit oralisé) et sur la gestion de classe (directivité).

4.4 Difficultés rencontrées

La gestion du temps apparaît comme la principale difficulté rencontrée par les enseignants qui la mentionnent dans 42% des questionnaires. L'intégration des passages des animateurs pour la préparation en cours d'année des trois journées de direct ne s'est ainsi pas révélée chose aisée pour deux répondants sur cinq. D'ailleurs, la quantité de travail à fournir et le sentiment d'être dépassé face au travail à accomplir ont concerné 38% des enseignants. L'aspect technique («faibles connaissances en informatique») se révèle difficile pour 36% des répondants. Une gestion de classe problématique lors du développement de semblable projet dans lequel l'autonomie des élèves est indispensable pose problème à un maître sur dix.

4.5 Évaluation du dispositif

Les enseignants pointent en premier lieu les apports pour les élèves avec 90% de mentions. Le travail en équipe, l'autonomie, l'interdépendance, la créativité figurent comme les effets les plus marquants du dispositif sur les élèves. Les apports professionnels et personnels pour les enseignants figurent au deuxième rang. Le plaisir et une nouvelle façon d'exploiter et de développer son enseignement sont cités par 90% des répondants, le développement de compétences professionnelles apparaît ensuite avec 79% d'avis favorables. Au total, ce sont 82% des répondants qui se déclarent prêts à renouveler l'expérience lors d'une prochaine année scolaire.

Des mots clés positifs et négatifs sont demandés également aux répondants. 39 commentaires figurent dans les réponses aux mots clés négatifs, 52, soit un taux de réponse de 100%, figurent dans la liste des mots clés positifs.

Dans les éléments négatifs, sont relevés en premier lieu la gestion du temps et le stress induit (18 commentaires). Le bruit et le désordre figurent à neuf reprises. De même, la complexité de la mise en œuvre d'une intégration des MITIC est mentionnée à neuf reprises comme un obstacle.

Dans les éléments positifs, les termes de *dynamique de groupe* et de *projet* sont cités par le 100% des répondants. Sept enseignants signalent comme autre mot clé positif l'intégration des MITIC et six la didactique du français en complétant par les termes de *genre social oral enfin travaillé, écriture créative*.

5 Discussion

En première lecture, les résultats mettent en relief le très grand intérêt que les 52 enseignants répondants ont éprouvé à s'impliquer dans le dispositif *Radiobus*. Cette démarche d'intégration des MITIC dans la classe de français s'est déroulée, selon les enseignants, d'abord pour le plus grand intérêt des élèves. Comme le relève Vincent (2002), quatre caractéristiques émergent des mises en œuvre d'intégration des MITIC en classe: leur attractivité pour les élèves, l'autonomie et la responsabilisation, le changement du statut de l'apprenant et le sens accordé aux savoirs. Ces quatre caractéristiques apparaissent fortement dans les réponses des enseignants de cette étude:

- La dynamique de la classe s'est améliorée du fait de l'implication des élèves, la motivation a été très présente tout au long du processus.
- Les élèves ont appris à travailler en équipe et à s'organiser.
- Ils ont coopéré et produit des chroniques radio ou reportages souvent originales sans la supervision permanente des enseignants. Ils ont parfois surpris leurs professeurs par les compétences mises en œuvre.
- La question du sens des apprentissages apparaît moins dans les réponses au questionnaire, elle semble implicite lorsque les enseignants évoquent le fort taux d'apprentissages sociaux et comportementaux effectués par les élèves (78%) ou l'amélioration des connaissances linguistiques en français (68%).

Les éléments ci-dessus, auxquels s'ajoute le constat que, pour 82% des répondants, une nouvelle organisation du travail en classe s'est définie dans le cours du projet, militent pour que la grammaire du système scolaire soit bousculée par l'intégration des MITIC au travail mené dans la classe de français.

Le dispositif *Radiobus* offre manifestement des opportunités de changements de pratiques. Le fort taux d'adhésion des enseignants au dispositif (90% déclarent qu'il leur a apporté du plaisir et une nouvelle façon d'exploiter et de développer leur enseignement) en témoigne. Motivation, apports pour les élèves, dynamique d'établissement sont très souvent cités comme des acquis liés à la mise en œuvre du projet. Il faut relever, pour nuancer les résultats obtenus, que les 52 répondants au questionnaire se sont inscrits en équipe à un projet de formation continue. Ils ont fait le choix d'adopter la radio pour enrichir la formation proposée à leurs élèves. De leur part, une forte motivation a présidé à cette implication. Il s'agit donc bien d'une population déjà acquise à l'intégration des nouvelles technologies. Nos résultats ne sauraient prédire semblable engouement face aux nouvelles technologies dans le cas d'un public qui serait forcé à s'impliquer dans le développement du média radio dans son établissement.

Pourtant, dans le contexte de ce public d'enseignants motivés, quelques freins sont également relevés :

- La gestion du temps est ardue, le plan d'études et le travail de tous les objectifs d'apprentissage prescrits s'en ressentent parfois.
- La gestion de la classe génère du bruit et de nombreux déplacements des élèves, certains enseignants ne se sont pas sentis à l'aise avec la modalité de travail proposée.
- L'accès aux ressources techniques et le niveau de compétence des enseignants dans les nouvelles technologies posent problème parfois.

Au bilan, seulement 16,7% des répondants annoncent une évolution dans leur manière d'aborder l'enseignement. Les précisions données dans la réponse à cette question signalent que les enseignants parlent davantage de changement sur le plan relationnel avec les élèves ou d'enrichissement de la formation proposée par l'intégration des MITIC et par un travail sur des textes oralisés. Aucun répondant ne mentionne dans les commentaires complémentaires à cette question un changement dans la façon de concevoir l'enseignement grâce aux nouvelles technologies. L'apport d'une dynamique de projet qui varie les scénarios pédagogiques est, en revanche, mis en évidence pour qualifier le type d'évolution des pratiques. De plus, un commentaire apparaît paradoxal dans un contexte de changement de pratiques : *je suis devenu plus directif*. Passé l'engouement pour un dispositif exigeant dans l'implication des enseignants, comme des élèves, que reste-t-il ? Sans doute, la classe et ses routines de fonctionnement. Le constat de Tyack et Cuban (1997, p. 122) semble demeurer d'actualité : *les enseignants utilisent les technologies qui correspondent à leurs routines. Les technologies qui portent en germe le pouvoir de transformer les formes d'enseigner restent lettre morte*.

6 Conclusion

La question de l'adoption des nouvelles technologies par les enseignants secondaires romands demeure ouverte. Certes, intérêt soutenu d'équipes d'enseignants il y a, mais au profit de quels changements de pratiques ? La grammaire du système scolaire au sens de Dewey en est-elle pour autant bousculée ? Et les nouvelles technologies ouvrent-elles des fenêtres pour une meilleure formation des élèves selon les potentiels décelés par Tyack & Cuban, 1997 (cf. partie 1.3 de cet article) ?

La question du modèle de référence d'une formation de qualité pour les élèves du secondaire et du dispositif de formation des enseignants le plus apte à générer des changements apparaît en filigrane. Stanislas Dehaene (2007) distingue, ainsi, quatre caractéristiques d'une formation de qualité : canaliser l'attention, favoriser un engagement actif, proposer de fréquentes interactions

formatives et permettre la consolidation des acquis. Dans l'offre de formation liée au dispositif *Radiobus*, les interventions des formateurs s'orientent autour de la vie du projet de radio scolaire, ils forment les enseignants à développer des savoirs et savoir-faire pour que le projet se réalise et pour que les élèves développent de nouvelles compétences en français et dans les MITIC. L'engagement actif recherché est obtenu et de fréquentes interactions formatives sont observées par les enseignants usagers du dispositif, notre recherche le prouve. La consolidation des acquis, notamment une réflexion plus large sur le sens, sur les limites et les opportunités de l'intégration de nouvelles technologies pour améliorer les résultats des élèves ne figure actuellement pas dans ce programme de formation. Le dispositif gagnerait, sans doute, en s'enrichissant d'un volet réflexif afin de favoriser chez les enseignants la consolidation des acquis. Ainsi, la réflexion sur le modèle de référence d'une école de qualité s'approfondirait et permettrait à une échelle locale des modifications de pratiques.

Références

BONNET C., DEMAUREX M., TICON J. & ZUTTER I. (2012). *Mots en scène. Cinq expériences didactiques en classes primaires et secondaires*. Paris: L'Harmattan.

CIIP (2010). *Plan d'études romand*. www.plandetudes.ch

COEN P.-F. (2006). «Les technologies: des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants». *Revue des HEP* n° 3/2006, IRDP, pp. 148-160.

CONTESSE X., DURGNAT P. (1981). *De l'aspect général du processus d'informatisation de la société industrielle aux conséquences particulières pour la culture, l'enseignement et la mathématique*. Département de l'instruction publique de Genève.

DEHAENE S. (2007). *Les Neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.

DION-VIENS D. (2013), «L'enseignement du français a peu changé depuis 25 ans». *Le Soleil* 10 mars 2013.

FLUCKIGER C. & HÉTIER R. (ED.) (2014). «Des élèves et des savoirs à l'ère numérique: regards croisés». *Recherches en éducation* n°18, janvier 2014, Paris.

LESSARD C. & TARDIF M. (2000). «L'école change, la classe reste». *Sciences Humaines* 111, pp. 22-27.

MAULINI O. (2013), «Apprendre sans (se) poser de question, ou la nouvelle déviance de l'excès de soumission», *L'Éducateur* n° 05/13, pp. 5-8.

TICON J. (2014). «Vous avez dit changement?» *L'Éducateur* n° 4/2014, pp. 6-7.

TICON J. (2011). «Enseigner le français grâce à la radio», *L'Éducateur* numéro spécial 2011, pp. 7-10.

TYACK D. & CUBAN L. (1997). *Tinkering towards Utopia. A century of Public School Reform*. Harvard University Press.

VINCENT J. (2002). *Les TICE à l'école*. Paris: Bordas. www.radiobus.fm

Quel français enseigner à l'heure de l'informatique ? Le défi est dans le tri

JORGE JUAN VEGA Y VEGA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

jorgejuan.vega@ulpgc.es

Résumé

Le défi serait celui-ci. De nos jours, l'apprentissage des langues doit faire face à trois types de problèmes interconnectés : *intrinsèques* (améliorer les techniques pour apprendre à apprendre, comprendre, s'exprimer et interagir à l'oral et à l'écrit, maîtriser la grammaire, etc.); *extrinsèques* (décrochage scolaire, chômage des jeunes, analphabétisme fonctionnel, adaptabilité professionnelle, formation continue, etc.); *médiatiques* (expansion du virtuel, rapide obsolescence de l'outil informatique, utilisation superficielle et éphémère des données, sensation d'impunité vis-à-vis de la fraude sur internet, effet Google, etc.). Or cette « crise de l'intelligence » ne serait pas un fait nouveau (P. Valéry, 1957, 1081).

Face à ces difficultés, nous considérons – et ce serait le tri – que l'enseignement du français devrait orienter ses efforts vers des méthodologies développant des pratiques plus discursives, actives et créatives, de sorte que l'apprenant puisse assurer (de manière suivie, responsable, autonome et sensible) la bonne gestion de l'information. Pour y parvenir, il faudrait bien articuler les acquis de la tradition pédagogique avec les progrès actuels, et la qualité de la formation assurée avec les enjeux réels de nos sociétés.

En effet, « Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes [...] à se forger les *savoirs, savoir-faire et attitudes* dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action... » (CECR, 2002, 4). C'est pour cela que nous préconisons un apprentissage du français à travers les images, d'autant plus que l'humain pense en images (A. Damasio, 1999). Toutefois, faire entrer l'école dans l'ère du numérique n'implique pas de « *nintendiser* » l'éducation. Il serait préférable d'encourager chez l'apprenant des méthodologies qui, centrées sur la langue, développent des attitudes constructives et créatives en vue de favoriser une meilleure intelligence des images : « Les yeux de l'esprit sont les mots » (P. Valéry, 1957, 1040).

Mots clés :

enseignement de la langue – analyse de l'image – raisonnement discursif
méthode intégrale

1 Le principe de la solution. L'enthymème

La langue n'est pas un « instrument ». La langue est plutôt un phénomène dont l'un des instruments essentiels est le raisonnement communicatif, *l'enthymème*. Certes, il ne s'agit pas d'apprendre à raisonner en cours de langue, mais d'y faire comprendre les bénéfices de l'inférence discursive pour la construction d'une véritable compétence communicative. Il nous semble urgent que, face aux défis de notre temps (en particulier l'audiovisuel et le numérique¹⁷),

17 « L'un des rôles de l'école, c'est de faire aimer l'effort. À une époque où l'information numérique se développe de plus en plus, le danger c'est de remplacer l'effort au long terme par une acquisition rapide d'informations mal digérées », Serge Haroche (entretien) *France Info* (03.09.2013).

l'apprenant prenne conscience des opérations qu'il accomplit pour communiquer. De nos jours, rares sont les méthodes consacrant explicitement des activités d'apprentissage au raisonnement en langue¹⁸.

Ce n'est pas en lisant la définition de l'enthymème qu'on comprend son efficacité. C'est dans la *pratique langagière quotidienne* qu'on la voit. Pour essayer d'illustrer son utilité réelle, nous dessinons au tableau des enthymèmes sous forme «d'éventails» dont nous nous servons comme d'un puissant outil pédagogique: convivial, polyvalent et très révélateur¹⁹. Ils ont l'avantage de faire voir les opérations mentales qu'on réalise en parlant. Voici (fig. 1) l'enthymème le plus intuitif: *Observation > Réflexion > Conclusion*.

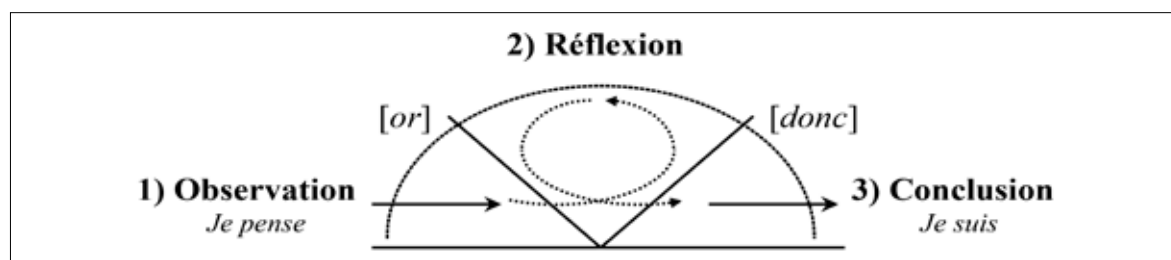


FIGURE 1

L'éventail se compose de trois plans d'information et de deux plis articulatoires: à gauche le pli causal, à droite le consécutif. Les plans distribuent l'information. L'*observation* en est l'entrée et la *conclusion* la sortie. La *réflexion* est son traitement, c'est-à-dire l'association d'idées qui décide du lien de cause à effet. Ce mouvement de pensée est donc une boucle interprétative décrivant le parcours logique, l'inférence réalisée. L'opération peut s'appliquer à toutes les activités discursives, d'où son importance communicative. De plus, on peut visualiser ces plans en couleurs: 1 bleu, 2 jaune, et donc 3 vert (1 + 2 = 3). Les applications pratiques de cette «lecture visuelle» semblent immédiates. L'enjeu (l'apprentissage) y est de bien placer chaque idée couleur dans un seul plan. Voici un exemple (fig. 2): *Agnès n'est pas encore arrivée, ce qui m'étonne, car elle n'est jamais en retard*²⁰.

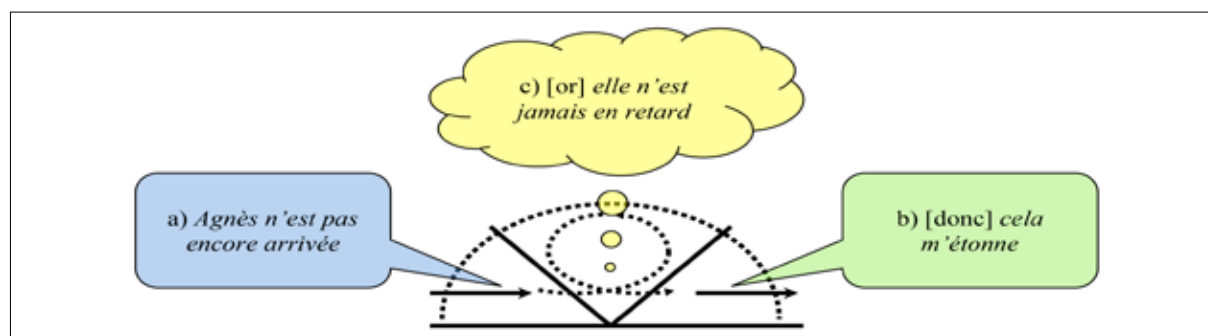


FIGURE 2

- | | | |
|------------------------------|--------------------------------|------------|
| a) Antécédent-Constatacion: | Agnès n'est pas encore arrivée | (cause) |
| b) Conséquent-Réaction: | cela m'étonne | (effet) |
| c) Interprétant-Explication: | elle n'est jamais en retard | (principe) |

¹⁸ «Perhaps those who teach in any context, be they college professors, doctors or business leaders, will become increasingly focused on imparting greater understanding of *ideas and ways of thinking* [...] And perhaps those who learn will become less occupied with facts and more engaged in larger questions of *understanding*», Betsy Sparrow et al., 2011 (nous soulignons).

¹⁹ Cf. Vega y Vega, 2012, 145–247.

²⁰ Y. Delatour et al., 1987, 75.

Œuvrer de cette façon, et le faire assidument, permet que l'apprenant sache organiser tout ce qu'il a à comprendre et à dire. C'est ainsi que l'on réussit à «acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action» (CECR). En effet, «L'enthymème est un raisonnement qui part de prémisses vraisemblables ou de signes»²¹. Le principe est simple. Comme on ne peut tout voir et partout, on complète cette carence par un calcul de probabilités fondé sur l'expérience. L'esprit organise via l'enthymème (réflexion) perceptions et constats, de sorte qu'il peut s'exprimer ensuite avec une certaine assurance (action). L'enthymème est donc la plus naturelle des inférences. Ce *vraisemblable* est en fait notre culture générale (connaissances, croyances, suppositions...). Le *signe* s'identifie normalement avec toute information nouvelle. Voilà comment l'image et le multimédia entrent dans notre méthodologie. L'image n'y est certes pas supplétive. Chaque *image*, chaque situation de la vie réelle, est donc un *signe* qui mériterait d'être (bien) compris. C'est ce *signe-nouveauté* que l'enthymème gère, en le mettant en relation avec nos connaissances, pour produire un résultat. Tout ce processus (1>2>3) peut se réaliser de façon explicite, ou bien implicitement (en passant de 1 à 2 et de 2 à 3 sans mot dire, seulement par la pensée), ou bien encore en explicitant une partie du processus et en laissant implicite le reste (fig. 3).

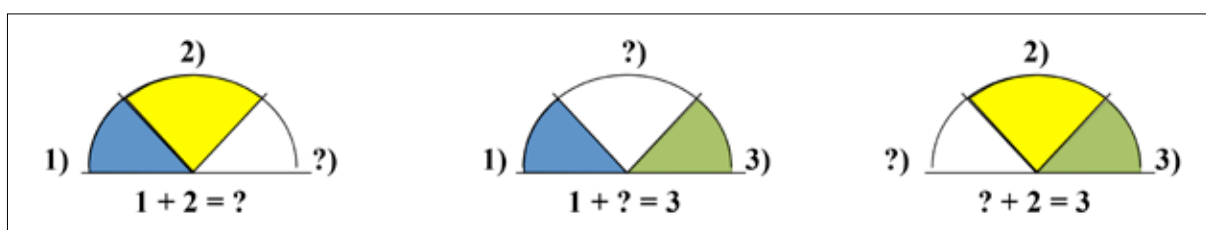


FIGURE 3

Voilà ce qui caractérise l'enthymème: une négociation entre l'explicite et l'implicite, entre ce que je *perçois*, ce que je *sais* et ce que j'*apprends* à chaque instant. La prise de conscience de ce processus suppose un atout considérable. Lorsque le CECR aborde les *Stratégies de réception*, il le fait de façon enthymématique: «Identifier des *indices* et en tirer une *déduction*»²². Il suffirait de s'en apercevoir.

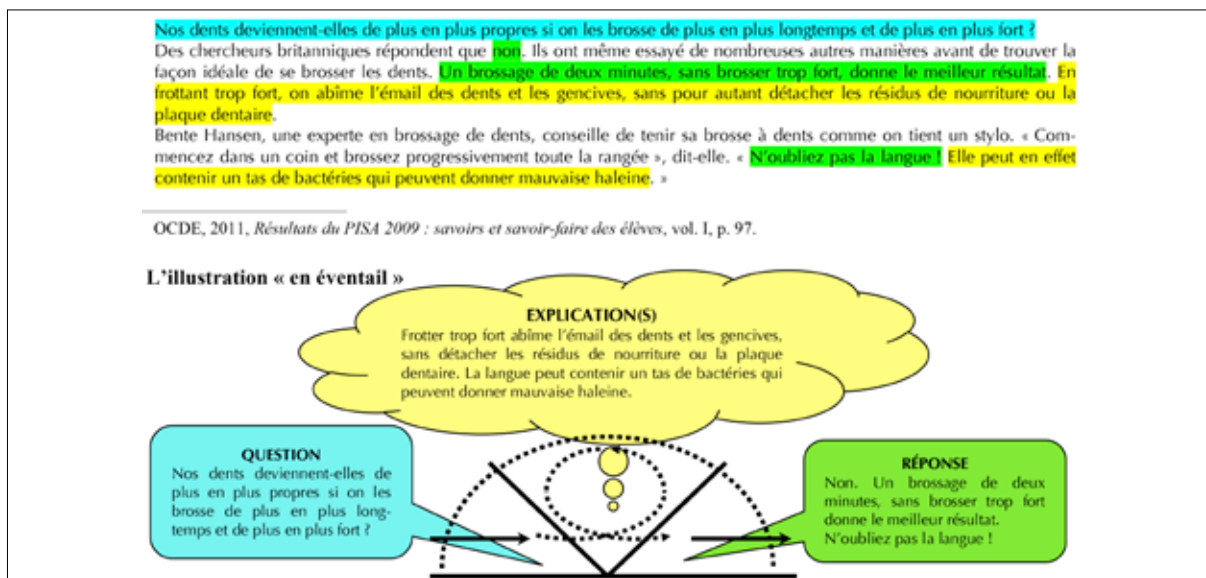


FIGURE 4

21 Aristote, 1992, 322.

22 CECR, 2000, 60. Voir aussi *Ibid.*, p. 59.

On le voit, l'ordre des énoncés (l'ordre syntaxique, textuel) ne coïncide pas forcément avec son agencement logique. Il ne faudrait pas confondre syntaxe et logique. La syntaxe (liée à l'explicite) peut être *variable*, la logique (souvent implicite) doit rester *invariable*. La structure absente de l'enthymème permet d'éviter la confusion, ce qui est encore crucial lors de l'activité de langue, et de lecture en particulier. L'élève s'éloigne des signes sur la page (lecture superficielle) pour aller vers une organisation mentale des concepts (inférence), le vrai sens. Voilà la véritable compréhension de l'écrit. *Idem* à l'oral pour l'interaction. À notre époque, l'activité de lecture devient moins réflexive. On a plutôt tendance à «1. Suivre des yeux en identifiant (des caractères, une écriture)» qu'à «2. Prendre connaissance du contenu d'un texte par la lecture.» (*Petit Robert*, «LIRE»). D'où l'apparition du technicisme *compréhension de l'écrit* (cf. PISA). En effet, les lectures sur écran mobile, les hypertextes divers, la lecture «en F», l'effet Google, etc., empêchent bien souvent de maintenir la concentration et de poursuivre, le long du texte, une construction inférentielle du sens. Dans ces conditions, organiser un texte à l'aide d'éventails coloriés contribuerait à assurer la *visibilité* du sens. Voici (fig. 4) le vrai *tri* de l'information :

Cette visibilité produit deux effets directs : a) une meilleure compréhension de l'écrit, b) une plus grande implication de l'élève dans sa propre lecture. Compréhension et implication se mesurent en termes aussi bien intellectuels (importance «informative» de la lecture) qu'émotionnels et esthétiques (plaisir ou délectation à la lecture et au texte). Si bien que le corollaire s'impose : «Les résultats de l'enquête PISA montrent que le plaisir de la lecture est en forte corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit. [...] Il en résulte que pour améliorer la performance en compréhension de l'écrit, les établissements d'enseignement doivent non seulement inculquer des techniques de lecture aux élèves, mais aussi éveiller leur intérêt pour la lecture»²³. L'enthymème y fait d'une pierre deux coups.

En outre, les éventails permettent de concevoir que le raisonnement est bien souvent dialogique, polyphonique. Plusieurs voix présentes ou absentes (ce silence si révélateur...) y sont souvent convoquées. L'enthymème sait être coopératif, il s'entend en audiences et tout aussi bien en dialectique. Ces savoirs «résonnent» en nous ; ils sont collectifs et, par là, souvent implicites (fig. 5).

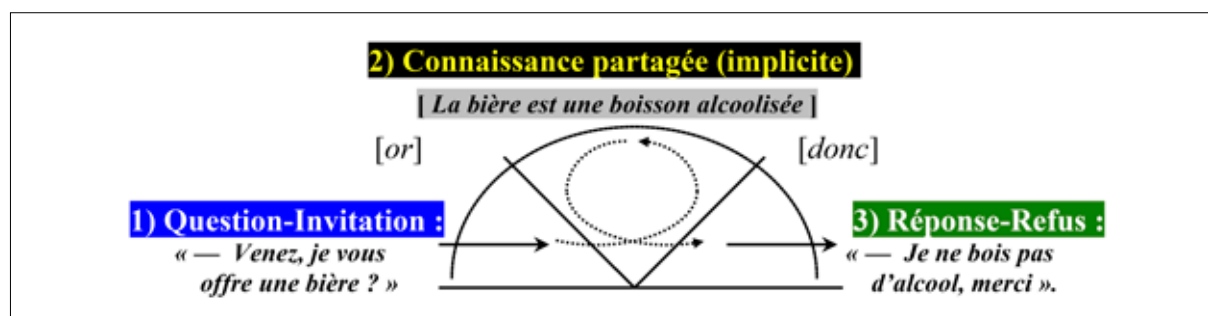


FIGURE 5

Rien de plus enthymématique que les maximes conversationnelles de Grice (1979) et, par conséquent, rien de plus enthymématique que la «compétence discursive» (CECR). Ce qui est dit du nombre des voix et du calcul des informations implicites s'étend à leur qualité et intérêt informatif. Certains contenus jugés non pertinents ne sont pas dits, car redondants. Par contre, on passe souvent sous silence (internet n'y échappe pas) des informations discutables, lâches ou taboues. C'est à l'interlocuteur de savoir s'y prendre. C'est ainsi que l'enthymème développe chez l'apprenant son *esprit critique*, lui permettant de mieux décider des dits et des non-dits (publicité, jeux vidéo, interactions électroniques, etc.).

²³ OCDE, 2011, 108.

C'est aussi l'enthymème qui permet de cultiver chez l'élève son *esprit sensible*. Grâce à sa fréquentation, l'apprenant est capable d'apprécier la teneur esthétique, morale ou émotionnelle (teneur *thymique* justement) des propos tenus. Dans tous ces cas, l'enthymème nous invite à «y penser», et à le faire en distinguant les notions (les termes de la langue) avec rigueur, bon sens et efficacité. L'enthymème ne saurait donc se réduire à compléter un puzzle. Les définitions elliptiques de l'enthymème l'empêchent de développer l'une de ses plus claires vocations, la créativité: «Les mots en mouvement et en combinaison sont tout autre chose que les mêmes mots inertes et isolés!» (P. Valéry, 1957, 1042).

En définitive, l'utilité de l'enthymème est qu'il voue tout son potentiel à assurer la bonne gestion de l'information: individuelle et collective, implicite et explicite, visuelle, textuelle, virtuelle..., et cela sur la base de l'économie linguistique, de la cohérence logique, de l'efficacité pragmatique et de la sensibilité communicative. Toutes ces dimensions sont indispensables pour le cours de langue (compréhension, expression, interaction, etc.) et du coup pour la société. Cela dit, il arrive que, sur les trois célèbres arts libéraux du *Trivium* médiéval, dans les pratiques actuelles, on insiste surtout sur la *grammaire*, combinée volontiers à des interactions lui servant d'application, alors que *logique* et *rhétorique* restent souvent assez floues. Pourtant, «si l'humain se fait un langage, c'est non seulement parce qu'il en a besoin pour échanger avec ses congénères, mais aussi, et surtout, parce qu'il en a besoin pour penser»²⁴. Certains effets indésirables du numérique devraient nous alerter. En corrigeant certaines copies, on s'aperçoit que si la grammaire s'y trouve parfois, bien souvent, *le bon sens* y fait défaut...

L'enthymème concentre donc en un seul faisceau d'opérations l'ensemble des différentes compétences signalées dans le CECR. Non seulement on y travaille *avec les mots* (l'explicite), mais on gère aussi l'information qui tourne autour (l'implicite). Or, malgré tous ces avantages, retour au point de départ: a) une application fréquente de l'enthymème semble être l'exception dans le cours de français, comme si le raisonnement était une opération réservée plutôt aux sciences et aux mathématiques (cf. PISA). Par contre, outre-Atlantique, les pratiques de l'enthymème constituent l'une des priorités dans le cours d'anglais²⁵; b) divers rapports officiels nous renseignent sur les chiffres concernant le taux d'échec scolaire ou le nombre des jeunes sans-emploi. Si à la base du décrochage se trouvent souvent des problèmes de lecture tels que la «compréhension globale d'un texte, la maîtrise des *implicites*, la mise en *relation* d'éléments prélevés à divers endroits pour en *inférer* une information, la prise d'*indices* très fins» (Chanteau, 2003), un entraînement audiovisuel et textuel à l'enthymème ne pourrait-il contribuer à renverser cette tendance?

2 De l'enthymème à l'image

Pour apprendre le français (langue maternelle, seconde ou étrangère), ce recours aux images ne nous semble donc pas capricieux. L'image est aujourd'hui une nécessité médiatique. Pourtant, elle est aussi un problème et un langage. Autant le monde des images est séduisant et envahissant, autant il peut s'avérer confus et dangereux. C'est pourquoi il nous semblait urgent de trouver une méthode générale, ouverte, progressive, à même de gérer les images. Bien plus, ce devait être une méthode parlant la même langue que les jeunes. Cette méthode générale, nous l'avons appelée *intégrale*, parce qu'elle permet d'intégrer toutes les pratiques discursives et pédagogiques sans en exclure aucune. Elle permet, de plus, que ce soit l'apprenant qui choisisse son propre entourage iconique, ses propres défis, et donc son propre parcours de formation. Avec le temps, nous avons

24 M. Sasseville, 1999, 299. «Logic is the art of thinking; grammar, the art of inventing symbols and combining them to express thought; and rhetoric, the art of communicating thought from one mind to another, the adaptation of language to circumstance», S. M. Joseph, 2002, 3.

25 Cf. J. Gage (1983, 2006), B. Emmel (1994), M. Hood (2012).

trouvé qu'elle coïncidait avec la manière intuitive dont les humains apprennent. Enfin, nous nous sommes aperçus que cet apprentissage pouvait s'expliquer très aisément grâce à l'enthymème tel que nous venons de le présenter.

Notre méthode d'approche du document iconique comporte six phases principales. 0 *Identification*. 1 *Description*. 2 *Interprétation*. 3 *Narration*. 4 *Argumentation*. 5 *Commentaire*²⁶.

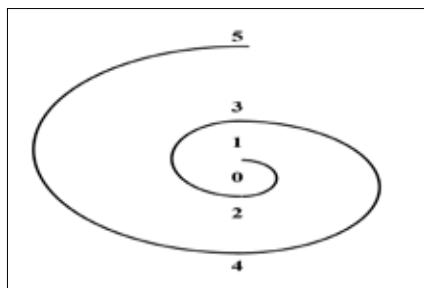


FIGURE 6

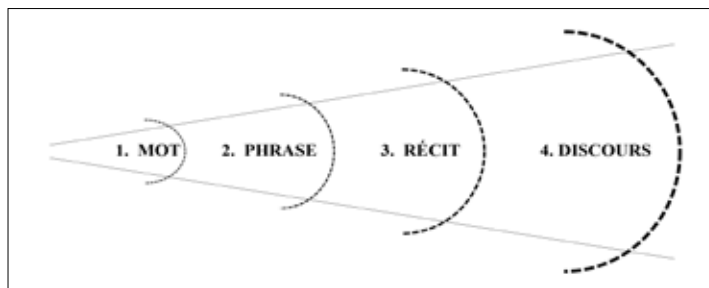


FIGURE 7

Complémentaires et progressives, elles évoluent dans une spirale en «G» (fig. 6): du plus simple au plus complexe et du plus objectif au plus subjectif; depuis les mots les plus élémentaires de la description jusqu'aux discours les plus riches de l'argumentation (fig. 7). Pour chacune des six phases, l'enthymème assure la validité et la cohérence, consolide les acquis et organise la progression de l'apprentissage. Les six étapes se partagent les trois fonctions de l'enthymème: *cognitive*, *communicative* et *émotionnelle*.

La fonction *cognitive* est essentielle dans la relation à établir entre *image* et *langue*, en particulier dans l'univers de la «réalité virtuelle». Étant essentiellement inductive, elle nous permet d'organiser les connaissances. Par l'*observation*, l'enthymème traite les inputs visuels en élaborant des inférences sur la base du *signe*. C'est donc à partir du signe-image que l'on peut construire un apprentissage progressif de la langue (lexique, grammaire, syntaxe, etc.). Cette fonction concerne principalement les trois premières phases de la méthode (0, 1, 2). L'*identification* (0) répond en gros à une question sur l'ensemble du document: *qu'est-ce que c'est?* La réponse doit fournir une approche synthétique et générale de l'image (sur le fond comme sur la forme). C'est aussi l'occasion de compléter l'approche visuelle par une exploration «encyclo-wiki-pédique» du document: titre, auteur, dates, contextes... Mais le cognitif se déploie principalement sur les deux phases suivantes. La véritable analyse du document visuel se réalise sur deux paliers (fig. 8): *description* (1) et *interprétation* (2).

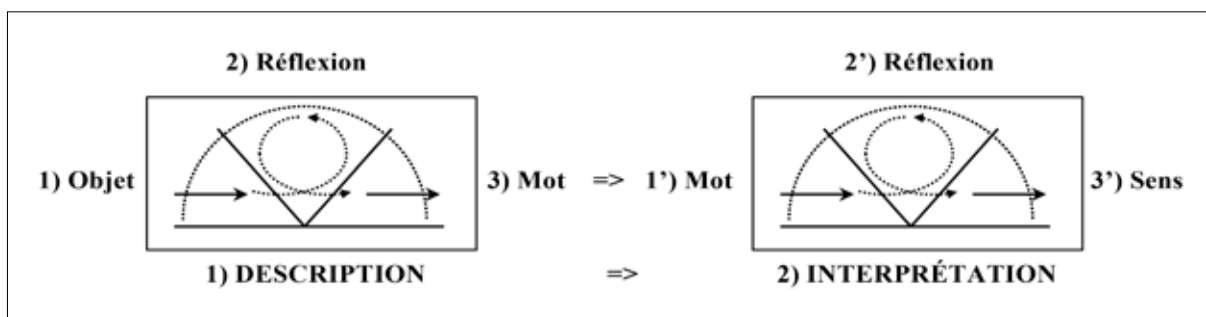


FIGURE 8

²⁶ Cf. Vega y Vega, 1998 et 2012.

En fait, il faut savoir nommer ce qui nous entoure (désignation, sens propre) pour ensuite savoir lui donner une vraie fonction (signification situationnelle, sens figuré, valeur culturelle). Le premier palier est *onomasiologique*. Il implique surtout une exploration structurée du vocabulaire. Le second est lui *sémasiologique*. C'est notamment une recherche sémantico-conceptuelle. Dans ce transit, on passe de la dénotation à la connotation, du propre au figuré, du physique au culturel, ce qui n'est pas une mince affaire dans l'ère du numérique... Mais l'interprétation pose d'autres problèmes. Dans les méthodes de langue, on ne rencontre pas normalement des textes «interprétatifs», alors qu'il y a souvent des textes descriptifs, narratifs ou argumentatifs. Écueil important, car l'élève a tendance à ne pas isoler cette phase, pourtant cruciale. Soit il l'amalgame à la description, soit il la confond avec l'argumentation. C'est pour cela que la négociation «lexicale» entre *observation* et *réflexion* doit être précise, pour en arriver à une *conclusion* acceptable (vrai sens, interprétation). Ce travail exhaustif sur l'image ouvre la voie à d'autres applications: lecture, littérature, traduction, etc. Du déictique spatial au symbolique culturel, que ce soit en compréhension ou en expression, «l'enthymème fonctionne de façon heuristique: il conduit la recherche de l'apprenant à travers une série de questionnements, résultat naturel d'un effort pour répondre adéquatement aux exigences du raisonnement valide» (M. Hood, 2012, 36).

La deuxième grande fonction de l'enthymème est *communicative*²⁷. L'enthymème permet aussi d'organiser le discours. Cela concerne principalement les phases 3 (*narration*) et 4 (*argumentation*). Dans la narration (3), on va par exemple «animer» des individus déjà décrits et interprétés, devenant ainsi les «personnages» d'une histoire. Loin d'être un simple raisonnement «à trous», l'enthymème nous permet de concevoir la séquentiation. Un enchaînement adéquat d'événements transforme un texte en *récit*. C'est que l'enthymème «articule» les structures narratives. Mais attention, on doit bien y distinguer ce qui relève de la dimension temporelle (*quand* les actions se produisent-elles?) de ce qui constitue la dimension logique (*quel type de relation* existe-t-il entre elles?). Dès lors, un *avant* temporel peut faciliter l'apparition d'une *cause* logique; un *après*, la *conséquence*, mais sans jamais les confondre. Les anciens prévenaient déjà du célèbre leurre: *post hoc, ergo propter hoc* («après cela, et donc à cause de cela»). L'enthymème permet aussi de bien distinguer trois ordres discursifs différents: l'*ordre textuel* (ou iconique), l'*ordre chronologique*, et l'*ordre logique*. C'est aussi l'enthymème qui contrôle et active l'implicite narratif: flash-back, anticipations, ellipses, suspenses, récits en abyme, etc. Pour le théâtre classique comme pour l'agenda électronique, les structures séquentielles peuvent ainsi être mieux dégagées. Ceci permet que l'apprenant soit plus *sensible*, *organisé* et *cohérent*, en les repérant d'abord dans les récits des écrivains, et en s'en servant ensuite dans ses propres narrations. Voici (fig. 9) quelques-unes de ces structures:

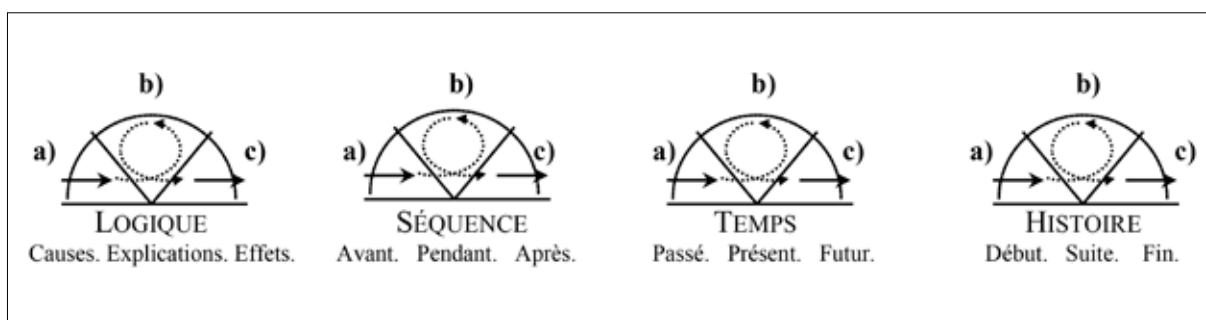


FIGURE 9

C'est surtout au stade de l'argumentation (4) que l'enthymème offre les meilleurs résultats. Non seulement il organise les idées des participants, mais il dispose également leurs opinions. La syntaxe n'étant pas la logique, l'enthymème adopte plusieurs schémas énonciatifs. En voici les

²⁷ Cf. Aristote, 1991. Grimaldi, 1972. Vega y Vega, 2000.

deux plus fréquents: a) l'enthymème *cognitif*: 1) *observation*, 2) *réflexion*, 3) *conclusion*, qui produit un enthymème *consécutif*, en *donc*, dont le pont inférentiel est: *travailler beaucoup* [donc] *mériter des vacances*; b) l'enthymème *explicatif*: I) *opinion*, II) *justification*, III) *généralisation* qui produit un raisonnement *causal*, en *parce que*, dont le pont inférentiel est: *mériter des vacances* [parce que] *travailler beaucoup*. Les conversions entre eux sont faciles à établir: la *conclusion* est en fait l'opinion que je voudrais défendre (3 = I). La *preuve justificative* se trouve dans l'*observation* de la réalité (1 = II). Enfin, la *généralisation*, résultat des expériences, se trouve dans la *réflexion* (2 = III). On le voit, l'enthymème n'est pas une structure fixe, c'est une dynamique souple et vitale. Non seulement il fournit les schémas de base (a *donc* b/b *parce que* a), mais il permet par ailleurs de *contempler* et donc de prévoir le raisonnement opposé (fig. 10), les deux étant les pôles de notre propre conscience (-/+).

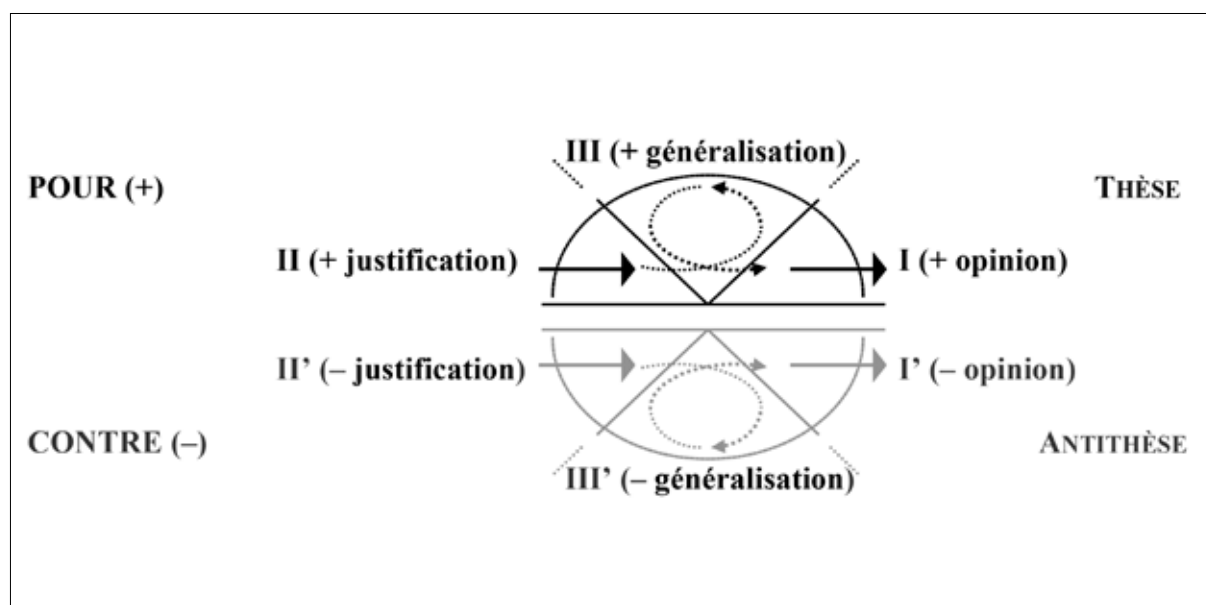


FIGURE 10

La structure globale de l'enthymème étant à la base des débats, elle s'avère idéale pour le cours de langue. Mais l'enthymème n'est pas *l'anti-même*. Il n'est pas fait pour combattre l'autre, mais pour considérer (*réflexion*) les meilleurs arguments conduisant au meilleur choix pour la communauté. Grimaldi affirme (1972, 91) que la persuasion enthymématique est une *psychagogie*. Elle conduit les âmes grâce à la parole, en mobilisant ainsi l'ensemble de la personne. L'enthymème doit donc produire une argumentation *sensée* (logique), mais aussi *sensible* (conviviale). On a alors au moins deux enthymèmes à respecter: *thèse* et *antithèse*, pour et contre. Mais comme l'objectif n'est pas de l'emporter, c'est dans la *synthèse* que se trouvera le consensus, la meilleure solution. L'enthymème est un exercice discursif qui stimule la créativité sensible. C'est ainsi que l'apprenant peut mieux élaborer ses propres argumentations.

Le texte argumenté n'est que la matérialisation en langue d'une idée, selon le schéma: *intention* > *plan* > *texte final*. C'est dans l'*intention* que l'enthymème explicatif prend corps d'après un canevas du type: *J'ai décidé x* > *parce que y* > *en fonction du principe z* (qui pourrait rester implicite). Canevas adaptable toutefois. Dans l'énoncé (d'une étudiante de niveau B1): *J'adore les chats, parce que je pense qu'ils sont très intelligents, et indépendants aussi; et j'aime les animaux indépendants*, on aurait: I) Opinion, *j'adore les chats*, II) Justification, *j'aime les animaux indépendants*, III) Généralisation, *les chats sont très intelligents et indépendants*. L'enthymème fournit donc le «pré-texte» à toute dissertation. À partir de là, les deux enthymèmes de base (+/-) facilitent l'accès au *plan*. Pour y arriver, on va *renverser verticalement* les éventails (fig. 11):

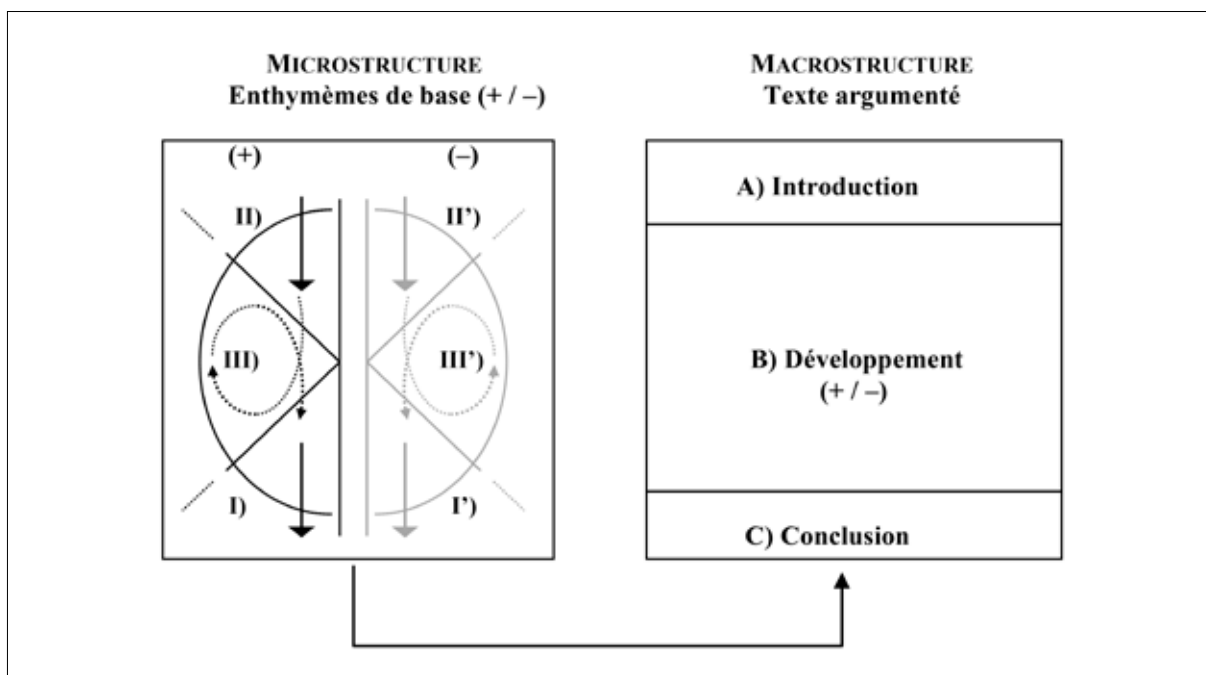


FIGURE 11

Pour bien opérer ce transfert entre micro et macrostructure, on part du point qui leur est commun, la *conclusion*. Ensuite, les autres matériels argumentatifs vont se distribuer aisément. L'*introduction* présente le sujet, les différentes positions et l'intérêt qu'on aurait à en débattre. Le *développement* montre tour à tour les preuves que les deux enthymèmes ont apportées (+/-). Ce contraste doit aboutir, dans le texte final, à l'obtention de la meilleure *conclusion* possible, répondant ainsi aux attentes d'une communauté, que celle-ci soit le cours de langue, une assemblée socioprofessionnelle, ou toute autre circonstance de la vie. En vue du texte définitif, les schémas suivants (fig. 12) résument la progression que vont opérer les enthymèmes jusqu'au consensus final:

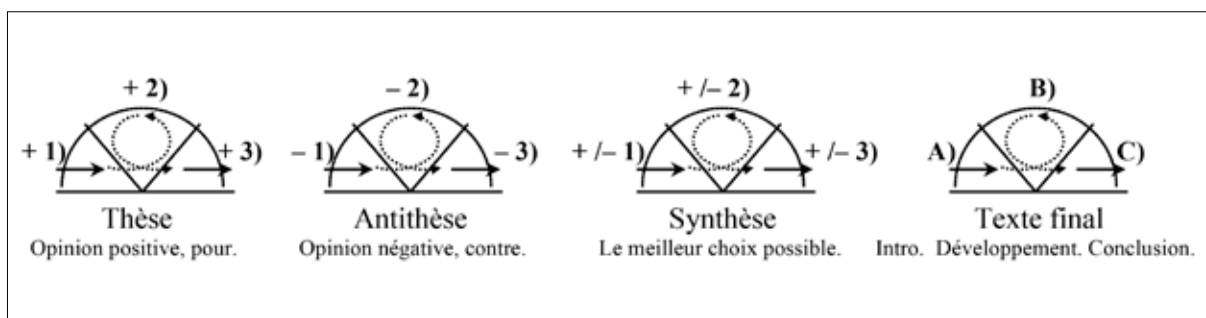


FIGURE 12

La troisième grande fonction de l'enthymème est celle de nous procurer du plaisir. *Sensé* et *sensible*, l'enthymème est aussi *sensuel*. L'esprit (*thymós*) ne peut être séparé des émotions. Lire, écrire, s'engager dans une conversation intéressante, nous donne du plaisir. D'où le besoin que tout apprentissage soit le plus enthymématique (i.e. le plus agréable) possible (fig. 13).

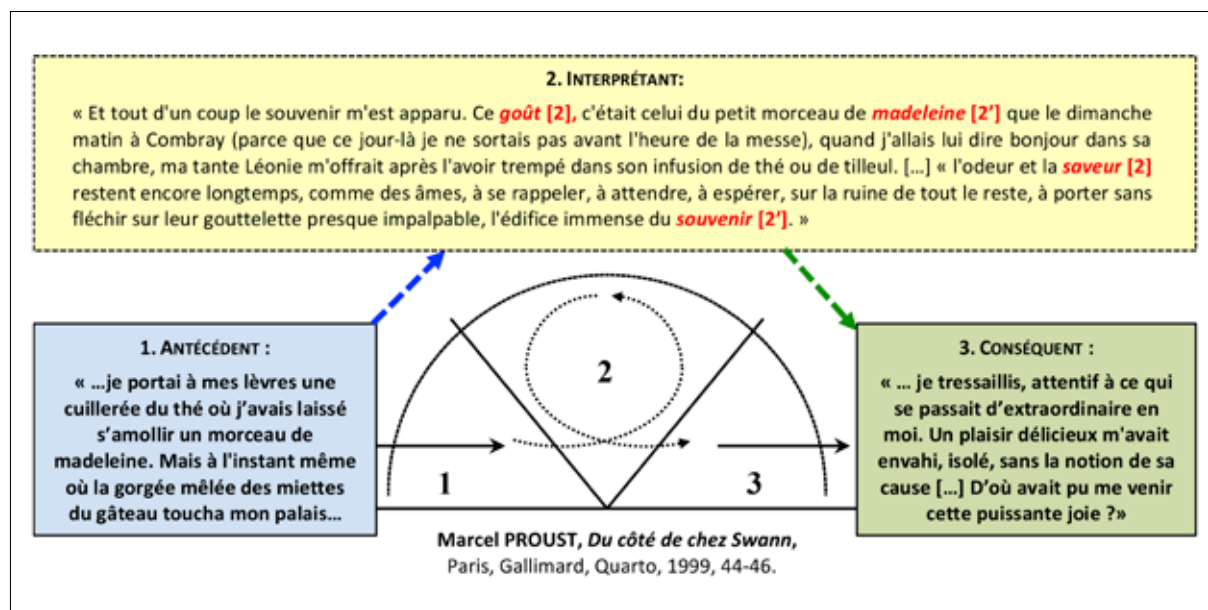


FIGURE 13

Mais agréable, justement, ne veut pas dire immotivé. Voilà pourquoi, lors de la dernière phase de l'analyse (5. *Commentaire*), on doit demander à l'apprenant : *pourquoi avez-vous choisi cette image ?* Alors une nouvelle performance se produit, originale et peut-être inoubliable. Pourtant, puisque l'image (la vie) peut aussi être problématique, dans cette phase finale il serait opportun de parler des difficultés que telle image (signe de l'actualité) pourrait susciter : chômage, écologie, globalisation, société, etc. On l'a vu (fig. 4), l'éventail facilite ici aussi (fig. 14) deux attitudes que les rapports PISA établissent comme essentielles : a) *anticiper les difficultés*, b) *proposer des solutions*.

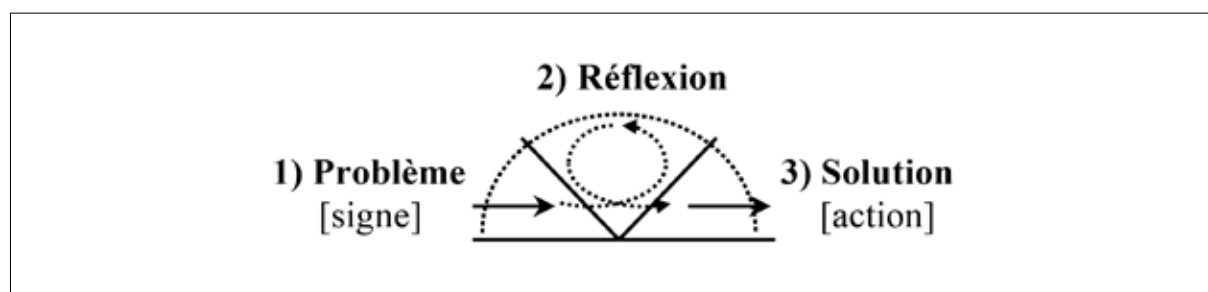


FIGURE 14

La réponse devrait s'y faire par la *créativité* et la *sensibilité*, de sorte que ce que l'on apprend dans le cours soit vraiment utile en dehors de celui-ci. Cette phase doit donc se clore par des ouvertures...

3 Conclusions

À l'heure de l'informatique, de vrais choix pédagogiques s'imposent. Si l'enseignement doit assurer *contenus*, *opérations* et *valeurs*, notre choix est de privilégier les opérations discursives. Ce faisant, nous tâchons de réaliser en cours de français ce qui est moins accessible ailleurs. En effet, les contenus, toujours indispensables, peuvent désormais se procurer aussi sur la toile, quitte à les retravailler en cours. Cas similaire pour les valeurs (tolérance, démocratie, etc.), très institutionnalisées également. Restent donc les opérations, parfois difficiles à saisir. Le cours de français devient

alors atelier, laboratoire à idées. Toutes les compétences y sont convoquées. Non seulement *acteur social* (CECR), l'apprenant peut ainsi se sentir aussi *créateur social*. Voici (fig. 15) le rôle que l'enthymème y est appelé à assurer :

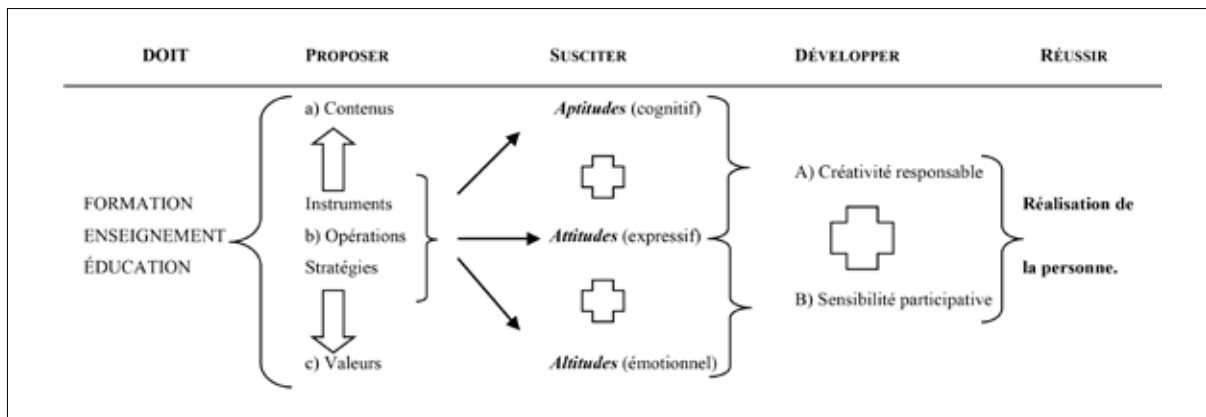


FIGURE 15

Les opérations discursives b) nous permettent de combiner a) les vrais *contenus* avec c) les meilleures *valeurs* en nous détournant de leurs contraires. Par leur mise en pratique assidue, on suscite chez l'apprenant des *aptitudes*, *attitudes* et *altitudes* indispensables à la communication. De plus, combinées deux à deux, celles-ci produisent les deux bases de tout progrès social : la *créativité* et la *sensibilité*. Enfin, créatifs et sensibles, nos apprenants ne pourront que se sentir mieux. Voilà donc bien ciblés les *savoirs*, *savoir-faire* et *attitudes* dont parle le CECR. Mais ce tableau (fig. 14) ne saurait escamoter les problèmes cités. Justement, il les prévoit. C'est pour y faire face efficacement que ces pratiques discursives devraient se généraliser dans nos cours, sans oublier que bien apprendre la langue demande toujours des efforts, de la persévérance et de l'enthousiasme. L'enthymème n'est certainement pas une « potion magique ».

L'informatique suppose une grande révolution. Comme l'imprimerie à l'époque, elle transforme notre façon d'accéder à la connaissance et notre relation avec l'intelligence. Or il faut savoir ce qu'elle est pour savoir s'en servir. « L'être humain se développe désormais avec des « prothèses » qui lui sont données au même titre que ses propres membres. [...] Internet est une prothèse d'un nouveau type » (E. Sander, 2007). Certes, mais il ne faudrait pas confondre les lunettes et la vue, car « Tout l'avenir de l'intelligence dépend de l'éducation » (P. Valéry, 1957, 1071).

Références

ARISTOTE (1991), *Rhétorique*, Paris : Gallimard.

ARISTOTE (1992), *Premiers Analytiques*, Paris : Vrin.

CHANTEAU J.-P. (2003), « Que nous apprennent les évaluations nationales et internationales sur les élèves en grande difficulté en lecture ? », <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-evaluation-lmp.htm>

CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Cadre européen commun de référence*, Strasbourg : Division des politiques linguistiques, 2000.

DAMASIO A. (1999), *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York : Harvest book.

DELATOUR Y. et AL. (1987), *Grammaire. 350 exercices. Niveau moyen*, Paris : Hachette.

EMMEL B. A. (1994), 'Toward a Pedagogy of the Enthymeme: The Roles of Dialogue, Intention, and Function in Shaping Argument', *Rhetoric Review*, Vol. 13 (1), 132-149.

GAGE, J. T. (1983), 'Teaching the Enthymeme: Invention and Arrangement', *Rhetoric Review* Vol. 2, n° 1, September, 38-50.

GAGE, J. T. (2006), *The Shape of Reason. Argumentative writing in college*, New York: Pearson.

GRICE, H. P. (1979), «Logique et Conversation», *Communications* 30, pp. 57-72.

GRIMALDI W. A. (1972), *Studies in the Philosophy of Aristotle's Rhetoric*, Wiesbaden: F. Steiner.

HOOD, M. D. (2012), «El entimema y la retórica de la redacción», pp. 21-42, in Vega y Vega J. J. (ed.), *Del a la Argumentación*.

JOSEPH M. 2002 (1937), *The Trivium: The Liberal Arts of Logic, Grammar, and Rhetoric*, Philadelphia: Paul Dry Books.

OCDE (2011), «Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils de meilleurs lecteurs?», *Regards sur l'éducation 2011: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, 108-124. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>

SANDER E. (2007), «Comment Internet change notre façon de penser?», *Sciences humaines*, n° 186. http://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&id_article=21255

SASSEVILLE M. (1999), «La théorie logique d'Aristote et la pratique des arts libéraux», *Laval Théologique et Philosophique*, vol. 55, n° 2, 285-307.

SPARROW B. et AL. (2011), «Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips», *Science* 5, Vol. 333, n° 6043, pp. 776-778. <http://news.columbia.edu/googlememory>

VALÉRY P. (1957), «Propos sur l'intelligence», «Le bilan de l'intelligence», *Œuvres complètes I*, Paris : Gallimard, pp. 1040-1083.

VEGA Y VEGA J. J. (1998), «Didactique de la Langue française. De l'image au texte: une méthode intégrale», pp. 470-481, in García-Sabell et al., (eds.), *Les Chemins du Texte*, St. Jacques de Compostelle: Universidad de Santiago de Compostela, vol. II.

VEGA Y VEGA J. J. (2000), *L'Enthymème. Histoire et actualité de l'inférence du discours*, Lyon : PUL.

VEGA Y VEGA J. J. (ed.) (2012), *Del Razonamiento a la Argumentación. Teoría y práctica de las destrezas discursivas en la nueva sociedad del conocimiento*, Berne : Peter Lang.

VEGA Y VEGA J. J. (2012), «Lengua, Imagen y Razonamiento. Técnicas de comprensión y expresión para la clase de lengua», pp. 145-247, in Vega y Vega J. J. (ed.), *Del Razonamiento a la Argumentación*.

Partie 2: Orthographe / structuration

Partie 2: Orthographe/structuration

Les outils numériques, et les nouvelles pratiques qu'ils instaurent, poussent les didacticiens-nes spécialistes de la structuration de la langue et de l'orthographe à se poser à nouveaux frais la question de l'appropriation du code linguistique. À travers le SMS, le courriel, les forums, blogs et autres réseaux sociaux, un ensemble d'espaces virtuels ont vu le jour, dans lesquels des usages et tournures auparavant proscrites ont trouvé un champ de légitimité sociale. Faut-il voir dans ce bouleversement la chance d'une démocratisation ou au contraire le risque d'un appauvrissement ?

Comment s'équilibrent les risques de dispositifs et d'outils numériques pouvant induire une didactique behavioriste et les chances d'une collaboration souple avec le numérique et avec l'interactivité qu'il promet ?

La synthèse vocale pour écrire

CLAUDE BEUCHER-MARSAL ET FLORENCE CHARLES

CREAD (E.A. 3875), ESPE de Bretagne, Université de Brest – UEB

claudiv.beucher@espe-bretagne.fr

florence.charles@espe-bretagne.fr

Résumé

Comment la didactique et la recherche en langue française collaborent-elles avec la recherche industrielle ?

La plateforme web 2,0 PhoReVox, en proposant un système d'apprentissage du français écrit s'adaptant aux besoins des élèves, répond à deux demandes distinctes : l'une liée à la nécessité pour un grand nombre d'individus de mieux maîtriser le français écrit ; l'autre en relation avec la recherche de solutions pédagogiques innovantes permettant à chacun de travailler en relative autonomie. De tels programmes informatiques et didactiques peuvent d'une part individualiser des parcours pédagogiques afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves. D'autre part, ils peuvent être utilisés en présentiel ou à distance, avec ou sans enseignant, au rythme de l'apprenant.

Parmi les applications internet dédiées à l'apprentissage du français, seul un petit nombre vise l'apprentissage de l'écrit. Peu vont jusqu'à proposer une possibilité de génération de contenu (à partir de textes fournis par l'enseignant) ou utilisent la synthèse vocale pour faire travailler la relecture des écrits. PhoReVox constitue la première tentative d'exploitation technologique apportée par la synthèse vocale au profit de la didactique de la révision en écriture de scripteurs en tout début d'apprentissage. Il permet à terme la maîtrise des compétences nécessaires pour passer d'un renforcement de l'écriture de mots par l'acquisition de la correspondance graphophonologique à la rédaction de textes semi-guidés, par le retour audio et la réalisation d'exercices sonorisés par voix de synthèse.

Mots clés :

**littératie multimodale – écriture web 2.0 – synthèse vocale – dictée
correspondance graphophonologique**

L'acronyme PhoReVox pour «PHOnétique REdaction VOxygen» est un projet pluridisciplinaire financé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) dont l'objectif principal est de fournir un outil d'aide à l'apprentissage du français écrit par la synthèse vocale, outil proposant à l'élève un feed-

back audio en situation d'exercices de segmentation d'énoncés en mots, d'écriture sous dictée et de production semi-guidée. Un autre ensemble d'exercices, dans lesquels la synthèse vocale assure également un rôle d'étayage, vise à renforcer les compétences phonologiques des élèves de CP en particulier, compétences qui sont considérées comme décisives pour l'apprentissage de la langue écrite. Le but du projet était de finaliser sur deux ans (2012 – 2014) une application de démonstration soumise à des expérimentations de terrain auprès d'élèves de CP-CE1. Ces expérimentations ont été amorcées en février 2014 puis poursuivies en juin 2014 pour la deuxième phase sur 7 classes afin notamment d'évaluer et d'améliorer l'ergonomie de la plateforme. Ces expérimentations sont à ce jour achevées.

Les solutions technologiques d'aide à l'apprentissage du français ont été longtemps cantonnées à des exercices fondés majoritairement sur un apprentissage de l'écrit par QCM, saisie de mots, pictogrammes, dictées (Guyomard, 1997; Santiago-Oriola, 1999; Mercier *et al.*, 2000). Nous émettons l'hypothèse que le *feedback* oral puisse conduire à une plus grande maîtrise des écrits, à plus forte raison pour des scripteurs débutants, en particulier en matière de révision de ce qui est écrit au moment de l'encodage ou *à posteriori*. Notre problématique s'inscrit autour des notions de structuration de l'orthographe et de l'amélioration de la correspondance graphophonologique à l'aide du numérique et vise à montrer par un exemple comment la didactique et la recherche en langue française collaborent avec la recherche industrielle en se demandant jusqu'où on peut viser l'autonomie de jeunes scripteurs grâce à des technologies d'écriture et d'apprentissage des langues.

Nous exposerons successivement comment est né ce projet ANR CONTINT (Contenus et Interactions), puis nous mettrons en avant les spécificités de PhoReVox. Nous ferons aussi un bilan des expérimentations.

1 La naissance d'un projet ANR

1.1 Un consortium

L'UMR IRISA avait déposé un premier projet ANR DICTAL en 2010 qui n'a pas vu le jour (dictée par traitement automatique des langues). L'appel d'offres ANR CONTINT 6, édition 2011, a relancé l'idée de faire appel à des partenaires pour piloter un projet plus ambitieux. L'IRISA s'est donc rapproché d'autres partenaires spécialistes en enseignement et en linguistique, dont le CREAD (E. A. 3875, Université de Brest/Rennes 2) et le Laboratoire de Linguistique Formelle (UMR 7110, Université Paris 7 Diderot) qui compte parmi ses chercheurs des spécialistes en prosodie et en FLE pour, à l'origine, concevoir un outil d'apprentissage de la langue française écrite en CP-CE1 et en FLE (niveau A2-B1). L'IRISA s'est également rapproché d'industriels: la PME VOXYGEN, située à Lannion, qui travaille à la création de synthèses vocales de haute qualité, et la société grenobloise ZEUGMO qui de son côté, sans disposer d'une expérience de l'école primaire qui est celle des chercheurs du CREAD, avait développé une plateforme web 2.0 pour l'apprentissage de l'orthographe dans le secondaire et le supérieur. C'est ainsi qu'en juillet 2011 a eu lieu la première réunion sous pilotage de l'IRISA rassemblant l'ensemble des partenaires afin de réfléchir à ce partenariat et que la réponse à l'appel d'offres ANR Contint 6, édition 2011, a pu aboutir.

1.2 Objectifs visés et verrous technologiques

Cinq axes de recherche ont été explorés:

- Proposer des voix de synthèse de haute qualité. La bonne acceptation (le maintien en particulier de l'attention de l'apprenant) et la bonne compréhension par l'apprenant des exercices

proposés en dépendent. Des modèles de prosodie du français adaptés à la fois au public visé, aux formes d'exercices, à leurs contraintes propres sur le plan vocal et aux genres textuels (poésies ou comptines, par exemple) dont relèvent les séquences linguistiques supports des exercices ont été mis au point.

- Définir des types d'exercices qui peuvent être utilisés en CP et CE1 pour travailler des compétences linguistiques déterminées dans des parcours pédagogiques distincts.
- Proposer un outil de vocalisation d'exercices par une plateforme de type web 2.0 (orthodidacte.com) et de collecte des réponses de l'apprenant.
- Mettre en place un suivi de profil de compétences. Un défi complexe consiste à automatiser la collecte des indicateurs qui doivent en effet pouvoir être analysés automatiquement.
- Proposer un outil de création automatique d'exercices à partir du profil de l'apprenant, conséquence directe du verrou précédent, visant à répondre aux besoins de l'apprenant.

1.3 Les partenaires

Du côté de la recherche industrielle, l'équipe Cordial de l'IRISA, laboratoire de recherche sur la synthèse de la parole et la création de voix, a travaillé, pour ce qui est de la mise au point de la synthèse vocale, avec la société VOXYGEN et le LLF. Ce dernier, en tant que spécialiste en linguistique formelle, a apporté son expertise dans les deux domaines de la construction de modèles prosodiques et de la phonologie du français, tandis que la société VOXYGEN a apporté ses compétences en matière de technologie de synthèse de la parole. Le défi technologique, qui a été relevé, résidait dans la création de voix adaptées sur le plan phonologique et prosodique au contexte d'apprentissage du projet : vitesses, pauses, intonation, réalisation des liaisons avec une voix spécifique pour les dictées, une autre pour les consignes et la relecture des écrits d'élèves. Le point le plus épineux a été l'ajustement de la vitesse selon les situations : quand, par exemple, la synthèse vocale dit la séquence qui va ensuite être dictée, quand la synthèse dicte de façon fractionnée la séquence ou qu'elle relit ce que l'élève a écrit.

La société ZEUGMO, qui a une expérience de la mise en ligne d'exercices d'orthographe pour le secondaire, a dû, elle aussi, penser la scénarisation et le design de l'application pour un public plus jeune. Les scénarios et exercices une fois conçus ont été intégrés sur la plateforme ORTHODIDACTE. La question de la génération automatique de contenus d'exercices, à laquelle ont collaboré ZEUGMO et l'IRISA, n'a pas abouti à une interface simple d'utilisation pour les enseignants, mais le défi du suivi des profils, géré en partenariat avec les linguistes du LLF et du CREAD, a donné satisfaction aux enseignants qui ont testé la plateforme.

Le CREAD, par rapport à l'ensemble des sous-projets pris en charge par ses partenaires, a apporté ses connaissances et son expérience dans le champ de la recherche en didactique du français à l'école primaire et ici spécifiquement de la didactique de la langue écrite. Dans un premier temps, en concertation avec les partenaires, l'équipe travaillant au projet PhoReVox a défini les formes d'exercices, leur déroulement et a proposé des exemples d'items ou d'énoncés, ainsi que des parcours pédagogiques pour les différents types d'exercices. Elle a enfin participé à la constitution d'une base de données lexicale et phrastique adaptée au CP-CE1. Le second temps a concerné les expérimentations de terrain.

2 Les spécificités de PhoReVox

2.1 Le *feedback* audio

Une dimension maîtresse du projet, tant sur le plan industriel que didactique, était de proposer un outil d'apprentissage permettant à l'élève de se relire. Deux modalités techniques étaient envisagées : soit l'élève commandait la relecture, soit la relecture était simultanée ou quasi simultanée à l'écriture par un suivi de frappe. La première solution a été retenue et mise en œuvre. Dans le champ du développement des outils numériques d'apprentissage, des outils interactifs, la spécificité de PhoReVox est de s'appuyer sur le *feedback* audio de la synthèse vocale pour relire les productions d'élèves. Il s'agissait d'explorer les potentialités de la synthèse vocale, potentialités très souvent sous-exploitées dans l'apprentissage (Handley, 2009 ; Gelan, 2011). Nous voulions aussi ouvrir d'autres voies de recherche, pour ce qui concerne l'exercice d'écriture sous dictée, par comparaison avec le logiciel d'accompagnement scolaire «Les dictées de Rayman» (Ubi Soft), aux logiciels «Dictor» (Santiago-Oriola, 1999), «Ordictée» (Guyomard, Siroux, 1997 ; Mercier et al., 2000) ou par rapport au programme «Écrire avec des pictogrammes»¹. Il était important pour nous d'innover de telle sorte que l'enfant puisse écouter la dictée en entier, puis bloc par bloc (Carrier, 2000).

Des outils d'étayage complémentaires ont été mis en place dans le prototype afin de favoriser et de faciliter l'activité de révision, particulièrement lorsque l'élève écrit sous dictée ou produit un court texte : un étayage visuel² pour guider l'élève dans sa révision et un lexique orthographique. Ces outils contribuent à favoriser une synchronisation de la relecture et de l'écriture, et la mise en lien entre phonologie et graphie. Nous n'avons pas eu le temps d'insérer un programme d'écriture intuitive de type T9, semblable à ceux existant sur les téléphones portables pour l'envoi de SMS, ce qui aurait été une facilitation procédurale intéressante à tester.

2.2 Des exercices graduels

La plateforme PhoReVox propose quatre familles d'exercices : exercices d'association et de classement en phonologie (phonèmes, oppositions phonologiques, rimes, gabarits métriques) ; exercices de segmentation de phrases en mots ; dictées (mots, phrases) ; productions de textes. La première famille vise à asseoir des compétences de discrimination. Les compétences de la seconde famille sont plus directement liées à une reconnaissance orthographique en jeu dans l'activité de lecture d'un énoncé phrastique à segmenter par l'élève. La dictée et la production de textes mettent en jeu quant à elles plusieurs compétences orthographiques (phonographie, morphographie lexicale et grammaticale, orthographe conventionnelle de mots), ainsi que des compétences dans l'emploi des signes de ponctuation en fin de phrase, emploi corrélé à celui de la majuscule en début de phrase. La plupart des choix effectués concernant les contenus d'apprentissage et les types d'exercices recoupent les recommandations présentes dans les programmes d'enseignement pour le CP-CE1 (MEN, 2008) et le texte du socle commun pour la compétence 1 (la maîtrise de la langue française) au palier que constitue la fin du CE1, et suivent un principe de progressivité. L'objectif est de développer des compétences, avec une dominante linguistique, requises en production écrite de textes.

1 «Écrire avec des pictogrammes» offre la possibilité d'intégrer le module complémentaire de la synthèse vocale de Word, module complémentaire dont il existe aussi un équivalent dans la suite Open Office.

2 Déplacement d'un curseur sous les mots à la manière d'un karaoké au fil de la relecture par la synthèse vocale de ce que l'élève a écrit ; soulignement des erreurs faites quand l'élève commande la relecture de ce qu'il a écrit, mise en couleur des erreurs après que l'élève a validé sa réponse.

C'est pourquoi l'une des spécificités du projet PhoReVox, du côté de l'équipe du CREAD, a été de vouloir proposer des exercices simples de production plus ou moins guidée de phrases: le logorallye (Queneau, 1947), production d'une phrase ou deux à partir de trois mots donnés, comme cela est parfois proposé dans les évaluations nationales de CE1, qui invitent à produire un texte à partir d'un ensemble de mots imposés. Mais nous n'avons pas eu le temps d'introduire des exercices d'écriture effervescente (Ricardou, 1978) qui invite à produire un texte à partir d'un mot imposé et des mots que le scripteur associe à ce mot imposé. Ces différents exercices de production semi-guidée posent des problèmes techniques d'évaluation de la pertinence de la production, qui ont ralenti l'implantation de ces exercices dans les versions successives de la plateforme, à l'exception de la continuation de phrase. Au rang des problèmes posés figurent en particulier l'analyse automatique des erreurs et l'analyse des contenus sémantiques. Mangenot (1996: 12) notait déjà que l'«une des limites incontournables des logiciels de langue concerne leur incapacité à analyser les productions des utilisateurs dès qu'un minimum de liberté est laissé à ces derniers», ce qui «exclut» selon l'auteur «de concevoir des logiciels prévus pour une autodidaxie, tels qu'en recherche souvent la formation des adultes».

2.3 Une logique de personnalisation

La relative diversité des exercices de production de même que le choix des types d'exercices, sachant qu'un principe de gradation est envisagé pour chaque famille d'exercices (les parcours pédagogiques), participent d'une logique de personnalisation: l'enseignant, en fonction de ses élèves et de leurs besoins notamment, peut choisir les formes et les contenus d'exercices afin de développer des compétences déterminées. Deux autres spécificités du projet, liées l'une à l'autre, entendent aller elles aussi dans cette direction d'une prise en compte de l'apprenant.

Les exercices, classés par type et construits à partir de schémas formels, permettent d'en générer de nouveaux. La génération automatique de contenus d'exercices à partir de la base de données textuelle constituée (discours ordinaires, textes de dictées), les données étant extraites sous critères linguistiques par exemple (phonologique, lexical, orthographique, syntaxique) et/ou génériques, offre la possibilité de proposer à l'élève de nouveaux exercices en fonction des compétences non acquises ou en cours d'acquisition. Un idéal serait que l'enseignant ait la possibilité de saisir de façon simple ses propres séquences textuelles afin de rester au plus près par exemple d'un travail conduit en classe. Cette question de la génération de contenus a été rendue possible de même que son corollaire: le suivi des réussites, des erreurs et des compétences des élèves.

Ce suivi a pour but de proposer à l'élève des parcours adaptés. Le suivi de profil implique l'enregistrement et l'analyse des résultats obtenus par l'apprenant. Cet aspect de la recherche dans le projet rejoint une tendance constatée dans l'enseignement des langues assisté par ordinateur (Desmet, 2006): le suivi d'apprentissage qui, selon les systèmes, prend des formes différentes.

3 Le prototype

3.1 Trois séries d'expérimentations

Les tests ont porté sur l'ergonomie de la plateforme auprès d'élèves de 7 classes de CP-CE1 en Bretagne après une période de familiarisation avec la plateforme et l'ordinateur. Dans chaque classe, nous avons demandé à l'enseignante de désigner deux élèves en réussite, deux moyens, deux en difficulté. Chaque élève a été filmé en février, puis en juin 2014 pendant 30 minutes sur plusieurs exercices variés (cf. exemples donnés ensuite): phonologie, segmentation, écriture sous dictée. Ces séances ont été confrontées à des entretiens avec les enseignants et leurs

élèves. De nouveaux tests similaires ont été faits en septembre 2014 avec de nouveaux élèves. Dans certaines classes, des captures d'écran et des mouvements de la souris ont été faits avec Camstudio, en complément de la caméra, ce qui a permis d'avoir tout l'historique des modifications opérées par les élèves.

3.2 Les modifications qu'il fallait intégrer sur la plateforme

Les enseignants, d'après leurs entretiens, s'accordent sur la simplicité d'utilisation de la plateforme. En effet, les informations sur la page sont restreintes afin de ne pas trop solliciter l'attention des jeunes élèves. Ainsi, le repérage est aisé pour les élèves après une première présentation de la plateforme et un petit temps de pratique. Néanmoins, pour un exercice de phonologie, les élèves ont rencontré une difficulté praxique dans l'opération du glisser-déposer avec la souris d'un élément visuel à un endroit précis de l'écran. Il était difficile d'accrocher les éléments du décor entre eux pour associer des sons. Ce point faible a été amélioré. D'autres difficultés, relatives à l'écriture au clavier, demeurent : la recherche des lettres est souvent hésitante, les accents sont parfois difficiles à intégrer à l'écriture par la manipulation que l'opération demande, il en va de même avec les signes de ponctuation quand il est nécessaire d'appuyer sur deux touches en simultané. La barre d'espace est parfois mal gérée : soit des élèves oublient de s'en servir pour les signes de ponctuation ou entre des mots, soit ils la frappent plusieurs fois pour marquer l'espacement entre deux unités. Trop souvent alors, en raison d'espaces après les signes de ponctuation manquants ou surnuméraires, les élèves recevaient un diagnostic de production erronée alors que la graphie des mots était juste. Cet inconvénient a été neutralisé à l'issue des premiers tests.

Il s'avère que la relecture de la voix de synthèse était encore trop rapide pour de jeunes décrocheurs qui ont eu du mal à pointer sans la fonctionnalité karaoké, qui n'existait pas encore dans les premiers tests, l'endroit à réviser. La révision passe à cet âge-là par l'effacement de l'ensemble de la production par la touche retour et non par pointage de la souris à l'endroit où un ensemble de lettres est à rectifier ou à ajouter.

Sur le plan oral, l'optimisation de la synthèse vocale pour la dictée de deux phrases en particulier passe par la possibilité de faire une pause au lieu de tout réécouter lors des dictées. Les chercheurs en linguistique et les chercheurs-ingénieurs en informatique se sont donc concertés pour modifier la voix de synthèse pour l'exercice dictée afin d'offrir un *feedback* audio avec des reprises des groupes sémantico-syntaxiques. La voix dit désormais ce qui reste à taper au moment de l'écriture et un marquage visuel signale où il y a des erreurs dans les mots.

La plateforme a évolué aussi vers une évaluation plus formative en mode Dictée, avec une distinction à l'aide d'icônes entre ce qui est conforme à une écriture phonétique et ce qui n'est satisfaisant ni sur le plan phonétique ni sur le plan orthographique.

Les tests ont permis d'améliorer le design visuel pour une meilleure compréhension par les élèves de la fonctionnalité de la plateforme. Il fallait ajouter une image correspondant à chaque thème d'exercice, et mieux mettre en évidence la touche «valider» et la signification des icônes, parfois leur emplacement.

Sur le plan pédagogique, il fallait laisser davantage la possibilité de se corriger après avoir validé une première fois, afin que l'erreur soit source d'enseignement et non un simple verdict d'échec, ce qui pouvait générer un sentiment de frustration chez les élèves, obligés de refaire l'exercice en retapant l'ensemble, ce qui était fort coûteux en temps et en énergie cognitive pour eux.

En revanche, des déclarations d'élèves recueillies lors des entretiens individuels faisant le bilan sur l'intérêt de l'outil confirment des savoirs déjà constatés par ailleurs : le clavier soulage l'effort

d'encodage, il libère la main de l'effort graphique, ce que Jannis, élève moyenne de CE1, formule par cette phrase: «on a pas besoin d'écrire les lettres», idée qui n'est pas isolée dans l'appréciation des élèves. Ethan qui est en réussite le dit aussi: «il n'y a pas besoin d'écrire».

3.3 La réaction des élèves

La vidéo qui permet d'observer le comportement des élèves révèle, malgré leur attention à la synthèse vocale, une sous-utilisation de celle-ci par certains élèves qui tendent à utiliser l'outil comme simple traitement de texte parfois. Un apprentissage est donc à conduire de ce point de vue sur son utilisation et ses raisons d'être. Ainsi par exemple, lors de l'exercice de segmentation, globalement bien réussi par les élèves, certains d'entre eux commencent à segmenter les mots constituant les phrases affichées à l'écran dès leur lecture individuelle de la phrase alors que la synthèse vocale n'a pas terminé de dire la phrase à segmenter, d'autres élèves ne commandent pas une relecture quand ils ont terminé de segmenter. La réécoute de la phrase à segmenter n'est pas spontanée non plus et n'a pas toujours lieu, alors que l'observateur explique à l'élève comment faire pour réécouter ou lui rappelle qu'il peut réécouter. Peu d'élèves, enfin, réécoutent successivement la phrase qu'ils ont segmentée et la phrase à segmenter pour les comparer avant de valider la réponse. Des déclarations d'élèves le manifestent. Ethan (élève en réussite en CE1) explique au chercheur: «il fallait juste écouter après on savait où découper la phrase» (la synthèse vocale dit la phrase à segmenter mot à mot). Jannis (CE1, élève de niveau moyen) dit également «i disait un par un», ce qui témoigne de la fonction d'étayage de la synthèse vocale.

Néanmoins, lors des dictées, des élèves écrivent le premier mot alors que la synthèse vocale n'a pas fini de dicter, certains écoutent l'énoncé une fois puis se redisent la phrase sans commander une seconde écoute de l'énoncé dicté. Il n'est pas rare que les élèves de CP-CE1 commandent une fois une écoute de ce qu'ils ont écrit quand ils estiment avoir terminé d'écrire ce qui a été dicté. Ces observations montrent une sous-utilisation de la synthèse et la nécessité d'une habitude. L'observation des mouvements oculaires dans les films et du déplacement du curseur de la souris indique que très peu d'élèves semblent relire leur écrit quand ils écoutent la synthèse vocale, restituant la phrase effectivement tapée. Django, élève en difficulté en classe de CE1, écrit dans une première version *«mari joue une partidebille avec ema», ce qui lui demande sept écoutes successives de la phrase dictée pour produire cette phrase. Puis après deux écoutes de la phrase qu'il a produite et une écoute de la phrase dictée, il corrige sa production en *«mari joue une parti billes avec ema». Il utilise encore deux écoutes de la phrase qu'il a écrite pour faire de nouvelles modifications: *«mari joue une parti bill avec ema». Il procède encore à deux écoutes de la phrase avant de valider cet énoncé *« mari joue une parti de bille avec ema», ce qui, sur le plan phonétique, est tout à fait satisfaisant, mais non conforme à la norme. Or la priorité du CP est d'accéder dans un premier temps à une excellente maîtrise phonétique de l'écriture.

On peut mettre en regard ces améliorations avec celles de Dilan, en situation de réussite. La synthèse vocale dicte «Les voyageurs sont au bord de la route», ce qu'il transcrit dans sa première tentative en *«les voyageu son au bor de la route». Après une seule écoute, il produit: *«les voyageur son au bor de la route». Les lettres muettes manquent, le reste est devenu parfaitement phonétique. De même, l'énoncé qui suit, dicté à Dilan: *«le chien aboie. Son maitre arrive très vite» est transcrit: *«le Chien a bois. Son metre vien très vite./le Chien a bois. Son metre vien très vite», ce qui phonétiquement encore est tout à fait satisfaisant. Les points de fin de phrase sont correctement placés.

Mais les élèves ne perçoivent pas toujours certaines erreurs audibles ou ont tendance à se centrer sur une seule erreur. Ainsi Rabia (élève moyenne de CE1), pour cette même phrase dictée, a écrit: *«le hin a bouoi. son maitr arivai trvit». Rabia, après avoir commandé une écoute de ce qu'elle a écrit, dit «il manque r» et corrige ainsi: *«le hin a bouoi. son maitr arivai trvite». Au moment de la

prise de connaissance de la correction, elle constate «y a deux r». De même, Raphaël (CE1 en difficulté et en apprentissage du français) a segmenté lors d'un exercice de segmentation: *«la pomm eau ntrou» au lieu de *«la pomme a un trou». L'écoute de sa segmentation lui permet de prendre conscience de la nécessité de certaines transformations de son découpage en mots: *«y a pas le "un"; iz ont dit "la pomme a un trou"», ce qui le conduit à modifier ainsi son découpage *«la pomm eun trou». Après écoute de sa nouvelle segmentation suivie d'une validation, il dit: *«ah j'ai pas collé celui-là» faisant référence au «e» de pomme qui est séparé du reste du mot et amalgamé au suivant.

D'autres outils complémentaires d'étayage auraient été probablement utiles, mais non intégrés à la plateforme, comme le T9 (logiciel d'écriture intuitive) ou bien un dictionnaire électronique faisant des suggestions de mots. Quand Elif (élève moyenne de CE1) tente d'écrire sous la dictée *«le chien aboie. Son maitre arrive très vite.», elle écrit: *«le chin abouon son métr ariv très vit». Elle corrige successivement après avoir commandé une écoute de ce qu'elle a écrit pour le mot «chien»: «lechin», «le c h i n», «le chi», «le chmi», «le chni», «le cnhi», «le chun», «le chuni», «le chiun»; la forme «abouon» n'a pas été corrigée. Pour écrire sous la dictée *«le jour de la rentrée, les deux enfants vont à l'école», Mélanie (élève moyenne de CE1) a écrit: *«le jour de la rantre, les de anfans vons alékole.». Elle a corrigé après avoir commandé trois écoutes de ce qu'elle avait écrit: *«le jour de la ranté, les de anfans vons alékole»; après une nouvelle écoute: *«le jour de la ranttré, les de anfans vons alékole», ce qui montre la difficulté des enfants de niveau moyen en CE1 à se concentrer sur des modifications qui vont au-delà d'un mot quand ils décèlent une erreur.

4 Conclusion

Au sein d'apprentissages qui restent complexes pour des élèves de CP-CE1, dont l'activité de révision, les premiers résultats observés inclinent, pour l'ensemble des élèves, vers un certain effet positif de la synthèse vocale en termes d'étayage. La deuxième phase d'expérimentation a permis de nouvelles améliorations et a permis d'apporter des compléments à la plateforme. Cette deuxième phase a été consacrée de manière spécifique à l'étude de l'impact de la synthèse vocale sur les apprentissages en jeu dans les exercices proposés et en particulier à l'étude des effets du *feedback* audio dans les relations qu'entretient la synthèse vocale avec les outils complémentaires d'étayage. Nous concluons, à l'issue de la troisième phase de tests, que l'utilisation de la synthèse vocale favorise le développement d'habiletés métacognitives (Lété, 2008), parmi lesquelles la recherche de l'erreur et celle de la correction (Cohen et Egle, 1992), une culture du doute phonétique et orthographique (Marty, 2005) quand elle est accompagnée d'une fonction de soulignement des écrits produits.

Références

CARRIER J.-P. (2000). *L'école et le multimédia*, Hachette éducation.

COHEN R., EIGLE M.-T. (1992). «Et l'on disait qu'ils ne savaient pas lire!... L'exploration des effets de l'ordinateur et de la synthèse vocale, aides à l'élaboration de la langue écrite», in Cohen R. (dir), *Quand l'ordinateur parle*, Paris: PUF, pp. 81-104.

DESMET P. (2006). «L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique: tendances récentes et défis», *Revue française de linguistique appliquée*, 1 vol. XI, 119-138.

GELAN A. (2011). 'Language and Text-to-Speech Technologies for Highly Accessible Language & Culture Learning', *International Journal of Emerging Technol. In Learning (IJET)*, vol. 6, n° 2, 11-14, <http://hdl.handle.net/1942/12991>

GUYOMARD M., SIROUX J. (1997). 'A general public application of pedagogic and linguistic vocations of speech synthesis: ordictée', *ACL Anthology Proc. of the Research on Computational Linguistics Int. Conf.*, 316-324.

HANDLEY Z. (2009). 'Is Text-to-speech synthesis ready for use in computed assisted language learning?', *Speech Communication*, vol. 51, n° 10, 906-919.

LÉTÉ B. (2008). « La remédiation des difficultés de lecture par la rétroaction verbale sur ordinateur: bilan des recherches », in Grégoire J. (Ed), *Evaluer les apprentissages*, Bruxelles : De Boeck, pp. 134-155.

MANGENOT F. (1996). *Les aides logicielles à l'écriture*, Paris: CNDP.

MERCIER G., GUYOMARD M., SIROUX J., BRAMOULLÉ A., GOURMELON H., GUILLOU A. et LAVANNANT P. (2000). 'Courseware for breton spelling pronunciation and intonation learning', *Proc. of InStil*, 145-148.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), Bulletin officiel Hors-série n° 3 du 19 juin 2008, cycle des apprentissages fondamentaux. Programmes du CP et du CE1. Français.

QUENEAU R. (1947). *Exercices de style*, Paris: Gallimard.

RICARDOU J. (1978). «Écrire en classe», *Pratiques*, n° 20, pp. 23-70.

SANTIAGO-ORIOLA C. (1999). 'Vocal synthesis in a computerized dictation exercice', *Proc. Of Eurospeech*, 191-194.

Un modèle théorique d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture³

MARIE-CLAUDE BOIVIN

Département de didactique, Université de Montréal
marie-claude.boivin@umontreal.ca

REINE PINSONNEAULT

Département de linguistique, Université du Québec à Montréal
pinsonneault.reine@uqam.ca

Résumé

Nous présentons dans cet article un modèle théorique articulant l'enseignement de l'écriture avec celui de la grammaire. Bien qu'il existe de nombreux travaux sur l'écriture et son enseignement d'une part, et sur la grammaire et son enseignement d'autre part, il n'y a à notre connaissance que peu de recherches s'étant intéressées à élaborer un tel modèle (Mas, 1991; Chabanne, 2004; De Pietro & Wirthner, 2004; Myhill, 2005).

Notre démarche de recherche a d'abord consisté à identifier les concepts clés de quatre domaines pertinents: la grammaire nouvelle (Gobbe et Tordoir, 1986; Genevay, 1994), le travail en psychologie cognitive sur le processus d'écriture (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996), la didactique de la grammaire (Gobbe, 1980; Chartrand, 1996) et la didactique de l'écriture (Bereiter & Scardamalia, 1987; Boyer & al., 1995). Nous avons ensuite réorganisé ces concepts pour répondre à notre questionnement de recherche.

Le modèle s'organise en quatre parties: le plan supérieur (principes, outils et matériaux), la partie écriture, le plan didactique et la partie grammaire. La partie grammaire contient trois composantes, phrase, texte, et une zone de transition entre phrases et texte. La partie écriture comprend les composantes du processus d'écriture associées aux difficultés des élèves pour chacune d'elles. Le plan didactique est le lieu d'articulation entre grammaire et écriture: il réunit grammaire et écriture à travers des activités d'enseignement-apprentissage ciblées. Le plan didactique est ouvert, d'autres activités peuvent s'y intégrer. Le plan supérieur domine l'ensemble du modèle et contraint le plan didactique au moyen de principes (par exemple la prise en compte de la charge cognitive, l'utilisation du modelage) et d'outils (notamment l'utilisation du modèle de la phrase de base).

Nous montrons avec l'exemple de la coordination comment le modèle peut être utilisé pour concevoir des activités didactiques liant grammaire et écriture en français langue première.

Le modèle proposé, en plus de contribuer à la réflexion théorique sur l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture, s'avère un outil puissant et utile pour l'enseignement du français. Le modèle peut s'appliquer *mutatis mutandis* pour d'autres langues.

Mots clés:

grammaire – écriture – articulation – modèle – enseignement

³ Cette recherche bénéficie d'une subvention du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), numéro 2010 – ER-136922.

1 Introduction

Cet article présente un modèle théorique d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Deux observations récurrentes en didactique du français sous-tendent notre travail. Premièrement, on constate que les élèves éprouvent des difficultés à utiliser leurs connaissances grammaticales en contexte d'écriture (Roy, Lafontaine & Legros, 1995; Groupe Diepe, 1995; Manesse & Cogis, 2007). Pour le Québec, ce même constat se dégage des résultats aux examens d'écriture de 5^e secondaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007). On ne saurait attribuer cette situation à l'absence d'enseignement de la grammaire au Québec, plusieurs heures y étant consacrées (Chartrand et Lord, 2010).

Cet enseignement vise trois grands objectifs (Chartrand, 1996; Boivin & Pinsonneault, 2008):

- la maîtrise de la langue standard orale et écrite;
- la compréhension des grandes régularités de la langue et de son fonctionnement en tant que système;
- le développement d'une approche scientifique à l'étude de la langue.

Force est de constater qu'il y a une rupture entre d'une part les finalités de l'enseignement de la grammaire et l'importance accordée à l'enseignement de la langue, et d'autre part les lacunes importantes dans l'utilisation par les élèves de leurs connaissances grammaticales en situation d'écriture.

Deuxièmement, dans la foulée de Chabanne (2004) et Bronckart (2008), nous constatons qu'il existe un cloisonnement entre grammaire et écriture dans l'enseignement du français, autant dans la classe que dans la recherche en didactique.

Il nous semble raisonnable de penser que ces deux observations sont en interdépendance. En effet, les difficultés des élèves à utiliser leurs connaissances grammaticales en contexte de production écrite pourraient être liées, dans une certaine mesure, à cette séparation rigide entre grammaire et écriture.

La solution au cloisonnement observé dans les pratiques consisterait à mettre en œuvre des activités liant grammaire et écriture, ce qui représente certainement un défi dans l'enseignement de la langue. Ce défi est d'autant plus réel que le travail de modélisation de l'articulation didactique de la grammaire et de l'écriture en est encore à ses débuts.

Certains travaux (DePietro & Whirtner, 2004; Chartrand, 2006) ont mis en lumière plusieurs éléments pertinents pour cette articulation. Le travail du groupe EVA tel que rapporté dans Mas (1991) est un modèle qui intègre explicitement le processus d'écriture avec des problèmes grammaticaux à résoudre. Cependant, la grammaire en tant que telle n'y est pas présente. Du côté anglo-saxon, un contexte où l'enseignement grammatical est généralement absent de l'enseignement de la langue, Myhill et Jones proposent d'intégrer, à l'intérieur de l'enseignement de l'écriture, des enseignements explicites en grammaire. Il s'agit d'utiliser les ressources grammaticales pour résoudre des problèmes d'écriture et comme outils pour créer du sens (Myhill, 2005; Myhill & al., 2013; Myhill & Watson, 2014).

Nous avons donc voulu relever le défi du décroisonnement en élaborant un modèle théorique qui articule l'enseignement de la grammaire et celui de l'écriture. Nous faisons l'hypothèse forte que l'amélioration de la compétence à écrire, et particulièrement, l'amélioration de l'utilisation des connaissances grammaticales en situation d'écriture, est tributaire de la prise en compte d'un tel

modèle dans l'enseignement du français⁴. Les résultats obtenus par Myhill et Jones vont dans ce sens et montrent que le travail grammatical étroitement intégré à l'écriture a des effets positifs sur la maîtrise de l'écriture (Myhill & al., 2012; Jones & al., 2013).

Dans la section 2, nous présentons la réflexion ayant guidé l'élaboration du modèle. Le modèle et son fonctionnement feront l'objet de la section 3.

2 L'élaboration d'un modèle

Cette recherche théorique repose sur une méthodologie qui consiste à identifier les ressources scientifiques pertinentes à la question, à les analyser, à en retirer les éléments cruciaux et à organiser ces derniers de manière à concevoir un modèle. Après avoir présenté une définition de la notion de modèle (2,1), nous identifions quatre domaines de connaissance pertinents (2,2) et présentons leur contribution à l'élaboration du modèle dans les sections suivantes.

2.1 Qu'est-ce qu'un modèle ?

Un modèle est une construction théorique qui vise à décrire et à expliquer le fonctionnement d'un objet. Dans notre contexte, l'objet est l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Il ne s'agit donc pas d'un objet concret et tangible, mais plutôt d'un objet abstrait, idéalisé. Un modèle doit identifier les composantes de l'objet décrit, les liens et les interactions entre ces composantes, de même que les principes et contraintes régissant leur interaction. Un modèle permet de rendre compte de systèmes très complexes (Lloyd, 1998), comme celui qui nous intéresse.

2.2 Quatre sources pour le modèle

Quatre grands domaines de connaissance s'avèrent pertinents pour l'élaboration du modèle. Il s'agit de la grammaire nouvelle ou moderne (ci-après *grammaire moderne*) qui fournit la description grammaticale utilisée en classe; des travaux de psychologie cognitive concernant le processus d'écriture; de la didactique de la grammaire, et enfin de la didactique de l'écriture. Nous avons puisé dans chacun de ces domaines un certain nombre de concepts pour le modèle. Cette contribution est illustrée à la figure 1, qui suit.

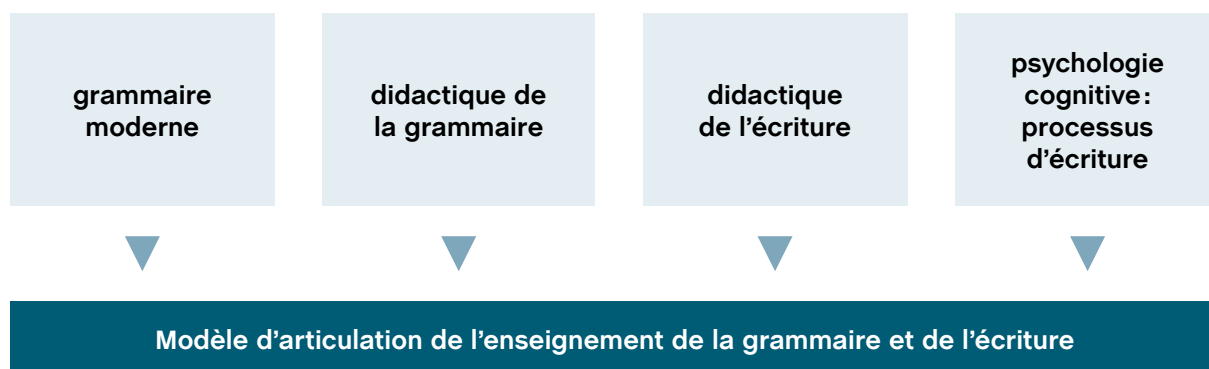


FIGURE 1 Apport des 4 domaines de connaissance.

⁴ Le modèle n'est pas lié à un type ou à un genre de texte en particulier, cf. section 3.2.3.

Chacun de ces domaines de connaissance constitue un tout structuré et cohérent. Il ne s'agit pas d'aller chercher en bloc les connaissances de chacun de ces domaines et de les juxtaposer; les connaissances identifiées dans chaque domaine seront mises en relation selon une logique permettant de décrire cet objet abstrait et idéalisé qu'est l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Nous élaborons ainsi un modèle ayant sa propre cohérence interne.

Les sections qui suivent présentent l'apport de chacune des sources pour la construction du modèle.

2.3 La grammaire moderne

La construction du modèle exige de disposer d'une description grammaticale pour la classe. Cette description ne peut être tenue pour acquise et doit être explicite. Nous adoptons la grammaire moderne, soit une description de la grammaire de la phrase et du texte issue de la linguistique et transposée pour l'enseignement et l'apprentissage. Les travaux de Gobbe & Tordoir (1986), Genevay (1994), Chartrand (1999) et Boivin & Pinsonneault (2008) constituent des exemples de ce type de travail de transposition didactique.

Ces grammaires adoptent une approche syntaxique pour l'étude de la langue (cf. la synthèse de Nadeau et Fisher, 2006). La grammaire moderne s'appuie sur le modèle de la phrase de base (un GN, un GV et un ou plusieurs groupes facultatifs), qui est considérée comme un outil pour la construction et la révision des phrases (Boivin, 2012). Les relations syntaxiques s'expriment notamment par les fonctions grammaticales. Les relations à l'échelle du texte (règles de cohérence textuelle, relation thème et rhème, etc.) font aussi partie de cette description grammaticale. La grammaire moderne se caractérise également par l'utilisation des manipulations syntaxiques (ajout, effacement, remplacement, déplacement) comme outils d'analyse permettant de faire émerger la structure des phrases. Le jugement de grammaticalité sur le résultat des manipulations joue un rôle dans l'analyse⁵.

2.4 La psychologie cognitive

La construction du modèle nécessite un appui théorique décrivant le processus d'écriture (2.4.1), de même qu'une description des difficultés que pose aux apprentis scripteurs la maîtrise du processus d'écriture (2.4.2).

2.4.1 Le processus d'écriture

Les travaux sur le processus d'écriture étant très nombreux, nous présentons dans la figure 2 les aspects de ce processus qui sont pertinents pour notre travail, en nous appuyant principalement sur Hayes & Flower (1980), Hayes (1996), Kellogg (1996, 2008), Alamargot & Chanquoy (2004), Piolet (2004), Becker (2006) et Chanquoy (2009).

Nous adoptons une description du processus basée sur le modèle de Hayes & Flower (1980)⁶, qui distingue trois composantes récursives, soit la planification, la mise en texte et la révision. La composante «révision» a fait l'objet de plusieurs travaux subséquents et nous adoptons à

5 La source du jugement peut être l'élève ou l'enseignant (par exemple à travers un corpus d'exemples oui/non).

6 L'environnement de la tâche («task environment») n'est pas illustré, mais nous présumons qu'il est présent et lié au moins au processus d'écriture lui-même, et possiblement à un domaine plus vaste, soit «l'individu» tel que défini par Hayes (1996: 4).

ce sujet la proposition de Hayes (1996). La révision comprend la relecture du texte, la réflexion et la production de texte. Étant donné l'importance des concepts de *détection* et de *diagnostic* pour l'établissement de liens avec les connaissances grammaticales du scripteur, nous les avons ajoutés explicitement à la représentation, en associant la détection à la relecture, et le diagnostic à la réflexion.

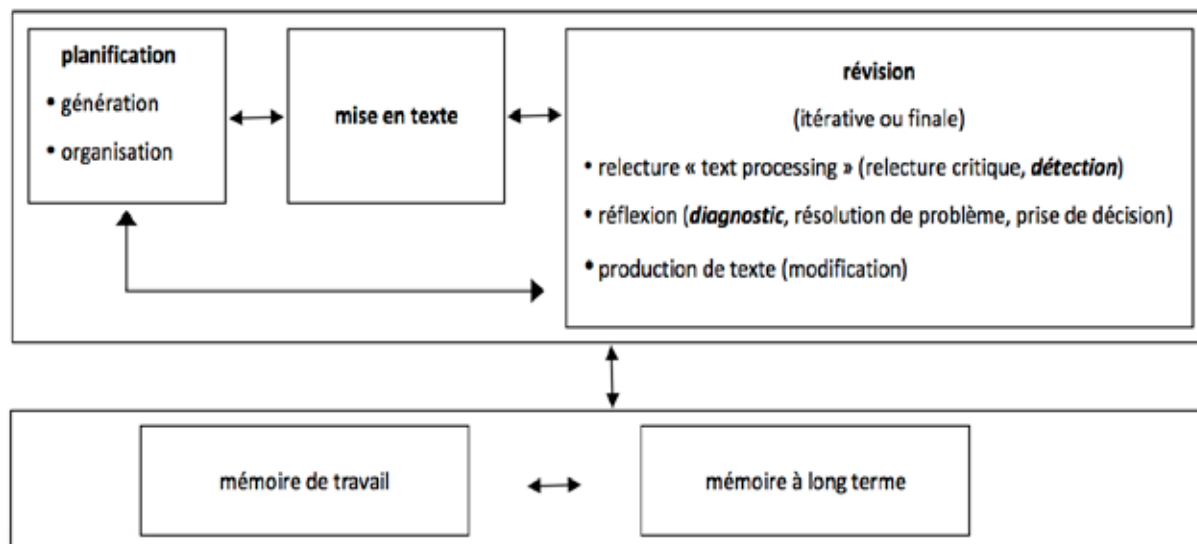


FIGURE 2 Le processus d'écriture.

Le processus d'écriture utilise les ressources de la mémoire à long terme et, comme l'a montré Kellogg (1996, 2008), de la mémoire de travail. Nous supposons que les connaissances linguistiques sont emmagasinées dans la mémoire à long terme et qu'elles sont accessibles lorsque le traitement en mémoire de travail le requiert.

2.4.2 Les difficultés des élèves en situation d'écriture

Les difficultés des élèves sont souvent caractéristiques du «knowledge telling»⁷, tel que défini par Bereiter & Scardamalia (1987), c'est-à-dire le fait d'exprimer les idées par écrit au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire.

Le premier ensemble de difficultés relève de la planification. Souvent, les élèves ne font pas de plan ou éprouvent des problèmes à sélectionner, ordonnancer et hiérarchiser leurs idées. Dans la mise en texte qui, comme le souligne Fayol (2007), a été peu étudiée, les difficultés semblent être l'abandon du plan, lorsqu'il y en a un (Berninger & Swanson, 1994; cité par Alamargot & Chanquoy, 2004), et le manque de diversité lexicale et syntaxique.

La révision constitue une tâche peu naturelle pour les élèves. Typiquement, ils éprouvent des difficultés à se décentrer et peinent à détecter et à diagnostiquer des problèmes dans leurs textes, en particulier des problèmes grammaticaux. Ils ont également tendance à effectuer des modifications superficielles. Cependant, la mise en œuvre de dispositifs précis peut apporter «des améliorations significatives» (Fayol, 2007).

7 Alamargot & Chanquoy (2004) traduisent «knowledge telling» par «connaissances rapportées», Fayol (2007) par «formulation des connaissances».

Pour l'ensemble du processus, la prise en compte du destinataire du texte, tant dans la teneur et l'organisation des propos que dans les choix linguistiques, constitue une source de difficultés pour les élèves. Il est aussi bien documenté que la coordination des trois composantes est problématique pour eux, la tâche d'écriture étant très exigeante pour la mémoire de travail (Alamargot & Chanquoy, 2004; Kellogg, 2008).

2.5 La didactique de la grammaire et la didactique de l'écriture

Nous présentons maintenant une première articulation entre didactique de la grammaire et didactique de l'écriture. Nous exposons les principales propositions en didactique de l'écriture (Be-reiter & Scardamalia, 1987; Boudreau, 1995; Kellogg, 2008; Chanquoy, 2009) et en didactique de la grammaire (Gobbe, 1980; Chartrand 1996; Nadeau & Fisher, 2006; Dolz & Simard, 2009), en les mettant en relation avec les difficultés des élèves pour chaque composante du processus.

Pour la planification, la didactique de l'écriture suggère de faire produire des plans aux élèves, notamment en effectuant une planification collective ou en petits groupes, de manière à favoriser la génération des idées et leur organisation. L'enseignant peut également effectuer un modelage de la planification. En didactique de la grammaire, il est suggéré par exemple de travailler sur des champs lexicaux ou de créer des banques de groupes syntaxiques utiles en regard du sujet du texte ou de ses caractéristiques linguistiques.

Les propositions didactiques centrées sur la mise en texte sont plus rares. En didactique de l'écriture, on suggère l'écriture fréquente de textes courts, de même que l'utilisation du modelage. La didactique de la grammaire suggère d'intégrer les connaissances grammaticales travaillées en classe dans les textes produits par les élèves.

Pour la phase de révision, la didactique de l'écriture met l'accent sur la révision par les pairs, la révision collaborative et la révision d'éléments spécifiques préalablement enseignés. Il est aussi suggéré de différer la révision, afin de favoriser la décentration. Encore une fois, le modelage par l'enseignant peut s'avérer très utile. Les propositions venant de la didactique de la grammaire suggèrent de procéder à la révision en allant du général au particulier: la cohérence textuelle, la syntaxe des phrases et des groupes, l'orthographe grammaticale.

Il est à noter que le modelage est utile pour chaque composante du processus.

Soulignons pour terminer que, pour l'enseignement de la grammaire, la didactique propose d'amener les élèves à formuler et à tester des hypothèses, dans une démarche de type heuristique les rendant actifs au plan cognitif (Barth, 1987; Chartrand, 1996). Dans une perspective d'intégration avec l'écrit, l'approche privilégie le travail avec des textes authentiques et avec des textes écrits par les élèves.

3 Le modèle

Après avoir présenté les sources du modèle, incluant une première articulation entre didactique de la grammaire et didactique de l'écriture, nous décrivons le modèle et son fonctionnement.

3.1 Description du modèle

Le modèle est composé de quatre grandes parties: la partie grammaire, la partie écriture, le plan didactique et le plan supérieur. Le modèle est illustré à la page suivante (figure 3).

Nous présentons les quatre parties du modèle et explicitons ensuite les liens entre elles.

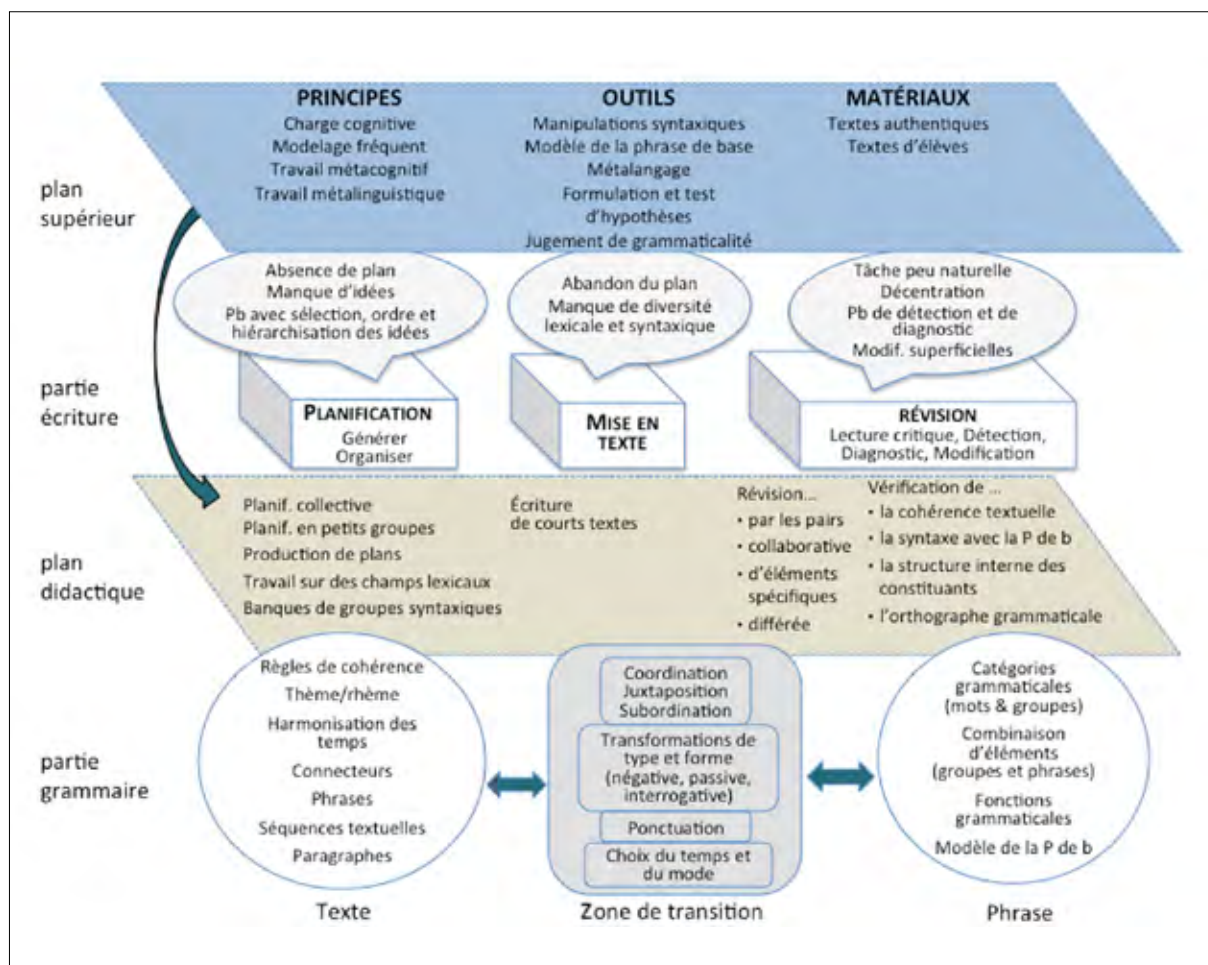


FIGURE 3 Le modèle.

La partie grammaire

La partie grammaire est d'abord construite autour de deux composantes : **PHRASE** et **TEXTE**, qui sont sur un pied d'égalité. On y trouve les primitifs pertinents, soit catégories grammaticales, combinaison d'éléments, fonctions grammaticales et modèle de la phrase de base pour la composante **PHRASE**, et règles de cohérence, harmonisation des temps, connecteurs, etc., pour la composante **TEXTE**.

Les éléments de la partie grammaire ont été organisés en fonction d'une logique qui épouse celle du processus d'écriture. Cette organisation a mené à la création d'une zone de transition permettant d'établir des liens entre **PHRASE** et **TEXTE** du point de vue du scripteur. La zone de transition concerne les décisions du scripteur au sujet de la délimitation et de l'organisation interne de ses phrases. On y trouve notamment les mécanismes de formation de phrases complexes et les transformations permettant de dériver les différents types et formes de phrases. C'est en utilisant les éléments de cette zone de transition que le scripteur choisit de construire une seule phrase ou deux phrases, de juxtaposer deux phrases à l'aide d'un signe de ponctuation approprié, de les coordonner ou d'en enchâsser une dans l'autre. Il peut aussi choisir de former une phrase de forme passive, un choix lié à l'organisation thème/rhème de la composante **TEXTE**. Ce cas de figure illustre le lien entre la zone de transition et la composante **TEXTE**.

La partie écriture

Les trois composantes du processus d'écriture, soit **PLANIFICATION**, **MISE EN TEXTE** et **RÉVISION**, auxquelles sont associées les difficultés des élèves présentées dans des phylactères, forment la partie écriture du modèle. Par souci de lisibilité, nous n'avons pas indiqué dans la figure 3 les liens entre les trois composantes du processus d'écriture.

Le plan didactique

Le plan didactique constitue un espace d'articulation entre la partie grammaire et la partie écriture. Sur ce plan, nous regroupons les principales propositions de la didactique de la grammaire et de la didactique de l'écriture. Ainsi, à proximité de **PLANIFICATION**, nous trouvons la planification collective et en petits groupes, ainsi que la création de banques de groupes syntaxiques. L'écriture de courts textes figure à proximité de **MISE EN TEXTE**. Les propositions didactiques relatives à la **RÉVISION**, telles que la révision par les pairs ou la révision différée, se trouvent également sur ce plan, tout comme la vérification de la cohérence textuelle, de la syntaxe de la phrase et des groupes, etc. Le plan didactique demeure ouvert et pourrait s'enrichir d'autres propositions pertinentes, par exemple l'écriture à contraintes ou la correction collective (cf. Chabanne, 2004).

Le plan supérieur

Le plan supérieur, qui regroupe principes, outils et matériaux, chapeaute les trois autres parties du modèle et contraint le plan didactique.

Le premier principe est lié à la charge cognitive: toute intervention didactique doit prendre en compte la charge cognitive de la tâche. Comme deuxième principe, nous proposons l'usage fréquent du modelage, qui nous semble au cœur de l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture, parce qu'il met en lumière la façon dont les connaissances grammaticales sont utilisées en contexte d'écriture. Le troisième principe, étroitement lié au deuxième, est d'encourager la métacognition afin d'aider les élèves à acquérir de plus en plus d'autonomie dans le processus d'écriture et de favoriser le transfert, comme le souligne Barth (2004). Le quatrième principe est de favoriser le travail métalinguistique.

Les outils du plan supérieur devraient, lorsque pertinents, être présents dans les activités du plan didactique, sans nécessairement s'y trouver tous en même temps. Ces outils, empruntés à la grammaire, s'appliquent à la fois au processus d'écriture et au travail grammatical (sauf la formulation et le test d'hypothèses qui sont plus spécifiques au travail grammatical).

Les matériaux privilégiés pour un travail articulant grammaire et écriture sont les textes authentiques et les textes d'élèves.

Les liens entre les parties du modèle

Nous avons représenté les liens entre les parties du modèle par des flèches bidirectionnelles. Des flèches relient les composantes **PHRASE** et **TEXTE** de la partie grammaire et les trois composantes du processus d'écriture. Concrètement, ces liens se réalisent à travers les activités du plan didactique. Nous en illustrons quelques-uns.

Le lien entre **PLANIFICATION** et la composante **PHRASE** peut s'actualiser par la création de banques de groupes syntaxiques. L'écriture de courts textes met en lien les notions de la partie grammaire (**PHRASE** et **TEXTE**) avec la composante **MISE EN TEXTE** du processus d'écriture.

Des liens très étroits existent entre **TEXTE** et **PHRASE** de la partie grammaire et la composante **RÉVISION**. Ces liens s'actualisent par exemple par la révision collaborative ou la révision d'éléments spécifiques.

Les connaissances linguistiques explicites sur la phrase et le texte sont particulièrement pertinentes pour le diagnostic, et jouent en conséquence un rôle crucial dans le processus de révision.

La flèche qui unit le plan supérieur au plan didactique précise que les interventions didactiques doivent obéir aux contraintes du plan supérieur.

3.2 Fonctionnement du modèle

Comment le modèle fonctionne-t-il? Comment peut-on l'utiliser dans la pratique? C'est à ces questions que nous essayons de répondre ici.

3.2.1 Fonctionnement général du modèle

Le modèle sert de guide pour penser l'articulation de la grammaire et de l'écriture en contexte d'enseignement-apprentissage. L'élaboration de séquences didactiques articulant grammaire et écriture devrait activer les quatre parties du modèle. C'est cette activation d'éléments dans les quatre parties du modèle qui assure l'articulation grammaire-écriture. Certains éléments doivent obligatoirement être activés. Le principe de respect de la charge cognitive de la tâche a été posé comme obligatoire. Le principe d'utilisation du métalangage est un incontournable, et la formulation et le test d'hypothèses, même dans une forme simplifiée, nous semblent essentiels.

On peut entrer dans le modèle par le biais d'un problème d'écriture (*mes élèves ne planifient pas leurs textes ou ont de la difficulté à les réviser*), par un problème grammatical (*je dois enseigner les mécanismes de reprise*), ou par un problème qui unit déjà grammaire et écriture (*mes élèves n'arrivent pas à réviser l'accord de leurs verbes*).

Le problème identifié est associé à une partie du modèle (difficulté de planification ou de révision dans la partie écriture, objet grammatical précis dans la partie grammaire). Le modèle invite ensuite à identifier les éléments qui pourraient être activés dans les autres parties. Y a-t-il des contenus grammaticaux pertinents à intégrer pour régler le problème? Y a-t-il sur le plan didactique des propositions pertinentes? Les principes et les outils du plan supérieur pourraient-ils être mis à contribution?

3.2.2 L'exemple de la coordination

Nous avons construit à partir du modèle, avec la collaboration d'une enseignante, une séquence didactique portant sur la coordination de phrases et de groupes, afin de répondre aux besoins d'une classe québécoise de 3^e secondaire (14 ans).

L'enseignante avait identifié chez ses élèves des problèmes avec la maîtrise de la coordination, notamment la coordination de phrases, comme illustré en (1) par un exemple de notre corpus.

(1) * Un beau matin de mai, alors que tout semblait bien beau comme à l'habitude [**les oiseaux perchés sur les arbres chantaient**] et [**le soleil qui reflétait sur les arbres**], Jean-Marc remarqua une grosse bosse sous la moquette de son salon.

L'élève coordonne des éléments qui ne peuvent l'être, ici une phrase et un GN. La coordination est associée à la zone de transition (partie grammaire). Nous nous sommes ensuite demandé quelle composante du processus d'écriture pouvait être associée à la coordination. Le choix de réunir deux phrases par un coordonnant relève plutôt de la mise en texte et de la révision. Cette association sera déterminante pour le choix des activités d'écriture dans la séquence, qui devront insister sur la mise en texte et la révision de la coordination.

Outre la charge cognitive, nous avons retenu au plan supérieur la formulation et le test d'hypothèses, par lesquels nous avons choisi de faire découvrir aux élèves le fonctionnement de la coordination. À partir de phrases tirées d'un roman qu'ils ont déjà à lire, les élèves doivent repérer certains coordonnants et identifier les groupes figurant de part et d'autre du coordonnant. Ils sont amenés à formuler une première hypothèse (coordination de groupes de même catégorie), puis, à partir d'exemples plus complexes, une hypothèse encore plus adéquate (coordination d'éléments de même statut). Cette activité centrale de la séquence active des éléments de la partie grammaire (notamment catégories grammaticales et fonctions grammaticales).

Les élèves établissent par la suite un lien entre ponctuation et coordination, et vérifient dans un texte l'application des règles de ponctuation liées à la coordination. Cette activité concerne directement la zone de transition en grammaire et s'appuie sur un texte (plan supérieur).

La séquence se termine par l'écriture d'un court texte (plan didactique), dans lequel les élèves doivent porter une attention particulière à la coordination et à la ponctuation associée (révision d'éléments spécifiques du plan didactique) et qui sera échangé avec un pair pour la révision finale (plan didactique).

3.2.3 La question des types et des genres de textes

Le modèle s'applique aux différents types et genres de texte. En effet, l'analyse linguistique permet d'identifier des éléments grammaticaux typiques à certains types ou genres de textes, par exemple le complément du nom dans le texte descriptif. On peut ainsi partir des types ou des genres et entrer dans le modèle via la partie grammaire. Les différents types et genres de textes peuvent aussi être associés à des difficultés d'écriture. Par exemple, le texte argumentatif est particulièrement difficile à planifier. Dans ce cas, le type de texte nous fait entrer dans le modèle via la partie écriture.

4 Conclusion

Le modèle proposé présente un équilibre des sources contributives. Nous avons notamment essayé d'accorder à la grammaire sa juste place, puisqu'elle nous semblait plutôt réduite dans les modèles antérieurs esquissés. Le modèle satisfait au critère d'adéquation descriptive en ce qu'il prend en compte toutes les dimensions concernées par l'articulation de l'enseignement de l'écriture et l'enseignement de la grammaire, incluant les finalités de l'enseignement grammatical. Il nous semble également répondre au critère d'adéquation explicative en ce qu'il permet de guider l'élaboration de séquences didactiques, ce que les travaux antérieurs ne faisaient pas aussi explicitement.

L'utilisation du modèle favorisera une approche rendant les connaissances grammaticales des élèves plus accessibles en contexte d'écriture. Ainsi, les élèves seront mieux outillés pour gérer leurs textes, ce qui en fera des scripteurs plus autonomes.

Notre modèle constitue, nous semble-t-il, une voie prometteuse dans la «réconciliation» entre grammaire et écriture sur le plan de l'enseignement-apprentissage et pourrait s'appliquer *mutatis mutandis* pour d'autres langues.

Références

- ALAMARGOT D.** et **CHANQUOY L.** (2004). «Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes». In Piolat, A. (ed). *Écriture: approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, pp. 125-146.
- BARTH B.-M.** (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz.
- BECKER A.** (2006). 'A Review of Writing Model Research based on Cognitive Processes'. In Horning, A. et A. Becker (ed.). *Revision: History, Theory and Practice*. West Lafayette: Parlor Press, pp. 25-49.
- BEREITER C.** et **SCARDAMALIA M.** (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOYER J.-Y., J.-P. DIONNE** et **P. RAYMOND** (1995). *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal: Les Éditions logiques.
- BOUDREAU G.** (1995). «Les processus cognitifs en production de texte et l'intervention pédagogique». In Boyer, J.-Y., J.-P. Dionne et P. Raymond. (1995). *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal: Les Éditions Logiques, pp. 221-253.
- BOIVIN M.-C.** (2012). «La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français». *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, 15 (1): 190-214. <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19953/21845>
- BOIVIN M.-C.** et **PINSONNEAULT R.** (2008). *La grammaire moderne: description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Chenelière Éducation.
- BRONCKART J.-P.** (2008). «Du texte à la langue, et retour: notes pour une "reconfiguration" de la didactique du français». *Pratiques*, 137/138, pp. 97-116.
- CHABANNE J.-C.** (2004). «La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture?» In Vargas, C. (dir.). *Langue et études de la langue: approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, pp. 125-134.
- CHANQUOY** 2009. 'Revision Processes'. In Beard et al. *The Sage Handbook of Writing Development*, SAGE, pp. 80-97.
- CHARTRAND S.-G.** (sous la dir. 1996, 2^e éd.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- CHARTRAND S.-G., AUBIN D., BLAIS R.** et **SIMARD C.** (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal: Chenelière Éducation.
- CHARTRAND S.-G.** (2006). «L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants». Dans Laffont-Terranova, J. & D. Colin (dir.). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Diptyque, Presses universitaires de Namur, pp. 11-31.
- CHARTRAND S.-G.** et **LORD M.-A.** (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF, Québec français, 156, pp. 66-67.

DE PIETRO J.-F. et **WIRTHNER M.** (2004). «Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande». *Actes du 9^e colloque de l'AirDF*, Québec. www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes

DOLZ J. et **SIMARD C.** (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue l'enseignant et de l'élève*. Québec: PUL.

FAYOL M. (2007). *La production de textes et son apprentissage*. Journée de l'Observatoire National de la Lecture, 1-13.

GENEVAY E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne: LEP/Montréal: Chenelière.

GOBBE R. (1980). *Pour appliquer la grammaire nouvelle*. Paris: Duculot.

GOBBE R. et **TORDOIR M.** (1986). *Grammaire française*. Montréal: Éditions du Trécarré.

GROUPE DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire: étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

HAYES J. R. (1996). 'A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing'. In Levy and Ransdell (ed). *The Science of Writing*. London: Routledge, pp. 1-28.

HAYES J. R. et **FLOWER L.** (1980). 'Identifying the Organization of the Writing Processes'. In Gregg, Lee W. & Steinberg, E. R. *Cognitive Processes in Writing*. LEA. pp. 3-30.

JONES S. M., MYHILL D. & BAILEY T. C. (2013). 'Grammar for Writing? An Investigation into the Effect of Contextualised Grammar Teaching on Student Writing'. *Reading and Writing*, 26 (8), p. 1241-1263.

KELLOGG R. T. (2008). *Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective*. *Journal of Writing Research*, 1 (1). pp. 1-26.

KELLOGG R. T. (1996). 'A Model of Working Memory in Writing'. In Levy and Ransdell (ed). *The Science of Writing*, Routledge, pp. 57-71.

LLOYD E. A. (1998). 'Models'. In E. Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.

MANESSE D. et **COGIS D.** (2007). *Orthographe à qui la faute?* Paris: ESF.

MAS M. (1991). *Savoir écrire, c'est tout un système!* Repères, n° 4, pp. 23-35.

MELS (2007). *L'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire de français, langue d'enseignement: résultats et perspectives*. Québec: Gouvernement du Québec.

MYHILL D. (2005). 'Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind'. *English Teaching: Practice and Critique*, 4 (3). pp. 77-96.

MYHILL D. et **WATSON A.** (2014). 'The Role of Grammar in the Writing Curriculum: A Review of the Literature'. *Child Language Teaching and Therapy*, 30 (1): 41-62.

MYHILL D., JONES S., WATSON A. et **LINES H.** (2013). 'Playful Explicitness with Grammar: a Pedagogy for Writing'. *Literacy*, 47 (2): 103-111.

MYHILL D., JONES S., LINES H. et WATSON A. (2012). 'Re-thinking Grammar: the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding'. *Research Papers in Education*, 27 (2), 139-166.

NADEAU M. et FISHER C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin/Chenelière Éducation.

PIOLAT A. (2004). «Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail». *Linx*, 51, pp. 55-74.

ROY G.-R., LAFONTAINE L. et LEGROS C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Apprendre l'orthographe en autonomie avec le logiciel Progresser en orthographe, dictées codées: une expérimentation en CM2.

CATHERINE BRISSAUD

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, F-38040, Grenoble
catherine.brissaud@ujf-grenoble.fr

PATRICK LUYAT

IEN, circonscription d'Irigny – Soucieu - Mornant (Rhône)
patrick.luyat@ac-lyon.fr

Résumé

Près de 30 ans après le lancement du Plan Informatique pour Tous, l'informatique n'a toujours pas réglé les problèmes d'apprentissage de l'orthographe. Malgré les avancées et les propositions dans le domaine de la didactique de l'orthographe (Cogis, 2005; Brissaud et Cogis, 2011) et les promesses de nouveaux dispositifs innovants, les performances des élèves continuent à baisser et la question du transfert des apprentissages en production d'écrit a désespéré les enseignants (Chervel, 2008; Manesse et Cogis, 2007).

Le logiciel Progresser en orthographe, dictées codées (Luyat, Brissaud, 2006) est un outil d'apprentissage en autonomie de l'orthographe. Il a été mis au point à partir d'une batterie de textes codés, testés pendant plusieurs années en version papier du CE2 au CM2. Les choix initiaux ont été retravaillés, rationalisés; une progression établie, un espace enseignant aménagé qui permettent de personnaliser le travail de l'élève, de sauvegarder toutes ses réponses et de fournir au professeur des statistiques sur la classe. Les 36 textes sélectionnés, issus de la littérature de jeunesse, sont présentés chacun sous cinq degrés d'autonomie différents, avec plus ou moins d'aides. Les élèves font la dictée en autonomie à leur rythme. Des référentiels sont à leur disposition.

L'expérimentation conduite dans quatre classes de CM2 avait pour objectif de tester l'efficacité de ce logiciel: 1/ce logiciel est-il efficace en CM2 pour apprendre l'orthographe? 2/aide-t-il à développer les capacités métalinguistiques des élèves et à acquérir des notions de base en grammaire? Chaque semaine, pendant deux mois, tous les élèves ont fait individuellement une dictée sur ordinateur. Durant cette période, deux séances de travail collectif ont eu lieu, préparées conjointement avec les enseignants des classes expérimentales, afin de leur montrer comment ils pouvaient prolonger le travail individuel, en particulier grâce aux statistiques fournies par le logiciel. Le corpus analysé est composé des réponses aux pré- et post-tests des élèves des deux classes expérimentales et des deux classes témoins: un test d'orthographe, un test de reconnaissance de l'adjectif et un test de repérage des relations sujet-verbe. Les résultats permettent de conclure à l'intérêt que présente ce logiciel pour apprendre l'orthographe, avec une implication de la plupart des élèves dans un travail en autonomie durant lequel les apprentissages se font sans peur ni culpabilité.

Mots clés

orthographe – logiciel – pluriel – formes verbales en/E – adjectif – verbe

Dans un contexte de baisse avérée du niveau des performances orthographiques des élèves de fin d'élémentaire et du secondaire (Chervel et Manesse, 1989; Manesse et Cogis, 2007; MEN-DEPP Rocher, 2008), on continue à se heurter à un immobilisme des représentations (groupe RO, 2012) et à des pratiques d'enseignement qui ont du mal à évoluer.

On a pourtant, ces 20 dernières années, accumulé beaucoup de connaissances sur les systèmes d'écriture et leur fonctionnement, sur les chemins suivis par les apprentis scripteurs (Fayol et Jaffré, 2008). Les didacticiens ont investi les classes, se sont évertués à proposer des dispositifs innovants (par exemple la dictée zéro faute, la phrase dictée du jour) et se sont intéressés à la gestion de l'orthographe en production de texte... Les possibilités offertes par les TICE ont cependant peu été explorées: ont-elles des promesses à tenir/faire en ce qui concerne les apprentissages orthographiques? Ne peut-on attendre d'elles qu'elles soutiennent les apprentissages, notamment de ceux qui ont du mal à apprendre?

En France, le pari de l'informatique à l'école remonte à 1985. Cette année-là était organisé à Paris un colloque intitulé «Orthographe et informatique», où Bernard Cerquiglini, alors Directeur des écoles au ministère français de l'Éducation nationale, a présenté le Plan Informatique pour Tous d'équipement informatique des écoles et des collèges. Le pari de l'informatique pour l'école était fait et un appel solennel lancé à l'«extraordinaire productivité des instituteurs» pour produire des logiciels plus ambitieux que ceux qui étaient alors disponibles. La pédagogie devait être «à la hauteur de nos ambitions».

Comment ce formidable élan d'enthousiasme s'est-il concrétisé à l'école en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe? Les logiciels de traitement de texte et les correcteurs orthographiques qui vont avec sont-ils utilisés à l'école? Si les logiciels d'orthographe des années 1980 disposaient de fonctionnalités limitées (ils ne permettaient pas de prendre en compte les réponses des élèves, notamment à l'échelle du texte), qu'en est-il aujourd'hui? L'institution elle-même encourage-t-elle à l'utilisation des TICE?

Les programmes français sont relativement discrets sur la question. Ceux de 2002 pour l'école élémentaire stipulaient qu'en fin de cycle des approfondissements l'élève devait «être capable de produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte» et «utiliser de façon raisonnée le correcteur orthographique». En 2006, aucune directive n'est inscrite dans le référentiel du socle commun de connaissances et de compétences qui précise pourtant «tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire». Dans les programmes de 2008 pour l'école, aucune mention n'est faite de l'utilisation des correcteurs orthographiques. Seule survit la référence au traitement de texte: «Ils sont entraînés à utiliser un traitement de texte». La même année, on peut lire dans les nouveaux programmes pour le collège: «L'élève apprend par ailleurs à consulter et à utiliser régulièrement et méthodiquement le dictionnaire, le manuel de grammaire, le guide de conjugaison ou encore à se servir, avec discernement et sans y voir un outil qui le dispenserait de la réflexion, d'un logiciel de correction orthographique adapté.»

Si on pense TICE et orthographe, un recensement rapide nous conduit à distinguer les logiciels orthographiques (d'apprentissage de l'orthographe) des traitements de textes et correcteurs orthographiques. Parmi les logiciels orthographiques, on recense des logiciels scolaires (par exemple le CD-ROM *Orthographe 6e* Hatier, 2009) et des logiciels payants en ligne (plateformes payantes Orthodidacte, projet Voltaire), mais aussi de nombreux sites où l'on peut faire des dictées (individuellement ou par classe). L'ordinateur dicte le texte à l'élève; quand il a fini, la correction s'affiche et l'élève doit comparer le texte normé avec celui qu'il vient d'écrire.

En ce qui concerne le traitement de textes, signalons Genèse du texte, un logiciel d'aide à l'écriture qui enregistre l'ensemble des opérations de rédaction et permet d'observer en détail les traces de l'écriture d'un texte: une fois le texte fini, les opérations scripturales se reconstituent chronologiquement avec les pauses, les ratures, les retours en arrière, les avancées. Dans les enregistrements qu'elle a faits avec Genèse du texte, Claire Doquet a observé beaucoup de corrections orthographiques (Doquet, 2011). Les correcteurs, quant à eux, sont difficiles à utiliser pour les élèves en difficulté (Brissaud et Cogis, 2011).

Signalons enfin, pour les enseignants, des logiciels libres qui permettent de créer des situations didactiques et de fabriquer des exercices, par exemple *Camstudio*, enregistreur d'écran pour film d'écriture, ou *Hot potatoes*, *Netquiz Pro 4*.

Compte tenu de la retenue sensible dans les programmes, il n'est pas étonnant que la preuve de la contribution du numérique aux apprentissages orthographiques reste à faire. Cet article voudrait apporter sa pierre à l'édifice. Après une brève présentation du logiciel mis au point conjointement par les deux auteurs, il explicitera l'expérimentation mise en place afin de valider l'efficacité de l'outil puis les résultats obtenus. Une discussion clôt le texte.

1 Présentation du logiciel

L'enseignant qui a initié les dictées codées est issu du barème «dix fautes égalent zéro». Il a même subi «des températures polaires» qui l'ont amené à avoir une envie frénétique, lors de la dictée, de poser son stylo et de ne coucher aucun mot sur sa feuille! En effet, en rendant feuille blanche, il était certain d'obtenir l'une de ses meilleures notes, c'est-à-dire zéro! Cette conviction de son impuissance face aux carences orthographiques qui étaient les siennes a perduré jusqu'à la fin des années de collège, renforcée par les inquiétudes de ses parents qui l'entraînaient régulièrement au moyen d'exercices traditionnels et de dictées toujours plus difficiles. Quelques années plus tard, ayant embrassé la carrière de professeur des écoles, constatant les mêmes difficultés et les mêmes renoncements de la part de nombreux élèves, il a conçu un dispositif qui permet de travailler en autonomie et de transférer en production d'écrit les compétences acquises. Il a alors mis au point un outil testé pendant plusieurs années au cycle 3 en version papier. Le hasard des rencontres a fait que nous avons eu l'occasion de retravailler le dispositif pour en faire un logiciel qui permette des parcours individualisés et progressifs, la mise en place d'habitudes de contrôle, et qui fournisse une aide effective aux enseignants.

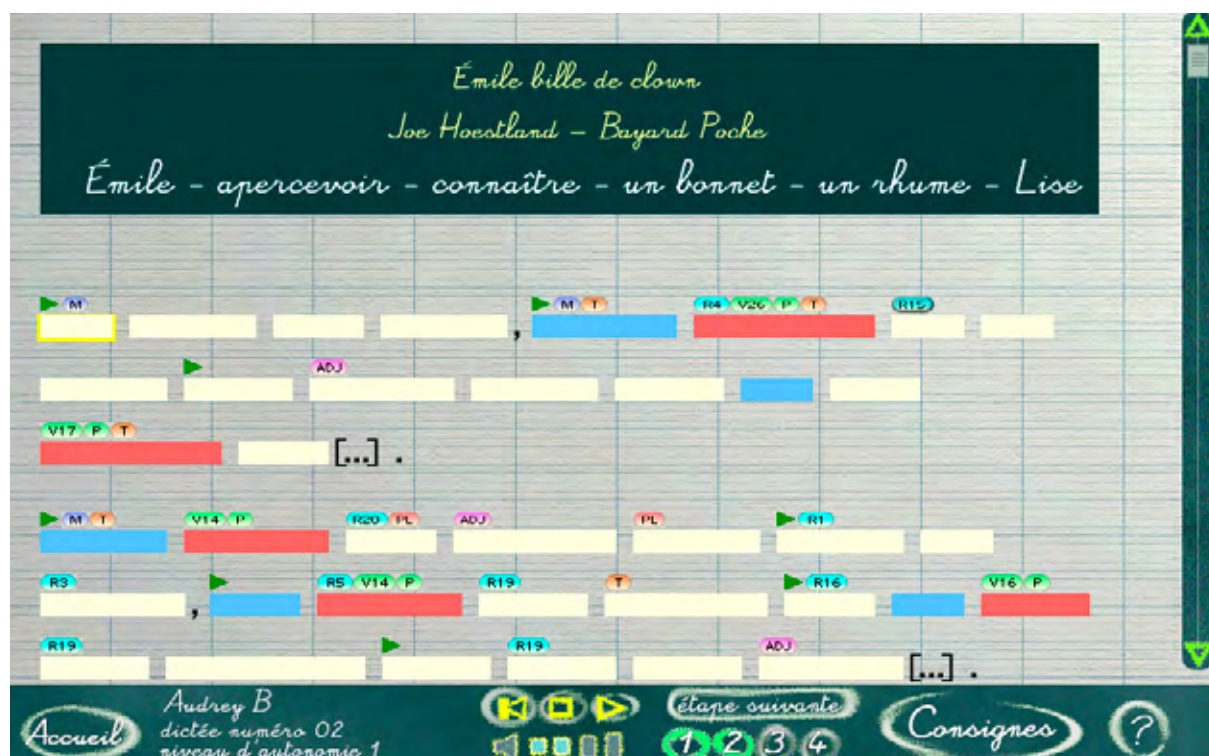


FIGURE 1 Dictées codées, exemple de texte à compléter.

Après s'être identifié, l'élève est confronté à un choix de dictées: 36 textes, issus pour la plupart de la littérature de jeunesse, sont présentés en trois séries de difficulté croissante, avec complexification de la syntaxe et du vocabulaire. Chaque dictée est présentée en 5 niveaux d'autonomie différents, numérotés de 1 à 5, correspondant à une plus ou moins grande aide. Au niveau 1, l'aide est maximale. Elle est d'ordre lexical (les mots difficiles sont écrits au tableau), syntaxique (les champs contenant des groupes en position de sujet sont bleus, ceux des verbes conjugués sont rouges), morphologique (le temps du verbe est précisé à l'élève, qui peut cliquer sur des boutons pour accéder à des tableaux de conjugaison). Au niveau 2, certains codes disparaissent (M pour majuscule, PL pour Pluriel) et les mots difficiles ne sont plus écrits au tableau. Au niveau 3, le bleu (sujet) et le rouge (verbe) disparaissent, etc.

Une fois que l'élève a entendu le texte complet, il découvre un écran du type de celui reproduit ci-dessous (figure 1, premier niveau d'autonomie). Les mots difficiles sont écrits au tableau au-dessous du titre, du nom de l'auteur et de l'éditeur. L'élève peut réécouter le texte par fragment, en cliquant sur les petits triangles verts. Chaque mot est inscrit dans un champ: en rouge, le champ du verbe de la phrase; en bleu, les champs de chacun des mots composant le groupe en fonction de sujet.

Au-dessus de ces champs se trouvent des boutons sur lesquels les élèves peuvent cliquer pour avoir de l'aide (rappel de règles; questionnement; tableaux de conjugaison).

Dans l'espace enseignant (figure 2), le professeur a accès à un certain nombre d'informations pour chaque dictée: le nombre d'élèves qui ont déjà fait la dictée; le nombre moyen d'erreurs pour la classe. Un jeu de couleurs lui permet un repérage immédiat des mots qui ont posé le plus de problèmes (ils sont en rouge quand ils ont occasionné plus de 60% d'erreurs; en orange quand le taux d'erreurs est compris entre 40 et 60%, etc.). Il peut accéder à une fenêtre qui lui fournit la liste des élèves qui ont fait une erreur et la graphie sélectionnée par chacun d'eux.



FIGURE 2 Exemple d'écran dans l'espace enseignant.

C'est aussi dans l'espace enseignant qu'il peut sélectionner, pour chaque élève, le ou les niveaux d'autonomie auquel il pourra accéder, ou restreindre l'accès de l'élève à la version courte du texte. Lors des tests effectués dans une classe de cours moyen, il est en effet très vite apparu que les textes étaient trop longs pour les élèves les moins avancés ou ceux qui ne savaient pas taper à la machine, ce qui nous a amenés à proposer une version courte pour chacun des textes.

2 Présentation d'expérimentation

Le logiciel a été expérimenté pendant deux mois auprès de 53 élèves, dans deux classes de 5^e primaire de deux écoles différentes⁸; deux autres classes (54 élèves) ont servi de classes témoins (dans deux écoles voisines des deux premières), dans lesquelles les élèves ont travaillé l'orthographe comme d'habitude. Dans les deux classes expérimentales, chaque élève a fait une dictée par semaine avec le logiciel. Durant cette période de deux mois, deux séances de travail collectif ont eu lieu, préparées conjointement avec les enseignants des classes expérimentales, afin de leur montrer comment ils pouvaient prolonger le travail individuel, en particulier grâce aux statistiques fournies par le logiciel. Le dispositif est donc proche d'une ingénierie didactique. Afin de valider nos hypothèses selon lesquelles 1/le logiciel aide à progresser en orthographe; 2/le logiciel induit des apprentissages grammaticaux, nous avons mesuré avant et après l'expérimentation les performances orthographiques et grammaticales des élèves des quatre classes dans les domaines suivants:

- marquage du pluriel nominal, verbal et adjectival: dictée de 6 phrases, score sur 22 (annexe 1);
- capacité à mettre en relation le verbe avec le groupe nominal en position de sujet, score sur 11 (annexe 2);
- capacité à écrire les formes verbales en – é/ – er: test de complètement; score sur 48 (utilisé par Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006, annexe 3);
- reconnaissance de l'adjectif: test de sélection (annexe 4).

Les tests statistiques utilisés sont des analyses de variance à mesures répétées, qui permettent de comparer l'évolution des deux groupes entre le prétest et le post-test et de dire, compte tenu du niveau initial, si une classe a progressé différemment de l'autre.

3 Résultats

3.1 Le marquage du pluriel nominal, verbal et adjectival

Les six phrases dictées aux élèves comportaient 22 accords: 10 adjectivaux, 6 nominaux et 6 verbaux.

Le tableau 1 donne le nombre moyen d'erreurs et l'écart-type pour chacun des groupes au pré-test et au post-test pour chaque catégorie d'accords.

8 Nous remercions les écoles iséroises qui ont bien voulu expérimenter le logiciel: l'école Le Ruisseau à Villefontaine et l'école Les Béalières à Meylan. Merci également aux écoles des Buclos et Mi-Plaine à Meylan et à l'école des Chardonnerets à l'Isle d'Abeau, qui ont constitué les groupes témoins.

		CLASSES LOGICIEL		CLASSES TÉMOINS	
		nombre moyen d'erreurs	écart-type	nombre moyen d'erreurs	écart-type
marquage du pluriel nominal/6	prétest	1	1,4	2,7	3,1
	post-test	1,5	1,9	2,9	3,2
marquage du pluriel adjectival/10	prétest	1,7	1,4	2,4	2
	post-test	1	1,3	2,5	2
marquage du pluriel verbal/6	prétest	2,4	2,4	3,4	2,6
	post-test	1	1,8	3,5	2,5
total/22	prétest	5,6	5	8,7	7,1
	post-test	3,2	3,8	8,7	6,7

TABLEAU 1 Nombre moyen d'erreurs et écart-type pour chaque catégorie d'accords.

En ce qui concerne le marquage du pluriel adjectival et du pluriel verbal, on observe une diminution significative du nombre d'erreurs pour les élèves de la classe logicielle alors que celui des élèves de la classe témoin reste identique. Les élèves de la classe logicielle font en revanche plus d'erreurs au post-test sur le pluriel nominal, mais aucun des deux groupes ne progresse plus que l'autre.

Si l'on considère l'ensemble des marques du pluriel, les élèves de la classe logicielle progressent de manière significative par rapport à ceux des deux autres classes. On peut conclure que la pratique régulière des dictées codées permet de faire progresser les élèves en ce qui concerne le marquage du pluriel en situation de dictée.

3.2 Mise en relation du verbe et du sujet

Les élèves étaient également testés quant à leur capacité à mettre en relation le verbe avec le groupe nominal en position de sujet. Un point était attribué chaque fois que le noyau du sujet et le verbe conjugué étaient mis en relation (voir exemple en annexe 2).

Le tableau 2 précise le nombre de relations bien établies par les deux groupes au prétest et au post-test.

		CLASSES LOGICIEL	CLASSES TÉMOINS
		nombre moyen de mises en relation/11	nombre moyen de mises en relation/11
nombre de noyaux du groupe nominal sujet mis en relation avec le verbe régi	prétest	5,3	4,9
	post-test	8	4,7

TABLEAU 2 Nombre de relations bien établies entre groupe nominal en position de sujet et verbe de la phrase.

Les élèves du groupe logiciel mettent beaucoup mieux en relation verbe de la phrase et groupe en fonction de sujet (ou noyau de ce groupe) au terme de l'expérimentation.

3.3 Formes verbales en/E/

Les résultats concernant la capacité à écrire les finales verbales en – é et en – er sont moins probants que ceux qui précèdent. Le tableau 3 précise le nombre moyen d'erreurs pour chaque groupe et l'écart-type au prétest et au post-test pour les cibles – é et – er :

		CLASSES LOGICIEL		CLASSES TÉMOINS	
		nombre moyen d'erreurs	écart-type	nombre moyen d'erreurs	écart-type
cible er/24	prétest	7,7	7	5,1	3,8
	post-test	7,3	6,7	9,3	8,6
cible é/24	prétest	9,1	7,2	9,6	5,6
	post-test	11,5	7,8	11,7	8,9

TABLEAU 3 Nombre moyen d'erreurs pour les cibles – é et – er.

Pour la cible – er, les analyses statistiques effectuées donnent une progression significativement différente dans les deux groupes, mais c'est parce que les élèves du groupe témoin font 4,2 erreurs de plus au post-test et non pas parce que les élèves du groupe logiciel progressent.

Pour la cible – é, les deux groupes font plus d'erreurs au post-test et leur évolution est comparable. Les erreurs commises varient cependant d'un groupe à l'autre.

L'examen des erreurs commises sur la cible – é à l'issue de l'utilisation du logiciel fait apparaître une erreur très récurrente dans le groupe logiciel, celle qui consiste à faire l'accord avec le sujet, qui passe de 1,6 au prétest à 3,6 au post-test (sur 24), alors que dans le même temps elle passe de 0,8 à 1,1 pour les classes témoins. Ces dernières font davantage d'erreurs en – er au post-test (1,4 de plus qu'au prétest vs 0,5 pour les classes logiciel).

On retrouve là le même effet secondaire que dans une précédente expérimentation qui avait consisté en la mise en place d'une séquence d'apprentissage de la distinction forme verbale en – é/forme verbale en – er : au terme de la séquence, les élèves faisaient plus d'erreurs d'accord avec le sujet pour la cible – é (David, Guyon et Brissaud, 2006).

3.4 Reconnaissance de l'adjectif

Les élèves devaient aussi souligner « tout ce qui pouvait être adjectif » dans une liste de 24 mots (voir annexe 4) qui comprenait 8 noms et 16 adjectifs. Les 16 adjectifs peuvent être regroupés en trois catégories :

- adjectifs épïcènes/4 : *calme, jeune, féroce, trouble* ;
- adjectifs variables à l'oral/7 : *roux, puissant, prêt, petit, urgent, savant, laitier* ;
- adjectifs variables à l'écrit/5 : *traditionnel, national, bossu, âgé, majeur*.

Nous avons également rassemblé 6 des 16 adjectifs que des travaux nous ont invités à considérer comme plus difficiles à reconnaître (par exemple les transcatégoriels, voir Fisher, 1996) : *traditionnel, national, puissant, savant, laitier, prêt*.

		CLASSES LOGICIEL		CLASSES TÉMOINS	
		nombre moyen d'erreurs	écart-type	nombre moyen d'erreurs	écart-type
noms pris pour un adjectif	prétest	1,8	1,7	2	1,8
	post-test	1,8	1,8	1,5	1,8
nombre d'adjectifs épïcènes reconnus	prétest	2,9	1,1	2,5	1,2
	post-test	2,6	1,3	2,5	1,2
nombre d'adjectifs variables à l'oral reconnus	prétest	4,7	1,8	3,4	1,6
	post-test	4,3	1,8	3,7	1,6
nombre d'adjectifs variables à l'écrit reconnus	prétest	3,1	1,4	2,6	1,4
	post-test	2,7	1,5	2,5	1,4
adjectifs difficiles à reconnaître	prétest	3	1,9	1,9	1,6
	post-test	2,4	1,8	1,9	1,5

Une seule catégorie d'adjectifs fait l'objet d'une évolution significative: ceux qui sont variables à l'oral, mieux reconnus par le groupe logiciel à l'issue de l'expérimentation. L'évolution n'est que tendancielle pour les adjectifs moins facilement reconnus par les élèves.

Globalement, les progrès en ce qui concerne la reconnaissance de l'adjectif sont plutôt limités.

4 Discussion et conclusion

Nos hypothèses sont donc partiellement confirmées: l'utilisation régulière du logiciel Progresser en orthographe, dictées codées sur une période relativement courte (deux mois) permet d'observer des progrès sensibles chez des élèves de 11 ans dans le domaine du marquage du pluriel, notamment de l'adjectif et du verbe. On observe également des progrès nets en ce qui concerne la mise en relation du groupe nominal en position de sujet (ou son noyau) et le verbe (conjugué) de la phrase. Quant au repérage de l'adjectif, il se fait un peu plus facilement au terme de l'expérimentation.

Concernant l'homophonie verbale en/E/, les résultats sont moins encourageants: on ne peut pas véritablement parler de progrès pour les formes en – er et on assiste plutôt à une détérioration des performances quand la cible est un participe passé en – é (détérioration qu'on observe aussi avec le groupe témoin). Une analyse des erreurs a montré que l'augmentation du nombre des erreurs entre le prétest et le post-test s'expliquait par une augmentation de formes portant les marques de genre et de nombre du sujet (par exemple les filles ont sélectionné un film), tendance déjà observée en CM2 au terme d'une séquence d'apprentissage (David, Guyon et Brissaud, 2006). Tout se passe comme si le gain obtenu dans le domaine du marquage du pluriel se «payait» par un marquage accru sur les formes de participe passé en – é, alors qu'on ne doit pas faire l'accord. Cette tendance ne semble pas liée à l'outil, mais plutôt au développement cognitif des élèves: ce passage par l'accord des formes en – é ne serait-il pas un passage obligé? Ne devrait-il pas être interprété comme le signe d'un progrès? Ou la stabilisation préalable du pluriel verbal nécessaire (Laparra, 2010)?

Au-delà de ces considérations, il y a le plaisir, bien tangible, des élèves qui vont faire des dictées sans se faire prier, qui arrêtent le travail au moment de la récréation et le reprennent tout aussi facilement après.

La promesse des TICE apparaît donc comme tenue: voilà un outil efficace qui permet de travailler en autonomie de façon personnalisée et attrayante, et de faire de petits pas sur le chemin de l'apprentissage de l'orthographe du français. Il ressort de nos observations et de nos rencontres avec les deux enseignants à l'occasion de cette expérimentation que les pas seront d'autant plus assurés que l'enseignant accompagnera les élèves. Les statistiques fournies par le logiciel permettent à l'enseignant de sélectionner très facilement une phrase à dicter aux élèves, par exemple sous forme de «phrase dictée du jour», et de confronter les élèves à leurs choix graphiques à deux moments différents.

Il apparaît en effet que l'accompagnement de l'enseignant est sans aucun doute déterminant pour renforcer l'efficacité du dispositif. C'est à l'enseignant que revient la possibilité de faire des propositions individualisées adaptées à partir des informations stockées dans l'espace enseignant pour chaque élève. C'est l'enseignant encore qui invitera l'élève à utiliser en production d'écrit les outils utilisés dans les dictées codées: repérage systématique du verbe (champs rouges), du sujet (champs bleus), utilisation du référentiel papier. Le logiciel permet donc d'apporter une réponse à la question du transfert, en production d'écrit, des compétences orthographiques acquises.

La présence rapprochée d'un adulte auprès de l'élève qui fait sa dictée sur ordinateur (par exemple lors d'activités pédagogiques complémentaires récemment mises en place en France) peut aider l'élève à verbaliser ses choix graphiques et le conduire progressivement à la maîtrise d'un métalangage facilitant la résolution des problèmes orthographiques.

Nous aimerions en guise de conclusion revenir sur deux points.

Le premier est que ce logiciel n'a pas la prétention de régler du jour au lendemain tous les problèmes orthographiques qui se présentent aux élèves. Il permet néanmoins une individualisation et une progressivité des apprentissages précieuses, ainsi que l'instauration, non moins précieuse, d'un autre rapport à l'orthographe.

Le deuxième point concerne les moyens mis en œuvre pour faire la preuve de l'intérêt du dispositif, très coûteux en temps. La présence d'un groupe témoin a permis d'asseoir la démonstration, certes. Mais ne serait-il pas aussi utile de décrire les utilisations que font du logiciel des enseignants qui se le sont approprié? Ne faudrait-il pas observer des élèves au travail pour améliorer l'outil et guider les choix des enseignants? Bref, se donner les moyens de définir les conditions didactiques qui permettront à cet outil technologique de devenir effectivement un outil d'apprentissage. Il nous semble en effet que ce logiciel offre des potentialités à exploiter: l'utilisation du référentiel dans toutes les disciplines, les conditions de transfert en production de texte, le statut des savoirs, celui de l'erreur, son intégration dans une réflexion sur la progression, sur une approche intégrée vs spécifique... en font un outil intéressant pour la formation et pour un enseignement renouvelé de l'orthographe.

Références

BRISAUD C., CHEVROT J.-P. et LEFRANÇOIS P. (2006), «Les formes verbales homophones en/E/entre 8 et 15 ans: contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français», *Langue française*, n° 151, 74-93.

BRISAUD C. et COGIS D. (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris: Hatier.

CHERVEL A., MANESSE D. (1989), *La dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987.* Paris: INRP/ Calmann-Lévy.

DAVID J., GUYON O. et BRISSAUD C. (2006), «Apprendre à orthographier les verbes: le cas de l'homophonie des finales en/E/», *Langue française*, n° 151, 109-126.

DOQUET C. (2011), *L'écriture débutante. Analyse linguistique des pratiques scripturales des élèves à l'école élémentaire*, Presses Universitaires de Rennes, coll. Paideia.

FAYOL M. et JAFFRÉ J.-P. (2008), *Orthographier*, PUF.

FISHER C. (1995), «Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif», in S. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions logiques, pp. 315-340.

GROUPE RO (2012), «Réforme de l'orthographe française – Craintes, attentes et réactions des citoyens», *Glottopol*, 12.

LAPARRA M. (2010), «Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français», *Repères*, n° 41, 31-46.

LUYAT P. et BRISSAUD C. (2006), *Progresser en orthographe, dictées codées*, Scérén/CRDP de Grenoble.

MANESSE D., COGIS D. (2007), *L'orthographe, à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

MEN-DEPP ROCHER (2008), «Lire, écrire, compter: les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007», Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, note 08.38.

Annexes

Annexe 1: dictée de phrases

- | | |
|--|---|
| 1. Les jeunes bergers gardent les moutons. | 4. Les petits vacanciers découvrent des fermes. |
| 2. Des cloches puissantes sonnent. | 5. Des tigres féroces grognent. |
| 3. Les facteurs livrent les colis urgents. | 6. Les garçons achètent des timbres rares. |

Annexe 2: exercice de mise en relation du groupe nominal en position de sujet et du verbe de la phrase

1/ Encadre tous les verbes conjugués en rouge. 2/ Souligne en bleu le sujet de chacun de ces verbes. Fais une petite flèche pour relier le sujet et le verbe.

La petite fille regarde son chien qui se trouve sur le trottoir d'en face. Le chien a envie de courir se réfugier dans les bras de la petite fille. Mais le conseil de son ami lui revient à l'esprit : ne pas se précipiter... L'amitié ne s'impose pas mais se construit ! Le malin petit animal continue donc à avancer ; aussitôt il est appelé par sa maîtresse. Le chien et la petite fille vont continuer le jeu de la poursuite. On ne sait pas si tout redeviendra un jour comme avant.

Annexe 3: exercice de complètemen

1. Quentin a montré le chemin.
2. Capucine doit danser un tango.
3. Capucine scruté l'horizon.
4. Les filles vont garder le lit.
5. Quentin a aidé son copain.
6. Les filles vont assaisonner le plat.
7. Les garçons ont quitté le jardin.
8. Les filles ont trouvé un prétexte.
9. Capucine a caché le chat du voisin.
10. Les garçons doivent troquer un jeu contre un disque.
11. Capucine a manipulé le pantin.
12. Les filles vont former un groupe.
13. Les garçons doivent gagner le match.
14. Les filles ont sélectionné un film.
15. Quentin va tester un produit nouveau.
16. Les garçons ont confectionné un déguisement.
17. Les garçons doivent décommander le repas.
18. Capucine a posé son appareil.
19. Les filles ont causé un accident.
20. Quentin va décortiquer un crabe.
21. Capucine a empoisonné son chat.
22. Quentin a berné le gardien.
23. Les filles vont recommander ce restaurant.
24. Capucine a examiné le document.
25. Quentin va manquer le train.
26. Les garçons ont mené le chien chez le vétérinaire.
27. Capucine doit chercher un livre.
28. Les garçons ont interrogé le voisin.
29. Quentin a ingurgité le dessert.
30. Capucine doit analyser le problème.
31. Les garçons doivent laisser un pourboire.
32. Quentin a accumulé de l'argent.
33. Capucine doit intéresser le public.
34. Quentin a réalisé un rêve.
35. Les garçons ont haché l'ail.
36. Les filles vont imaginer un scénario.
37. Les garçons doivent utiliser l'aspirateur.
38. Les filles ont vexé le professeur.
39. Capucine doit chronométrer son frère.
40. Les filles vont sculpter le bois.
41. Les garçons ont facilité le travail du professeur.
42. Quentin va illuminer le sapin.
43. Les filles ont découragé le surveillant.
44. Capucine doit teinter le foulard.
45. Quentin va céder son tour.
46. Les filles ont organisé un tournoi.
47. Quentin va recommencer le numéro.
48. Les garçons doivent encourager le coureur.

Annexe 4: exercice de sélection d'adjectifs

Souligne tout ce qui peut être un adjectif:

calme	jeune	laitier	avantage
traditionnel	charge	roux	national
grandeur	puissant	bossu	prêt
âgé	féroce	président	petit
trouble	rappel	urgent	qualité
trace	savant	couleur	majeur

Partie 3: Littérature

Partie 3: Littérature

Avec l'arrivée d'internet, les lieux d'élaboration et de diffusion des œuvres artistiques et culturelles, occupés auparavant uniquement par les intellectuels, se sont ouverts et diffusés dans l'ensemble de la société. Le blog, où chacun peut se faire éditeur ou expert, et les wikis, où le savoir se construit de façon collective, interrogent les notions d'auteur et d'expertise. Le geste de l'écriture littéraire se voit lui aussi transformé; en effet, en offrant un accès facilité à la mémoire mondiale de l'écrit, l'informatique bouleverse les modes de production et de diffusion de la littérature, suscite l'écriture hypertextuelle, convoque les multimédias et invite par là même à repenser, à redéfinir le geste, le rôle et le statut du lecteur.

Le livre lui-même, symbole et organe matériel de l'«espace littéraire» (Blanchot), trouve dans la tablette tactile un potentiel concurrent dont on est en droit de se demander s'il transformera à terme la création aussi bien que l'enseignement des œuvres littéraires.

Sous la poussée de ces innovations technologiques, faut-il réajuster ou redéfinir le statut des savoirs et de la connaissance, et jusqu'à l'éthique de leur usage?

Corpus littéraires, entre tradition et nouveauté. Jeux et enjeux de la transmission des textes

SANDRINE AEBY DAGHÉ,
Université de Genève
Sandrine.aeby@unige.ch

Résumé

Notre réflexion porte sur les textes littéraires et leurs modalités de transmission dans les pratiques scolaires. Pour ce faire, nous nous intéressons à quatre textes abordés en fin de secondaire obligatoire: *Candide* de Voltaire, *Le Cri de la Mouette* de E. Laborit, *Le Loup et l'agneau* de La Fontaine, *Palace Hôtel Tassili Sud* dans différentes classes romandes (Aeby Daghé, 2008; 2014; projet FNRS en cours dirigé par Schneuwly & Ronveaux, FNS100013-129797/1; Thévenaz-Christen et al., 2014). Ces textes peuvent être considérés comme plus ou moins «classiques» ou plus ou moins «didactisés». Autrement dit, ils sont plus ou moins ancrés dans une tradition de discours scolaires, universitaires ou plus généralement médiatiques (Kress 2010 ; Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012) dont il s'agit de rendre compte. Nous nous demandons également dans quelle mesure les enseignants et les élèves réfèrent ou non à ces traditions dans les pratiques scolaires.

Pour ce faire nous nous appuyons sur plusieurs études récentes qui ont cherché à saisir l'influence de la nature de textes littéraires sur la manière dont les enseignants coconstruisent, avec leurs élèves, ce qui est enseigné en classe de français (en particulier Aeby Daghé, 2014; Ronveaux, Gabathuler & Schneuwly, 2013). Dans le prolongement de ces réflexions et en lien avec les perspectives ouvertes par le colloque consacré à la didactique du français à l'ère informatique qui s'est tenu à Lausanne en août 2013, nous cherchons à appréhender en quoi et comment ces textes – littéraires ou plus ou moins littéraires – étaient concernés par des processus que nous qualifions largement de processus de transposition didactique (Chevallard, 1991)¹.

¹ Nous précisons toutefois que, sous couvert de transposition didactique, nous ne prenons pas seulement en considération des processus descendants, mais aussi ascendants, ou pour rejoindre Savatovsky (1995), des mouvements de «chassé-croisé».

1 Des textes contrastés au cœur des recherches didactiques

Diverses recherches conduites en Suisse romande au sein du GRAFE (Groupe de recherche et d'analyse du français enseigné) ont observé les effets sur les pratiques de classes de la lecture de textes considérés comme plus ou moins «classiques». C'est le cas du projet FNRS de Ronveaux & Schneuwly qui propose, selon le résumé de la recherche proposé aux enseignants, d'observer :

comment deux textes contrastés, l'un appartenant à la tradition scolaire et l'autre occupant une place plus marginale par rapport à cette dernière, sont travaillés à différents niveaux de la scolarité obligatoire et post-obligatoire.

mais également de notre travail doctoral (Aeby Daghé, 2008 ; 2014) qui a cherché à contraster des textes de genres didactisés et non didactisés, en considérant que ce dernier cas de figure était propre à mettre

les enseignants [...] dans la situation de résoudre le problème d'enseigner un genre qu'ils connaissent en tant que lecteurs et usagers réguliers, mais qu'ils n'ont sans doute pas modélisé, dont ils n'ont pas une connaissance théorique, systématique et pour lequel il n'existe pas véritablement de tradition d'enseignement, à savoir des modes de faire plus ou moins connus et partagés dans la communauté des enseignants, avec des exigences, forgées dans la tradition, quant au résultat (Schneuwly, 2000, p. 26).

Cette contribution porte donc sur l'analyse de quatre textes dans le cadre de recherches menées sur les pratiques d'enseignement de la lecture et de la littérature en fin de secondaire obligatoire en Suisse romande.

AEBY DAGHÉ (2008 ; 2014)	GRAFELECT (Thévenaz, 2014)	GRAFELIT (Ronveaux, Gabathuler & Schneuwly, 2013)
CANDIDE de Voltaire	PALACE HÔTEL TASSILI SUD de Michel Moulin	LE LOUP ET L'AGNEAU de La Fontaine
LE CRI DE LA MOUETTE d'Emmanuelle Laborit		

Parmi ces textes, trois ont été choisis par les enseignants sans aucune contrainte (*Palace Hôtel Tassili Sud*) ou avec la contrainte d'opposer un texte littéraire classique (*Candide*) à un texte non littéraire (*Le Cri de la Mouette*) ; le dernier texte a été imposé dans le cadre de la recherche GRAFELIT.

2 Éléments de méthodes et questionnement

Afin de cerner au plus près les spécificités des textes et des discours qui les entourent, nous avons construit une grille d'analyse partant de l'hypothèse qu'il était possible de cerner des traces de phénomènes de transposition à trois niveaux : celui des discours universitaires, celui des discours scolaires (Aeby Daghé, 2014 ; Aeby Daghé & Schneuwly, 2012), et finalement celui de la matérialité des textes.

En effet, les textes – qu'ils soient littéraires ou non – ont donné lieu, au fil du temps, à divers discours que nous appréhendons selon un triple regard :

- celui de la critique universitaire – qu'il s'agisse de l'histoire littéraire, de la stylistique, de la poétique ou de la critique – qui contribue à figer par le commentaire certaines caractéristiques littéraires et esthétiques,
- celui de la tradition scolaire qui atteste du rôle joué par l'école dans la transmission de l'héritage d'œuvres littéraires reconnues comme valeurs artistiques (Balibar, 1974),
- celui de la matérialité des supports (Chartier, 1985/20013; Cavallo & Chartier, 1997) qui tient compte des critères qui président à la sélection du texte, à d'éventuelles suppressions ou à l'ajout du discours d'escorte de l'éditeur.

Ce dernier point implique de considérer les opérations effectuées dans l'édition *princeps* comme des traces originales d'un travail sur le texte opéré par l'école (Balibar, 1985). La matérialité des supports comprend, notamment, les instructions fournies par les procédures de mise en texte ou les consignes implicites et explicites de l'auteur; les instructions portées par la forme typographique et l'iconographie et qui relèvent de choix éditoriaux ou de choix didactiques (par les enseignants).

L'ensemble de ces éléments, dans lequel s'inscrit le recours à la multimodalité grâce notamment aux enregistrements audioscopiques et audiovisuels et aux diverses illustrations accompagnant la lecture scolaire des œuvres, est propre à suggérer des lectures différentes des textes. Cela revient à retourner la réflexion sur l'altération des textes en cherchant à appréhender des phénomènes transpositifs dans l'enchevêtrement des élaborations, des lieux sociaux, des énonciateurs et des différents destinataires.

Afin de restreindre notre questionnement, nous nous intéressons à ce que nous avons désigné comme des éléments du paratexte, intégrant la présence d'un titre de chapitre, l'objectif de l'activité, les consignes, l'inscription dans un recueil, le nom de l'auteur, la source, les notes explicatives, la notice biographique, les illustrations et le portrait de l'auteur (Aeby Daghé & Erard, 2013).

C'est sur cette base méthodologique que nous cherchons à répondre à un triple questionnement: 1. En quoi et comment les textes littéraires sont-ils concernés par des processus de transposition didactique à l'œuvre dans les discours sur les textes? 2. En quoi et comment les enseignants et les élèves se réfèrent-ils, ou non, à ces traditions? 3. Quels sont les gestes des enseignants au fil des interactions en classe référant à ces processus et, plus particulièrement, à la matérialité iconographique des supports textuels?

3 Analyses

Nos analyses s'articulent en trois parties. Il s'agit dans un premier temps de s'intéresser aux discours universitaires et scolaires sur les textes ainsi qu'à la présentation matérielle des supports soumis aux élèves. Nous terminons cette partie d'analyse en dégagant différents gestes didactiques de présentation ou de pointage de dimensions textuelles impliquant une représentation iconographique.

3.1 Les discours sur les textes

3.1.1 Les discours de la critique universitaire

Une première analyse permet de distinguer, dans les processus de didactisation, des textes bénéficiant d'une tradition de discours de la critique universitaire (*Candide*, *Le Loup et l'Agneau*),

d'autres que l'on peut situer en dehors de toute tradition. Toutefois, il ne faudrait pas tomber dans une vision binaire et simplificatrice. En effet, il est possible de distinguer pour les quatre textes analysés des discours différents.

Du point de vue de la critique universitaire, on peut retenir des phénomènes de transposition descendante dans le cas de *Candide*. Ils impliquent la prise en compte d'études sur la réception populaire de l'œuvre et de ses suites qui tendent à évacuer la satire sociale au profit d'une réception vaudevillesque jusqu'à la mise au jour de la transposition, littéraire, romanesque et ironique que Voltaire a imposée au conte (notamment Starobinski, 1989). Quant aux *Fables* de La Fontaine, elles ont rencontré un succès immédiat avec une réédition par l'éditeur Barbin et une édition «pirate» rapidement signalée. Au XVIII^e siècle, on observe toutefois un recul vis-à-vis des *Fables* de La Fontaine, sans pour autant que le public ne s'en détourne. Diderot affirme en effet que personne ne comprend ces fables – une façon de souligner, sans doute, qu'on les lit trop superficiellement – et Voltaire, dans *Le siècle de Louis XIV*, relativise le style de l'écrivain. Au XIX^e, l'attribution de l'origine des textes se fait à travers la biographie de l'auteur (notamment par Taine). Sans entrer dans les études lafontainiennes, un débat existe quant à l'interprétation de ces fables selon une orientation plus vygotkienne ou lessingienne (Lebrun, 2000 ; Ronveaux, Gabathuler & Schneuwly, 2013).

Les deux autres textes ne disposent pas en tant que tels d'une tradition de critique universitaire. Ce propos est toutefois à nuancer, notamment en ce qui concerne l'écrit autobiographique. En effet, ce n'est pas tant le texte de Laborit que l'écrit autobiographique dans ses spécificités génériques qui ont fait l'objet de travaux universitaires d'importance sur le *style autobiographique* (Starobinski, 1970) ou sur la notion de *pacte autobiographique* (Lejeune, 1975). Quant au texte du comédien et dramaturge romand, Michel Moulin, on peut, sans autres, dire qu'il ne fait pas – du moins pas encore – l'objet de discours de la critique universitaire.

3.1.2 Les discours de la tradition scolaire

En fonction de la tradition scolaire (Sareil, 1982), la lecture en classe de *Candide* dans son intégralité est le produit d'un long processus d'émergence (de Beaudrap, de Grissac, Orioux, Révillon, & Villoing, 2000). Derrière la publication des petits classiques, il est possible de dégager trois phénomènes emblématiques de l'évolution des pratiques éditoriales à la fin du XX^e siècle : la sacralisation du texte intégral, la modification de l'enseignement de la lecture et la transformation des valeurs éducatives (de Beaudrap, 2000).

Au contraire du texte de Voltaire, les *Fables* de La Fontaine apparaissent très tôt, c'est-à-dire dès la Révolution, comme un objet scolaire. Elles se prêtent fort bien, notamment en raison de leur forme brève, à l'apprentissage de l'écrit et de ce qu'on appelait alors les «belles lettres». En 1841, les *Fables* font leur entrée dans les programmes du second degré (Fraisie, 1998) accompagnant ainsi l'invention d'une littérature scolaire. Durant le XX^e siècle, les *Fables* glissent peu à peu du second degré aux manuels de lecture courante destinés à l'école primaire. Il s'agit donc, en contraste même avec *Candide* de Voltaire, d'un texte éminemment scolaire. En même temps, les pédagogues ne sont pas rares à avoir souligné la difficulté du texte, à l'instar de Rousseau qui écrivait dans *L'Émile* : «On fait apprendre les fables de La Fontaine à tous les enfants, et il n'y en a pas un seul qui les entende.»

Les deux derniers textes, *Le Cri de la Mouette* et *Palace Hôtel Tassili Sud* se caractérisent par l'absence de tradition scolaire. *Le Cri de la Mouette* permet de relever la marginalité du genre autobiographique dans la tradition scolaire, à côté d'une présence dans les pratiques sociales : peut-être faut-il y voir la trace d'une circulation des écrits issus des lectures personnelles sur le terrain scolaire ? *Palace Hôtel Tassili Sud* en tant que pièce de théâtre inédite ne dispose pas de tradition scolaire ; mais il convient toutefois de relever que le théâtre est un genre central dans les programmes du secondaire obligatoire.

En guise de synthèse intermédiaire, nous pouvons donc mettre en évidence qu'une tension, jamais résolue dans les processus de didactisation, apparaît entre les discours sur le texte et :

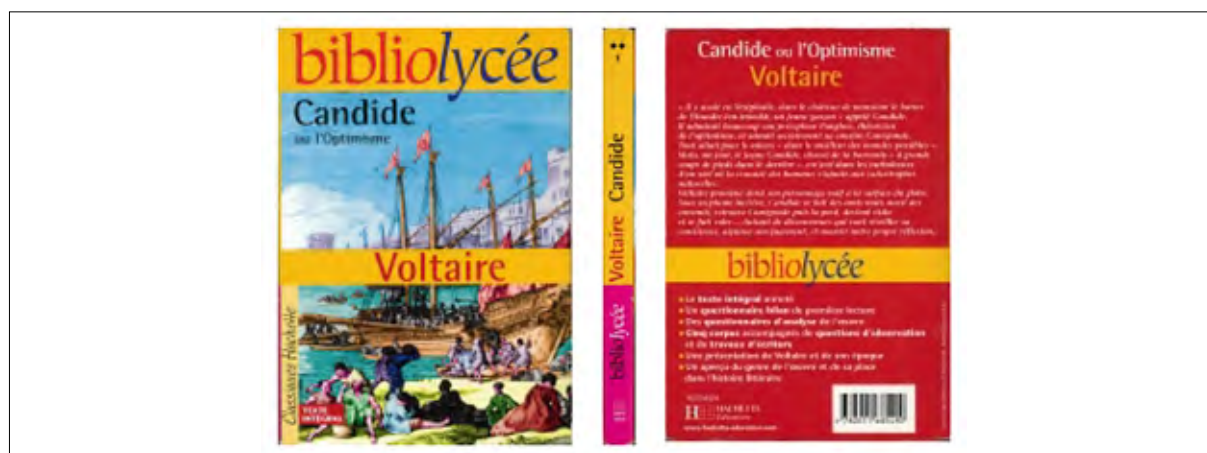
- les objets à enseigner et le curriculum disciplinaire: *Candide* devenu emblématique du travail scolaire sur l'ironie prenant le relais des œuvres considérées comme historiques de Voltaire (Perret, 2013); *Palace Hôtel Tassili Sud* représentant le théâtre;
- les composantes génériques: *Le Cri de la Mouette* représentant le genre de l'autobiographie qui n'est pas sans avoir fait l'objet d'études universitaires de qualité;
- les activités scolaires sur les textes: notamment au travers du choix d'un texte court se prêtant bien au format des activités scolaires comme *Le Loup* et *l'Agneau* de La Fontaine.

De ce point de vue, l'opposition entre textes classiques et non classiques mérite d'être nuancée en fonction de ces différentes entrées.

3.2 La matérialité des textes

L'analyse de la matérialité des textes présentés aux élèves dans les différentes classes observées révèle que les textes dits «classiques» sont résolument ancrés dans une matérialité multimodale qui prédétermine et accompagne leur lecture en classe.

3.2.1 Un classique ancré dans une matérialité multimodale, *Candide*



Le livre à disposition des élèves, *Candide ou l'optimisme* a été édité en 2004 par Hachette. Il se range parmi les ouvrages à vocation scolaire appelés «classiques» (de Beaudrap et al., 2000). Il présente en 256 pages la version intégrale du texte accompagné de notes, questionnaires et synthèses revenant à Isabelle de Lisle, la conception éditoriale à Romain Lancrey-Javal. L'avant-texte est constitué d'un texte de présentation et d'un dossier consacré à «Voltaire, auteur au siècle des Lumières». L'après-texte comporte un dossier intitulé «Candide, un apologue au siècle des Lumières» qui s'étend sur une vingtaine de pages, un lexique d'analyse littéraire, ainsi qu'une bibliographie et une filmographie assortie des adaptations théâtrales de *Candide*. Une dernière page est consacrée aux crédits photographiques. Le texte est accompagné de notes explicatives en bas de page et d'interventions du concepteur en fin de chapitres ou de groupements de chapitres sous la forme de questionnaires, de commentaires, de lectures analytiques et de lectures croisées, ainsi que de travaux d'écriture. En tout 92 pages, signalées par un fond bleu, sont consacrées aux dossiers d'accompagnement. Le paratexte éditorial est donc important.

Au-delà de la page de couverture, l'édition compte 35 illustrations, toutes imprimées en noir et blanc et dont la moitié occupe une pleine page. Celles-ci se répartissent entre les reproductions de type gravures littéraires au nombre de 13, les reproductions de type gravures historiques au nombre de 10, les photographies au nombre de 10 auxquelles s'ajoutent 2 dessins. Signalons encore des reproductions partielles de gravures illustrant les en-têtes de chapitres et différents dossiers (pour une analyse détaillée, voir Aeby Daghé, 2008).

Parmi les gravures historiques, quatre se réfèrent à l'auteur: deux sous forme de portraits placés en début de volume et un dernier portrait en médaillon conduisant à placer Voltaire parmi ses pairs, autrement dit à le situer socialement et culturellement. L'entrée de Voltaire à Paris dans le dossier est un signe de sa renommée de son vivant déjà. Des illustrations faisant référence à l'actualité de l'époque sont également à signaler. Elles illustrent trois épisodes marquants du récit – le tremblement de terre de Lisbonne, la traite des Nègres évoquée lors de la rencontre avec le nègre du Surinam et l'exécution de l'amiral Bing – et témoignent de l'ancrage contextuel du texte. La référence à des lieux existants du récit est présente. Treize gravures littéraires émaillent le texte, ainsi que les dossiers retraçant les épisodes incontournables de la diégèse. Les photographies se répartissent en deux sous-catégories: les photographies de représentations théâtrales et de films qui prennent le relais des gravures littéraires, auxquelles s'ajoutent les représentations de lieux actuels comme l'église et la place Saint-Marc de Venise. Plus originale est la présence de dessins humoristiques de Wolinski et de Franquin en lien avec les épisodes du récit qui ont pour but de marquer l'actualité et la permanence de l'attrait de l'œuvre. La référence à la mise en scène de *Candide* et à sa représentation théâtrale et filmique semble un parti pris particulier à l'éditeur. Il s'agit d'en faire une œuvre contemporaine en jouant sur la pérennité de ses qualités littéraires et artistiques.

3.2.2 Le loup et l'agneau: le choix des enseignants

Contrairement au texte de *Candide* pour lequel les enseignants disposaient d'une version scolarisée, il revenait aux enseignants de définir la matérialité du support sur lequel ils souhaitaient présenter la fable de La Fontaine, *Le Loup et l'Agneau*. Il n'en reste pas moins que:

Il faut en prendre son parti: même si la fable de La Fontaine, à l'origine, n'a pas été conçue pour être nécessairement illustrée, dès la plus ancienne édition des six premiers livres, elle se présente comme telle. Et, pour parler comme Stendhal dissimulé sous le masque d'un Saint-Réal fictif dans une épigraphe célèbre du Rouge et le Noir, les Fables promènent le long de leur sinueux chemin le miroir dans lequel elles se reflètent, ou, plus exactement, grâce à quoi l'image et le texte se sont d'emblée reflétés mutuellement l'un dans l'autre (Collinet, 1995, p. 174).

Nous nous arrêtons ici sur une analyse des éléments du paratexte retenus par les enseignants du primaire (10 enseignants, codage 1_n) et du secondaire (8 enseignants, codage 2_n).

À côté de la – presque – incontournable mention du nom de l'auteur et de l'inscription dans le recueil de fables, la présence d'illustrations de la fable et plus rarement du portrait de l'auteur est à souligner. Chez trois enseignants du primaire, les illustrations, essentiellement les gravures de Doré, accompagnent la lecture du texte de La Fontaine. De ce point de vue, la présence du portrait de La Fontaine est également à souligner. Quatre enseignants du secondaire proposent également des illustrations, certains allant jusqu'à les multiplier, constituant ainsi un véritable dossier (2-8).

	1_2	1_3	1_4	1_5	1_6	1_7	1_8	1_9	1_10	2_1	2_2	2_3	2_4	2_5	2_6	2_7	2_8
titre de chapitre	X			X								X	X			X	X
objectif de l'activité																	X
consignes									X			X					X
inscription dans le recueil						X	X				X		X		X	X	X
nom de l'auteur	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
source												X					X
notes explicatives	X										X		X		X	X	
notice biographique																	
illustration(s) de la fable					1	1	2				1		2		2		
portrait de l'auteur	X				X												
questionnaire	X											X					X

TABLEAU 1 Analyse des supports de la fable: éléments paratextuels.

Nous appréhendons la présence d'illustrations comme une manière de scolariser un texte patrimonial (Louichon, 2012): en préfigurant sa compréhension, en particulier au primaire, ou en jouant sur les dimensions parodiques, au secondaire notamment. De ce point de vue, la fable, comme genre facilement reconnaissable, se prête tout particulièrement à un jeu sur différentes versions.

3.2.3 Des pratiques immersives pour médiatiser les œuvres dans le champ littéraire et culturel



La version du *Cri de la Mouette* présentée aux élèves date de 2003 et comporte 224 pages. Elle est parue chez Robert Laffont, dans la collection Pocket Jeunes Adultes. La quatrième de couverture présente en haut à gauche la référence à la catégorie générique «Témoignage», elle confirme son adresse à un public jeune – essentiellement féminin? – qui pourrait s'identifier à cette «adolescente révoltée [qui] va lutter, souffrir et finalement gagner son combat» en même temps

qu'elle souligne une des finalités de l'écriture autobiographique. Le paratexte éditorial renforce donc la dimension autobiographique: brève notice biographique sur l'auteur, préface et postface de l'éditeur. Tout converge vers un contrat de lecture par lequel le livre doit être abordé: le pacte autobiographique. À cela s'ajoute la postface de l'éditeur sur «L'histoire française de la langue des signes». L'édition comporte donc une visée didactique du texte à l'adresse du jeune lecteur, qui semble relever aussi bien d'un projet éditorial qu'auctorial.

Enfin, en ce qui concerne le texte de Michel Moulin, les élèves en disposent sous la forme d'une photocopie, il s'agit en effet d'un inédit. Point d'éditeur ni de première ou de quatrième de couverture, c'est le texte dans sa matérialité relativement brute, accompagné toutefois d'un lexique, qui est proposé aux élèves.

En guise de deuxième synthèse intermédiaire, la matérialité semble bien être une dimension discriminante dans la transmission des textes. En effet, on constate, pour les textes relevant d'une tradition littéraire, une production iconographique et artistique autonome accompagnant, voire préfigurant la lecture des textes, fournissant parfois aussi des éléments de précompréhension. Cette dimension est évidemment moins présente dans le cadre de textes non classiques, même si la première de couverture et des dossiers à visée didactique accompagnent également leur réception.

3.3 L'actualisation du texte par l'iconographie: une analyse en fonction des gestes didactiques

Dans cette dernière partie, nous nous intéressons à la manière dont le texte est présenté aux élèves dans le cours des interactions en classe. Quels sont, en particulier, les liens qui sont faits avec la matérialité iconographique des supports utilisés? Nous pouvons, à ce stade de nos analyses, dégager plusieurs formes d'actualisation du texte par l'iconographie, accompagnant les textes de notre corpus et, plus généralement, un recours à la multimodalité.

3.3.1 Accéder à la lecture d'un classique par la matérialité de l'édition commentée

Une première forme d'actualisation intervient sous la forme d'une scolarisation du texte (Aeby & Erard, 2013). Nous l'illustrons à partir de la lecture du texte de La Fontaine. Le support que l'enseignante utilise est tiré d'un manuel qui intègre l'étude de la fable dans un cadre plus large. Les marques du paratexte manifestent l'insertion de la fable dans des activités scolaires caractéristiques: le titre du chapitre («Des genres différents pour une même histoire»), l'objectif de la séquence («Reconnaître une histoire à travers des versions différentes»), des consignes («Relis le premier texte de ce chapitre "Le loup et l'agneau" [p. 48]. Compare-le aux deux textes suivants») et un questionnaire. Plus précisément ici, il s'agit pour les élèves de lire trois textes mettant en scène les mêmes personnages, de les comparer pour les conduire à observer qu'«une même histoire» peut prendre la forme d'une fable ou d'un poème parodique (Queneau).

Cette étude contrastée a pour but de mettre en évidence les particularités de la fable comme genre, en insistant également sur l'aspect parodique dans l'inversion des éléments du titre (L'agneau et le loup) qui se détache de l'hypotexte de La Fontaine d'une part, et annonce l'inversion de la valeur des personnages traduite par la représentation iconographique d'autre part: le loup a peur («la queue entre les jambes») de l'agneau et l'agneau se montre tour à tour possessif («mon ru pur»), accusateur («pourquoi [...] troubler mon ru pur?») et agressif («se met à cogner»).

L'illustration participe dans ce cas à la mise en place d'un ensemble de significations partagées sur le texte. Dans ce cas, elle permet aux élèves de se représenter les lieux et les attitudes des différents personnages impliqués. Le texte s'inscrit ainsi dans un programme – scolaire – et sa lecture

répond à des finalités d'enseignement de notions ou d'appropriation d'activités typiquement scolaires (en particulier l'étude de texte). Il est inscrit dans la logique de la configuration disciplinaire (français ou littérature), dans le travail en classe sur les textes.

DES GENRES DIFFÉRENTS POUR UNE MÊME HISTOIRE

Observation

Relis le premier texte de ce chapitre (« le loup et l'agneau », p. 48). Compare-le aux deux textes suivants.

Le loup et l'agneau

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allions montrer tout à l'heure.
Un agneau se désolait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dis cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité. »
— Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas délassant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'elle ;
Et que, par conséquent, en passant, je ne puis troubler sa boisson.
— Tu la troublas, repart cette bête cruelle ;
Et je sais que de moi tu médis l'air guai.
— C'est mentir l'aurait-je fait, si je n'étais pas né ?
Reprie l'agneau ; je t'en donne ma foi.
— Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
— Je n'en ai point. — C'est donc quelque'un des tiens,
Ces vauriens m'Épagneux galeux,
Vous, vos bergers et vos chiens.

On me l'a dit : il faut que je me venge. »
Là-dessus, au fond des forêts
Le loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

La Fontaine, l, 10

L'agneau et le loup

Dans le bûcheron broche un loup
un loup de la belle espèce
il hait aussi l'agneau clair
de sa par
un agneau vient à passer
un agneau de la belle espèce
pourquoi, dit-il, troubler
mon ru pur ?
le loup voudrait bien s'en aller
la queue entre les jambes
mais l'agneau se met à cogner
près du ru pur.

Raymond Queneau, *Il était une fois*,
Gallimard.

1. Les trois textes ont-ils une morale ?
2. Y a-t-il une différence entre la morale du premier texte et celle du second ? Faut-il dire laquelle ?
3. Pourquoi le titre du troisième texte est-il inversé (« l'agneau et le loup ») ? S'agit-il d'une blague ?

Voici deux résumés. Le premier est celui d'un conte en vers écrit par Charles Perrault et intitulé « les animaux ridicules » ; le second est une histoire fantastique écrite par W.W. Jacobs et intitulée « le petit du singe ».

Résumé 1

Un bûcheron très pauvre est fatigué de sa misère et se plaint qu'il n'a jamais un seul de ses souhaits n'ait été exaucé. Jupiter, touché par la plainte, propose au bûcheron de faire trois vœux et lui promet qu'il les exaucera. Il recommande au bûcheron la plus grande prudence et s'en va.

Le bûcheron craint que lui et raconte son histoire à sa femme. Ils se réjouissent ensemble de cette bonne fortune et commencent

3.3.2 Accéder à une distance interprétative par le pointage d'une dimension du texte qui devient objet enseigné

Dans le cas de la lecture de *Candide* de Voltaire, l'illustration est l'occasion de mettre en évidence la distance interprétative imposée par la lecture de ce classique. Cette distance se manifeste dans la question que l'enseignante adresse à Ser lors d'un questionnement à propos du chapitre 16 du conte philosophique (cf. extrait ci-dessous) : « Dernière question pour Ser : est-ce qu'à ton avis ces singes sont des vrais singes ? ».

Ser: ben non

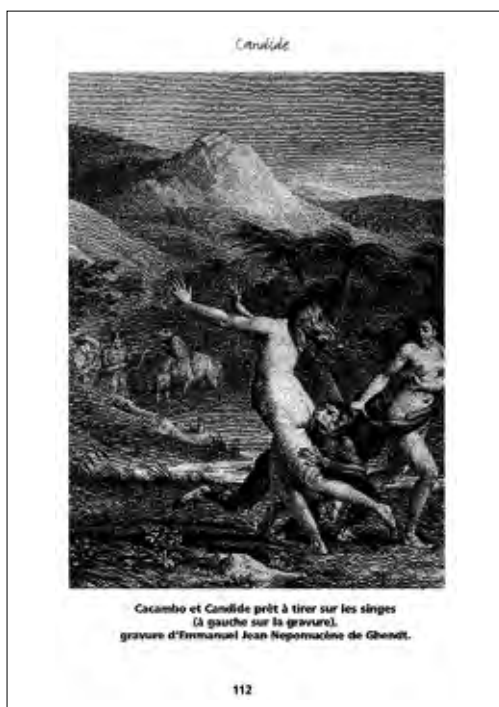
E: ben non pourquoi ?

Ser: c'est les Indiens

Ens: c'est des Indiens peut-être (riant) bons pourtant d'après les illustrations vous avez vu qu'à l'époque on les avait mis comme des singes vraiment/A QUOI est-ce qu'on voit qu'en fait c'est pas des VRAIS singes/et qu'il faut pas le prendre au premier sens du terme [...] donc il a fini son discours en lui disant euh je vous promets c'est pas un vrai jésuite vous pouvez aller contrôler vous pouvez aller voir que c'est pas un vrai jésuite/et il dit ensuite//les oreillons trouvèrent ce discours très raisonnable

(extrait de transcription, Maud, *Candide*, 4, 35'00)

Elle implique de prendre du recul par rapport à l'image, mais également par rapport au texte de Voltaire.



« Ces clameurs portaient de deux filles toutes nues qui couraient légèrement au bord de la prairie, tandis que deux singes les suivaient en leur mordant les fesses.

Candide fut touché de pitié; il avait appris à tirer chez les Bulgares; et il aurait abattu une noisette dans un buisson sans toucher aux feuilles. Il prend son fusil espagnol à deux coups, tire et tue les deux singes. »

(chapitre seizième)

Dans ce cas, la distance interprétative passe par la construction de sa propre posture de lecteur du XXI^e siècle qui sait prendre la mesure d'une réception datée.

3.3.3 Accéder à la lecture d'un classique par le détournement et la parodie

À plusieurs reprises, le recours aux illustrations contribue à pointer, par la parodie ou le détournement, la dimension subversive de la littérature. On pourrait penser que, davantage que le texte, c'est l'image qui fonctionne comme un relais dans l'accès, voire dans l'expression par les élèves, de ces dimensions spécifiques, du moins pour un public scolaire (voir ci-dessous le dessin produit par un élève après la lecture du *Loup et l'Agneau*).



3.3.4 Accéder à la lecture d'un classique par l'intertextualité – l'intermédialité

Un autre geste que nous aimerions mettre en évidence consiste en l'actualisation du sens de l'œuvre en faisant des liens avec la production cinématographique actuelle, comme c'est le cas à propos du chapitre trois de *Candide*:

E: hein le dernier documentaire que: que ce cinéaste améH américain sur l'Amérique de: Bush/ou bien que: qu'il a fait: que vous avez vu au ciné-club Bowling for Columbine/vous vous rappelez où il CONDAMNE

élx: le monde

E: ce qu'il se passe aux États-Unis

E: mais là Voltaire il fait rien d'autre il utilise l'actualité//il utilise l'actualité de l'époque pour la dénoncer pour dénoncer cette guerre//et quand on a maintenant des gens comme: comme: ah comment il s'appelle: Moore aux États-Unis qui critique DANS ses documentaires hein le dernier

(extrait de transcription, Sarah, Candide, 7, 38'00)

3.3.5 Accéder à la littérature par des pratiques immersives

Enfin, il s'agirait de ne pas négliger l'importance des pratiques dites immersives accompagnant la lecture des textes les plus récents. Cela se manifeste à l'occasion de la lecture d'un article de presse sur Emmanuelle Laborit restituant l'auteur à un contexte social et culturel d'actualité. Cela se manifeste également à travers la visite de l'auteur de *Palace Hôtel Tassili Sud* en classe, ce qui donne l'occasion aux élèves de poser des questions, mais aussi à l'auteur, lui-même également enseignant, de mener une activité de production écrite avec les élèves de la classe. La rencontre avec l'auteur, le contact avec le champ littéraire (Reuter, 1981) contribuent donc à une autre forme d'actualisation du texte par la multimodalité.

4 Conclusion

Au terme de cette brève analyse, il est donc possible de dégager quatre formes d'accès au texte, qu'il soit littéraire ou non, qui se traduisent par autant de gestes didactiques autorisés par le recours à l'iconographie et plus largement la multimodalité:

1. L'accès à la lecture d'un classique par l'image pouvant aussi bien contribuer à la présentation d'un sens premier du texte, à une première compréhension, qu'au pointage de dimensions spécifiques, interprétatives ou contextualisantes constitutives d'une lecture distanciée.
2. L'accès à la lecture d'un classique par le détournement et la parodie intervenant dans la mise en place d'une démarche de type interprétatif par le jeu sur et avec les valeurs.
3. L'accès à la lecture d'un classique par l'intertextualité voire l'intermédialité permettant de pointer des composantes du texte que d'aucuns considéreront comme des valeurs du texte.
4. Enfin, dans le cas de textes d'auteur contemporain, la présence de pratiques plus immersives, rencontres avec l'auteur, lectures d'entretiens dans la presse conduisant à une prise de connaissance du champ littéraire et de ses enjeux.

Références

- AEBY DAGHÉ S.** (2008). *Candide, La fée carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture/littérature au secondaire obligatoire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Genève, Université de Genève.
- AEBY DAGHÉ S.** (2014). *Candide, La fée carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture/littérature au secondaire obligatoire*. Berne: Peter Lang.
- AEBY DAGHÉ S. & ERARD S.** (2013). Quand La Fontaine s'invite en classe: enjeux didactiques des supports d'enseignement. *Diptyque*, 26, 157-176.
- AEBY DAGHÉ S. & SCHNEUWLY B.** (2012). «De l'horrible danger de la lecture» (Voltaire): Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In I. Pieper & D. Wieser (Ed.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (pp. 15-33). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- CHEVALLARD Y.** (1985/1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. revue et aug.). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- BALIBAR R.** (2007). *Les français fictifs* (2^e éd., augmentée). Fernelmont: Éditions Modulaires Européennes.
- CAVALLO G.** et **CHARTIER R.** (1997). Introduction. In G. Cavallo et R. Chartier (Ed.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (7-46). Paris: Seuil.
- CHARTIER R.** (1985/2003). Du lire au livre. In R. Chartier (Ed.), *Pratiques de la lecture* (81-117). Marseille: Rivages, Paris: Petite bibliothèque Payot.
- COLLINET J.-P.** (1995). La fable et son image. In C. Lesage (Ed.), *Jean de La Fontaine* (pp. 174-181). Paris: Bibliothèque nationale de France/Seuil.
- DE BEAUDRAP A. R., DE GRISSAC G., ORIEUX P., REVILLON N. & VILLOING E.** (2000). *Les éditions scolaires et l'œuvre intégrale. Un exemple: Candide de Voltaire*, Nantes, IUFM des Pays de la Loire.
- DE BEAUDRAP A.-R.** (1999). La scolarisation de *Candide* de Voltaire dans les éditions parascolaires. In P. Demougin & J.-F. Massol (Éd.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école* (pp. 45-59). Grenoble: CRDP.
- DE BEAUDRAP A.-R.** (2000). *Le commentaire littéraire dans la classe de français*. Paris: INRP, IUFM des Pays-de-la-Loire.
- FRAISSE E.** (1998). *Les anthologies en France*. Paris: PUF.
- KRESS G.** (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- LEBRUN M.** (2000). *Regards actuels sur les fables de La Fontaine*. Paris: Septentrion.
- LEBRUN M., LACELLE N. et BOUTIN J.-F** (dir) (2012). *La littératie médiatique multimodale à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses universitaires du Québec (PUQ).
- LEJEUNE P.** (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.

REUTER Y. (1981). Le champ littéraire: textes et institutions. *Pratiques*, 32, 5-29.

RONVEAUX CHR., GABATHULER CHL. & SCHNEUWLY B. (2013). Le(s) savoir(s) de la fable au travail. La Fontaine enseigné. Consultable sur le site du colloque de l'ARCD, programmé les 8-10 janvier 2013.

SAREIL J. (1982). Le massacre de Voltaire dans les manuels scolaires, *Studies on Voltaire in the Eighteenth Century*, 212, 83-161.

SCHNEUWLY B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

SAVATOVSKY D. (1995). Le français, matière ou discipline. *Langages*, 120, 52-77.

STAROBINSKI J. (1970). Le style de l'autobiographie. *Poétique*, 3. Paris: Seuil.

THÉVENAZ-CHRISTEN T., AEBY DAGHÉ S., LÉOPOLDOFF MARTIN I., RONVEAUX C. Sales Corderio, G, Soussi, A. & Wirthner, M. (2014). La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois. Namur: Presses universitaires de Namur.

Direction générale de l'Enseignement scolaire. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Les avatars des fables de La Fontaine, du XVII^e siècle à nos jours. http://media.eduscol.education.fr/file/Un_livre_pour_l_ete/95/2/L_affable_La_Fontaine_Biographie_185952.pdf

L'enseignement de la lecture des œuvres littéraires : portrait de pratiques en première année du collégial québécois

JULIE BABIN DOCTORANTE ET OLIVIER DEZUTTER PROFESSEUR TITULAIRE

Collectif de recherche CLÉ, Université de Sherbrooke (QC), Canada

julie.babin@usherbrooke.ca

olivier.dezutter@usherbrooke.ca

Résumé

Au Québec, le programme d'études du collégial impose la lecture d'œuvres littéraires complètes dans chacun des trois cours de Français, langue et littérature (FLL); il n'accorde toutefois qu'une place limitée au développement de la compétence lectorale, malgré les lacunes de plusieurs étudiants en cette matière. Ce sont les professeurs – pour la plupart titulaires d'une maîtrise en littérature – qui déterminent l'espace à donner aux savoirs littéraires et didactiques. Pour décrire la place laissée à la lecture des œuvres complètes dans les cours de FLL, une recherche en quatre phases a été instaurée: analyse de plans de cours et de questionnaires, entretiens avec des professeurs et enregistrements vidéo dans des classes. Les résultats relatifs au premier des trois cours de FLL montrent que, outre des activités de discussion, des pratiques traditionnelles semblent persister, et les activités centrées explicitement sur les processus de lecture s'avèrent quasi absentes.

Mots clés:

œuvre intégrale – lecture – littérature – secondaire supérieur

Historiquement, l'enseignement de l'œuvre littéraire s'est d'abord fait par des morceaux choisis, dont les étudiants devaient tirer tantôt des éléments de contenu comme la morale ou la progression rhétorique, tantôt des éléments de repérages formels (figures de style par exemple). C'est depuis la commercialisation des éditions de poche, dans les années 50 (Legendre, 2010) que la lecture intégrale des œuvres est devenue une activité régulière du cours de français. Dans le cadre de nos travaux, nous entendons par œuvres complètes, «les romans, recueils de poésie, de nouvelles ou de contes; les textes de pièces de théâtre, les biographies, les ouvrages documentaires, les bandes dessinées et les albums illustrés dont on n'exploite pas que des extraits» avec les apprenants (Dezutter, Morissette, Bergeron et Larivière, 2005, p. 85). Par rapport aux extraits traditionnellement étudiés, la longueur de ces œuvres présente des défis de lecture particuliers (Falardeau, 2002; Veck, 1998), exacerbés au sortir du secondaire québécois. Le premier cours de Français langue et littérature du collégial² impose en effet aux jeunes adultes une transition importante quant au choix des œuvres et au traitement de celles-ci en classe. La présente contribution vise à décrire, à partir des résultats d'une recherche réalisée entre 2009 et 2013, certaines pratiques mises en œuvre dans ce cours en fonction des prescriptions officielles et d'un cadre théorique didactique.

2 Après la formation primaire et secondaire (11 années), les étudiants qui le souhaitent peuvent poursuivre leurs études à l'ordre collégial, une structure propre à la province de Québec. Cette formation, préuniversitaire (2 ans) ou technique (3 ans), correspond approximativement aux dernières années de lycée en France ou de high school aux États-Unis.

1 L'œuvre complète au collégial québécois

À l'entrée au cégep, dans le premier cours de FLL, les étudiants sont le plus souvent confrontés à la lecture d'œuvres issues de la littérature française du Moyen Âge au XVIII^e siècle, en raison de la répartition de contenu adoptée par une majorité de collèges depuis la réforme de 1994³. Une rupture importante s'observe alors dans le choix de corpus et dans les activités réalisées en classe entre le secondaire et le collégial puisque, malgré une ouverture officielle du programme du secondaire à la lecture des œuvres «classiques» (gouvernement du Québec, 2007, p. 31), une enquête récente montre que les œuvres données à lire, dans les faits, ont été écrites dans la seconde moitié du XX^e siècle et que ce sont surtout des romans, issus de la littérature québécoise dans une proportion de 43,8% (Dezutter, Babin, Goulet et Maisonneuve, 2012). L'écart vécu par les étudiants qui doivent lire au collégial des œuvres dont la langue et l'univers sont d'une autre époque est de surcroît accru par le genre des œuvres qui leur sont imposées, fréquemment une œuvre dramatique comme *Dom Juan* ou un conte philosophique comme *Candide* (*Ibid.*).

Quant aux tâches entourant la lecture des œuvres, la rédaction de résumés, la présentation orale par les élèves et le questionnaire écrit persistent fortement au secondaire (*Ibid.*), alors que l'évaluation au collégial passe principalement par une rédaction de type scolaire. Dans le premier cours, le commentaire composé ou l'explication de texte sur un extrait doit mettre l'accent sur les «manifestations thématiques et stylistiques» (gouvernement du Québec, 2009, p. 9): l'étudiant doit alors développer sa compétence à «analyser des textes littéraires» (*Ibid.*). Cette activité pose les bases nécessaires à l'apprentissage de la dissertation, à travailler dans les deux cours suivants et faisant l'objet, au terme de la formation, de l'Épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature (gouvernement du Québec, 2014). C'est la réussite de cette épreuve qui conditionne l'obtention du diplôme d'études collégiales.

Les pratiques encouragées par le programme d'études du collégial sont ainsi principalement orientées vers le développement de compétences scripturales et analytiques; le rôle du professeur quant à la progression en lecture des étudiants est peu mis en avant par rapport à ce qui est prescrit au secondaire. Le ministère semble considérer les cégépiens comme suffisamment compétents pour comprendre et interpréter les deux œuvres complètes qui doivent minimalement être lues dans chaque cours. Pourtant, la compétence à lire n'a jamais fini de se développer (Dezutter et Myre-Bisaillon, 2012), et «[l'] apprentissage de la lecture qui se fait très tôt et combat l'analphabétisme sur le plan de la langue n'est, en aucune façon, une garantie de "savoir lire" la littérature. [...] On tient pour acquis, à tort, que ce savoir-lire va de soi» (Thérien, 2007, p. 16). En ce sens, de nombreux apprentissages demeurent à faire chez les étudiants du collégial. Maisonneuve (2002) a d'ailleurs montré que plusieurs d'entre eux sont peu outillés pour faire une lecture «réussie, légitime» du texte littéraire (p. 219), en l'occurrence une œuvre longue issue de la littérature française d'une autre époque. Et les jeunes adultes reconnaissent eux-mêmes le besoin d'être accompagnés dans la préparation à la lecture (Falardeau, 2002) autant que la pertinence de recevoir un enseignement explicite de stratégies (Turcotte, 1997).

Or, même si les professeurs constatent la faible compétence à lire de leurs étudiants (Falardeau, 2003; Lecavalier et Richard, 2007), l'aide qu'ils sont en mesure de leur apporter est essentiellement conditionnée par les orientations de leur formation disciplinaire. Si les enseignants du secondaire ont reçu une importante formation en pédagogie et en didactique, les professeurs du collégial sont à la quasi-unanimité diplômés en études littéraires uniquement (CSE, 2000), ce qui contribue peut-être à alimenter la résistance de quelques praticiens envers une certaine vision de l'enseignement de la lecture de la littérature, comme cela s'observe dans des high schools américains (Franzak, 2006) ou des lycées français (Bertucci, 2004).

3 La première mouture du programme exigeait l'enseignement des courants littéraires. Presque tous les cégeps ont alors choisi de diviser chronologiquement le contenu des deux premiers cours de français pour y traiter de la littérature française (du Moyen Âge au début du XIX^e siècle; du XIX^e à aujourd'hui), et de réserver le troisième cours à la littérature québécoise.

2 La lecture de l'œuvre complète et des approches pour son enseignement

La lecture intégrale d'une œuvre renvoie d'abord à la pratique sociale de référence qu'est la lecture de loisir. Un défi réside, pour les professeurs de cégep, dans le fait de dépasser cette pratique ordinaire pour l'amener vers sa dimension savante, tout en incitant les étudiants à mobiliser les opérations cognitives de haut niveau: recours important à la mémoire de travail, capacité d'organisation et de synthèse de l'information lue, habileté à mettre en relation les détails avec les éléments de macrostructure de l'œuvre (Van Dijk, 1976; Veck, 1997). Ces spécificités font de la lecture de l'œuvre complète une aventure unique, qui ne saurait se réduire à l'addition d'analyses de divers extraits (Langlade, 1995) pour en extraire une interprétation savante.

En milieu scolaire, si l'étude des textes littéraires s'est institutionnalisée depuis longtemps, les modalités d'enseignement divergent autour de l'œuvre complète à proprement parler. De multiples approches didactiques ont été théorisées autour des pôles texte, auteur ou lecteur pour l'enseignement de l'œuvre intégrale, des approches où l'on constatera fréquemment la présence de trois «temps» de la lecture. Peu importe sa centration, en effet, l'enseignement de la lecture de l'œuvre complète inclut généralement a) une préparation, b) un accompagnement et c) une forme d'évaluation ou de bilan (Coutant et Perchemlides, 2005; Falardeau, 2002; Giasson, 2003). C'est le cas des approches centrées sur le contexte d'écriture (approches historique ou biographique), des approches formelles centrées sur le texte et des approches centrées sur le lecteur (approches psychocognitivistes, par le sujet lecteur, par la lecture littéraire). Sur le plan théorique, les approches sont ainsi pensées autour d'une présentation de l'œuvre avant que les étudiants ne la lisent et de certaines pistes de lecture selon les orientations prédéterminées. Les lecteurs devraient ensuite être accompagnés dans leur parcours de l'œuvre à différents moments, grâce à des activités orales ou écrites leur permettant de mettre en application les notions à apprendre ou les compétences à développer. Enfin, des activités de bilan et d'évaluation devraient être organisées par le professeur afin de juger des apprentissages réalisés par les étudiants. C'est sur ces trois temps qu'une équipe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke et du Collège Édouard-Montpetit a centré ses observations des pratiques autour de la lecture des œuvres dans les dernières années.

3 Une recherche sur la place de l'œuvre complète

Un projet de recherche a été mis en place pour décrire et analyser les pratiques des professeurs en rapport avec l'exploitation des œuvres complètes dans les trois cours obligatoires en FLL⁴. La présente publication étant centrée sur le premier de ces cours, Écriture et littérature, nous ne signalerons ici que les détails applicables à ce cours. La méthodologie, en quatre phases, s'articulait autour d'une analyse quantitative de plans de cours⁵ (n = 190) et des réponses à un questionnaire (n = 24). Une analyse thématique a également été réalisée sur les verbatims de 8 entretiens semidirigés et sur 4 séquences d'enseignement filmées en classe. Après avoir dressé brièvement le profil des quatre professeurs filmés (Esther, François, Martin et Jean⁶), nous présenterons les données relatives aux pratiques déclarées et observées aux trois temps de la lecture.

4 La recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2009-2012; 2012-2014), par le Fonds de recherche Société et culture du Québec (2010-2013) et par le Collège Édouard-Montpetit (2009-2013).

5 Le plan de cours est le document officiel remis par le professeur aux étudiants au début du trimestre. Il présente «les objectifs du cours, son contenu, des indications relatives aux méthodes, une médiagraphie, les modalités de participation aux cours et les modalités d'évaluation des apprentissages» (gouvernement du Québec, 2007, p. 4).

6 Des pseudonymes ou des numéros d'identification ont été attribués aux participants afin de protéger leur anonymat, dans le respect de la Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université de Sherbrooke.

3.1 Une diversité de profils de professeurs

Esther et François enseignent au collégial depuis une vingtaine d'années. Le tournage dans la classe d'Esther (d'une durée de 3 h 31) concerne la lecture des dernières œuvres à l'étude dans le trimestre: *Candide* et *Micromégas*. La séquence de travail filmée avec François (d'une durée de 15 h 57) porte sur la lecture de la deuxième œuvre au programme, les contes de Perrault. L'expérience de Martin tranche: au moment de participer à la recherche, ce professeur exerçait au collégial depuis à peine deux ans. Le tournage dans sa classe (d'une durée de 5 h 45) met en évidence des pratiques d'enseignement entourant la deuxième œuvre du trimestre, *Le mariage de Figaro*.

Le doyen des quatre professeurs d'Écriture et littérature, Jean, enseigne au collégial depuis près de quarante ans. La séquence vidéo d'environ 24 h portait sur la première œuvre lue par les étudiants, *Dom Juan*. Titulaire d'un doctorat en didactique, le professeur a mis au point, avec une collègue, une démarche d'approche des œuvres qui l'a amené à changer radicalement sa pratique. Nous verrons comment sa façon de faire, aux trois temps du travail sur l'œuvre, détonne passablement par rapport à celle de ses pairs.

3.2 Quelques résultats dans le premier cours de FLL

3.2.1 Avant la lecture de l'œuvre complète

Au vu des données collectées dans l'ensemble des quatre phases de la recherche, la préparation des étudiants à la lecture de l'œuvre complète serait le temps le moins exploité par les professeurs. Les entrevues ne permettent en effet de dégager qu'une préoccupation limitée pour ce moment d'entrée dans l'œuvre. L'un des professeurs (n° 107166) se fait même un devoir de ne donner aucune consigne, aucune balise: «La première chose que je leur demande de faire, c'est de lire sans objectif, sans questions auxquelles répondre. Essayer de voir si il n'y a pas moyen de trouver du plaisir dans cette lecture-là. [...] Je ne leur donne pas d'objectif de lecture x [...] Je ne leur donne rien à chercher dès le départ. À la limite, je leur demande même de ne pas trop prendre de notes. Juste lire librement.» Pour d'autres professeurs, l'entrée dans l'œuvre se fait individuellement: deux professeurs disent remettre aux étudiants un dossier, un questionnaire visant à accompagner la lecture de chacun et à en prévoir l'amorce. La première décrit de la sorte le contenu du document fourni aux étudiants avant leur lecture: «Avant chacune des œuvres, ils partent avec un questionnaire à remplir. Ils doivent aller voir telle et telle chose sur l'histoire. Je pose des questions précises» (n° 507178). Son collègue opte pour une forme d'appel à la vigilance avant la lecture de l'œuvre: «Je peux anticiper parfois, donner des éléments avant la lecture ou dire aux étudiants: "Faites attention à telle chose, telle chose, telle chose, ça se peut que ça vous échappe. À ce moment-là, voici de quoi il s'agit"» (n° 116414). Dans les plans de cours, il est difficile d'identifier un temps consacré explicitement à la présentation de l'œuvre; dans la large majorité de ces documents, le début du travail en classe est prévu au moment où, dans l'échéancier, l'œuvre est présumée lue en entier par les étudiants.

La démarche d'entrée dans l'œuvre de Jean est d'emblée différente. Il demande explicitement aux étudiants de NE PAS prendre connaissance de l'œuvre lors de son achat afin d'animer une discussion en classe, comme il le raconte en entrevue: «Au début, il y a une phase de dialogue avec le groupe entier, où je suscite des hypothèses de lecture sur l'œuvre, qu'ils n'ont pas encore ouverte.» Le film de cette leçon montre que la discussion est orientée du général au particulier: le professeur l'amorce par une introduction à la littérature (en lisent-ils? comment la définit-on? pourquoi en lire?) et poursuit avec une introduction à la lecture (quelle place a-t-elle dans leur vie?). Il aborde l'œuvre ensuite seulement, par son auteur (que savent-ils de Molière?) et son genre (sont-ils déjà allés au théâtre?).

Les résultats précédents mettent en lumière, du point de vue quantitatif, la mince place généralement faite au temps 1 de la lecture de l'œuvre complète dans le premier cours du collégial. Qualitativement, les quelques commentaires recueillis sur cette étape montrent, d'une part, une focalisation sur le pôle lecteur. Une professeure privilégie un conditionnement axé sur le plaisir des lecteurs. Chez Jean, le questionnement avant la lecture touche à des dimensions psychocognitives des étudiants: activation des connaissances antérieures et génération d'hypothèses. D'autre part, des professeurs se centrent sur des aspects liés au texte: son «histoire», les «choses» auxquelles les étudiants doivent porter attention. À cette étape, il est difficile de cerner l'approche didactique pour laquelle les professeurs optent.

3.2.2 L'accompagnement à la lecture de l'œuvre complète

L'accompagnement à la lecture apparaît également minimal dans la pratique des professeurs de l'échantillon. Ils ne semblent généralement pas prévoir de temps dans leur plan de cours pour discuter de l'œuvre avec les étudiants pendant qu'ils sont en train de la lire, après un certain chapitre ou à mi-parcours. Les entrevues nous apprennent que cet accompagnement peut passer par des rencontres individuelles ou par l'écrit, comme c'est le cas avec le dossier-questionnaire donné par la professeure n° 507178 en début de parcours. Sur le site internet du cours d'Esther, des hyperliens sont aussi suggérés aux étudiants pour entendre ou voir les œuvres, et des questions leur sont parfois posées sur certaines parties de l'œuvre. La présence marquée d'un questionnaire, d'un test, d'un contrôle à un moment où l'autre du trimestre subsiste d'ailleurs chez une large majorité de professeurs selon les informations fournies par les plans de cours (95/190) et les questionnaires (19/24), mais le traitement de ces données ne permet pas de savoir si ce contrôle est effectué pendant ou après la lecture.

Dans la classe de Jean, une certaine partie de l'œuvre doit être lue chaque semaine en prévision de discussions entre pairs. «Il n'y a pas de contrôle de lecture. Le contrôle de lecture, c'est qu'il y a un échancier de lecture et, à chaque semaine [...] ils peuvent rester avec les gens [de leur équipe] à condition que tout le monde ait lu les pages requises.» Ces rencontres d'équipes sont organisées de façon à ce que les membres soient interdépendants et que des hypothèses de lecture soient discutées entre pairs. Jean agit en soutien aux questionnements: il encourage les étudiants à se poser des questions, il les renvoie aux ressources disponibles et les incite à établir des liens entre les informations amassées au cours de leur lecture.

À l'instar des activités organisées au temps 1 pour préparer les étudiants à la lecture de l'œuvre, les quelques tâches prévues au temps 2 par les professeurs de notre échantillon s'articulent surtout autour du pôle texte. Elles sont réalisées à l'écrit, par les étudiants, en dehors de la classe. Seul Jean consacre du temps de cours à des discussions qui tiennent compte tant des caractéristiques de l'œuvre dans son intégralité que des opérations cognitives mises en œuvre par les lecteurs.

3.2.3 Le retour sur la lecture de l'œuvre complète

Le temps 3 de la lecture est celui auquel les participants à l'étude consacrent visiblement une plus grande période, essentiellement lors d'exposés magistraux par le professeur. Trois des professeurs filmés consacrent une proportion importante du temps à parler en classe une fois que l'œuvre est considérée comme lue: Martin, par exemple, donne des explications pendant 73% de la séquence sur l'œuvre. Chez Esther, c'est 77% du temps, et cette proportion s'élève à 86% dans la classe de François. Seule la démarche mise en place dans le cours de Jean permet de donner priorité aux étudiants: l'enseignement magistral n'occupe que 49,5% du temps réservé à *Dom Juan*.

Les exposés observés, presque toujours centrés sur le texte, visent généralement à transmettre des connaissances relatives à l'œuvre, notamment à mettre en lumière le propos de l'œuvre. Dans les entrevues et dans les vidéos observées, le contexte sociohistorique, la thématique et les aspects formels de l'œuvre sont également portés à l'attention des étudiants. Le résumé ne semble ni demandé ni évalué par les professeurs participants, rompant ainsi avec l'usage du secondaire.

Des activités à l'oral émergent par ailleurs des résultats aux questionnaires: certains professeurs y déclarent le recours à l'exposé oral (2/24), à la transposition en texte dramatique s'il s'agit d'un roman (2/24), à la lecture publique (5/24) et à la discussion entre pairs (6/24) pour conclure le travail sur l'œuvre complète.

Pour Esther, le bilan de l'œuvre commence rarement sans une première vérification: «Dans le test de lecture, [...] ce que je cherche, c'est qu [e l'étudiant] soit conscient de ce qu'il doit savoir dans le roman. Idéalement, qu'il l'ait lu». Elle impose le questionnaire pour encourager les étudiants à lire, comme le fait François avant de commencer l'analyse: il a constaté au fil de sa carrière que, s'il ne «faisai [t] pas cela, [les étudiants] ne lisaient pas». Martin est d'un tout autre avis: «Jamais je ne fais de contrôle de lecture. [...] Je trouve que ça n'a pas de valeur pédagogique, je trouve ça complètement absurde et, de la façon dont le cours est construit, je suis convaincu que s'ils n'ont pas lu l'œuvre, ça va se refléter rapidement dans les analyses.» Ce discours permet de dégager l'objectif vers lequel se dirigent les professeurs: la rédaction d'une analyse. Comme l'exige le programme, l'évaluation formelle de la lecture passe prioritairement par l'écriture d'un texte d'analyse de forme scolaire. Dans la classe de Jean, la lecture de *Dom Juan* aboutit également à un travail formel sur l'œuvre et à l'enseignement de savoir-faire rédactionnels liés à la production d'une analyse littéraire, mais le lecteur est encore une fois davantage pris en compte dans ce troisième temps: avec des pairs, l'étudiant peut choisir la scène sur laquelle portera son analyse et élaborer le plan de son texte. Il a également l'occasion de construire et de valider ses hypothèses au cours des discussions, et le professeur intervient essentiellement avec des questions plutôt qu'avec des réponses auprès de petits groupes d'étudiants.

C'est donc le retour sur la lecture qui ressort davantage des trois temps des pratiques observées. Pratique traditionnellement établie, mais aussi exigence ministérielle, la rédaction d'une analyse ou d'un commentaire composé se démarque nettement. Elle a toutefois la limite de ne se centrer que sur un extrait de l'œuvre et sur les «manifestations thématiques et stylistiques», explicitement nommées dans le programme d'études. Le sujet lecteur n'apparaît qu'exceptionnellement pris en compte, comme c'est le cas dans la classe de Jean.

4 Quel enseignement de la lecture de l'œuvre complète?

Les résultats de la recherche visant à décrire la place de l'œuvre complète dans le cours d'Écriture et littérature au collégial québécois mettent en exergue des pratiques d'enseignement centrées sur le texte et les savoirs formels, comme l'ont observé Fournier et Veck (1997) en France. Les façons d'enseigner la lecture de l'œuvre au collégial sont centrées davantage sur l'exposé magistral et l'analyse d'extraits que sur le travail de l'œuvre dans son intégralité. Compte tenu de la définition de Dezutter *et al.* (2005), il est par conséquent difficile de conclure à un enseignement de l'œuvre *complète*, celle «dont on n'exploite pas que des extraits». Il s'agit sans doute là du fruit d'une puissante tradition liée aux études littéraires dont sont issus les professeurs (Mairair et Dufays, 2008; Schmitt, 1994), mais surtout d'une influence nette du programme d'études. S'ajoute aussi au Québec la perspective d'une épreuve de sanction axée sur la rédaction d'une dissertation portant sur un extrait et ses caractéristiques littéraires, l'Épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature. Pour ce qui concerne les pratiques en classe, il faut nous rendre aux mêmes conclusions que Lacelle et Langlade (2007) quant à la mince place laissée aux échanges et aux discussions entre jeunes adultes. Outre de rares exceptions, comme dans la classe de Jean, les activités entourant la lecture de l'œuvre se réaliseraient essentiellement à l'écrit.

Certaines activités de préparation et d'accompagnement à la lecture ressortent, mais il s'agirait ici d'une spécificité du premier cours de FLL: le travail aux temps 1 et 2 est pratiquement absent des observations dans les deux autres cours (Babin, Dezutter, Goulet et Maisonneuve, à paraître). Malgré les difficultés des étudiants, l'appui donné au développement de la dimension psychocogni-

tive de leur lecture n'apparaît que limité. Si Turcotte (1997) réfère à une «déresponsabilisation» des professeurs (p. v), nous concluons peut-être davantage à un manque de formation en didactique qui ne permet de penser un réel développement des compétences lectorales nécessaires à la lecture d'une œuvre scolaire que les étudiants n'ont pas choisie et qui présente des attributs littéraires avec lesquels ils sont peu familiers.

Références

BABIN J., DEZUTTER O., GOULET M. et MAISONNEUVE L. «Quelle place pour l'enseignement de la lecture en Français, langue et littérature?» In Bizier, N. (ed.), *L'Impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.). Association québécoise de pédagogie collégiale. (à paraître)

BERTUCCI M.-M. (2004). «Enseigner le français : crise de la discipline ou crise de l'identité professionnelle?», pp. 135-152, in Fraisse, E. et Houdart-Merot, V. (eds.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*. SCÉRÉN-CRDP de L'Académie de Créteil – CTRH de Cergy-Pontoise.

COUTANT C. et PERCHEMLIDES N. (2005). 'Strategies for teen readers'. *Educational Leadership*, n° 63/2, 42-47.

CSE. (2000). La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu. Avis au ministre de l'Éducation. Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec.

DEZUTTER O., BABIN J., GOULET M. et MAISONNEUVE L. (2012). «La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec – État des lieux». *Revue internationale d'éducation – Sèvres*, n° 61, 111-120.

DEZUTTER O., MORISSETTE C., BERGERON M.-D. et LARIVIÈRE I. (2005). «Quel programme de lecture pour les élèves québécois de 10 à 17 ans?» *Québec français*, n° 139, 83-85.

DEZUTTER O. et MYRE-BISAILLON J. (2012). «Des pistes pour améliorer les compétences en lecture des élèves». *Vivre le primaire*, n° 25/2, 24-26.

FALARDEAU E. (2002). «La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature». *Pédagogie collégiale*, n° 16/1, 6-11.

FALARDEAU E. (2003). «Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 29/3, 673-694.

FOURNIER J.-M. et VECK B. (1997). «La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée». *Pratiques*, vol. 95, 7-30.

FRANZAK J. K. (2006). 'Zoom : A Review of the literature on marginalized adolescent readers – Literacy theory, and policy implications'. *Review of Educational Research*, n° 76/2, 209-248.

GIASSON J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e éd.). gaëtan morin éditeur.

LACELLE N. et LANGLADE G. (2007). «Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres». pp. 55-64 in Dufays, J.-L. (ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Presses universitaires de Louvain.

LANGLADE G. (1995). «Œuvres intégrales romanesques. In M. Descotes, J. Jordy et G. Langlade (dir.), *Lire méthodiquement les textes* (pp. 143-163). Paris : Bertrand-Lacoste.

LECAVALIER J. et **RICHARD S.** (2007). «Réduire les écarts culturels en langue et en littérature: une démarche pour la classe», Contribution aux actes du X^e Colloque international de l'AirDF. Villeneuve-d'Ascq, dir. AIRDF.

LEGENDRE B. (2010). «Les débuts de l'édition de poche en France: entre l'industrie et le social (1953 – 1970)». *Mémoires du livre*, n° 2/1, n.p.

MAISONNEUVE L. (2002). «Le cégépien lecteur: étude des perceptions et des représentations de la lecture ainsi que des attitudes envers les pratiques scolaire et personnelle de la lecture et analyse des lectures effectives». Thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

MARLAIR S. et **DUFAYS J.L.** (2008). «Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature? Regard sur quatre leçons de 5^e année du secondaire». pp. 61-82 in Bucheton, D. et Dezutter, O. (eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. De Boeck.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Circuit collégial 2007-2008*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise (2^e cycle du secondaire)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. (2009). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. (2014). *Épreuve uniforme de français du collégial: Langue d'enseignement et littérature*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

SCHMITT P. (1994). *Leçons de littérature – l'enseignement littéraire au lycée*. L'Harmattan.

THÉRIEN G. (2007). «L'exercice de la lecture littéraire». in Gervais, B. et Bouvet, R. (eds.), pp. 11-41, *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Presses de l'Université du Québec.

TURCOTTE A. G. (1997). «Évolution des compétences et des perceptions comme lecteur des cégépiens aux études préuniversitaires interprétées à la lumière de l'enseignement collégial». Thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.

VAN DIJK T. (1976). «Narrative macrostructures. Logical and cognitive foundations». *A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature (PTL)*, vol. 1, 547–568.

VECK B. (1997). *L'œuvre intégrale au lycée*. INRP.

VECK B. (1998). *Œuvres intégrales et projet de lecture*. INRP - Bertrand-Lacoste.

Actualisation de l'enseignement de la littérature au secondaire II

État des lieux en formation initiale

SYLVIE JEANNERET

CERF, Université de Fribourg

Sylvie.jeanneret@unifr.ch

Résumé

L'actualisation de l'enseignement du français au secondaire II est l'une des problématiques récurrentes dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants. Deux recherches ont été menées en 2011-2012 puis en 2012-2013 par des étudiants-es du CERF (Université de Fribourg); pour se familiariser avec l'enseignement des «classiques», la volée 2011-2012 a travaillé autour de la notion d'«actualisation» de l'enseignement du français. La volée 2012-2013 a développé un projet autour du «Roman des Romands» et de ses implications didactiques, en réfléchissant sur la notion d'«inventivité» didactique. La présente communication proposera des pistes de réflexion à partir des deux axes de recherche suivants: actualiser l'enseignement à partir du corpus (quoi et comment) et de la place des TICE dans les dispositifs didactiques.

Mots clés:

**enseignement – littérature – actualisation – classiques – dispositifs didactiques
Roman des Romands**

Introduction

Comment adapter l'enseignement de la littérature à l'ère informatique? En particulier, quelles démarches didactiques pourraient-elles participer d'une actualisation des lectures (question du corpus) ou de la lecture en soi? Ces questions de départ ont sous-tendu des travaux de recherche menés par des étudiants en formation initiale pour le degré secondaire II.

En effet, l'actualisation de l'enseignement de la littérature au secondaire II est l'une des problématiques que nous avons choisi d'aborder avec les futurs enseignants de français dans le cadre de leur formation initiale à l'Université de Fribourg (Suisse). Précisons ici que les recherches ont été menées dans le cadre spécifique du laboratoire didactique de français, cours offert par la formation des enseignants de l'Université de Fribourg; ces laboratoires didactiques visent à ce que les étudiants initient une recherche qui fasse intervenir les enseignants de «terrain», les didacticiens, les élèves, les théoriciens également, afin de croiser théorie et pratique et de tisser des liens entre les deux.

Notre communication présentera les résultats du croisement de deux recherches entreprises par des étudiants stagiaires entre 2011 et 2013, recherches portant sur la notion d'«actualisation» et sur les différentes manières d'actualiser l'enseignement de la littérature en classe du secondaire II (canton de Fribourg).⁷

⁷ Nous pourrions qualifier de «mini-recherches» les travaux effectués par les étudiants stagiaires en didactique du français, l'objectif principal étant une initiation aux pratiques de recherche, si possible en lien avec le terrain. Ces travaux sont menés pendant une année scolaire, en parallèle avec les cours de didactique et le stage en suivi dans une classe du collège.

Après une mise au point sur le corpus et la méthode envisagés, nous poursuivrons par un développement du cadre théorique, puis une mise en valeur des résultats obtenus par les stagiaires, que ce soit sous forme de dispositifs d'enseignement (volée 2011-2012), soit sous forme d'enquête de type qualitatif (volée 2012-2013).

1 Corpus et méthode

Quelques mots au sujet du corpus retenu, sur lequel je reviendrai de manière plus approfondie par la suite: en 2011-2012, les étudiants se sont concentrés sur la question générale suivante: «comment faire parler la littérature classique à la jeunesse d'aujourd'hui?»; le terme «classique» désignerait les «œuvres légitimées, reconnues à partir d'un certain nombre de critères objectifs tels que la tradition scolaire d'une part, la tradition universitaire d'autre part ou les ouvrages critiques qu'elle a suscités». ⁸ En s'appuyant notamment sur cette définition, les étudiants participant à la recherche ont développé essentiellement des dispositifs didactiques permettant, d'après eux, d'œuvrer à l'actualisation de notre enseignement. Je présenterai par la suite certaines de leurs propositions didactiques, réalisées à partir de textes littéraires dits «classiques» (*Le dernier Jour d'un condamné* [1829], *On ne badine pas avec l'amour* [1834], *Alcools* [1913]). ⁹

En 2012-2013, les stagiaires ont travaillé sur la mise en œuvre du prix «Le Roman des Romands», prix décerné par des collégiens de Suisse romande au meilleur roman contemporain lu parmi la sélection opérée par le comité de lecture du Roman des Romands. ¹⁰ La question que nous avons débattue était celle de l'influence que pouvait avoir cette pratique de lecture sur l'inventivité didactique.

Quelques indications au sujet de la méthode de travail choisie pour mener les recherches: dans le cadre de la recherche menée en 2011-2012, les stagiaires ont choisi de mener une recherche de type descriptif (portant sur les élèves d'aujourd'hui) couplée à une recherche-action. Différents dispositifs ont été créés à cette occasion, notamment un dispositif d'enseignement à partir de la BD, un sur la poésie et l'autre sur le théâtre que nous présenterons brièvement par la suite.

Dans le cadre de la recherche menée sur le Roman des Romands, trois publics ont été sollicités (auteurs – enseignants – comité de lecture). Les étudiants ont ainsi conçu des questionnaires qu'ils ont fait passer soit de manière écrite (par échange de courriels), soit sous forme d'entretiens. Les différentes passations ont eu lieu entre octobre et décembre 2012 – pour les enseignants, il s'agit d'enseignants du canton de Fribourg. Le travail traite donc de manière qualitative les données recueillies.

2 Le cadre théorique

Spécifions ici que nos lectures préalables portaient sur la question suivante: pourquoi étudier la littérature? En effet, les étudiants, interpellés par les propos de *La littérature en péril* de Tzvetan Todorov (2007), souhaitaient, non pas revenir sur cette question qui nous semblait peu pertinente en termes de recherche, mais proposer des travaux qui puissent, eux, apporter des réponses à la

⁸ Houdart-Mérot V., (2012), «Qu'est-ce qu'un classique? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale?», in Peretti I., Ferrier B., *Enseigner les «classiques» aujourd'hui – Approches critiques et didactiques*, coll. ThéoCrit», Peter Lang, p. 35.

⁹ Concernant les notions de «canon» et d'auteurs «classiques», signalons les mises au point à leur sujet de Marc Fumaroli, Jean Molino, Jean Starobinsky et George Steiner («Présence des classiques?», *Le Débat* [1989], n° 54, mars-avril, 4-23).

¹⁰ Huit romans sont choisis parmi les parutions de l'année précédente. Pour davantage de précisions et d'informations, se référer au site internet www.romandesromands.ch.

question de l'actualisation de l'enseignement de la littérature au collège. Dans le cadre du cours, la partie théorique s'est enrichie de lectures d'extraits des deux ouvrages suivants : *petite écologie des études littéraires* de Jean-Marie Schaeffer, qui nous a permis de réfléchir à deux pistes didactiques, d'une part l'activation de l'écriture « littéraire » et d'autre part le fait de développer la capacité de raconter, de nous raconter ; *pourquoi étudier la littérature ?* de Vincent Jouve, qui développe des réflexions intéressantes liées à la contextualisation des œuvres.¹¹ Avant de laisser les étudiants élaborer leurs projets de recherche, nous avons discuté autour des points suivants, qui nous paraissaient indispensables afin d'asseoir l'utilité de notre démarche dans le cadre d'une formation initiale :

- la notion d'« actualisation ». La définition qu'en donne Yves Citton dans *Lire, interpréter, actualiser – pourquoi les études littéraires ?* est bien entendu porteuse de sens pour les étudiants. Je rappellerai ici la définition que donne Citton à l'actualisation (dans le Lexique présent à la fin de son ouvrage) : « ... opération par laquelle une procédure ou un objet hérités du passé reçoivent une utilisation ou une signification inédite de par leur application à une situation présente ». Son ouvrage développe le rôle attribué au lecteur, privilégiant ainsi une lecture de type interprétatif plutôt qu'explicatif ; les trois types de lectures qu'il exploite, lectures dites méthodiques, inspirées, actualisantes permettent de cerner le rôle attribué à la fois au texte et à son lecteur.¹² Toute la difficulté de notre enseignement, ainsi que les étudiants le conçoivent, est dans la recherche d'un équilibre entre lectures de type méthodique et de type actualisante, recherche qui permet de donner un caractère plus dynamique à leurs démarches didactiques. Comme l'écrit l'une des étudiantes dans son travail, il s'agit pour l'enseignant de français de répondre à la « sempiternelle question du COMMENT. [...] Tout naturellement, cette interrogation l'amène à converger vers une dynamique, l'actualisation, qui va polariser et conditionner une série d'approches possibles [...] ».¹³ Une autre de nos étudiantes préfère passer directement par la verbalisation, parlant d'« actualiser l'enseignement de la poésie », verbalisation qui lui permet de construire ensuite différents objectifs (« élève est capable de comparer... » « de caractériser... », « stagiaire capable de motiver... », « d'offrir une piste de lecture autre que la lecture méthodique... »). Si la lecture méthodique représente l'une des composantes incontournables de l'enseignement de la littérature au collège (« savoir-faire » détaillé du plan d'études du collège du canton de Fribourg), les étudiants sont particulièrement conscients de l'équilibre à trouver entre « interne et externe » (pour reprendre les termes de Tzvetan Todorov), stipulant que : « Pour connaître le sens d'un texte, l'étude de la structure ne peut en aucun cas se substituer à celle de l'histoire : l'une comme l'autre est indispensable ».¹⁴ Todorov propose même de tenir

11 Jouve V., (2010), *Pourquoi étudier la littérature ?*, Armand Colin ; Schaeffer J. M., (2011), *petite écologie des études littéraires*, éd. Thierry Marchaisse.

12 Définitions données par Yves Citton : « Lectures actualisantes : une lecture d'un texte passé peut être dite actualisante dès que (a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, (b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépayant sur le présent. / Lectures inspirées : approches d'un texte qui amènent le lecteur à trouver dans ce texte de quoi transformer les finalités et les valeurs qui orientent son existence (en opposition à lectures méthodiques dans la philosophie de Richard Rorty). / Lectures méthodiques : approches d'un texte qui cherchent à classer ses formes et ses contenus à l'intérieur des catégories déjà proposées par un savoir disciplinaire (en opposition à lectures inspirées dans la philosophie de Richard Rorty) ». (*Lire, interpréter, actualiser*, p. 344).

13 Travail de l'étudiante F, « L'actualisation du théâtre au secondaire II », p. 1, rendu en juin 2012. Parmi les travaux retenus que je citerai, six ont été retenus (il s'agira désormais des étudiantes A à F). Je tiens à remercier ici les étudiant-e-s des laboratoires de didactique de français des années 2011 à 2013 de m'avoir autorisée à citer leurs travaux.

14 Todorov T., (1989), « Livres et vivre », *Le Débat*, n° 54, p. 59.

compte de la réaction de son lecteur de manière bien plus consciente¹⁵; il est certain que la prise en compte du lecteur dans les démarches didactiques actualisantes nous a paru essentielle.

- la notion d'«inventivité», traduite en gestes professionnels. Le projet intitulé «Roman des Romands» nous paraissait un moyen idéal de cerner des gestes professionnels en lien avec l'inventivité qu'il semblait libérer chez les enseignants. Ainsi, les entretiens d'enseignants menés par les stagiaires ont questionné deux composantes didactiques, soit le travail de préparation et le travail en classe.¹⁶
- la recherche-action. Les stagiaires ont privilégié deux types de recherche: la recherche-action, soutenue par une recherche de type descriptif. La mise au point faite par Bernadette Kervyn sur la recherche-action dans *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (2011) nous a paru éclairante à ce sujet; d'abord, ce type de recherche allie étroitement les attentes du chercheur-enseignant face aux questionnements posés par l'enseignement; par ailleurs, ce dispositif de recherche permettrait, selon Kervyn, d'ouvrir le champ des modalités: «Si ce principe est fondateur, ce sont ses modalités de mise en œuvre qui, associées les unes aux autres, définissent son caractère spécifique: le choix d'un laboratoire de terrain (l'élève et ses apprentissages, l'enseignant et ses pratiques professionnelles), d'un relais de terrain (l'enseignant et ses savoirs), d'une collaboration entre chercheur(s)/didacticien(s)/et enseignant (s), d'un apport de réciprocité entre la théorie et la pratique, de souplesse dans le dispositif» (2011, p. 244). Ce sont ces multiples rencontres entre différents acteurs de la profession enseignante que les étudiants ont particulièrement appréciées (sans mentionner le fait qu'avec le Roman des Romands, les étudiants ont pu intégrer des rencontres avec les écrivains eux-mêmes).
- la place des TICE dans la réflexion de base. De fait, les étudiants ont appris à intégrer les nouvelles technologies dans leur enseignement et le fait d'y avoir recours n'a pas fait l'objet d'un questionnement particulier. Les types d'écrits auxquels on peut recourir grâce aux ordinateurs leur sont connus, comme le recours au «journal à l'école» (projet déjà développé au cycle d'orientation du canton de Fribourg)¹⁷, à l'écriture poétique, aux présentations pour exposés, au blog, à des plateformes virtuelles comme l'usage de dropbox ou de whatsapp. De fait, les TICE occupent une place en rapport à l'actualisation de l'enseignement, en particulier dans deux projets de dispositifs d'enseignement des stagiaires.

15 «Il y a quarante ans, je ne tenais pas compte de la réaction de ce lecteur, alors que j'ai envie aujourd'hui de lui donner raison, à lui plutôt qu'aux spécialistes des études littéraires». (1989, p. 60)

16 Exemples de questions posées aux enseignants: «Partagez-vous des cours préparés pour les romans sélectionnés avec d'autres professeurs participant à ce concours?»; «Comment motivez-vous des jeunes qui, bien souvent, n'aiment pas lire, à participer à ce concours?»; «Le fait de ne pas choisir vous-même les textes que lisent vos élèves vous dérange-t-il?»; «Certains des romans en lice paraissent difficiles pour des jeunes lecteurs. Pensez-vous que les romans sélectionnés sont accessibles à vos élèves? Quelle démarche leur proposez-vous en abordant un de ces livres? Les aidez-vous en situant par exemple le contexte historique?» (*Actualisation de l'enseignement de la littérature au secondaire II: autour du «Roman des Romands»*, sous la dir. de Sylvie Jeanneret, Université de Fribourg, 2013: http://lettres.unifr.ch/fileadmin/Documentation/Centres/CERF/Documents/ARTICLES/RdR_didactiqueFR_UniFr_13.pdf)

17 PAF (planification annuelle fribourgeoise), séquence volante de 9^e degré Harnos, p. 15.

3 Résultats obtenus : «actualiser l'enseignement»

3.1 Dispositifs d'enseignement proposés par les stagiaires de la volée 2011-2012

Comment cette actualisation est-elle traduite en termes de dispositifs d'enseignement ?

La lecture des extraits des ouvrages mentionnés plus haut, couplée à leur pratique du terrain (stage en suivi sur une année dans une classe du secondaire II), a permis aux stagiaires de développer des dispositifs de séquences d'enseignement construites en deux temps : une partie métacognitive, dans laquelle ils posent une réflexion sur l'actualisation de leur pratique, et une partie développant un dispositif didactique. Je présenterai ici brièvement les dispositifs de 6 étudiants-es, nommées donc par les lettres A à F.

Le travail des étudiantes A et B a porté sur l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement du français. Selon elles, «dans une société de plus en plus tournée vers le visuel, il nous semble pertinent de proposer une éducation à l'image solide couplée à une bonne maîtrise des codes narratifs».¹⁸ Elles suivent donc l'argumentation de Jean-Maurice Rosier qui propose d'«ouvrir de nouveaux espaces de lecture à l'aide d'outils spécifiques [c'est-à-dire les savoirs potentiels sur les codes multiples de la BD]».¹⁹

Elles proposent donc d'avoir recours à la bande dessinée en utilisant des adaptations afin de permettre aux élèves, en comparant le texte littéraire à l'adaptation en bande dessinée, de mettre en évidence les spécificités de la bande dessinée et celles du texte littéraire afin d'insister sur les caractéristiques des deux formes artistiques. Leur choix s'est porté sur l'adaptation de Stanislas Gros du *Dernier Jour d'un condamné* de Victor Hugo, dont elles ont utilisé en cours la couverture et les pages correspondant à l'incipit : après avoir présenté en cours les spécificités de la bande dessinée, elles avaient lu l'incipit du *Dernier Jour d'un condamné* puis avaient demandé aux élèves d'illustrer sur une planche de quatre cases cet incipit ; ensuite avait eu lieu une comparaison avec la planche réalisée par Stanislas Gros.²⁰ Passer par la bande dessinée permet ainsi, selon les étudiantes, d'actualiser la lecture du texte de Hugo en ouvrant une piste didactique qui permette, à leur sens, de proposer aux élèves une rencontre entre un texte du passé et, pour reprendre les propos de Yves Citton, entre «les intérêts, incertitudes et besoins de notre situation actuelle».²¹ Dans le cas précis, le passage entre un texte littéraire et son adaptation en bande dessinée permet de travailler sur les limites et les apports de l'adaptation, tout en offrant la possibilité de revenir au texte avec un regard plus distancé et, en quelque sorte, un regard plus en décalage qui renouvelerait la pratique de lecture du collégien.

L'étudiante C a proposé des pistes de lecture pour *Al/cool's* d'Apollinaire, cherchant à «actualiser l'enseignement de la poésie, c'est-à-dire en le rapprochant de la réalité des adolescents d'aujourd'hui»²² ; son travail s'appuie notamment sur le livre de Christian Poslaniec, *aborder la poésie autrement à l'école ; cycle 2* (2010) et sur différentes études publiées dans la revue *Québec français*, dont l'une propose une approche en projet, «dans la perspective d'une production finale de quelque envergure qui mobilise un ensemble d'apprentissages et paraît mo-

18 Étudiantes A et B, «Usage de la bande dessinée en didactique de la littérature», rendu en juin 2012, p. 5.

19 Rosier, J.-M., (2007), «Leurre pédagogique ou pratique de retrait : la B.D. à l'école», in *Les Mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*, Laurence Rosier et Marie-Christine Pollet (éds), Presses universitaires de Namur, p. 49.

20 Gros, S., (2008), *Le Dernier Jour d'un condamné*, Tournai, Editions Delcourt.

21 Citton Y., 2007, p. 215.

22 Étudiante C, «Comment "actualiser" l'enseignement de la poésie en classe ?», travail rendu en juin 2012, p. 2.

tivante aux yeux des élèves». ²³ Envisager la poésie au travers d'un projet amène à aborder le texte poétique sous plusieurs angles : créatif, explicatif, comparatif et réflexif. Deux approches didactiques sont retenues par l'étudiante C : la pratique d'ateliers d'écriture, qui lui apparaît incontournable, citant l'étude réalisée par Jefferson et Bergeron : «pour que les élèves parviennent à saisir les dynamiques caractéristiques du langage poétique. Que ce soit par le biais du pastiche, de la réécriture ou des jeux surréalistes par exemple, l'écriture créative se révèle être un excellent moyen de goûter au plaisir de jouer avec les mots. Elle facilitera d'autant plus par la suite la lecture des poèmes et la compréhension de l' "image poétique" ». ²⁴ La deuxième approche qui a intéressé l'étudiante C consiste en un travail d'oralisation du poème (inspiré par le livre de Poslaniec) : «L'enseignant peut alors proposer aux élèves de s'exercer à lire un poème à voix haute de plusieurs manières différentes selon le sens voulu. Ceci peut constituer la première étape d'un projet plus vaste comme la mise en scène du poème. La théâtralisation d'un texte poétique permettrait aux élèves de prendre de nouvelles libertés d'interprétation et d'oser exprimer davantage que lors d'une simple analyse». ²⁵

L'étudiante C rappelle que la condition de base, pour s'engager dans des pistes d'actualisation de son propre enseignement, est d'oser transformer «un tant soit peu ses méthodes et ses habitudes»...

Enfin, les étudiantes D et E, qui ont lu *On ne badine pas avec l'amour* de Musset en classe, ont proposé un travail «visant à interroger directement la question de la représentation» ²⁶ ; leur dispositif didactique s'appuie sur l'usage d'une plateforme web, afin de faire travailler les élèves directement sur un support (un tableau à remplir) qui pouvait être complété au fur et à mesure de leur avancement. «Le tableau correspondrait à un double objectif, faire réfléchir les élèves sur les types de personnages (comiques ou non) et faire réfléchir les élèves sur les difficultés de la mise en scène, puisque cette pièce était à la base une pièce de salon, uniquement destinée à être lue». ²⁷ Parmi les objectifs visés par les étudiantes, je retiendrai les suivants, qui me semblent correspondre à une démarche d'actualisation :

- «Permettre aux élèves de s'exprimer sur un texte sans aucune orientation préalable sauf leurs impressions individuelles de lecture. Mettre des mots sur ses impressions de lecture, identifier les éléments essentiels d'un texte parfois dense.
- Mettre en valeur les représentations des élèves, donner de l'importance à LEUR vision du texte, ouvrir le dialogue entre apprentissage et enseignement. Les TIC deviennent les outils essentiels de cette démarche.
- Utiliser le temps "hors-cours" en maintenant une certaine connexion et un certain suivi entre les élèves et l'enseignant.
- Donner l'occasion aux élèves de commenter et de confronter les lectures possibles d'un texte parfois obscur, de préparer leur questionnement pour le cours suivant.
- Permettre à l'enseignant de construire son cours sur certaines difficultés rencontrées par les élèves.»

²³ Jefferson S., Bergeron R., (2007), «Quelle place pour la poésie au secondaire?», *Québec français*, n° 147, p. 65.

²⁴ «Comment "actualiser" l'enseignement de la poésie en classe?», p. 5.

²⁵ 2012, p. 6.

²⁶ Étudiantes D et E, «Enseignement du théâtre: un projet pédagogique», rendu en juin 2012.

²⁷ 2012, p. 2.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que cette démarche didactique donne un rôle de préparation aux devoirs (et non de répétition de la matière par exemple): les échanges qui auront lieu en cours vont ainsi dépendre de leur préparation. Les élèves vont ainsi pouvoir, durant ce «projet pédagogique», aller à la rencontre du texte de manière à la fois individuelle et collective.

Les trois dispositifs proposés par les stagiaires nous indiquent que l'actualisation de leur enseignement, selon eux, se fait à partir des moyens actuels qui sont à leur disposition (recours aux technologies, aux 7^e et 9^e arts également) mais aussi à partir d'une réflexion portée sur la réalité des adolescents aujourd'hui, leur quotidien, leur contexte, leurs référents culturels. En ce sens, la didactique de branche peut être pensée comme une articulation sans cesse redynamisée entre les attentes des élèves et entre les savoirs à transposer, une articulation que les étudiants stagiaires s'approprient par des mises en dispositifs actualisantes permettant de lier leurs lectures «théoriques» et leur «pratique» du terrain.

3.2 Apport du concours de lecture «Roman des Romands» pour la pratique de l'enseignant de littérature

Le plan d'études cantonal du français, faut-il le rappeler, associe des objectifs provenant des «savoirs fondamentaux», des «savoir-faire» et «savoir-être»; les contenus retenus proposent une vision panoramique et des genres littéraires et des siècles, couvrant également des objectifs d'histoire littéraire, de lecture d'œuvres intégrales, d'écriture (argumentation, création, commentaire composé, dissertation). Un programme très chargé qui laisse peu de place à la littérature contemporaine et aux littératures francophones. Le Roman des Romands permet de donner une place au collège à l'une et à l'autre, puisque les élèves auront près de quatre mois pour lire ensemble huit romans d'auteurs romands contemporains. L'enquête réalisée par les stagiaires en 2012-2013 s'est intéressée en premier lieu à l'influence que peut avoir ce concours sur les pratiques de lectures des collégiens et sur l'inventivité didactique que ce projet pouvait générer.²⁸

Relevons en premier lieu que les enseignants interviewés par les stagiaires déclarent participer au Roman des Romands par une volonté de changement; ce concours permettrait de «faire quelque chose de nouveau et de rompre ainsi avec le programme habituel». De fait, si les enseignants sont conscients de l'intérêt à faire lire des auteurs contemporains de Suisse romande, le plus motivant pour eux est, d'une part, la «proximité avec les écrivains» créée par le concours (puisque chaque classe invite cinq à six écrivains) et, d'autre part, le fait que ce concours soit vécu comme un «moyen extraordinaire de faire lire».

La participation au Roman des Romands est perçue par les enseignants comme une possibilité de faire autrement, de déplacer en quelque sorte les priorités dans les pratiques de lecture «scolaires».

«Le Roman des Romands permet en fait ce que ne permet pas le programme officiel: se donner le droit de ne pas lire.» S'inspirant des dix «droits imprescriptibles du lecteur» de Daniel Pennac, les élèves ont ainsi la possibilité de «passer leur tour, de prendre autre chose», voire le droit «de ne pas finir le livre». Soulignons que pour les enseignants, cette expérience du Roman des Romands représente une démarche de lecture non conventionnelle pour le cadre scolaire et qu'elle permet également de créer un véritable projet commun de toute une classe. «Par l'échange (de livres et de points de vue), les élèves ont aussi développé des valeurs extrascolaires.»

²⁸ Les citations du point 3.2 sont toutes tirées du travail suivant: «Actualisation de l'enseignement de la littérature au secondaire II: autour du Roman des Romands», sous la dir. de Sylvie Jeanneret, par Joséphine Bezzola, Didier Cotting, Nathalie Dyinsky, Catherine Perriard, Corine Perroud, université de Fribourg, 2013.

Autre aspect intéressant à souligner : le manque de littérature secondaire. Les enseignants sont unanimes à remarquer qu'ils trouvent stimulant de travailler sans littérature secondaire et « l'inconfort de la nouveauté est enrichissement à leurs yeux ». De fait, l'absence d'études « conventionnelles » laisse la place à un paratexte original (articles de presse, émissions de radio, rencontres avec les écrivains, documentation du jury) qui permet d'ancrer la lecture dans un contexte critique contemporain au vécu des élèves.

Concernant les activités proposées par les enseignants à leurs élèves, on peut constater que les enseignants « savent faire preuve de créativité pour utiliser les romans sélectionnés en travaillant divers points au programme ». Par exemple, le résumé (de certains chapitres), l'argumentation (écrire une lettre à un éditeur), des recherches de type historique de manière autonome, l'écriture (lettre manquante dans l'un des romans du corpus).

En fin de compte, nous tenterons de définir la notion d'inventivité dans le cadre de la participation au Roman des Romands à partir des notions de « créativité », de « pratique de lecture », de « corpus » et de « passage ».

Ce projet de lecture permet de solliciter davantage de « créativité » didactique : sans le soutien d'une littérature secondaire « traditionnelle », enseignants et élèves se permettent une prise de risque supplémentaire, se mettant en quelque sorte dans la situation de « faire autrement », et de se faire confiance en tant que lecteurs.

D'autre part, pour les enseignants interviewés, ce projet est un moyen de faire lire, de faire réagir les élèves, de les faire découvrir. L'un des écrivains interrogés le soulignera : lire au collège implique une dimension collective dont il faut profiter.

Ensuite, de manière relativement banale sans doute, mais de manière très efficace, le fait d'ancrer le projet sur un corpus défini par des ouvrages d'auteurs contemporains de Suisse romande permet de donner une dimension particulièrement inventive à l'enseignement. La littérature de Suisse romande, de surcroît contemporaine, tout simplement, acquiert une visibilité et une existence.

Pour terminer, auteurs et enseignants saluent le plaisir qu'ils trouvent, avec les élèves, dans les rencontres organisées dans les classes. Comme le souligne d'ailleurs l'un des auteurs, la rencontre avec le jeune public permettrait de réfléchir sur « la place du livre dans un monde où les émetteurs médiatiques sont plus nombreux qu'à [son] époque ». Ce projet peut également être perçu comme un espace de rencontre, de décentration, mais aussi de passage : si le roman peut être considéré comme le lieu d'un déplacement de soi, c'est qu'il a pu trouver son lecteur. L'un des auteurs nous écrira : « Que s'est-il passé entre le moment où un livre a été ouvert, puis refermé ? Voilà ce qui parle et qui fait parler ».²⁹

4 Propos conclusif: quel bilan tirer de l'apport de la notion d'actualisation dans le cadre de la formation des enseignants ?

Le bilan que nous pouvons tirer de ces « mini-recherches » entreprises par les stagiaires au cours de leur formation peut être défini en termes métacognitifs et didactiques : les stagiaires

²⁹ Éléments repris de la partie introductive de « Actualisation de l'enseignement de la littérature au secondaire II : autour du Roman des Romands » (2013).

ont pris conscience que parler en termes d'actualisation pouvait les mener à oser des gestes professionnels qui laissent davantage d'autonomie à leurs élèves dans la découverte et la compréhension de la littérature. Dans ce sens, le recours aux nouvelles technologies s'avère l'une des composantes, tout en n'étant pas nécessaire à chaque découverte d'un nouveau livre. Le recours, également, à des dispositifs d'enseignement qui ne mettent pas au centre la lecture méthodique ou la contextualisation par l'histoire littéraire, a été bénéfique pour les stagiaires.³⁰ En termes de savoir-faire, «être inventif», synonyme d'«être créatif», a pris un sens dans le cadre de leur formation. Il semblerait également que l'inventivité soit liée à la confiance en soi, les stagiaires se percevant ainsi plus professionnels dès qu'ils parviennent à déplacer leur enseignement des modèles qui leur sont montrés ou proposés, soit en stage, soit en cours.

L'ouverture sur des lectures se rapprochant des lectures «inspirées» ou «actualisantes», selon la terminologie développée par Yves Citton, permet aux stagiaires d'orienter leur appréhension didactique de la littérature selon des pensées réceptives à la construction du soi; on peut également faire référence ici à la réflexion poursuivie par Pierre Bayard dans son ouvrage *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*: c'est, selon Bayard, en «montrant aux étudiants qu'un livre se réinvente à chaque lecture» qu'on les ouvre «à l'essentiel, à savoir le monde de la création».³¹ Même si l'ouvrage de Pierre Bayard peut parfois prêter à la polémique, ses propos touchent très juste pour les enseignants que nous sommes, qu'ils portent sur l'importance de la situation des livres par exemple (par rapport aux autres livres), ou sur la mise en évidence de la nécessité de parler des livres, qu'on les ait lus ou non, afin de permettre aux élèves de se forger une identité propre et, en fin de compte, de ne pas avoir peur de la littérature.

Références

BAYARD P. (2007), *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*, éd. Minuit.

CITTON Y. (2007), *Lire, interpréter, actualiser – pourquoi les études littéraires?*, éd. Amsterdam.

DAUNAY B., REUTER Y., SCHNEUWLY B. (2011), «L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français», pp. 13-31, in Daunay, B., Reuter, Y., Schneuwly, B. (éds), *Les concepts et méthodes en didactique du français*, Namur: PUN.

FERRIER B. et PERETTI I. (2012), *Enseigner les «classiques» aujourd'hui – Approches critiques et didactiques*, Coll. ThéoCrit», Peter Lang.

JOUE V. (2010), *Pourquoi étudier la littérature?*, Armand Colin.

KERVYN B. (2011), «Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français», pp. 219-250, in Daunay B., Reuter Y., Schneuwly B. (éds), *Les concepts et méthodes en didactique du français*, Namur: PUN.

LOUICHON B. (2009), *La littérature après coup*, Rennes: PUR.

MARTY N. (2005), *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*, Nathan.

«**PRÉSENCE DES CLASSIQUES?**» (1989), *Le Débat*, n° 54, pp. 4-23.

³⁰ Rappelons que la maîtrise de l'analyse méthodique est l'un des objectifs principaux développé par le plan d'étude cantonal pour le français.

³¹ Bayard P., (2007), *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*, Minuit, p. 161-162.

ROSIER J.-M. (2007), «Leurre pédagogique ou pratique de retrait: la B.D. à l'école», in *Les Mauvais genres en classe de français? Retour sur la question*, Laurence Rosier et Marie-Christine Pollet (éds), Presses universitaires de Namur, p. 49.

SCHAEFFER J.-M. (2011), *Petite écologie des études littéraires*, Ed. Thierry Marchaisse.

TODOROV S. (2007), *La Littérature en péril*, Flammarion, coll. Champs (2014).

Travaux écrits rendus dans le cadre des laboratoires de recherche consacrés à l'actualisation de l'enseignement en littérature française (2011-2012; 2012-2013).

«Actualisation de l'enseignement de la littérature au secondaire II: autour du Roman des Romands», sous la dir. de Sylvie Jeanneret, par Joséphine Bezzola, Didier Cotting, Nathalie Dyinsky, Catherine Perriard, Corine Perroud, Université de Fribourg, 2013. (travail résultant du laboratoire de recherche consacré à l'inventivité didactique et au Roman des Romands) sous: res.unifr.ch/fileadmin/Documentation/Centres/CERF/Documents/ARTICLES/RdR_didactiqueFR_UniFr_13.pdf

Forum et blogue pour le cours de littérature au lycée : entretenir en ligne une présence pédagogique

MOINARD PIERRE

Université de Cergy-Pontoise

Laboratoire École Mutations Apprentissages

pierre.moinard@u-cergy.fr

Résumé

«Comment l'École s'appuie-t-elle sur les pratiques et les habiletés des élèves dans les nouvelles technologies pour didactiser ses propres contenus d'enseignement?»

Des échanges en forums et sur des blogues orchestrés par deux professeurs de lettres de la région parisienne permettent d'interroger des usages scolaires de ces outils qui soutiennent couramment le partage de goûts dans la sociabilité adolescente. Les élèves sont invités en ligne à objectiver leurs lectures premières pour construire collaborativement des interprétations de textes littéraires.

En quoi les actions en ligne d'enseignants favorisent-elles l'emploi de ces technologies pour des apprentissages de la «lecture littéraire», envisagée comme un «va-et-vient dialectique» de la «participation» (l'adhésion à la fiction) et de la «distanciation» (en particulier interprétative) (Dufays, 1996, 2005)?

En partant de l'analyse du «cadre de participation» (Goffman, 1981) qui détermine l'usage du médium dans ce contexte scolaire, l'article décrira les gestes professionnels lisibles dans les fréquentes interventions professorales en ligne. Enfin, pour envisager les effets de ces régulations sur la lecture, les publications des élèves seront rapportées à quatre niveaux de synthèses de la participation et de la distanciation.

Mots clés:

**TICE – lecture littéraire – synthèses de la participation et distanciation – forum
blogue – fonctions tutorales**

«Comment l'École s'appuie-t-elle sur les pratiques et les habiletés des élèves dans les nouvelles technologies pour didactiser ses propres contenus d'enseignement?» En prise avec cette question du colloque, nous examinons des échanges scolaires réunissant des lycéens français et leurs professeurs sur des blogues et des forums pour des lectures de textes littéraires.

Ces dispositifs ne se limitent pas à un simple transfert d'outils de communication qui soutiennent ordinairement la sociabilité adolescente. Leurs usages scolaires créent une situation singulière. En quoi les interventions en ligne des enseignants favorisent-elles des apprentissages de la «lecture littéraire» dans le paradigme, posé par Jean-Louis Dufays, d'un «va-et-vient dialectique entre participation et distanciation»?

Nous présenterons d'abord notre terrain et notre corpus pour définir le «cadre» de l'activité (Goffman) de lecture partagée qui détermine l'investissement des technologies de communication en contexte scolaire. Nous analyserons ensuite les interventions en ligne des enseignants en les rapportant aux «fonctions tutorales» décrites pour l'e-learning (Nissen: 2011; Jaillot et Berrouk: 2013) pour cerner le rôle d'une «présence pédagogique» en ligne (Jézégou: 2011; Garrison: 2003) dans l'entretien d'une collaboration des lecteurs scripteurs. Nous cernerons enfin les effets des régulations professorales en identifiant dans les messages des élèves quatre niveaux de synthèse de la participation et de la distanciation.

1 Le «cadre de l'expérience», le partage de lecture sur le forum et le blogue en contexte scolaire

1.1 Terrain et corpus

Nos données proviennent d'échanges asynchrones en ligne organisés par deux professeures de lettres, dans deux lycées de la région parisienne recrutant dans des catégories socioculturelles plutôt favorisées dans un des cas, hétérogènes dans l'autre. Ils impliquent des élèves de seconde et de première du cursus général français (16 à 18 ans). Ces professeurs ont choisi de recourir au blogue et au forum, situations jugées désinhibantes et aptes à favoriser la collaboration pour construire des interprétations sur des textes dont la valeur littéraire est postulée, «à partir des propositions» des élèves (programmes du lycée MEN: 2010). Les échanges en ligne s'articulent au temps de travail en classe pour préparer à l'examen du baccalauréat.

Nous avons examiné six fils de discussion sur un forum³² animé par M^{me} T. et une sélection d'articles dans deux blogues de lecture orchestrés par M^{me} F. en 2011.

M^{me} T. a ritualisé trois temps d'usage du forum pour accompagner des lectures au programme: en amont d'un cours, pour recueillir et confronter les lectures subjectives; la séance en classe en projetant quelques extraits des échanges en ligne; un retour au forum vise ensuite à faire produire des textes plus interprétatifs. M^{me} F., quant à elle, a utilisé des blogues pour mener à bien deux projets: un concours d'articles critiques sur le roman de Mathias Enard, «Parle-leur de batailles, de rois et d'éléphants» et la préparation d'une rencontre avec Maryline Desbiolles.

FORUM (DONNÉES RECUEILLIES EN JUILLET 2013)				
Titre du fil	Durée des échanges	Nbre de messages	Nbre d'interventions du professeur	Poids des interventions du professeur (en nombre de caractères)
		Total = 223	Total = 19	Poids moyen = 740
Entretien d'un père avec ses enfants de Diderot	27/09/2012 au 12/10/12	75	5	1212
Le Ravissement de Lol V. Stein de M. Duras	18/11/2012 au 10/01/2013	36	2	1199
1 ^{er} , roman aimé/roman détesté	06/12/2012 au ?	53	6	10 444
Le Spleen de Paris de Baudelaire	16/12/2012 au ?	10	1	294
Les poèmes qui vous ont marqués	11/01/2013 au ?	29	3	927
«Les Demeurées» de J. Benameur. Lecture analytique.	06/01 au 10/01/2013	20	2	1056

³² Dans cet article, «forum» est utilisé pour décrire un espace numérique dans lequel les messages des élèves sont automatiquement affichés dans l'ordre chronologique sans filtrage a priori; «blogue» est réservé aux outils de gestion des contenus impliquant une activité éditoriale du professeur qui autorise les articles et les regroupe en rubriques.

BLOGUES (DONNÉES RECUEILLIES EN JUILLET 2013)					
Blogue	Titre de la rubrique	Durée des échanges	Nbre d'articles	Nbre d'interventions du professeur	Poids (en nombre de caractères)
			Total = 183	Total = 22	Poids moyen = 204
Maryline Desbiolles à Clamart	Aïzan (2006)	08/11/2010 au 03/01/2011	34	2	743
	Aïzan en tableaux	05/01/2011 au 19/01/2011	33	2	589
Maryline Desbiolles à Clamart	Aïzan et la mythologie	19/01/2011 au 08/02/2011	24	3	745
	Aïzan: question sur la fin ouverte	02/02/2011 au 25/02/2011	27	2	589
Parle-leur de batailles, de rois et d'éléphants de Mathias Enard	Articles critiques des lycéens	26 au 29/03/2011	13	2	443
	Question 1: Un roman comme les autres?	24/01 au 22/02/2011	27	8	1088
	Question 2: Si cet ouvrage était... un tableau... une couleur... une mélodie... un objet... un paysage... un goût ou un plat... un poème... Ce serait?	1 ^{er} au 22/02/2011	25	3	312

1.2 Un «cadre» caractérisé par trois tensions

Erving Goffman, dans «Les cadres de l'expérience» (1991), expose le rôle de «grilles interprétatives des situations sociales qui structurent [...] notre propre engagement subjectif» (: 19). Une «interaction conversationnelle» (1988a) suppose le partage d'un tel «cadre» pour donner sens «aux paroles et aux signaux divers» qui émanent des participants.

Cette notion permet de fonder des distinctions selon le contexte d'usage des échanges en ligne consacrés à la lecture. En situation scolaire, les «cadres de l'expérience» de partage des lectures diffèrent de ceux qui prévalent entre pairs, sur des forums ou des réseaux sociaux. Nos analyses d'échanges asynchrones dans la rubrique «La bouquinerie» sur le site «Forum des ados.net» (Moinard: 2012) invitent à isoler trois traits qui distinguent les usages des outils de la communication dans les dispositifs de M^{mes} T. et F.

La prise en compte de l'hétérogénéité des publics: en contexte scolaire, les messages sont adressés à la fois aux élèves lecteurs ET à l'enseignant. Sur le «Forum des ados», ils sont envoyés exclusivement à des pairs, certes d'âges et d'expertises différents, mais se reconnaissant dans le public «ado».

La participation écrite aux échanges est la règle scolaire alors qu'ailleurs la majorité se contente de lire les posts. La distanciation interprétative fait le but des échanges scolaires, même quand le professeur demande des lectures subjectives. Sur le Forum des ados, les conversations visent es-

sentielle le partage d'affinités et la coordination des goûts; par conséquent elles privilégient l'objectivation de la participation pour elle-même. Quelques développements interprétatifs peuvent être salués sans constituer toutefois l'enjeu des échanges.

Participer aux échanges scolaires pour partager les lectures oblige donc à affronter trois tensions dont la conjugaison pose un problème relativement ardu: témoigner obligatoirement et publiquement d'objectivations émergentes pour construire des interprétations acceptables pour ses camarades et le professeur. Avancer que la familiarité des élèves avec le médium faciliterait nécessairement leur engagement reviendrait à méconnaître cette exigence.

Examinons les expressions d'une «présence pédagogique³³» capables de rendre surmontable cette tâche.

2 Accompagner en ligne la lecture littéraire: des expressions spécifiques de fonctions tutorales

2.1 Les fonctions tutorales

Des travaux sur le tutorat en ligne en contexte d'e-learning examinent l'efficacité de différentes «fonctions tutorales» coordonnées (Berrouk et Jaillet: 2013); (Nissen: 2011) pour optimiser les apprentissages.

M^{mes} T. et F. intervenant fréquemment en ligne pour orienter des échanges qui durent plusieurs semaines, on peut approcher leur action comme un véritable tutorat³⁴. Elke Nissen (2011) regroupe les gestes tutoraux de soutien à l'autonomie de l'apprenant en neuf fonctions renvoyant à trois pôles.

Pour le pôle organisationnel

la fonction organisationnelle aide à gérer et planifier l'apprentissage;

la fonction informationnelle aide à rechercher l'information pertinente;

la fonction méthodologique soutient la réalisation d'une tâche particulière.

Pour le pôle socioaffectif

la fonction sociale relève de l'incitation à travailler en groupe pour apprendre;

la fonction motivationnelle s'exprime par des encouragements ou des incitations à réagir.

Pour le pôle pédagogique enfin

la fonction cognitive et langagière stimule l'effort cognitif et la correction langagière;

la fonction métacognitive aide à la conscientisation des démarches et

la fonction évaluative appelle la précision d'objectifs, de critères et les divers feedbacks.

33 «Le rôle joué par les formateurs dans [...] la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des résultats d'apprentissage personnellement significatifs et intéressants d'un point de vue éducatif» (Garrison: 2003 et Jézégou: 2010).

34 La plupart des blogs scolaires consultés à partir du site CNDP exploitent l'espace numérique comme un lieu d'exposition de productions d'élèves sans conserver d'autres traces d'interventions professorales que le dépôt de ressources (liens vers des sites d'écrivains; résumés d'analyses...).

Comment ces fonctions tutorales sont-elles investies et articulées par M^{mes} T. et F. pour entretenir la lecture littéraire en collaboration ?

2.2 Des régulations visant à soutenir la textualisation en collaboration

Sur le forum comme sur le blogue, l'activité est orientée par une demande de production écrite entraînant une optimisation de la lecture littéraire. Les deux professeures soutiennent, en associant les fonctions tutorales, la publication d'«articles critiques». Il s'agit en fait de «textes de lecture», «textes d'élucidation» d'une lecture littéraire, où «émotions et affects interfèrent avec les jeux de l'esprit». (Alain Trouvé, *Le roman de la lecture*, 2004).

M^{me} F. Vous posterez dans cette rubrique votre article critique sur le roman de Mathias Enard. 3 pages Word Caractère 12 Times New Roman – Un lien internet intégré à votre critique pour chaque page --> Donc 3 pages.

L'accompagnement en ligne s'effectue selon trois entrées correspondant à la nature des problèmes qui se posent aux participants. Les professeurs les alternent et parfois les associent.

Un accompagnement à entrée rhétorique prend appui sur les problèmes posés par l'écriture de textes convaincants en articulant les encouragements (fonction motivationnelle) et les indications de réussite (fonction évaluative).

M^{me} F. Cette critique et ces appréciations sont très justes et très bien écrites. Bravo Manon !

Ces régulations se prolongent parfois par des mises au point informationnelles, voire méthodologiques. Sur le blogue, M^{me} F. utilise la fonction «commenter» ou insère un article entre ceux des élèves pour des remarques méthodologiques généralisantes.

Très bien. Pourriez-vous développer davantage cette réponse, les uns et les autres ? En vous appuyant notamment sur des passages précis du roman et du «carnet noir» que constitue C'est pourtant pas la guerre ? M^{me} F.

L'accompagnement peut aussi adopter une entrée sociale; le professeur cherche alors à agir sur la collaboration elle-même en privilégiant les fonctions sociale et cognitive.

M^{me} F. invite par exemple à exploiter la lecture des échanges archivés.

Appuyez-vous sur les réponses de vos camarades pour répondre... À vous de rebondir... M^{me} F.

M^{me} T. renvoie explicitement à certaines propositions d'élèves.

Regardez [les commentaires] de [...]: ils détaillent bien des exemples précis de fin de roman. Cela rend leurs propos plus intéressants pour un lecteur. M^{me} T.

Mais ici, le renvoi semble ériger un message en modèle de bonne réponse, si bien que l'incitation à travailler avec les autres devient problématique. La fonction évaluative prend le pas sur la fonction sociale.

Enfin, l'accompagnement peut prendre pour entrée l'activité de lecture elle-même.

Les professeures avancent des formats pour soutenir le partage des objectivations émergentes (fonction organisationnelle); ce geste – sans doute le plus fécond – aide à donner une place aux objectivations émergentes.

M^{me} T. Le ravissement de Lol V Stein de Duras «Vous mettez en scène ce roman au cinéma: il vous faut une musique de générique, des acteurs... Quelle serait cette musique? Quels seraient les acteurs [...]? Pourquoi» M^{me} T.

Associez à Aïzan un tableau... Si Aïzan était un tableau»... M^{me} F.

Ces propositions analogiques offrent le moyen de rendre dicibles des lectures subjectives. Les points de suspension appellent les textes des élèves.

En outre, des reformulations synthétiques des lectures postées visent régulièrement à relancer l'effort interprétatif, elles associent le plus souvent les fonctions cognitive et évaluative.

«Le ravissement de Lol V Stein» Je vous remercie pour tous ces commentaires qui sont extrêmement justes: je retiens notamment la structure circulaire du roman, propre aux œuvres tragiques, la fin ouverte qui laisse le lecteur dans une indécision [...], le personnage de Lol envoûtant, fragile, insaisissable, mais aussi vénéneux. M^{me} T.

«La fin ouverte d'Aïzan» est-ce un commencement, le début d'une nouvelle vie, comme le souligne Pauline? [...] Le début d'un second tome sur «les retrouvailles d'Aïzan et Kévin»». M^{me} F.

Les professeures institutionnalisent là les lectures intéressantes et pointent leurs zones d'indécision; elles problématisent tout en circonscrivant le champ des significations jugées pertinentes.

Alors que son rôle pourrait s'avérer essentiel, la fonction métacognitive est totalement absente en ligne dans tous les cas. Elle s'est sans doute exprimée (dans une certaine mesure) en présentiel lors des ateliers d'écriture de M^{me} F. et des débats de M^{me} T.

En appui sur la conception dialectique de la lecture littéraire (Dufays), quels effets sur la situation d'échange et les expressions des modalisations de lecture peut-on repérer?

3 Quatre synthèses de la participation et de la distanciation

Les interventions professorales contribuent à organiser et à relancer les échanges en ligne: ils aboutissent parfois à des successions de textes associant l'expression de la participation à celle d'une distanciation interprétative. Nous proposons de les considérer comme des synthèses de la participation et de la distanciation dans la mesure où elles sont à la fois des conséquences et des expressions du va-et-vient dialectique (Dufays). Elles s'offrent à la fois comme des résultats des échanges tutorés et comme des points d'appui utiles à leur maintien.

Nous proposons ici une catégorisation de ces synthèses destinée à être ultérieurement affinée.

3.1 Le renvoi commenté à la participation volontaire et l'objectivation par récit de la participation

Ces deux premiers niveaux de synthèse sont en général associés aux moments de négociation d'un matériel langagier quand les participants s'efforcent de dire leurs premières objectivations: par exemple le premier temps d'usage du forum par M^{me} T.

Le Ravissement de Lol V Stein. «Vous mettez en scène ce roman au cinéma: il vous faut une musique de générique, des acteurs... Quelle serait cette musique? [...] Pourquoi?»

La consigne soutient la publication de renvois directs à l'expérience de participation (hyperliens, reproductions d'images, citations) par lesquels les élèves font (re)vivre une participation encore difficile à mettre en mots. Par exemple, Flora répond :

la musique du générique serait «Fly» [...] ³⁵ est émouvante [...] En l'écoutant, je m'imagine très bien les personnages [...]. Elle me permet de visualiser Lol et Jacques sur le quai de la gare [...] La musique est très rengaine [...] À la fin, on peut être surpris par les dissonances survenant, celles-ci expriment la folie de l'héroïne et du monde qui l'entoure.

Certaines rubriques des blogues de M^{me} F. présentent des réponses analogues. Suite à la demande «Si Aïzan était un tableau», Laure poste une reproduction de «Jeune fille debout à la fenêtre» de Salvador Dali assortie d'un commentaire.

Cette peinture est très douce. En finissant de lire le livre de Maryline Desbiolles, c'est une sensation de douceur, de légèreté qui m'a envahie, quelque chose de difficile à décrire.

Dans ces cas, le lien et l'image ne constituent pas de simples illustrations, mais se donnent comme des actes de langage. Ils appellent un acte de réception orienté et supposent une attention à une expérience de réception puisque la contemplation ou l'écoute sont censées actualiser des affects proches de ceux que la lecture du texte a provoqués. Une telle participation indiquée comme reproductible, peut être considérée comme déjà distanciée en elle-même. Il s'agit donc d'un premier niveau de synthèse des modalisations.

L'espace du message se déploie avec un compte rendu de la lecture participative en appui sur les renvois à l'expérience de réception. Dans les deux exemples précédents, de brefs récits rejouent la participation.

Flora a reconstitué au présent la manière dont la musique de Lodovico Einaudi – intégrée à ses modes de réception – lui permet un transfert de participation vers le texte de Duras, plus étranger et déroutant : «en l'écoutant, je m'imagine»; «elle me permet de visualiser».

«En finissant le livre...»: Laure a organisé son compte rendu selon la perspective cavalière offerte par le moment où le lecteur referme le livre pour savourer des «sensations» d'ensemble.

Ces deux expériences soigneusement racontées correspondent à un deuxième niveau de synthèse, plus réflexif que le renvoi volontaire à l'expérience participative dans la mesure où ils mettent en mots la participation. En témoignant d'une attention soutenue à ce qui a été éprouvé, ces récits de réceptions traduisent une «conduite esthétique» (Schaeffer).

3.2 La participation commentée

L'asynchronie des échanges favorisant la prise de recul, les reconstitutions d'événements participatifs appellent à leur tour des commentaires évaluatifs en ligne. Le message de Laure (déjà cité) fait l'objet d'un commentaire direct de Sophie-Louise :

Je trouve que ce tableau représente très bien Aïzan qui est perdue après le départ de Kevin. [...] Ce tableau représente Aïzan au début du livre qui se retrouve désorientée, enfermée dans son monde imaginaire.

35 Un lien renvoie vers un extrait de la musique du film «Intouchables», 2011, composée par Ludovico Einaudi.

Sophie-Louise rend public un écho à la participation de Laure, mais elle évalue aussi le choix du tableau en comparant sa propre lecture subjective à sa spectature. Dans une synthèse plus réflexive que la participation rejouée, elle met en perspective deux expériences de réception.

Les participations peuvent être thématisées pour souligner des perplexités.

«on se retrouve avec deux thèses complètement opposées, le lecteur se sent partagé, frustré, indécis [...] Ce livre met donc le lecteur mal à l'aise, dans une position inconfortable ce qui n'est pas un point positif!» Charline [message 42]

Dans le fil dédié au dialogue de Diderot, Charline commente un trouble, à la troisième personne. Elle ne rejoue plus les affects, mais, dans la succession de trois adjectifs «partagé, frustré, indécis», cherche à abstraire un effet produit par le texte. Pourtant sa distanciation s'arrête là, car elle ne «reconnaît» pas l'intérêt interprétatif de cette indécision. Son habitus de lecteur la conduit au contraire à refuser ce qui complique la lecture: «ce n'est pas un point positif».

3.3 L'interprétation participante

Certains «articles critiques» de lycéens, très aboutis, parviennent dans une composition dialectique à reconstituer un arc reliant la participation à l'interprétation.

Que va-t-il advenir de la petite Aïzan ? Pris au dépourvu par le point final, on reste perplexe [...] Une fois la surprise de cette fin déconcertante passée, on réalise que c'est tout naturel [...] Finalement, c'est ce que secrètement on souhaitait. [...] autant laisser le lecteur, celui qui donne au livre tout son sens, imaginer ce qui lui plaît. Alors à vos plumes, crayons, stylos ou claviers, ou tout simplement à vos rêves ! Article de Mathilde, «Maryline Desbiolles à Clamart», «Fin ouverte d'Aïzan», Diderot, tout un débat.

[...] Dès les premiers mots vous allez vous demander où vous êtes [...]. Le magnifique jeu d'alternances des débats vous séduira. [...] Un homme [...] a-t-il le droit de décider en son âme et conscience, [...] ou doit-il se référer à la loi et laisser les hommes de loi décider ? Marie-Elise. Message 47» Entretien d'un père avec ses enfants

Ces deux élèves développent un même scénario de lecture qui correspond assez bien au mouvement général des échanges en ligne. Une participation psychoaffective aboutit à une hésitation sur le sens; «frustration» finalement ressaisie comme un appel à construire des significations.

L'interprétation se donne là comme participante parce qu'elle se construit précisément sur ce qui, dans la participation, a dérouté. La prise de distance s'effectue dans une réévaluation en différé d'une indécision, relue comme une ouverture, narrative dans un cas, argumentative dans l'autre.

4 Conclusion

Les nouveautés technologiques introduisent-elles des modifications dans l'accès à la littérature et les situations d'enseignement ?

Il demeure pour l'instant difficile de répondre à la question du colloque telle qu'elle est posée; mais on peut la déplacer. L'intérêt des situations évoquées ici ne réside-t-il pas surtout dans ce qui n'est pas en elles «nouveau technologique»: la possibilité de mettre en mots des lectures pour les partager ?

Pour autant, il semble bien que les outils de communication asynchrone puissent servir à regarder de près le processus de lecture, la conversation écrite automatiquement archivée conservant l'empreinte de mouvements de lecteurs en communauté. Nous soutenons l'hypothèse qu'elle rend visible aux acteurs une dynamique conversationnelle animée en profondeur par la dialectique de la lecture littéraire. Pour la même raison, elle invite le chercheur à comprendre les relations et les résonances entre ces dynamiques hétérogènes.

Les analyses présentées invitent aussi à interroger les possibilités d'un travail tutorial adapté à la lecture littéraire. Comment, en particulier, concevoir des régulations métacognitives, stratégiques et explicites au cours des échanges et en repérer l'efficacité ?

Références

AHR S. (2013). Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée – Expérimentations et réflexions. Grenoble: Scéren/ CNDP/CRDP.

BERROUK S. & JAILLET A. (2013). Les fonctions tutorales: pour un déséquilibre dynamique. Distances et médiations des savoirs [En ligne] (2).

DAELE A. & DOCQ F. (2002). Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance. 19^e colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (pp. 29-31). Louvain-la-Neuve: Université de Louvain.

DELAUNAY-TETEREL H. & METTON-GAYON C. (2009). Les adolescents et leurs pratiques de communication, nouveaux objets, nouveaux usages., (pp. 1-6).

DEPOVER C. (2011). Le tutorat en formation à distance. Bruxelles: De Boeck.

DUFAYS J.-L. (2010). Stéréotypes et lecture. Bruxelles: Peter Lang.

DUFAYS J.-L., GEMENNE L. & LEDUR D. (2005). Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe (éd. 2^e édition). Bruxelles: De Boeck.

GARRISON R. (2003). Online community of inquiry review: social, cognitive and teaching presence issues.

GOFFMAN E. (1974). Les cadres de l'expérience. Les Éditions de Minuit.

HEBERT M. (2010). Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire: quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur? Repères (42).

JEZEGOU A. (2010). Community of Inquiry en e-learning: à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation à Distance, 24 (2), pp. 1-18.

JEZEGOU A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. (Lavoisier, Éd.) Distances et Savoirs, 2, pp. 257-274.

MANGENOT F. & CELIK C. (2004). La communication pédagogique par forum: caractéristiques discursives. (P. S. Nouvelle, Éd.) Les carnets du Cediscor(8), pp. 75-88.

MARCOCCIA M. (2011). Sociabilité adolescente et discussions en ligne. Actes du colloque Échanger Pour Apprendre en Ligne, Université Stendhal. Grenoble.

MOINARD P. (2012, avril-juin). Un forum dédié aux échanges autour de textes de fiction : une expérience littéraire extrascolaire ? (Klincksieck, Éd.) Etudes de linguistique appliquée (166), pp. 171-181.

MOINARD P. (2013). Rencontres avec des œuvres patrimoniales sur les forums et des blogs scolaires. Visibilité des lectures et interprétations collaboratives. La lettre de l'AIRDF(53), pp. 27-30.

NISSEN E. (2011). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales. Dans E. P. n Nissen, Interagir et apprendre en ligne. Grenoble : Ellug.

TROUVE A. (2011). Le texte de lecture comme texte du lecteur. Dans C. MAZAURIC, M.-J. FOURTANIER & G. LANGLADE, le texte du lecteur (pp. 31-40). Bruxelles : Peter Lang.

Œuvres citées

DESBIOLLES M. (2006). Aïzan. Paris : L'école des loisirs.

ENARD M. (2010). Parle-leur de batailles, de rois et d'éléphants. Actes Sud.

Sitographie

<http://blog.crdp-versailles.fr/lecturelaurencin>

<http://batailles-rois-elephants.blogspot.fr/>

<http://maryline-desbiolles.blogspot.fr>

<http://www.forumdesados.net/>

Développer des compétences communicationnelles en intégrant la robotique dans la mise en scène théâtrale

FLORENCE QUINCHE

UER MEDIAS ET TIC, HEP VAUD

florence.quinche@hepl.ch

JOHN DIDIER

UER ART ET TECHNOLOGIE, HEP VAUD

john.didier@hepl.ch

Résumé

Ce module pilote d'enseignement de la robotique destiné aux futurs enseignants-es du primaire articule conception technique et travail sur le langage tout en visant le développement de la créativité. Des contes ou albums pour enfants sont adaptés, afin de passer du texte à une production oralisée. L'objectif étant de réaliser dans un projet collaboratif une petite pièce de théâtre à partir de l'histoire choisie. Mais au moins un personnage ou élément de décor doit être réalisé avec un robot, qui effectuera des actions programmées. Ces contraintes liées à la conception et à la programmation du robot favorisent la créativité. L'utilisation d'un objet animé pour produire du sens, des émotions, favorise l'apprentissage de l'usage de signes multiples (images, gestes, sons, décors, langages symboliques). Nous cherchons ainsi à développer des compétences communicationnelles, comprises au sein d'une sémiologie générale. Le robot est abordé comme objet technique pouvant aussi, selon les usages, avoir une fonction de signe. L'objet technologique est ainsi inséré dans une perspective culturelle et plus simplement productiviste. Cet enseignement fait intervenir différentes disciplines rarement mises en lien (activités créatrices et manuelles, médias et TIC, français, sciences, technologies).

Mots clés:

sémiologie – robotique – communication – conception – créativité
situations-problèmes-théâtre – ACM – MITIC – média – technique – informatique
oral – pragmatique – programmation-signes – robots

1 Contexte d'enseignement de la robotique

Le module proposé s'adresse à des étudiants-es généralistes en troisième année de formation professionnelle d'enseignants (Haute école pédagogique Vaud, HEPV) qui se destinent à l'école maternelle et primaire. Ce module interdisciplinaire vise à intégrer la technologie au sein d'autres disciplines (français et activités créatrices et manuelles), mais aussi à développer des capacités transversales (pensée créatrice, communication, collaboration). Aucune connaissance préalable de la robotique ou de l'informatique n'est demandée.

L'activité principale de ce module consiste à adapter un album pour enfants, de façon à le mettre en scène au moyen de robots, puis à réaliser un petit film de la représentation théâtrale. Des moments clés de l'histoire sont sélectionnés pour être joués par des robots. Ils réalisent ainsi une courte pièce de théâtre (qu'ils peuvent filmer et monter s'ils le souhaitent). Les étudiants avaient le choix entre différents types de robots. Nous utilisons des robots déjà construits comme la Bee-Bot (pour les 4-6 ans) ou le Thymio. Ce robot est réalisé par l'École polytechnique de Lausanne, il possède de nombreux capteurs et des comportements préenregistrés, il peut être utilisé en mode tactile par des élèves dès 4-5 ans ou à partir de 8-10 ans avec un mode de programmation graphique.

D'autres robots sont à construire soi-même (kits lego We-Do ou Mindstorms). Les étudiants-es conçoivent aussi les décors et l'environnement sonore de la pièce. Le travail est réalisé par groupes de 3 à 4 étudiants. Le module a lieu dans une salle d'activités créatrices et manuelles, équipée d'ordinateurs portables, de caméras numériques et de WiFi, il est donc possible d'y travailler autant le bois que le carton, le papier, et les supports numériques.

1.2 Déroulement de l'activité

Le cours était composé de modules de quatre heures, ce qui permettait d'associer, dans une même séance et un même lieu, travail théorique et réalisations pratiques. Chaque groupe décidait de son mode de travail en autonomie. L'activité a été ainsi mise en place sur le mode de la « pédagogie de projet » (Boutinet, 2012). Il s'agissait de faire prendre conscience aux futurs enseignants des éléments nécessaires à la mise en place collective d'un projet complexe sur une durée relativement longue (quatre mois). Les étudiants ont donc dû se répartir les tâches, autant pour les séances dans l'atelier que pour celles à réaliser en dehors du cours. Certains ont sollicité la contribution de leurs élèves dans leurs classes de stage (réalisation de décors). Les formateurs étaient présents lors des séminaires, comme personnes-ressources.

1.3 Conception, réalisation et socialisation du robot

L'introduction de la robotique dans le cadre de la formation des futurs enseignants induit un rapport aux apprentissages qui nécessite de dépasser un enseignement purement transmissif pour privilégier un apprentissage par expérimentations et par questionnements. Pour permettre aux étudiants de s'approprier différentes manières de travailler les capacités transversales par le biais de la robotique, nous mettons en œuvre le modèle théorique Conception-Réalisation-Socialisation (Didier et Leuba, 2011). L'intérêt de ce modèle consiste à privilégier une analyse fonctionnelle de l'objet. Ainsi, nous quittons rapidement un apprentissage par essais-erreurs pour définir le rôle du robot, son introduction dans la séquence d'enseignement et son apport sur le plan des apprentissages. Le modèle Conception-Réalisation-Socialisation (C-R-S) permet aux étudiants-es de définir les enjeux de la mission ou le cahier des charges du robot. Il nécessite donc d'analyser la mission et les différentes contraintes qui vont paramétrer l'action du robot. Ce modèle C-R-S induit différents apports sémiotiques (croquis, plans, schémas, maquettes) qui permettent aux étudiants de communiquer leurs idées et de les représenter graphiquement. Ceci facilite l'apprentissage de la programmation et de la conception d'un robot ou d'une partie du robot. De plus, nous favorisons des travaux par groupes pour renforcer la collaboration. Les compétences communicationnelles s'enrichissent par les interactions verbales, mais également des traces écrites, dessinées ou modélisées pour permettre une plus grande efficacité de la mission à accomplir par le robot.

1.4 Conception et genèse de l'objet

Construire un robot ou l'intégrer dans une histoire nécessite d'aller au-delà d'un usage par essais-erreurs. Concevoir un programme ou une partie du robot à réaliser, demande une compréhension de ses fonctions et de sa socialisation. Dès lors, les résultantes liées à la conception du robot nous amènent à mieux cerner l'évolution et les phases spécifiques apparaissant lors du processus de production (ceci englobe les phases de programmation). Le robot est introduit dans ce module en tant qu'objet technique (Simondon, 1989) qui nous renseigne sur notre propre rapport aux machines et à leur fonctionnement dans notre quotidien.

Les objets réalisés dans la scolarité obligatoire se caractérisent en tant qu'espace d'analyse favorisant la compréhension des objets techniques (Deforge, 1993). Ceux-ci se situent au carrefour de diffé-

rents champs disciplinaires tout en se différenciant d'un objet purement scientifique (Simondon, 1989). En explorant l'objet technique, nous induisons une approche pragmatique de l'analyse de l'objet et de sa genèse. La difficulté consiste à accéder à la genèse de l'objet technique, car chaque objet se veut le résultat d'une évolution qui lui est propre. De ce fait, comprendre un robot et son évolution nécessite de le situer en rapport à l'évolution des automates, de la mécanique, de l'électronique et de l'informatique. Le robot se caractérise en tant qu'objet interdisciplinaire favorisant un enseignement par projet qui convoque plusieurs disciplines scolaires (Médias et TIC, Activités créatrices et manuelles, français, informatique).

La conception d'un objet donne accès à la distinction des phases de production et donne lieu à l'analyse des contraintes spécifiques en fonction de l'utilisateur et du contexte dans lequel il s'inscrit. En appréhendant le robot à travers son histoire et son apport dans la culture, nous privilégions une approche technologique compatible avec une approche en sciences humaines (Simondon, 1989, Deforges, 1993, Lamard et Lequin, 2005). Concevoir et programmer un robot nous amènent à mieux comprendre l'évolution des techniques et les choix sociaux sous-jacents. C'est dans cet objectif que l'activité proposée vise à penser l'objet technique comme élément de culture. Les robots mis en scène dans la production théâtrale ne sont plus simplement utilitaires, ils deviennent des objets culturels, des moyens d'expression et de communication.

1.5 Conception et créativité

1.5.1 Développer la créativité des futurs enseignants-es

Dans ce module de formation, nous proposons dans un premier temps aux étudiants-es d'expérimenter la démarche par projet dans laquelle nous les confrontons à des défis et des contraintes. Ils doivent trouver des solutions innovantes et réalistes à ces difficultés. Une fois cette démarche comprise et analysée, les étudiants-es sont amenés à concevoir leurs propres séquences pédagogiques à destination de leurs élèves. Ils se rendent ainsi mieux compte de la difficulté à mener un projet complexe (gestion de groupe, organisation, contraintes de temps, de matériel, etc.). L'objectif de ce module étant d'amener les étudiants-es à proposer un enseignement qui favorise l'interdisciplinarité, la créativité et les compétences communicationnelles des élèves.

Comprendre la démarche de conception en se confrontant à une mission concrète dans laquelle le robot doit être construit et programmé nécessite de mieux comprendre les mécanismes cognitifs sollicités lors de la conception. Aussi, notre première entrée en matière se penche plus attentivement sur le processus créatif. Selon Csikszentmihalyi (1996), les productions créatives sont évaluées au sein d'un système social (Bonnardel, 2006). Nous entendons par créativité une «capacité à produire une idée exprimable sous une forme observable ou à réaliser une production qui soit à la fois novatrice et inattendue, adaptée à la situation et (dans certains cas) considérée comme ayant une certaine utilité ou valeur». (Bonnardel, 2002, p. 95). Nous utilisons dans ce module l'approche multivariée issue de la psychologie de la créativité (Lubart, 2003) qui distingue les facteurs cognitifs (intelligence, connaissance), les facteurs conatifs (le style, la personnalité et la motivation), les facteurs émotionnels et les facteurs environnementaux. Ces facteurs influent sur le potentiel créatif disciplinaire. Ainsi, on rapproche les définitions de la conception et de la créativité.

En proposant différents défis qui doivent être résolus par le robot, le sujet met en œuvre un processus créatif dans lequel il se voit confronté à des problèmes auxquels il va devoir trouver des solutions innovantes et adaptées (car aucune des solutions possibles n'est simplement déductible d'un savoir acquis). Les problèmes proposés poseront ainsi des difficultés de conception à plusieurs niveaux (imaginer des solutions et les réaliser pratiquement). La complexité des différents défis va donc être introduite de manière progressive tout au long des différents séminaires. Un exemple de défi relativement simple: réaliser un ascenseur avec des legos We-Do et programmer son fonctionnement. Dans ce premier problème, les contraintes sont essentiellement liées au matériel à disposition:

possibilités du logiciel de programmation, poids des pièces lego, puissance des moteurs, longueur des câbles, etc. Un autre défi consiste par exemple à réaliser une chimère : un animal hybride, mélangeant machine et animal. Cette fois-ci, la contrainte n'est pas purement technique, car elle porte sur le sens et l'apparence de l'objet produit. On cherche à montrer l'hybridité, le mélange de deux mondes différents (nature et artefact). Dans des défis plus complexes, on ajoutera des contraintes : comme raconter une histoire avec des robots, construire plusieurs scènes qui se suivent, ajouter des éléments communicationnels, créer une ambiance (gestes, humour, musique, etc.), du suspense.

2 Transposition d'un texte en spectacle

L'idée d'intégrer le robot dans un spectacle prend sa source dans un objectif de réflexion sur la socialisation de l'objet réalisé. On demande aux étudiants de s'interroger sur le sens que va prendre l'objet construit. Comment sera-t-il utilisé ? Par qui ? Dans quel contexte ? Les étudiants choisissent ainsi des textes (contes, albums pour enfants, etc.) qu'ils vont prendre comme source pour réaliser la mise en scène de plusieurs saynètes incluant des robots. Les robots seront par exemple des personnages ou des éléments du décor. Il s'agit là d'une première contrainte et non des moindres. En effet, imaginer qu'un personnage soit incarné par un robot, ou qu'un élément du décor soit actionné par une machine programmée, demande de passer plusieurs niveaux de transposition.

Tout d'abord, comme dans une adaptation théâtrale, on passe d'un texte fait pour être lu à un texte qui sera énoncé ou encore représenté de façon non verbale, par des images, gestes, bruitage, musique, objets, lumières, etc. On passe donc d'un mode de signification unique (un même type de signes) à une pluralité possible de signes (visuels, sonores). Les étudiants produisent ainsi à partir du texte un scénario, dessiné sous forme de *story-board*. Ils s'approprient une nouvelle forme de communication, devant aussi bien tenir compte de ce qui se montre que de ce qui se dit. Et dans la monstration interviennent autant le geste que les mouvements, l'espace, les couleurs, les formes et les sons.

La première étape de transposition consistait à extraire du texte initial des moments clés de l'histoire, où les actions ou événements sont particulièrement propices à l'utilisation d'une machine. Le robot peut ainsi fonctionner comme une marionnette, c'est-à-dire faire sens par des gestes, des postures (des signes visuels, sonores et spatiaux). Par exemple deux moments clés choisis dans l'histoire du Chaperon rouge : la traversée de la forêt et la dévoration du Chaperon par le loup. Dans les différentes histoires choisies, le robot a aussi bien été utilisé pour représenter certains personnages (le loup par exemple), que pour leur permettre de se déplacer sur terre (par exemple sur un char, une monture) ou dans les airs, en utilisant une poulie actionnée par un moteur.

2.1 Conception des robots et début des projets

L'association entre le français, les activités créatrices et manuelles et les Mitics nous amène à valoriser un enseignement par projet très proche de la formation des ingénieurs. De ce fait, nous partons du constat de Michel Sonntag : « L'enseignement de la conception ou la formation à la conception ont toujours été au cœur de la formation des ingénieurs pour qu'ils soient capables de mettre en œuvre leurs connaissances scientifiques et technologiques pour résoudre des problèmes techniques et industriels. » (Sonntag, 2007, p. 3) Mais la recherche en didactique focalisée sur l'exploitation de la conception est un domaine relativement nouveau dans l'enseignement obligatoire, car jusqu'alors réservée essentiellement à la formation professionnelle.

La conception de sculptures animées à l'aide de robots ou de machines à fonctions utilitaires invite rapidement les étudiants-es à quitter une posture d'exécutant pour être tour à tour confrontés à une démarche d'artiste, de bricoleur, d'ingénieur ou de scientifique (Lévi-Strauss, 1962). Dans les

différents cas, nous privilégions de la part de ces futurs enseignants-es l'appropriation d'une posture d'auteur (Dumas, 2005) de sa séquence d'enseignement. Celui-ci doit-être capable de partir d'une histoire et de la transposer sous forme de scénarios intégrant des robots. Les étudiants-es prennent une posture d'auteur lorsqu'ils réécrivent l'histoire originale pour la transformer en pièce de théâtre. Ils deviennent également metteurs en scène lorsqu'ils conçoivent la transposition du texte en une représentation.

En parallèle de la réécriture de l'histoire, les étudiants ont donc dû imaginer des petits robots qui seront intégrés dans la pièce. Les différents groupes ont procédé pour cette réalisation de différentes manières. Certains ont dessiné des plans, en passant immédiatement à un niveau d'abstraction assez élevé. D'autres groupes se sont lancés dans la construction de marionnettes articulées. Mais le fait d'intégrer le robot permet aussi d'initier les étudiants-es à une autre forme de langage symbolique et abstrait: la programmation informatique. Le langage de la technique permet alors de faire sens à un autre niveau dans une production culturelle.

Les groupes qui se sont plongés dès le départ dans de la réalisation (décors, robots), ont pu voir rapidement les limites des outils et des matériaux à disposition (parfois trop lourds pour les mouvements voulus, moteurs pas assez puissants pour soulever ou déplacer les personnages, etc.), ils ont également vite testé les possibilités de programmation. Ces tests et confrontations avec les possibles les ont parfois conduits à repenser la forme du robot, voire même ses mouvements et déplacements. En quelque sorte, les contraintes pratiques ont amené les étudiants-es à faire preuve de pensée divergente. La solution imaginée, souvent en apparence la plus simple, ne fonctionnant pas toujours, il a fallu trouver d'autres solutions, contourner les difficultés, voire inventer d'autres modes de représentation. Mais en commençant immédiatement par la construction et la pratique, ils ont parfois perdu de vue l'objectif final de leur projet, à savoir les significations qu'ils voulaient transmettre aux spectateurs de leur pièce, les expériences ou les émotions qu'ils souhaitaient leur faire vivre. D'autres groupes d'étudiants-es ont privilégié une approche plus abstraite, en concevant au préalable l'ensemble de l'activité sous forme de schémas et de scénarios. Ces groupes se sont confrontés à d'autres difficultés, qui les ont aussi contraints à parfois revoir toute la scénographie imaginée, car une fois le *story-board* réalisé, ils se sont rendu compte d'impossibilités pratiques ou techniques.

Dans leurs projets, les étudiants ont d'ailleurs souvent modifié leurs plans initiaux, au vu du résultat et de l'effet produit. Ils ont ainsi expérimenté une pragmatique de la communication, sur le mode de l'essai-erreur. Tel bruitage, éclairage, mouvement, produit-il l'effet voulu? Ils ont également dû s'interroger sur le sens de l'usage d'une machine dans telle ou telle scène. Veut-on montrer le robot en tant que tel? Où dissimuler le mécanisme pour produire un effet, une illusion? Qu'est-ce qui est mis en scène, la machine elle-même ou seulement le personnage, ou encore une ambiguïté sur la nature même du personnage (animal-robot)?

2.2 Situations-problèmes

Le travail d'adaptation et de transposition d'un texte qui induit l'intégration de robots confronte l'étudiant à différents problèmes. En relevant ces problèmes comme des éléments clés lors de la construction de séquences d'enseignement-apprentissage, nous privilégions l'exploitation des situations-problèmes. Celles-ci font appel à l'esprit scientifique et confrontent le sujet à des problèmes qui ne présentent pas une solution unique et dont certains composants sont incertains (Orange, 2004). Ceux-ci reprennent des spécificités de la typologie des problèmes en se caractérisant en tant que problème mal défini, astucieux (*wicked*) mixte, sémantiquement riche, ouvert ou mal structuré (Bonnardel, 2006). Ces problèmes admettent plusieurs solutions, qui ne sont pas nécessairement prédéfinies. Leur résolution nécessite une très bonne connaissance et pratique du domaine en question. L'intérêt de structurer les actes de dévolution autour des problèmes de

conception consiste donc à déployer des mécanismes faisant appel à la créativité à l'aide de la pensée divergente et de la pensée convergente.

Le fait de privilégier un enseignement construit autour de la résolution de problèmes consolide l'implémentation de démarches de recherche en ingénierie. Ainsi, l'exploration des mécanismes des problèmes de conception renforce la question des apprentissages et l'accès à la métacognition du sujet amené à résoudre le problème. En se confrontant à différents problèmes de programmation ou de construction de robots ou de parties de robots, l'étudiant met en œuvre un processus créatif dans lequel il va innover.

2.3 Programmer avec un langage symbolique

La programmation des robots est ce qui permet de les rendre autonomes, de leur donner un mouvement propre qui les détache de la main humaine. En ce sens, les robots utilisés se distinguent des marionnettes classiques, qui restent reliées au geste humain qui les anime. Programmer un robot, c'est en quelque sorte lui donner des instructions sur ce qu'il doit faire (des ordres, des commandes). Mais les robots (à la différence des automates) peuvent analyser des situations (grâce à leurs capteurs, par exemple de distance, lumière, son) et agir selon les situations rencontrées. Par exemple «avancer» lorsqu'un objet se situe à moins de 10 cm d'un de ses capteurs, ou déclencher un mouvement d'un de ses moteurs lorsqu'un son se produit, suivre une ligne grâce à un capteur de couleurs au sol, etc. La programmation consiste à communiquer au robot ce qu'il doit faire face à telle ou telle situation (ou événement). Par exemple, lorsque le capteur de distance détecte un obstacle à moins de 2 cm, on peut programmer le robot pour qu'il fasse un demi-tour, où s'arrête, recule, émette un son, etc.

Mais le langage de programmation doit correspondre aux possibilités réelles de la machine, les ordres donnés devant pouvoir être exécutés. Ce langage sera donc nécessairement limité par les possibilités techniques de la machine. Pour communiquer avec le robot, il est donc nécessaire de comprendre autant les possibilités que les limites de ce langage.

La petite Bee-Bot, robot qui ne nécessite pas l'usage d'un ordinateur et que l'on programme simplement en appuyant sur des touches (avancer, reculer, tourner à gauche, à droite) peut exécuter jusqu'à 40 mouvements successifs. Mais comme il n'y a pas de représentation graphique du programme, il est nécessaire, si l'on veut s'en souvenir, de trouver un moyen de le noter. Les élèves doivent ainsi inventer un symbolisme pour représenter les mouvements programmés s'ils veulent refaire le même programme ou le communiquer à quelqu'un d'autre.

Mais des langages de programmation spécialement destinés aux enfants permettent de programmer à l'aide de pictogrammes que l'on assemble à l'écran (notamment avec les robots Lego et avec le Thymio 2). Chaque pictogramme représente une action possible du robot ou d'une de ses parties (par exemple l'action «faire tourner le moteur vers la droite», «jouer une musique», etc.). Les actions peuvent aussi dans certains programmes être modalisées (durée, intensité, répétition) et en combinant plusieurs actions simples on peut produire des actions complexes. Lorsqu'on lance le programme, le robot exécute les actions mémorisées. Pour programmer, il est ainsi nécessaire d'apprendre un lexique (les pictogrammes) et une syntaxe, c'est-à-dire les règles d'assemblage de ces pictogrammes. Si l'on se place dans une perspective pragmatiste (au sens de C. S. Peirce), communiquer n'est pas seulement comprendre le sens d'un signe, mais percevoir les différences d'interprétants. Selon C. S. Peirce, l'interprétant est le sens d'un signifiant lorsqu'il est communiqué et compris par un récepteur. Comme plusieurs sens sont possibles, selon le contexte, on utilise le pluriel. Dans le projet proposé aux étudiants, la programmation n'est pas un but en soi (apprentissage de la syntaxe et du lexique informatique), car ce qui est visé est la socialisation de l'objet robot, intégré dans le contexte de la pièce de théâtre jouée. C'est dire que la façon dont le pro-

gramme sera réalisé par le robot et ce qui en sera perçu par les spectateurs ou le public seront les éléments constitutifs du sens produit (et pas seulement le programme lui-même), tout comme la phrase prend un sens communicationnel (et donc variable) lorsqu'elle devient énoncé ou discours dans un contexte situé.

C'est ainsi que les étudiants découvrent que la socialisation d'un objet n'est pas toujours entièrement prévisible, tout comme les effets d'un énoncé sur un interlocuteur. Certains éléments peuvent être anticipés à partir de la connaissance préalable que l'on a parfois du destinataire, mais ce n'est pas toujours le cas. Les effets voulus, ou prévus, diffèrent parfois des sens réellement produits (les interprétants), car le terreau réceptif, culturel, émotionnel du destinataire traduit, interprète, accentue certains éléments différemment de ce qui était imaginé par le concepteur-metteur en scène.

2.4 Passage de la saynète jouée à un petit film

Lorsque la petite pièce était réalisée (avec des marionnettes, robots et autres objets), le passage à la réalisation d'un film a posé de nouvelles contraintes. En effet, la captation de la scène par la caméra ne correspondait pas toujours à la vision à l'œil nu et rendait impossible la perception de certains éléments (perspective, vue des décors). Mais par ailleurs le mouvement possible de la caméra (zoom, déplacements, etc.) et les modifications en postproduction (sons, bruitages, musiques, effets) rajoutent d'autres modes d'expression. Les étudiants découvrent alors que la réalisation du film n'est pas une simple captation visuelle d'un événement théâtral, mais un autre langage, avec d'autres possibilités et limites. Le montage notamment et le recadrage permettent de mettre en avant certains éléments, ou d'en dissimuler d'autres, voire même de créer des illusions.

3 Conclusion

Cette activité opère ainsi plusieurs transpositions successives, du texte à la représentation théâtrale (en quatre dimensions, espace et temps), puis à partir du théâtre, on retourne à une représentation en trois dimensions avec l'image filmique (image en 2D et temps). La technologie intervient ainsi à trois moments clés de l'activité, d'une part en tant que conception et design dans la réalisation du robot, puis dans la programmation des robots, et finalement dans la réalisation du film (prise de vue, montage, sonorisation). L'intérêt de cette activité qui met en place un projet à plusieurs facettes est d'intégrer la technologie dans un projet à but culturel ou communicationnel en s'enrichissant par des objectifs d'apprentissage scientifiques et techniques. Le travail sur l'objet technique fait ainsi partie de la création de moyens d'expression. La technique devient alors un vecteur de communication parmi d'autres, combiné avec d'autres pratiques (culturelles, langagières). Ainsi, nous cherchons à montrer aux étudiants-es que l'apprentissage de techniques ou de technologies peut se faire de manière créative, et que dans certaines formes de pédagogie (par projet, par résolution de problèmes) ces outils technologiques peuvent devenir ludiques, sources de création tout en favorisant l'acquisition de compétences communicationnelles originales (par le visuel, le geste, la pragmatique, les langages symboliques).

Références

AKRICH M. (1993). Les objets techniques et leurs utilisateurs. In B. Conein, N. Dodier, L. Thévenot, (Ed), *Les objets dans l'action. De la maison au laboratoire* (pp. 35-57). Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.

BAUDRILLARD J. (1968). *Le système des objets*. Mesnil sur l'Estrée: Gallimard.

BONNARDEL N. (2009). Activités de conception et créativité: de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le Travail Humain*, 72 (1/2009), 5-22.

BONNARDEL N. (2006). *Créativité et conception. Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille: Solal.

BOUTINET J.P. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris: Quadrige.

BRUN JEAN (1992), *Le rêve et la machine. Technique et existence*, Paris, La table ronde.

CSIKSZENTMIHALYI M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.

DAGOGNET F. (1989). *Eloge de l'objet*. Mayenne: Vrin.

DEFORGE Y. (1990). *L'œuvre et le produit*. Seyssel: Champ Vallon.

DEFORGE Y. (1993). *De l'éducation technologique à la culture technique*. Paris: ESF.

DIDIER J. & LEUBA D. (2011). La conception d'un objet: un acte créatif. *Prismes*, 15, 32-33.

DIDIER J. & QUINCHE F. (2013). Robotique pédagogique. *Jeunes et médias*, 5, 109-116.

DUMAS G. (2005). Questions orales à Guy Brousseau dans Salin. In M.-H. Clanché et P. Sarrazy (Eds), *Sur la théorie des situations didactiques* (pp. 34-38). Grenoble: La Pensée Sauvage.

FABRE M. (2006). Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey. In M. Fabre et E. Vellas, (Eds.), *Situations de formation et problématisation* (pp. 15-30). Bruxelles: De Boeck.

FILLIETTAZ L., DE SAINT-GEORGES I., DUC B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » *Interactions en formation professionnelle initiale*. Genève: Cahier de la section des Sciences de l'Education.

FUSTIER M. (1989). *La résolution de problème: méthodologie de l'action*. Paris: Editions ESF & Librairies Techniques.

GUILFORD J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill.

GREENO J.F. (1978). Natures of problem-solving abilities. In W.K Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes*, Volume V: Human information processing (p. 239-270). Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.

HEUDIN JEAN-CLAUDE (2008), *Les créatures artificielles, des automates aux mondes virtuels*, Paris, Odile Jacob.

LAMARD P. & LEQUIN Y-C. (2005). *La technologie entre à l'Université Compiègne, Sevenans, Belfort-Montbéliard*. Belfort: Université de Technologie de Belfort-Montbéliard.

LATOUR B. (1992). *Aramis ou l'amour des techniques*. Paris: La Découverte.

LÉVY-STRAUSS C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.

LINDFORS E. (2010). Creativity, Innovation and Entrepreneurship and Education 2020–Some Considerations from Crafts Part. In A. Rasinen & T. Rissanen (Eds.), *In the Spirit of Uno Cyg-*

naeus – Pedagogical Questions of Today and Tomorrow. 200th Anniversary of the Birthday of Uno Cygnaeus. Symposium 12th – 13th October, 2010 (pp. 109–120). Helsinki: Department of Teacher Education, University of Jyväskylä.

LUBART T. (2003). Psychologie de la créativité. Paris: Armand Colin.

ORANGE C. (2005). Problème et problématisation. *Aster*, 40, 3-11.

PAPERT SEYMOUR (1980), *Jaillissement de l'esprit, ordinateurs et apprentissages*, Paris, Flammarion, 1981.

PEIRCE C.S. *Ecrits sur le signe*, trad. G. Deledalle, Paris, Seuil, 1978.

QUINCHE F. & DIDIER J. (2014). Développer la créativité des élèves au moyen de la robotique. *Educateur*, n° 22 014, 11-12.

QUINCHE F. & DIDIER J. (2012). Les apports de la robotique aux apprentissages. *Prismes*, 16, 53-54.

RITTEL H. & WEBBER M.M. (1984). Planning problems are wicked problems. In N. Cross (Ed.), *Developments in Design Methodology* (pp. 134–135). New-York: John Wiley & Sons, Inc.

ROBINSON K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. West Sussex: Capstone.

SIMONDON G. (2008). *Du mode d'existence des objets techniques*. Lonrai: Aubier Philosophie.

SIMONDON G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Breteuil sur Iton: Aubier.

TERSSAC G. & FRIEDBERG E. (2002). *Coopération et conception*. Toulouse: Octarès.

TORRANCE E.P. (1976). *Tests de pensée créative*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

VON NEUMAN JOHN (1956), *Théorie générale et logique des automates*, Paris Champ Vallon, 1996.

Le commentaire littéraire avec Google Drive (anciennement Google documents): Les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) au service de l'apprentissage collaboratif³⁶

VALÉRY RION

Enseignant de français au Lycée cantonal de Porrentruy,
doctorant en littérature française du XIX^e siècle à l'Université de Neuchâtel.
Résidence les Prairies B – Rue des Tourterelles 24 – CH-2800 Delémont (JU)
valery.rion@gmail.com
www.valeryrion.ch

Résumé:

L'objet de cet article sera de présenter un dispositif didactique intégrant les nouvelles technologies. L'expérience s'est déroulée dans une classe de français de lycéens de première année du Lycée cantonal de Porrentruy (autrement dit la première année postobligatoire dans le système scolaire suisse, après les onze années d'école obligatoire). Les élèves du lycée se destinent pour la plupart d'entre eux à des études supérieures (universités, écoles polytechniques fédérales, hautes écoles spécialisées ou hautes écoles pédagogiques). Ils ont élaboré un commentaire littéraire à distance et de manière collaborative à l'aide du logiciel *Google Drive* (anciennement *Google documents*). C'est un logiciel de traitement de texte qui permet de travailler à plusieurs sur le même fichier de manière synchrone ou asynchrone. Une interrogation sur l'impact d'un tel dispositif en termes cognitifs et motivationnels, ainsi qu'une réflexion plus large sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement suivent cette présentation.

Mots-clés:

commentaire littéraire – TICE – apprentissage collaboratif
enseignement à distance – Google Drive

1 Introduction

«De même donc que la pédagogie fut inventée par les Grecs (*paideia*), au moment de l'invention et de la propagation de l'écriture, de même qu'elle se transforma quand émergea l'imprimerie, à la Renaissance, de même, la pédagogie change totalement avec les nouvelles technologies.» (Serres, p. 20). Michel Serres, dans *Petite Poucette*, place sur le même plan l'évolution actuelle de l'enseignement avec l'émergence des TIC (technologies de l'information et de la communication) et les révolutions qu'ont constitué l'apparition de l'écriture et de l'imprimerie. L'école est en train de changer, c'est un fait indéniable. Les relations élèves enseignants ont évolué. Le rapport au savoir et à l'apprentissage est totalement différent de celui qui était de mise il y a encore quelques années; cela sous l'influence notamment

³⁶ Cet article reprend pour l'essentiel les propos tenus lors d'une communication au 12^e Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AiRDF) qui a eu lieu du 29 au 31 août 2013, à la HEP-VD (Haute école pédagogique du canton de Vaud) à Lausanne. Il a été publié dans une première version sous le titre «Les TICE et l'apprentissage collaboratif: élaborer une explication de texte avec Google Drive» sur la plateforme forumlecture.ch: *Littératie dans la recherche et la pratique*, dossier «Les apprentissages littéraciques avec les médias numériques», n°2, juillet 2014, article disponible en ligne: http://www.forumlecture.ch/fr/rion_2014_2.cfm.

des nouvelles technologies. Rolland Viau déclare que «l'intégration des TIC dans les milieux scolaires est inévitable et souhaitable, mais ce que l'on peut souhaiter, c'est que cette intégration se fasse avec des considérations pédagogiques plutôt que politiques et économiques comme ce fut si souvent le cas dans le passé³⁷». Ces remarques nous montrent que nous vivons une ère de mutations profondes sur laquelle il faut s'interroger pédagogiquement. Bon nombre d'enseignants s'interrogent quant à la manière d'intégrer les TIC afin que ceux-ci soient bénéfiques pour eux et pour les élèves. C'est pour cette raison que je souhaitais présenter un dispositif didactique utilisant les nouvelles technologies, en mettant en évidence ses points forts autant que ses faiblesses. Comme je suis chercheur en littérature et enseignant, donc praticien avant tout, ma contribution aura une visée essentiellement pratique, même si je m'essaierai tout de même à quelques considérations théoriques et réflexives.

L'objet de cet article sera donc de présenter une expérience menée avec une classe de lycéens de première année lors du second semestre de l'année scolaire 2012-2013 (autrement dit la première année postobligatoire dans le système scolaire suisse, après les onze années d'école obligatoire). Les élèves du lycée se destinent pour la plupart d'entre eux à des études supérieures (universités, écoles polytechniques fédérales, hautes écoles spécialisées ou hautes écoles pédagogiques). Il s'agissait d'élaborer de manière collaborative une lecture analytique d'un texte littéraire³⁸. Tout cela s'est fait sous forme d'enseignement à distance à l'aide du logiciel de traitement de texte fourni dans l'application *Google Drive* (anciennement *Google documents*). Il est bien évident que cette contribution n'a pas pour but de promouvoir spécifiquement l'utilisation des logiciels de Google. Le dispositif tel qu'il est décrit dans cet article est aisément transposable sur d'autres logiciels de traitement de texte qui permettent d'écrire simultanément sur un même document depuis plusieurs ordinateurs différents (comme *Framapad* ou *Etherpad*, par exemple).

Il s'agira également de mesurer l'impact de ce dispositif sur le processus d'apprentissage. L'utilisation de ce logiciel permet d'acquérir non seulement des connaissances relatives à l'exercice de l'explication de textes, mais il y a également le savoir-faire inculqué aux élèves lié à l'utilisation du logiciel, une compétence qu'ils pourront réutiliser spontanément lorsque d'autres travaux de groupes pourront leur être demandés, pas nécessairement en français d'ailleurs. L'utilisation des TICE est au service du travail de groupe, un mode de travail qui devrait permettre d'améliorer le rendu des travaux en profitant de l'œil critique des pairs.

Je vais donc dans un premier temps vous présenter le dispositif avec davantage de détails et d'illustrations. Je vais ensuite m'interroger sur son impact sur l'apprentissage et sur la motivation des élèves. Je me pencherai enfin sur le bilan des résultats obtenus et sur l'avis des élèves.

2 Présentation du dispositif

La référence d'un texte, tiré d'un des récits fantastiques de Théophile Gautier³⁹, est mise à disposition des élèves sur *Google Drive* pour chacun des groupes de trois ou quatre élèves, ceux-ci ayant pour consigne de l'analyser, en rédigeant leurs commentaires sur le fichier où est reproduit l'extrait.

³⁷ Viau, R. 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre. Université de Sherbrooke, question 12.

³⁸ La lecture analytique est un procédé de lecture destiné à analyser un texte. Elle s'appuie sur l'observation d'indices précis afin de formuler une interprétation singulière du texte. Elle permet ensuite la rédaction d'un commentaire littéraire.

³⁹ Théophile Gautier, *La Morte amoureuse, Avatar et autres récits fantastique*, édition de J. Gaudon, Gallimard, «folio», 1981. (Voir annexe 4).

(Voir annexe 1: fichier Google Drive avec les membres du groupe et l'extrait du livre à analyser). L'enseignant peut à tout moment intervenir en indiquant ses remarques ou ses questions directement sur le texte. Les étudiants ont accès au fichier et aux modifications en temps réel. Ce procédé leur permet de travailler par groupes et à distance sur le même fichier informatique. Il s'agit d'une innovation considérable dans le travail collaboratif permise par ce logiciel. Dans un deuxième temps, les élèves sont invités à rédiger un commentaire littéraire à partir des brèves observations formulées sur le texte. Ils devront toujours utiliser *Google Drive* afin de produire un travail collaboratif.

Cette expérience a remplacé un travail écrit traditionnel qui aurait consisté en un commentaire littéraire sur table comme nous le faisons très souvent, que ce soit au lycée ou à l'Université. Nous avons travaillé avec cette classe de première année sur les récits fantastiques de Théophile Gautier. Les élèves ont évidemment lu entièrement ces textes avant que nous les étudions plus en détail. En tant qu'enseignant, j'ai tout d'abord donné un cours général d'introduction sur la notion de fantastique, et quelques éléments de contexte historico-littéraire sur le romantisme et le romantisme noir en particulier. Ensuite, nous avons travaillé de manière traditionnelle sur les trois premiers textes du recueil, à savoir «La Cafetière», «Omphale» et «La Morte amoureuse». Autrement dit, nous avons fait plusieurs lectures analytiques en classe sur des extraits de ces nouvelles. Les élèves ont travaillé individuellement ou par groupes (selon les extraits) afin de repérer les éléments principaux à commenter dans les différents passages analysés. Il leur a parfois été demandé de rédiger un commentaire littéraire individuellement.

C'est pour l'étude des nouvelles suivantes: «Le Pied de Momie», «Arria Marcella», «Avatar» et «Jettatura» que j'ai décidé d'utiliser *Google Drive*, et cela pour deux raisons principalement: d'une part, pour introduire l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte dans le processus de rédaction et d'autre part, car le travail par groupe est plus efficace; en effet, ce dispositif permet d'aborder les derniers textes plus rapidement, chaque groupe en étudie un en détail et prend connaissance des textes des autres puisque leur travail fait partie intégrante du cours. On aurait pu utiliser évidemment un autre traitement de texte en ligne et collaboratif.

J'ai distribué une feuille de consignes qui leur indiquait la marche à suivre (voir annexe 2: feuille de consignes). Les élèves devaient se rendre sur mon site internet personnel (www.valeryrion.ch) que j'utilise habituellement pour mettre à disposition des documents divers relatifs à mes cours. Là, ils trouvaient les liens qui les redirigeaient sur le programme *Google Drive* où j'avais attribué un extrait de texte d'un récit fantastique de Gautier à chacun des groupes que j'avais moi-même formés (voir annexe 3). Seules les personnes qui disposent du lien sont autorisées à éditer le document. Il faut toutefois régler cela dans les paramètres de partage du programme de *Google Drive* lorsque l'on crée le document. Comme mon site est protégé par un nom d'utilisateur et un mot de passe, mes élèves sont les seuls à pouvoir accéder à ces pages sécurisées. En cliquant sur le lien, ils accédaient donc à la page du traitement de texte encore vierge avec pour seules indications les références de l'extrait que le groupe devait étudier (voir annexe 1). Le premier travail consistait à reproduire le texte à analyser sur le fichier *Google Drive*. Très vite, certains se sont aperçus qu'ils pouvaient trouver le texte en intégralité sur des sites tels que *Wikisource*. Il n'était par conséquent pas nécessaire de le retaper *in extenso*. Il suffisait dès lors de copier-coller l'extrait qu'ils devaient étudier.

Une fois ces préparatifs effectués, les élèves pouvaient commencer le travail d'analyse des textes à proprement parler. Cela devait s'effectuer en deux temps. Ils avaient un premier délai pour faire un travail de repérage sur le texte. Ils pouvaient utiliser les couleurs, les soulignements et la fonction «commentaire» – *Google Drive* dispose en effet d'une fonction «commentaire» qui permet de glisser des remarques n'importe où sur le document – pour indiquer ce qu'ils trouvaient intéressant de mettre en évidence dans le texte. Dans l'extrait du travail des élèves que j'ai reproduit ci-dessous (pp. 6 et 7, travail sur «Le Pied de momie»), c'est la page 6 qui illustre ce travail préparatoire de repérage (à savoir la lecture analytique).

Ensuite, ils devaient rédiger dans un délai d'un mois un commentaire littéraire de l'extrait qu'ils avaient étudié en reprenant et en mettant en forme les observations de la première phase, toujours ce même document. Le texte final devait comporter deux pages de traitement de texte selon les consignes distribuées (p. 7).⁴⁰ Il y avait donc également un sérieux travail de synthèse des diverses analyses à opérer. Les deux phases de ce travail ont été effectuées à distance et sous forme de travail collaboratif puisque les deux ont été produits sur le même fichier de traitement de texte sur la plateforme *Google Drive*. Toutes les modifications sont par conséquent visibles par toutes les personnes qui disposent de l'adresse URL du fichier.

Les annexes 5, 6 et 7 montrent bien le processus d'élaboration du travail (annexe 5: travail de mise en évidence de phénomènes sur le texte de Gautier; annexe 6: explication des observations faites sur le texte; annexe 7: rédaction du commentaire littéraire à partir du travail fait en amont).

DOCUMENT :

Texte de Gautier travaillé par les élèves tiré de la nouvelle «Le Pied de momie» (p. 140)

[[Au lieu d'être immobile comme il convient à un pied embaumé depuis quatre mille ans, il s'agitait, se contractait et sautillait sur les papiers comme une grenouille effarée: on l'aurait cru en contact avec une pile voltaïque; j'entendais fort distinctement le bruit sec que produisait son petit talon, dur comme un sabot de gazelle.]

[J'étais assez mécontent de mon acquisition, aimant les serre-papiers sédentaires et trouvant peu naturel de voir les pieds se promener sans jambes, et je commençais à éprouver quelque chose qui ressemblait fort à de la frayeur.]]

Remarques faites par les étudiants (1^{re} phase)

4^e partie: subdivisée en deux paragraphes humoristiques

1^{re} subdivision: phénomène fantastique

> le sens (l'ouïe) apparaît pour la première fois et *fort distinctement*

> figure de style:

– **personnification**: du pied de momie en un être vivant qui possède des caractéristiques comme *s'agiter, se contracter, sautiller*.

– **comparaisons**: avec un peu d'humour, le pied qui devrait être un objet à part entière (donc ne pas bouger) est comparé à une *grenouille effarée*. De plus, le talon du pied est comparé au sabot d'une gazelle, afin qu'il paraisse bruyant. Ces deux animaux auxquels le pied est associé ont des propriétés communes; un don pour sauter, s'enfuir et sont plutôt furtifs.

– «(...) on l'aurait cru en contact avec une pile voltaïque»: met en évidence l'agitation du pied; pour représenter l'énergie incontrôlable de celui-ci, l'auteur la compare à la tension d'une pile afin de nous la représenter au mieux.

2^e subdivision: réaction du personnage principal

> **personnification**: le *pied* est humanisé par le fait qu'il *se promène*; l'utilisation d'un **verbe pronominal** contribue à exprimer son indépendance.

>--- : l'humour est remplacé par la *frayeur*, le personnage prend les événements plus au sérieux / prise de conscience.

⁴⁰ Je n'en reproduis à nouveau qu'un court extrait qui est élaboré à partir des éléments observés à la page 6.

Rédaction du commentaire littéraire (texte final)

Parmi les personnages du *Pied de momie*, il y a également une figure d'autorité qui n'est autre que le pharaon Xixouthros qui s'oppose au mariage de sa fille avec le protagoniste de l'histoire ; obstacle supplémentaire entre les deux personnages. Ce dernier incarne la rigidité absolue, de plus son corps immortel est à l'image de son caractère ; « *sa chair est dure comme un basalte* » et « *ses os sont des barres d'acier* » (p. 147). Comme personnage plus important relatif au passage à analyser, on remarque que le pied de momie relève du mystérieux, puisqu'il constitue une part individuelle du corps de la princesse égyptienne. Ce caractère autonome se retrouve dans le style de Gautier, d'une part sous forme de personnifications/animalisations ou de comparaisons (*grenouille effarée, sabot de gazelle...*) et d'autre part avec l'utilisation de verbes pronominaux tels que *se promener, s'agiter*. Le pied paraît doué d'une vie à part et est également indépendant du point de vue de la parole : « *Le pied répondit d'un ton boudeur et chagrin.* » Les adjectifs *boudeur* et *chagrin* impliquent le fait que celui-ci a également des émotions et porte un jugement face à sa situation. Dans la littérature en général, on trouve souvent ce motif d'une partie du corps surnaturellement animée. De plus, cela est exprimé de manière humoristique dans ce texte, comme on peut le voir grâce à différentes phrases. Par exemple, « (...) *on l'aurait cru en contact avec une pile voltaïque.* » Met en évidence l'agitation du pied pour représenter l'énergie incontrôlable de celui-ci.

On remarque que les couleurs sont utilisées par les élèves pour mettre des phénomènes en évidence afin de les expliquer. Les élèves ont l'habitude de travailler avec des couleurs pour souligner des éléments stylistiques intéressants lorsqu'ils travaillent sur table et l'on constate qu'ils travaillent sensiblement de la même manière dans un environnement numérique. La transposition des méthodes est donc assez spontanée. Les observations sont *in fine* reprises et interprétées dans le travail final, le commentaire littéraire. Les élèves ont donc bien compris qu'un travail d'analyse de texte se fait en plusieurs étapes : lecture attentive de l'extrait, repérage de phénomènes stylistiques (voir annexe 5), description de ces phénomènes (voir annexe 6), et insertions des observations dans un discours qui explique le passage et fournit des interprétations (voir annexe 7). Le travail d'observation est assez fin et témoigne d'une lecture très attentive de l'extrait. Le texte final montre ensuite qu'un travail de synthèse considérable a été effectué. Il y a quelques maladresses d'expression, mais c'est globalement d'un niveau assez remarquable pour une classe de première année, autrement dit pour des élèves qui font leurs premières armes en matière de lecture analytique.

3 Impact sur l'apprentissage

Il est difficile de mesurer réellement l'impact d'un tel dispositif sur l'apprentissage. Ayant pris beaucoup de temps pour mettre en place cette activité dans ma classe, je n'ai pas eu le loisir d'y adjoindre un appareil d'analyse de pratiques suffisamment précis pour avoir des résultats tangibles du point de vue scientifique. Le fait que je n'aie pour l'instant essayé ce dispositif qu'avec une seule classe ne me permet de toute façon pas d'avoir suffisamment de données statistiquement significatives. Je vais néanmoins formuler quelques réflexions à partir des travaux que j'ai corrigés à la fin du processus et des impressions des élèves que j'ai recueillies à l'issue de cette expérience.

L'enseignant peut à tout instant voir ce qui est en train de se faire sur le document. Cela lui permet de commenter – grâce à la fonction « commentaire » de *Google Drive* – et de poser des questions pour que les élèves poursuivent leur réflexion. Il y a donc pour l'enseignant la possibilité de procéder à une remédiation quasiment instantanée du travail. Ce stade d'élaboration du commentaire littéraire est peu ou prou invisible à l'enseignant lorsque l'on fait un travail sur table. Il ne

voit et ne corrige que le rendu. Il s'agit donc d'un apport qualitatif indéniable dans la composition d'un commentaire littéraire. L'élève bénéficie d'un *feedback* régulier sur l'avancement de sa tâche. J'ai pu par exemple intervenir sur des imprécisions terminologiques. La formule «jour nocturne» était caractérisée comme une antithèse par l'un des groupes alors qu'il s'agit plus précisément d'un oxymore. J'ai donc sélectionné le terme «antithèse» sur leur fichier et ai ajouté le commentaire suivant «s'agit-il vraiment d'une antithèse?» et pour les aider à développer leur commentaire de cette figure, intéressante pour montrer que Gautier brouille les repères spatio-temporels, je les ai encouragés à expliquer pourquoi l'auteur utilisait une telle formule.

Stéphane Métral relève qu'il s'agit d'un avantage intéressant dans l'utilisation de ce qu'il appelle le *tutoring* en ligne: «Le *tutoring* en ligne, soit la possibilité de commenter en ligne les productions des élèves favorise un *feedback* rapide, ce qui est généralement apprécié, mais peut être ressenti comme trop intrusif par certains-es élèves» (Métral, 2013). Il relève également un aspect négatif, à savoir le sentiment d'intrusion dans la sphère privée de l'élève, ressenti comme une agression par certains. Je dois avouer qu'aucun de mes élèves n'a eu une telle impression – en tout cas n'a pas osé peut-être me le formuler...

Les travaux qui m'ont été rendus à la fin du processus étaient bons, très bons ou excellents. Tous les groupes ont beaucoup travaillé et cela se ressentait en lisant les copies. Les élèves de la classe ont acquis une vraie maîtrise de l'exercice du commentaire littéraire. Ils pouvaient d'ailleurs consulter ce que faisaient les autres groupes et cela a eu un côté rassurant pour eux. C'est quelque chose de plus facile à faire dans un environnement virtuel, où personne ne nous voit ni ne nous juge, que dans une salle de classe.

Les élèves ont eu de véritables discussions autour des textes et de leur interprétation. Cela peut se mesurer par le nombre de remarques ou de commentaires qu'ils ont postés, mais aussi par les discussions qu'ils pouvaient avoir en se commentant l'un l'autre. Par ailleurs, il existe une fonction «chat» dans *Google Drive* et ils m'ont avoué l'avoir beaucoup utilisée lorsqu'ils étaient connectés simultanément. Cela leur a été considérablement utile pour discuter des analyses des textes.

J'ajoute que la maîtrise de l'exercice du commentaire littéraire s'accompagne de la maîtrise de l'outil informatique. Le programme qu'ils ont utilisé est avant tout un traitement de texte traditionnel et ils devaient rédiger un commentaire de texte en indiquant clairement les citations du texte analysé et en les intégrant harmonieusement à leur propos. Cette compétence est indispensable à tout futur étudiant dans une université. De plus, j'ai souligné le fait qu'ils maîtrisaient désormais le logiciel *Google Drive* (ou ses variantes⁴¹) et qu'ils pouvaient à présent l'utiliser spontanément pour faire les travaux de groupes qui seront demandés dans d'autres disciplines. C'est une compétence en informatique qu'ils ont apprise par l'expérience. Lebrun (2007) dans son ouvrage *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre: quelle place pour le TICE*, lie d'ailleurs les nouvelles technologies et la pédagogie active, dont l'un des slogans est «learning by doing». Pour elle, il est nécessaire de réaliser l'importance de l'impact cognitif des TIC sur l'élève qui les manipule. C'est précisément en faisant cet exercice que mes élèves ont appris à utiliser un logiciel de traitement de texte en ligne comme celui proposé par Google. Aucun n'avait utilisé un tel programme auparavant.

En outre, certains élèves posent des questions au professeur dont la réponse peut être trouvée par une recherche sur internet tout à fait élémentaire. Alors qu'ils se trouvent sur un support en ligne, ils oublient parfois de faire appel à des informations qui se trouvent sur la toile. C'est moi qui ai dû le leur suggérer. On constate par conséquent que les types d'activité relatifs à la littératie médiatique définis par Fastrez et De Smedt (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012, p. 5156), à savoir «lecture, écriture, navigation et organisation», doivent être travaillés. Les compétences en matière de nouveaux médias ne sont pas

41 Voir *supra* p. 3.

innées. Ce n'est pas parce que la génération de nos élèves a une grande familiarité avec le numérique qu'ils ont le réflexe spontané de faire une recherche pertinente pour les aider à progresser dans leur tâche. Cette compétence de navigation s'acquiert par des exercices ou des situations telles que celle-ci.

Par exemple, des élèves sont intervenus via la fonction «commentaire» pour me demander ce qu'était un «bouvier», au sens de celui qui s'occupe des bœufs et qui les garde, et qui était Ingres. Je me suis contenté de les encourager à chercher par eux-mêmes la réponse dans un dictionnaire ou sur internet.

Enfin, une plateforme de traitement de texte *online* est un espace de liberté. En effet, certains élèves, même s'ils savent qu'il y a un contrôle de l'enseignant, s'expriment plus spontanément et plus librement dans un environnement virtuel comme celui-ci qu'en classe. Je reviendrai sur cet aspect lorsque je parlerai de motivation.

À propos de l'intérêt d'utiliser des dispositifs d'enseignement comprenant l'utilisation des nouvelles technologies, je rejoins les remarques formulées par Stéphane Métral (2013) qui s'appliquent peu ou prou à mon dispositif. En effet, l'utilisation des nouvelles technologies permet notamment:

- de tendre à rendre l'élève le plus autonome possible, quel que soit son niveau et donc aussi d'augmenter sa motivation
- de familiariser l'élève à une utilisation non exclusivement ludique ou communicationnelle de l'ordinateur, de le/la rendre attentif/ive aux problèmes de la publication sur internet et de le/la former aux bons usages des nouvelles technologies
- de réaliser des activités nouvelles impossibles à réaliser autrement

4 Impact sur la motivation

Pour analyser l'impact motivationnel de ce dispositif d'enseignement-apprentissage, on peut poser l'hypothèse suivante: lors d'une analyse de texte en français au secondaire II, l'utilisation des TIC a un impact sur la motivation des élèves, notamment grâce aux logiciels de traitement de texte. En effet, les élèves seront en mesure de réaliser un produit écrit de qualité, du point de vue typographique comme de la mise en page. De plus, l'utilisation des ordinateurs implique une certaine liberté et une facilité qui stimulent les élèves. Leur autonomie dans la tâche favorise d'ailleurs la motivation comme le relève à juste titre Stéphane Métral dans la citation précédente. En effet, ils peuvent poser leurs propres choix (sites consultés, informations retenues, couleurs utilisées dans le texte commun, etc.), mais aussi également corriger ou modifier le texte très facilement. Enfin, *Google Drive* a l'avantage d'être un traitement de texte en ligne, ce qui permet à l'élève, en plus d'utiliser l'ordinateur pour analyser un texte, d'interagir avec ses camarades et de coconstruire une analyse cohérente, ce qui a également un impact sur sa motivation.

Viau définit la dynamique motivationnelle en contexte scolaire comme un phénomène qui tire ses sources des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il *choisira* de s'engager à accomplir les activités qu'on lui propose et persévéra dans son accomplissement, et ce, dans le but de réussir. (Viau, 1999, p. 30, je souligne)

La grande force de la plateforme *Google Drive*, lorsqu'on l'utilise dans le cadre de l'analyse de texte, est donc la liberté et la facilité qu'elle procure aux élèves, qui, s'ils décident de s'investir dans l'activité, prennent beaucoup de plaisir à travailler et à collaborer dans cet espace virtuel. Pour les élèves de cette classe-là, les TIC ont donc augmenté considérablement leur motivation à pratiquer un exercice tel que l'analyse d'un texte littéraire.

Ce dispositif a permis d'identifier l'utilité des TIC, et plus particulièrement de *Google Drive*, lorsqu'il s'agit d'encourager la motivation des élèves au niveau du secondaire II. L'impact des nouvelles technologies a été globalement bénéfique pour la classe puisque tous les élèves se sont investis dans l'exercice, ils ont fait le choix de s'y engager cognitivement et ont, pour la plupart, persévéré dans l'analyse en revenant consulter et commenter le texte plusieurs jours de suite. Aucun groupe n'a fait le travail au dernier moment, l'analyse s'est faite progressivement sur plusieurs mois, même si on pourra peut-être me répondre que le fait que le travail ait été noté a introduit un biais au niveau de l'analyse motivationnelle. Toutefois, je n'ai noté que le rendu final et je n'ai pas tenu compte de l'élaboration du travail dans l'évaluation sommative. Mes remarques sur la première partie n'avaient qu'une fonction d'évaluation formative. Viau, dans *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre*, attire notre attention sur le fait qu'«il est [...] important de distinguer une motivation spontanée à utiliser les TIC, d'une réelle motivation à apprendre qui suscitera de l'engagement et de la persévérance dans son travail» (Viau, question 2). Il est donc important de considérer des indicateurs tels que l'engagement cognitif des élèves et leur persévérance. La qualité de leurs travaux et leurs avis positifs à la fin de l'exercice me permettent d'affirmer que la motivation des élèves qui ont beaucoup participé ne provenait pas seulement de l'engouement initial à utiliser un ordinateur.

En outre, on remarque que l'effet positif de l'utilisation de *Google Drive*, loin de s'estomper après les premiers jours d'utilisation, s'est amplifié et a poussé les élèves à prendre confiance et à faire des commentaires de plus en plus longs, recherchés et profonds. Viau met en évidence «la capacité des environnements pédagogiques informatiques de tolérer l'erreur. En fait, avec les TIC, on peut offrir un environnement "tolérant" dans lequel un élève percevra qu'il peut se reprendre après avoir fait une erreur, sans pour autant être jugé et critiqué par un humain» (Viau, question 5), ce qui constitue un avantage non négligeable des TIC. Par conséquent, l'environnement virtuel qu'offre *Google Drive* ainsi que la bonne ambiance qui règne au sein du groupe-classe permettent aux élèves de persévérer voire de se dépasser. Cela augmente leur confiance en eux et la persévérance dans la suite de l'analyse.

Les étudiants ont particulièrement apprécié le type d'interactions qui est rendu possible par *Google Drive*. En effet, ceux qui sont lents ou qui ont de la peine à se souvenir de ce qui a été dit par leurs camarades ont bénéficié du fait que tous les commentaires soient écrits. Ils ont apprécié le fait de ne pas être enfermés dans les quarante-cinq minutes que dure une leçon, ce qui leur a permis de pouvoir rebondir à tout moment sur ce que leurs collègues avaient observé, que ce soit en contexte synchrone, s'ils se connectaient simultanément avec leurs camarades, ou de manière asynchrone s'ils se connectaient plus tard. De plus, ils ont trouvé particulièrement agréable le fait d'avoir les notes de tout le monde au sujet des textes de Gautier; ainsi, ils étaient certains de n'avoir omis aucun élément d'analyse sans être stressés à l'idée de tout prendre en note. Cette facilité apportée par la plate-forme contribue également au renforcement de leur motivation.

Certains élèves se sont peut-être sentis un peu perdus dans ce type d'exercice, car ils étaient tout de même très solitaires et un peu livrés à eux-mêmes malgré mes commentaires. C'est le grand bémol de l'expérience et c'est un élément qui mérite d'être pris en compte afin d'optimiser l'utilisation de ce type d'outils informatiques. La possibilité de faire des commentaires est un atout, mais on tombe assez rapidement dans le trop ou le trop peu. Par ailleurs, un commentaire ne remplace pas une explication en présentiel. Lorsque l'élève est devant nous, il est plus facile de vérifier s'il a compris ce qu'on lui a expliqué.

5 Bilan

La qualité des travaux s'est avérée excellente. Les élèves ont pour la plupart eu de la peine à se limiter à deux pages, car ils avaient trouvé beaucoup de choses à dire et voulaient absolument évoquer ces aspects dans leur commentaire. De plus, j'ai constaté un gros progrès dans l'expression

écrite au niveau du travail final par rapport à ce qu'ils ont pu me rendre habituellement individuellement. Cela est dû sans aucun doute au fait qu'ils se sont relus très attentivement l'un l'autre. Il s'agit donc en l'occurrence d'un aspect positif du travail collaboratif.

De mon point de vue, il y a beaucoup de points positifs dans l'utilisation d'un tel procédé. Néanmoins, il faut reconnaître que la mise en place d'une telle activité est extrêmement coûteuse en temps. Non seulement dans le choix des extraits, mais également dans la phase d'élaboration si l'on veut être véritablement utile aux élèves. J'ajoute que je n'ai fait cela qu'avec une classe et je pense qu'il serait difficile de le faire avec plusieurs classes simultanément. On peut assez vite se retrouver débordé. Cela dit, j' imagine qu'en reproduisant plusieurs fois ce dispositif, on gagnerait en efficacité, ce qui permettrait de gagner du temps. En outre, des variantes de ce dispositif proposant la création de textes entiers par les élèves (de types créatifs ou argumentatifs par exemple) sont sans doute plus faciles à mettre en place.

J'ai demandé l'avis des élèves à la fin du processus. Globalement, ils l'ont vécu plutôt positivement. Ils relèvent le caractère novateur de l'exercice. Personne n'avait encore travaillé de cette manière. En outre, beaucoup soulignent également qu'il est pratique de pouvoir faire un travail de groupe sans pour autant être contraints de se rencontrer physiquement. Grâce à *Google Drive*, les élèves pouvaient prendre connaissance de ce qui avait été fait pendant qu'ils n'étaient pas connectés et pouvaient ensuite continuer le travail. Voici des exemples d'avis recueillis auprès des élèves: «Cette méthode est particulièrement pratique! On peut se connecter et se déconnecter quand on veut.», «On peut discuter en ligne avec nos camarades et échanger nos idées. Le travail se construit petit à petit. Chacun y met du sien.», «Le professeur peut nous aider et nous conseiller en plaçant un commentaire et je trouve ça rassurant.», «J'ai découvert des aspects de l'œuvre que je n'avais pas remarqués à la première lecture.»

Certains relèvent également des aspects négatifs inhérents, je crois, à tous les travaux collaboratifs. En effet, quelques élèves se plaignent qu'un des membres du groupe n'a pas fait grand-chose et s'est reposé sur le travail des autres. Je pense hélas que c'est inévitable lorsque l'on choisit de faire un travail de ce type.

6 Conclusion

En tant qu'enseignant, je trouve intéressant de tirer parti d'outils informatiques tels que *Google Drive*, qui sont clairement utiles non seulement en français, mais également dans d'autres disciplines comme les langues ou les sciences (humaines ou expérimentales). Cette plateforme est parfaite pour le travail à domicile et pour l'enseignement à distance. Elle peut permettre à l'enseignant d'apporter des informations supplémentaires à ses élèves, de les aider à construire une analyse ou un exposé, ou encore de compléter son cours et combler ainsi le manque de temps dû à un horaire strict et chargé. Elle peut permettre aux élèves de travailler en collaboration sans avoir à se trouver dans la même salle, de demander de l'aide à leurs camarades ou à l'enseignant ou encore de partager son travail avec les autres élèves. Les possibilités qu'offrent les nouvelles technologies sont infinies. Toutefois, il faut rester prudent afin d'éviter de se surcharger ou de surcharger les élèves avec trop de travail supplémentaire. Les TIC modifient le monde de l'enseignement, dans ses pratiques notamment, mais il ne faudra surtout jamais oublier, comme le rappellent Peraya et Dumont,

Que la monocanalté de tels dispositifs de communication [= par ordinateur] [est] un désavantage. En effet, ils n'offrent à l'utilisateur que le canal de l'écrit et affichent, au sens strict, l'énoncé. La situation d'énonciation et son contexte, les aspects analogiques de la communication – qualité de la voix, mimiques faciales, mouvement postural, etc. – ne peuvent en conséquence être exprimés ni perçus puisqu'ils sont normalement véhiculés par d'autres canaux. (Peraya, Dumont, 2003, p. 52)

Mais l'école, c'est avant tout une classe où l'on a des relations réelles, humaines avec les élèves, et non un monde uniquement virtuel. C'est pour cette raison que je trouve le dispositif que j'ai testé intéressant à mettre en place, mais il doit être utilisé avec parcimonie, car le commentaire littéraire sur Google Drive est désincarné et n'a pas le charme d'un partage d'interprétations dans une salle de classe. Il ne s'agit pas à mon avis de jeter aux oubliettes les anciennes pratiques, mais de voir le numérique comme une opportunité de varier les activités. Je rejoins de ce point de vue Stéphane Métral :

Tout n'est pas à jeter ou à changer. Il ne s'agit, en effet, pas de remplacer totalement une approche plus traditionnelle par un enseignement fondé sur le seul recours aux MITIC [Médias, images et technologies de l'information et de la communication]. En d'autres termes, les MITIC constituent un outil parmi d'autres et un bon enseignement se doit de varier les approches et les pratiques. (Métral, 2013)

En conclusion, il est certain qu'il faudra encore de nombreuses expériences afin de mesurer l'impact réel que les TIC ont sur l'enseignement et sur l'apprentissage du français. Les élèves ont dans l'ensemble bien participé à cette expérience, mais à quel degré ont-ils acquis de nouvelles connaissances au sujet des textes, de l'auteur, du contexte littéraire et culturel du XIX^e siècle et de l'explication de texte en général ? Sont-ils capables de transférer ce qu'ils ont vu à d'autres textes ? Cela reste pour l'enseignant qui utilise un tel procédé difficile à mesurer. En effet, il est trop occupé à enseigner pour faire le travail d'observation et d'analyse que pourrait faire un chercheur.

Références

LEBRUN M. (2007). *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck.

LEBRUN M. & LACELLE N. & BOUTIN J.-F. (2012). *La Littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école.* Québec. Presses de l'Université du Québec.

MÉTRAL S. (2013) «Utilisation pédagogique des MITIC en classe, au quotidien» in *Usages des médias, de l'image et des TIC au Secondaire II – Colloque du 18 septembre 2013 à Martigny*, pp. 14-15, disponible en ligne :

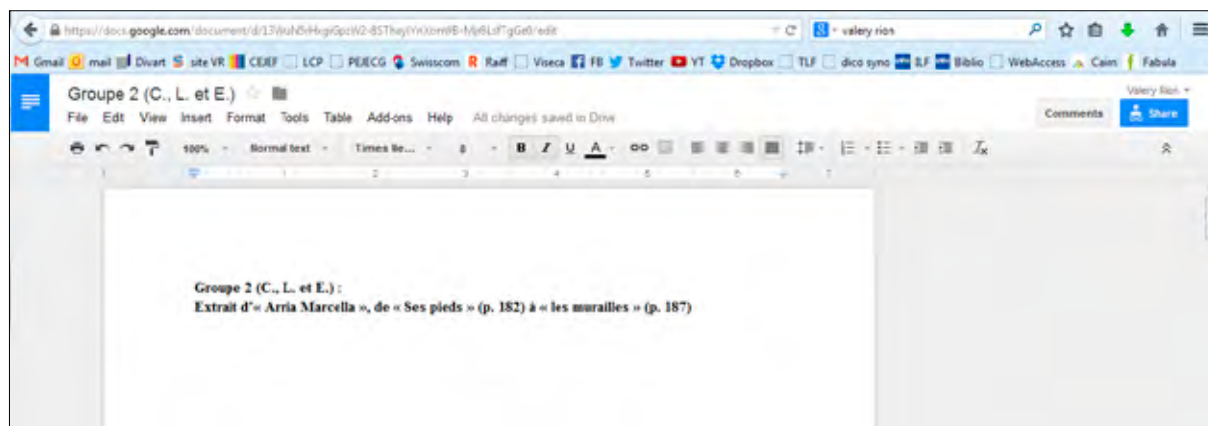
http://svia-ssie-ssii.ch/_media/ssie/news/2013_11_25_actes_colloque_18sept2013_martigny_v2.pdf, consulté le 10 janvier 2013.

PERAYA D. & DUMONT P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue Française de Pédagogie* 145.

VIAU R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français.* Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

VIAU R. 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre. Université de Sherbrooke, <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>, consulté le 10 janvier 2013.

Annexe 1:



Annexe 2:

Commentaire littéraire: travail de groupes

Il s'agira de présenter un commentaire littéraire rédigé de deux pages dactylographiées (police Times new roman, taille 12) par groupes de 3 ou 4 personnes. Voici la marche à suivre:

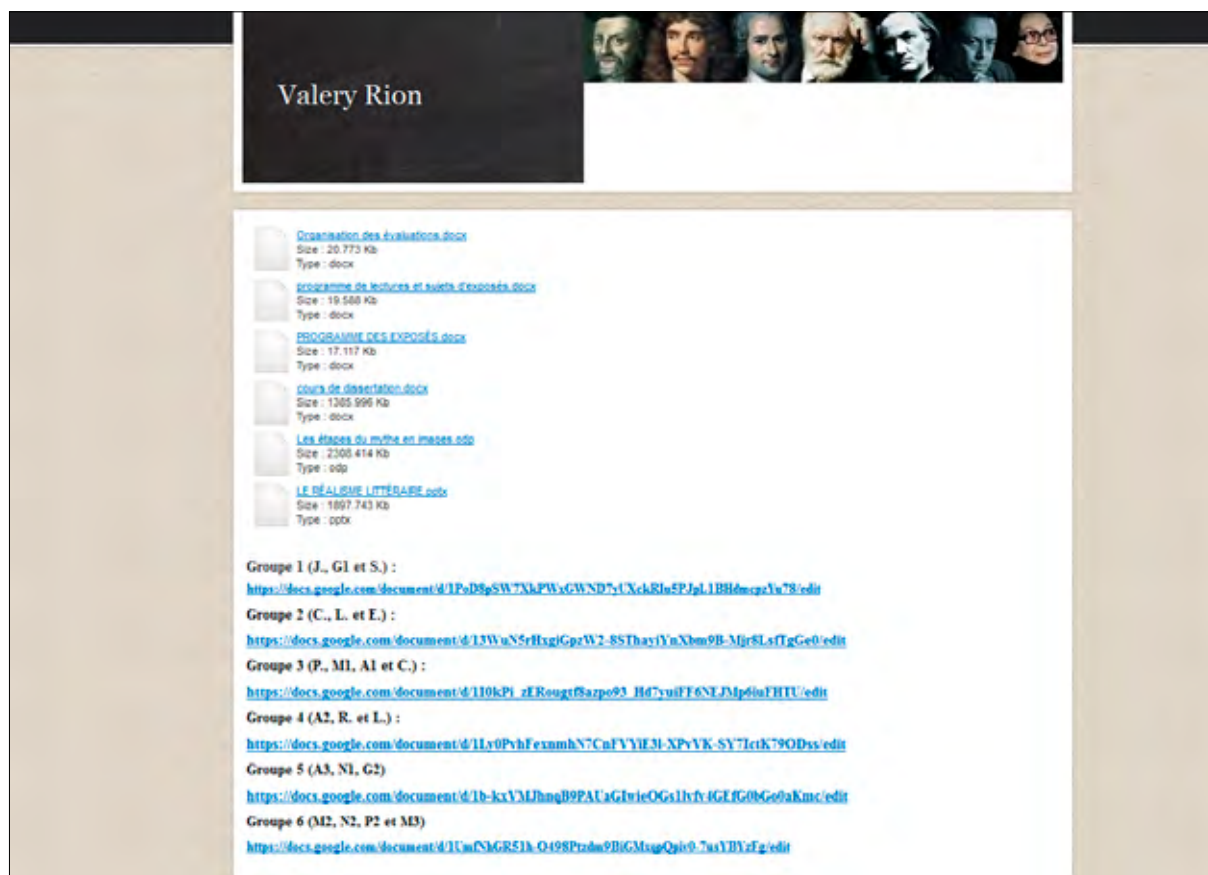
Allez sur le site www.valeryrion.ch

Recopiez l'extrait mentionné sur la page de chaque groupe.

Analysez le texte. Faites un maximum de remarques, commentaires, mises en évidence (couleurs, soulignement, etc.) sur le texte. Le fichier est commun à tous les membres du groupe. Dès que quelqu'un écrit quelque chose, tout le monde le voit. Vous devez faire ce travail jusqu'au 21 mai (Je vérifierai l'avancement de votre analyse et ferai des commentaires pour vous donner des pistes).

Du 21 mai au 4 juin (délai de reddition du travail), vous devrez mettre en forme toutes vos remarques analytiques sous la forme d'un texte rédigé. Vous devrez l'écrire en groupe, à l'aide du même logiciel (Google Drive), en collaborant pour écrire ce travail.

Annexe 3:



Valery Rion

- [Organisation des évaluations.docx](#)
Size : 20.773 Kb
Type : docx
- [programme de lectures et sujets d'exposés.docx](#)
Size : 19.580 Kb
Type : docx
- [PROGRAMME DES EXPOSÉS.docx](#)
Size : 17.117 Kb
Type : docx
- [cours de dissertation.docx](#)
Size : 1305.999 Kb
Type : docx
- [Les étapes du mythe en images.odp](#)
Size : 2305.414 Kb
Type : odp
- [LE RÉALISME LITTÉRAIRE.odp](#)
Size : 1897.743 Kb
Type : odp

Groupe 1 (J., G1 et S.) :
<https://docs.google.com/document/d/1PoD8pSW7XkPWxGWND7rCXckRln5PjgLiBBdmcgYn78/edit>

Groupe 2 (C., L. et E.) :
<https://docs.google.com/document/d/13WnN5rHxgiGpzW2-8SThaviYnXbm9B-Mir8LaTgGe0/edit>

Groupe 3 (P., M1, A1 et C.) :
https://docs.google.com/document/d/110kPi_zERougr0azpo93_Hd7suiff6NLJMp6luFHTU/edit

Groupe 4 (A2, R. et L.) :
<https://docs.google.com/document/d/1Lr0PvhFexmhN7CnFYVIE3I-XPvYK-SY7LctK79ODss/edit>

Groupe 5 (A3, N1, G2)
<https://docs.google.com/document/d/1b-kxVMJhmqB9PAUaG1wieOGs1hfvjGLfG0bG0aKmc/edit>

Groupe 6 (M2, N2, P2 et M3)
https://docs.google.com/document/d/1UoNMGR51k_O198Prdm9BtGMagQpic9_7u3YBYzFg/edit

Annexe 4:



Annexe 5:

Groupe 1 (J., G. et S.)

File Edit View Insert Format Tools Table Add-ons Help Last edit was made on June 4, 2013 by anonymous

100% Normal text Times Re... 16

d'emprison de métal et de tours de verroterie; ses cheveux étaient nattés en cordelettes, et sur sa poitrine pendait une idole en pâte verte que son fouet à sept branches faisait reconnaître pour Isis, conductrice des âmes; une plaque d'or scintillait à son front, et quelques traces de fard perçaient sous les teintes de cuivre de ses joues.]

[Quant à son costume, il était très étrange.]

[Figurez-vous un pagne de bandelettes chamarrées d'héroglyphes noirs et rouges, empesées de bismar et qui semblaient appartenir à une momie fraîchement démaillottée.]

Par un de ces sours de poutre si fréquents dans les rêves, j'entendis la voix fausse et enrouée, du marchand de bric-à-brac, qui répétait, comme un refrain monotone, la phrase qu'il avait dite dans sa boutique avec une intonation si esgumante : « Le vieux Pharaon ne sera pas content, il aimait beaucoup sa fille, ce cher homme. »

[Particularité étrange et qui ne me rassura guère, l'apparition n'avait qu'un seul pied, l'autre jambe était rompue à la cheville.]

Elle se dirigea vers la table où le pied de momie s'agitait et frétilait avec un redoublement de vitesse. Arrivée là, elle s'appuya sur le rebord, et je vis une larme germer et perler dans ses yeux.

Quoiqu'elle ne parlât pas, je discernais clairement sa pensée : elle regardait le pied, car c'était bien le sien, avec une expression de tristesse coquette d'une grâce infinie; mais le pied sautait et courait çà et là comme s'il eût été poussé par des ressorts d'acier.

Deux ou trois fois elle étendit sa main pour le saisir, mais elle n'y réussit pas.]

[Alors il s'établit entre la princesse Hermonthis et son pied, qui paraissait doué d'une vie à part, un dialogue très bizarre dans un copte très ancien, tel qu'on pouvait le parler. Il y a une trentaine de siècles, dans les syringes du pays de Ser : heureusement que cette nuit-là je savais le copte en perfection.]

La princesse Hermonthis disait d'un ton de voix doux et vibrant :

« Eh bien! mon cher petit pied, vous me finirez toujours, j'avais pourtant bien soin de vous. Je vous baignais d'eau parfumée, dans un bassin d'albâtre; je polissais votre talon avec la pierre-ponce trempée d'huile de palmes, vos ongles étaient coupés avec des pinces d'or et polis avec de la dent d'hippopotame. J'avais soin de choisir pour vous des thalabs brodés et peints à pointes recourbées, qui faisaient l'envie de toutes les jeunes filles de l'Égypte; vous aviez à votre orteil des bagues représentant le scarabée sacré, et vous portiez un des corps les plus légers que puisse souhaiter un pied paresseux. »

Le pied répondit d'un ton boudeur et chagrin :

« Vous savez bien que je ne m'appartiens plus, j'ai été acheté et payé; le vieux marchand savait bien ce qu'il faisait, il vous en veut toujours d'avoir refusé de l'épouser : c'est un tour qu'il vous a joué. »

« L'Arabe qui a forcé votre cercueil royal dans le puits souterrain de la nécropole de Thèbes était envoyé par lui, il voulait vous empêcher d'aller à la réunion des peuples ténébreux, dans les cités inférieures. Avez-vous cinq pièces d'or pour me racheter? »

« Hélas! non. Mes pierreries, mes anneaux, mes bourses d'or et d'argent, tout m'a été volé, répondit la princesse Hermonthis avec un soupir. »

[... Princesse, m'écriai-je alors, je n'ai jamais retenu inistement le ried de personne : bien que vous n'avez

Annexe 6:

Groupe 1 (J., G. et S.) ☆ ■

File Edit View Insert Format Tools Table Add-ons Help All changes saved in Drive

100% Normal text Times New Roman 12 B I U A

7^{ème} partie: paragraphe qui fait référence à l'achat du narrateur; ce qui est la véritable raison de la venue de la princesse

- > Champ lexical: qui donne l'impression que cette voix sort d'**autre-tombe, mystique**
- > Figures de style:
 - **comparaison**: la phrase du marchand est comparée à un refrain monotone; cela a l'effet d'un écho dans sa tête (qui répétait)
 - **analepse** (retour dans le passé), cette phrase déjà entendue revient subitement et marque une coupure
 - les **virgules** (ponctuation) répétitives, mettent en évidence le caractère monotone de cette voix
- > *Le pharaon ne sera pas content, il aimait beaucoup sa fille, ce cher homme*: ces quelques mots paraissent ironiques la première fois que le narrateur les avait entendus (le marchand parle du pharaon comme d'une connaissance). Désormais, ils prennent plus de sens, compte tenu des circonstances

8^{ème} partie:

- > Le personnage qui vient d'entrer dans la pièce reste **anonyme** durant ce paragraphe. Le narrateur nous dit implicitement que cette apparition est la fille du pharaon, il comprend par la même occasion que le pied qui lui sert de presse-papiers lui appartient.
- > **euphémisme**: atténuation des propos de manière presque ironique; cette apparition en ajoute davantage à sa stupéfaction et à sa frayeur
- > verbes qui montrent à nouveau que le pied est en mouvement
- > ces verbes nous font croire que le narrateur est en pleine possession de ses capacités
- > *Quoiqu'elle ne parlât pas, je discernais clairement sa pensée*: cette phrase fait penser que le narrateur lit dans les pensées de la créature fantastique

9^{ème} partie: dialogue entre les deux personnages fantastiques

- > le premier paragraphe provoque une sensation de retour en arrière dans le temps, exprimé par un **complément de temps**
- > *heureusement que cette nuit-là je savais le copier en perfection*: cela montre à quel point cette nuit était singulière, fantastique
- > **comparaison**: pour montrer à quel point la voix de la princesse est mélodieuse
- > elle tente d'amadouer un pied, toujours autant étrange
- > *"Je ne m'appartient plus, j'ai été acheté et vendu"*: démontre bel et bien pour une fois que le pied est un objet et non un être humain à part entière
- > interruption de l'explication du pied dans le but de revenir dans le cœur sujet

Annexe 7:

The screenshot shows a Google Docs interface. The document title is "Groupe 1 (J., G. et S.)". The text is as follows:

Théophile Gautier, probablement conquis par le courant littéraire naissant qui n'est autre que le fantastique, se lance dans l'écriture et publie *la Morte Amoureuse* en 1836. Quelques années plus tard, *le Pied de momie* apparaît pour la première fois. Le narrateur met en scène une histoire quelque peu absurde, durant laquelle un pied à part entière qui possède les mêmes caractéristiques qu'un être humain, vient perturber l'environnement réaliste. Ce premier élément fantastique a pour conséquence la venue d'une princesse ayant vécu durant l'antiquité. Sont-ce des affirmations au premier degré du surnaturel ou plutôt un simple délire? Le fantastique interroge le lecteur; dans *le Pied de momie*, le narrateur ne connaît toujours pas l'origine de ce qu'il lui est arrivé. On pourrait donc se demander si le narrateur n'est pas encore halluciné: en dépit du fait qu'il aurait pu, par exemple, avoir acheté la figurine chez l'antiquaire et avoir complètement rêvé l'histoire du pied de momie, on finit par s'éloigner de

l'explication rationnelle. Les traces matérielles laissées par une défunte, femme inaccessible qui suscite l'admiration du héros, sont fréquentes dans les nouvelles de Gautier, comme *La Cafetière* par exemple.

Le caractère physique ou psychique des personnages est très important dans *le Pied de momie*. Les créatures angéliques de Gautier, telle que Hermothis dans l'histoire en question, ont toutes un point commun. Ce sont toutes des femmes, qui sont décrites telles des apparitions célestes: belles, douces, sensibles, elles révèlent chez l'auteur une volonté d'idéalisation romantique de la féminité. Sur le plan physique, elles se ressemblent toutes par la "blancheur éblouissante" de leur teint ou sa transparence. En effet, au XIX^{ème} siècle, cette particularité était considérée chez les femmes comme un critère de beauté et de distinction. En outre, cette couleur symbolise la pureté, l'innocence et toutes les valeurs positives. En ce qui concerne la princesse Hermothis, la phrase qui suit démontre la transparence de ses joues: "(...) et quelques traces de fard perceaient sous les teintes de cuivre de ses joues.". La beauté de la jeune femme se retrouve également au début de l'histoire, à travers le pied momifié, qui faisait partie d'elle. Cette relique séduit le narrateur de part son charme. Les termes: "d'une beauté parfaite, le type égyptien le plus pur; une statuette de bronze de Corinthe, race hiéroglyphique des bords du Nil, ..." témoignent de l'importance que porte le narrateur à l'esthétique des expressions qu'il emploie,

Partie 4 :

Français / langue étrangère

Partie 4: Français/langue étrangère

L'enseignement du français en tant que langue étrangère repose notamment sur l'échange et sur la mise en lien de cultures différentes. Sa didactique ne peut donc qu'être fortement concernée par les innovations introduites par les TIC sur l'organisation sociale, la réduction des distances, la facilitation des échanges, et le souci de l'altérité et de la différence.

L'outil du forum, par exemple, en stimulant l'apprenant à oser échanger, libéré de la prise de risque qu'implique toute interaction directe, sous le regard de l'interlocuteur, peut tendre à faciliter l'immersion, concept au cœur de la didactique du FLE. Par ailleurs, les outils hypertextuels, tels les dictionnaires en ligne et autres encyclopédies, en minimisant le temps nécessaire à la recherche et le caractère fastidieux de celle-ci, concourent peut-être à encourager l'autonomie de l'apprenant. Ceci peut nous questionner aussi bien sur l'ancrage et le statut historique des textes que sur les modalités d'enseignement, du présentiel à l'enseignement à distance.

Lectures et écritures partagées sur la toile

CHIARA BEMPORAD ET CAMILLE VORGER

École de Français Langue Étrangère, Université de Lausanne

chiara.bemporad@unil.ch

camille.vorger@unil.ch

Mots clés:

lecture littéraire – écriture créative – Moodle – forum – pad – didactique du FLES

En 1993, Jean-Pierre Balpe, écrivain et chercheur spécialiste des rapports entre littérature et informatique, écrivait: «La littérature informatique a devant elle de belles perspectives. Puisque le domaine est ouvert, il ne reste qu'à l'explorer.» Quelques années plus tard, les représentants les plus éminents du New London Group, ayant théorisé la notion de littératies multiples (*multiliteracies*, Cope et Kalantzis 2001), affirmaient qu'être lettré «signifiait désormais être apte à comprendre et à produire des messages constitués de plusieurs modes à la fois des supports imprimés traditionnels et des supports numériques ou électroniques» (Lebrun, Lacelle & Boutin 2012: 4).

À l'heure actuelle, ce champ est plus que jamais ouvert et nous proposons de l'explorer au travers de l'analyse de ce que nous appelons des pratiques de *lecture et écriture partagées*. Ce dernier terme est important, car il nous semble que la toile représente, par essence, un lieu de circulation et de partage: de connaissances, certes, mais pas seulement! La littérature et l'écriture peuvent aussi être socialisées, partagées, et cela nous ouvre des pistes didactiques intéressantes.

À l'heure actuelle, un enseignant dispose de nombreux outils numériques pour enrichir et varier son enseignement. Notre contribution portera sur les usages possibles de deux types d'outils, ici employés à des fins de lecture et d'écriture partagées: un forum, espace numérique de discussion, et un pad, support d'écriture collaborative instantanée. Le premier est intégré à la plateforme numérique Moodle (revue et améliorée dans une deuxième version, Moodle 2) mise à disposition des enseignants et des étudiants de l'Université de Lausanne, qui contient des ressources pédagogiques variées. Le deuxième a été utilisé directement sur la toile en recourant à deux programmes différents qu'on décrira ci-après. Les activités proposées ont été menées dans le cadre d'un cours universitaire de niveau A2-B1 dispensé à l'École de Français Langue Étrangère (EFLE).

Nous analyserons les caractéristiques de ces outils, et les interrogations qu'elles soulèvent. Pour ce faire, nous nous focaliserons notamment sur la manière dont l'enseignant peut se construire un nouveau rôle sur la toile par rapport à celui qu'il adopte en classe (1); sur les potentialités que ces ressources offrent relativement au type d'étayage et de tutorat en vue de l'apprentissage culturel et linguistique (2); sur les modalités de mise en œuvre et d'interaction que les étudiants peuvent construire entre eux par leurs productions sur le web (3), ainsi que sur l'action exercée par ces outils sur le rapport à la langue à apprendre telle qu'elle est utilisée dans ces dispositifs (4).

1 Contextualisation des activités et cadre conceptuel

1.1 Les concepts

Dans une perspective didactique, il nous paraît important de mettre en relief une dichotomie conceptuelle en opposant outils et ressources dans le contexte spécifique des TICE. Le terme *outil* désigne ici les dispositifs dans leur usage commun sur la toile en tant que moyen d'échange social. Un *outil* devient une *ressource* à partir du moment où il est employé par les acteurs d'une communauté d'apprentissage, dans un contexte et un but d'appropriation langagière, culturelle, etc. Nous entendons donc la ressource comme le pendant didactique de l'outil, en l'occurrence numérique. L'outil relève donc d'une pratique sociale, alors que la ressource procède d'une activité effectuée dans un contexte d'apprentissage où les acteurs (enseignant et apprenants) sont liés par un rapport hiérarchique résultant d'un contrat didactique (De Pietro, Matthey, Py 1989). La différence proposée entre ressources et outils nous permet de cadrer l'utilisation des TICE dans un objectif précis d'apprentissage-enseignement où les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants sont fixés en amont.

Par ailleurs, les dispositifs mis en œuvre sont bien souvent hybrides. Dans notre séquence par exemple, l'hybridité est double: d'une part, elle implique des activités réalisées en situation de communication directe au sein du groupe classe, en alternance avec des activités médiatisées par des ressources numériques; d'autre part, elle associe des échanges en présentiel à des échanges en dehors de la classe.

1.2 Le contexte

Le cours au sein duquel nous avons conçu notre séquence est un cours-atelier à option «Langue et cultures» destiné à des étudiants du cursus *Préparatoire* de l'EFLE, qui vise à faire atteindre le niveau B1 du *Cadre européen de référence pour les langues*, nécessaire à l'entrée en Bachelor. Le groupe était constitué de 15 étudiants de 12 origines différentes¹. Les étudiants se connaissaient parce qu'ils suivaient d'autres cours ensemble, d'où une connivence qui s'est révélée favorable à un climat de confiance catalyseur de ce type d'échanges.

La séquence ici analysée avait comme objectif de développer la réflexivité des étudiants sur leur être plurilingue et leur rapport à la langue cible, surtout en ce qui concerne les pratiques de la lecture-écriture. La lecture suivie et intégrale du livre d'Agota Kristof *L'Alphabète*² a été le fil conducteur qui a permis de soulever des réflexions et des débats, étayés par d'autres documents. Cet ouvrage relève en effet des questions relatives aux pratiques de lecture et écriture en langue étrangère, vécues par l'auteure de manière complexe et douloureuse. En passe de devenir une lecture classique dans les

1 Brésil, Tunisie, Maroc, Moldavie, Albanie, Grèce, Azerbaïdjan, Japon, Chine, Iran, Serbie, Etats-Unis.

2 Agota Kristof, *L'Alphabète*, Genève, Zoé, 2004.

cours de français L2, ce texte nous semblait particulièrement intéressant pour médiatiser la réflexion sur la trajectoire biographique de l'apprenant, et ses expériences d'appropriation et d'acculturation. La séquence didactique évolue d'une réflexion sur le rapport à la lecture, et plus généralement à la langue, pour aboutir à des activités d'écriture créative et collaborative en langue cible. Nous avons mobilisé diverses activités langagières (compréhension orale et écrite, production orale et écrite). Pour obtenir les crédits du cours, les étudiants devaient participer à un forum parmi les trois proposés.

Le tableau suivant résume le déroulement de la séquence, répartie en sept séances autour de *L'Analphabète* et organisées selon quatre axes de réflexion: les rapports à la lecture, à l'œuvre, à la langue étrangère ou seconde et à l'écriture. Les trois premières étapes ont donné lieu chacune à un forum dont l'intitulé figure dans le tableau; la quatrième a abouti à une activité d'écriture collaborative simultanée nommée *pad*.

Thématique	Activités	Supports	Ressources numériques et consignes des forum
Entrée en matière et Découverte de l'œuvre <i>L'Analphabète</i> d'Agota Kristof	■ Compréhension écrite (CE) du début de <i>L'Analphabète</i> ■ Présentation du sujet de production écrite (PE) à effectuer à la maison «Moi lecteur»	<i>L'Analphabète</i> Chapitre 1, «Débuts»	
Rapport à la lecture	■ Activité de production orale (PO) à partir des textes produits par les étudiants sur le sujet «Moi lecteur» ■ CE du chapitre 2	<i>L'Analphabète</i> Chapitre 2, «De la parole à l'écriture»	Forum 1 (en autonomie): «Moi lecteur/lectrice» Consigne: Racontez quand et comment vous avez appris à lire Si vous pensez à vos expériences de lectrice (et de lecteur) depuis votre enfance, y a-t-il des événements particuliers qui vous ont marqué.e en positif ou en négatif? Racontez-en au moins un
Rapport à l'œuvre	■ CE de l'extrait de la brochure Payot «Le livre de ma vie» ■ Compréhension orale (CO) de l'extrait vidéo «Le livre de ma vie», courte séquence dans laquelle des jeunes évoquent leurs lectures préférées ■ PO discussion par groupe de 3 ou 4 sur leurs lectures préférées ■ Lancement de la PE sur le forum correspondant à effectuer à la maison	Témoignage de la journaliste suisse Ester Mamarbachi, extrait de la brochure «Le livre de ma vie», p. 42 Vidéo «Mon livre préféré»*	Forum 2 (en autonomie): «Le livre de ma vie» Consigne: En 200 mots environ, expliquez le/les livre.s qui vous a/ont marqué.e
Rapport à la langue	■ CE du chapitre 5 de <i>L'Analphabète</i>, et d'un extrait de <i>Nord Perdu</i> (p. 45) ■ PO: discussion en groupe sur la thématique des deux textes	<i>L'Analphabète</i> Chapitre 5 «Langue maternelle et langues ennemies» Nancy Huston, <i>Nord Perdu</i> , p. 45	Forum 3 (en autonomie): «Langue amie, langue ennemie». Comment décririez-vous votre relation à la langue française? Vous sentez-vous plus proche de la conception d'Agota Kristof (le français comme langue ennemie) ou de celle de Nancy Huston (pour qui le français est objet d'amour)?
Rapport à l'écriture	■ Lecture suivie des chapitres 10 et 11 de <i>L'Analphabète</i> ■ CE à partir d'une interview d'Agota Kristof	Chapitre 10 «Comment devient-on écrivain?» et 11 «L'Analphabète» Interview «“Je m'en fous”, disait Agota Kristof» <i>Le Nouvel Observateur</i> , 27 juillet 2011	
Jeux d'écriture	■ Découverte du pad ■ Jeux de rimes et de vers en queue	Chanson «Le roi des fourmis» et poème J.-P. Bobillot	En classe: Pad 1 Dictionnaire des rimes* Antidote
Jeux d'écriture (suite)	■ Jeux d'écriture à partir de proverbes	Chanson «Proverbes» (Dutronic)	En classe: Pad 2 Liste de proverbes

* Voir en sitographie. Nous indiquerons désormais une référence à la sitographie par un astérisque (*).

2 Déroutement et analyse des activités

2.1 Le Forum

L'activité du forum a été introduite par les activités précédemment décrites de lecture et de discussion autour du texte *L'Analphabet*. Elles ont permis de partager les trajectoires des étudiants en tant que lecteurs et locuteurs plurilingues et de réfléchir ensemble à leurs pratiques de lecture. Cette thématique a occupé deux des trois forums de la séquence didactique. Le premier («Moi lecteur») se basait sur le premier chapitre de *L'Analphabet* où l'auteure décrit son comportement de lectrice «boulimique».

Cet extrait a été le point de départ pour une discussion en classe et pour la rédaction d'une biographie du lecteur plurilingue³ (Bemporad 2010 et 2012). Les textes produits ont d'abord été rédigés de manière traditionnelle, sur le papier, et rendus à l'enseignante pour la correction; dans un deuxième temps, l'enseignante a laissé le choix de poster (ou non) les biographies de lecteur corrigées. Seuls trois étudiants ont posté leur biographie de lecteur⁴.

La deuxième séance, «Le livre de ma vie», a rencontré plus de succès sur la toile et de ce fait nous apparaît plus intéressante à analyser. Toujours dans le sillage de la réflexion sur les pratiques de lecture, l'enseignante a utilisé comme support un extrait du deuxième volume de la publication éditée par la librairie suisse Payot «Le livre de ma vie», initiative éditoriale et publicitaire constituée d'un recueil de petits textes autobiographiques rédigés par des personnalités du monde des médias, du spectacle et de la culture de Suisse romande, relatifs à un livre qui les a marqués profondément, défini comme le livre de leur vie.

La lecture de l'extrait choisi (p. 42) a permis d'une part de soulever la discussion sur des lectures particulièrement importantes pour les lecteurs, et d'autre part de familiariser les étudiants à ce type de texte, singulier dans son genre parce que mêlant des éléments de critique littéraire à des éléments biographiques du lecteur: les différents intervenants ont effectué une analyse à la fois personnelle et technique, selon leurs envies et compétences.

Après ce moment de discussion, l'enseignante a formulé une consigne ouverte qui donnait les directives du contenu attendu, en poursuivant la discussion en classe, tout en soulignant le cadre dans lequel les étudiants devaient produire leur texte, c'est-à-dire sa matérialité et sa situation d'énonciation («Expliquez le/les livre.s qui vous a/ont marqué.e. Postez votre texte et répondez à une personne»). À la différence de la consigne et du texte précédents, la production attendue est ici tournée d'emblée vers un «post», présupposant le partage avec la même communauté qui avait entamé la discussion en présentiel auparavant. L'obligation de répondre à un texte de quelqu'un d'autre soulignait de plus le caractère interactif de l'activité: le texte produit ne doit pas seulement être lu par les autres, mais peut susciter une réaction.

Analysons en détail un échange discursif effectué par trois étudiants et l'enseignante, qui peut être emblématique de l'utilisation de ce type de ressource. Le texte qui lance la discussion est rédigé par un étudiant A, serbe, qui décrit un auteur de son pays⁵:

Je suis d'accord que presque tout le monde a un livre qui a marqué sa vie. Cela peut être un livre d'enfance ou un livre de l'université ou quand même un livre qui a marqué notre présent.

3 Voir la consigne dans le tableau supra.

4 Les raisons peuvent être dues aussi au fait qu'ils avaient besoin de se familiariser avec l'outil informatique.

5 Le texte est reproduit fidèlement en gardant l'interlangue des étudiants.

Dans mon cas c'est un livre de Ivo Andric, l'un des meilleurs écrivains de mon pays. Le livre s'appelle «Znakovi kraj puta (des symboles à côté de la rue) ce n'est pas un livre classique parce qu'il y a que de courtes histoires quotidiennes avec lesquelles l'écrivain nous donne la vie de certaines personnes, choses, humeurs ou des pensées qui le prennent. Dès le moment où je l'ai lu, je peux dire que je suis devenu plus intellectuellement riche, plus calme, plus prudent, etc.

Je considère ce livre comme un dictionnaire de pensées qui vous aide à mieux survivre et vivre la vie. On peut le tous les jours utiliser même si on a déjà lu. Parce qu'on change avec l'âge d'angle de vue. Il faut que tous aient ce livre dans leurs bibliothèques.

L'une des citations: «Plus il pensait à ce qu'il allait faire; plus c'était dur à choisir ce qu'il devait faire et ne pouvait rien faire».

Il est intéressant d'analyser ce texte sous deux aspects différents. Premièrement, on peut observer la manière dont l'étudiant exprime ses identités de lecteur, d'étudiant, de personne, de Serbe. Il choisit de décrire un auteur de son pays, appartenance qu'il souligne (*mon pays*), considéré comme l'un des meilleurs. Il tient donc à partager avec sa communauté internationale un élément important de sa culture. En même temps, il exprime un enrichissement personnel (*je suis devenu plus intellectuellement riche*). Il montre en outre sa connaissance des codes de la communauté universitaire en soulignant que le texte choisi n'est pas (encore) un classique.

Sur un plan énonciatif, il introduit la description de sa lecture avec une phrase allusive qui renvoie à la fois à l'extrait du *Livre de ma vie* lu et au débat effectué en classe (*je suis d'accord*). Par cette allusion, l'étudiant marque une allégeance à sa communauté de pratique, car il se réfère à des implicites qui le rapprochent de la classe, ce qui montre l'authenticité de la situation d'énonciation.

Il est intéressant de souligner comment A a traité le texte source, le roman dont il parle: il a sélectionné et traduit une citation, pour mieux exemplifier ses propos, en montrant le souci d'être intelligible à ses interlocuteurs.

Sur un plan macrotextuel, il a structuré son texte (introduction, développement, citation conclusive)⁶. Quant au plan microtextuel, il n'a pas soigné son orthographe, bien qu'elle ait été corrigée. Cela pourrait être expliqué d'une part par le changement de support (écriture à la main sur papier et écriture à l'ordinateur), d'autre part par le fait qu'il se sente plus désinhibé dans l'écriture.

La réponse que l'étudiante B donne à ce texte est articulée de manière complexe:

Je suis intéressée à ce livre. Ce n'est pas facile de trouver un livre très intelligent, et nous donne un peu d'inspiration. En fait ils toujours nous laissent ennuyer, comme «1084» [pour 1Q84]: il est un roman japonais, est écrit par Haruki Murakami. Il est un écrivain, je l'admire et respecte très forte. Et d'avant lire ce roman, j'entends beaucoup de commentaires sur ce livre. Sûr tout le nom du livre, en effet, Haruki Murakami nomme son nouveau livre comme «1084», pour souvenir l'autre roman «1984» qui est écrit par un écrivain anglais, George Orwell.

En aimant le roman «1984» et croire l'écrivain Murakami, j'ai lit son nouveau roman tout suite, mais après lire quelques pages, j'ai trouvé ce livre n'est pas assez bien que l'autre livre de lui.

C'est un grand problème pour tous les écrivains: comment surpasser soi-même?

6 Ce texte a d'ailleurs fait l'objet d'un brouillon que l'enseignante a corrigé.

B construit son texte en se liant au message précédent au niveau énonciatif (*je suis intéressée à ce livre*), et thématique, en décrivant elle aussi une de ses lectures récentes. Au niveau identitaire, elle ne choisit pas un écrivain de son pays (la Chine), mais ouvre l'horizon en citant un livre d'un écrivain japonais très connu. Par ailleurs, peut-être pour rendre encore plus familier son renvoi à ses interlocuteurs européens, elle souligne le lien intertextuel entre *1Q84* et *1984* de George Orwell, référence connue. Toutefois, à la différence de A, B choisit de parler d'un livre qui l'a déçue. La question ouverte finale, de type philosophique (*comment se surpasser soi-même ?*) révèle encore une fois combien B est attentive à ses lecteurs. La question posée par l'étudiante suscite une réaction de la part de l'enseignante qui s'insère à l'intérieur de l'échange et répond directement à B :

Je suis d'accord avec vous, B, ce roman du japonais Murakami m'a beaucoup déçu aussi. Je trouve qu'il n'est pas à la hauteur de ses autres livres. Cet écrivain est peut-être victime de son succès, il a tendance à «se reposer sur ses lauriers» comme on dit en français (<http://www.expressio.fr/expressions/s-endormir-se-reposer-sur-ses-lauriers.php>).

Par ce commentaire, l'enseignante instaure un lien avec l'étudiante qui repose en exprimant la même opinion vis-à-vis du livre tout en permettant à tout le monde de suivre le débat et éventuellement d'y intervenir. Elle se met ici au même niveau que les autres participants au forum. Son texte est en effet écrit d'une manière informelle et elle parle à titre personnel. Toutefois, elle maintient son rôle en effectuant deux gestes propres à un agir enseignant en partie reconstruit à l'aide des nouvelles technologies : d'une part, elle émet une reprise corrective (japonais), et d'autre part, elle utilise une expression idiomatique «se reposer sur ses lauriers» qu'elle thématise par les guillemets et par l'expression «comme on dit en français» tout en insérant un lien vers un site internet qui permet de l'explicitier.

Par l'analyse de cette discussion informatique, il est possible de relever des spécificités propres à cette production. Les étudiants-es ont montré leur souci d'être intelligibles pour leurs interlocuteurs en mobilisant des connaissances supposément partagées, en recourant à des œuvres connues (*1984*), ou en exemplifiant des éléments implicites (description de l'œuvre, de l'auteur, etc.). Dans leurs textes, les étudiants témoignent d'une désinhibition vis-à-vis de la norme linguistique. Toutefois, C se situe plus clairement dans un registre écrit et soigné⁷. Notons enfin que chacune de ces interventions se caractérise par un double destinataire : les pairs et l'enseignante. Cette dernière, en prenant part au forum, assume également un double rôle, de pair et de tutrice.

2.2 Le Pad

L'anglicisme «Pad» désigne un outil très proche d'un autre dispositif d'écriture collaborative : le *wiki*. En effet, comme nous le rappellent les auteurs de «Les TIC, des outils pour la classe» (Barrière et al. 2011 : 20), le terme qui vient de l'haïtien *wikiwiki*, signifie «rapidement». D'une manière générale, le wiki permet la création collective d'une page, ainsi que la modification de cette page : un article, une définition (comme dans Wikipédia), une histoire, voire un roman⁸ ou encore dans une perspective interculturelle. Le terme de «pad» semble plus adéquat à nommer la ressource telle que nous l'avons mise en œuvre⁹, parce qu'il permet une écriture collaborative et simultanée au sein d'un groupe-classe : le texte collectif en cours d'élaboration étant visible par l'ensemble du groupe, car projeté grâce au vidéoprojecteur, alors que le wiki présuppose un travail où l'écriture est successive et étalée dans le temps.

7 D'une manière générale, l'intervention de C se distingue par une forme d'hypercorrection, par exemple «de nouvelles vues» ou «cela» renvoie clairement au registre écrit.

8 Voir par exemple <http://m4.babel-web.eu>.

9 Sur le site de Framapad.org, on trouve la définition suivante : «Un «pad» est un éditeur de texte collaboratif en ligne. Son vrai plus ? Les contributions de chaque utilisateur apparaissent immédiatement dans les pads de tous les participants, signalées par un code couleur.»

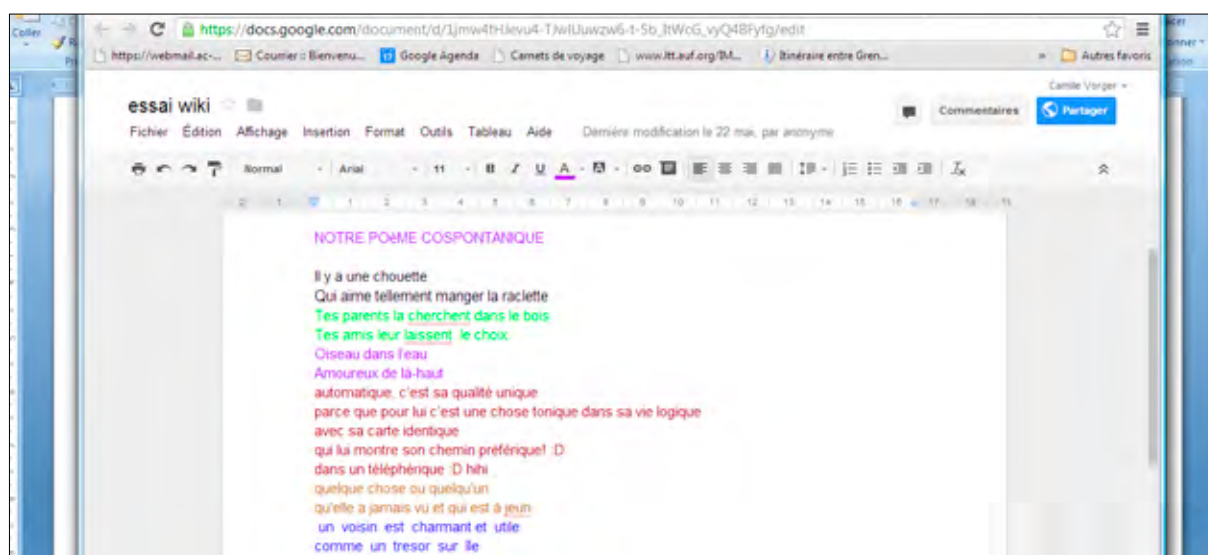
Notre analyse portera d'une part sur l'adéquation entre la tâche proposée et la ressource mise à disposition ; et d'autre part sur les modalités selon lesquelles les acteurs de cette activité médiatisée peuvent construire une interaction d'étayage.

Jean-Pierre Balpe observait : « Toute écriture informatique est, dès le départ, condamnée à être à la fois écriture indirecte et écriture d'attente. L'outil [...] modifie ici, totalement, le rapport à la production. » (1993 : 74) Que l'outil modifie le rapport à la production, c'est certain. Que l'écriture médiatisée par l'ordinateur ne puisse être qu'indirecte et différée, cela reste à voir. Il semble au contraire que le pad, du moins dans les versions proposées par les sites que nous avons utilisés, permette une écriture instantanée et simultanée, quasi spontanée et collective. Nous avons donc utilisé Google doc* lors du premier atelier d'écriture collaborative, et Titanpad* lors du second¹⁰.

Pour chaque séance, nous avons en outre mis à disposition des ressources complémentaires, accessibles via des liens publiés sur Moodle (notamment un « dictionnaire des rimes »* et une liste de proverbes*). Dans les deux cas, nous avons commencé par des jeux visant la familiarisation avec l'outil.

2.2.1 Première séance d'atelier d'écriture

En début de séance, nous avons proposé un jeu d'« échauffement » et d'entraînement phonologique : il s'agissait de trouver des rimes à partir d'un mot donné affiché à l'écran. Dans un deuxième temps, les étudiants groupés par deux devaient inventer des vers qui rimaient entre eux. La finale de la rime devait servir comme début du groupe de vers suivant créé par l'autre binôme d'étudiants. Il y avait donc un jeu d'enchâssement basé *a priori* sur les assonances plutôt que sur le sens. Voici le texte obtenu (chaque couleur correspondant à un binôme) :



La copie d'écran ci-dessus montre la constitution collective d'un poème « en chaîne », dont les vers se succèdent selon le principe des queues : « Trois petits chats... »¹¹

« L'oiseau dans l'eau Amoureux de là-haut Automatique, c'est sa qualité unique »

¹⁰ Ce dernier nous semblait plus satisfaisant, car plus intuitif : il attribue d'emblée des couleurs différentes aux participants, ce qui simplifie l'entrée dans l'activité.

¹¹ Le procédé des « queues » ou « ronds » (Léon) consiste en la reprise d'une syllabe à l'initiale du mot suivant : « Trois petits chats/Chapeau de paille/Paillason... »

L'écriture numérique, du fait de son caractère hybride, nous semblait favorable à un tel jeu qui amène à réfléchir sur les codes oraux/écrits, soit les correspondances graphies/phonies: on voit ici la double graphie «eau»/«au» pour le phonème [o]. De ce point de vue, en ce qui concerne les apprentissages d'ordre phonologique, l'activité s'est révélée fertile.

En outre, nous pouvons observer que quelques binômes ont cherché une cohérence sémantique (*chouette et bois*), voire syntaxique avec la recherche de pronoms anaphoriques (*la* pour *chouette*) ou des adjectifs possessifs (*sa* qualité). Dans l'ensemble cette cohérence syntaxico-sémantique a été laborieuse à trouver et aurait nécessité une séance de réécriture à part entière.

Selon Reuter, un texte intéressant est celui qui tisse le maximum de liens entre le pôle «idéel» et le pôle «matériel»: «Le texte se construit sur deux bases: un pôle idéal (celui du sens, du signifié) et un pôle matériel (celui du signifiant – graphique et phonique – des formes, des rythmes...)» (2000: 36). Or il nous apparaît que le fait de projeter le texte sur écran permet d'insister à la fois sur sa matérialité et sur le processus en acte: «Dire encore que l'écriture s'effectue avec un outil et sur un support, c'est d'abord insister sur la "matérialité" de l'écriture en tant qu'elle influe sur cette pratique» (2000: 65). Ainsi, les opérations de révision collective du texte peuvent être facilitées par la projection du texte réalisé collectivement qui permet un métadiscours ciblé sur certains aspects, tels que l'usage des déictiques.

Dans la mise en œuvre de cette démarche, nous avons décidé de privilégier le *ludisme* de l'écriture (Reuter, 2000: 33), fût-ce au détriment d'une recherche de structuration. On observe que les étudiants ont fait preuve de créativité, ne serait-ce que dans le choix du titre («Notre poème *cospontanique*») qui indique la volonté d'intégrer le préfixe *co-*, s'agissant d'une production collective, ainsi que l'adjectif «spontané», déformé pour les besoins de la rime. Ce titre nous donne une indication sur le ressenti des étudiants par rapport à cette expérience du wiki: on peut supposer que l'adjectif «spontané» évoque leur rapport, plus direct et désinhibé, à l'écriture dans cette situation.

2.2.2 Deuxième séance d'atelier d'écriture

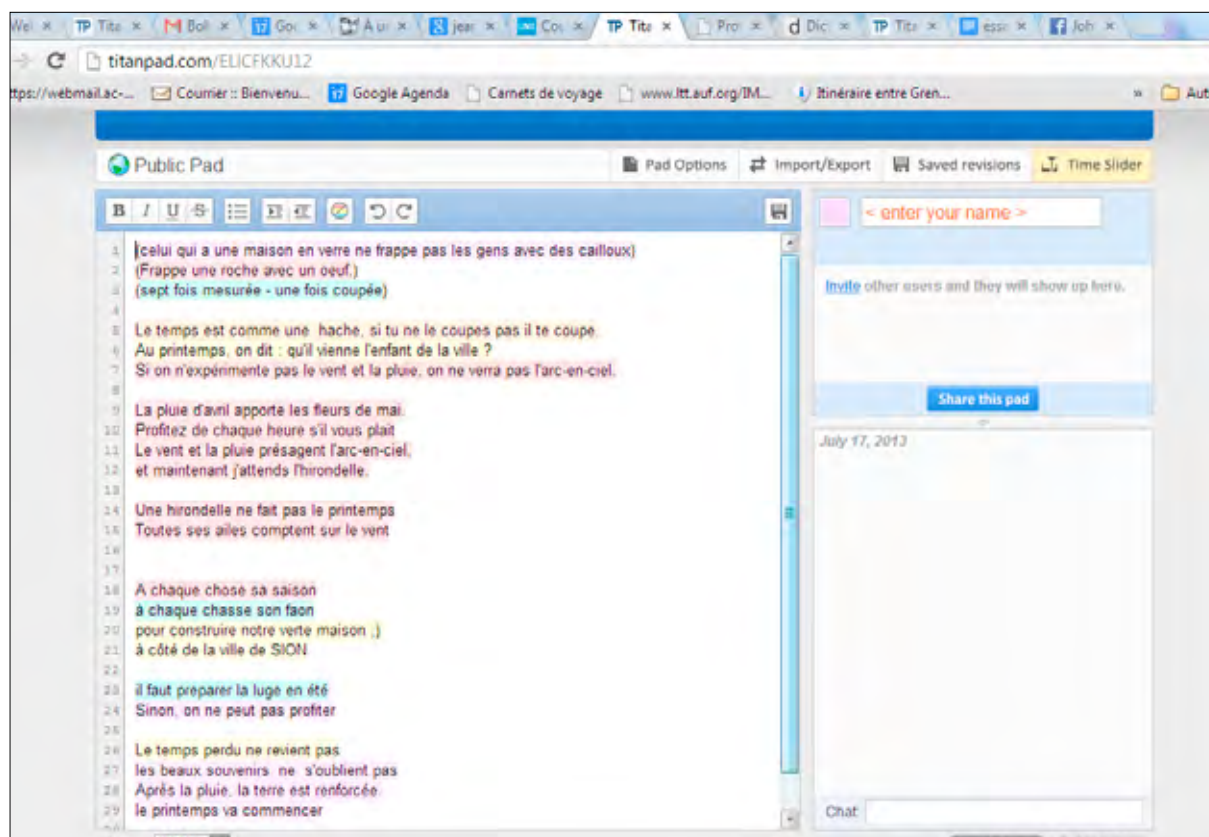
Lors de la deuxième séance, nous avons cependant cherché à «aller au-delà de la simple loterie poétique», ce qui exige «un effort d'abstraction supplémentaire» (Balpe, 1993: 77). Pour se familiariser avec l'outil, les étudiants devaient retrouver la fin d'un proverbe dont le début était écrit sur la page Titanpad. Ces proverbes avaient été abordés en début de séance à travers la chanson «Proverbes» de Jacques Dutronc, utilisée comme entrée en matière. Puis les étudiants devaient écrire à l'écran des proverbes issus de leur culture d'origine autour du temps¹² (tel le proverbe anglais «April showers bring May flowers», traduit en français par «la pluie d'avril apporte les fleurs de mai») et les expliciter oralement, ce qui a permis d'aborder une dimension interculturelle. Ensuite, ils ont élaboré des couplets à partir de certains de ces proverbes en créant des rimes.

Notons que la linéarité de cette présentation du texte sur la page ne rend pas compte du processus d'écriture en «boule de neige» progressant essentiellement par enrichissements successifs. La séquence ici reproduite résulte de la collaboration de plusieurs binômes, chacun étant marqué d'une couleur différente¹³. On observe que le binôme en rouge (appelons-le A) est entré pleinement dans une démarche d'écriture créative à dominante poétique, avec la recherche conjointe de rimes – y compris internes (hirondelle/ailes) – et d'une métrique autour du décasyllabe (10/9, 10/9, 10/8). La disposition en strophes en témoigne aussi: il s'agit d'un binôme dont l'un au moins des deux étudiants poursuit des études littéraires et écrit de la poésie dans sa langue

12 Les proverbes entre parenthèses n'ont pas été retenus par inadéquation à la thématique du temps.

13 Le dispositif prévoyait que les étudiants travaillaient par binômes, avec un ordinateur pour deux.

Voici le texte obtenu :



maternelle. La suite du texte résulte d'une collaboration entre trois binômes : A (en rouge) initie le quatrain ; B (en bleu) le poursuit en introduisant une anaphore (« à chaque ») ; C (en jaune) ajoute deux vers en intégrant un smiley ; cet élément de la culture numérique montre que l'écriture est conçue à la fois comme interactive et hybride, enrichie d'éléments propres à l'écriture chat ou SMS. Dans le distique suivant, un quatrième binôme (D en rose) intervient en faisant rimer « été » avec « profiter » de B. En ce qui concerne la cohérence sémantique, l'isotopie du verbe « profiter » fait le lien entre A et D, qu'il soit fortuit ou non.

2.2.3 Bilan des ateliers d'écriture

Cette analyse nous permet de nous interroger sur les apports de l'outil numérique ; par rapport à un exercice d'écriture sur un support papier tel que le cadavre exquis, nous pouvons observer :

- La *simultanéité* (le deuxième binôme n'a pas besoin d'attendre que le premier ait terminé pour commencer à écrire, bien qu'il s'agisse d'un exercice en chaîne) peut contribuer à désinhiber l'écriture en la rapprochant d'un échange oral ou chat ;
- L'*interactivité* (les deux binômes écrivent en s'adressant à leurs collègues, ce dont témoigne la présence de smileys qui ont une vocation communicative) peut encourager les échanges métatextuels et métalinguistiques¹⁴ ;

14 Le fait que l'atelier wiki se soit déroulé lors d'une séance « en présentiel » a permis que les échanges méta aient lieu de vive voix, en réaction immédiate.

- La *perméabilité* (le texte n'est jamais figé, il demeure mouvant tout au long du processus, sujet à des remaniements successifs) permet d'envisager la réécriture comme un processus concomitant à l'acte d'écrire, et non différé d'un «premier jet».

Ainsi, le pad apparaît comme une ressource féconde, non seulement comme outil de communication centralisé – usage principal de Google doc –, mais aussi pour impulser et stimuler une dynamique collective d'écriture créative. Il apparaît que le procédé choisi se prête particulièrement bien à ce type de démarche que nous nommons *colludique*, s'agissant de jouer ensemble avec les mots, en tissant les sons et (le cas échéant) les sens.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignante et de la chercheuse, notons qu'elles n'ont pas participé directement au pad – à la différence du forum – gardant un rôle de tutrices. Une participation active s'avère plus difficile dans un contexte de communication simultanée (pad), que dans une communication différée (forum). En effet, dans le cas du pad, le rythme des interactions est tel qu'elles échappent partiellement à son contrôle.

3 Conclusion

Si l'on observe les rapports hiérarchiques entre les participants au sein de ces dispositifs (1)¹⁵, il s'avère que l'enseignant est plus en retrait sur le forum que dans les interactions en présentiel ; parfois, il assume presque un rôle de pair, ce qui limite son contrôle et requiert une gestion de classe différente. De fait, l'autonomisation des apprenants remet en question la posture de l'enseignant comme détenteur de la dynamique de la classe. Il doit alors s'en construire une nouvelle qui repose sur un climat de confiance. Dans le cas du forum par exemple, il n'a pas de contrôle sur les commentaires, mais jouit néanmoins d'un droit de réponse. Il peut ainsi continuer à exercer un étayage plus individualisé, ce qui nous paraît favorable à la dynamique de la classe.

En ce qui concerne l'étayage et les formes de tutorat que cet outil implique (2), nous avons pu vérifier que «les tâches doivent être clairement structurées dans l'environnement d'apprentissage au travers d'un scénario d'apprentissage établi au préalable» (Temperman *et al.*, 2009: 2). Il va de soi que l'emploi des outils numériques ne suffit pas à définir un scénario d'apprentissage et qu'une anticipation des modalités de tutorat adéquates à cette ressource est nécessaire en amont, afin de pouvoir mettre en place «un tutorat proactif pour initier l'activité» (*idem*). Le tutorat tel que nous l'avons envisagé lors de ces deux séances était essentiellement réactif, ce qui ne semble pas suffisant.

Concernant les modalités d'interaction (3), notons que les outils informatiques sont susceptibles de créer des dynamiques nouvelles. On peut alors observer des changements de rôles : des étudiants plus timides et en retrait dans la classe, moins à l'aise à l'oral, ont adopté des rôles de leader sur la toile parce qu'ils avaient plus de facilité à s'exprimer à l'écrit par exemple, ce qui représente un apport important pour multiplier les opportunités et élargir l'éventail des possibilités d'expression.

Enfin, relativement à la construction d'un rapport à la langue cible et à une possible modification de celui-ci par le biais de l'outil numérique (4), nous avons observé qu'un espace commun et ouvert mêlant des codes divers, dans un cadre académique, mais peu contraint, peut contribuer à désinhiber les étudiants en favorisant une écriture créative.

15 Les numéros renvoient ici aux axes de réflexion énoncés en introduction.

Références

BALPE J.-P. (1993). «L'ordinateur comme stylo» in *Ateliers d'écriture, actes du colloque de Cerisy-la-Salle* (dir. Oriol-Boyer). L'Atelier du texte (Ceditel).

BARRIÈRE I., MILE H., GELLA F. (2011) *Les TIC, des outils pour la classe*. Coll. «Les Outils malins du FLE», Presses Universitaires de Grenoble.

COPE B., & KALANTZIS M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

TEMPERMAN G., DE LIEVRE B., LENZ D. «Ecrire à plusieurs mains dans un wiki: analyse croisée des processus et des perceptions des apprenants» in *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne: conception, instrumentation, interactions, multimodalité*, Juin 2009, Grenoble, France. Article consulté en ligne: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01077505/document> (le 16/01/15).

LEBRUN M., BUTIN J.-F., LACELLE N. (2012). *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

REUTER Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF éditeur.

Références sitographiques (sites vérifiés le 16/01/15)

http://www.youtube.com/watch?v=3lHYEy_vk1s

<http://www.dicodesrimes.com/>

<http://www.french.hku.hk/dcmScreen/lang2043/proverbes.htm>

https://docs.google.com/document/d/1jmw4fHJevu4-TJwlUuwzw6-t-Sb_lWcG_vyQ4BFyfg/edit

<http://titanpad.com/>

Agir ensemble en contexte de projets d'échanges à distance à l'école primaire

Entre correspondance scolaire internationale et projets d'échanges à distance: continuum d'une pratique pédagogique

ANNE CHOFFAT-DÜRR

ATILF/CNRS, Université de Lorraine

anne.durr@univ-lorraine.fr

Résumé

L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire est aujourd'hui soumis à des changements tant institutionnels que didactiques et pédagogiques dans de nombreux pays. Cependant, les orientations en matière de formation professionnelle des enseignants et les approches à privilégier diffèrent d'un pays à l'autre. Initiée depuis des siècles, mais peu développée aujourd'hui, une pratique perdure, la correspondance interscolaire. Associée aux pédagogies actives, elle a montré l'intérêt d'«établir des contacts entre des élèves vivant dans des milieux différents, de créer des liens d'amitié, d'échanger des connaissances [...], de favoriser la pratique de l'écriture dans la langue maternelle et la connaissance de langues étrangères» (Arénilla et al., 2009). Initialement centrée sur la forme épistolaire, comme la précédente définition le souligne, la correspondance visait des aptitudes à l'écrit pour établir des liens. Toutefois, on assiste aujourd'hui à une diversification des modes de communication et à une accélération des moyens existants pour échanger à distance. Ils laissent entrevoir la possibilité de diversifier les interactions.

Notre recherche-action s'intéresse aux activités encadrées par des professeurs non spécialistes en langue qui cherchent à revisiter l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre de projet d'échanges. Un groupe distant vise l'apprentissage de la langue de l'autre groupe dans une relation croisée. Inscrit dans un cadre socio-interactionniste, ce travail questionne les avantages de ces échanges et les freins à leur mise en œuvre. Nous montrons comment les pratiques invitent à reconsidérer les programmes et les progressions axés sur la légitimité du lien social qui se crée entre les acteurs des projets. Nous voyons qu'il permet l'attribution d'un rôle plus actif aux élèves. Il met en adéquation agir social et agir d'apprentissage (Puren, 2006) situant l'apprentissage dans un paradigme centré sur l'agir ensemble (Thibert, 2010 ; Pakdel, 2011). Il stimule la métacognition dès le plus jeune âge et contribue aux apprentissages de la langue cible et de la langue de référence, répondant par là aux critiques formulées sur l'absence de pont fait entre ces langues à l'école primaire.

Mots clés:

échanges à distance – échanges interscolaires – école primaire – agir ensemble

1 Introduction

Pour apporter un élément de réponse à la question de savoir si le développement du numérique constitue une révolution, nous nous associons au propos de Monique Lebrun qui le situe davantage dans la logique d'un continuum. Concernant les «projets d'échange à distance» (PEaD), le terme «révolution» correspondrait plus à la pérennité d'un modèle déjà éprouvé auquel la pédagogie s'est intéressée de manière accessoire, mais qui bénéficie aujourd'hui de moyens matériels plus variés et élaborés susceptibles de lui permettre de revenir en force. Il s'agit de la correspondance scolaire internationale (CSI). Notre propos vise alors à considérer

le lien entre les usages de la CSI et la pédagogie de l'échange associée aux enjeux de l'école primaire qui se dessinent aujourd'hui.

Dans cette contribution, nous clarifions ce qu'on entend par projet d'échanges à distance, nous présentons brièvement notre travail de recherche, puis les résultats d'une étude épistémologique des «règles» de la CSI pour montrer le lien avec les PEaD. Nous faisons ensuite un constat sur les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues à l'école primaire qui appellent des pratiques plus socioconstruites et interactionnistes auxquelles répondent les PEaD.

2 Terminologie

Depuis 2004, date du lancement du programme européen eTwinning¹⁶, nous observons avec intérêt des professeurs des écoles (PE) qui se lancent dans des projets de partenariat à distance, des jumelages électroniques, des programmes entre classes coopératives, avec ou sans le recours d'une plateforme. Le nombre des appellations qui embrassent le concept paraît déroutant, surtout si on part du postulat que chaque projet par définition est différent, mais, quelle que soit la variété de ces projets il est intéressant de noter que, selon l'appellation, le regard varie. Il se fixe ou sur l'outil utilisé, ou sur le concept de distance, ou sur la nature du lien vu selon la maturité des échanges, qui sont alors soit qualifiés de coopératifs ou de collaboratifs. Quoi qu'il en soit, en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères (LE), on comprend qu'individuellement ou en groupe, des personnes s'engagent mutuellement. L'objectif est de mettre en relation des locuteurs de la langue d'un pays avec des apprenants de cette langue dans une relation d'échanges croisés au moyen d'outils permettant les interactions à distance. Que le contrat soit explicite ou implicite, il stipule que chaque partie coopère voire collabore à l'apprentissage de l'autre partie, au bénéfice de la langue-culture.

Il s'agit alors d'envisager un apprentissage de la LE dans un contexte socioconstructiviste, voire vicariant, qui nécessite pour les apprenants d'interagir avec des locuteurs natifs (LN) de la langue cible.

Nous appelons ce type de dispositifs «PEaD», dénomination acronymique répondant à plusieurs critères. P comme Projet, en référence à la pédagogie par projet qui paraît représenter une avancée dans l'organisation pédagogique à l'école. E comme Échange, terme à coloration humaniste correspondant à nos hypothèses de travail sur la relation sociale et les interactions présumées axées sur la réciprocité, l'entraide ou le partage. Ce terme fait écho à l'approche interactionnelle insistant sur la contrainte relationnelle dans laquelle l'action s'opère. D comme distance, en référence à l'éloignement géographique tangible maintenu entre les personnes et la médiatisation de la communication faisant appel à l'utilisation d'outils technologiques avancés.

3 La recherche

Ces postulats posés nous amènent à poursuivre brièvement avec la présentation de notre étude. Nous avons initié une recherche qui répond au besoin d'alimenter un point de vue didactique et pédagogique sur les PEaD avec la perspective praxéologique d'intégrer la pratique dans le cursus

¹⁶ eTwinning, initié en 2004, est une composante du programme Comenius, lui-même inclus dans un nouveau programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, the Lifelong Learning Programme. eTwinning est une plateforme sécurisée, labellisée par le Conseil de l'Europe dont l'utilisation est encouragée en France par le Ministère de l'éducation nationale. Elle offre les outils nécessaires à l'élaboration de partenariats à distance entre des pays qui permettent de corréler l'utilisation des outils du numérique aux disciplines scolaires. Les projets sont par nature transdisciplinaires, mais n'incluent pas nécessairement l'apprentissage d'une langue étrangère.

de formation des futurs PE ou d'apporter une information aux PE en exercice, ceux-ci étant sollicités pour en initier.

Le travail cible notamment ce qui se construit, se coconstruit dans et par la rencontre médiée et l'impact de cette rencontre sur l'apprentissage des langues en contact. Nous supposons que l'apprentissage est guidé par des intentions ou des besoins communicatifs qui se créent entre les deux groupes, l'agir étant alors considéré comme phénomène central à l'action sociale.

Cette recherche se base sur l'analyse de données collectées en classe. Nous avons accompagné sur une année scolaire quatre cohortes correspondant à huit classes impliquées dans des partenariats franco-britanniques. Le recueil s'est fait sur la base de questionnaires, d'entretiens et de captations vidéo en classe. Au préalable, une enquête auprès de 120 PE intéressés par la question (engagés ou non dans des échanges) a été aussi incluse au protocole. Elle sonde à la fois leurs conceptions et teste leur perméabilité à mener de tels projets.

4 Conceptions des enseignants

Lors de cette enquête, nous n'avons pas été surpris de constater que les PE généralistes et polyvalents ne se jugeaient pas suffisamment compétents pour enseigner une LE, évoquant pour 45% d'entre eux un manque de maîtrise de celle-ci (cf. d'autres études comme celle de Narcy-Combes *et al.*, 2008). En revanche, ils sont d'un bon niveau en TICE, 63% jugent leur maîtrise générale des outils satisfaisante. Toutefois, s'ils affirment utiliser régulièrement les outils du numérique pour les apprentissages, dont ceux de la langue première (35%), ils ne l'utilisent que très peu pour l'apprentissage de la LE (10%). Par ailleurs, les pratiques du numérique avérées ou envisagées sont très dispersées. Elles ciblent davantage la recherche d'information et la production de documents. La communication médiée par ordinateur (CMO) n'est pas retenue dans les pratiques comme levier à l'apprentissage. Si l'approche communicative et les interactions sont reconnues comme pratiques pédagogiques propres à répondre aux objectifs fixés par les programmes et le niveau visé par le Cadre européen de référence pour les langues (CECR), peu de PE adoptent des démarches recourant à la CMO pour développer les pratiques orales et écrites.

Interrogés sur le potentiel des PEaD, le PE signale que les outils entrevus sont en priorité la correspondance électronique et le courrier par voie postale. Malgré l'introduction d'outils à fort potentiel pour varier le mode d'interaction et le type d'activités, comme la visioconférence permettant une forme dialoguée synchrone, nous observons que les représentations des PE restent fortement marquées par les pratiques identifiées comme une des caractéristiques de la correspondance scolaire, c'est-à-dire le travail des compétences à l'écrit.

5 Conceptions des apprenants

Les élèves ont une vision différente du PEaD. Lors des premiers entretiens, ils se présentent comme acteurs proactifs en exposant leurs envies, leurs idées. Ils se projettent également comme coacteurs dans un processus d'apprentissage qui peut se comprendre dans le cadre d'une communauté d'intérêts. En effet, si les PE perçoivent les PEaD comme un moyen de pratiquer la LE en mobilisant essentiellement les acquis de leurs élèves, en amont des projets ils n'entrevoient pas la notion de coopération comme système, contrairement aux apprenants qui d'emblée se projettent dans une relation d'entraide.

«J'aime beaucoup en fait c'est dans un sens euh c'est de l'entraide parce qu'ils peuvent nous corriger si jamais on dit mal ou notre accent tout ils peuvent nous corriger enfin euh on ferait pareil» (Eva, E1).

«Moi j'ai bien envie qu'ils m'apprennent l'anglais et que je leur apprenne mon français, mais aussi qu'on puisse aussi les aider sur certaines choses si on peut les aider et puis je trouve qu'ils ont un beau pays» (Lila, E1).

«On va se présenter et puis après je pense qu'ils vont essayer de nous faire parler anglais et nous on va essayer de leur faire un peu parler français. On va chacun faire partager nos connaissances» (Charlotte, E1).

On parle ici d'aide aux apprentissages dans des relations croisées sur la base de la réciprocité. Ce principe fait écho à ceux qui sont dictés par les règles de la CSI. Une réflexion épistémologique sur la question permet de mettre en avant des pratiques de coopération qui perdurent depuis plus d'un siècle. Nous voulons montrer que la CSI fonctionne sur des règles qui restent ancrées dans les représentations des PE et des apprenants. Toutefois, un basculement s'opère grâce aux outils du numérique qui permettent à de jeunes enfants de dire leur mot, ce qui n'a pas toujours été envisageable.

6 La CSI

La correspondance scolaire existe depuis des siècles. De nombreuses sources disent qu'elle a été initiée par Comenius au 17^e siècle. À cette époque, elle concernait l'envoi de lettres entre des élèves et leurs parents distants. Elle ne servait pas l'apprentissage de la LE sous le contrôle d'un PE et ne répondait pas à des règles établies. Elle venait au service de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture dans la langue maternelle (L1). L'idée était que les apprenants avaient besoin d'un contexte hors de l'école pour développer leurs compétences écrites (Buisson, 1832).

La correspondance au service de l'apprentissage des LE apparaît deux siècles plus tard en Allemagne, en France et en Grande-Bretagne, où Mary Brebner (1898) fait état d'une nouvelle méthode à l'école secondaire, qu'elle nomme la correspondance internationale (CI). On trouve dans ses écrits l'exemple d'une école de Leipzig étudiant le français :

«Environ 60 élèves ont une part active dans la correspondance, mais seulement les meilleurs de chaque classe sont encouragés à le faire, les autres tirent bénéfice des discours en français contenus dans les lettres reçues et de la préparation pour rédiger des réponses».

Si l'objectif est l'entente entre les peuples en période de conflits internationaux, il passe par l'apprentissage de la LE, le prétexte à écrire en langue cible et la construction des liens interpersonnels.

Des règles sont toutefois fixées :

1. Les élèves écrivent dans la langue cible et les lettres sont retournées corrigées.
2. Parfois, on écrit dans sa langue pour fournir des modèles.

Ainsi, la correspondance, qui était jusque-là restreinte à la sphère privée, entre dans la sphère scolaire, avec l'émergence d'un modèle qui offre la possibilité de travailler divers aspects linguistiques et culturels en interagissant sur le mode de l'écrit avec des LN. Des objectifs coopératifs nécessitent de la part des LN de produire de la rétroaction corrective. Il faut toutefois noter que ces activités métacognitives sont réservées aux seuls étudiants avancés.

D'autres rapports font état de l'usage de la CI au 19^e siècle, mais ils ne sont qu'à l'échelle d'initiatives locales. Cependant, le modèle a essaimé et, à l'initiative de la France, de la Grande-Bretagne

et des États-Unis, l'UNESCO crée en 1919 la CSI. Elle s'étend à très grande échelle et généralise les mêmes modèles que la CI. Entre 1919 et 1939, par exemple, en France près d'un million de personnes correspondent à l'étranger (UNESCO, 1947, 2). Pour faire face à son extension, la FIOCES¹⁷ est créée et prend le relais pour la poursuite d'une visée pacifiste entre 60 pays impliqués.

Au-delà de l'objectif humaniste, l'intérêt pour l'enseignement collaboratif des LE est reconnu. La CSI représente un environnement social permettant un agir centré sur un intérêt partagé. Les apprenants créent eux-mêmes des ressources qui sont produites dans et par la situation, se différenciant des ressources offertes par les manuels. La situation engage *de facto* l'apprenant¹⁸, qui montre une activité critique sur la langue et par conséquent s'intéresse à son apprentissage. Le rapport de 1947 témoigne de la centration sur l'apprenant et insiste, comme pour la CI, sur les activités métacognitives conduites en termes de grammaire, d'orthographe et de rétroaction corrective par le LN.

Un autre rapport de 1953 insiste sur le «profit certain» pour les partenaires de se corriger mutuellement, «le corrigé se montrant plus sensible à cette correction qu'à celle de son PE et le correcteur étant plus attentif aux fautes dans sa langue qu'il ne le fait dans la production de ses propres écrits» (UNESCO, 1953).

Nous insistons sur ces aspects qui concernent notre propre observation concernant les PEaD et sur lesquels nous revenons *infra*.

En bref, la CSI repose sur un coapprentissage s'appuyant sur un accès à une LE plus «authentique», à des modèles variés et adressés et insiste sur la production d'un feedback correctif, activité servant la métacognition.

Il est à noter que la pratique n'est plus alors réservée aux meilleurs élèves, mais à tous les apprenants à partir du secondaire, les plus jeunes apprenants restant toutefois exclus.

Des rapports de la FIOCES et de Freinet, qui re prit le flambeau de la CSI, témoignent de l'indigence des capacités d'expression à l'écrit des moins de 12 ans. Elles ne garantissent pas la consistance des échanges ni en L1 ni en LE, disent-ils. Les auteurs de ces rapports reconnaissent la validité de la pédagogie, mais estiment que, par suite d'insuffisance de moyens techniques, d'expression et de transmission, la CSI ne peut devenir une pratique efficiente en primaire. En 1947, Alziary et Freinet appellent d'autres possibilités anticipant l'arrivée d'outils permettant la reproduction d'images et de sons. Ces possibilités arrivent à partir des années 1960-70 avec l'introduction de procédés n'imposant plus le passage systématique par l'écrit et ouvrent alors la CSI aux plus jeunes.

En parallèle, les premières expériences pour introduire l'enseignement d'une LE en primaire se multiplient, et, point important à rappeler, elles sont principalement conduites dans le cadre de jumelages entre des PE, des écoles ou des classes. (Azzam-Hannachi, 2005, 98-99).

Les enfants du primaire ont donc été exclus de la CI jusqu'à ce que se développent des outils permettant des productions sur des modes d'interactions plus variés. Progressivement on parle moins de CIS et davantage de PEaD, forme qui s'est complexifiée dans le temps.

¹⁷ La Fédération Internationale des Organisations de Correspondances et d'Échanges scolaires est créée sous l'égide de l'UNESCO, 1948.

¹⁸ Réf. à la théorie de l'apprentissage situé, courant s'adressant à l'apprentissage en action ou à partir de l'action qui se développe dans les années 90.

7 Appel à un agir social et à une réflexion métalinguistique

Aujourd'hui, les PEaD sont peu développés. Notre enquête indique que rares sont les PE enclins à se lancer. Majoritairement formés pour conduire des apprentissages en LE dans les murs de la classe, ils favorisent une approche communicative basée sur la simulation.

La recherche se montre critique sur l'approche communicative telle qu'elle est conduite dans les classes. Dans la pratique, elle se résume principalement à des activités d'acquisition lexicale, de jeux de rôle à partir d'éléments lexicalisés isolés ou en bloc, de jeux, etc. Gaonac'h relevait déjà en 1991 le caractère factice des interactions remettant en cause l'approche insuffisamment portée sur les phénomènes d'interaction sociale. Dans un même temps, le CECR issu de la recherche et dont s'inspirent les programmes stipule bien que «si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification» (CECR, 2001, 15), mais force est de constater qu'en contexte scolaire il est difficile de créer de tels types d'actions.

On perçoit également des obstacles non traités, liés à l'écart entre le fonctionnement de la L1 et celui de la LE. Aussi, même si on part du postulat qu'il est possible d'utiliser des phrases sans en comprendre les constituants, la grammaire ne peut s'acquérir que par un processus d'observation, de formulation d'hypothèses et d'expérimentation. En bref, on constate encore qu'en contexte scolaire les apprenants ne parviennent pas à développer des compétences linguistiques opératoires en étant impliqués dans des tâches qui convoquent l'agir d'apprentissage dans un contexte social favorisant.

En s'appuyant sur les théories développées par Castellotti (2001) et les rapports depuis l'introduction de l'apprentissage obligatoire de la LE en 2002 (Audin et al. 2005, Narcy-Combes et al. 2007, ME 2013), on comprend aussi qu'en contexte scolaire les apprenants gagneraient à s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers (en L1 et autres LE) pour l'apprentissage d'une LE. Un travail métacognitif qui met en relation les langues est donc préconisé, ce qu'autrefois la CSI favorisait.

Alors que font aujourd'hui les PE et les jeunes apprenants qui disposent d'une grande variété d'outils et de l'absence d'un cadrage prescriptif sur les méthodologies?

Le discours des PE concernant les PEaD apparaît pragmatique. Ils visent la communication au bénéfice de leurs élèves, en privilégiant, nous l'avons indiqué, le mode de l'écrit. Inspirés par des modèles anciens de la correspondance par voie postale, on observe qu'ils ne prennent pas encore en compte la plus-value que pourraient offrir les nouveaux outils pour développer d'autres compétences, orale ou heuristique, par exemple. Dans la pratique, on peut penser que chaque projet est par nature différent, dépendant d'un grand nombre de facteurs. Toutefois, nos observations dans les classes présentent une dichotomie entre le discours des PE et la réalité de ce qui se construit lorsqu'ils s'engagent dans un projet. On observe une certaine constance qui émane des projections des jeunes apprenants désireux de coopérer aux apprentissages de leurs partenaires (cf. *supra*).

8 Des pratiques en contexte de PEaD

Les PEaD observés utilisent davantage d'outils permettant la production de message à l'oral, mais des activités se font aussi à l'écrit, non par le biais de la messagerie électronique, mais par voie postale. Les élèves apprécient les objets tangibles comme la lettre ou les dessins légendés, qui restent et constituent un moyen rassurant permettant de créer une première dynamique des échanges. Ces productions se font généralement en version bilingue en correspondance avec les

principes de la CI. On produit également des vidéos où l'on se met en scène en LE pour montrer ses acquis (ce qui nécessiterait une rétroaction de la part des pairs distants) ou en L1 pour fournir des données culturelles et langagières à traiter. On vise également la communication synchrone via la visioconférence qui nécessite des scénarios mobilisant une participation collective et donc un travail de préparation soutenue pour interagir ou s'exprimer sur le mode de la prise de parole en continu en fonction du degré d'anxiété des apprenants ou des objectifs visés. Lorsque les difficultés techniques liées au mode synchrone ne peuvent être résolues, on passe sur d'autres modalités d'échange comme des dépôts sur des blogs, par exemple.

Quel que soit le mode d'échange et du genre retenus en fonction des disponibilités et des contraintes, on note que les apprenants se projettent activement dans l'échange avec des objectifs de coopérer aux apprentissages de leurs partenaires distants.

On constate qu'ils se conforment d'emblée à la première règle de la CSI en produisant dans les deux langues. Ils se posent la question de l'équité pour maintenir un principe de réciprocité. On produit en deux langues sur différents supports: textes en version bilingue qui permettent de les confronter (sur un même énoncé) ou production de textes différents où elles alternent (sur un même temps ou à des périodes séquencées). Un blog, par exemple, va permettre aux deux groupes distants de coagir en l'alimentant ensemble. Un même support fait alors cohabiter des productions variées dans les deux langues.

Durant les activités communicatives, les apprenants se montrent sensibles à la langue, se confrontent à la norme de leur propre langue, aux difficultés d'apprentissage de leurs pairs étrangers. On va par exemple se montrer réactif aux erreurs récurrentes comme la notion de genre, différentes en français et en anglais ou la difficulté de reproduire tel ou tel modèle phonologique. Des débats métalinguistiques s'imposent et permettent la production de rétroaction corrective implicite ou explicite en direction des partenaires. Les outils à disposition sont alors choisis en fonction des intentions et de l'esprit créatif des acteurs (production de vidéos, production d'avatars dotés d'une voix recourant au logiciel *voki.com*, création d'un *PowerPoint* affichant le texte et la voix des élèves sur un même support, etc. Comme pour la CI, on aborde des activités s'intéressant au fonctionnement différencié des langues [Castellotti, 2001, 43], mais l'outil permet de développer des stratégies d'actions plus élaborées. La rétroaction procède alors d'un fonctionnement dynamique des échanges. Les apprenants s'engagent pour aider l'apprentissage de leur L1 auprès des pairs distants. Sur des bases socioconstructivistes, la dynamique inclut un enseignement réciproque de la LE par les pairs, qui adoptent des méthodologies calquées sur leurs propres apprentissages. Ainsi, des élèves vont diriger des apprentissages de formules et contrôler la répétition de modèles, utiliser des images pour présenter du lexique ou se mettre en scène pour exposer des situations communicatives. Lors d'échanges ultérieurs, ils créent même des activités pour évaluer les acquis sur le principe du renforcement positif.

Il nous est impossible dans le cadre de cet article de montrer la diversité de leurs productions comme nous l'avons fait lors de notre présentation au colloque de Lausanne [AIRDF, 2013], toutefois, nous témoignons qu'en proposant un PEaD entre deux groupes d'élèves partageant de nombreux points communs [âge, statut d'élève, culture peu éloignée, débutant l'apprentissage de la langue de l'autre, etc.], la rencontre permet une exposition stimulante. La langue revêt alors un rôle d'outil de socialisation à plusieurs niveaux [apport d'information, transfert de savoir, entraide, créativité pour produire des objets adressés, expression d'un savoir-être, etc.] qui engage l'apprenant dans des activités interactionnelles¹⁹.

19 «C'est l'interaction sociale qui fixe le cadre de toute action et la détermine en premier lieu» (Ollivier, 2010, 266)

9 Conclusion

Notre propos vise à montrer que les pratiques induites par la relation sociale naissant de la situation d'échanges sont largement inscrites dans une continuité de pratiques qui évoluent progressivement, mais qu'on observe depuis longtemps.

Nous avons cherché à montrer que la CI ou les PEaD permettent, sur un continuum, à de jeunes apprenants d'interagir à distance avec des LN les engageant par un principe de réciprocité et d'aide à l'apprentissage. Nous pensons que c'est essentiellement parce que ces projets induisent une pédagogie de l'agir ensemble impliquant fortement les apprenants qu'ils adoptent une posture réflexive sur les langues.

La réflexion émanant de l'action contextualisée, l'analyse de l'erreur et son traitement se montrent adaptés à un jeune public parce qu'elle naît de son action [apprentissage situé].

Dans ce contexte, les interactions communicatives sont centrées sur le sens et mêlées aux interactions métalinguistiques centrées sur le code [phénomène de bifocalisation, Bange, 1992].

Concernant les outils, leur diversité évolue et se complexifie en même temps que le modèle, permettant aux jeunes apprenants d'accéder à ce type d'échanges. Nous ne pensons pas toutefois qu'on puisse parler de «révolution» sur les règles de coopération des différents modèles. Nous voyons que l'usage des outils [plus variés et plus performants aujourd'hui] dépend de leur mise à disposition des utilisateurs, qui font des choix stratégiques en fonction de leurs intentions et de leurs besoins, qui naissent dans l'action conjointe inhérente au type de projet. Aussi, par exemple, la hiérarchie entre écrit et oral s'entendrait moins en termes de compétences qu'en termes de stratégies. Une observation plus approfondie sur la question permettrait de le montrer avec plus d'assurance.

Références

ALZIARY H., FREINET C. [1947], «Les correspondances interscolaires», *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, 32.

ARÉNILLA L. et AL. [2007], *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Paris: Bordas.

AUDIN L. et AL. [2005]. *Enseigner l'anglais de l'école au collège: comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*, Paris: Hatier.

AZZAM-HANNACHI R. [2005]. *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France: formation et représentations des enseignants du premier degré*, thèse de doctorat, sciences du langage, Université Nancy 2.

BANGE P. [1992], «A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles», *AILE*, 1, pp. 53-85.

BREBNER M. –1898–, *The method of teaching modern languages in Germany: Being the report presented to the trustees of the Gilchrist Educational Trust on a visit to Germany in 1897, as Gilchrist travelling scholar*, –1909 ed.–, CUP.

CASTELLOTTI V. [2001], *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international.

GAONAC'H D. [1991], *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Hatier/Didier.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE [2013], *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*, Rapport 2013-066.

NARCY-COMBES J-P, TARDIEU C., LE BIHAN J-C., ADEN J., DELASSALLE D., LARREYA P., RABY F. [2008], «L'anglais à l'école élémentaire», *Les Langues Modernes*, 4, pp. 73-82.

OLLIVIER C. [2010], «*Écriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés*», *Revue française de linguistique appliquée*, 15, pp. 121-137.

PAKDEL A. [2011], *De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel*, thèse de doctorat, sciences du langage, Université de Provence.

PUREN C. [2006], «*Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*», *Les Langues Modernes* [en ligne] <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>

THIBERT R. [2010], «*Pour des langues plus vivantes à l'école*», Dossier d'actualité de la VST, 58. [en ligne] <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/58-novembre-2010.php>

UNESCO [1947], «*Stage d'études pratiques sur l'éducation pour le développement de la compréhension internationale. Pour la compréhension internationale les échanges entre jeunes*», Paris: 29 août 1947.

UNESCO [1953], «*Étude sur la correspondance scolaire internationale et l'enseignement des langues vivantes*», Ceylan: 3-8 août 1953.

Outils linguistiques en formation hybride : lesquels facilitent l'apprentissage ?

DORA LOIZIDOU

Laboratoire Lidilem, Université de Grenoble et Université de Chypre

Theodora.Loizidou@doctorant.univ-grenoble.fr

loizidou.dora@ucy.ac.cy

Résumé

Cet article s'appuie sur une formation hybride dans laquelle des apprenantes de FLE participent à un projet de télécollaboration. Ces dernières, encadrées par des apprentis tuteurs à distance et par l'enseignante sur place, réalisent des tâches en mode asynchrone et quasiment synchrone. L'objectif de cet article est d'étudier les outils auxquels les apprenantes ont eu recours pour réaliser et corriger leurs tâches.

Mots clés :

apprentissage à distance – communication médiatisée par ordinateur (CMO) – formation hybride – outils – technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)

1 Introduction

Dans une formation hybride qui allie des séances présentielles et à distance, la communication entre tuteurs et apprenants, médiatisée par ordinateur, a lieu autour des tâches en mode asynchrone et quasiment synchrone et de cette manière, l'apprenant a la liberté d'exploiter de façon autonome les outils qu'il a à sa disposition. Dans cet article, nous étudions l'attitude et le ressenti des apprenantes à l'égard des outils auxquels elles ont choisi de recourir tant pour réaliser que pour corriger leurs tâches, et nous examinons si ceux-ci facilitent l'apprentissage et emmènent l'apprenante distante à une certaine autonomie lui permettant de progresser. Par outils, nous entendons des outils linguistiques d'aide en version papier ou numérique, disponibles en ligne ou installés sur les ordinateurs de la salle informatique.

2 Cadrage de la recherche

2.1 Contexte de l'étude

La formation hybride que nous étudions ici est intégrée dans le cursus universitaire des étudiants de l'Université de Chypre alliant des séances présentielles et à distance. Ces dernières se situent dans le cadre du projet de télécollaboration *le français en (première) ligne*²⁰, projet qui met en relation de futurs enseignants de FLE (apprentis tuteurs) avec des apprenants étrangers distants. Sur une base hebdomadaire, ce projet est fondé sur des échanges en ligne déroulés sur une plateforme d'apprentissage. Les apprenants réalisent des tâches qui sont conçues et animées par les tuteurs en vue d'une production écrite ou orale.

²⁰ Pour plus d'informations : <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr>

La présente recherche étudie les outils utilisés pendant les échanges entre l'Université Stendhal-Grenoble 3 et l'Université de Chypre pendant lesquels quatre étudiantes en France (étudiantes en Master 2) ont collaboré avec quatorze étudiantes étrangères à Chypre qui apprennent le français (étudiantes hellénophones en 2^e année d'études). Les apprenantes ont été encadrées par l'enseignante sur place et par les tutrices à distance pendant dix semaines (d'octobre à décembre 2012). Tous les cours ont eu lieu dans une salle informatique équipée d'un ordinateur avec connexion à internet par apprenante. La communication entre les tutrices et les apprenantes a été médiatisée exclusivement par ordinateur à travers la plateforme moodle. Le rôle de l'enseignante envers les tutrices et les apprenantes au niveau de la télécollaboration était plutôt réactif²¹.

Cet article a pour objet d'étudier les outils linguistiques auxquels les apprenantes ont eu recours, tant pour réaliser leurs tâches que pour corriger leurs productions écrites et orales. Nous formulons l'hypothèse que l'intégration des outils linguistiques en formation hybride est liée à la réussite de l'apprentissage.

2.2 Formation hybride : autonomie et aides

La formation en ligne a beaucoup évolué ces dernières années et a pris plusieurs formes, parmi lesquelles l'utilisation de plateformes de formation pour l'enseignement de langues, dont la télécollaboration. Cette dernière est à la fois une formation à distance et une formation hybride dans la mesure où les apprenants distants non seulement se mettent en contact et collaborent en ligne, mais suivent également des cours présentiels (enseignements dans lesquels le projet de télécollaboration est en général intégré).

Si l'on considère que durant le processus d'apprentissage et d'acquisition, l'apprenant doit «développer des compétences et des stratégies et exécuter les tâches pour participer efficacement à des actes de communication» (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110), il a besoin d'aide, de guidage, d'accompagnement, de médiation et d'étaie. Cette «aide», qui prend des formes multiples dans un environnement de *Technologies d'information et de communication* (TIC), est nécessaire pour permettre à l'apprenant de progresser (Demaizière, 2007). Toutefois, l'usage des outils de TIC a souvent présupposé l'autonomie des apprenants, surestimant les possibilités de ces outils (Linard, 2003).

Dans un article traitant de l'autonomie dans la formation ouverte et à distance (FOAD), Alberio (2003, p. 9) différencie sept domaines d'application de l'autonomie qui sont de différents ordres : technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psychoaffectif. Cette différenciation présente «l'autonomie, non plus comme une notion globale, mais comme un ensemble de compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par des activités et des tâches qu'ils ont à réaliser».

2.3 Cadre méthodologique

Notre corpus est constitué de questionnaires remplis par les apprenantes (N=14). Nous avons croisé ces données avec le ressenti des apprenantes recueilli par des entretiens d'autoconfrontation, des journaux de bord tenus tout au long de la formation. Nous avons également croisé nos données avec le ressenti des tutrices (N=4) recueilli par des entretiens semi-directifs et des synthèses réflexives demandées dans le cadre de l'enseignement qu'elles suivaient à Grenoble. Notre méthodologie de recherche relève d'une démarche descriptive et consiste à croiser ces différents types de données

21 L'enseignante était à la disposition des apprenantes et des tutrices et répondait à leurs demandes seulement quand elles le demandaient ou quand elle considérait que c'était nécessaire.

recueillies. Nous présentons quelques mesures de type quantitatif et ensuite nous procéderons à une analyse qualitative. Pour la présente étude, nous avons décidé de limiter notre corpus aux outils accessibles à tous les apprenants en langue française et, ainsi, nous n'examinerons pas les documents-soutiens préparés par les tutrices et destinés exclusivement aux apprenantes du projet.

3 Analyse des outils

Les outils que nous avons identifiés dans le cadre de la formation étudiée sont d'ordre lexical et/ou morphosyntaxique; nous remarquons que les apprenantes ont eu recours à des dictionnaires, bilingues ou monolingues, des conjugueurs, des grammaires, des correcteurs d'orthographe ou des moteurs de recherche tant pour réaliser leurs tâches que pour les corriger – après le feedback correctif des tutrices. Dans cette étude, nous présentons, dans un premier temps, les résultats des questionnaires: nous examinons la fréquence d'utilisation des outils en question, leur degré d'utilité, ainsi que leur degré de facilité d'utilisation. Dans un second temps, nous discutons ces résultats avec le ressenti des apprenantes et des tutrices.

3,1 Outils: numérique vs papier

Tout au long de la formation, les apprenantes ont eu recours à différents outils linguistiques numériques ou sur papier. Ces outils ont été suggérés par l'enseignante et les tutrices – ou par un facteur extérieur dont on ne peut pas connaître la source²² (cf. tableau 1).

		NUMÉRIQUE		PAPIER
		En ligne*	Logiciel	
DICTIONNAIRES	monolingues	Expressio (T) IATE (E) Larousse (E; T) Le dictionnaire (T) Synonymes (T) TV5 (A)	Le Petit Robert de la langue française (E)	–
	bilingues	Google translate (A) Larousse (A) TV5 (A)	–	–
CONJUGUEURS		Le conjugueur (E)	Le Petit Robert de la langue française (E)	Bescherelle (A)
GRAMMAIRES		La page de Laura (T) Non définies (A)	–	Nouvelle Grammaire du Français, Hachette (E)
CORRECTEURS D'ORTHOGRAPHE		Bon patron (A)	Word (E)	–
AUTRE		Moteur de recherche Google (A)	–	–

E: enseignante; T: tutrices; A: autre

* Pour les pages web disponibles gratuitement en ligne, cf. annexes I.

TABLEAU 1 Catégories et sources des outils.

²² Il se peut que certains outils aient été suggérés à des formations précédentes ou que les apprenantes les aient découverts elles-mêmes.

La majorité des outils utilisés sont disponibles gratuitement en ligne, à l'exception du logiciel *Le Petit Robert de la langue française* en version électronique, installé sur tous les ordinateurs de la salle informatique et proposé par l'enseignante dès le début de la formation. La seule contrainte pour utiliser ce logiciel était que les apprenantes n'y avaient accès que pendant les cours ou les heures d'ouverture de la salle informatique. Sur papier, seul un livre de grammaire a été suggéré par l'enseignante; il était à disposition des apprenantes dès la première année d'études. Les suggestions des tutrices n'ont pas été faites dès le début de la formation, mais à travers certaines tâches au fur et à mesure de la formation, et il s'agissait de dictionnaires monolingues et d'une grammaire en ligne.

La fréquence d'utilisation de ces outils varie d'une apprenante à l'autre. En ce qui concerne les dictionnaires, nous constatons que, bien que l'enseignante et les tutrices n'aient proposé que des dictionnaires monolingues, les apprenantes ont utilisé également des dictionnaires bilingues (cf. figures 1 et 2). La majorité des apprenantes ont utilisé les dictionnaires monolingues *Le Petit Robert* (12 sur 14) et *Larousse* (8 sur 14). Toutefois la fréquence d'utilisation du dictionnaire bilingue *Google translate* est plus grande (13 sur 14, dont 8 qui l'ont utilisé beaucoup ou toujours) que celle des dictionnaires monolingues. Les apprenantes déclarent que la combinaison des langues qu'elles ont utilisées est le français avec l'anglais ou le grec et vice versa²³.

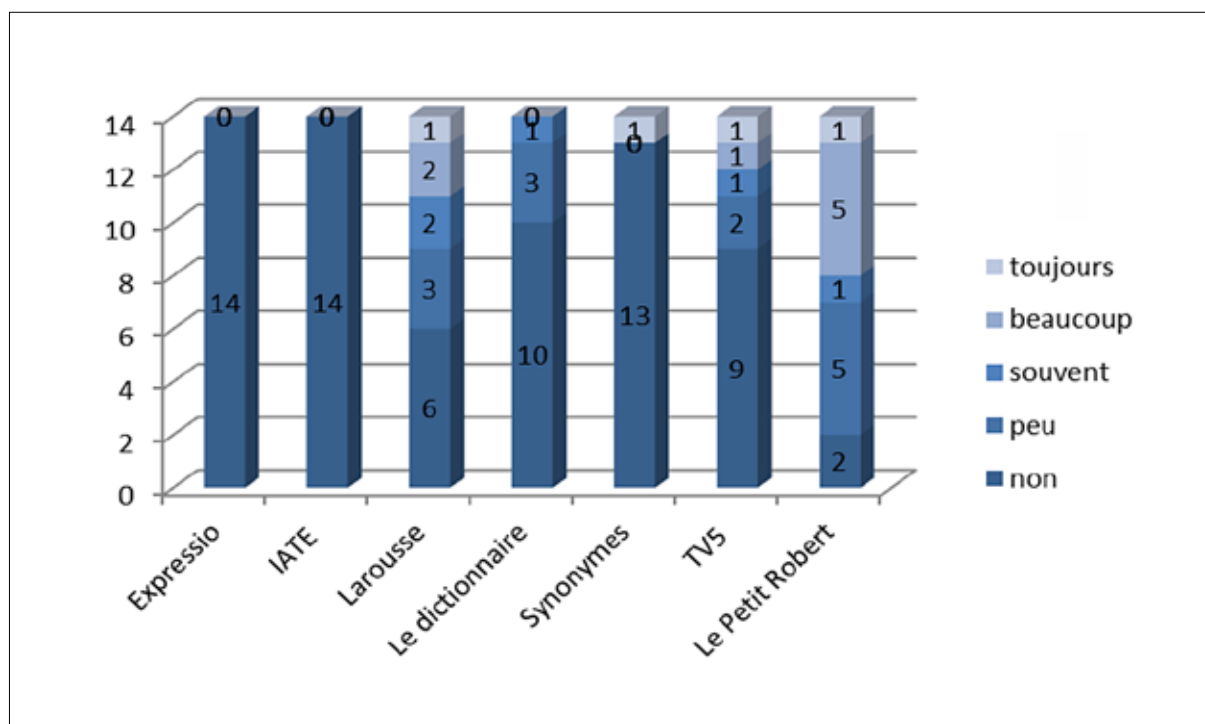


FIGURE 1 Fréquence d'utilisation des dictionnaires monolingues.

²³ Tous les trois dictionnaires bilingues disposent de traduction vers l'anglais. Le dictionnaire *Larousse* dispose également de traductions vers l'espagnol, l'allemand, l'italien, le chinois et l'arabe. Seul le dictionnaire *Google translate* dispose de traductions vers le grec et d'autres langues.

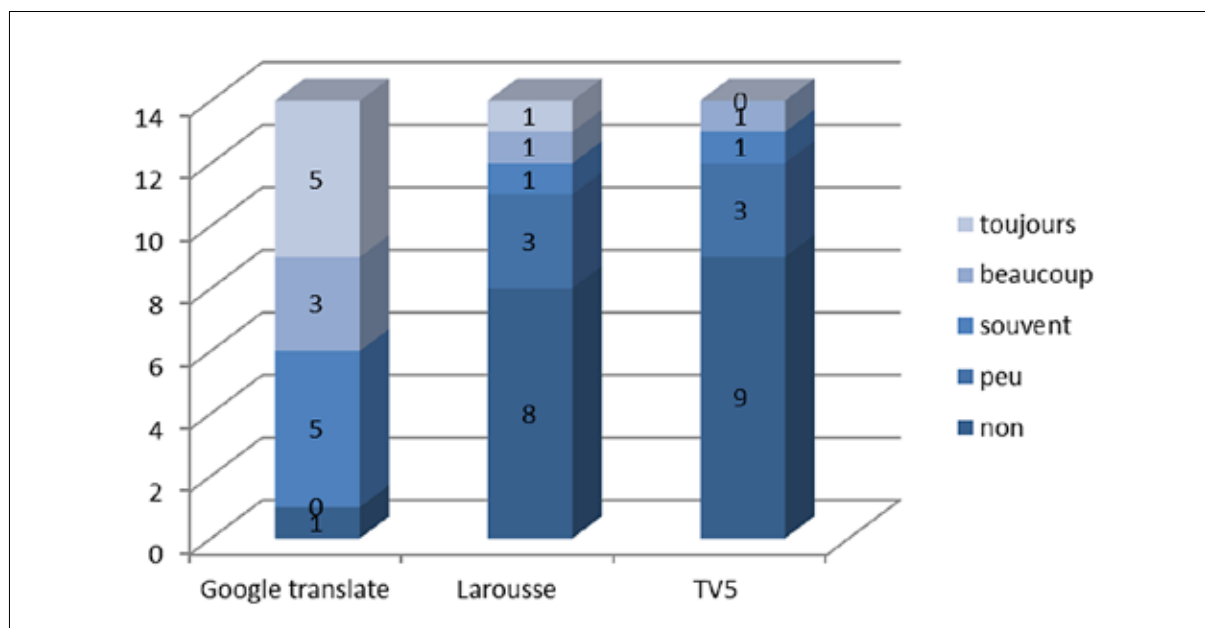


FIGURE 2 Fréquence d'utilisation des dictionnaires bilingues.

Concernant les correcteurs orthographiques et grammaticaux (cf. figure 3), presque toutes les apprenantes ont utilisé le correcteur d'orthographe *Word* (13 sur 14, dont 11 toujours), ainsi que *bon patron* (8 sur 14, dont 6 toujours). Pour d'autres corrections grammaticales, les apprenantes ont eu recours tant à des outils sur papier tels que le livre de grammaire²⁴ (8 sur 14) ou le conjugeur *Bescherelle* (9 sur 14, dont 4 beaucoup ou toujours) qu'à d'autres outils numériques comme le conjugeur en ligne, *Le conjugeur* (7 sur 14, dont 5 beaucoup ou toujours) et le conjugeur du logiciel *Le Petit Robert* (7 sur 14, dont 1 beaucoup). En règle générale, les apprenantes ont beaucoup recouru au moteur de recherche *Google* (13 sur 14, dont 4 beaucoup et 9 toujours).

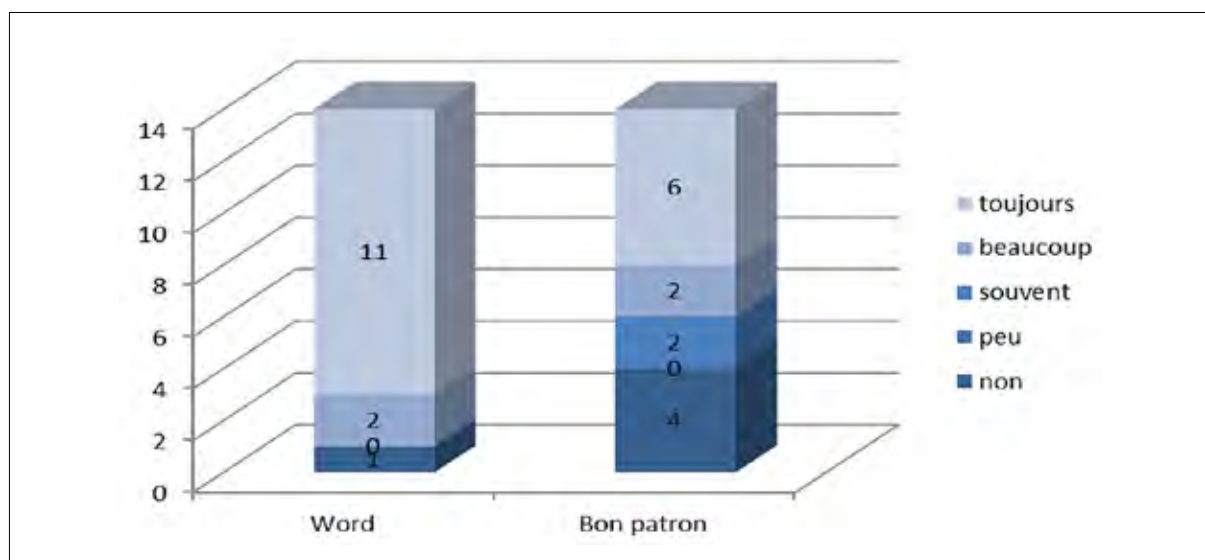


FIGURE 3 Fréquence d'utilisation des correcteurs d'orthographe.

²⁴ Seulement deux apprenantes ont recouru à des grammaires en ligne.

3.2 Attitude des apprenantes à l'égard de l'utilisation des outils

En corrélation avec la fréquence d'utilisation des outils linguistiques susmentionnés, nous avons examiné leur degré d'utilité et la facilité d'utilisation selon les apprenantes. En premier lieu, nous constatons que les dictionnaires monolingues sont considérés comme plus utiles que les dictionnaires bilingues (cf. figure 4), même si elles utilisent plus ces derniers. Plus précisément, la majorité des apprenantes qui ont utilisé le dictionnaire *Le Petit Robert* l'ont trouvé très utile (10 sur 12, dont 3 assez et 7 beaucoup). Pourtant, les opinions sont partagées concernant l'utilité du dictionnaire bilingue *Google translate* (sur 13 apprenantes, seulement 4 l'ont trouvé très utile, 3 l'ont trouvé assez utile, 3 moyennement utile et 3 peu utile). La majorité des apprenantes trouvent que tous ces dictionnaires sont faciles à utiliser.

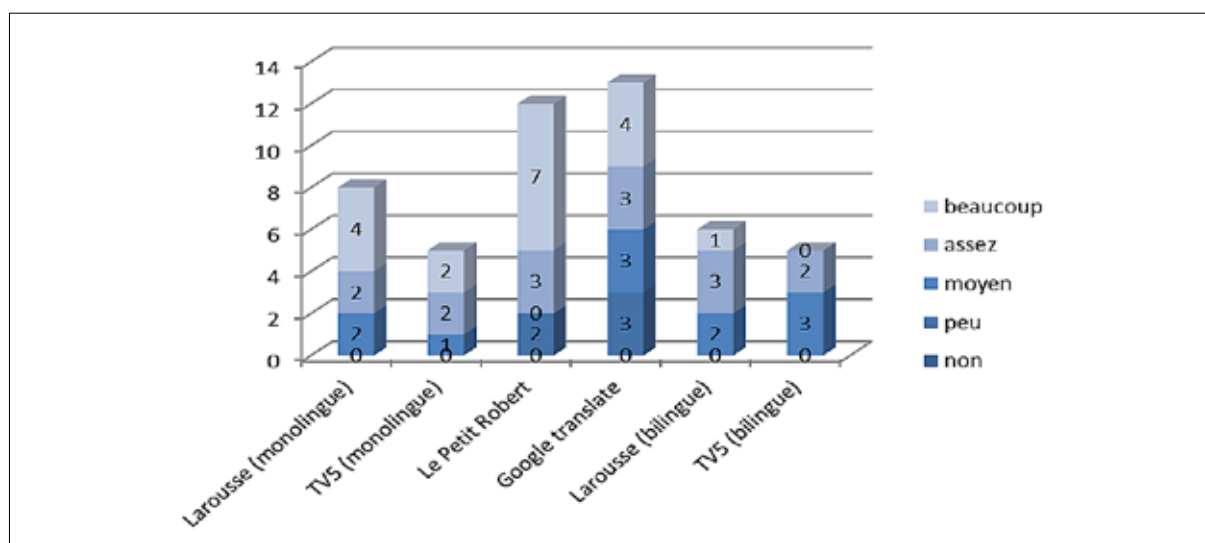


FIGURE 4 Utilité des dictionnaires.

En deuxième lieu, utiliser des conjugueurs numériques ou sur papier est considéré comme facile par les apprenantes. Il est pourtant intéressant que certaines trouvent que *Bescherelle* (2 sur 9) et *Le Petit Robert* (2 sur 5) sont moyennement faciles à utiliser. Quant à leur utilité, la plupart des apprenantes trouvent qu'ils sont utiles (cf. figure 5).

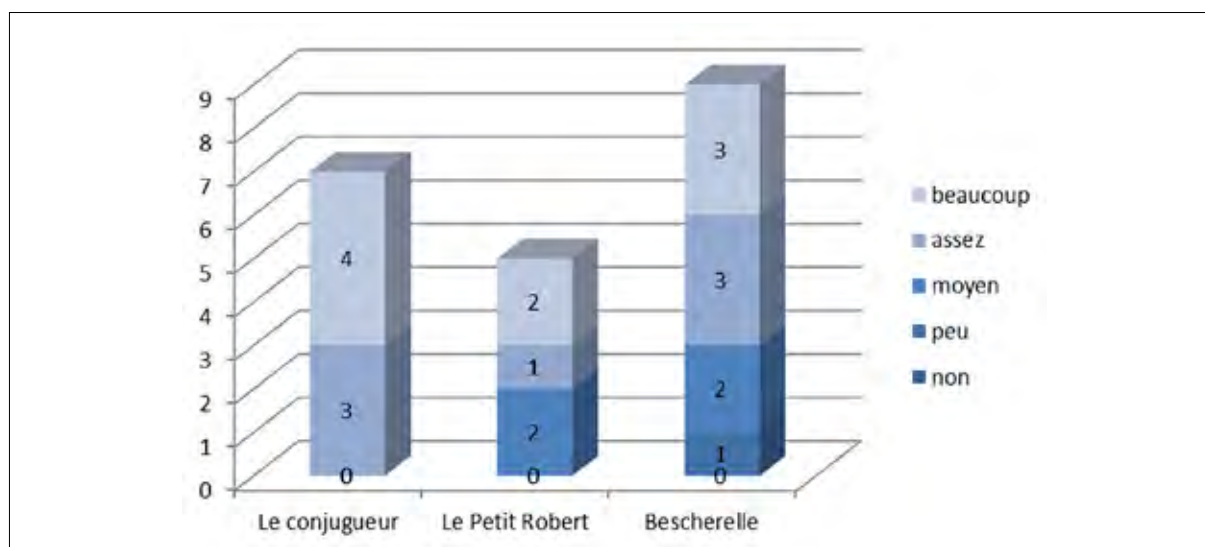


FIGURE 5 Utilité des conjugueurs.

En troisième lieu, la grande majorité des apprenantes trouvent que le correcteur d'orthographe *Word* est très utile (10 sur 13) et facile à utiliser (11 sur 13). Le correcteur d'orthographe *bon patron* est également considéré comme facile à utiliser (10 sur 10), mais certaines apprenantes le trouvent moyennement utile (3 sur 10) (cf. figure 6).

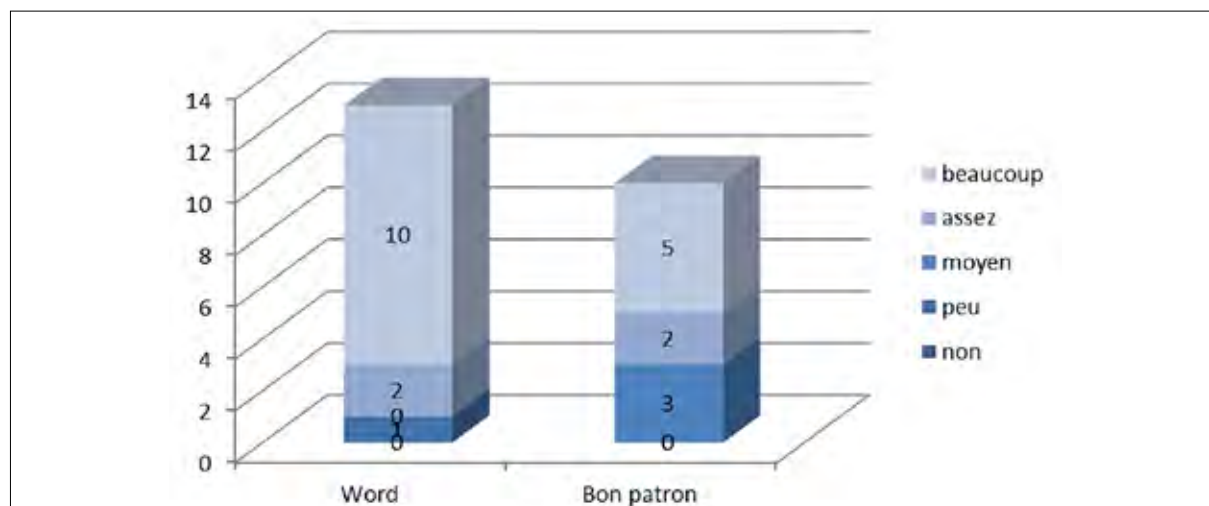


FIGURE 6 Utilité des correcteurs d'orthographe.

En quatrième lieu, parmi les apprenantes qui ont eu recours à la grammaire sur papier, la plupart (6 sur 8) l'ont trouvée utile (cf. figure 7) et très facile à utiliser (7 sur 8). En dernier lieu, toutes les apprenantes trouvent que le moteur de recherche *Google* est très utile et très facile à utiliser.

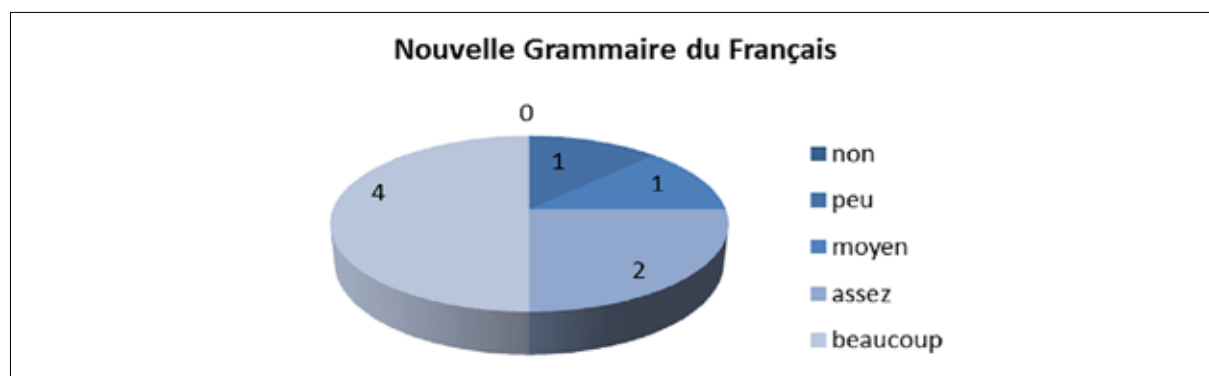


FIGURE 7 Utilité de la grammaire papier.

3.3 Interprétation

Nous supposons que les choix des apprenantes concernant les outils linguistiques sont fortement liés à l'efficacité de leurs propres recherches. Autrement dit, pour faciliter l'utilisation et effectuer des recherches utiles, elles cherchent à gagner du temps et à rendre leur activité moins chronophage (« *mais quand on est pressé et on est en classe surtout dans les chats où il fallait leur répondre tout de suite. c'était très difficile pour moi de chercher dans trois dictionnaires.* » ESDA²⁵).

²⁵ Les noms de tous les participants sont codés et nous avons adopté des abréviations pour désigner la source de nos données (cf. annexes II).

L'usage des outils non disponibles en ligne ou sur papier est limité, ce qui oblige les apprenantes à en utiliser d'autres qu'elles ont toujours à leur disposition. De cette manière, nous constatons que les apprenantes ont recours plutôt à des outils linguistiques numériques en ligne, étant donné que la nature de la formation leur permet d'y avoir aisément accès. Ceci est confirmé par les dires d'une apprenante qui explique que, comme elle n'avait pas le dictionnaire électronique *Le Petit Robert* chez elle, elle en utilisait d'autres en ligne (ESDA7). Pourtant, nous estimons que les apprenantes ont beaucoup recours au livre de grammaire sur papier, parce que, comme il a été déjà utilisé dans des formations précédentes, elles se sont déjà habituées à l'utiliser et elles étaient capables d'effectuer leurs recherches vite et efficacement.

En outre, nous constatons qu'elles utilisent des outils dont l'usage leur est probablement familier (ESDA1, A4, A9, A10). Nous considérons que ceci est probablement la raison pour laquelle elles ont très peu recouru aux outils linguistiques suggérés par les tutrices au fur et à mesure de la formation (cf. point 3.1). Les tutrices leur ont proposé de nouveaux outils d'ordre lexical et morphosyntaxique, mais nous supposons que, comme ils ne leur apportaient aucune aide supplémentaire par rapport aux outils auxquels elles étaient déjà habituées, elles ne s'en sont pas servies.

Nous considérons que les choix et le taux d'utilisation des outils linguistiques sont fortement liés à la motivation et au niveau des apprenantes (ESDA1, A6, A8). Ceci rejoint les conclusions d'une autre étude sur le même projet (Loizidou, 2012): «Les apprenantes faibles utilisent plutôt des outils simples, tels que le correcteur d'orthographe et le conjugueur, alors que les meilleures font des recherches plus avancées dans des dictionnaires monolingues et sur Internet» (p. 86). On ajoutera qu'un autre facteur est la maîtrise technologique des apprenantes: nous remarquons que celles qui estiment maîtriser très bien les outils technologiques (JdBA4, A7, A10) ont tendance à chercher dans plusieurs outils, tandis que celles qui considèrent avoir des notions de base, se limitent à des outils qu'elles maîtrisent déjà bien (ESDA1, A9).

Il semble que les apprenantes soient conscientes des capacités des outils qu'elles utilisent. En premier lieu, elles reconnaissent que le dictionnaire bilingue *Google translate* n'est pas du tout fiable, bien qu'il soit très utile (JdBA1; ESDA4, A7). Une apprenante dévoile (ESDA4): «**c'est euh une mauvaise habitude. Dans l'éducation. [Google translate] et Wikipédia également. Parce que ce n'est pas officiel. Je sais que euh je vois moi-même qu'il ne fait pas une traduction exacte. Pour des petits mots il a été bien. Mais [...]**». Nous supposons que leur besoin de recourir au dictionnaire en question résulte de la traduction vers leur langue maternelle, le grec – rappelons qu'elles utilisent les autres dictionnaires bilingues à travers une langue intermédiaire, surtout l'anglais.

En second lieu, nous constatons que les apprenantes les plus fortes reconnaissent que le correcteur d'orthographe *bon patron* n'est pas toujours fiable. Elles affirment que ses propositions de correction ne sont pas toujours correctes et qu'elles l'utilisent avec modération (ESDA5, A9), comme une apprenante l'explique: «*il n'est pas le meilleur correcteur parce qu'il fait beaucoup d'erreurs et je le comprends quand je lis la proposition, je comprends qu'il se trompe. mais je pense si on est au point où on peut se rendre compte que ce qu'il corrige est correct ou pas. On est sur le bon chemin*» (ESDA10). Nous considérons que l'analyse des éléments proposés par le correcteur en question nécessite une compétence cognitive adéquate qui éveille l'activité réflexive de l'apprenante. Les apprenantes les plus faibles sont-elles cependant capables de bien s'en servir?

4 Conclusion

Notre analyse a montré qu'en règle générale les apprenantes ont été capables de s'approprier les outils linguistiques que chacune a trouvés utiles et faciles à utiliser. Néanmoins, certaines apprenantes dévoilent leur besoin d'avoir une aide linguistique plus avancée (ESDA5, A7, A9). Pouvons-nous

alors proposer les mêmes aides à tous étant donné que le niveau et les compétences des apprenants sont hétérogènes et que la communication est visible par tous les participants? En fait, nous considérons, comme Nissen (2007) l'explique, qu'il est important que l'apprenant ait à sa disposition des ressources qu'il est capable d'utiliser et dans lesquelles il peut trouver des réponses à ses questions.

D'ailleurs, si l'on considère que les caractéristiques de la technologie dans la *communication médiatisée par ordinateur* (CMO) sont en corrélation avec les activités des utilisateurs, permettant ainsi des «affectances dynamiques» (O'Rourke, 2005), la formation hybride pourrait s'adapter aux besoins de chaque apprenant; le guider à choisir les méthodes les plus adaptées et lui proposer un accompagnement métacognitif qui aiderait à être plus conscient de son processus d'apprentissage (Burton et al., 2011).

Dans cet article, nous n'avons examiné que les outils linguistiques qui facilitent le processus d'apprentissage dans une formation hybride, tout en demandant à l'apprenant une certaine autonomie cognitive et technique. Il serait sans doute essentiel d'étudier d'autres formes d'outils, pédagogiques et technologiques, qui ont été exploités dans le cadre de la formation en question et qui probablement demanderaient à l'apprenant d'autres types d'autonomie.

Références

ALBERO B. (2003). «L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages», in I. Saleh, D. Lepage & S. Bouyahi, (Dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, pp. 139-159. Vincennes-St Denis: Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>

BURTON R., BORRUAT SIÈCLE, CHARLIER B., COLTICE N., DESCHRYVER N., DOCQ F., ENEAU J., GUEUDET G., LAMEUL G., LEBRUN M., LIETART A., NAGELS M., PERAYA D., ROSSIER A., RENNEBOOG E., VILLIOT-LECLERCQ E. (2011). «Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur», in *Distance et savoirs*, 1 (9), pp. 69-96.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier.

Demaizière, F. (2007). «Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage», in *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 10 (1), pp. 5-21. <http://alsic.revues.org/index220.html>

LINARD M. (2003). «Autoformation, éthique et technologies: enjeux et paradoxes de l'autonomie». in B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, pp. 241-263, Hermès/Lavoisier. <http://edutice.archives-ouvertes.fr>

LOIZIDOU D. (2012). *Analyse des feed-back correctifs dans un projet de télécollaboration asynchrone entre futurs enseignants et apprenants de FLE*. Mémoire de Master 2 Recherche soutenu à l'Université Stendhal-Grenoble 3. http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/73/17/91/PDF/LOIZIDOU_Theodora_M2R.pdf

NISSEN E. (2007). «Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie?», in *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 10 (1). <http://alsic.revues.org/617>

O'ROURKE B. (2005). *Form-focused Interaction in Online Tandem Learning*. CALICO Journal, 22 (3), pp. 433-466.

Annexes

I. Liens en ligne

Bon patron: <http://bonpatron.com>

Expressio: www.expressio.fr

Google translate: <http://translate.google.com>

IATE: www.iate.europa.eu

La page de Laura: www.nvcc.edu/home/lfranklin/Modules/passe-reg.htm

Larousse: www.larousse.com

Le conjugueur: <http://leconjugueur.lefigaro.fr>

Le dictionnaire: www.le-dictionnaire.com

Moteur de recherche Google: www.google.com

Synonymes: www.synonymes.com

TV5: <http://dictionnaire.tv5.org>

II. Abréviations

A1: apprenante 1 (*idem* de 2 à 14)

CMO: communication médiatisée par ordinateur

E: enseignante

ESD: entretien semi-directif/autoconfrontation

FLE: Français Langue Étrangère

FOAD: formation ouverte et à distance

JDB: journal de bord

SR: synthèse réflexive

TA: tutrice A (*idem* B, C, D)

TIC: Technologies de l'information et de la communication

Système d'aide à la rédaction ScribPlus en classe de FLE

Apports, limites et pistes d'amélioration

MONTIYA PHOUNGSUB

Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III

montiya.phoungsub@yahoo.fr

Résumé

En 2007, le système d'aide à la rédaction **ScribPlus** (<http://scribplus.ovh.org/>, via Mozilla Firefox) a été développé au sein du laboratoire LIDILEM. Ce logiciel contient un système d'aide par incitations. Lors de la rédaction, l'apprenant doit répondre à un certain nombre de consignes préalablement préparées par l'enseignant. À la fin, l'apprenant obtient un texte généré qui contient une partie de ses réponses et une partie du texte préalablement rédigé par l'enseignant. D'ailleurs, ce logiciel permet la consultation d'un ou de plusieurs textes pendant la rédaction. La recherche sur l'utilisation de ce logiciel auprès d'étudiants thaïlandais de niveau universitaire possédant le niveau B1/B2 en français s'est déroulée pendant 12 semaines. Nous tenterons de répondre à ces questions : quels processus d'écriture sont-ils influencés par l'utilisation du système d'incitations de **ScribPlus** et de quelle manière ? En quoi les aides informatisées par incitations ont-elles un impact sur la dimension psychoaffective ? Quelles erreurs **ScribPlus** semble-t-il permettre d'éviter ? Quelles erreurs **ScribPlus** semble-t-il au contraire provoquer ? Dans notre recherche, nous avons principalement fait appel à l'analyse qualitative. Quant à notre démarche, elle s'inscrit dans la triangulation des données. Nous avons en effet croisé plusieurs données (extrait des entretiens, incitations de **ScribPlus**, textes rédigés à l'aide de ce logiciel) afin de compléter certains manques d'informations. Puisque notre étude relève de la recherche dite **action-développement**, nous avons relevé les limites du système d'incitations de **ScribPlus**. Ceci afin de proposer un certain nombre de conditions favorables à son intégration dans un enseignement/apprentissage de l'écriture en termes de conception des consignes de **ScribPlus**.

Mots clés :

apprentissage de l'écriture – facilitations procédurales – système d'aide à la rédaction – incitations informatisées – Français Langue Étrangère

Dans cet article, nous nous sommes intéressés à l'usage du logiciel d'aide à la rédaction **ScribPlus**, développé au sein du laboratoire LIDILEM. Nous tenterons de relever les apports de **ScribPlus** dans une classe de FLE, ainsi que ses limites afin de proposer un certain nombre d'améliorations.

1 Cadre conceptuel

La rédaction est une activité complexe lors de laquelle les apprentis scripteurs peuvent être confrontés à une *surcharge cognitive* (Flower & Hayes, 1980). Contrairement au scripteur expert, un apprenti scripteur a souvent des difficultés à mettre en œuvre une stratégie particulière afin de modifier et d'améliorer son texte en fonction des objectifs à atteindre. Afin de réduire la *surcharge cognitive* et de simplifier l'activité de rédaction, plusieurs chercheurs et didacticiens (Bereiter & Scardamalia, 1987; Halté, 1992; Mangenot, 2000a, 2000b; Scardamalia & Bereiter, 1986) proposent d'offrir aux scripteurs des *facilitations procédurales*. Quant à Collins et Gentner (1980, pp. 67-70), ils proposent d'utiliser l'informatique pour aider les scripteurs novices lors des activités de rédaction. Selon Piolat (1991, p. 131), les remarques venant d'autrui offrent au scripteur « *un regard "distancié" qu'il ne parvient pas, par lui-même, à porter sur son propre texte afin de mieux le contrôler* ». Cette

chercheuse souligne la possibilité de l'outil informatique de fournir «des fonctions de contrôle observées dans les interactions sociales» sous forme d'aide par incitations (*ibid.*). En s'inspirant de ce principe, François Mangenot et Anuradha Khara ont développé le logiciel d'aide à la rédaction *ScribPlus* (<http://scribplus.ovh.org/>). Afin de réduire les difficultés auxquelles le scripteur novice peut se heurter, *ScribPlus* propose aux scripteurs, lors de la rédaction, des incitations informatisées, sous forme de questions, de consignes, assorties ou non d'éléments métalinguistiques (cf. § 3 pour le fonctionnement de *ScribPlus*). Nous verrons dans la partie 4 quels processus d'écriture sont pris en charge par *ScribPlus*.

2 Contexte de la recherche

2.1 Public cible

Nous avons mené 2 expériences (6 semaines en 2008 et 6 semaines en 2009) auprès d'étudiants thaïlandais de niveau B1/B2 en français à l'Université de Chiang Mai en Thaïlande. La première expérience a été menée auprès de 7 étudiants en 4^e année de licence²⁶ [4-1] et 12 étudiants en troisième année [3-1]. Lors des entretiens, les étudiants ont reproché aux consignes d'écriture d'être trop guidées. Nous avons donc décidé de mener la deuxième expérience auprès de 6 étudiantes [3-2] qui ont déjà participé à la première expérience. Il est à noter que ces étudiants ont participé aux expériences sans être ni payés ni notés.

2.2 Dispositif

Pendant chaque séance de 2 heures, les étudiants ont d'abord travaillé par groupe de 2 ou 3 devant l'ordinateur, pour s'approprier les caractéristiques du genre textuel à rédiger²⁷ sur la plateforme d'apprentissage en ligne *Moodle*. À l'aide de *ScribPlus*, ils ont produit individuellement leur texte pendant 30 minutes, pour le publier enfin sur le forum.

2.3 Méthodologie et questions de recherche

L'objectif principal de cet article est de relever les apports et les limites du système d'incitations de *ScribPlus*. Nous chercherons plus précisément à savoir quels processus d'écriture sont influencés par l'utilisation du système d'incitations de *ScribPlus*. Pour ce faire, nous analyserons les aides informatisées de *ScribPlus* et les entretiens semi-directifs en nous appuyant sur le modèle non linéaire des processus de production de textes de Hayes et Flower (1980)²⁸. En 1996, Hayes a proposé une mise à jour de son modèle en ajoutant la dimension psychoaffective que nous prendrons également en considération. En effet, nous chercherons à savoir en quoi

²⁶ En Thaïlande, la licence s'effectue en 4 années universitaires.

²⁷ Lors de la première expérience, nous avons fait rédiger aux étudiants 6 genres textuels: autoprésentation, carte postale, présentation d'un site touristique, lettre de motivation (demande d'emploi ou de stage), débat (pour ou contre la peine de mort) et recette de cuisine (rédigée sans l'aide de *ScribPlus*). Lors de la deuxième expérience, nous avons fait rédiger 6 genres textuels: lettre de demande dans un cadre de travail (demande d'augmentation de salaire, demande d'avance sur salaire, demande de congés), lettre de réclamation (non-versement des salaires, heures supplémentaires non payées, contrat de travail, erreur sur bulletin de paie), lettre de motivation (demande de stage ou d'emploi), débat (pour ou contre l'euthanasie), programme touristique et conte.

²⁸ Voici les 3 processus majeurs qui interviennent de manière aléatoire au cours de la rédaction d'un texte dans le modèle de Hayes et Flower (1980): planification (sous-divisée en conception, organisation et cadrage), mise en texte et révision (sous-divisée en relecture critique et réécriture).

le système d'aide par incitations de *ScribPlus* a un impact sur la dimension psychoaffective. Afin d'analyser les limites de *ScribPlus*, nous croiserons trois données: incitations informatisées de *ScribPlus*, entretiens semi-directifs, textes rédigés à l'aide de *ScribPlus*. L'analyse des limites de ce logiciel a pour but de proposer un certain nombre de conditions favorables à son intégration dans un enseignement/apprentissage de l'écriture en termes de conception des *dialogues-trames*²⁹.

Par ailleurs, nous tenterons de savoir ce que *ScribPlus* produit automatiquement et ce qu'il laisse produire aux étudiants en ce qui concerne la mise en texte de la production écrite. Pour ce faire nous nous appuierons sur la grille d'analyse du Groupe EVA (1991). Nous analyserons les productions écrites selon 3 unités: texte, relation entre phrases, phrase. Les textes des étudiants seront également examinés selon quatre points de vue: pragmatique, sémantique, morphosyntaxique, matériel³⁰. Les résultats obtenus nous aideront à mettre l'accent, notamment lors de la révision, sur les éléments non pris en charge par les consignes de *ScribPlus*.

3 Brève présentation de *ScribPlus*

ScribPlus est un logiciel ouvert qui permet à l'enseignant de créer des activités répondant aux besoins et au niveau des apprenants. Le concept de *ScribPlus* repose sur une *interactivité*³¹ entre l'élève et l'ordinateur: une série de questions posées par le logiciel accompagne progressivement l'apprenant dans la rédaction d'un texte, en l'obligeant à écrire des mots/phrases/paragraphes à partir desquelles sera généré un texte définitif. Les réponses saisies par l'apprenant sont placées dans une variable. Ainsi, il obtient, à la fin, un texte généré qui contient ses réponses et ce qu'avait écrit préalablement l'auteur du *dialogue*. Lors de la rédaction, l'apprenant peut consulter des réponses suggérées et un texte modèle. Voici un exemple des incitations de *ScribPlus* et des réponses suggérées³²:

29 Ce terme, proposé par Mangenot (1995, p. 380) concerne «la construction d'un texte utilisant les réactions de l'utilisateur à un certain nombre de questions ou d'incitations». Du point de vue de l'utilisateur, c'est un *dialogue*, alors que du point de vue du concepteur, c'est une *trame*.

30 Les aspects matériels selon le groupe EVA (1991) concernent le support, la typographie, l'organisation de la page, la segmentation des unités de discours, la ponctuation et les majuscules.

31 Mangenot (2001) réserve le terme d'*interactivité* aux rapports homme/machine et celui d'*interaction* aux rapports humains.

32 Ces réponses suggérées sont inspirées du texte modèle trouvé sur Internet: http://www.tourismethaifr.com/decouvrir-les-regions/decouvrir_les_regions.tpl?region=12. L'apprenant peut accéder au texte modèle et à des réponses suggérées à tout moment.

1. De nombreux touristes français viennent en Thaïlande pour découvrir un pays accueillant, facile à parcourir et à moindre coût. Aujourd'hui, tu dois rédiger une petite présentation d'un site touristique en Thaïlande destiné aux touristes français. (SAUF PATTAYA). Il suffit de répondre aux questions qui vont suivre.

2. Tape le nom du site touristique sur lequel tu souhaites faire une petite présentation.

Pattaya

3. Donne trois adjectifs qualifiant [2] *

cliquant, beau et bucolique

4. Qu'est-ce qui distingue [2] des autres sites touristiques? Fais une phrase complète.

Pattaya est la première station balnéaire d'Asie et accueille avec la même chaleur les familles, les couples et les visiteurs particuliers.

5. Où se situe [2]? Forme une phrase complète.

Pattaya se situe à 147 km au sud-est de Bangkok et fait face au golfe de Thaïlande.

6. Donne deux adjectifs féminins qualifiant l'atmosphère de [2].

tropicale relaxante

7 Où les voyageurs peuvent se loger à [2]? Fais au moins une phrase.

La variété des hébergements s'étend des... jusqu'aux...

8 Donne quelques exemples des possibilités sportives.

plongées en mer, parachute ascensionnel, ski nautique

9 Quels sont les endroits que les touristes peuvent visiter et les activités que ceux-ci peuvent faire pendant la journée? Forme au moins une phrase.

Les parcs à thème et de loisirs, les musées pittoresques et les luxuriants jardins botaniques proposent de nombreuses formes d'activités de loisirs et de divertissements culturels à toute la famille.

10 Qu'est-ce que les touristes peuvent visiter et faire comme activités quand la nuit tombe? Forme au moins une phrase.

Puis, la nuit tombée, Pattaya offre toute l'allure et la magie d'une vie nocturne réellement animée grâce à une multitude de restaurants, de night-clubs...

* Le chiffre indiqué sera remplacé, lors de l'activité, par la réponse donnée par l'apprenant.

Voici un exemple d'un texte généré (la partie rédigée préalablement par l'enseignant est en caractères normaux, les réponses de l'étudiante en gras):

La plage de Patong se situe au sud de la Thaïlande.

La plage de Patong est très belle. Il y a beaucoup de touristes toutes les années.

L'atmosphère chaude et relaxante de la plage de Patong réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.

La variété des hébergements s'étend des hôtels jusqu'aux petits appartements.

Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, plongées en mer, volleyball beach et surf.

Pendant la journée, les touristes peuvent prendre le bain-de-soleil et nager dans la mer.

Puis, la nuit tombée, il y a beaucoup de pubs et de restaurants. La plage de Patong a des marchés de nuit pour les touristes faire du shopping et acheter des souvenirs.

La plage de Patong peut être magnifique, agréable et célèbre, et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

4 Apports des aides par incitations informatisées

4.1 Effets sur la recherche d'idées

Selon Scardamalia et Bereiter (1986), les jeunes scripteurs ont des difficultés à rassembler suffisamment d'éléments pertinents pour leurs textes. L'intérêt le plus probant des incitations de *ScribPlus* concerne la difficulté que rencontre le scripteur novice à trouver des idées pour sa production écrite:

[pon4-1]: Quand j'écris à la main, j'ai des difficultés de recherche d'idées. Mais ScribPlus nous facilite les activités de productions écrites. Il nous permet de développer les idées. Ce logiciel nous permet de savoir ce dont on doit parler dans notre texte.

Les incitations de *ScribPlus* permettent aux étudiants de mieux comprendre les idées essentielles du texte demandé:

[aoi3-1]: Rédiger un texte avec des consignes bien précises est mieux parce qu'elles me permettent de savoir quels éléments je dois mettre en valeur dans mon texte.

Un des problèmes principaux des étudiants thaïlandais lors de la rédaction d'un texte concerne le fait que certaines informations qu'ils donnent ne présentent pas de relation directe avec le sujet d'écriture donnée. Par contre, les incitations *ScribPlus* aident les étudiants à rester dans le sujet:

[qua3-1]: Je trouve que c'est trop vague de rédiger un texte avec une seule consigne de départ. On peut être hors sujet. En revanche, des consignes bien précises nous aident à rester bien dans le sujet.

4.2 Effets sur la planification et l'organisation du texte

Le fait que le texte résulte de la recombinaison des réponses de l'utilisateur aux questions posées par le système semble avoir aidé les étudiants à mieux planifier les principaux points de leur texte:

[kwa4-1]: C'est comme si je faisais un plan avant de rédiger. Mais si je dois rédiger un texte avec un seul sujet, je dois perdre mon temps à faire un plan. C'est une perte de temps.

ScribPlus se base sur un principe de génération automatique de texte. Les segments produits par les étudiants et ceux proposés par l'enseignant sont en effet combinés automatiquement dans le texte final. Les étudiants ont affirmé l'utilité de *ScribPlus* dans l'organisation du texte grâce à la coconstruction³³ du texte ou à l'écriture coopérative³⁴ entre l'apprenant et l'ordinateur:

[emy3-2]: J'ai appris que pour écrire des lettres, par exemple des lettres de réclamation et des lettres pour le travail, il faut être bref et précis. Il faut commencer par les raisons pour lesquelles j'écris cette lettre, mes problèmes, mes demandes, mes arguments et il faut finir par une formule de politesse. Les questions sont là pour m'aider à respecter l'organisation du contenu des lettres.

³³ Il s'agit du «type de situation dans lequel les incitations et la structure du texte proviennent du logiciel (en fait, de l'auteur du "dialogue"), alors que le gros du matériel textuel est généralement fourni par l'apprenant. À noter que le mécanisme relève de la génération de texte.» (Mangenot, 1995, p. 380).

³⁴ Ce terme est à distinguer de celui d'«écriture collaborative» (interaction entre pairs lors d'une tâche d'écriture) (Mangenot, 1995).

4.3 Effets sur la dimension psychoaffective

L'analyse des entretiens nous révèle que l'utilisation des incitations informatisées a un impact psychoaffectif sur les étudiants.

4.3.1 Valorisation des écrits

Selon les étudiants, l'utilisation des incitations de *ScribPlus* a augmenté leur sentiment d'efficacité vis-à-vis de leurs productions écrites. En effet, ils ont dit que le système d'incitations du logiciel avait un impact positif sur la qualité de leur production écrite :

[bow4-1]: ScribPlus me permet de rédiger des productions écrites de bonne qualité.

Ce qu'ont dit les étudiants est très général : ils n'ont pas expliqué comment *ScribPlus* améliorait la qualité de leur production écrite. Cependant l'analyse des entretiens révèle que grâce à l'utilisation de *ScribPlus*, les étudiants ont tiré de leur expérience avec ce logiciel un sentiment de valorisation personnelle et de confiance en eux.

4.3.2 Augmentation de la motivation d'écrire

Les résultats de l'analyse de notre corpus semblent suggérer que les outils informatiques ont un impact positif sur le changement d'attitude des étudiants vis-à-vis des activités d'écriture. En effet, écrire avec l'ordinateur a une influence sur la dimension psychoaffective des étudiants. Certains étudiants ont dit explicitement, lors de l'entretien, que l'outil informatique les stimulait :

[oil3-1]: Je pense que travailler avec l'outil informatique motive les étudiants plus que travailler juste sur papier.

D'autres étudiants ont lié l'augmentation de leur motivation au côté interactif de l'ordinateur :

[aum3-1]: J'aime bien discuter avec l'ordinateur. C'est amusant. Si l'ordinateur ne parle pas, ça doit être ennuyeux. Ce n'est pas bien.

Par ailleurs, les incitations sous forme de questions jouent un rôle important dans l'augmentation de la motivation à l'écriture grâce à l'effet de surprise :

[jub4-1]: Travailler sur papier n'est pas intéressant contrairement à l'ordinateur qui propose beaucoup de choses. Je suis motivée pour répondre aux questions jusqu'à la fin parce que j'ai envie de savoir ce qui va se passer ensuite. Mais si j'écris sur papier et si j'ai du mal à trouver des idées intéressantes, j'arrête d'écrire tout de suite. Normalement, nos professeurs nous distribuent des cours, des exercices sous forme papier. Je fais les exercices sur papier parce que je suis obligée de le faire, mais ça ne m'intéresse pas du tout. Je préfère travailler avec l'ordinateur.

Plusieurs étudiants ont également confirmé que l'utilisation de l'ordinateur suscitait un plaisir accru et que l'apprentissage était alors perçu comme ludique et intéressant :

[kik3-1]: C'est ennuyeux d'apprendre tout le temps la même chose de la même façon. Ce n'est pas intéressant d'apprendre de la façon traditionnelle avec des papiers. L'outil informatique rend plus intéressant l'apprentissage. Il n'est plus ennuyeux.

Cela rejoint l'analyse de Daiute (1985) selon lequel les enfants s'amuse en écrivant avec l'ordinateur. Cette chercheuse souligne également l'impact positif des caractéristiques interactives des ordinateurs : *'The interactive features that make the computer useful for sharing writing also make it*

fun to work with. [...] Also, unpredictable events can occur when writing on the computer. These events introduce an element of surprise, which can be fun. [...].' (ibid., p. 191).

Certains étudiants ont ajouté que l'outil informatique avait un impact positif sur leur concentration face aux activités de rédaction :

[boo3-1]: Apprendre avec l'outil informatique attire l'attention des élèves davantage que lire sur papier.

Cela rejoint l'hypothèse de Mangenot (1995) et l'analyse des résultats de Dejean (2004) qui soulignent l'intérêt de l'écran d'ordinateur comme objet de focalisation des regards.

5 Limites des aides par incitations informatisées de *ScribPlus* et pistes pédagogiques pour une meilleure exploitation

5.1 Limites des aides par incitations informatisées de *ScribPlus* constatées lors de la première expérience

Les entretiens auprès des étudiants de la première expérience nous révèlent que le problème le plus épineux de nos *dialogues-trames* est le fait que nos consignes soient très guidées par crainte de mettre les étudiants en échec. Cela entraîne des réponses figées de la part des étudiants et le texte généré est en grande partie constitué de ce qu'a écrit l'enseignant. Les étudiants de la première expérience ont produit en moyenne 71 mots dans chaque texte, alors que le nombre de mots proposés par l'enseignant est de 190 mots. Plusieurs étudiants ont également souligné ce phénomène :

[emy3-1]: Il suffisait de mettre quelques mots pour avoir à la fin un texte complet. Je n'étais pas obligée d'écrire beaucoup.

Certes les incitations de *ScribPlus* facilitent les activités de rédaction. Mais quand les consignes sont très guidées, les difficultés à résoudre les problèmes d'écriture sont très réduites :

[ams3-1]: Mais son désavantage est que j'ai l'impression que je n'ai pas fait beaucoup d'efforts pour écrire.

Les consignes trop guidées entravent chez l'apprenti scripteur le libre cours du processus d'écriture. Plusieurs étudiants ont trouvé que nos *dialogues-trames* offraient une liberté de création trop limitée, contrairement aux activités de rédaction avec une seule consigne de départ dont ils ont l'habitude :

*[kwa4-1]: Mais son défaut, c'est que les activités de rédaction sont contraintes. Parfois, je veux écrire ce qui n'est pas demandé par les questions de *ScribPlus*, mais je ne sais pas comment faire.*

À cause des consignes très guidées, certains étudiants avaient le sentiment de ne pouvoir exploiter leurs connaissances linguistiques et textuelles de façon optimale :

*[kik3-1]: Mais son défaut est que je ne réfléchis pas beaucoup parce que *ScribPlus* a écrit la moitié de mon texte.*

Certains étudiants ont déploré la trop grande similarité des textes produits par les différents étudiants :

[aor3-1]: Le modèle du texte est fixe. Les phrases proposées par ScribPlus sont les mêmes pour tous les étudiants. A la fin, on obtient presque le même texte.

Cela rejoint le problème évoqué précédemment: plus le *dialogue* comprend de phrases pré-rédigées par l'enseignant, plus cet inconvénient apparaît.

5.2 Pistes d'amélioration adoptées lors de la deuxième expérience et résultats obtenus

5.2.1 Consignes moins guidées que celles de la première expérience

Lorsqu'on propose un seul *dialogue-trame* par thème, certains étudiants déplorent le manque d'adéquation entre leur compétence en production écrite et la difficulté du *dialogue-trame*. En prenant en compte les critiques des étudiants [4-1] et [3-1], nous avons décidé de mener la deuxième expérience en 2009 auprès des étudiantes [3-2]. Lors de cette expérience, nous avons retravaillé nos consignes pour qu'elles soient moins guidées que celles de la première expérience. Ainsi, tous les textes générés lors de la deuxième expérience comportent peu de segments proposés par l'enseignant. Nous avons également proposé plusieurs variables. Par exemple, pour le *dialogue-trame* lettre de réclamation, l'apprenant peut choisir entre «lettre de réclamation d'heures supplémentaires non payées», «lettre de réclamation du contrat de travail», «lettre de réclamation erreur sur bulletin de paie» et «lettre de réclamation: non-versement des salaires». Ceci pour que les étudiants n'aient pas l'impression que leur texte ressemble à celui de leurs camarades.

5.2.2 Intérêt d'un degré de guidage et d'une précision des consignes différenciées

Les résultats d'analyse révèlent que les consignes ouvertes proposées lors de la deuxième expérience favorisent la production des apprenants. Pour toutes les activités de la deuxième expérience, le nombre de mots produits par les étudiantes [3-2] est supérieur au nombre de mots proposés par l'enseignant (323 vs 44 mots).

5.2.3 Effets de l'utilisation des incitations sur la dimension psychoaffective

D'après les entretiens, toutes les étudiantes [3-2] semblaient beaucoup apprécier d'être guidées tout en gardant une certaine liberté d'écriture:

[emy3-2]: Je préfère les consignes moins guidées, car elles nous permettent de nous exprimer librement.

Pour la deuxième expérience, nous avons retravaillé les incitations de *ScribPlus* pour que les étudiantes n'aient pas l'impression que ce logiciel écrive à leur place. Celles-ci avaient en effet besoin de réfléchir aux contenus de leurs textes. Plusieurs étudiantes [3-2] semblent apprécier de participer à la résolution des problèmes de rédaction:

[amm3-2]: Si les consignes sont très guidées et le texte est très facile à rédiger, cela n'est pas très utile pour l'apprentissage de l'écriture, car on n'apprend pas grand-chose. Cette année le texte est plus difficile à rédiger, car les consignes sont moins guidées. Mais elles me laissent plus de liberté pour m'exprimer, pour réfléchir.

De plus, l'introduction d'un degré de guidage et d'une précision des consignes différenciées améliore l'originalité du texte de chaque élève:

[amm3-2]: C'est bien. ScribPlus nous guide dans l'écriture du conte et du programme touristique. Grâce à la série de questions, je sais comment écrire correctement ces deux textes. Elles nous

aident au niveau de la recherche d'idées. En plus mon texte ne ressemble à celui de personne, car je dois continuer le reste du texte toute seule.

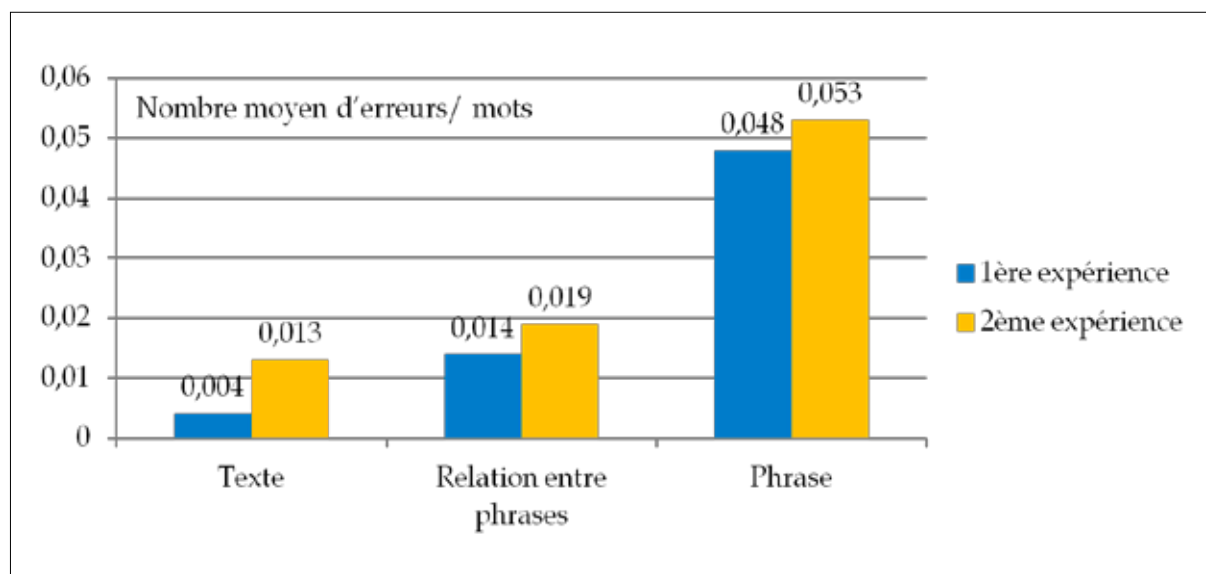
Face aux activités de rédaction moins guidées comme celles de la deuxième expérience, une étudiante avait un doute sur la qualité de ses productions écrites. Toutefois cela ne l'empêche pas d'éprouver un sentiment de fierté face aux résultats obtenus grâce à ses efforts:

[emy3-2]: Je suis fière de pouvoir écrire toute seule. Mais j'ai l'impression que la partie que j'ai rédigée seule n'est pas aussi fluide que celle rédigée à l'aide de ScribPlus.

6 Analyse des productions écrites

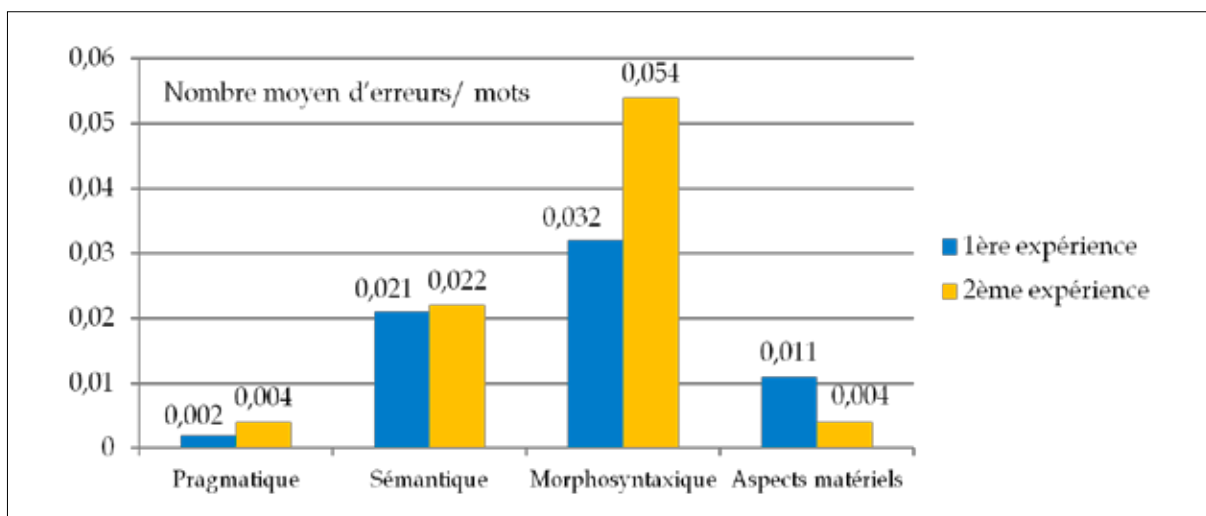
Nous chercherons dans cette partie à savoir quelles erreurs *ScribPlus* semble permettre d'éviter et quelles erreurs *ScribPlus* semble provoquer. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la grille d'analyse du Groupe EVA.

6.1 Quelles erreurs le logiciel *ScribPlus* semble-t-il permettre d'éviter ?



D'après la figure ci-dessus, nous pouvons remarquer que les erreurs dans les textes rédigés à l'aide de *ScribPlus* au niveau du texte et de la relation entre phrases sont beaucoup moins nombreuses que celles au niveau de la phrase. Le fait que les incitations contribuent à la recherche d'idées, à la planification et à l'organisation du texte aide probablement à réduire le nombre d'erreurs au niveau du texte et de la relation entre phrases. En effet, *ScribPlus* va au-delà de l'aide grammaticale pour aborder la *cohérence* du texte. Cependant, face aux consignes ouvertes, les étudiantes de la deuxième expérience ont commis plus d'erreurs que les étudiants de la première expérience dans toutes les dimensions. Ce phénomène s'explique par le fait que lors de la deuxième expérience les incitations de *ScribPlus* prennent moins en charge la recherche d'idées, la planification et la mise en texte que lors de la première expérience. Cependant, la différence du nombre d'erreurs dans les textes de la première expérience et ceux de la deuxième expérience n'est pas importante, alors que les étudiantes de la deuxième expérience ont écrit des textes presque deux fois plus longs que les étudiants de la 1^{re} expérience.

6.2 Quelles erreurs ScribPlus semble-t-il au contraire provoquer ?



Les étudiantes de la deuxième expérience ont commis également plus d'erreurs à tous les points de vue (pragmatique, sémantique et morphosyntaxique) que les étudiants de la première expérience. Par contre, les étudiantes de la deuxième expérience ont commis moins d'erreurs au niveau des aspects matériels que les étudiants de la première expérience. Face aux incitations guidées de la première expérience, les étudiants devaient donner des réponses courtes. Et comme, avec *ScribPlus*, les étudiants ne peuvent voir le texte en entier que quand il est généré, cela n'a pas facilité la gestion de la ponctuation et le choix entre les majuscules et les minuscules. Alors qu'avec les incitations ouvertes de la deuxième expérience, les étudiantes devaient le plus souvent produire des réponses longues : une suite de phrases, un paragraphe. Cela a permis aux étudiantes de gérer plus facilement la ponctuation de leur texte.

7 En guise de conclusion

7.1 Quel est le rôle idéal dans notre dispositif ?

Les aides par incitations informatisées présentent certainement un intérêt dans l'apprentissage de l'écriture. Cependant, dans le cas de *ScribPlus*, ces aides ne cherchent pas à se substituer à l'enseignant. La présence de l'enseignant doit être prise en considération, car celui-ci peut en effet apporter une aide *potentiellement plus complexe et mieux adaptée au cheminement de l'apprenant* (Demaizière, 2008, p. 24). Dans cet aspect, «*l'ordinateur n'est ni vraiment tuteur ni simplement outil, mais fournisseur de ressources, dispensateur de consignes et créateur de situations problème*» (Mangenot, 2000 b, p. 192). La démarche d'apprentissage était initiée et pilotée par les étudiants eux-mêmes (apprentissage par l'action).

ScribPlus n'est pas un outil miraculeux : il fournit des aides aux étudiants lors de la rédaction, mais il ne fait pas produire des textes parfaits sans erreurs. Une question mériterait d'être examinée : comment exploiter les erreurs des étudiants ? Les étudiants thaïlandais ont commis beaucoup d'erreurs sur le plan de la sémantique et de la morphosyntaxe. Il serait donc intéressant pour l'enseignant de faire travailler les étudiants sur les compétences lexicales et linguistiques via des tâches langagières se focalisant notamment sur les collocations, la cohérence textuelle par la reprise lexicale, la synonymie ou les temps verbaux. Ce sont en effet les erreurs les plus fréquentes dans les textes des étudiants thaïlandais.

7.2 Limites de notre étude et perspectives de recherche

Le logiciel *ScribPlus* était encore en développement pendant que nous menions la première expérience. Un des objectifs de notre recherche à ce moment-là était donc d'améliorer ce logiciel, notamment en ce qui concerne la conception des *dialogues-trames*. Nous avons donc décidé de ne pas chercher à comparer l'impact du logiciel sur la qualité des textes par rapport à la rédaction avec papier-crayon, ce qui aurait nécessité une étude expérimentale. Par conséquent, notre recherche ne prétend pas répondre à des questions de type «Écrit-on mieux avec l'outil informatique?».

Nous n'avons pas, par ailleurs, fait de post-tests avec des séances papier-crayon. Nous n'avons donc pas pu vérifier si les étudiants transfèrent les stratégies d'écriture avec *ScribPlus* sur papier-crayon.

ScribPlus aide les étudiants au niveau de la recherche d'idées, de la planification et de l'organisation. Mais si nous n'avons pas pu vérifier si les étudiants écrivent mieux avec *ScribPlus* par rapport au papier-crayon, quels arguments aurait-on pour intégrer ce logiciel dans une classe? Les entretiens avec les étudiants montrent que ce logiciel augmente la motivation des étudiants face aux activités de rédaction qu'ils considèrent souvent comme un travail pénible et fastidieux. Ceci dit, les étudiants qui ont participé aux expériences ont décidé, par eux-mêmes, d'apprendre quelque chose de nouveau sans être notés: ils étaient motivés avant même de participer aux expériences. Mais si nous intégrons ce logiciel dans une vraie classe avec des étudiants de tous types (faibles, forts, motivés, passifs), il se peut que certains étudiants «paresseux» ne soient pas aussi motivés et préfèrent une approche plus traditionnelle les mettant moins à contribution. Il est également possible que les outils informatiques entravent l'apprentissage de certains étudiants.

Références

BEREITER C., SCARDAMALIA M. (1987), *The psychology of written composition*, Lawrence Erlbaum.

COLLINS A., GENTNER D. (1980), 'A Framework for a Cognitive Theory of Writing', in Gregg L. W., Steinberg E. R., (ed.), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, pp. 51- 72.

DAIUTE C. (1985), *Writing and Computer*, Addison-Wesley Publishing Company.

DEJEAN-THIRCUIR C. (2004), «Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur: étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en français langue étrangère». Thèse de Doctorat en Sciences du Langage. Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

DEMAIZIÈRE F. (2008), «Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage», in Foucher A. L., Pothier M., Rodrigues C., Quanquin V., (ed.), *TICE et didactique des Langues Etrangères et Maternelles: la problématiques des aides à l'apprentissage (Actes du colloque Tidilem 2006)*, Presse universitaire Blaise Pascal, pp. 19-38.

FLOWER L. S., HAYES J. R. (1980), 'The dynamics of composing: making plans and juggling constraints', in Gregg L. W., Steinberg E. R., (ed.), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, pp. 3- 30.

GADEAU J., FINET C. (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire (Groupe EVA)*. Hachette.

HALTÉ J. F. (1992), *La didactique du français*. Presses Universitaires de France.

HAYES J. R. (1996), 'A new framework for understanding cognition and affect in writing', in Levy M., Ransdelle S. (ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1- 27.

HAYES J. R., FLOWER L. S., (1980), 'Identifying the organization of writing processes', in Gregg L. W., Steinberg E. R., (ed.), *Cognitive processes in writing*, Erlbaum, pp. 3- 30.

MANGENOT F. (1995), «Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères». Thèse de Doctorat en Sciences du Langage. Université Paris X-Nanterre, Paris.

MANGENOT F. (2000a), «L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s)», *Repères*, n° 22, 177-192.

MANGENOT F. (2000 b), «Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO», *Alsic*, vol.3, n° 2, 187-206. Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/1833> (le 10 janvier 2013).

PIOLAT A. (1991), «Écrit-on mieux avec un ordinateur?», in Fayol M., Gombert J. E., Abdi H., Zagar D., (ed.), *La production de textes écrits*, CRDP, pp. 123-136.

SCARDAMALIA M., BEREITER C. (1986), 'Research on written composition', in Wittrock M. C., (ed.), *Handbook of research on teaching*, McMillan, pp. 778- 803.

SCRIBPLUS. Concepteur: **F. MANGENOT**. Programmeuse: **A. KHARA**. Le logiciel est accessible via Mozilla Firefox via ce site: <http://scribplus.ovh.org/>.

Les supports numériques en Français Langue Étrangère : un atout pédagogique ?

Quels choix opérer parmi les offres du marché des TICE ?

MARIE-LAURE WULLEN

Laboratoire DYnamique Sociale et Langagière (DYSOLA), Université de Rouen

marie-laure.wullen@univ-rouen.fr

Résumé

Le marché des TICE connaît un développement considérable ces dernières années, soutenu notamment par les éditeurs papier traditionnels qui dotent désormais les manuels de supports numériques, à priori séduisants. Si l'on a considéré pendant longtemps que l'outil informatique était réservé aux disciplines scientifiques, il est aujourd'hui évident qu'il est devenu incontournable dans tout processus d'enseignement – apprentissage ou formation, et ce, quel que soit le domaine de connaissance abordé. Question de mode ? Question d'image ? Ou véritable opportunité pour accompagner les apprenants dans l'acquisition des compétences ? Il n'en demeure pas moins qu'un problème se pose à tout enseignant de français intéressé par les nouvelles technologies : comment peut-il se repérer au cœur de cette production continue de produits en tous genres, les uns plus prometteurs que les autres d'après leurs concepteurs ? De quels moyens dispose-t-il pour opérer un choix en toute connaissance de cause, sachant que l'achat d'un tel outil peut grever le budget de sa discipline de manière conséquente ? Comment peut-il participer à et profiter de cette « révolution numérique » ? Plusieurs démarches s'offrent à lui : s'informer lors de rencontres avec des professionnels, consulter les sites dédiés aux didacticiens afin d'opérer ses choix dans la typologie des outils possibles. L'enseignant doit aussi prendre conscience des tendances qui forment le paysage des Technologies de l'Information et la Communication dédiées à l'Enseignement aujourd'hui (TICE) afin que ses pratiques s'inscrivent dans le cadre d'un modèle pédagogique pertinent.

Mots clés :

TICE – pédagogie – numérique – FLE

1 Un secteur foisonnant

« TBI, TNI, plateforme Moodle, Web 2.0, MOOCs, ENT, Podcast, EAD, Flux RSS, Logiciel libre, Open source, Serious Games, Pédagogie inversée... », la liste des termes – quelque peu barbares pour toute personne non initiée aux TICE – est longue et non exhaustive ici. Mais elle révèle combien les avancées technologiques, les innovations pédagogiques se suivent et s'enchaînent, apportant la preuve, s'il le fallait, que le numérique a percé le bastion de la classe traditionnelle. Nous tenterons de faire le point sur les outils actuellement disponibles pour les enseignants de français langue étrangère.

1.1 Le Salon Expolangues : un phare dans la nuit ?

Le Salon Expolangues, qui se déroule à Paris chaque année, Porte de Versailles, pourrait être considéré comme l'une des sources d'information et de conseils pour les enseignants puisqu'il s'adresse aux professionnels de l'enseignement-apprentissage, se déroule sur plusieurs jours, offre l'occasion pour les enseignants d'échanger avec des didacticiens, des pédagogues chevronnés. Il s'est déroulé du 6 au 9 février 2013 et avait pour thème « le numérique au service des langues ».

1.1.1 Le programme du colloque

Trois conférences ont été menées par des didacticiens, chercheurs universitaires ; elles ont permis d'établir un état des lieux et de susciter une réflexion sur les différentes problématiques liées aux outils numériques dans l'enseignement-apprentissage.

Il s'agissait tout d'abord des « Enjeux de l'intégration du numérique dans l'enseignement des langues au secondaire », prise de parole par Nicolas Guichon, professeur des universités. Jean Sabiron, maître de conférences a, quant à lui, soulevé la question de la facilitation de l'apprentissage des langues grâce au numérique aux niveaux primaire et secondaire. Enfin, François Mangenot, professeur en Sciences du Langage, a mené une réflexion sur l'articulation entre numérique et enseignement supérieur, tout en expliquant comment et pourquoi renforcer le cours en présentiel dans l'enseignement supérieur par les outils numériques.

On le voit bien ici, le choix des interventions balaie l'ensemble du cursus de la formation continue, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur.

Deux autres conférences ont été menées par des professionnels du marché des supports numériques. Thierry de Vulpillères, responsable des partenariats éducation *Microsoft France*, a évoqué la « chance » que représente le numérique pour l'éducation tandis que Thierry Cuirot, responsable du marché entreprises chez *Tell me more*, réfléchissait à la manière dont on pouvait proposer des formations sur mesure, à distance, dans la formation professionnelle grâce au numérique, en illustrant ses propos avec l'apprentissage des langues.

Ainsi, aucune niche de l'enseignement-apprentissage ne semble pouvoir échapper à l'intégration du numérique dans les pratiques enseignantes et apprenantes.

1.1.2 Le programme des conférences portant sur l'enseignement-apprentissage du FLE

Il ne s'agit pas ici de faire le compte rendu de chacune des conférences – certaines se déroulant simultanément –, mais de prendre la mesure de la diversité des outils proposés dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE à travers la présentation des annonces du programme.

Six conférences étaient proposées par des professionnels de l'enseignement-apprentissage du FLE, concernant des thèmes généraux tels que « Se former au TNI en classe de FLE : vers un développement des compétences techniques et pédagogiques » par l'Alliance Française de Paris – Île-de-France ou encore « Relier langues et disciplines grâce aux dispositifs et ressources numériques » par le SCÉRÉN (CNDP – CRDP). L'ASDIFLE, quant à elle, invitait à réfléchir sur le cas d'un « Partage de pratiques et d'outils pour la classe avec l'exemple du site du *Français dans le Monde* et de l'Alliance Française de Paris – Île-de-France » ainsi qu'une deuxième conférence sur le sens à donner à l'enseignement du FLE grâce aux médias et aux nouvelles technologies. Le MEN était présent dans ce panel de conférences en proposant des « Ressources pour des démarches innovantes : le CELV de Graz » ; enfin, le CIEP exposait « Les apports du numérique à l'évaluation des compétences en français : l'exemple du TCF sur ordinateur. »

Deux présentations étaient également proposées par des professionnels du marché de la conception numérique ; à savoir, d'une part SpeedLingua dans sa conférence : « Le *blended-learning* : comment allier efficacement des méthodes en ligne aux méthodes traditionnelles d'enseignement linguistique ? Quand innovation technologique et expertise des formateurs se rencontrent, des solutions pertinentes naissent ! Retour sur 10 ans d'expérience » et, d'autre part, Les Éditions Maison des Langues présentaient l'« enseignement du FLE » et l'« innovation technologique » comme « une combinaison gagnante ».

Par ailleurs, des supports entièrement numériques ont eu la part belle dans ces conférences ou démonstrations. CAREL a fait la «présentation de la plate-forme e-carel pour l'apprentissage des langues»; l'AF Paris – Île-de-France invitait à une réflexion: «Apprendre avec le Web social: quels usages pour quels effets?», le CIEP expliquait PROFLE, un «dispositif de formation à distance pour les professeurs de français dans le monde», les Éditions Didier faisaient la démonstration de «*Mobile Premium*, le *Labo de langue* et l'appli *iPad* d'exercices, méthode de FLE pour grands adolescents et adultes (A1 et A2)» tandis que les Éditions CLE International faisaient découvrir «une offre numérique complète, du tableau à la tablette».

Enfin, trois éditeurs ont pris la parole pour présenter des méthodes hybrides: les Éditions Maison des Langues pour «Zoom, la nouvelle méthode de français pour les enfants à partir de 7 ans», les Éditions Hachette FLE pour «*Alter Ego + 3...* la suite! Pour vous, le niveau B1 de la méthode de référence en FLE dans le monde entier pour grands adolescents et adultes»; enfin, les Éditions CLE International pour «Efficace comme *Zénith*».

Le lecteur l'a compris: nous n'avons fait référence ici qu'aux seules communications en lien avec l'enseignement-apprentissage du FLE, mais chacun peut se rendre compte de la multitude et de la variété des outils proposés. Ces conférences génèrent une réflexion didactique sur l'intégration du numérique – sous quelque forme que ce soit – dans tous les niveaux d'enseignement-apprentissage, par des experts – universitaires ou non.

1.2 Un stand qui attire notre attention: C*** M***

1.2.1 La fiche d'identité

Le Salon est une manifestation commerciale permettant aux professionnels de l'enseignement-apprentissage des langues de présenter leurs nouveautés chaque année. Les stands sont donc organisés avec beaucoup de soin, de manière à attirer l'attention du visiteur. Par sa situation, sa disposition et ses panneaux attractifs, celui de la société C*** et M*** a joué son rôle. Nous avons voulu en savoir plus sur l'outil proposé pour l'enseignement-apprentissage du FLE «dernière langue en date» intégrée au support.

Cette société est spécialisée dans l'apprentissage des langues étrangères que sont l'anglais-américain, l'espagnol, l'italien et, la dernière en date, le français. Sa principale activité concerne l'édition de solutions multimédias sur CD-ROM, DVD-Rom, réseau ou on-line. Les mots clés rattachés à cette société dans le programme du Salon Expolangues sont «*Éditeur scolaire et universitaire, éditeur de programmes audiovisuels, informatiques, formation continue, autoformation, tests d'évaluation, enseignement à distance, e-learning, logiciels d'enseignement-apprentissage*».

1.2.2 La visite sur le stand: prise de contact

Après quelques difficultés pour lancer la démonstration, la représentante de la société C*** M*** nous indique qu'aucun pédagogue ni didacticien, ni autre spécialiste en formation en langues n'a collaboré avec l'équipe conceptrice de l'outil; cette information nous a bien sûr interpellée et nous avons voulu en savoir plus sur cet outil numérique, conçu sans expert dans l'enseignement-apprentissage des langues. Nous découvrons la possibilité d'avoir un accès limité à distance à la plateforme de formation pour tester l'outil; nous nous empressons donc de nous inscrire pour profiter de cette opportunité de découvrir l'outil en toute tranquillité – ce qui est rarement le cas dans un salon. Insistons sur le fait que l'outil est présenté comme un *logiciel d'apprentissage du français*, une nouveauté dans la gamme offerte par C*** M***.

1.2.3 Les conclusions de notre test

Le logiciel d'apprentissage du français s'est avéré être en fait une plateforme de e-learning proposant trois rôles : «administrateur de l'école», «élève» et «tuteur». Le manuel de l'utilisateur précise que l'outil offre «une utilisation facile et intuitive de l'application», «une gestion efficace de formations complexes», «flexibilité et adaptabilité» pour «répondre à de nombreux besoins pédagogiques».

L'Élève peut «participer à une formation», «visualiser et contrôler ses progrès», «échanger des informations avec les autres Élèves et le Tuteur». Ce dernier, quant à lui, peut «assurer le suivi de chaque Élève», «planifier et animer», «personnaliser», «publier», «créer», «communiquer».

Le lecteur aura remarqué la terminologie employée, l'«apprenant» et «l'enseignant» sont absents du discours, tout comme les termes «objectifs», «évaluation», «démarche pédagogique» et j'en passe.

La mise en œuvre du test a nécessité l'envoi d'un mail au service technique de la société pour un problème de configuration sur notre poste personnel; la réponse est arrivée au bout de trois jours, ce qui est, somme toute, un délai tout à fait acceptable. Le mail de réponse a été transmis au service informatique de l'UFR De Lettres et Sciences humaines de l'Université de Rouen pour que l'accès puisse se faire depuis une salle informatique à partir de plusieurs postes sur lesquels nous avons demandé aux étudiants de Master 1 Diffusion de la langue française de tester l'outil. Le prétest avec le technicien s'est effectué en trois heures.

En ce qui concerne l'interactivité de l'outil, les trois mêmes boutons «consignes», «vérification» «outils» interviennent pour chacune des unités des cours de FLE proposés. Les différentes activités sont également les mêmes pour chacune des unités : «expression», «alphabet», «dictée», «aide à l'apprenant». Pour ce qui est de l'interactivité fonctionnelle, nous n'avons pas réussi, lors des dictées, à écouter les phrases une à une pour avoir le temps d'écrire. La «reconnaissance vocale» invite l'utilisateur à écrire une expression que la machine est censée oraliser; nous n'avons jamais réussi à enregistrer ni réécouter donc. Nous laissons au lecteur le soin d'apprécier la pertinence pédagogique des activités proposées; il est inutile d'en affiner le contenu ici.

Nous pouvons simplement affirmer que les activités peuvent être créées par l'enseignant avec un logiciel de *Hot Potatoes*, que la fonction de reconnaissance vocale est assez peu convaincante, qu'aucun document authentique n'est proposé, qu'il n'existe aucun objectif des différentes unités qui soit exprimé en termes de compétences - et nous ne ferons pas de commentaires sur les personnages en pâte à modeler et stéréotypés.

Nous sommes donc bien loin des recommandations du CECRL en matière d'enseignement-apprentissage des langues, mais doit-on s'en étonner lorsque l'équipe ne comprend aucun didacticien ni pédagogue? Il faut souligner également que seul le rôle Élève était disponible en test à distance.

2 D'autres sources d'informations?

2.1 Les ressources du web

La liste proposée ci-dessous n'est évidemment pas exhaustive; il s'agit simplement d'une recherche d'informations sur les logiciels d'enseignement-apprentissage de FLE menée par les étudiants de Master 1 Diffusion de la langue française qui se posaient la question : comment un enseignant peut-il obtenir des renseignements? Les pages référencées ci-dessous ont été vérifiées le 27 avril 2014.

<http://www.framasoft.net/> = FRAMASOFT : logithèque de logiciels libres testés.

<http://logicielseducatifs.qc.ca> = évaluations réalisées par des enseignants.

<http://www.cartables.net/leslogs> = catalogue de logiciels *shareware* ou *freeware*.

<http://www.lepointdufle.net/logiciels-educatifs.htm> = logiciels éducatifs de français à télécharger.

<http://espacefr.com/education/langues.php> = présentation de plus de 1900 logiciels gratuits en français pour PC-Windows.

<http://www.epi.asso.fr/logiciel/bourse.htm> = 79 softwares répertoriés sous la matière « français ».

<http://thot.cursus.edu> = EAD et TICE en général.

2.2 Les limites des ressources du web

Le lecteur a sans aucun doute déjà fait l'expérience de la disparition des sources d'informations sur le web, c'est pourquoi nous l'invitons à s'abonner aux Flux RSS – lorsqu'ils existent – de manière à garantir la mise à jour et la pérennité des ressources. Ainsi ce n'est plus l'utilisateur qui va chercher l'information, mais l'information qui vient à lui.

Précisons également que parmi toutes ces ressources, il est bien difficile de repérer la marque «RIP» déposée par le MEN auprès de l'INPI pour garantir la qualité pédagogique et numérique du logiciel en question. Par ailleurs, les démonstrations en ligne sont rares; il s'agit donc pour l'enseignant de télécharger et installer le logiciel avant de pouvoir se faire une idée de son intérêt pour son cours; ce n'est qu'une éventuelle perte de temps lorsqu'il s'agit un gratuiciel qui peut se transformer en perte économique quand le logiciel est payant. Enfin, il faut prendre en compte la fatigue des auteurs bénévoles qui ne mettent plus leur site à jour. Faisons nôtre cette phrase: «Trop d'informations tuent l'information» réduite à un mot: infobésité!

3 Des outils variés

3.1 Le support logiciel: prêt à l'emploi

Le fait de choisir des logiciels spécifiquement construits pour l'enseignement-apprentissage du FLE génère plusieurs intérêts: cela permet d'éviter les contraintes de la création, de profiter de l'expérience des auteurs et de celle des enseignants les ayant mis en œuvre. Par ailleurs, le statut de simple «utilisateur» peut paraître, dans un premier temps plus accessible que celui de concepteur. Ces logiciels sont disponibles sur CD-ROM et de plus en plus souvent téléchargeables depuis un site web.

Cependant, ils ne répondent pas forcément très précisément aux besoins des apprenants, c'est pourquoi une autre solution s'offre à l'enseignant, qui est de créer lui-même le support numérique qui lui semble utile dans la progression de son cours.

3.2 Les outils d'aide à la médiatisation des cours

3.2.1 Une analyse préalable indispensable

Un enseignant ne peut pas se lancer dans la médiatisation de ses cours sans en avoir au préalable évalué son intérêt et sa faisabilité. Il s'agit donc avant tout de bien réaliser le diagnostic, en posant le problème selon trois types d'objectifs : stratégique, opérationnel et de formation. L'atteinte de l'objectif stratégique doit permettre d'apporter une plus-value quant à la performance ou l'efficacité de ses cours ; cet aspect renvoie à la finalité du projet de médiatisation du cours.

3.2.2 Les objectifs à prendre en compte

Le projet comporte trois niveaux d'objectifs : temps, coût, qualité. Le premier intervient dans un planning dans lequel prend place la réalisation de la médiatisation ; le deuxième concerne le budget global réservé au projet de médiatisation qui doit être chiffré ; enfin, les objectifs de qualité correspondent aux éléments de performances du cours médiatisé en vue de la satisfaction des besoins repérés chez les apprenants.

3.2.3 Un exemple d'outil : SCENARI – version OPALE

Scenari est un logiciel libre, téléchargeable depuis le site communautaire *Scenariplatform*, qui permet de construire des chaînes éditoriales, procédé facilitant la production de documents structurés. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à la version *Opale* qui aide à la rédaction, la gestion et la publication de documents multimédia dans un ensemble organisé. D'après ses créateurs, cette version permet «de soutenir un cours en présentiel, de produire un document papier de référence, de promouvoir la formation à distance et d'échanger des contenus avec d'autres organisations.»³⁵ La prise en main de l'outil serait relativement aisée même si la scénarisation requiert un certain nombre de tâches préalables. Après quatre séances de deux heures de tentative de prise en mains, force nous a été de constater que la qualité des documents produits était bien moindre que celle des démonstrations proposées par les auteurs de *Scenari*. Nous pouvons émettre plusieurs raisons pour expliquer cet échec de notre production. D'une part, il ne nous semble pas qu'on puisse s'improviser rédacteur de *Scenari* ; l'organisation en «grains» nécessite une autre approche de la présentation le plus souvent linéaire, de l'information. Par ailleurs, la qualité des documents produits passe également par la diversité des supports proposés – textes, images, sons – lesquels sont soumis à une législation qu'un enseignant ne peut ignorer et qui engendre des coûts non négligeables. Enfin, il est important que l'enseignant se demande si son investissement en temps et énergie est rentable par rapport aux documents produits et leur temps d'exploitation. Il nous semble bien que l'enseignant ne puisse à lui tout seul, gérer l'aspect technique, économique et pédagogique de la création, via *Scenari*.

4 Quelles tendances aujourd'hui ?

4.1 Émergence du web 2.0 dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Le web 2.0 est la version qui suit le web originel. Il offre des fonctionnalités accessibles pour permettre à des usagers non spécialistes de l'outil informatique d'interagir sur la toile. Ainsi, l'internaute ne reçoit plus seulement l'information, il peut aussi la créer, la diffuser, la partager. L'exemple le plus marquant pour illustrer ce changement du rapport à l'information est l'émergence des réseaux

35 <http://scenari-platform.org/projects/opale/fr/pres/co/> page visitée le 24 avril 2014.

sociaux. L'intégration du web 2.0 dans l'enseignement-apprentissage du FLE permet de mettre en œuvre des démarches originales, des activités nouvelles grâce à l'accessibilité des données multimédia; elle offre également l'opportunité de favoriser le travail en équipe, les échanges entre les apprenants en dehors du cours et avec les natifs, tout en facilitant une pédagogie différenciée et le développement de l'autonomie chez les apprenants.

4.1.1 L'enseignement en présentiel

Dans un enseignement «présentiel renforcé», l'enseignant intègre dans son cours une projection via un vidéoprojecteur relié à un ordinateur pour donner accès à des données de multiples natures: audiovisuelles, textuelles, graphiques, extraites de CD-ROM, DVD-Rom ou de sites Web. L'ensemble des interactions nécessaires à l'enseignement-apprentissage se fait en présence des deux parties.

4.1.2 L'enseignement hybride

Dans l'enseignement hybride, l'enseignant et les apprenants ont recours à des outils de communication à distance de manière à pouvoir échanger, en dehors des temps de cours en présentiel. Il peut s'agir de transmission de documents par l'enseignant, à consulter avant le cours en présentiel; c'est ce qu'on appelle la pédagogie ou classe inversée dont le principe essentiel est que l'apprenant prenne connaissance du document avant le cours de manière à pouvoir échanger ensuite avec l'enseignant et ses pairs. L'enseignant peut également inviter les apprenants à participer à un travail collaboratif dans lequel les apprenants sont en relation en dehors de la classe, via le net, pour construire ensemble un document par exemple. Pour cela, chacun doit être équipé des outils numériques nécessaires. L'enseignement hybride intègre donc des moments en présentiel et des moments à distance, le plus souvent asynchrones.

4.1.3 L'enseignement à distance

Ce dernier type d'enseignement est celui qui renonce entièrement aux paramètres du présentiel, même si, malgré tout, il est vivement recommandé de prévoir des moments de regroupement synchrone afin d'éviter le sentiment d'isolement, fréquemment ressenti par les apprenants à distance. Toute la démarche d'enseignement-apprentissage se fait par le biais d'une plateforme sur laquelle sont déposés tous les supports nécessaires et intègre des outils de communication qui vont bien au-delà du simple courrier électronique: forums en asynchrone pour des échanges entre pairs et/ou avec le tuteur, l'enseignant, les différents intervenants de la formation; organisation de classes virtuelles en synchronie afin de souder le groupe des apprenants inscrits à la formation. On ne peut plus guère aujourd'hui se contenter de l'envoi de documents de format .pdf pour satisfaire les besoins des apprenants à distance.

4.2 Quels modèles pédagogiques ?

Voici un bref rappel des quatre principaux courants théoriques de l'enseignement-apprentissage qui peuvent intervenir dans une formation faisant appel à l'outil numérique.

4.2.1 Le comportementisme

Né au début du XX^e siècle sous l'égide de Pavlov notamment, ce courant considère l'enseignement comme une stimulation, une création et un renforcement des comportements appropriés; l'apprenant est alors amené, par conditionnement, à recevoir une récompense en échange d'une réponse précise et attendue. L'EAO répondait assez bien à ce courant puisque les exercices programmés dans la machine sont fondés sur le principe du «stimulus-réponse» entièrement prédéfini et programmé.

4.2.2 Le constructivisme

Dans son approche développementale, ce courant est né avec Piaget au milieu du XX^e siècle et dans son approche interactionniste, avec Brunet. Il s'agit pour l'enseignant de présenter des situations problèmes qui développent chez l'apprenant une représentation adéquate du monde. Celui-ci est amené à construire et organiser ses connaissances par son action propre grâce à l'étude, l'analyse de problèmes, d'études de cas. L'apprenant est au centre de l'enseignement-apprentissage. Le développement des technologies audiovisuelles et informatiques, et notamment des moyens d'enregistrement, permet à l'apprenant de construire, développer et affiner sa perception et sa représentation du monde.

4.2.3 Le cognitivisme

Né à la fin du XX^e siècle, il prône un apprentissage stratégique, avec Tardif notamment. L'enseignant présente l'information de façon structurée tandis que l'apprenant analyse et emmagasine cette information nouvelle de façon organisée. Le recours à internet et au web 1.0 doit permettre le traitement et l'acquisition de l'information.

4.2.4 Le socioconstructivisme

Le dernier courant en date – si l'on excepte le connectivisme – dans sa perspective européenne, avec Doise et Mugny ou encore Perret-Clermon, propose à l'enseignant d'organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue au sein duquel l'apprenant est invité à coconstruire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui; c'est un apprentissage par projets, discussions, exercices et travaux qui est préconisé. L'apprenant devient un acteur social pour qui le web 2.0 est un outil facilitant ces mises en situation.

Ainsi, comme le lecteur intéressé par l'intégration du numérique dans les pratiques enseignantes et apprenantes, notamment dans le domaine des langues, le sait très bien, les innovations sont particulièrement rapides, tant du point de vue technique que des initiatives des organismes de formation ou de celles d'enseignants qui réfléchissent à la manière dont ces derniers peuvent bénéficier à l'apprenant. Il s'agit en effet de ne jamais oublier que l'apprenant est au cœur du dispositif en tant qu'acteur social et qu'il s'inscrit dans un processus de formation pour en tirer un intérêt personnel, social ou professionnel. L'outil, aussi performant techniquement soit-il, ne saurait à lui seul pallier d'éventuelles lacunes pédagogiques. La question de l'évaluation des dispositifs intégrant l'outil numérique est donc incontournable aujourd'hui où les parcours d'enseignement et de formation doivent être les plus efficaces possible. Chacun des acteurs impliqués a tout intérêt à s'investir dans un échange collaboratif, les uns pour accompagner au mieux les apprenants dans leur démarche d'apprentissage et d'acquisition des compétences, les autres pour développer des outils qui satisfassent au mieux les besoins des enseignants et des apprenants.

Références

AFNOR 2004, *Référentiel de bonnes pratiques – technologies de l'information – FOAD*, mai. Adresse URL : <http://www.afnor.fr>

ANIS J., LEBRAVE J.-L., (dir) 1987, *Texte et ordinateur – les mutations du Lire-Écrire*, Éditions de l'Espace Européen, Paris, 313 p.

ANIS J., (dir) 1999, *Internet, communication et langue française*, Hermès Sciences, Paris, 182 p.

BARRIÈRE I., EMILE H., GELLA F., 2011, *Les TIC, des outils pour la classe*, PUG, Paris, 110 p.

BECCHETTI - BIZOT C., BUTLEN M.(dir.), 2012, L'Enseignement des lettres et le numérique, Le Français aujourd'hui, A. Colin, Paris, 132 p.

BERNARD M., (dir.) 2005, Le e-learning – la distance en question dans la formation, CIEF, L'Harmattan, Paris, 95 p.

BIHOUEE P., COLLIAUX ANNE 2011, Enseigner différemment avec les TICE, Eyrolles, Editions d'Organisation, Paris, 186 p.

CHARLIER B., PERAYA D. 2003, Technologies et innovation en pédagogie – dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur, de Boeck, Paris, 230 p.

CHARLIER B., HENRI F. 2010, Apprendre avec les technologies, PUF, Paris, 204 p.

ERNST C. 2008, E-learning – Conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne – guide pratique pour une e-pédagogie, Cépaduès Editions, Toulouse, 310 p.

GUICHON N. 2006, Langues et TICE – méthodologie de conception multimédia, collection AEM, Ophrys, Paris, 173 p.

Site communautaire du logiciel libre *Scenari*, Adresse URL: <http://scenari-platform.org/projects/opale/fr/pres/co/> (page visitée le 24 avril 2014).

Partie 5: Formation des enseignants

Partie 5: Formation des enseignants

Condamnés à être comme tout un chacun des «migrants technologiques», toujours en quête de compétences et de compréhensions réajustées du monde, les enseignants de français ont-ils la culture et la formation adéquates pour appréhender des changements introduits par les technologies de l'information et de la connaissance?

Il importe à la didactique d'étudier dans quelle mesure les enseignants ont la possibilité d'entendre et d'intégrer dans leurs enseignements le savoir-faire informatique de leurs élèves, parfois plus habiles qu'eux, plus introduits dans les réseaux sociaux et leurs codes, afin d'imaginer les formations spécifiques qui pourraient leur être nécessaires.

Cela ne peut se faire qu'à la condition de mesurer les déplacements ou les modifications de contenus disciplinaires induits par l'introduction à l'école de la formation aux médias et aux TICE, et d'évaluer quelles sont les conséquences socioculturelles et politiques de ces technologies. Entraînent-elles des mutations sociales de fond, modifieraient-elles jusqu'aux sentiments d'appartenance et d'identité? La place, les finalités, les valeurs de la discipline du français sont-elles infléchies, changées par ces dispositifs?

Les TIC dans l'enseignement du français en France: les difficultés d'un enseignement intégré en formation des enseignants

MAGALI BRUNEL

Université Grenoble Alpes (ESPE), LITTEARTS (LITEXTRA),

Magali.brunelventur@free.fr

Résumé

En France, l'enseignement des TICE s'est progressivement organisé et inscrit dans les plans de formation des futurs enseignants de français du secondaire. Après avoir présenté l'évolution du contexte institutionnel depuis la mise en place de la maîtrise, en 2010, nous nous proposons de mesurer comment les dispositifs de formation permettent d'intégrer à l'apprentissage du métier les différents objectifs de maîtrise des TIC: la formation dans le cadre d'un cursus de futur enseignant de lettres, la maîtrise des TIC pour enseigner le français en collège et lycée, et celle de l'enseignement des TIC (Baron, Caron, Harrari, 2005). Dans une démarche empirique, nous envisagerons, en particulier, l'évolution de l'acquisition de ces compétences sur trois années – c'est-à-dire depuis la dernière année des professeurs stagiaires (PLC2), 2009-2010, jusqu'à l'année 2011-2012 (mise en place complète du master).

L'étude permet de montrer que si les étudiants des masters enseignement emploient les TIC dans des usages variés – mais proches toutefois de leurs pratiques déjà maîtrisées –, ils résistent, par différentes stratégies de contournement et par réelle difficulté en début de pratique professionnelle, à réaliser une intégration didactique des TIC, réservant leur usage à des séances qui ne se situent pas au cœur de la discipline.

Mots clés:**formation – intégration – didactique – technologie – français**

Plusieurs travaux se sont déjà penchés sur la formation aux TIC des futurs enseignants (Karsenti, Peraya, Viens, 2002 ; Béziat 2012, b) et ont notamment montré comment le cadre de référence du domaine avait évolué, depuis les années 1970 : les recherches se sont portées de l'étude quasi exclusive du média télévision et de la sémiotique de l'image vers les techniques informatiques et numériques et, plus récemment, vers l'analyse des médias du web 2.0. Quant aux pratiques de formation des enseignants, elles se sont également renouvelées, se centrant d'abord sur l'appropriation de l'outil, puis vers la production de supports et finalement, vers l'association de l'innovation technologique et pédagogique. Il semble désormais nécessaire de proposer une formation «technopédagogique», c'est-à-dire une formation à l'intégration des TIC dans la didactique et la pédagogie. Mais comme le soulignaient déjà en 2002 Charlier, Daele et Deschryver, «cette intégration dépend également des institutions», les enjeux de cette formation ont été posés : une école qui prépare les citoyens de demain doit favoriser une maîtrise des technologies de l'information et de la communication qui permette d'évoluer dans une société largement numérisée. La formation des maîtres dans ce contexte devient un point d'appui indispensable, notamment dans le cas des futurs professeurs de français qui doivent permettre à leurs élèves, comme le souligne C. Becchetti-Bizot, d'accéder à la «littératie numérique» (2010, p. 13).

À partir de ces constats, nous souhaitons conduire, dans le domaine de la formation des enseignants de français, une analyse de l'influence des évolutions institutionnelles sur les pratiques de formation aux TIC depuis 2010. Notre démarche, empirique, s'appuie sur un recueil de 160 fiches issues des portfolios numériques destinés à la validation du C2I2E enseignant. À partir de ces données, nous souhaiterions observer comment la mise en place de la maîtrise a fait évoluer la formation et étudier, dans ce nouveau contexte, les spécificités d'un apprentissage des TIC intégrées à la didactique du français : quels usages ces étudiants stagiaires font-ils des TIC dans l'enseignement de leur discipline ? Peut-on parler de maîtrise didactique intégrant les TIC, pour le public des futurs enseignants de français ?

1 Évolution du contexte de formation au métier

1.1 Cadre institutionnel et constitution de données

À la suite du rapport «introduction à la maîtrise de l'information» (Horton, 2008) de l'UNESCO et de la résolution sur le numérique votée par le Parlement européen, la formation aux TIC a vu se généraliser les certifications obligatoires aux différents niveaux scolaires et universitaires², B2i, C2I et C2I2E, ce dernier devenant, en 2010³, obligatoire pour exercer le métier d'enseignant.

Parallèlement, les TIC ont été intégrées aux contenus à enseigner⁴ dans les programmes disciplinaires depuis 2008 et dans la réactualisation du cahier des charges de la formation des enseignants :

- 1 Le C2I2E est le certificat informatique et internet enseignant que doivent obtenir les étudiants en master enseignement pour être titularisés dans l'éducation nationale.
- 2 Ainsi après l'étape, en 2000, la création du B2i validant la formation dans la scolarité obligatoire (école, collège, lycée, CFA), puis celle, en 2002, du C2I pour l'enseignement supérieur consolidé, et celle, en 2006, du C2I2E enseignant, qui permet, au niveau master, d'être formé aux déclinaisons professionnelles de la maîtrise des TIC.
- 3 JORF n° 0139 du 18 juin 2010 – page 11092 – texte n° 18 – NOR : MENH1014357A.
- 4 Dès 2006, le socle commun en fait la quatrième compétence.

Tout professeur est concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation universitaire, il doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle (BO n° 29, 22/07/2010).

Ainsi, la mise en place des différentes certifications entérine l'importance des TIC dans la réussite du cursus scolaire et professionnel, ce domaine évoluant vers une maîtrise des technologies en contexte, y compris dans la formation des enseignants.

Le C2I2E enseignant se fonde non sur l'évaluation de pratiques de terrain, mais sur celle d'éléments déclaratifs, qui doivent cependant reposer sur des situations professionnelles effectives⁵. Les étudiants sont invités à rédiger, sur une plateforme numérique organisée en différentes fiches à compléter, des comptes rendus de pratiques (associés ou non à des documents professionnels) chaque fiche complétée correspond à un item évaluant telle ou telle compétence du référentiel. Le certificat est organisé en deux groupes de compétences: les premières (A), communes à tous les enseignants, concernent la maîtrise des environnements numériques, tandis que les secondes (B) se centrent sur la maîtrise des TIC dans l'enseignement disciplinaire, les compétences B2 touchant plus particulièrement à leur intégration didactique. Ainsi, la compétence B24 est la suivante: «préparer des ressources adaptées à la diversité des publics et des situations pédagogiques en opérant des choix entre les supports et médias utilisables, en respectant les règles de la communication» (BO, 2010).

Notre recueil de données s'appuie sur l'analyse des fiches de ce groupe de compétences, pour les promotions 2010-2011, 2011-2012 et 2012-2013, soit au total près de 160 fiches⁶, qui ont été anonymisées et classées en promotion, dossier (chaque dossier correspondant à l'ensemble des fiches complétées par un étudiant), et item ou compétence du référentiel (notée comp. dans le référencement). Ces fiches ont été analysées selon des critères quantitatifs ou qualitatifs:

- Nombre de situations pédagogiques présentées
- Outils numériques utilisés
- Objectifs visés
- Activités réalisées

Le premier indicateur nous amène d'emblée à constater qu'environ la moitié des étudiants ne s'appuient que sur une seule situation d'enseignement, décrite selon différents angles en fonction des aspects qu'évalue tel ou tel item. Cette caractéristique, encore renforcée depuis la mastérisation, donne à penser que peu d'étudiants ont pu expérimenter plusieurs situations pédagogiques sollicitant les TIC.

1.2 Évolution du contexte de formation

La formation aux TIC des futurs enseignants en France constitue depuis toujours un cours spécifique, différent du cours de didactique disciplinaire, généralement assuré par un spécialiste de TIC. Or, l'étude des fiches permet de repérer que c'est surtout l'influence de l'encadrement par le tuteur, sur le terrain de stage, qui favorise le développement de compétences TIC de l'étudiant, comme cela est attesté dans cette fiche:

5 Le texte officiel insiste sur le fait que la certification C2I2E repose sur la validation de la maîtrise de gestes professionnels accomplis en situations concrètes. Parmi celles-ci, doit figurer au moins une situation réelle d'enseignement.

6 Pour la première année, vingt dossiers ont été examinés, dix-sept pour la seconde, et douze dans la dernière année. Les promotions correspondent à un groupe d'étudiants.

J'utilise ces ressources, car mon tuteur, formateur lettres TIC, m'a initié à ces pratiques et, en tant qu'administrateur du site, m'a consacré un espace où je peux numériser différentes ressources. Sur le site, animé par mon tuteur, je dispose d'un onglet pour publier les copies de mes élèves ainsi que différents documents (promotion 1, dossier 9, comp. 23).

Ce type d'exemple, présent dans les trois promotions, souligne le rôle que joue un tuteur lui-même expérimenté, conformément aux conclusions de Karsenti: «La présence de modèles lors de leur formation pourrait permettre aux futurs enseignants d'intégrer à leur tour les TIC, lorsqu'ils œuvreront auprès d'élèves du primaire ou du secondaire» (2002: 461). Ce constat amène à se prononcer en faveur d'une formation didactique assurée par des formateurs également compétents en TIC, de façon à ce que se multiplient les occasions de rencontrer des «modèles» d'intégration des TIC dans les séances de français et, finalement, à ne plus dissocier les cours de TIC liés à la didactique des cours de didactique disciplinaire⁷.

Un deuxième constat s'impose: en France, la maîtrise des métiers de l'enseignement a entraîné des évolutions du contexte de formation. Celle-ci qui, jusqu'en 2010, se déroulait sur une seule année, pendant laquelle les stagiaires étaient en formation en alternance (établissement scolaire/IUFM), s'organise à présent en deux années de master: la formation aux compétences A s'effectue la première année, et celle aux compétences B, la seconde. Pendant ce temps, les étudiants pratiquent deux stages par an (soit 3 à 6 semaines au maximum), sans prise en charge de la classe en responsabilité avant le dernier stage de M2⁸. Ainsi, s'ils bénéficient de plus de temps pour appréhender les outils et les fonctionnements technologiques (en M1 notamment), ils n'expérimentent que très peu ces dispositifs, non seulement parce qu'ils sont peu en contact avec le terrain professionnel, mais également parce qu'ils y sont peu en situation d'autonomie⁹.

Évolution du contexte de formation	2009/2010 – PLC2 Formation d'un an statut de stagiaire	2011/2012 – Master: Formation en deux ans statut d'étudiant
Temporalité des cours TICE	Compétences A et B sur un an	Compétences A: M1 Compétences B: M2
Temporalité du/des stages	Une année avec une ou deux classes	En moyenne deux stages de deux semaines par an
Statut du/des stages	Responsabilité	Observation/pratique accompagnée en M1 Responsabilité en M2 (si admissibilité)

Ces modifications institutionnelles donnent lieu à des évolutions dans les fiches C2I2E: tandis qu'en 2009-2010 sont présentées exclusivement des situations issues du stage, en 2011-2012, trois fiches sur douze s'appuient sur d'autres expériences (cours privés, milieu associatif). Ainsi, les courtes périodes de stage ne permettent pas toujours de mettre en œuvre des activités TIC, les étudiants parvenant cependant à exploiter des compétences acquises par ailleurs. Ajoutons une autre évolution problématique: deux situations proposées à la validation dans la promotion 2011-

⁷ Cela est déjà conduit dans certaines maquettes de formation, de manière marginale cependant.

⁸ Pour les étudiants admissibles au CAPES seulement.

⁹ Depuis la rentrée 2013, une nouvelle réforme permet aux étudiants, dans le cadre du master enseignement, de bénéficier à nouveau, lorsqu'ils ont été admis au concours du CAPES, d'un stage en responsabilité d'un an et d'un statut de professeur stagiaire.

2012 ne correspondent pas à une pratique effective (ce qui ne se produit pas auparavant). Dans le premier cas, l'étudiante précise :

Dans le cadre d'un stage de pratique accompagnée, une séance TIC a été préparée pour des élèves de 6^e [...]. Les élèves ont respecté les contraintes typographiques données par le professeur (voir document en annexe) (promotion 3, dossier 6, comp. 21).

Dans le second cas, l'étudiante présente une séance qui *pourrait être réalisée*, mais qui ne l'a en réalité pas été :

Je pourrais la proposer par exemple pendant une heure d'accompagnement personnalisé prévue par les nouveaux programmes officiels (promotion 3, dossier 12, comp. 21).

Ainsi, les étudiants utilisent, dans le cadre de leur validation, des situations qu'ils n'ont pas réellement et personnellement mises en œuvre, ce qui non seulement ne correspond pas au cadre prévu par le certificat C2I2E, mais surtout, ne permet pas une réelle analyse réflexive et formatrice. La proposition se caractérise d'ailleurs par son absence de construction et sans doute, si elle avait été réellement mise en œuvre, aurait-elle dû être davantage organisée en fonction d'un objectif et d'un public précis, ce qui n'est pas le cas ici, comme l'atteste cette remarque :

L'avantage de ce type d'exercice est qu'il peut être proposé dans toutes les classes de collège et de lycée.

Les conditions de formation influent donc sur les contenus présentés à la certification : plus l'ancrage des étudiants dans un contexte professionnel est effectif, plus ils semblent à même d'acquérir des compétences dans le domaine des TIC.

2 Quels apprentissages des TIC en didactique du français ? Peut-on parler d'intégration ?

Après avoir identifié l'influence du contexte de formation, nous cherchons à repérer de quelle manière les étudiants, futurs professeurs, parviennent à prendre en compte les technologies numériques dans leur apprentissage du métier. Il s'agit alors de répondre à trois questions : quels sont leurs usages numériques ? Quelles propositions didactiques intégrant les TIC présentent-ils ? Quelles compétences de l'usage intégré des TIC ces propositions manifestent-elles ?

2.1 Les usages des TIC en formation

Pour l'ensemble des promotions, le matériel technologique le plus souvent présenté est le vidéoprojecteur plébiscité pour la projection de document, puis, à partir de 2011-2012, pour la diffusion de diaporamas via le logiciel PowerPoint. À cet outil s'ajoute, en 2010-2011 une expérience présentant l'utilisation d'ordinateurs portables dans la classe et en 2011-2012 le TBI¹⁰, utilisé dans deux cas, et la tablette, dans un cas. L'utilisation des outils et logiciels est largement centrée, dans les trois promotions, sur les moteurs de recherche, en particulier Google, et sur le traitement de texte, parfois associé à l'ENT¹¹ ou à l'échange de mails (Espéret, 1995). Apparaissent ponctuellement, dans les deux dernières promotions, un logiciel d'enregistrement vocal (audacity), ainsi qu'un logiciel de

¹⁰ Tableau blanc interactif.

¹¹ Environnement numérique de travail.

publication numérique (cameleo), qui, bien qu'ils ne concernent qu'un étudiant, attestent du fait que certains logiciels, qui se prêtent à la multimodalité, sont découverts en formation. Les ressources numériques fréquemment utilisées – moteurs de recherche, diaporama, traitement de texte – sont finalement celles que les étudiants emploient le plus fréquemment dans leur propre cursus universitaire et qu'ils parviennent à transférer à un usage professionnel. Puisqu'ils les maîtrisent, ils les privilégient, évitant ainsi de se trouver confrontés à la fois à la nouveauté d'une situation pédagogique et à celle d'un matériel technologique.

Les données recueillies permettent d'identifier différents usages des TIC. Dans les cas les plus fréquents, l'étudiant présente, dans ses fiches, un usage des TIC pour faire la classe: les nouvelles technologies, en particulier les vidéoprojecteurs et les diaporamas, constituent alors des instruments de diffusion de savoirs. De nombreuses fiches présentent également une utilisation des TIC pour préparer la classe, les étudiants détaillant leurs pratiques de recherche préparatoires au cours, pratiques qui peuvent ensuite servir à constituer le canevas d'une recherche à faire effectuer aux élèves, comme cet exemple l'illustre:

J'ai réfléchi à la pertinence du site internet source, dans le but de faire découvrir aux élèves Homère et son œuvre, les origines de la guerre de Troie et les origines de la mythologie gréco-romaine tout en favorisant leur autonomie face à l'outil informatique et à la recherche documentaire (promotion 3, dossier 8, comp. B23).

Les fiches présentent également un usage des TIC pour travailler les TIC elles-mêmes: cet usage, qui concerne un nombre non négligeable d'activités présentées, est encore plus important dans les fiches de la dernière promotion. L'usage le moins fréquent est celui qui consiste à proposer aux élèves une utilisation des technologies: le stagiaire doit, dans ce cas, non seulement maîtriser lui-même les outils et les procédures, mais permettre à ses élèves de les maîtriser, dans une pratique disciplinaire contextualisée. Cet usage est le plus complexe puisqu'il nécessite une réflexion didactique sur un objectif disciplinaire et sur l'intégration pertinente d'une technologie précise à la réalisation de cet objectif.

Ainsi, les étudiants exposant plusieurs situations professionnelles montrent qu'ils pratiquent plusieurs usages des TIC, notamment celui de diffusion pour faire la classe.

2.2 Les TIC et leur intégration didactique

Les réflexions relevées dans les différentes fiches C2IE2 révèlent les représentations des étudiants du rôle des TIC dans le cours de français, celles-ci sous-tendant leur action (Boutet et Trémembert, 2009: 97). Les TIC sont souvent présentées de manière idéalisée, leur «force attractive» semblant tenir lieu de justification à leur utilisation (Béziat, 2012: 2):

Le travail à l'aide des TIC suscite l'autonomie, l'enthousiasme des élèves et une liberté de choix quant à la créature mythologique (promotion 1, dossier 10, comp. 21).

Les TIC ont une valeur attractive pour aborder une œuvre médiévale éloignée du quotidien des élèves (promotion 3, dossier 4, comp. 21).

Si ces remarques sont le signe d'une première entrée dans un usage, elles ne reposent pas sur une analyse contextualisée de l'intérêt des TIC dans une situation d'apprentissage et soulignent la difficulté du jeune enseignant à programmer des activités pertinentes en fonction d'un objectif d'enseignement.

Une autre posture consiste à faire part de difficultés dans les usages des TIC: une étudiante décrit par exemple sa difficulté à tirer parti d'une exposition virtuelle de la BNF, conçue comme un

tout cohérent, pour l'intégrer dans une séance centrée sur le personnage de Renart¹². Une autre s'interroge sur l'importance du guidage qu'elle doit effectuer dans un travail où elle souhaite que ses élèves produisent, à la suite de recherches, une fiche sur le mouvement des Lumières:

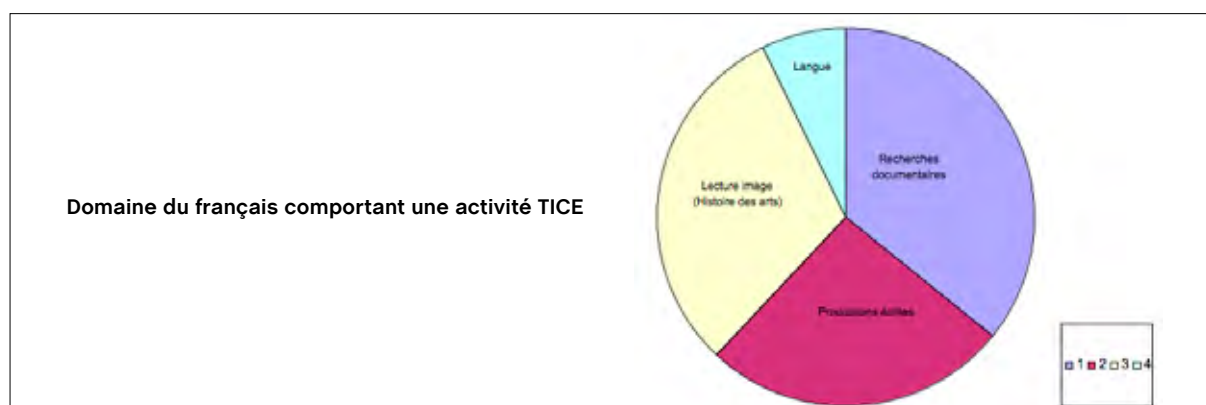
Dans quel ordre dois-je proposer les démarches de réalisation? Quelles sont les sous-étapes à mentionner pour faciliter la manipulation? Comment orienter la recherche? Quels sont les réels enjeux et objectifs de ce travail? (Promotion 3, dossier 11, comp. 23).

Ces propos attestent d'une remise en cause de représentations idéalisées et d'une avancée dans la réflexion didactique, à la suite de premières confrontations à des situations d'enseignement¹³. L'utilisation de ces «bougés» dans les représentations nous semble constituer un vecteur de formation, l'appui sur les difficultés précises des stagiaires pouvant constituer le point de départ de l'élaboration d'un projet de formation. Ceci rejoint en outre les propositions de séances d'analyse de pratique dans la formation aux TIC avancées par J. Béziat (2012, b).

Au-delà de ces représentations, l'analyse des fiches permet d'interroger le mode d'intégration des activités de TIC dans une séquence. Or, l'activité présentée semble le plus souvent autonome, bornée à la tâche en jeu, sans référence aux objectifs généraux de la séquence à laquelle elle ne semble souvent associée que par un lien thématique: ainsi, dans une séquence sur les textes de l'Antiquité, un étudiant organise une recherche sur les créatures mythologiques ou encore, dans une séquence sur la poésie lyrique, on propose aux élèves une visite de l'exposition virtuelle V. Hugo sur le site de la BNF. Cette relation lâche et principalement thématique entre les activités TIC et la séquence, est confirmée par le positionnement de ces séances qui sont situées, pour moitié environ, en ouverture ou prolongement d'une séquence, l'objectif présenté étant alors «culturel» ou encore, lié à la maîtrise des TIC. Poussées aux bornes de la séquence, les activités TIC sont alors renforcées dans leur image ludique et, surtout, ne viennent pas remettre en cause la conception conventionnelle d'un cours ni fragiliser une maîtrise didactique et pédagogique encore peu sûre.

2.3 Nature des activités présentées

L'analyse des fiches nous permet finalement d'identifier les domaines de la discipline pour lesquels les étudiants stagiaires parviennent le mieux à solliciter les TIC. Relativement homogènes pour l'ensemble des trois promotions, les activités présentées consistent principalement en des activités de recherche, des lectures d'image ou de production écrite.



12 (doss. 10, B23, prom. 3).

13 Béziat insiste également sur le fait que «l'appréhension de la complexité des TICE est une médiation nécessaire, pour une action adaptée aux réalités et aux enjeux des terrains éducatifs» (2012: 5).

Dans les séances de recherche documentaire, les objectifs annoncés sont la maîtrise de techniques de recherche, la compréhension de textes documentaires ou encore l'acquisition d'une culture. L'enseignant propose généralement la visite d'un site précis, l'activité prévue consistant alors à s'y diriger, ou engage ses élèves à effectuer eux-mêmes une sélection de sites. Dans ces deux cas, les apprenants doivent compléter un questionnaire ou rédiger une synthèse de leur lecture¹⁴.

Les activités d'analyse d'image s'appuient sur des outils de projection dont l'usage se limite généralement à la diffusion du support étudié, celle-ci semblant suffisante pour attester d'une intégration des TIC au scénario didactique. Cela est manifeste dans cet exemple :

J'ai choisi d'utiliser les TICE pour cette séance, car le polycopié représentant le tableau et fourni aux élèves est en noir et blanc et que le tableau est en couleur. Grâce à l'outil TICE, les élèves peuvent travailler sur les contrastes de couleur du tableau (promotion 3, dossier 3, comp. 21).

La projection de l'image fixe ou mobile donne lieu à un dispositif didactique de questionnement oral ou de réponses à un questionnaire, comme y aurait conduit sans doute le support papier. L'usage de la technologie semble ainsi souvent se limiter à «numériser des pratiques déjà bien établies», selon l'expression de E. Sanchez (2012: 16) et non à réfléchir à des pratiques nouvelles. Quelques étudiants s'appuient cependant sur des outils numériques (par exemple les tracés de lignes) pour améliorer leur lecture de l'image. Un autre, après diffusion d'un diaporama d'auto-portraits, demande à ses élèves de choisir l'une des œuvres et d'en proposer une analyse sur un document numérique. Il est difficile cependant d'évaluer la pertinence d'un tel scénario, car l'on ne sait pas, par exemple, si les élèves ont suffisamment de connaissances pour effectuer seuls une lecture d'image, l'étudiant n'apportant pas de justifications à sa proposition. Or, cette absence de contextualisation, très caractéristique des activités soumises à l'évaluation, nous semble révélatrice d'un manque d'intégration didactique. Le choix technologique semble premier, l'activité est une activité TIC avant tout, et non une activité de français. De plus, dans la plupart des choix présentés, la proposition permet de conserver le dispositif canonique, fortement dirigé par l'enseignant et peu interactif, du cours de français.

Enfin, plus d'un quart des fiches concernent des activités de production écrite, le plus souvent des travaux de mise au propre ou de révision orthographique de textes préalablement composés sur papier. Les étudiants soulignent alors l'intérêt des différents dictionnaires et correcteurs et la facilité de la mise en page que permet le traitement de textes.

Le logiciel choisi est Word, car :

1. Il possède une correction automatique, ce qui permet aux élèves de se corriger lorsque le mot est souligné en rouge. Cela valorise l'autocorrection de l'élève dans un travail demandé en autonomie.
2. Avec un «clic droit», l'élève peut trouver des synonymes (promotion 3, dossier 8, comp. 22).

Ainsi, leur exploitation des possibilités du traitement de texte reste, généralement, assez mince, et liée directement à l'usage de tel ou tel outil. De manière plus marginale, deux propositions utilisent les TIC pour travailler des compétences de production écrite : l'une est une activité d'amélioration de texte, l'autre consiste à concevoir un schéma présentant les différentes étapes d'un paragraphe de commentaire composé, sur le modèle d'une carte heuristique. Deux propositions, enfin,

14 Ajoutons que, dans un tiers des fiches, l'activité se borne à la phase de lecture numérique.

visent des productions spécifiquement numériques – que N. Marty désigne comme des «nouveaux genres textuels» (2005: 152) –, un diaporama et un document multimodal. Si ces activités nous semblent tout à fait prometteuses, elles restent peu nombreuses, l'essentiel de l'exploitation des TIC en production d'écrit restant centré sur la phase de finalisation. Les étudiants privilégient à nouveau ici des usages et des dispositifs maîtrisés, qu'ils pratiquent eux-mêmes comme utilisateurs, sans s'appuyer sur une didactique de l'écriture intégrant les TIC (Repères, 1995; Marty, 2005; Crinon, 2010), soit qu'elle n'ait pas été abordée en formation, soit qu'elle n'ait jamais été observée en stage, soit encore qu'elle reste trop complexe, pour être mise en œuvre par des débutants. Il s'agirait alors de s'interroger sur une didactique de la didactique du français intégrant les TIC, en termes de progressivité et de chronogénèse. Ce champ, prometteur, mériterait sans doute de nouvelles investigations.

On constate enfin un nombre important des activités visant à faire travailler ou valider les compétences du B2I. Elles conduisent, dans la dernière promotion, à faire évoluer des TIC l'objet de la séance plutôt qu'un outil pour optimiser les apprentissages en français. L'enseignant se donne par exemple pour objectif d'enseigner à utiliser le correcteur d'orthographe, à mettre des documents sur l'ENT, ou encore à manipuler le scanner.

Sans doute, la mise en place de telles séances semble plus accessible, d'autant qu'elle peut s'appuyer sur le référentiel très précis du B2I, mais elle favorise à nouveau l'absence d'intégration aux apprentissages disciplinaires. Ce choix semble constituer alors un premier palier sécurisant et qui conduit tout de même à prendre en charge un matériel spécifique en situation d'enseignement, mais il ne peut constituer qu'une étape vers une véritable intégration des TIC à la discipline, c'est-à-dire vers une exploitation des ressources numériques pour des apprentissages disciplinaires.

Finalement, des domaines entiers de l'enseignement du français, comme ceux de la langue et de la lecture littéraire, sont quasiment absents des scénarios présentés. Aucune séance ne permet de mener des activités sur les textes, seules trois activités de langue¹⁵ sont proposées. On ne peut voir dans ce constat un hasard: pour les cours «du cœur de la discipline», les étudiants conservent une pratique didactique et pédagogique plus classique qu'ils pensent mieux maîtriser. Finalement, l'examen de leur utilisation des TIC met au jour une représentation de l'enseignement du français très canonique, les activités qui sollicitent les TIC restant en périphérie des apprentissages disciplinaires. Les étudiants, et davantage encore ceux qui ont le moins de contact avec les pratiques de classe, ne parviennent pas, souvent, pendant le temps de leur formation, à dépasser le cadre d'un enseignement du français traditionnel, et l'usage de nouvelles technologies ne bouleverse pas réellement cette réalité. Comme le souligne J. Béziat, «L'usage des TIC impose l'implication intellectuelle et pratique des acteurs» (2012: 2); les étudiants, et notamment ceux des dernières promotions, encore moins engagées sur le terrain professionnel, ne sont peut-être pas encore, à leur niveau d'apprentissage du métier, capables d'une telle implication professionnelle.

3 Conclusion

L'analyse des caractéristiques de l'apprentissage des étudiants en formation au métier de professeur de français fait ainsi apparaître, dès l'entrée en formation, des capacités à transférer certaines compétences personnelles dans l'usage des TIC en contexte d'enseignement. Cependant, les représentations de ces étudiants les empêchent souvent de prendre en compte la complexité des situations didactiques qu'ils ont à concevoir. Dès lors, leur pratique des TIC en cours

15 Deux s'appuient sur le correcteur d'orthographe et une sur un site d'exercices grammaticaux.

de français se fixe sur des activités situées aux bornes de la séquence, présentant des objectifs périphériques, ce qui leur permet d'éviter d'intégrer les TIC aux apprentissages fondamentaux du français et de modifier leurs pratiques pédagogiques. On s'interroge alors sur les possibilités de cette intégration dans le contexte d'une formation, au moment où les étudiants sont également novices sur le plan didactique : leur difficulté est-elle uniquement liée à une résistance à faire évoluer des représentations du métier, résistance qu'il faudrait bousculer, ou à une insuffisance à concilier, pour le débutant, trop de nouveaux apprentissages et à assumer trop de postures insécures ? C'est à l'évidence du côté de l'accompagnement de ces étudiants au métier, du côté de la formation de ces futurs enseignants, qu'il faut se pencher pour mieux prendre en compte cet état des lieux. On peut en effet souhaiter un projet de formation plus progressif, qui s'appuierait sur un premier palier de transferts et d'usages pour faire progresser les étudiants et les stagiaires, dans un continuum entre formation initiale et formation continue, vers une véritable intégration des TIC aux conceptions didactiques.

Dans ce cadre, notre analyse nous permet également de lancer quelques perspectives : il paraît tout à fait profitable que les étudiants bénéficient de l'accueil de professeurs tuteurs maîtrisant eux-mêmes un usage intégré des TIC et, de manière conjointe, de proposer d'emblée, dans le cadre de la formation, des cours de didactique du français où soient utilisés les TIC – dans leurs différents usages – de façon à ce que l'intégration soit déjà présente en formation. Comme le souligne T. Karsenti, « il semblerait nécessaire que l'utilisation des TIC, dans la formation initiale, cesse d'être l'apanage des cours de technologies et soit adoptée par la majorité des formateurs. Il faut donc élargir l'intégration des TIC à la formation des enseignants tout entière, à toutes les disciplines » (Karsenti, 2002 : 462). Enfin, il nous semble, à la suite de J. Béziat, que des séances d'analyse de pratiques, portant sur des difficultés d'utilisation des TIC dans le cours de français, permettraient de faire évoluer les représentations et pourraient revêtir un réel intérêt formatif.

Références

L'École numérique, Lettres et TICE, CNDP, 2010.

BARON G.-L., CARON C., HARRARI M. (ÉD.) (2005), *Le multimédia dans la classe à l'école primaire*. Lyon : INRP.

BEZIAT J. (2012). « Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 9, n° 1-2, pp. 53-62.

BEZART M., D'ATABEKIAN C. (DIR) (2012), *Guide TICE pour le professeur de français*. Paris : SCEREN.

BECCHETTI-BIZOT C. (2010), « L'enseignement des lettres et les médias numériques », *L'École numérique*, 05, Oct., p. 13.

CHARLIER B., DAELE A., DESCHRYVER N. (2002), « Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n°2, pp. 345-365.

CRINON J. (2010). « Communication numérique et pédagogie », *Cahiers pédagogiques, le web 2.0 et l'école*, Juin 2010, pp. 16-17.

DEPOVER C., KARSENTI T., KOMIS V., (2007), *Enseigner les technologies, favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

DUVIEUXBOURG L., HEBERT S. (2010), *TICE et Lettres*. Paris, SCEREN-CNDP.

ELALOUF M. L., BERTAGNA C. (ÉD.) (2011), *Numérique et enseignement du français à l'université*, *Ela*, n° 160, oct.-déc., Paris, Klincksieck.

KARSENTI T., COLLIN S. (2011), «Potentiel des TIC pour soutenir le développement de la compétence à écrire», *Enjeux pédagogiques*, «La communication à l'école: de la plume au téléphone portable», janv., pp. 11-13.

KARSENTI T., COLLIN S. (2012), «Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants», in M. Giglio et S. Boechat-Herr (Ed.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, n°9, pp. 91-104.

KARSENTI T., PERAYA D., VIENS J. (2002), «Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC», *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, n° 2, pp. 459-470.

HORTON F.W. JR. (2008), *Introduction à la maîtrise de l'information*, Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>.

MARTY N. (2005), *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*. Paris, Nathan.

SANCHEZ E. (2012), «Technologies numériques: un nouveau référentiel pour l'école», *Cahiers pédagogiques*, «Apprendre avec le numérique», n° 48, Juin.

Pratiques et usages du TBI au service de l'oral en cyberclasse primaire

Exemples en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB)

FRANÇOISE MARIA CAPACCHI

Proféor/Cirel, AGERS

capacchifr@netscape.net

Résumé

En 2006, le projet Cyberclasse, lancé dans toutes les implantations scolaires wallonnes, octroyait à chaque école un nombre d'ordinateurs en fonction du nombre d'élèves (de 2 à 60 appareils maximum par implantation). La volonté d'installer du matériel informatique «neuf et de qualité» se doublait de celle d'en viser une utilisation optimale. Avec des machines reliées à un serveur pour créer un réseau et un accès à internet, il était permis d'espérer un usage pédagogique innovant et créatif du dispositif informatique. Très vite, force a été de déplorer que le seul équipement était loin d'être suffisant pour favoriser une telle ouverture et que la tâche la plus âpre consistait à faire saisir l'environnement informatique comme une ressource pour apprendre et faire apprendre.

Mots clés:

TBI – environnement informatique – apprentissage – motivation - autonomie

1 Le contexte

Nos travaux s'appuient sur les données de l'AWT¹⁶ et des apports du groupe de recherche et d'actions collaboratives (GRaC), œuvrant en partenariat avec l'Institut supérieur de pédagogie de la province de Namur. Le GRaC a tenté de découvrir dans quelle mesure les TICE induisaient des modifications de pratiques de classe. Une enquête par questionnaire, interview et observation a porté sur le recensement de technologies privilégiées, les souhaits en matière de formation et les apports sur le plan de la médiation des savoirs. Le premier volet de notre intervention concernera la cyberclasse. Nos constats nous conduiront à y prendre en compte des savoirs nouveaux mis en exergue par l'usage de ressources médiatiques et l'exploitation d'un environnement informatique à l'école primaire (Capacchi, 2009). Nos observations mettront en lumière les occasions d'interactivité langagière offertes par ce dispositif et la relation entre les savoirs et les outils. Si déjà il y a une dizaine d'années des auteurs (Karsenti, Peraya et Viens, 2002) ont avancé l'idée que le fait de mettre en scène des objets technologiques dans une situation d'enseignement-apprentissage ne débouche pas nécessairement sur une appropriation des outils et une amélioration du rendement pédagogique, des essais prometteurs existent cependant. C'est ce que nous avons mis en évidence dans le second volet de notre intervention à Lausanne lors du colloque de l'AIRDF. Nous proposons ici les réflexions et commentaires qui accompagnent le traitement de la question: quels usages pédagogiques de nouveaux outils tels que, par exemple, le TBI induisent-ils auprès des maîtres pour l'apprentissage du français sur le plan de l'oral? Après avoir précisé le cadre théorique de notre recherche et rappelé notre problématique et la méthodologie utilisée, nous livrerons le fruit de nos observations de deux approches réalisées dans des classes primaires en Hainaut et en province de Luxembourg. Enfin, des pistes et des perspectives seront proposées en termes de souhaits

¹⁶ Informations fournies par le service de Monsieur André Delacharlerie: <http://andre.delacharlerie.tel>, dernière consultation 10-02-2013.

ou de recommandations à l'adresse des apprenants et des professionnels. Elles aborderont trois aspects: l'équipement, l'habitus des enseignants-internautes et les compétences, y compris les compétences médiatiques.

2 Cadre théorique

2.1 Les apports de la littérature

Une abondante littérature éclaire les effets des TICE sur la motivation et l'importance de la relation à l'environnement pour construire des savoirs efficaces. Donald Schön (1987) et Philippe Perrenoud (2001), mettent en évidence l'importance des TICE dans l'exercice d'une pratique réflexive. Chouinard, & Karsenti (2003), Vallerand et Thill (1993) en évoquent les caractéristiques qui en font un puissant instrument de motivation. Pour Tardif, M. & Mukamurera (1999) et Halévy (2005), c'est une opportune conjugaison d'interactions qui caractériserait le mieux les apports des TICE dans l'accès aux savoirs. Decy (1975), Harter (1981), Fastrez & De Smedt (2012) et White (1959), qui fait figure de précurseur lorsqu'il évoque des techniques susceptibles de faciliter les rapports de l'homme à son environnement, considèrent les TICE comme une réponse au besoin de compétences nouvelles en lien avec le monde qui nous entoure.

2.2 Problématique et questions de recherche

Notre problématique trouve un écho dans les questions suivantes: dans quels contextes et dans quelle mesure les équipements informatiques induisent-ils des pratiques nouvelles? Quels effets et perspectives peut-on percevoir dans le cas de l'apprentissage de l'oral, en français à l'école primaire?

Deux principales questions de recherches sous-tendent nos travaux. La première traite de la dynamique entre l'environnement informatique et les savoirs offerts: quels équipements et quels savoirs nouveaux mobilise-t-on lors de l'exploitation d'un environnement informatique? La seconde cible les usages pédagogiques des nouveaux outils pour accéder, créer, ajuster des savoirs dans un domaine disciplinaire choisi: quels usages pédagogiques émergent-ils lors de l'emploi de nouveaux outils, tels que par exemple le tableau blanc interactif (TBI), lors de l'apprentissage du français sur le plan de l'oral?

2.3 Méthodes

2.3.1 Modes de collecte des données

Plusieurs modalités ont été conjuguées pour la collecte des données.

Une enquête par questionnaire a permis d'identifier les équipements présents dans les établissements, la fréquence de leur utilisation, les réserves et avantages énoncés par les praticiens.

Une observation à découvert, soit une observation réalisée dans le cadre de visites annoncées, a fourni des éclairages sur des pratiques en cours lors de leçons de français. Des équipes d'enseignants avaient accepté que l'on passe une journée dans les classes et nous avons, une collaboratrice, un opérateur de la cinémathèque et moi-même, obtenu l'autorisation de filmer plusieurs leçons. Un protocole de recueil de données était complété par mes soins tout au long de la séquence pour y consigner les caractéristiques de l'organisation et de l'équipement du local, les

ressources matérielles et cognitives mobilisées en cours de leçon, les attitudes des élèves face aux tâches proposés, les interventions des enseignants, des interactions entre élèves.

Des entretiens semi-directifs ont offert des opportunités de lecture compréhensive du terrain lors de l'apprentissage de la langue.

2.3.2 Corpus

Pour l'enquête par questionnaire, 250 questionnaires ont été distribués aux enseignants de l'école fondamentale. Au total, 203 questionnaires ont été retenus pour leur complétude.

Les 28 établissements concernés en FWB se répartissent dans les villes de Namur, Mons et Messancy.

Pour l'observation à découvert, c'est dans des classes d'âges multiples, où sont regroupées plusieurs années d'études, ou des classes à une seule année d'études que l'assistance aux séquences d'apprentissage s'est déroulée. Ainsi nous avons assisté à des leçons de français à Messancy en classe multiple (P4-P5-P6) et des leçons de français à Mons (P6).

Les entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de 20 personnes: 10 enseignants et 10 directions d'école fondamentale. Des films et des enregistrements des entretiens ont été conservés pour d'ultérieurs approfondissements et des croisements pertinents d'informations et de données.

3 Analyse et premiers résultats

3.1 Contextes et équipements des lieux fréquentés pour apprendre

En croisant les informations obtenues dans les divers volets de l'enquête, il est permis d'établir les constats suivants:

- la salle de classe n'est pas le seul lieu d'exploitation des médias pour apprendre;
- la bibliothèque reste un lieu de fréquentation régulière;
- la cyberclasse¹⁷, installée par la Région wallonne dans les nombreuses écoles ayant adhéré au projet du même nom¹⁸ et qui, avec ses ordinateurs (1 ordinateur au moins pour chaque tranche de 15 élèves d'un établissement), son serveur et son accès à l'internet, offre un environnement tout spécialement conçu pour l'exploitation et la mutualisation des ressources numériques, ne fait pas l'unanimité pour l'exploitation des médias en lien avec l'informatique;
- le laboratoire d'informatique tend à disparaître ou à se « désaffecter »; la salle de classe demeure un lieu prisé pour l'exploitation des outils et ressources en lien avec l'informatique.

¹⁷ Un tel local se retrouve dans toutes les écoles de Wallonie, tous types d'enseignement confondus (enseignement ordinaire primaire et secondaire, enseignement spécialisé primaire et secondaire, enseignement de promotion sociale). La cyberclasse sera un des lieux retenus pour nos observations. Nos interrogations nous conduiront à prendre en compte des savoirs nouveaux mis en exergue par l'usage de ressources médiatiques et l'exploitation d'un environnement informatique à l'école primaire (Capacchi, F., 2009).

¹⁸ <http://cyberclasse.wallonie.be/content/le-projet-cyberclasse-0>, dernière consultation le 19 décembre 2014.

3.2 Usages et pratiques

Des supports privilégiés pour l'apprentissage de la langue

En exploitant les informations issues des questionnaires et des entretiens, il est permis d'établir les constats suivants :

- le recours aux documents sur support papier est encore très prégnant bien que l'on assiste à une augmentation et une diversification des supports informatiques et des médias numériques ;
- les documents sonores incluant la parole, la musique, l'image et le mouvement font leur apparition dans les disciplines d'éveil, mais aussi dans l'enseignement du français ;
- la cyberclasse est peu fréquentée même lorsque des logiciels, des supports vidéo ou des documents cinématographiques sont exploités ;
- les outils nomades tels que la tablette avec son écran tactile, le netbook, l'ordinateur portable et plus rarement le *smartphone* ou l'iPad sont appréciés pour les opportunités de « contact direct » et d'accessibilité dans et hors salle de classe ou temps scolaire.

3.2.2 Des mobilisations des ressources informatiques

L'inventaire des mobilisations des ressources informatiques visées par le recensement des utilisations des médias permet d'observer que les enseignants se déplacent avec leurs élèves pour aller à la bibliothèque de l'école (37,9 %) ou à la bibliothèque publique (32 %). Ils favorisent l'utilisation du support « papier ». Cependant les recours à des médias tels que la radio, le cinéma ou la presse en ligne, en utilisant des supports numériques existent, mais demeurent des exercices occasionnels. Cet inventaire est illustré dans la figure suivante.

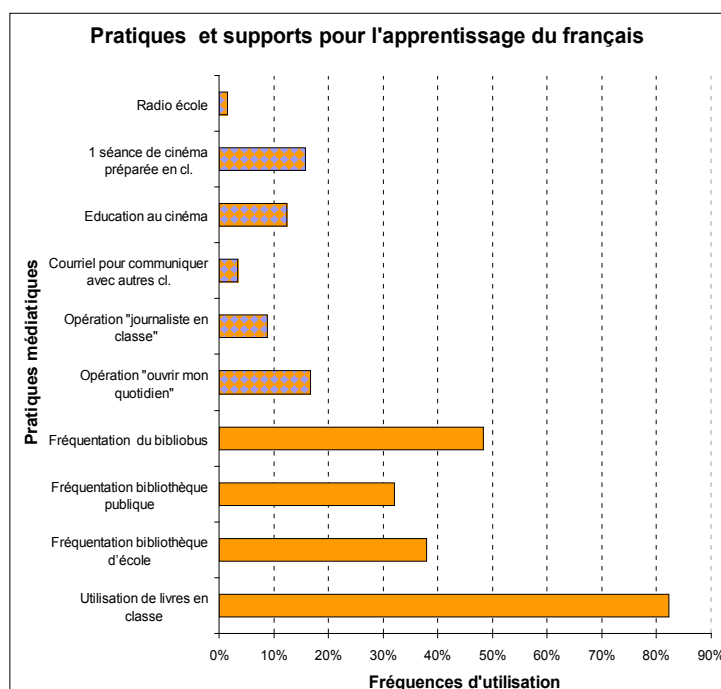


FIGURE 1 Pratiques et supports pour l'apprentissage du français.

Les usagers disposant d'un TBI dans l'établissement ou dans la cyberclasse déclarent leurs réserves en lien avec des contraintes logistiques (déplacement, horaire, calendrier), techniques (manipulation, gestion des productions) et pédagogiques (peu ou pas de formation, préparations longues, manque d'expérience dans l'utilisation des banques de ressources existantes, accompagnement réduit sur le terrain...).

Les usagers disposant d'un TBI dans leur salle de classe énoncent les contraintes logistiques, techniques et pédagogiques comme autant de points dont on peut réduire le poids par une formation ciblée, un investissement personnel continu, la mutualisation des expériences au sein de l'école et par le biais des réseaux sociaux et des ressources en ligne.

3.2.3 Des pratiques identifiées en classe de français

Quand on intervient auprès d'une enseignante montoise pour lui demander en quoi l'utilisation du TBI apporte des éléments dynamisants dans sa pratique, elle répond :

«L'observation des permanences et des changements, par exemple, dans la conjugaison du verbe ne fait pas l'objet d'une attention particulière de la part des élèves. Avec le TBI j'ai mis en place des leçons interactives et la conjugaison devient alors un pôle de préoccupation à partir du moment où les élèves conçoivent de manière non mécanique la transformation «actif-passif». Entretien C1. EC. Canonnières, 7 mai 2013

L'enseignante évoque également la participation accrue des élèves et leur enrôlement dans les tâches préparatoires et de synthèse. Elle déclare :

«Quand je leur dis qu'ils auront une question semblable lors des épreuves visant l'obtention du certificat d'études de base (CEB), je vais directement sur le site dans la banque de données des épreuves des années passées et je leur montre un exemple. À la maison, ils retournent sur le site et cherchent d'autres exemples. De retour en classe, ils proposent leurs choix de questions pour travailler en groupes.» Entretien C2. EC. Canonnières, 7 mai 2013

Les entretiens conduits auprès des enseignants et des directions mettent l'accent sur le gain d'autonomie des élèves. Une telle autonomie s'observe à travers divers indicateurs relevés au cours des séances observées. Ces indicateurs peuvent être déclinés comme suit.

En province de Hainaut, à Mons, au cours des leçons de conjugaison relatives à l'étude de la voix passive, nous avons relevé en particulier :

- le recours spontané aux notes, dossiers, fichiers antérieurs sur le sujet pour valider une réponse ;
- la proposition d'écriture à l'ordinateur de la phrase transformée.

En province de Luxembourg, à Messancy, lors de la leçon sur les compléments de phrase, nous avons observé :

- des attitudes volontaires pour aller retranscrire au tableau (TBI ou classique) une phrase correctement reformulée ;
- l'interpellation pertinente de l'enseignant lors d'une incertitude ou pour obtenir une information complémentaire.

Dans les classes visitées à Mons et à Messancy, nous avons constaté

- l'introduction de références culturelles au travers du sujet («le combat dit Lumeçon», un sujet du folklore montois rappelant la lutte légendaire de saint Georges et d'un dragon) (les saveurs de la Gaume) et la mise en œuvre de compétences transversales;
- l'exploitation spontanée et autonome des référentiels collectifs et individuels (pour rechercher un exemple, un modèle déjà rencontré dans un apprentissage antérieur);
- la recherche d'un défi plus adapté.

3.2.4 Des effets et apports constructifs déclencheurs de motivation relevés à Mons et à Messancy

L'importance de l'expérience personnelle, des agissements directs sur l'environnement: les ressources matérielles et cognitives disponibles dans la salle de classe, l'établissement, le quartier et la société civile, n'est plus à démontrer. Le TBI et les outils informatiques, de par leurs qualités de médiateurs et de facilitateurs d'accès aux savoirs, favorisent les démarches précitées. Le choix, l'effort, la persévérance sont fortement régulés par les croyances d'efficacité, d'où l'importance de fournir aux élèves un dispositif qui conduit à la perception d'efficacité chez tout apprenant. Les possibilités d'ajustements offertes par les technologies numériques constituent des atouts sérieux dans l'exercice d'une pédagogie qui se veut respectueuse des âges et des approches différenciées que réclament les publics scolaires hétérogènes.

De nouveaux savoirs et de nouvelles compétences sont apparus progressivement dans le paysage pédagogique: compétences informationnelles (Fastrez & De Smedt, 2012), techniques et sociales, mais aussi nouvelles compétences médiatiques¹⁹ d'organisation, de navigation de lecture et d'écriture.

Les effets de l'utilisation des TICE s'observent dans les classes où l'enseignant est partie prenante de l'aventure numérique et accepte de se former ou de parfaire son autoformation en se laissant accompagner par des pairs, des spécialistes ou même ses élèves, qui appartiennent déjà à la génération digitale, celle que nos collègues anglo-saxons désignent par l'expression «digital natives». Dans l'étude menée suite aux observations réalisées à Mons, on relève un accroissement de la motivation d'effectance²⁰, forme de motivation intrinsèque (Deci, 1975) qui amène les élèves à travailler davantage pour comprendre et communiquer que pour obtenir de bonnes notes. Une telle motivation se développe progressivement par le biais de relations prolongées avec l'environnement informatique pour l'apprentissage humain (EIAH). L'utilisation du TBI favorise les rétroactions. L'accès immédiat aux réponses des élèves permet à l'enseignante d'orienter le débat autour des éléments, processus ou stratégies qui méritent une amélioration de manière à ce que l'élève puisse se rapprocher davantage du but, des objectifs à atteindre. Les rétroactions positives amplifient également la motivation intrinsèque (Eccles, Wigfield, Schiefele, 1998). Parmi les activités réalisées au TBI et visant le langage oral, citons des tâches et des exercices en lien avec les objectifs suivants: suivre des consignes, enrichir son vocabulaire, comprendre l'idée principale d'un texte écouté (provenant d'un enregistrement, d'une séquence visionnée), produire un raisonnement (surtout de 8 à 12 ans), et tirer des conclusions.

Un exemple d'utilisation des ressources et des outils de l'informatique pour développer la motivation d'effectance nous est fourni par cette invitation à «lire une fable d'Esope, en mettant de l'expression».

¹⁹ Cadre général de compétences médiatiques, CSEM, FWB, 2013.

²⁰ White, 1959, Harter, 1981.

Nous résumons nos constats en les assortissant de nos commentaires. Cette activité réalisée avec des outils informatiques permet de développer des techniques de traitement de texte (les élèves recopient les passages difficiles à lire avec fluidité ou contenant des éléments du lexique à expliciter), d'autocorrection, et dispense le maître et l'apprenant de nombreux «arrêts» qui indisposent et découragent.

Les outils numériques fournissent des modèles sonores et aident à la préparation d'une lecture expressive où l'on pourra s'investir dans l'interprétation pour des gains en plaisir et en efficacité.

Exploiter des documents sur des supports variés (visuels, audio, médiatiques) encourage, suscite, développe la création, le dialogue, la discussion argumentée, la défense d'une opinion, le partage, l'expression d'un sentiment, d'une impression, d'une émotion.

Les apprenants semblent ainsi mieux motivés et disposés à s'enrôler dans l'apprentissage de la fable, car encouragés, bien outillés et gagnés par le plaisir que procure une activité consentie dans laquelle les émotions bénéficient d'un espace d'expression.

L'exemple choisi lors des séquences observées à Messancy met en évidence le concept de privacité²¹. Les élèves utilisent avec le TBI un boîtier «activote». Ce boîtier, qui ressemble à une petite télécommande, permet aux élèves d'interagir directement et d'accéder en temps réel et individuellement à la validité de leur réponse. On observe une large participation des élèves qui réagissent aux propositions affichées soit dans les questionnaires à choix multiples, soit dans les appels à produire un avis sur un sujet donné. Les élèves sont conscients de cette opportunité offerte par le dispositif numérique. Lors d'un entretien semi-directif organisé après les séances d'observation, un élève déclare :

«Quand Madame pose une question, elle s'adresse à toute la classe, avant on devait attendre son tour pour répondre, on levait le doigt et parfois on n'était jamais choisis... On avait la réponse et on ne pouvait pas la donner; mais parfois aussi on entendait la question, mais on n'osait pas répondre. Quand j'étais dans la classe, en première, quand il n'y avait pas de TBI ni de boîtier, je n'osais pas répondre. J'avais peur de me tromper et qu'on se moque de moi. Parfois quand un élève répond en se trompant, les autres rient ou se moquent à la récré.» – Entretien E.Messancy.1, 16 avril 2013 – .22

Cet élève n'est pas le seul à signaler combien il est important de pouvoir participer et proposer sa réponse à toute question posée par l'enseignant. Plusieurs élèves insistent sur le fait que répondre sans craindre le regard de l'autre les met plus à l'aise et leur permet de s'exprimer plus souvent et avec plus de spontanéité. L'enseignante met en évidence le double intérêt pédagogique de ce dispositif. Elle reconnaît toute l'importance pour l'élève de répondre sans craindre la critique d'autrui, puisque la réponse fournie par l'élève n'est vue que par l'enseignante. Mais l'ensemble des réponses fournies est interprété par un logiciel qui permet à toute la classe, au terme d'un temps défini par l'enseignante, pour la production des réponses ou des propositions, d'avoir une vue d'ensemble sur les grandes tendances des réponses fournies et leur répartition selon le degré de réussite, d'acceptabilité. Lorsque, par exemple, le tableau affiche que neuf participants sur treize ont répondu correctement à telle question, il n'y a que l'enseignante qui peut, grâce à un dispositif technique, identifier les élèves en difficulté. Chaque élève peut comparer sa production avec la réponse attendue et donc les quatre élèves qui ont donné une réponse non satisfaisante, soit erronée soit incomplète, découvrent «hors du regard d'autrui» leur erreur. Ainsi, parce que ce dispositif permet une relation autre aux savoirs et à leur coconstruction, il est permis de dire qu'un impact s'opère aussi dans la qualité de la relation à autrui. L'enseignante

21 D'après Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.

22 Extrait d'un entretien semi-directif qui a été conduit auprès d'un élève de 9 ans à Messancy.

partage cette idée qu'utiliser des modes d'évaluation qui respectent le besoin de privacité (d'intimité) de l'élève augmente la confiance en soi et envers l'autre.

4 Perspectives

4.1 L'équipement

L'équipement et la dotation matérielle sont en bonne voie d'installation dans de nombreuses écoles, mais ce n'est pas encore une généralité. Plus qu'à la quantité, nous voulons penser à la qualité d'un tel équipement et signaler notre sentiment en faveur d'un équipement en matériel non-made, plus facile à manipuler, moins contraignant et ne nécessitant pas des déplacements hors salle de classe. Nous pensons à ce matériel que l'élève peut ramener à domicile en tout ou partie, aux supports numériques de transports pour construire des référentiels évolutifs: lexiques, grammaires, tableaux de conjugaison...

4.2 L'habitus des enseignants

Mais l'équipement ne peut suffire à la mise en place d'un dispositif impliquant l'usage des TICE comme ressources pour apprendre au XXI^e siècle. Aussi osons-nous opiner qu'il conviendrait de revisiter nos habitus et coutumes pédagogiques. Notre temps suppose que l'enseignant soit ou devienne à court terme un internaute rôdé aux explorations de sites pédagogiques, à la mutualisation des expériences et à l'exploitation des logiciels les mieux adaptés au public pour qui il reste le guide par excellence. L'utilisation des technologies numériques est loin d'être une pratique accueillie avec enthousiasme. On peut regretter que le maître avance ses craintes et ressentis par rapport à l'outil informatique pour justifier son manque d'investissement dans le domaine des apprentissages numériques. Cependant, la frilosité avouée par les maîtres par rapport à l'exploitation des ressources numériques doit être mise en lien avec la nature et les modalités des formations offertes aux professionnels de l'apprentissage avant et pendant leur entrée en fonction. Alors sans doute faudrait-il commencer par ménager des temps et des espaces d'appropriation et de familiarisation, tenant compte du fait que chaque maître a sa personnalité, son style d'enseignement et qu'un changement de style, pour un enseignant, n'a jamais été une simple formalité (Hunt, & Joyce, 1967). Là où des initiatives sont en place et lorsque des projets sont mis en chantier, sans doute conviendrait-il d'inscrire le partenariat entre praticiens, chercheurs et techniciens dans les modes de formation et d'accompagnement des enseignants sur le terrain pour assurer le développement de compétences informationnelles, techniques et sociales. Nous partageons cette idée que

«L'anticipation des buts à atteindre, ainsi que celle des bénéfices matériels et/ou symboliques (Knowles, 1973, 1990) forgent un ensemble de motivations intrinsèques (Nuttin, 1980, 1985) qui sont le moteur le plus puissant de la dynamique de formation.»

Parmi les suggestions que nous souhaiterions mettre en œuvre, nous citerons surtout l'invitation à saisir et faire saisir les opportunités qu'offre l'EIAH pour le contrôle et la maîtrise des apprentissages en jeu.

4.3 Les compétences médiatiques

Mais nous devons souligner l'importance du développement de compétences techniques: de connexion, d'accès aux ressources en ligne, de recherche, tri, qualification et classement d'informations.

Nous relevons l'importance d'accroître les compétences de mise en lien des informations avec des savoirs déjà acquis, d'identification du registre de langue, d'exploration et de balisage des sites visités. Sans oublier des habiletés dans le domaine de la gestion de traces temporaires ou de savoirs rapidement obsolètes.

Parmi les observations effectuées et les constats établis, nous voudrions insister sur l'urgence d'encourager des pratiques innovantes qui développent l'attention, le repérage d'objets d'intérêt. Les élèves dès l'école fondamentale méritent d'être sensibilisés aux domaines mettant en jeu des compétences de navigation, d'exploration et de repérage. Une éducation aux médias peut également augmenter chez les élèves les opportunités d'exercer leur esprit critique (Fastrez, & De Smedt, 2012). Les élèves doivent pouvoir s'exercer à de nouveaux rapports aux savoirs en déjouant les pièges des hypertextes, des informations pléthoriques, non référencées, fausses, incomplètes...

Enfin il ne faudrait pas oublier les compétences de reformulation, d'interaction et de participation aux échanges en ligne et en direct, et tout ce qui a trait à la communication à travers et avec les réseaux sociaux et les recommandations en lien avec l'éthique, le droit d'auteur, de la citation des sources (Halévy, 2005).

Références

CAPACCHI F. (2009). Nouvelles technologies: conjugaison de moyens et de techniques en faveur des outils au service de la langue. *Revue de l'ABPF*, n° 222-223, pp. 32-45.

CHOUINARD R. & T. KARSENTI 2003. «Les TIC à l'école, un instrument de motivation?» Conférence d'ouverture donnée dans le cadre du colloque annuel de l'Association Québécoise des Utilisateurs de l'Ordinateur au Primaire-Secondaire (AQUOPS), Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (CSEM), (2013). *Cadre général de compétences médiatiques*. Bruxelles: FWB.

DECI E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*, New York: Plenum Press.

ECCLES J.S., WIGFIELD A., SCHIEFELE U. (1998). 'Motivation to Succeed'. In Eisenberg and W. Damon (Eds.).

FASTREZ P. & DE SMEDT T. (2012). «Une description matricielle des compétences en littératie médiatique». In M. Lebrun-Brossard, N. Lacelle, & J.-F.

GRAHAM S., WEINER B. (1996). 'Theories and principles of motivation'. In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon and Schuster Macmillan.

HALÉVY M. (2005) *L'âge de la connaissance*, M2 Editions.

HARTER S. (1981). 'A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components'. *Developmental Psychology*, 17 (3), 300-312.

HUNT D., & JOYCE B. (1967). 'Teacher train personality and initial teaching style'. *American Educational Research Journal*, 4 (3), 253-259.

KARSENTI TH., PERAYA D., VIENS J. (2002). «Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC: Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 28 (2).

KNOWLES M. (1973, 1990), *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*, trad. par F. Paban, (The adult learner: a neglected species, Gulf Publishing Company), Paris, éd. d'Organisation.

NUTTIN J. (1980, 1985). 2^e éd. *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.

PERRENOUD P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.

VALLERAND R.J. & E.E. THILL (Eds.). 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Éditions Études Vivantes.

SCHÖN D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Quels usages numériques pour le cours de français en secondaire ?

Expérimentations à l'occasion du projet « École numérique »

FRANÇOISE CHATELAIN

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique), Administration de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
– Service général du Pilotage du Système éducatif
francoise.chatelain@cfwb.be

Résumé :

La Région wallonne, en accord avec la Fédération Wallonie-Bruxelles pour les aspects pédagogiques, a lancé en 2011 et 2013 deux appels à projets à destination des établissements scolaires.

Il s'agissait de demander à ceux-ci de proposer des projets pédagogiques concrets s'appuyant sur du matériel informatique innovant afin de mesurer les bénéfices de leur usage et de déterminer la philosophie d'un futur déploiement de matériel informatique dans l'enseignement.

Cet article se propose d'examiner les propositions destinées à être mises en œuvre au cours de français dans l'enseignement secondaire et dans les Hautes écoles pédagogiques. Il s'agit d'observer les représentations des enseignants quant à cette utilisation, mais aussi la manière dont elles peuvent avoir évolué au cours de l'expérimentation et entre les deux appels à projets.

Mots clés :

matériel informatique – expérimentation – lecture – écriture – usages

1 Le contexte

Notre objectif est de présenter une expérimentation menée en Wallonie d'août 2011 au printemps 2013 et qui a permis de tester des usages pédagogiques liés au matériel informatique dans un petit nombre d'établissements scolaires

En Wallonie et à Bruxelles, comme dans d'autres pays européens, la fourniture du matériel informatique et l'accompagnement pédagogique ne relèvent pas des mêmes niveaux de pouvoir. Si l'équipement matériel est pris en charge par les régions, la pédagogie relève du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. En Wallonie, deux plans successifs ont permis l'équipement en ordinateurs et projecteurs des établissements de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement de promotion sociale²³; le second plan « Cyberclasse » se termine. Dans chacun de ces plans, un matériel similaire a été déployé dans tous les établissements, à savoir un serveur et un certain nombre d'ordinateurs de bureau pour le plan Cyberclasse. Pour ces premiers déploiements, on était dans une logique de l'outil : la région distribue du matériel et puis les enseignants cherchent comment l'utiliser dans les classes. Pour les aider, des formations ont été organisées, plutôt techniques d'abord. Il est toutefois vite devenu évident qu'il était indispensable de dépasser cette approche strictement technique : travailler avec l'ordinateur en classe supposait des approches didactiques renouvelées, si on voulait tirer tout le parti possible des outils. Dans cette optique, dès 2007, des formations à accent

23 Pour les plans d'équipement, voir : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26473&navi=3219> (consultation le 21/01/2015).

pédagogique – intitulées «l'informatique au service de ma discipline...» – ont été proposées au corps enseignant. D'autre part, tous les deux ans, l'administration allait inviter les enseignants à participer à un colloque biennal visant un partage d'expériences.

En 2011, le Gouvernement wallon promulguait le Plan TIC pour l'éducation; afin de préparer une troisième vague d'équipement qui prenne en considération l'apparition de nouveaux outils comme le tableau blanc interactif ou la tablette, ainsi que les usages propres qui y sont liés, un projet intitulé «École numérique» a été lancé. Il devait également tenir compte des besoins spécifiques des établissements. Après la mise en place d'un forum qui permettait aux enseignants de tous les niveaux et de toutes les disciplines d'émettre des propositions pédagogiques, un premier appel a été lancé à l'automne 2011; un autre a suivi en mai 2013. La perspective est désormais différente: on part des besoins – différents selon les niveaux et les projets – pour choisir le matériel. Il n'en demeure pas moins que l'objectif de la Wallonie est d'expérimenter les usages d'un matériel coûteux. Cela implique que celui qui est offert aux établissements devra être utilisé le plus possible et que ne sont pas concernés par l'expérimentation les projets qui pourraient être mis en œuvre sans apport de nouveau matériel, ou les actions à moyen ou long terme déjà en œuvre dans les classes.

Ces appels à projets s'adressaient aux établissements de l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire), à ceux de la promotion sociale et aux Secteurs pédagogiques des Hautes écoles, chargées de former les futurs enseignants du primaire et du premier degré secondaire. Nous nous préoccupons des projets concernant le cours de français au secondaire et dans les Hautes écoles.

2 Les sources

Les sources que nous avons exploitées pour notre analyse sont les suivantes:

2.1 Premier appel à projets

- Dossiers de dépôt de candidature;
- Présentation orale des conclusions des enseignants responsables de projets;
- Questionnaires écrits adressés, après la fin de l'expérimentation, aux professeurs de français impliqués dans les projets.

2.2 Deuxième appel à projets

- Dossiers de dépôt de candidature.

3 Le premier appel à projets

3.1 Forum: «Dessignons ensemble l'école numérique de demain»

Une enquête menée auprès des enseignants pendant l'été 2011 a recueilli 96 propositions émanant surtout du fondamental.

Pour la plupart, ces propositions restent fort générales, par exemple :

- «Réalisation d'une bibliothèque d'outils pédagogiques pour les TBI»;
- «Apprendre et réviser ses matières de manière ludique avec Quizlet»;
- «L'E.-portfolio: développement et analyse de son parcours personnel».

Un seul professeur de français du secondaire y participe et présente deux projets: il s'agit d'un jeune régent récemment diplômé.

1^{er} projet: «Atelier-français.be, plateforme pédagogique pour l'enseignement du français»: création d'un site proposant du contenu théorique et des exercices en rapport avec le programme. La réalisation de ce site était l'objet de son travail de fin d'études. Il s'agit d'une sorte de «manuel» en ligne dont un des objectifs est de rendre les contenus accessibles partout et à tout moment.

2^e projet: «Création d'un jeu vidéo littéraire» à partir de diverses lectures. On est dans l'introduction d'une approche collective d'écriture, à partir d'une activité de lecture assez traditionnelle et qui débouche sur la réalisation d'un jeu sérieux par les élèves.

3.2. Appel à projets: octobre – novembre 2011

Les écoles ont été invitées à introduire des projets pédagogiques novateurs utilisant les TIC. Ces projets devaient permettre d'expérimenter des technologies nouvelles dans le contexte éducatif et d'en évaluer les bénéfices pour la pédagogie.

Les écoles lauréates devaient mettre en œuvre le projet entre décembre 2011 et mai 2013, grâce à un accompagnement technique; quatre périodes de cours dédiées par projet étaient offertes à l'établissement: à charge pour le chef d'établissement d'attribuer ces heures de la manière la plus adéquate à la réussite du projet. Ils avaient l'occasion de se rencontrer à diverses reprises pour échanger les expériences et chercher ensemble des solutions à leurs difficultés.

L'objectif de départ restait de déterminer quel matériel est le mieux à même de rencontrer des objectifs pédagogiques précis, mais en tentant d'inverser la dynamique des premiers déploiements de matériel, où les usages ne venaient qu'en deuxième lieu. Il n'est donc pas surprenant que la plupart des projets soient globaux, concernent différentes disciplines et soient portés par plusieurs enseignants.

Ce sont 178 projets qui ont été déposés; la moitié environ concernaient l'enseignement secondaire et une quinzaine les Hautes écoles. Trois sont totalement ou principalement consacrés au cours de français dans le secondaire et un dans le supérieur:

Secondaire:

- «Tester l'utilisation de tablettes lors des exercices de lecture à l'école»;
- «Création de spots publicitaires et diffusion sur le site internet de l'école»;
- «Mettre à la disposition des élèves une tablette numérique contenant les outils pédagogiques proposés par les éditeurs dans les matières envisagées par les programmes en français et mathématiques».

Supérieur: «Confronter des classes à leurs pratiques d'écriture sur support informatique, en leur proposant de réaliser des exercices d'écriture, de façon répétée et continue.»

Les autres associent le cours de français à d'autres disciplines. Ce sont finalement trois projets qui ont été sélectionnés.

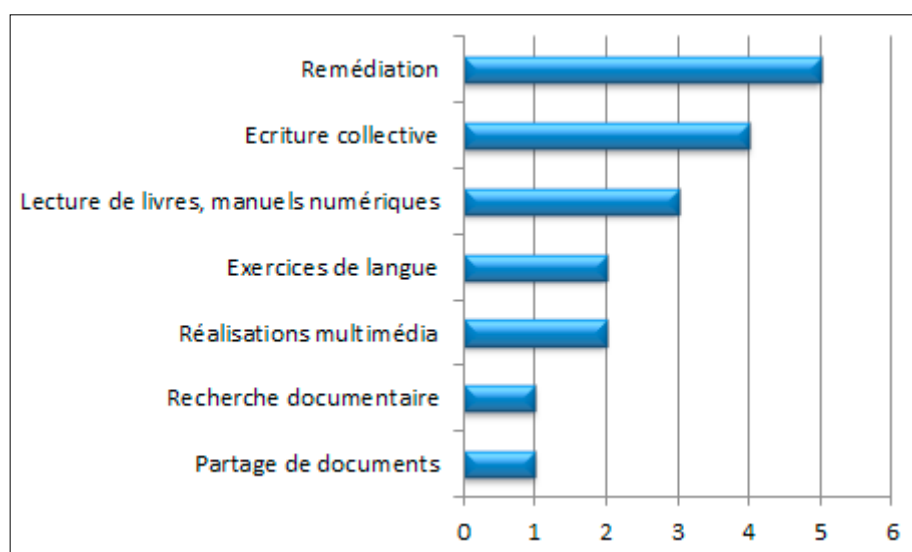
3.2.1 Contenu des dossiers de candidature

Les candidats avaient à fournir un certain nombre d'éléments pour étayer leur dossier, notamment:

- Une présentation des activités envisagées;
- Les bénéfices attendus de l'utilisation des TICE;
- Les besoins matériels souhaités pour la bonne réalisation des objectifs poursuivis.

Les activités envisagées

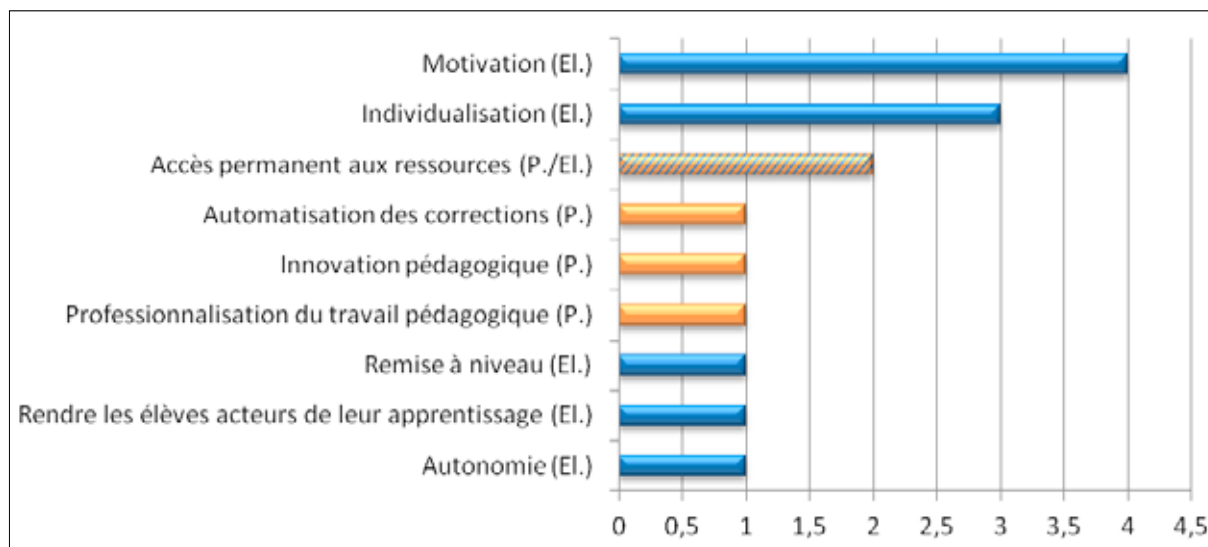
Projets du secondaire:



PROJET DU SUPÉRIEUR Écriture collective – exercices de langue.

Bénéfices attendus

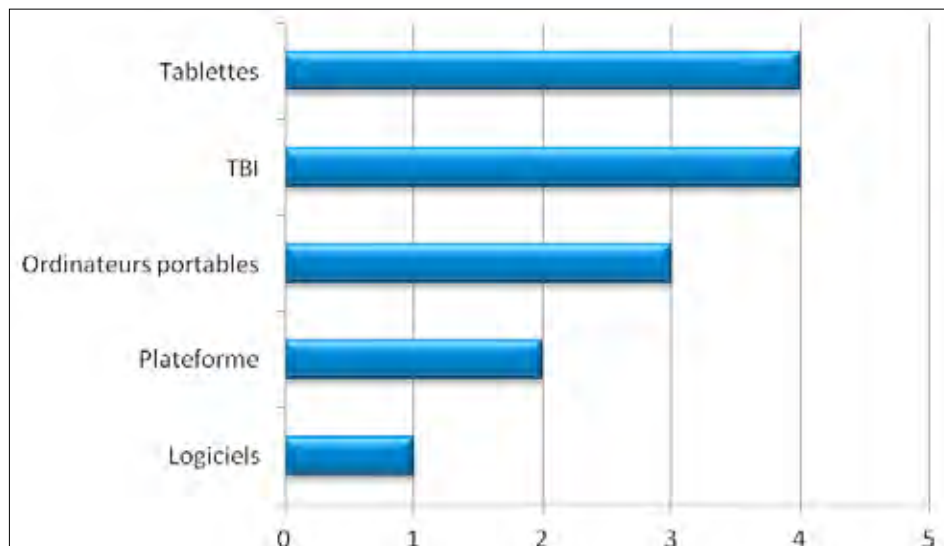
Projets du secondaire: P. = pour les professeurs; El. = pour les élèves



PROJET DU SUPÉRIEUR Changement de support – au bénéfice des élèves.

Matériel nécessaire

Projets du secondaire



PROJET DU SUPÉRIEUR Ordinateur portable.

- Les tablettes étaient destinées à servir de support de lecture et à de la remédiation;
- Les TBI étaient destinés à la remédiation et, associés à un portable, à la création collective.

3.2.2 Observations

1. Des dossiers de candidature déposés, on peut tirer quelques conclusions de la perception a priori que ces enseignants de français du secondaire et du supérieur avaient de l'utilisation des TIC:
 - 1.2 Ils ont des difficultés à imaginer concrètement l'utilisation des outils qui leur sont offerts et la réelle plus-value qu'ils peuvent en tirer. Beaucoup envisagent simplement de pratiquer les mêmes activités sur de nouveaux supports. À cet égard, le cas de la professeure de « Maîtrise de la langue française » (Haute école) est symptomatique: elle pratique des exercices de dictées et de correction individuelle sur ordinateur.
 - 1.3 Ils sont convaincus que l'outil va susciter une meilleure motivation de l'élève et donc une amélioration automatique de ses résultats.
2. Deux activités sont privilégiées:
 - 2.1 la remédiation, liée à la possibilité d'individualisation offerte par les outils informatiques, mais les professeurs se préoccupent peu a priori des contenus susceptibles d'être hébergés sur ces nouveaux supports: la plupart rechercheront des sites offrant des quiz, des exercices d'appariement grammaticaux... qui proposent des feedbacks.
 - 2.2 l'écriture collective, rêvée depuis longtemps, mais difficile à mettre en œuvre sans l'appui de l'informatique. Quels objectifs donner à cette écriture collective, à quel moment de l'apprentissage, selon quelles modalités, ce ne sont pas des questions qu'abordent à ce stade les enseignants dans leur projet.
3. La réflexion didactique sur l'utilisation de l'informatique reste superficielle, autant chez les professeurs du secondaire que chez la professeure de Haute école, chargée de la formation des futurs enseignants.
4. Le matériel demandé est à la mode au moment de l'appel à projets: tablettes et TBI: leur adéquation aux activités n'est pas toujours questionnée finement. On reste donc dans une logique de l'outil comme point de départ.

3.2.3 Réflexions des enseignants concernés après l'expérimentation (mai 2013)

Nous avons interrogé les professeurs de français impliqués dans les dix projets ci-dessus, à l'issue de l'expérimentation; la plupart ont répondu. Ceux qui ne l'ont pas fait n'avaient pu mener à bien un projet qui, par ailleurs, n'avait pas été sélectionné.

À l'issue de l'expérience, ils relèvent les points positifs suivants:

- l'individualisation, l'interaction, la coopération;
- une motivation accrue des élèves (même s'il apparaît, de leur propre aveu, qu'elle se dissipe rapidement et ne suffit pas à maintenir l'intérêt à long terme);
- des apprentissages inédits pour les élèves;
- une réelle implication de tous les élèves, y compris de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

En revanche, le caractère chronophage du numérique, la difficulté de l'activité « multitâche » dévolue aux enseignants, ainsi que la nécessité et parfois la difficulté de responsabiliser les élèves – le revers de leur autonomie – sont vus comme des freins.

Tous les enseignants identifient des changements dans leur pratique : changement de posture de l'enseignant, collaboration accrue avec les élèves et entre élèves, meilleure identification des compétences de ceux-ci.

Ils considèrent que certaines compétences bénéficient davantage d'une réelle plus-value : lire, écrire, parler, écouter et travailler les outils de la langue ; en revanche l'étude de la littérature ne leur paraît pas susceptible d'être améliorée par l'outil informatique.

Tous demandent également des soutiens : formations, exemples d'activités et groupes de partage d'enseignants, mais aussi, dans une moindre mesure, littérature scientifique et didactique.

4 Le deuxième appel à projets « École numérique » : mai 2013

Pour diverses raisons, les gouvernements de la Région wallonne et de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont décidé de relancer une nouvelle expérimentation de plus grande envergure au printemps 2013. L'expérimentation aura lieu pendant l'année scolaire 2013-2014, dans des conditions similaires d'accompagnement.

Pour cette édition, l'appel à projets insiste sur la production et le partage de ressources pédagogiques dont l'insuffisance avait été constatée au cours de la mise en œuvre des premiers projets.

Ce sont, cette fois, 433 projets valides qui ont été introduits, dont 202 projets provenant du secondaire et 18 projets de l'enseignement supérieur pédagogique.

À nouveau, et toujours pour les mêmes raisons, la plupart des projets concernaient plusieurs disciplines (le plus souvent, 3 ou 4 disciplines données par un groupe de professeurs plus soudés ou motivés, mais assez souvent aussi de vrais projets transdisciplinaires).

Huit projets parmi ceux du secondaire mentionnent explicitement le cours de français. C'est moins que lors du premier appel, alors que le nombre total de projets a augmenté. Toutefois, parmi eux, six ciblent spécifiquement les compétences du cours de français :

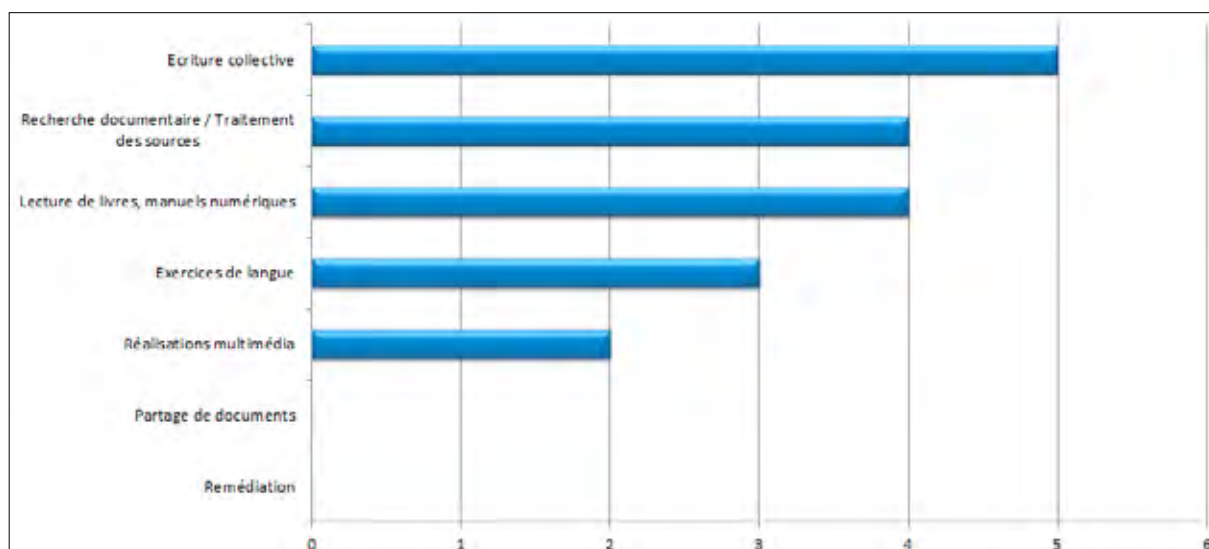
- « Un défi lecture proposé à des élèves par d'autres » ;
- « Mettre en œuvre des démarches pour préparer, développer et structurer les apprentissages des élèves en lecture et écriture » ;
- « Renforcer les savoirs et compétences en lecture et écriture, rendre les élèves acteurs de leur apprentissage » ;
- « Dynamiser le cours de français en proposant aux élèves des scénarios qui mobilisent les réseaux sociaux dans des activités d'apprentissage originales et variées » ;
- « Travailler sur un projet permettant de créer de nouvelles façons d'envisager le cours de français » ;
- « Mettre les élèves en position de passer de la consommation à la production à travers la réalisation d'un livre numérique individuel incluant des images, des sons et des vidéos ».

Un projet des Hautes écoles concerne également le cours de français: «Former les futurs régents en français à l'utilisation des TICE dans leur pratique didactique de l'écrit tels qu'ils se présentent dans le Web 2.0.»

4.1 Contenu des dossiers de candidature

Les activités envisagées

Projets du secondaire:



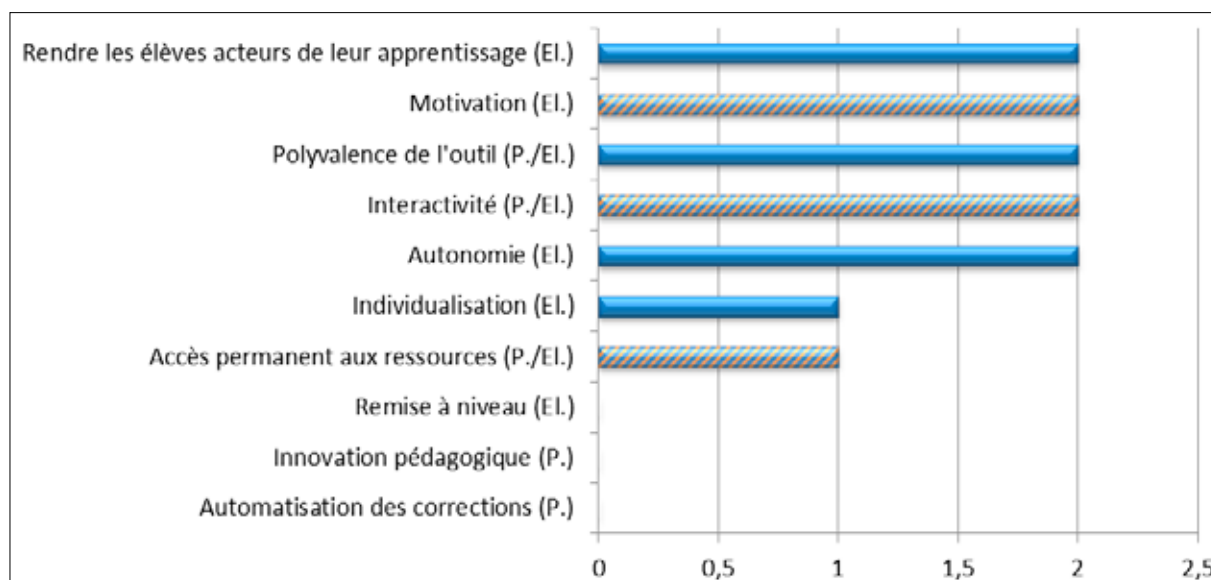
Notons que:

- le «traitement de l'information» prend le pas sur la «recherche documentaire»;
- l'«écriture collective» porte aussi sur l'écriture «numérique»;
- la littérature fait son apparition par le biais de la réalisation d'une anthologie littéraire multilingue.

Projet du supérieur:
Exercices de langue, *pratique réflexive* – Écriture, *veille documentaire sur la pratique de l'écrit*.

Bénéfices attendus

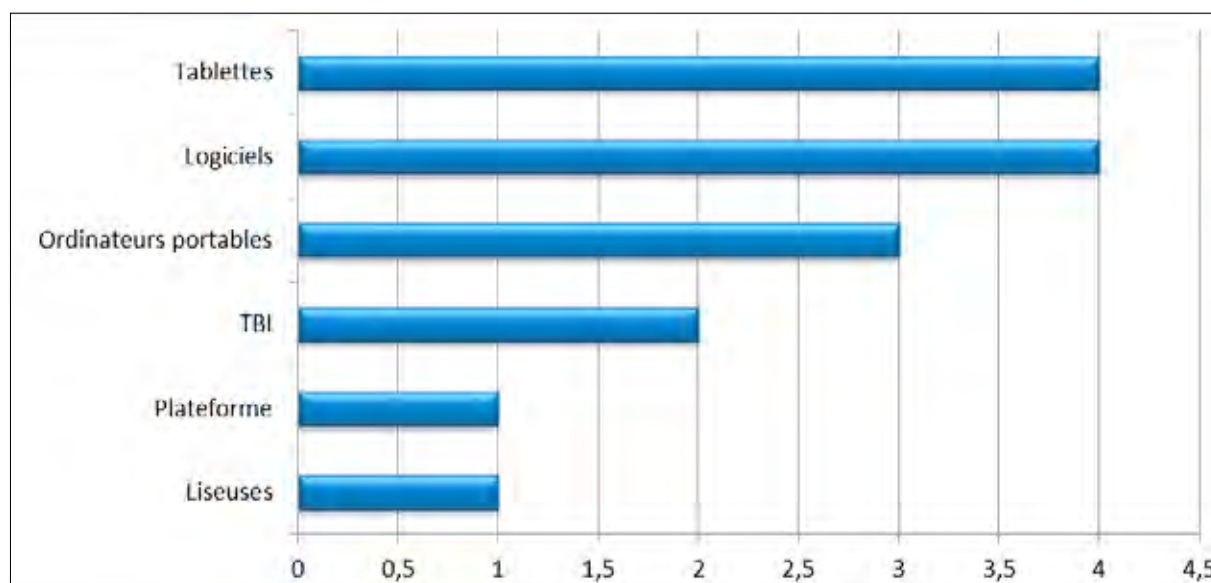
Projets du secondaire: P. = pour les professeurs; El. = pour les élèves



PROJET DU SUPÉRIEUR Transfert vers les classes, au bénéfice des étudiants, futurs enseignants, et de leurs élèves.

Matériel nécessaire

Projets du secondaire



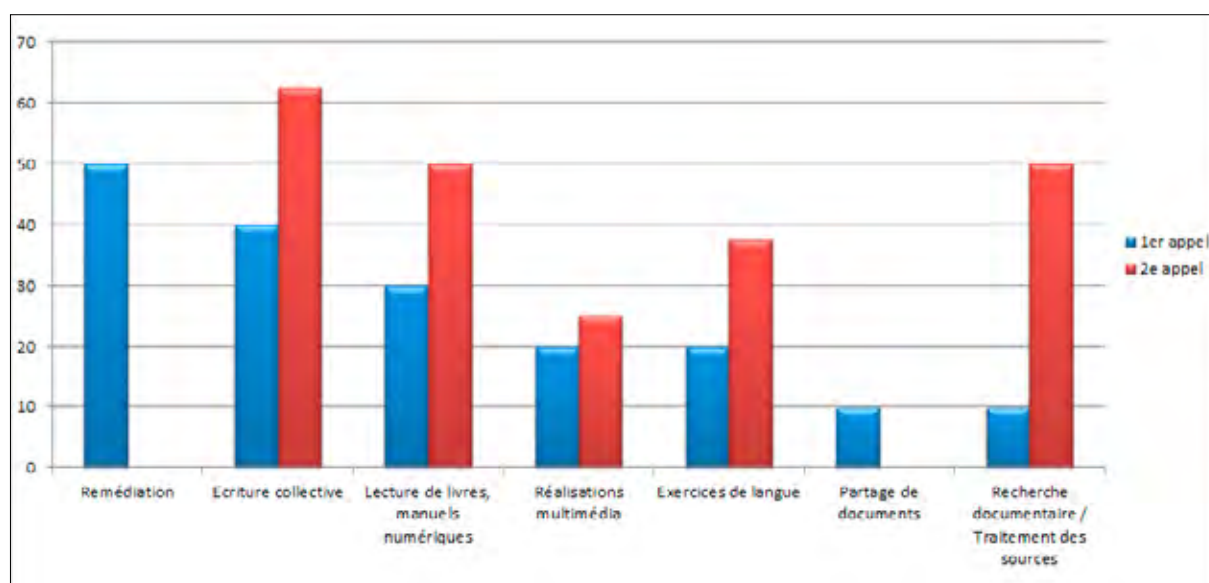
PROJET DU SUPÉRIEUR Ordinateurs portables, TBI, logiciels.

Notons que plusieurs projets souhaitent utiliser Antidote (un logiciel de correction orthographique et grammaticale, proposant de nombreux outils : dictionnaires, guides linguistiques...).

5 Conclusions

5.1 Activités

En bleu, le premier appel à projets, en rouge le second. Les résultats sont exprimés en pourcentage. Notons que nombre de promoteurs comptent mener plusieurs activités pour mener à bien leur projet.



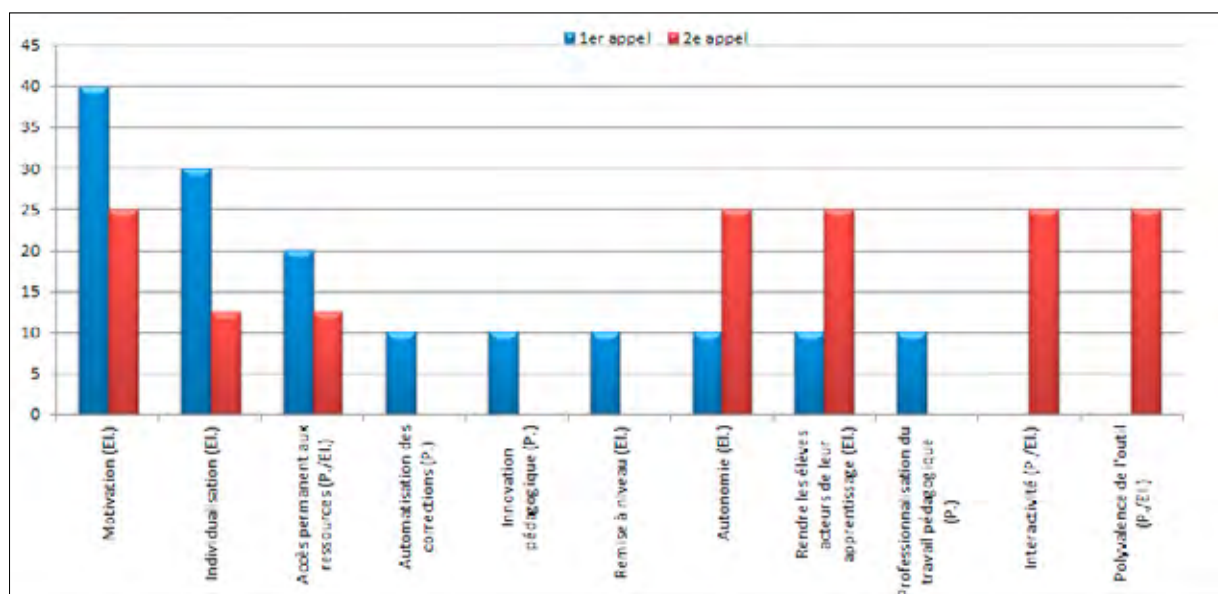
On remarque :

- la disparition complète de l'activité de remédiation dans les propositions du deuxième appel (première dans le premier appel) et du partage de documents (qui devrait aller de soi dans l'univers numérique) ;
- l'importance encore accrue de l'écriture collective, tendant aussi vers l'écriture spécifiquement numérique, l'écriture non linéaire ;
- l'importance également plus grande de la lecture sur support numérique ;
- à égalité avec celle-ci, le travail sur la recherche et la critique des sources ;
- une place importante de l'utilisation de l'outil pour travailler la langue avec, cette fois, une visée davantage réflexive que permet le logiciel Antidote ;
- l'apparition de l'apprentissage de la littérature.

Il est toutefois difficile d'interpréter ces évolutions, dans la mesure où nous ne disposons que de très peu de données et que nous ne pouvons pas préjuger des raisons de la disparition de certaines activités, peut-être simplement parce qu'elles sont entrées dans la pratique courante, de sorte qu'elles ne se justifient plus dans le cadre d'un appel à projets innovants.

5.2 Bénéfices attendus

En bleu, le premier appel à projets, en rouge le second. Les résultats sont exprimés en pourcentage. Rappelons que la plupart des promoteurs de projets attendent plusieurs bénéfices.



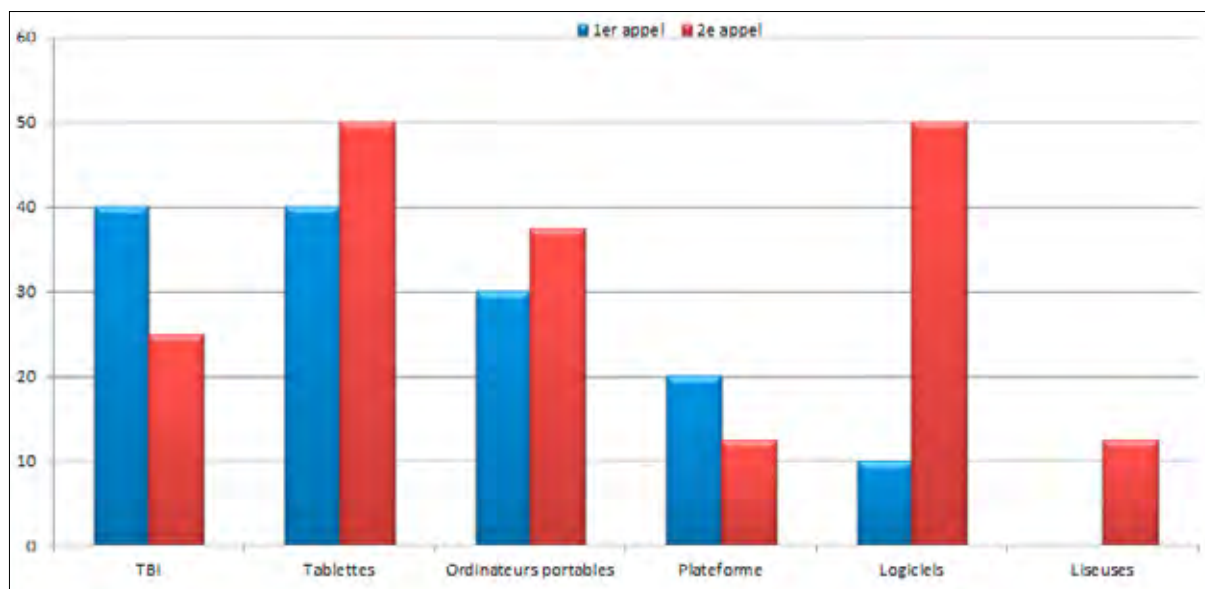
Pour le deuxième appel à projets, les enseignants n'ont plus considéré le bénéfice attendu pour eux-mêmes, mais seulement pour les élèves.

Si la motivation reste un bénéfice attendu important, les autres sont plus directement en lien avec l'usage spécifique du numérique: autonomie, interactivité, polyvalence de l'outil et le fait de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage. Cela indique sans doute la prise de conscience du changement nécessaire de posture de l'enseignant.

L'individualisation du travail a disparu en même temps que les projets de remédiation dont elle est le corollaire.

5.3 Matériel nécessaire (en considérant 10 écoles pour chaque projet)

En bleu, le premier appel à projets, en rouge le second. Les résultats sont exprimés en pourcentage. Notons que nombre de promoteurs ont demandé une combinaison de matériel.



Si les tablettes et les ordinateurs portables restent massivement demandés, les TBI perdent leur première place au profit des logiciels tandis que les liseuses font leur apparition.

Sans doute, TBI et plateforme sont-ils désormais entrés dans les écoles (la liste du matériel disponible fournie en annexe des projets le montre).

La demande de logiciels est liée aux activités proposées et à un centrage sur le français qui apparaissait peu dans le premier appel à projets.

L'apparition des liseuses et la concurrence entre tablettes et ordinateurs pourraient indiquer une prise en considération plus grande des usages spécifiques de chacun de ces supports.

Dans le numéro 498²⁴ des *Cahiers pédagogiques* intitulé « Technologies numériques : un nouveau référentiel pour l'école », Éric Sanchez identifiait les changements pédagogiques induits par l'utilisation du numérique de la manière suivante :

Changements

- du rapport de l'élève au savoir,
- du temps et de l'espace éducatifs,
- de l'importance du collectif dans l'apprentissage.

Dès le premier projet, les professeurs de français ont pris en compte l'importance du collectif

²⁴ Voir les références dans la bibliographie.

et le changement du temps et de l'espace éducatifs tout en continuant la grande tradition du cours magistral, mais ce n'est que dans les projets de 2013 que le changement de rapport de l'élève au savoir devient un axe important des projets: c'est sans doute le fruit de la diffusion des expériences diverses menées dans les classes.

Les activités apparaissent davantage centrées sur les spécificités du cours de français et, en particulier, lire et écrire. Le poids de l'étude de langue décroît au profit de la création individuelle ou collective.

Il faut toutefois rappeler les limites des conclusions tirées ici:

1. l'analyse repose sur un nombre extrêmement réduit de projets;
2. les conditions imposées par les appels à projets éliminaient de facto un certain nombre de projets potentiels: ceux qui ne nécessitaient pas de nouveau matériel ou qui étaient déjà menés dans les classes;
3. il n'a pas été possible d'observer la réalité du terrain;
4. le deuxième appel à projets n'était pas encore mis en œuvre sur le terrain au moment de la rédaction de cet article;
5. une évolution des usages a peut-être eu lieu entre les deux projets; toutefois, les documents introduits pour la deuxième expérimentation ne permettent pas d'en prendre connaissance.

Il n'en demeure pas moins que les enseignants de français semblent utiliser encore timidement les TICE dans leur pratique; on peut du moins le supposer, compte tenu du nombre de projets déposés et de leur nature. Et pourtant, des besoins existent. On retiendra en particulier la lecture sur écran (non linéaire, hypertextuelle). Les résultats de l'enquête PISA tels qu'ils ont été analysés par Dominique Lafontaine [LAFONTAINE D. et al. 11] indiquent à suffisance qu'un entraînement des élèves est indispensable si on veut améliorer leurs résultats.

Références

Plans d'équipement: <http://www.enseignement.be/index.php?page=26473&navi=3219> (consultation le 21/1/2015).

BRAEKMAN N., CHATELAIN F. (coord.) (2009), Oser les TICE au cours de français, Bulletin de l'ABPF, n° 222-223.

«Comment ça marche?», pp. 13-14, in Cahiers pédagogiques, n° 498 (2012).

BAYE A., QUITTRE V., MONSEUR C., LAFONTAINE D. (2011), «La lecture électronique à 15 ans Premiers résultats PISA 2009», in Les Cahiers des Sciences de l'Éducation, n° 32, Liège, Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe) Université de Liège.

BÉZARD M., D'ATABEKIAN C. (coord.) (2012), Guide TICE pour le professeur de français, Paris, WebLettres et CRDP.

SANCHEZ E. (2012), «Technologies numériques: un nouveau référentiel pour l'école», pp. 15-16, in Cahiers pédagogiques n° 498.

Analyse des effets du TBI sur les pratiques d'écriture et de réécriture des étudiants de Master «Professorat des écoles»

De la «rédaction» à l'album typographique

BÉNÉDICTE DUVIN-PARMENTIER

ESPE Toulouse-Le-Mirail. École doctorale Alpha-PLH

benedicte.parmentier@univ-tlse2.fr

Résumé

L'utilisation du TBI (tableau blanc interactif) modifie-t-il les procédures d'écriture et de réécriture ?

Le but de la présente étude analyse les effets induits par le TBI et invite notamment à se demander si cet outil entraîne un rapport différent à l'écriture et à la réécriture chez les étudiants en master «Professorat des écoles», et de quelle manière. Nous présentons ici un tout premier état des lieux sur leurs usages du TBI à partir d'une expérimentation menée avec un groupe restreint de volontaires. Celle-ci était conduite sur trois étapes, la première cherchant à amorcer une typologie des corrections propres au TBI, la deuxième à voir comment il permet d'intégrer des textes littéraires et de rendre compte des différentes strates de réécriture et de la gestion du brouillon, la dernière à amorcer une réflexion sur la mise en page de l'objet texte.

Mots clés :

écriture – réécriture – TBI (tableau blanc interactif)

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative menée à l'ESPE (École Supérieure Professorat des Écoles) de l'Université de Toulouse (2012-2013) et s'attache à questionner la didactique de la production écrite au regard de l'usage du tableau blanc numérique (le TBI) chez les étudiants préparant le master «Professorat des écoles». Comme ces derniers y seront très probablement confrontés lors de leurs stages de formation ou dans leurs pratiques professionnelles, il nous a paru d'autant plus important de voir comment ils réagissent face à cet outil (qui n'a jusqu'à présent pas été intégré à leur cursus). Pour ce faire, nous les avons séparés en deux groupes, les invitant tous à écrire et réécrire un texte sur un sujet donné, le premier groupe travaillant exclusivement sur papier, le second sur TBI. Ceci nous a permis d'analyser d'une part les processus de réécriture mis en œuvre sans ou avec le TBI, et d'autre part les effets induits par cet outil, en voyant notamment s'il entraîne un rapport différent à la réécriture, et si oui de quelle façon. Précisons enfin que notre expérimentation, dont la vocation est d'établir un premier constat, puisque nous exposons ici un travail exploratoire avec un nombre de participants limité, n'a pas de prétentions quantitatives.

1 Cadre théorique

1.1 Écrire et réécrire avec le TBI

1.1.1 Écrire avec les nouvelles technologies

Quelle est historiquement la part prise par les nouvelles technologies dans le processus d'écriture ? Dès 1985, l'utilisation du traitement de texte est mentionnée dans les programmes de l'école primaire, mais alors considérée sous son seul aspect technique.

Une décennie plus tard, dans la revue *Repères*, consacrant son numéro 11 aux utilisations des nouvelles technologies informatiques d'écriture comme outils d'enseignement-apprentissage, Sylvie Plane, dans un article intitulé «*De l'outil informatique d'écriture aux outils d'apprentissage: une réflexion didactique à développer et des recherches à poursuivre*», souligne le fait que dans les programmes de 1995 la conception de l'informatique a changé et que celle-ci est désormais vue comme un outil au service de l'écriture.

En se référant aux travaux des sociologues (Goody, 1977), elle montre qu'en plus ce nouveau support d'inscription, loin d'être inerte, exerce une influence sur le processus d'écriture (Plane, 2003).

En va-t-il de même pour le TBI, lui qui offre un large éventail de possibilités techniques, telles les annotations directes sur écran (ajouts, déplacements, remplacements et suppressions de mots, phrases ou textes), tout en enregistrant les traces de ces diverses corrections simultanément visibles si besoin est, et qui donne aussi accès directement aux ressources encyclopédiques, lexicales et à des banques de textes (Crinon et alii. 2010) ?

1.1.2 Épistémologie des étudiants

Les étudiants qui ont participé à notre étude sont en première année de MASTER préparant au métier de professeur des écoles et ont tous effectué un stage d'observation accompagné (SOPA) dans des classes d'école primaire au cours duquel ils ont pu observer des pratiques d'écriture au cycle 3.

Bien qu'ils aient l'habitude des outils technologiques et les manipulent quotidiennement (exceptée une étudiante qui se dit «*rétive aux ordinateurs et au logiciel de traitement de texte*»), aucun dans le cadre de son cursus universitaire n'a eu l'occasion d'utiliser un TBI, en revanche tous souhaitent y être formés.

Ils ont accepté de participer à l'expérimentation parce qu'ils ont l'intention de s'en servir dans leurs futures classes et que, pour l'instant, ils n'ont pu en observer que des usages parcellaires, tels la fabrication d'étiquettes pour les leçons de grammaire ou la simple vidéoprojection.

En leur demandant d'effectuer une tâche ordinairement dévolue aux élèves, nous souhaitons à la fois les faire réfléchir aux différentes étapes de correction et de réécriture, et prendre conscience du fait qu'un usage réfléchi du TBI peut contribuer à l'amélioration de leurs écrits.

1.2 Mise en œuvre et dispositif:

1.2.1 Établir une typologie des erreurs

Concernant la méthodologie de notre ingénierie, nous avons souhaité mettre en place un atelier basé sur le volontariat, ceci pour que les étudiants ne se retrouvent pas dans une situation trop formaliste et qu'ils s'impliquent personnellement dans une écriture de soi, non évaluée (Roques, 2003).

Nous avons ensuite constitué deux groupes de quatre étudiants chacun et, à partir d'une consigne d'écriture commune («*Vous raconterez en une dizaine de lignes un souvenir lié à un livre d'enfant*»), avons sélectionné un texte (nommé par la suite texte source) parmi les huit qui ont été produits. Chaque membre du premier groupe (appelé A) en a alors reçu une version manuscrite photocopiée tandis que dans le second (appelé B), le texte source a été directement recopié sur le TBI. Tous disposaient, suivant le cas, de stylos ou de stylets quatre couleurs et ont été invités à retravailler le texte au sein de leur groupe.

Cette mise en place d'un dispositif commun a permis de mesurer les écarts et les points de convergence dans l'utilisation des méthodes de correction et de réécriture, cette première étape visant à amorcer une typologie des corrections, constater lesquelles sont le plus souvent pratiquées (reformulations, ajouts, suppressions et déplacements), et surtout commencer à se demander si elles le sont de façon similaire dans les deux groupes.

1.2.2 Gestion du brouillon avec et sans TBI

La deuxième étape a consisté pour les étudiants à modifier et à enrichir le texte source en s'appuyant cette fois sur un passage d'*Enfance* de Sarraute, récit autobiographique lié à la découverte par la narratrice d'un livre considéré comme fondateur dans sa formation d'écrivain, l'extrait ayant été retenu parce qu'il expose de l'intérieur le processus créatif destiné à reconstituer les souvenirs de l'enfance, à travers des mots qui se dérobent et que l'écrivain tente de restituer comme autant de «repentirs» autobiographiques, au sens pictural et littéraire du terme, dont les mouvances et leurs corrections successives sont autant de palimpsestes.

L'organisation était ici identique à celle de la première étape: deux groupes, deux expressions. La recherche d'un protocole de correction s'est alors engagée au sein des deux: dans le groupe A, par exemple, il a été suggéré d'ajouter des notes marginales ou des «paperolles²⁵», à la manière de Proust, tandis que dans le groupe B, un code couleur s'est immédiatement imposé, destiné à mettre en relief les types de transformations effectuées.

Cette deuxième étape doit conduire à affiner les éventuelles différences générées par les deux supports d'écriture, en observant plus particulièrement à la fois les effets des ratures sur le processus de réécriture, la prise en compte des différentes strates d'écriture et la gestion pertinente des brouillons.

1.2.3 Mise en page avec et sans TBI

Dans la troisième et dernière étape, l'expérience est poursuivie à partir d'un nouveau corpus composé cette fois de deux albums pour la jeunesse à destination du cycle 3: *Chez elle ou chez elle* de Béatrice Poncelet et *Magasin Zinzin* de Frédéric Clément. Chacun de ces ouvrages, outre le fait de rendre compte de souvenirs d'enfance, possède une mise en page, un iconotexte et des caractéristiques typographiques particulièrement signifiants. Cette phase du processus est destinée plus précisément à amorcer une réflexion sur la mise en page de l'objet texte.

Précisons enfin que, dans le cadre de leur formation, les étudiants ont pu suivre des cours de littérature de jeunesse et qu'en plus le site de formation accueille traditionnellement des écrivains avec lesquels ils travaillent, ainsi cette année Béatrice Poncelet.

2 Analyse des écrits avec et sans TBI

2.1 Le texte source

Le texte de départ retenu par les étudiants raconte un épisode au cours duquel un jeune garçon, en visite chez son grand-père, doit sortir la nuit en montagne, seul au milieu d'une nature effrayante. La narratrice, partante d'un topo de la littérature enfantine qui joue avec les peurs du lecteur, y

²⁵ À la fin du Temps retrouvé, des additions et corrections importantes ont été regroupées sous forme de longues bandes de papiers collés mis bout à bout par Céleste Albaret, qui les a baptisés des «paperolles».

apparaît clairement présente seulement à la fin du récit («Je me souviens»), se remémorant ses sentiments («Il fait nuit, il a peur et moi aussi») tout en décrivant les effets du temps sur le souvenir («je ne sais plus si ça venait du livre ou de moi»).

La tournure liminaire «C'est l'histoire de» illustre la difficulté à entrer dans le processus d'écriture, l'auteure du texte reconnaissant ne pas savoir comment commencer. Elle poursuit par une énumération qui part de concepts larges «vie, nature» pour en venir à une description convenue brossée à grands traits: «paysages pleins de vide, des hauteurs, un grand ciel bleu» et qui sert de toile de fond sur laquelle elle jette de grands aplats de couleurs: «du vert, du marron, du bleu...». La situation de rupture, quant à elle («un problème amène le garçon à devoir sortir»), n'est pas exploitée, le lecteur devant se contenter d'un personnage qui «va quelque part». S'ajoute une seconde description développant l'image de la nuit liée aux peurs enfantines (le «champ parsemé de pierres», la «forêt sombre et épaisse» et qui «grandit et devient noire et plus sombre que la nuit»).

La scène suivante laisse la place à l'intervention directe de la narratrice qui se révèle ignorer comment va agir son personnage: «il a peur et moi aussi, mais il continue, je crois», cette hésitation soulignant la relativité du souvenir. D'ailleurs elle finit même par abandonner son héros et reparle de la difficulté de reconstruire un épisode passé: «Je ne me souviens que de ce tableau avec moi dedans... je ne sais plus si ça venait du livre ou de moi.» Le texte s'achève alors, miné de l'intérieur...

2.2 Premières réécritures et dispositif initial

2.2.1 Un aménagement du dispositif

Le groupe A a discuté des corrections à apporter, mais celles-ci n'ont pas été reportées sur une seule feuille, chacun ayant décidé de travailler sur sa photocopie individuelle. L'ingénierie didactique a donc été détournée de ce qui était convenu en amont, à savoir l'utilisation d'une seule feuille pour tous.

Les modifications retenues sont essentiellement lexicales ou liées à la ponctuation, ainsi des remplacements («un problème **amène** le jeune garçon à devoir sortir» devient: «un problème **oblige** le jeune homme à devoir sortir») et des suppressions («**en haute montagne**» est abandonné parce que jugé redondant avec la phrase liminaire: «C'est l'histoire d'un garçon qui va rendre visite à son grand-père à la montagne»); remarquons d'ailleurs que cette disparition n'améliore pas forcément le texte, en effet on peut penser que la mention «**haute montagne**» participe bien des éléments du décor destinés à susciter l'angoisse et l'isolement du héros. Enfin la ponctuation a été fréquemment simplifiée dans le but de raccourcir la longueur des phrases.

Par ailleurs, aucune grille de correction n'a été mise en place (alors qu'elle l'est généralement dans leurs pratiques de futurs enseignants et qu'elle est revendiquée comme un moyen efficace de réduire la subjectivité inhérente à la correction) et aucune typologie des erreurs n'apparaît clairement. De surcroît, l'usage excessif de la couleur rouge rend la relecture compliquée et de nombreux passages ont été barrés (dans une version, le prénom même de l'auteure), ce qui pratiquement empêche de relire le texte initial.

Au final cependant, ces corrections malgré leur nombre restent succinctes. Notons en outre que les étudiants se sont dits «gênés» d'avoir à corriger et à «juger» un texte qu'ils n'ont pas produit personnellement (peut-être parce qu'il n'est pas devenu un objet collectif).

2.2.2 Une correction organisée

Le groupe B a très vite décidé de mettre en place un code couleur parce que «tout le monde voulait apporter des modifications et qu'elles allaient dans tous les sens». Il a réinvesti les catégo-

ries mises à jour par Claudine Fabre Cols (2002) et choisi une couleur pour chacune : rouge pour les ajouts, vert pour les suppressions, noir pour les déplacements et bleu pour les corrections. On constate immédiatement la surabondance de bleu, les corrections étant très nombreuses même si elles ne portent que sur des points de détails, par exemple : «**va rendre**» est remplacé par «**rendre**», un point par un point-virgule, «**cette vie**» par «**la vie de celui-ci**», etc.

Quelques suppressions ont été effectuées notamment celle de la formule liminaire : «**C'est l'histoire de...**», jugée par les étudiants «*maladroite et inutile*», ou «cette vie» dans le groupe énumératif : «**il découvre cette vie, la nature, des paysages pleins de vide, des hauteurs, un grand ciel, des maisons en bois, des chemins de terre, du vert, du marron et du bleu...**» termes trop généraux et considérés comme inadéquat avec le reste d'une liste essentiellement descriptive.

Pour éviter la redondance du mot «montagne», le complément «*dans une maison isolée en haute montagne*» a été déplacé en début de texte pour remplacer le simple «à la montagne». Enfin, un seul ajout a été proposé «**Je me souviens d'un vieux livre gondolé par l'humidité**», mettant ainsi l'accent sur l'objet-livre.

À l'instar du groupe A, les utilisateurs du TBI ont montré pendant les premières minutes une hésitation à corriger le texte d'un pair, leurs corrections sont restées de surface et il n'y a pas eu non plus de réelles variations dans le traitement des réécritures. La seule différence notable a été une organisation collective et négociée dans la correction.

2.3 Comment intégrer un texte d'auteur dans le processus de réécriture ?

2.3.1 Correction ou réécriture ?

Le groupe A, ayant toujours à sa disposition le texte source corrigé par leurs soins, a reçu une nouvelle photocopie de l'original ainsi que l'extrait d'*Enfance* de Nathalie Sarraute. Il s'agissait alors d'apprécier les enrichissements éventuels induits par ce dernier apport et de voir si les corrections allaient en être modifiées.

De façon générale, celles-ci se sont avérées plus nombreuses qu'auparavant, plus variées et peuvent être considérées comme de véritables réécritures ; dans un cas par exemple, elles restructurent la trame même de l'histoire par le biais de la disparition immédiate du héros au profit d'une narratrice interne (le pronom personnel «je» étant alors utilisé du début à la fin), dans un autre elles aboutissent à la transformation complète du texte source (interrogée, l'étudiante qui a procédé ainsi nous a expliqué que, la suggestion d'utiliser des paperolles ne lui convenant pas et l'insuffisance des marges ne lui permettant pas non plus d'apporter toutes les corrections qu'elle souhaitait, elle a «*préféré repartir de zéro*»).

La difficulté principale qui est apparue devant la multiplicité des types de correction a donc été de les gérer et de les hiérarchiser ; au final, les textes produits relèvent plutôt d'une réécriture souvent radicale.

2.3.2 Prise en compte du texte littéraire

En ce qui concerne le groupe B, les ajouts inspirés directement du texte de Sarraute ont été très nombreux. La position de ce dernier, projeté sur le TBI à côté de la page sur laquelle les étudiants sont en train d'écrire, explique sans doute cette imbrication, la disposition verticale des deux textes pouvant en outre accentuer l'utilisation des références, parfois à la limite du copié/collé : ainsi de certains passages, tel «*j'aimais beaucoup le feuilletter*» qui met en valeur la dimension affective de l'objet-livre et nous fait suivre la narration au fil du mouvement des pages qui sont tournées,

ou «j'adore ce passage, je le connais par cœur» qui offre une dimension plus riche au texte en révélant la fonction cathartique de la littérature puisque la narratrice peut se dissocier de son personnage («*je n'ai plus peur*»), ou encore «*je n'en suis pas sûre*» qui trahit la fragilité du souvenir et détourne le code autobiographique puisqu'au final ce qui importe est moins l'anecdote que le travail exploratoire de l'écriture.

Le groupe travaillant sur le TBI a donc manifestement pris davantage en compte le texte littéraire et toutes ces corrections, véritablement enrichies par le texte de Sarraute, se sont révélées être bien davantage que de simples modifications de surface, par exemple celle concernant l'évocation de la relativité de la mémoire, traduite par le «*Je n'en suis pas sûre*» naissant du «*est-il certain que cette image se trouve dans Max et Moritz?*» et qui reprend là l'un des fondements de l'écriture sarrautienne.

2.4 Mise en espace du texte et nouvelle stratégie de réécriture

2.4.1 Des obstacles pratiques

Seul un étudiant du groupe A, en procédant à des découpages du texte, a valorisé sa matérialité et créé une mise en page originale. Il a disposé sur celle-ci une sorte d'inventaire descriptif du paysage en le présentant sous forme de liste, collant les étiquettes «*des hauteurs*» verticalement, «*des chemins de terre*» obliquement, traduisant de cette façon visuellement le signifié de ces termes. Dans le groupe nominal «*des paysages pleins de vide*», il a aussi rejeté le mot «*vide*» à l'extrémité de la ligne pour laisser un large blanc typographique. Dans son travail, c'est le texte de Clément qui transparait davantage puisque lui-même essentiellement énumératif, en revanche le jeu continuuel de cet auteur sur la taille des polices n'y est pas repris.

Les autres étudiants ont eux laissé de côté leurs deux premières versions pour revenir au texte source et ont proposé d'autres types de correction, négligeant les déplacements et privilégiant les ajouts, ce qui les a obligés à se lancer dans des réécritures à nouveau très importantes. La nature du support semble donc avoir été ici un obstacle intrinsèque à une mise en page claire et originale, celle-ci restant en effet assez artisanale, notamment à cause de la mise en espace très limitée.

2.4.2 Création d'un iconotexte

En ce qui concerne le groupe B, le texte s'est étoffé en reprenant massivement certains éléments du corpus: ainsi de l'expression «*vieux livre gondolé par l'humidité*» qui, devenue «*il me semble sentir encore ses pages coller sous mes doigts*», transforme la simple description pittoresque d'un objet en une réminiscence d'un geste mimant les découvertes successives de l'histoire («*Qu'y découvre-t-on?*»). D'autre part, la suppression des verbes au profit d'une énumération, l'amoindrissement de la figure du grand-père (tout juste évoquée) et la disparition de compléments circonstanciels («*dans la montagne*» ou «*dans une maison isolée*») indiquent que le texte s'inscrit désormais moins dans une trame narrative que dans le surgissement de «*tropismes*», ces visions fugitives échappées au naufrage de l'oubli: ne subsistent alors que des aplats de couleurs, des lignes floues et de vagues impressions. La ponctuation, plus riche ici, n'a plus elle pour seule fonction de raccourcir les phrases en vue de les simplifier, mais est devenue un élément stylistique à part entière comme chez Béatrice Poncelet, en particulier les points de suspension qui servent à dévoiler progressivement le paysage et nous faire partager les réflexions du narrateur: «*... mais ça venait du livre... ou de moi...*».

De plus, comme dans la phase précédente avec Sarraute, une longue phrase a été quasiment reprise chez Poncelet: «*on invente des histoires... faites de pages prises au hasard*». Plus profondément d'ailleurs, la version finale des étudiants, qui connaissent bien l'œuvre de cette

auteure (elle-même influencée par celle de Nathalie Sarraute) est très marquée par son album «*Les cubes*» dont la thématique est à la fois la perte de la mémoire et la volonté désespérée de se raccrocher à des souvenirs de lecture d'enfance qui, s'échappant sans cesse, ne ressurgissent que par bribes.

Enfin, il est à noter que des passages du texte source supprimés dans les deux premières réécritures renaissent dans cette version finale, donnant tout son sens à la notion d'écriture-palimpseste.

Quant à la transformation matérielle du texte, elle a été pratiquée de façon radicale et les «graphèmes suprasegmentaux» (Anis) systématiquement utilisés à la manière de Clément et Poncelet.

Ainsi les caractères d'imprimerie ont fait l'objet d'un choix pensé: «*ces hauteurs*» a été écrit en «Times condensed», police ramassée et grasse suggérant la verticalité, «*ces immenses étendues*» en «Verdana», police sans empattement avec des espaces larges incarnant l'immensité horizontale, et «*il a peur et moi aussi*» en «Lucida Calligraphy» reproduisant à dessein une écriture manuscrite.

En regard du texte de Clément qui offrait des tailles de caractères différentes et une mise en espace particulière (de type tabulaire), mais sans changement de polices, les étudiants sont allés plus loin dans leur réécriture. La disposition du texte a également fait l'objet chez eux d'une attention particulière: le texte y a été segmenté avec un usage très important de blancs et de passages à la ligne, nous faisant suivre «en direct» l'émergence des souvenirs, sans oublier les incontournables points de suspension... Des illustrations ont même été ajoutées qui s'articulent avec le texte, celles-ci se révèlent peu élaborées, sans doute par manque de temps et d'habitude de manipulation de certaines fonctions du TBI (comme l'enregistrement du texte en image), mais elles orientent nettement cette ultime version du côté du genre de l'album: y sont ainsi esquissés des montagnes et un chemin sinueux qui ne semble conduire nulle part, symbolisant le parcours initiatique du héros.

3 Quels sont les apports du TBI dans les processus de réécriture ?

Suite à l'expérimentation que nous venons de décrire, deux questions fondamentales se sont naturellement imposées à nous. Premièrement, quel est l'apport concret du TBI dans le processus d'écriture et de réécriture? Deuxièmement, cet outil peut-il aller jusqu'à induire de nouvelles pratiques dans l'essence même de ce processus?

3.1 Les apports dus aux possibilités techniques

3.1.1 Particularités du texte sur TBI

L'utilisation des stylets avec la double possibilité d'annoter ou d'effacer rapidement (à l'aide de la gomme) autorise une correction très facile et par suite une oralité importante déclenchant chez les étudiants une réelle interactivité. En ce qui concerne le groupe A qui, rappelons-le, est celui qui ne bénéficie pas du TBI, les échanges ont été clairement moins fructueux, chacun se cantonnant à annoter individuellement son texte sans qu'aucune grille commune de correction n'ait été mise en place.

Dans le groupe B, le fait de pouvoir disposer à tout moment des différentes strates de réécriture laisse la possibilité de reprendre facilement des éléments, dans le texte source ou les autres versions, ce qui s'est révélé plus difficile pour ceux qui ont travaillé uniquement sur papier. Projeter sur l'écran les trois versions les unes à côté des autres a donc permis d'intervenir partout simultanément sur l'une ou sur l'autre, aller de l'une à l'autre ou encore déplacer des blocs de mots ou de textes vers l'un ou vers l'autre, rendant possible une vision globale beaucoup plus aisée de son propre travail.

3.1.2 Apports dans l'essence même du processus d'écriture

En outre, les étudiants du groupe B ont tous assuré que le TBI leur avait semblé être un instrument particulièrement approprié aux travaux de réécriture, notamment parce qu'ils ont eu du plaisir à écrire et à échanger avec leurs pairs, engendrant de ce fait une ambiance propice à l'émulation, ils ont ainsi insisté sur l'aspect devenu ludique de l'écriture en particulier dans la version finale où ils se sont pris au jeu en illustrant et en discutant entre eux de la mise en page et des choix typographiques les plus pertinents.

Ils ont aussi grandement apprécié les stylets grâce auxquels chacun a pu conserver sa propre écriture, tracer des flèches et faire des dessins, ils ont également salué l'existence de la gomme et du surligneur qui leur permettent de travailler directement comme sur un «brouillon papier», sans passer par le clavier.

Ils ont enfin trouvé que la projection simultanée à la verticale des textes de référence induisait une meilleure utilisation de ceux-ci pour enrichir leur propre production.

À la suite de ces différents témoignages, du déroulement même de l'expérience, ainsi que de la lecture des écrits produits, nous pouvons voir que le TBI, grâce à toutes ses possibilités techniques, en créant une dynamique certaine entre les participants et en induisant une meilleure organisation de leurs travaux, facilite la réécriture, au moins dans sa matérialité.

En revanche on peut se demander quelles sont les limites de cet outil et s'il a une portée plus profonde sur l'essence même du processus de réécriture. Il semblerait que non si l'on considère le détournement de l'ingénierie opérée par les membres du groupe A qui ne se sont naturellement pas réunis pour produire une réécriture commune. En effet, une interactivité systématique, consubstantielle à cet outil, ne brouille-t-elle pas la perception que l'on peut avoir, d'une part en tant qu'auteur de sa réelle participation personnelle dans le processus de réécriture commun, d'autre part en tant que lecteur de l'auteur qui disparaît alors derrière une parole collective ?

Références

ANIS J. (1983), Pour une graphématique autonome, Langue française, n° 59.

ANIS J., TEMPORAL-MARTY N. (1990), *Ecriture, Informatique, Pédagogie, Collection Micro savoirs*, Paris: CNDP.

ARABYAN M. (2008), «Le choix typographique, objet sémiotique», Cahiers Gutenberg, n° 50.

AUTHIER-REVUZ J., GRÉSILLON A. (2004), La réécriture. Questions théoriques. Interview croisée, Le français aujourd'hui, n°144.

BÉGUIN-VERBRUGGE A. (2006,) Images en texte, images du texte, Villeneuve-d'Ascq: PU Septentrion.

BONIFACE C., PIMET O. (2010), Ateliers d'écriture, mode d'emploi, ESF éditeur.

BORÉ C., HUYN J-A. (2004), Réécritures, «Le français aujourd'hui», n° 144.

BUCHETON D., CHABANNE J-C. (2002), Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs, PUF.

CALLE-GRUBER M. (2001), Histoire de la littérature française du vingtième siècle ou les repentirs de la littérature, Champion.

CLAUS P. (2008), Les TICE au service des élèves de l'école primaire, Dossiers de l'ingénierie didactique, SCEREN-CNDP.

CHRISTIN A.-M. (1995), L'image écrite ou la déraison graphique, Flammarion.

CRINON J., MARIN B. (2010), «Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs», Revue de linguistique appliquée, XV.

CRINON J., LEGROS D., MARIN B. (2004), «Écrire et réécrire au cycle 3, l'effet des mots clés sur la réécriture avec ou sans assistance informatique», Repères n° 26-27.

DOQUET C. (2004), «Indices et traces de l'activité métadiscursive des scripteurs, aspects de la réécriture», Le français aujourd'hui, n° 144.

FABRE-COLS C. (2002), Réécrire à l'école et au collège, ESF.

FABRE-COLS C. (2004), «Les brouillons et l'école, ce qu'a changé la critique générique», Le français aujourd'hui, n° 144.

GARCIA-DEBANC C. (1980), «L'élève producteur d'écrits, CASUM.

GARCIA-DEBANC C. (1986), «Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture», Pratiques n° 49.

GARCIA-DEBANC C. (1989), «De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français», Pratiques n° 61.

JEUNIER B., MORCILLO A. CAMP J.-F., GALY-MARIE E., TRICOT A. (2005), Expertise relative aux usages du tableau blanc à l'école primaire.

LE GOFF F. (2007), «Ecrit palimpseste et brouillon de lecture: variations autour du commentaire de texte», Recherches n° 46.

MARTY N. (1991), «Quand les enfants parlent entre eux de traitement de texte et d'écriture», Actes du colloque «Texte et ordinateur, les mutations du lire-écrire, Editions de l'espace européen.

MARTY N. (2000), «Des enfants, des ordinateurs, des maîtres. L'école maternelle s'empare des nouvelles technologies», Education enfantine, n°10, Nathan.

PLANE S. (1995), «De l'outil informatique d'écriture aux outils d'apprentissage: une réflexion didactique à développer et des recherches à poursuivre», Repères, n°11.

PLANE S. (2006), «Médium d'écriture et écriture littéraire», Le français aujourd'hui, n° 153.

ROQUES M. H. (2001), L'autobiographie en classe, CRDP, Delagrave.

ROQUES M. H. (2004), «Penseurs sensibles, créateurs: les écritures de soi en formation d'enseignants», Le français aujourd'hui, n° 147.

ROSSIGNOL I. (1996), L'invention des ateliers d'écriture, L'Harmattan.

SOUCHIER E., JEANNERET Y., LE MAREC J. (2003), Lire, dire, réécrire. Objets, signes et pratiques des médias informatiques, Bibliothèque Centre Pompidou.

Annexes

Annexe 1: *texte source*

C'est l'histoire d'un garçon qui va rendre visite à son grand-père à la montagne, il découvre cette vie, la nature, des paysages pleins de vide, des hauteurs, un grand ciel, des maisons en bois, des chemins de terre, du vert, du marron et du bleu... Son grand-père vit dans une maison isolée en haute montagne, un problème amène le garçon à devoir sortir à la tombée du jour pour aller quelque part..., il descend la montagne, les couleurs s'obscurcissent, il fait plus froid et la pente inclinée d'un champ parsemé de pierres mène à une forêt que l'on voit d'en haut, sombre et épaisse, il fait nuit, il a peur et moi aussi, mais il continue je crois et la forêt grandit et devient plus sombre que la nuit.

Cette impression de solitude à l'extérieur dans le paysage froid et insensible est une image gravée en moi, il n'y en avait pas pourtant dans le livre et je ne me souviens que de ce tableau avec moi dedans. Tout le reste, le grand-père, etc. sont liés à cette image, mais je ne sais plus si ça venait du livre ou de moi...

SANDRINE

Annexe 2: première réécriture, groupe A

C'est l'histoire d'un garçon qui ^{rend} rendre visite
 à son grand-père. à la montagne. Il découvre
 cette vie, la nature, des paysages ~~pleins de~~
 vides, des hauteurs, en grand air, des maisons
 en bois, des chemins de terre, du vent, du maïs
 et du blé... Son grand-père vit dans une maison
 isolée. ~~en haute montagne~~, un problème ^{oblige} amène
 le garçon à ~~devoir~~ sortir à la tombée du jour
~~pour aller quelque part~~. Il descend la montagne
 les couleurs s'obscurcissent, il fait plus froid et
 la pente inclinée d'un champ parsemé de pierres
 mène à une forêt que l'on voit d'en haut, sombre
 et épaisse. Il fait nuit, il a peur et moi
 aussi mais il continue je crois et la forêt grandit et devient
 cette impression de solide à l'extérieur dans ^{plus sombre} ~~le noir~~
 ce paysage froid et insensible est une image
 gravée en moi; il n'y avait pourtant aucune
 dans le livre et je ne me souviens que de ce
 tableau ~~avec~~ moi ^{à l'intérieur} dedans. ~~Tout le reste,~~
 le grand-père ~~est~~ sont liés à cette image mais
 je ne sais plus si ça venait du livre ou de moi...
 Sandrine
 et le reste de mes souvenirs

Annexe 3: première réécriture, groupe B

Je me souviens d'un ^{jeux} livre gorgé par l'humidité
dans lequel ^{rend}

C'est l'histoire d'un garçon qui ~~se rend~~ visite à son grand-père à la montagne. Il découvre cette vie, la nature, des paysages pleins de vide, des hauteurs, un grand ciel, des maisons en bois, des chemins de terre, du vert, du marron et du bleu ... Son grand-père vit dans une maison isolée en haute montagne, un problème amène le garçon à devoir sortir à la tombée du jour pour aller quelque part. Il descend la montagne, les couleurs s'obscurcissent, il fait plus froid et la pente inclinée d'un champ parsemé de pierres mène à une forêt que l'on voit d'en haut, sombre et épaisse; il fait nuit, il a peur et moi aussi mais il continue, je crois, et la forêt grandit et devient plus sombre que la nuit. Cette impression de solitude à l'extérieur dans ce paysage froid et insensible est une image gravée en moi, il n'y en avait pourtant aucune dans le livre et je me souviens que de ce tableau avec moi dedans. Tout le reste, le grand-père, etc. sont liés à cette image mais je ne savais plus si ça venait du livre ou de moi...

- ▲ ajouts
- ▲ suppression
- ▲ corrections et précisions
- ▲ déplacements

Annexe 4: deuxième réécriture, groupe A

Je me souviens des visites de mon grand-père
 C'est l'histoire d'un garçon qui se rendait visite
 à son grand-père à la montagne, il découvre
~~la vie~~, la nature, des paysages pleins de
 vide, des hauteurs, en grand ciel, des maisons
 en bois, des chemins de terre, du vert, du marron
 et du bleu... Son grand-père vit dans une maison
 isolée en haute montagne, un problème amène
 le garçon à devoir sortir à la tombée du jour
 pour se rendre dans un endroit mystérieux
 pour aller quelque part, il descend la montagne
 les couleurs s'obscurcissent, il fait plus froid et
 la pente inclinée d'un champ parsemé de pierres
 mène à une forêt que l'on voit d'en haut, sombre
 et épaisse, il fait nuit, il a peur et moi
 aussi mais il continue je crois et la forêt grandit et devient
 plus noire
 Cette impression de solitude à l'extérieur dans
 le paysage froid et insensible est une image
 gravée en moi, il n'y avait pourtant aucune
 dans le livre et je ne me souviens que de ce
 tableau avec moi dedans. Tout le reste,
 le grand-père etc sont liés à cette image mais
 je ne sais plus si ça venait du livre ou de moi...
 Sandrine

Je me souviens ~~de~~ ^{des} visites à mon grand-père,
 Il habitait alors à la montagne. J'y découvrais
~~la vie~~, la nature, des paysages pleins de vide, du
 vert, du marron et du bleu. Sa maison de bois était
 pleine de vie et de livres. ~~La nuit~~, A la tombée
 du jour, quand les couleurs s'obscurcissaient et
 quand il faisait plus froid, je m'élevais. Je
 descendais des montagnes, les pentes inclinées d'un
 champ parsemées de pierres jusqu'aux forêts sombres
 et épaisses. Lorsque la nuit était entièrement noire,
 et que la peur m'avait envahi, je fermais mon livre
 épais, ~~lumi~~, et à la petite lumière et dont l'odeur

Annexe 5: deuxième réécriture, groupe B

Texte Sandrine réécriture

Je me souviens d'un vieux livre gondolé par l'humidité, **j'aimais beaucoup le feuilleter** ... un garçon qui va chez son grand père dans la montagne, **celui-ci vit dans une maison isolée il est taciturne et me fait peur** ... l'enfant découvre des paysages pleins de vide, des hauteurs, un grand ciel, des **chalets** en bois, des chemins de terre, **une palette de couleurs** .. **Un jour, alors que la nuit va tomber**, il descend la montagne, les couleurs s'obscurcissent, il fait plus froid et la pente inclinée d'un champ parsemé de pierres mène à une forêt que l'on voit d'en haut, sombre et épaisse, il fait nuit, il a peur et moi aussi mais il continue, je crois... **J'adore ce passage, je le connais par coeur, je n'ai plus peur. Est-ce que cette image de forêt qui grandit et devient plus sombre que la nuit est dans ce livre ? .. Je ne suis pas sûre. Cette impression** de solitude à l'extérieur dans ce paysage froid et insensible est une image gravée en moi, il n'y en avait pourtant aucune dans le livre, ça je m'en souviens ...

▲ gouts

▲ suppression

▲ corrections et précisions

▲ déplacements

Annexe 6: troisième réécriture, groupe A

C'est l'histoire d'un garçon qui se rendra visite
 à son grand-père à la montagne, et découvre
 cette vie

la nature,
 des paysages pleins de
 en grand air,
 des maisons en bois,
 des chemins de terre
 des hauteurs,
 vide,
 du vert, du marron
 et du bleu

Son grand-père vit dans une maison
 isolée en haute montagne, un problème amène
 le garçon à devoir partir à la tombée du jour
 pour aller quelque part

, il descend la montagne
 les couleurs s'obscurcissent, il fait plus froid et
 la pente inclinée d'un champ parsemé de pierres,
 mène à une forêt que l'on voit d'en haut, sombre
 et épaisse, il fait nuit, il a peur et moi
 aussi. Mais il continue à croquer et la forêt grandit et devient
 cette impression de solitude à l'extérieur dans
 ce paysage froid et insensible est une image
 gravée en moi, il n'y avait pourtant aucune
 dans le livre et je ne me souviens que de ce
 tableau avec moi dedans. Tout le reste,
 le grand-père etc, sont liés à cette image mais
 je ne sais plus si ça venait du livre ou de moi...

plus sombre la nuit

Annexe 7: troisième réécriture, groupe B

c'est...

dans ce vieux livre ... Il me semble sentir encore ses pages coller sous mes doigts ...

Comme j'aimais le feuilleter...

Qu'y découvre t-on ?

Un garçon va chez son grand père, un homme solitaire et taciturne

La NATURE ... On est en face d'IMMENSES ETENDUES ...

CES HAUTEURS

et ce ciel bleu et ses maisons en bois et ces chemins sinueux

Des taches marron, des aplats bleus

...

Voilà que l'enfant sort à la tombée du jour, il descend la montagne,
les couleurs s'obscurcissent, il fait plus froid et la pente inclinée d'un champ parsemé de pierres mène à une forêt que l'on v
haut, sombre et épaisse, **il fait nuit**, *il a peur et moi aussi*

● ● ● mais il continue, je crois, et la forêt grandit et devient plus sombre que la nuit. Cette impression de solitude à l'e
paysage froid et insensible, voilà des images gravées en moi,

j'adore ce paysage, je le connais par coeur

il n'y en avait pourtant aucune dans le livre ... je me souviens... mais de quoi en fait ?

Tout le reste, le grand-père, **etc.** sont liés à cette image mais ... ça venait du livre ou de moi...

J'invente des histoires, faites de pages prises au hasard

fa

Savoir-faire communicationnels et communication des compétences en Master de spécialisation ès lettres

GILLES MERMINOD ET MARCEL BURGER

Centre de Linguistique et des Sciences du Langage, Université de Lausanne

gilles.merminod@unil.ch

marcel.burger@unil.ch

Résumé

Notre article porte sur la mise en œuvre d'un dispositif de portfolio en ligne (ePortfolio) dans le cadre d'un Master de spécialisation ès lettres en Analyse des discours et de la communication publics. Dans le but d'améliorer la transférabilité de compétences académiques vers les contextes professionnels, l'équipe enseignante de ce Master a créé un ensemble d'activités permettant à l'étudiant de prendre conscience des compétences qu'il a développées et d'apprendre à mieux communiquer celles-ci. La démarche articule deux dimensions: réflexive et communicative. Sur le premier point, le projet se focalise sur le développement de l'attitude réflexive de l'étudiant par rapport à son apprentissage. Sur le second point, le projet se concentre sur le développement d'une aptitude à communiquer ses compétences. Vu la nature du cursus, communiquer à propos de ses compétences reflète précisément des compétences à communiquer et ce type de savoir-faire discursif représente une distinction essentielle par rapport à d'autres filières de formation en communication.

Mots clés:

**compétence de communication – transférabilité des compétences – réflexivité
pédagogie universitaire – ePortfolio**

Pour tout étudiant suivant une formation universitaire se pose la question de la transférabilité de ses compétences académiques dans les contextes professionnels vers lesquels il s'oriente. À l'Université de Lausanne, l'équipe enseignante du Master de spécialisation ès lettres en Analyse des discours et de la communication publics (ci-après ADCP) a mis en œuvre un dispositif de portfolio en ligne (ePortfolio) afin de répondre à ce besoin. En effet, communiquer à propos de ses compétences – pour l'étudiant d'un tel cursus – reflète justement ses compétences à communiquer; et ce savoir-faire discursif spécifique le distingue sur le marché du travail de candidats d'autres filières de formation en communication (psychologie, marketing, sciences sociales). Pour soutenir l'étudiant dans cette démarche, il a été créé un ensemble d'activités permettant à l'étudiant de prendre conscience des compétences qu'il a développées et d'apprendre à mieux communiquer celles-ci. Reposant sur un dispositif ePortfolio²⁶, les activités développées permettent de combiner approches pédagogique et biographique en intégrant sur un mode dynamique le parcours de formation de l'étudiant, le questionnement des acquis et la présentation curriculaire. Plus précisément, le projet mis en œuvre articule deux dimensions: une dimension réflexive, par le biais du développement d'une capacité à prendre conscience de ses apprentissages et à prendre de la distance par rapport à ceux-ci; et une dimension communicative, par le biais du développement d'une aptitude à dire et à montrer ses compétences.

²⁶ Pour davantage de précision sur les ePortfolios et leur usage dans les contextes de formation: voir Burger et Merminod (2010); Merminod (2014).

L'élaboration de ces activités repose sur et a fait naître les interrogations suivantes: comment et pourquoi décrire les savoir-faire discursifs enseignés dans un cursus? Quels types d'activités pédagogiques – s'appuyant sur des outils en ligne – peuvent-ils encourager une attitude réflexive chez l'étudiant par rapport à ses compétences à communiquer? Quels types d'activités permettent-ils tout à la fois à l'étudiant d'apprendre à communiquer ses compétences à communiquer et d'évaluer la pertinence de cette communication? En décrivant ici la façon dont nous avons pu répondre à ces interrogations, notre propos comprend trois temps. Tout d'abord, nous revenons sur le contexte dans lequel le portfolio en ligne a été mis en œuvre et sur les raisons pour lesquelles un tel dispositif a été choisi (1). Puis, nous présentons le scénario pédagogique développé spécialement pour le cursus ADCP et les activités d'apprentissage mises en œuvre (2). Enfin, nous concluons en pointant les apports et les limites de l'approche que nous avons développée (3).

1 Contexte de mise en œuvre

Le portfolio en ligne a été mis en œuvre dans le cadre d'un programme de spécialisation du Master ès lettres de l'Université de Lausanne. Ce programme, consacré à l'Analyse des discours et de la communication publics (ADCP), est conduit en partenariat avec l'Université des sciences appliquées de Winterthour et l'Université de la Suisse italienne de Lugano. Se déroulant sur un ou deux semestres, il est composé de trois modules d'enseignement et d'un module de travail personnel. Le programme est destiné en priorité aux étudiants du Master de français et des Sciences du langage et de la communication qui souhaitent se former dans le domaine de la communication publique. Il offre ainsi deux orientations de formation: l'une vers une première expérience de recherche, en établissant un pont entre la maîtrise universitaire et le doctorat; l'autre vers une activité préprofessionnelle par un stage dans le domaine de la communication et des relations publiques, effectué dans une institution ou une entreprise. Pour répondre à ces deux orientations, le programme s'est donné deux objectifs. D'une part, il doit permettre aux étudiants d'approfondir leur connaissance du rôle du langage dans les mécanismes stratégiques régissant la communication publique. D'autre part, il doit permettre de nourrir une réflexion sur la complexité et la diversité des rapports entre discours et cultures communicationnelles dans un monde politique, médiatique et économique affecté par la globalisation.

Le programme de spécialisation combine des enjeux multiples parmi lesquels on compte un partenariat avec d'autres institutions en Suisse, un objet d'étude multimodal et multisémiotique qui implique une diversité de contenus d'enseignement, une méthode interdisciplinaire articulant les sciences du langage et les sciences de la communication. Le caractère hétérogène des enjeux encourageait selon nous l'adoption d'un dispositif pédagogique plastique: comme outil en ligne, le ePortfolio (Copsey 2010, JISC 2008) répondait à cet impératif et a permis la création d'une communauté d'apprentissage²⁷ qui facilite la coordination des contenus d'enseignement et la communication entre les étudiants engagés dans le cursus.

Outre le besoin d'une structure flexible, un ancrage dans les pratiques professionnelles – notamment à travers des stages pratiques – a conduit à envisager l'importance d'une attitude réflexive (Kolb 1984, Moon 2004, Schön 1983) à propos des contenus d'enseignement. En tant que genre réflexif, le ePortfolio encourage les étudiants à reconsidérer leurs apprentissages en regard de leurs compétences et à considérer la transférabilité et la communicabilité des compétences développées durant leur formation dans une perspective professionnelle. À cet égard, le portfolio en ligne est aussi un outil qui répond aux besoins communicationnels d'étudiants en fin de formation. En effet, communiquer ses propres compétences est une problématique éminemment pertinente

²⁷ Au sens de *communauté de pratique* (Wenger 1998).

pour des étudiants formés en communication. De fait, on peut poser que communiquer à propos de compétences reflète des compétences à communiquer.

Pour aborder cette problématique spécifique, nous avons mis en œuvre des activités permettant aux étudiants de développer des pratiques d'apprentissage réflexif, d'envisager une meilleure conscience de leurs compétences et d'apprendre à communiquer celles-ci.

2 Un scénario d'apprentissage articulant réflexivité et communication

En pratique, l'équipe enseignante a développé un scénario d'apprentissage qui implique trois phases : **identifier ses compétences**, **verbaliser ses compétences**, **apprendre à communiquer ses compétences**. La première phase permet aux étudiants d'éviter d'envisager leur apprentissage uniquement en termes d'acquisition de savoirs et les force à penser également en termes de compétences. La seconde phase aide les étudiants à mettre des mots sur une réalité dont ils n'ont pas forcément conscience. Autrement dit, cela les aide à exprimer et à expliciter leurs compétences «pour eux-mêmes». Enfin, la troisième phase a pour objectif de les aider à envisager leurs compétences d'une manière interactive et communicative, c'est-à-dire «pour les autres». Par là, ils apprennent à tenir compte de la spécificité d'un médium et, plus précisément, des dimensions en jeu dans les types d'activités de communication qu'engage un médium spécifique. Dans ce sens, les étudiants apprennent à gérer la relation qu'ils instaurent entre eux-mêmes et une audience.

Ces trois étapes du scénario pédagogique – *identifier, verbaliser et apprendre à communiquer* ses compétences – correspondent à deux types d'activités d'apprentissage dans le dispositif que nous avons développé : les **activités réflexives** à travers lesquelles les étudiants documentent leurs compétences, exprimant et expliquant les compétences pour eux-mêmes ; et les **activités communicatives** à travers lesquelles ils communiquent leurs compétences, les disant et les montrant aux autres.

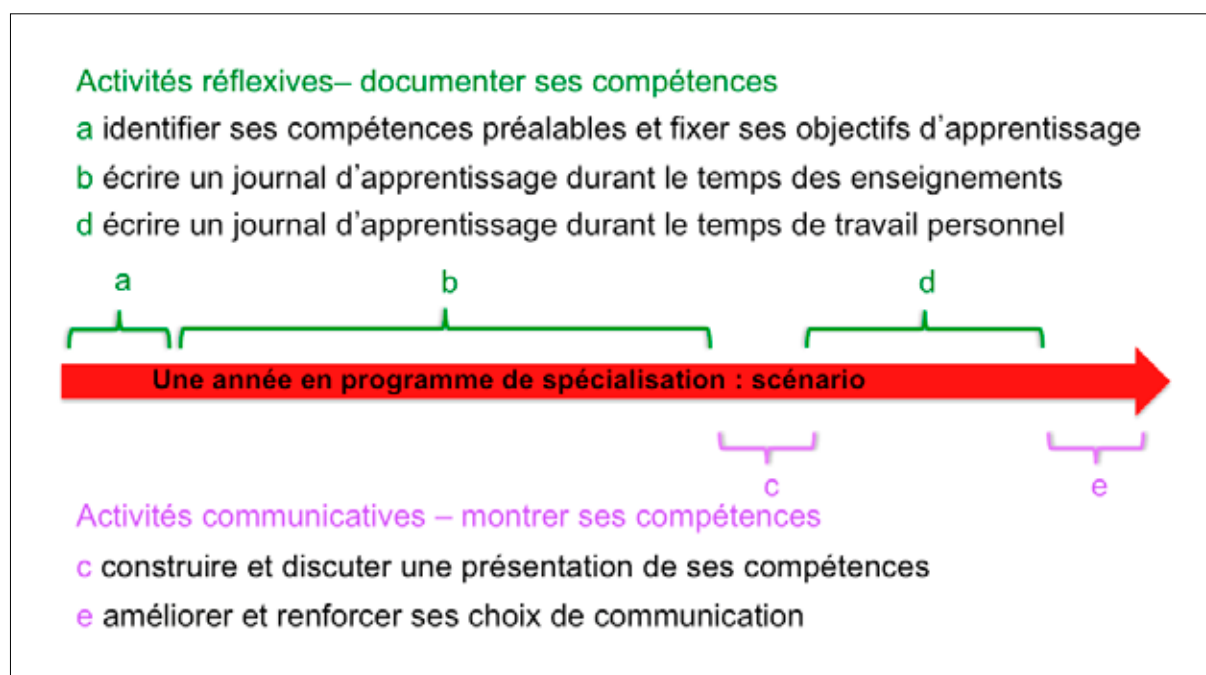


FIGURE 1 Activités réflexives et activités communicatives en spécialisation.

Le schéma ci-dessus montre cinq activités ePortfolio distribuées sur une année: trois durant le temps des enseignements (a, b et c) et deux durant le temps du module personnel (d et e). Les deux activités du module personnel sont une sorte de répétition des activités qui ont lieu durant les enseignements. Elles ont pour but de permettre une meilleure compréhension par les étudiants. Pour cette raison, nous présentons ci-dessous plus longuement les activités (a), (b) et (c) et nous traitons plus rapidement des activités (d) et (e).

2.1 L'activité réflexive (a): prendre conscience de ses compétences préalables et se fixer des objectifs

Les activités *réflexives* sont utilisées pour identifier et verbaliser des compétences. Fonctionnant comme des opérations de *décadrement* (Watzlawick, Weakland et Fisch 1975), elles permettent une prise de distance par rapport aux savoirs enseignés (Merminod 2014). L'activité (a) se déroule au début du semestre et permet à l'étudiant d'identifier ses compétences et de définir ses objectifs d'apprentissage. Ce premier pas vers la réflexivité consiste à envisager l'apprentissage académique non seulement à travers l'acquisition de savoirs, mais également au travers du développement de compétences. C'est la raison pour laquelle nous avons produit pour chaque cours une liste de compétences spécifiques que les étudiants peuvent voir dans le ePortfolio. Néanmoins, nous avons remarqué qu'il était nécessaire d'identifier des compétences non seulement en fournissant aux étudiants des listes de compétences spécifiques, mais aussi en leur permettant de considérer l'entier du programme d'une manière plus globale. En effet, travailler uniquement sur les compétences spécifiques n'est pas suffisant pour que les étudiants développent une véritable conscience et pensée personnelle à propos des compétences qu'ils ont développées ou qu'ils souhaitent développer. Ils doivent aller au-delà de la traditionnelle liste de compétences «cours par cours» pour penser en termes de compétences relatives à l'entier du programme. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de présenter aux étudiants, lors d'une séance d'introduction au début du semestre, ce que nous avons appelé les domaines de compétences.

Les domaines de compétences s'organisent en fonction de deux pôles: le premier pôle comprend des aptitudes relatives à *l'intégration de la complexité*; le second, à *la gestion de la diversité*.

Le pôle *intégration de la complexité* rend compte du fait que les discours de communication publique sont complexes à analyser: il s'agit de messages d'intérêt public énoncés par une instance collective au moyen d'un ou de plusieurs systèmes sémiotiques lors d'activités inscrites dans des pratiques sociales ancrées dans un contexte public, c'est-à-dire accessible à tout un chacun. De ce fait, le pôle *intégration de la complexité* regroupe cinq domaines de compétences: *l'interdisciplinarité*, la *communicabilité*, la *multimodalité*, la *multimédialité* et *l'interactivité*.

L'*interdisciplinarité* se rattache non pas tant à l'objet d'étude qu'est la communication qu'à la complexité même de l'étude des discours de communication publique. Lors de son parcours en programme de spécialisation, l'étudiant développe une réflexion élargie sur les phénomènes de communication publique et bénéficie de la possibilité de dépasser les apports d'une discipline unique pour considérer la complexité des dimensions communicationnelles et langagières des discours. L'étudiant prend ainsi conscience des processus constituant les discours de communication publique tant au niveau des formes qu'au niveau des idéologies. Les quatre autres domaines sont, quant à eux, directement attachés à l'objet d'étude. La *communicabilité* se développe par l'examen des différents genres et types de discours rencontrés en communication publique. De cette manière, l'étudiant sait appréhender les enjeux variés découlant de l'objet: enjeux politiques, enjeux économiques et publicitaires, enjeux citoyens. L'étudiant est en outre confronté à la communication publique sous toutes ses formes: des artefacts textuels des discours écrits jusqu'aux séquences audiovisuelles diffusées par la télévision ou la radio.

Nous proposons de qualifier de « *multimodale* » cette trajectoire de formation qui lui permet de développer une capacité à saisir les situations et les productions discursives dans toute leur complexité sémiotique. Liée à la *multimodalité*, la *multimédialité* s'acquiert, quant à elle, par l'ouverture du programme de spécialisation à l'analyse de tout type de *médium* : le cursus forme des étudiants capables de comprendre les enjeux d'une société où l'expression publique et médiatique s'élabore et se diffuse en effet à travers une multitude de canaux. De cette façon, l'étudiant prend conscience que les pratiques langagières – et l'ensemble des stratégies communicationnelles en jeu – dépendent de leur inscription dans un dispositif matériel particulier. Enfin, le cursus s'attache à intégrer la complexité en développant une attention particulière à la compétence d'*interaction*. En effet, à travers l'analyse d'interactions publiques et médiatiques, l'étudiant acquiert et développe les capacités de comprendre et de rendre compte de la co-construction et de la cogestion des rôles communicationnels dans des environnements diversifiés où le sens est négocié.

La spécialisation ayant pour vocation de former des experts en communication publique et plurilingue, le deuxième pôle de compétence développé – appelé **gestion de la diversité** – s'attache davantage à la dimension plurilingue de la communication. Il regroupe deux domaines de compétences : le *plurilinguisme* et la *multiculturalité*. Par l'étude de pratiques plurilingues dans différents contextes de communication, l'étudiant acquiert des compétences dans la gestion de la diversité des langues. Il développe parallèlement les capacités de saisir et d'employer diverses ressources langagières selon les objectifs discursifs et stratégiques identifiés. De plus, à travers une offre thématique proposant des cours en français, en allemand, en italien et en anglais, le programme de spécialisation aide l'étudiant à saisir et à gérer les différences culturelles inhérentes aux situations de communication dans un monde pluriel.

Présentée en début de semestre, une telle description aide les étudiants à considérer la logique d'ensemble du programme et leur permet de prendre la distance nécessaire pour un meilleur développement de leur conscience réflexive. Ce fait est d'autant plus important que, lorsqu'ils ont pris connaissance de ces domaines de compétences, les étudiants doivent identifier leurs propres compétences en se positionnant par rapport à ce référentiel, puis définir des objectifs d'apprentissage dans leur ePortfolio.

2.2 L'activité réflexive (b) : écrire un journal d'apprentissage, les comptes rendus critiques

L'activité (a) aide les étudiants à effectuer l'activité (b) : l'écriture d'un journal d'apprentissage. Cette deuxième activité, qui se déroule durant l'entier du semestre, est nourrie par une série d'exercices – les comptes rendus critiques – qui se déroulent en deux temps.

Cinq fois par semestre, en plus du noyau des enseignements, les étudiants ont à suivre un bloc de formation d'une journée sur une problématique spécifique de la communication publique :

1. *Avant* le bloc de formation, ils doivent lire un article en lien avec le bloc de formation et écrire un compte rendu d'une page dans lequel ils résument le propos principal de l'article, expriment leur opinion personnelle et parlent à propos de leur compréhension.

2. *À la suite* du bloc de formation, les étudiants doivent écrire un autre compte rendu dans lequel ils reviennent sur le précédent travail. Les étudiants reconsidèrent alors leur première compréhension.

Chaque compte rendu reçoit un retour de la part de l'enseignant responsable de cette activité. En ce sens, un dispositif ePortfolio – qui permet un suivi continu de la production des étudiants – est particulièrement adapté pour une activité en deux temps comme celle-ci.

2.3 Bilan des activités réflexives (a) et (b)

Utilisées pour identifier et verbaliser des compétences, les deux activités (a) et (b) sont étroitement liées. En identifiant les compétences, elles permettent aux étudiants de prendre quelque distance par rapport à un cadre qui ne se concentre que sur l'acquisition de savoir et d'envisager leur apprentissage en termes de compétences. Ainsi, les étudiants deviennent plus «largement» conscients des fruits de leur apprentissage. Soutenant le travail spécifique de verbalisation en nommant des processus d'apprentissage, ces activités encouragent les étudiants à se positionner eux-mêmes relativement à des compétences qu'ils ont développées. Ainsi, ces activités permettent la prise de conscience des compétences par l'expression et l'explicitation «pour eux-mêmes» et cela permet aux étudiants de reconsidérer leurs compétences dans de nouvelles perspectives. En d'autres mots, ces activités fonctionnent comme un bilan de compétences développées ou en cours de développement.

2.4 L'activité communicative (c): construire et discuter une présentation de ses compétences

Faire un bilan de compétences permet aux étudiants de recueillir du contenu à communiquer. Mais que signifie alors communiquer des compétences? Communiquer des compétences implique dans notre perspective l'articulation de trois aspects: dire et montrer une identité par la parole, établir une relation et gérer des ressources communicatives. Communiquer ses compétences revient en effet à gérer simultanément une identité construite dans et par le discours, et un discours sur l'identité. L'identité n'est pas seulement ce que l'on dit, mais aussi ce que l'on montre dans et par le discours. Travailler à formuler en continu un bilan de compétences alimente le *dire* à propos de ses propres compétences. À travers les activités communicatives, il s'agit de travailler également sur le *montrer* ses compétences, c'est-à-dire sur la façon de construire son identité et de se positionner à travers le discours même. Dire et montrer une identité en communiquant ses compétences, c'est établir – dans le même temps – une relation particulière à son destinataire. Il s'agit tout d'abord pour l'étudiant de comprendre les processus relationnels qui s'établissent entre les interlocuteurs: «*Quelle est ma place par rapport à mon interlocuteur? Quel est mon statut par rapport à l'autre? Quel statut aimerais-je qu'il perçoive? Quelle position lui reconnaître par rapport à moi?*» (Meyer 2007: 13). Puis, il s'agit d'envisager comment instrumentaliser ce processus relationnel au profit de la communication de ses compétences. Enfin, communiquer ses compétences revient à établir une relation à l'autre avec l'objectif de communiquer positivement ses compétences dans le cadre d'un dispositif particulier. Les genres et les contraintes matérielles du dispositif vont influencer sur la façon dont il est possible de travailler son positionnement identitaire et il s'agit pour l'étudiant de les prendre en compte pour développer stratégiquement sa communication.

L'activité (c) se déroule à la fin du semestre et aide les étudiants à apprendre comment communiquer des compétences, en leur demandant de construire une identité tenant compte et utilisant les ressources spécifiques de la communication par le biais du ePortfolio.

Ainsi, les étudiants doivent construire un profil ePortfolio, c'est-à-dire une présentation d'eux-mêmes. Cette dernière recueille les fruits de toutes les réflexions réalisées au cours du semestre dans le cadre des autres activités (a et b). Les étudiants peuvent également mobiliser d'autres réalisations personnelles, leur travail de Master par exemple ou un «bon travail» qui atteste de l'identité qu'ils souhaitent montrer. De cette manière, ils apprennent comment communiquer leurs compétences par un apprentissage expérientiel, *i.e.* en s'exprimant dans un contexte technologique particulier. Pour ce faire, ils utilisent des ressources spécifiques afin de rendre disponibles des productions personnelles qui démontrent les savoirs et savoir-faire développés. En outre, pour qu'ils n'expriment pas seulement leurs compétences pour eux-mêmes, mais également en tenant compte du regard des autres, ils doivent, préalablement à la construction de leur présentation, définir les

buts d'une image à transmettre. Autrement dit, on leur demande de faire des choix stratégiques en regard de leurs objectifs de communication. Lors de cet exercice, les étudiants sont encouragés à développer, mettre en œuvre et évaluer plusieurs stratégies de communication de compétences dans le contexte du ePortfolio; cela en étant conscients que les manières de communiquer leurs compétences reflètent dans le même temps leurs compétences à communiquer des compétences, ce qui est un enjeu important dans le domaine de la communication.

Ensuite, durant une session qui réunit tous les participants du programme, les enseignants et les étudiants analysent et critiquent les choix de communication faits dans chaque présentation. À ce stade précis, les étudiants doivent réutiliser toutes les compétences en matière de communication et de discours qu'ils ont acquises et développées durant les enseignements pour défendre leurs propres choix de communication et critiquer les choix des autres. Ce moment est extrêmement important dans le développement de capacités réflexives parce qu'il demande que l'entier de la communauté d'apprentissage rende compte de savoirs et de savoir-faire à propos de la communication et les négocie dans l'interaction. Durant ce temps de discussion, les étudiants apprennent comment communiquer leurs compétences en se considérant eux-mêmes en train de communiquer des compétences: ils doivent déployer un regard réflexif sur la façon dont ils gèrent l'image qu'ils donnent de leurs compétences; expliquer pourquoi ils ont fait ces choix particuliers de communication; fournir des solutions pour améliorer la communication de leurs compétences et essayer ensuite d'appliquer le mieux possible les solutions proposées en accord avec le retour donné sur leur travail.

2.5 Les activités (d) et (e): le journal de bord du travail personnel et la présentation de son parcours via le ePortfolio

Au terme des trois activités ePortfolio, les étudiants sont conscients que communiquer des compétences est une affaire de stratégies qui demande un positionnement réflexif. Les deux dernières activités (d) et (e) représentent alors une opportunité pour vérifier si et comment les étudiants ont intégré une attitude réflexive dans leur apprentissage et leurs pratiques de communication.

Le *journal de bord du travail personnel* (d) est une activité se déroulant en trois étapes: au début du travail personnel (1.), durant le travail personnel (2.), à la suite du travail personnel (3.)

1. Tout d'abord est attendue la rédaction d'un projet de stage qui comprend les éléments suivants: une brève description des activités proposées dans le cadre du stage; une brève description des attentes de l'étudiant par rapport à son stage; une liste d'objectifs à atteindre et des compétences requises, et enfin un plan de travail.

2. Ensuite sont demandés des comptes rendus hebdomadaires qui ont pour objet de décrire: les activités effectuées pendant la semaine; les problèmes rencontrés et les solutions envisagées pour les résoudre; les questions qui se posent à l'étudiant.

3. Enfin est réalisé un rapport de stage sous forme de synthèse. Celle-ci est constituée pour partie des documents produits précédemment dans le *journal de bord* et pour une autre partie des productions textuelles créées par l'étudiant dans le cadre de son stage (article, rapport, note, procédure, etc.). Le rapport n'a pas pour but de relater encore une fois l'ensemble des activités effectuées, mais doit permettre de reconsidérer l'expérience de stage par une mise en parallèle avec les compétences développées plus généralement dans le cursus.

À cette partie réflexive s'ajoute une partie davantage communicative: c'est l'activité (e) pour laquelle l'étudiant doit présenter son parcours de stage et les compétences développées dans ce contexte d'une manière attractive, comme s'il s'agissait de «se présenter» à un éventuel employeur.

À l'instar des premières activités, l'entier des activités (d) et (e) se déroule sur la plateforme ePortfolio. De cette façon, l'enseignant responsable peut évaluer et commenter le journal de bord durant toute la recherche et délivrer, lors d'un entretien d'une heure environ, un commentaire final à l'étudiant. L'entretien vise à mettre en évidence la progression des étudiants. Il s'agit, d'une part, d'évaluer de quelle façon un étudiant s'approprie la démarche réflexive pour considérer ses pratiques et, d'autre part, d'observer et de manifester les opérations par lesquelles l'étudiant fait voir sa démarche d'apprentissage et communique à propos de ses compétences.

Accompagnant l'intégralité du travail personnel et demandant à l'étudiant de reconsidérer son parcours dans sa globalité, l'accomplissement de ces deux activités permet à l'enseignant d'évaluer l'apprentissage de l'étudiant à plusieurs titres :

- comme un processus de pensée, mettant l'accent sur la réflexivité par rapport aux pratiques. Chaque production textuelle est un indicateur de la présence (ou non) d'un processus de réflexivité ;
- comme un produit fini, le *rapport de fin de travail* – dernière étape du *journal de bord du travail personnel* – est évalué, d'une part, à l'aune des opérations réflexives engagées et, d'autre part, par rapport aux stratégies de présentation de soi qui y sont développées ;
- au plan de la performance qui se confond avec le produit fini dans notre cas : le *journal de bord* est en effet une performance de communication à part entière où l'étudiant emploie des stratégies de présentation de soi explicitées et attendues par l'enseignant ;
- au plan de la progression, qui permet de rendre compte du cheminement d'apprentissage et du développement des compétences durant l'ensemble du travail personnel.

3 Conclusion

D'une manière générale, la mise en œuvre du dispositif ePortfolio en programme de Master a clairement aidé à améliorer l'environnement d'apprentissage et à consolider le programme. En développant les capacités des étudiants à identifier, verbaliser et communiquer leurs compétences, le projet a permis une plus forte implication de leur part dans leur formation. On peut faire l'hypothèse que cette plus forte implication a été motivée par une thématisation plus conséquente des questions socioprofessionnelles en jeu dans la formation de l'étudiant. La dynamique amenée par le dispositif ePortfolio a par ailleurs également permis à l'équipe enseignante d'avoir une plus grande conscience des enjeux pédagogiques spécifiques de la formation.

De ce fait, la mise en œuvre d'un dispositif ePortfolio a amélioré la transférabilité des compétences grâce à une meilleure transmission de la connaissance (du fait d'une réflexion sur les pratiques des enseignants) et grâce à une réflexion sur les usages de cette connaissance (par des étudiants davantage impliqués dans leur formation). Ce type d'outil joue un rôle important pour les étudiants qui «se voient» comme des apprenants indépendants. Ainsi s'accroît leur aptitude à développer, gérer et évaluer leurs stratégies d'apprentissage et de communication. L'autonomie et la réflexivité participent dans ce sens à renforcer la capacité à transférer ses compétences académiques vers un autre domaine d'application, facilitant de cette façon la transition de l'université vers le monde professionnel.

Une limite est néanmoins relevée dans la mise en œuvre de ce projet. En effet, le portfolio, comme outil en ligne et comme dispositif modifiant le rapport à l'apprentissage, demande un temps d'adaptation nécessaire pour que l'étudiant modifie ses façons de faire et d'envisager sa formation.

Un tel état de fait nous amène à nous interroger sur la pertinence à introduire cet outil seulement en fin de formation (i.e. la spécialisation, représente la dernière étape du Master). Peut-être faudrait-il envisager d'introduire un tel outil dès le début de la formation universitaire, qu'il s'agisse d'un Bachelor ou d'un Master.

Références

BURGER M. & MERMINOD G. (2010). «ePortfolio Unil: un projet pilote en sciences du langage», in *Les notices technopédagogiques du Riset (Réseau Interfacultaire de Soutien Enseignement et Technologies)*, Université de Lausanne, <http://www3.unil.ch/wpmu/riset-notice/2010/09/> (date d'accès: 26 janvier 2014).

COPSEY D. (2010). *How does the PDP cycle work?*, <http://portfolio.gla.ac.uk/view/view.php?id=654> (date d'accès: 20 décembre 2010).

JISC (2008). *Effective Practice with e-Portfolios: Supporting 21st Century Learning*, <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/effectivepracticeeportfolios.pdf> (date d'accès: mars 2012).

KOLB D. A. (1984). *Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*, Englewoods Cliffs (NJ), Prentice-Hall.

MERMINOD G. (2014). «Dynamique réflexive et transférabilité des compétences: un usage intégré du e-Portfolio en spécialisation», in Burger M., *Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage*, 34, Université de Lausanne.

MEYER B. (2007). *Les Pratiques de Communication*, Paris, Armand Colin.

MOON J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*, New York, Routledge.

SCHÖN D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic Books.

WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISCH R. (1975 [1967]). *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil.

WENGER E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, New York, Cambridge University Press.

Former des enseignants de FLE en Colombie à travers un dispositif informatique fondé sur la linguistique textuelle

JORGE MAURICIO MOLINA MEJIA ET GEORGES ANTONIADIS

LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Jorge-Mauricio.Molina-Mejia@e.u-grenoble3.fr

Georges.Antoniadis@u-grenoble3.fr

Résumé

Cet article montre les possibilités offertes par un système informatique de type hybride fondé sur la linguistique textuelle, dans le cadre de la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie.

Mots clés :

**dispositif informatique – linguistique textuelle – formation de formateurs
didactique du FLE – traitement automatique des langues**

1 Introduction

Si nous les comparons à d'autres domaines tels que la linguistique ou la didactique, la linguistique textuelle et l'informatique (notamment ses versants TAL et ALAO²⁸) sont des champs disciplinaires relativement récents. Malgré cette nouveauté disciplinaire, elles (chacune de leur côté) se sont assez bien positionnées ces dernières décennies. D'un côté nous pouvons dire qu'il existe des systèmes informatiques pour l'apprentissage/enseignement des langues fondés sur les procédures et les résultats du Traitement Automatique des Langues (TAL)²⁹ (Chaudiron, 2007; Antoniadis, 2010). D'autre part, plusieurs travaux mettent en avant l'apport de la linguistique textuelle dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française (Combettes, 1983; Chiss & David, 2012; Lundquist, 1990; 2013). Cependant, le terrain que nous abordons ici, celui de la formation au niveau universitaire des futurs formateurs au travers des didacticiels fondés sur des corpus issus de la linguistique textuelle, n'a pas été, à notre connaissance, vraiment exploré jusqu'ici³⁰.

Le système en élaboration, issu de notre démarche, est fondé sur la linguistique textuelle. Il vise à utiliser un corpus de textes créé et exploité à l'aide des techniques du TAL. Le système est destiné à la formation des formateurs en FLE au sein des universités colombiennes. Il a pour objectif l'amélioration du niveau linguistique des futurs enseignants de Français Langue Étrangère à travers les différentes approches de la linguistique textuelle, notamment l'analyse des phénomènes linguistiques à partir du contexte et du cotexte (Adam, 2011 a) et la notion de discursivité textuelle (Maingueneau, 1991; Pop, 2000; Adam, 2011a).

Projet inter et pluridisciplinaire, notre système se veut un outil d'aide à la formation. Il s'agit de la proposition d'un outil d'apprentissage à visée formative fondé sur la linguistique textuelle, un domaine de recherche où les travaux, et à fortiori les systèmes, sont relativement rares (Mangenot, 1998; Couto et al., 2005).

28 Apprentissage des Langues assisté par ordinateur.

29 En particulier pour la forme écrite des langues.

30 Notons néanmoins le projet du «Français en première ligne» développé par C. Develotte et F. Mangenot de 2002 à 2007, qui cherche à améliorer la performance des futurs enseignants de FLE à travers l'emploi des TICE.

2 Contexte de recherche : la formation des formateurs en Colombie.

En 2010, nous avons commencé à réfléchir autour d'un projet de formation des futurs enseignants de FLE. Nous avons pris pied sur notre expérience d'enseignement dans une université colombienne qui forme ce type d'enseignants. L'Université d'Antioquia (située à Medellín) qui possède un programme de formation des enseignants en langues étrangères (anglais-français) nous a servi comme terrain d'observation pendant plusieurs années. À partir de ces premières observations, nous avons proposé un projet qui a été financé par le «*Ministerio de Tecnologías de la Información y de la Comunicación de la República de Colombia*³¹». Peu de temps après le début de notre projet, une autre université a montré aussi de l'intérêt pour ce projet, l'université nationale de Colombie qui a son siège principal à Bogotá.

Notre travail au sein du laboratoire LIDILEM nous a permis de mieux cerner notre objet d'étude, et de donner naissance à notre projet qui, depuis l'année 2010, fait l'objet d'une thèse en Informatique et Sciences du Langage. Plusieurs échanges avec des universités en Colombie ont permis de mieux adapter notre projet aux particularités et exigences du public visé.

2.1 Problématique et hypothèses de travail

Notre problématique découle de la question que nous nous sommes posée : comment réduire l'insécurité linguistique en améliorant le niveau de compétence linguistique des futurs enseignants de FLE à travers un dispositif informatique ?

Nous partons de l'hypothèse qu'il y a une sorte d'insécurité linguistique chez les futurs enseignants qui finissent leurs études de FLE en Colombie. Nous considérons que cette insécurité pourrait être atténuée en utilisant un dispositif informatique spécifique pour la formation de la compétence linguistique. Selon Klinkenberg (1993), il y a insécurité linguistique lorsque l'individu a une image assez nette de la norme, mais que celui-ci n'est pas sûr d'avoir la maîtrise de cette variété légitime. «Il y a au contraire sécurité dans le cas où la production d'un usager est conforme à la norme qu'il reconnaît, et dans celui-ci où son usage n'est pas légitime, mais sans qu'il ait une conscience nette de la non-conformité.» (Klinkenberg, 1993 : 185)

Cette norme dont parle cet auteur pourrait être expliquée selon E. Coseriu comme :

«La norme comprend tout ce qui, dans la “technique du discours”, n'est pas nécessairement fonctionnel (distinctif), mais qui est tout de même traditionnellement (socialement) fixé, qui est usage commun et courant de la communauté linguistique. Le système, par contre, comprend tout ce qui est objectivement fonctionnel (distinctif). La norme correspond à peu près à la langue en tant qu'“institution sociale” ; le système est la langue en tant qu'ensemble de fonctions distinctives (structures oppositionnelles). Comme corollaire, la norme est un ensemble formalisé de réalisations traditionnelles ; elle comprend ce qui “existe” déjà, ce qui se trouve réalisé dans la tradition linguistique ; le système, par contre, est un ensemble de possibilités de réalisation : il comprend aussi ce qui n'a pas été réalisé, mais qui est virtuellement existant, ce qui est “possible”, c'est-à-dire ce qui peut être créé selon les règles fonctionnelles de la langue.»

(Coseriu, 2001 : 246-247)

31 Ministère des Technologies de l'information et de la communication de la République de Colombie (MinTic).
Site : <http://www.mintic.gov.co/index.php>

Nous considérons qu'un formateur se doit non seulement de connaître la norme d'usage, mais aussi d'être en capacité d'adapter son répertoire langagier et le métalangage auquel il a recours pour expliquer les faits de langue aux apprenants. Nous supposons que ceci pourrait être fait grâce à notre système informatique de formation et de la linguistique textuelle.

2.2 Méthodologie de recherche

Nous avons cherché à valider nos hypothèses par le biais d'entretiens sur place et d'un questionnaire en ligne. Au total 172 personnes appartenant à 12 des 18 institutions d'éducation supérieure ont répondu à notre questionnaire. Celui-ci s'adressait à trois publics différents :

1. Enseignants formateurs (EnsForm) : 12,8% des enquêtés.
2. Étudiants en formation (EtudForm) : 72,7% des enquêtés.
3. Enseignants de FLE (EnsFLE) ayant subi une formation dans une université colombienne : 14,5% des enquêtés.

Le questionnaire était divisé en quatre sections à savoir :

2.2.1 Aspects concernant la formation didactique

Par rapport à la formation didactique, nous cherchions à savoir quels aspects didactiques étaient privilégiés dans le processus de formation des futurs enseignants de FLE. Comme nous pouvons l'observer (figure 1), il apparaît que les aspects privilégiés sont la didactique de l'oral, suivie de la didactique de l'écrit. Ceci va dans le sens des réponses à la question concernant la méthodologie d'enseignement des langues la plus utilisée au niveau de la formation, puisque 94,7% des enseignants formateurs, 77% des étudiants en formation et 91,7% des enseignants de FLE déclarent que l'approche communicative est la méthode d'enseignement la plus utilisée au niveau de la formation. Cette dernière est également la plus recommandée par les enseignants formateurs.

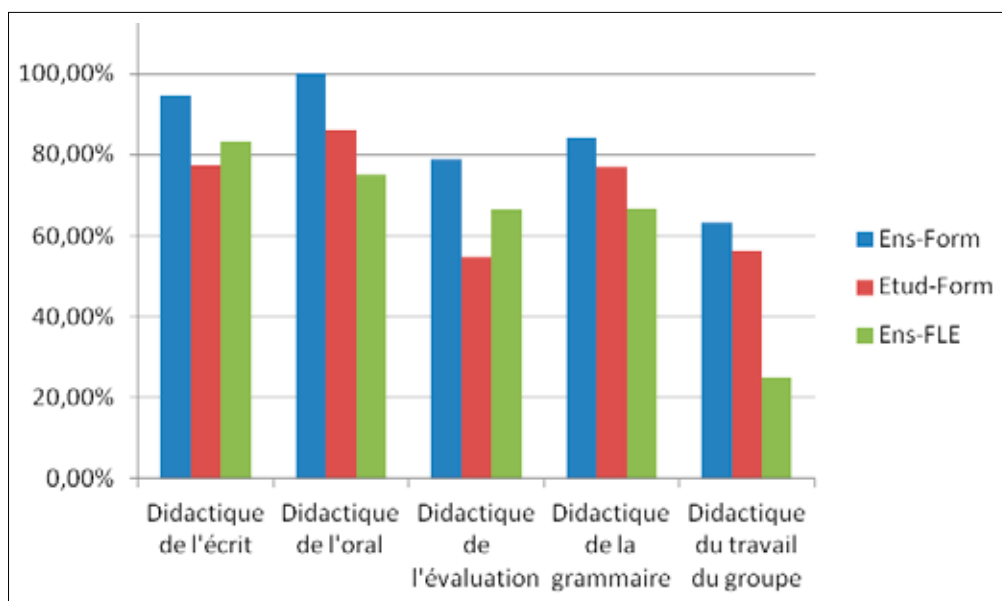


FIGURE 1 Aspects privilégiés de la formation didactique (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).

2.2.2 Aspects concernant la formation à la compétence linguistique

Quant à la formation à la compétence linguistique (figure 2), selon le CECR, elle est formée de cinq sous-compétences (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique). Nous avons voulu savoir lesquelles étaient privilégiées dans la formation des enseignants. Nous avons trouvé que la sous-compétence privilégiée lors de la formation des futurs enseignants de FLE est la compétence grammaticale, suivie de la compétence sémantique. Les compétences les plus délaissées concerneraient la phonologie et l'orthographe. Nous voyons dans cette démarche l'idée de vouloir pallier un certain manque de connaissances linguistiques, dû à l'approche communicative utilisée principalement pour les enseignements de ce public, cette approche a un regard particulier sur la grammaire, la considérant comme un outil subalterne au service des compétences (Halté, 2004), voire parfois en remettant en question son utilisation (Beacco, 2010).

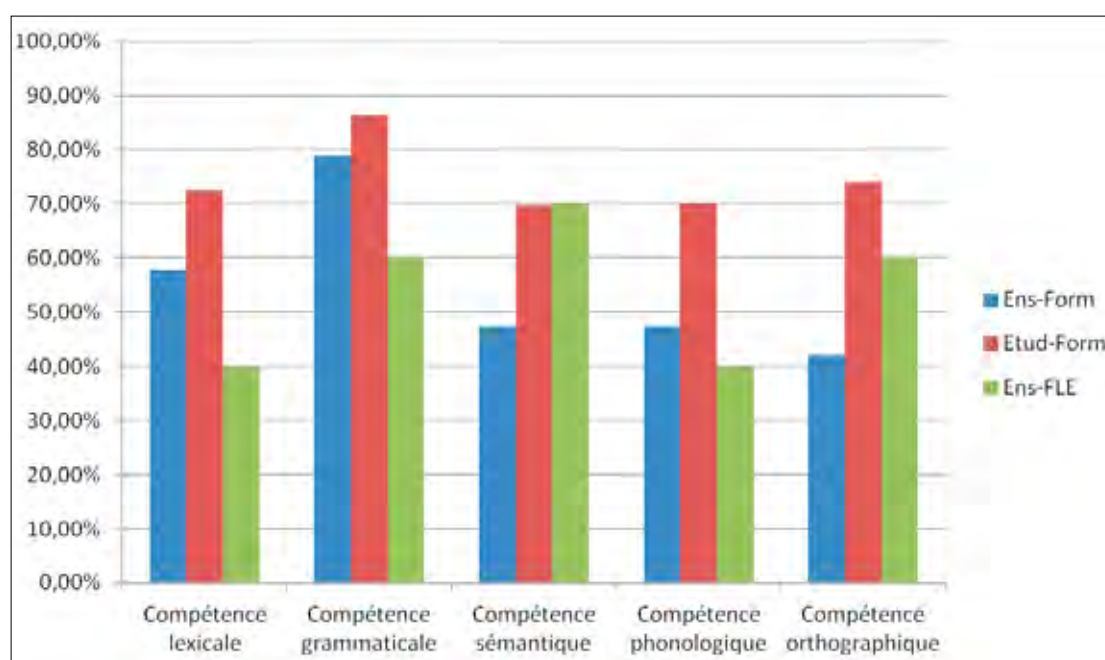


FIGURE 2 Aspects privilégiés de la formation linguistique (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).

2.2.3 Aspects concernant la linguistique textuelle

Du côté de la linguistique textuelle (figure 3), alors que les enseignants formateurs disent la connaître et l'utiliser pour leurs cours, leurs étudiants déclarent ignorer cette approche méthodologique. Pour les trois publics, les aspects qui pourraient être améliorés à travers la linguistique textuelle sont la cohérence textuelle, la structuration textuelle et les éléments constitutifs du texte.

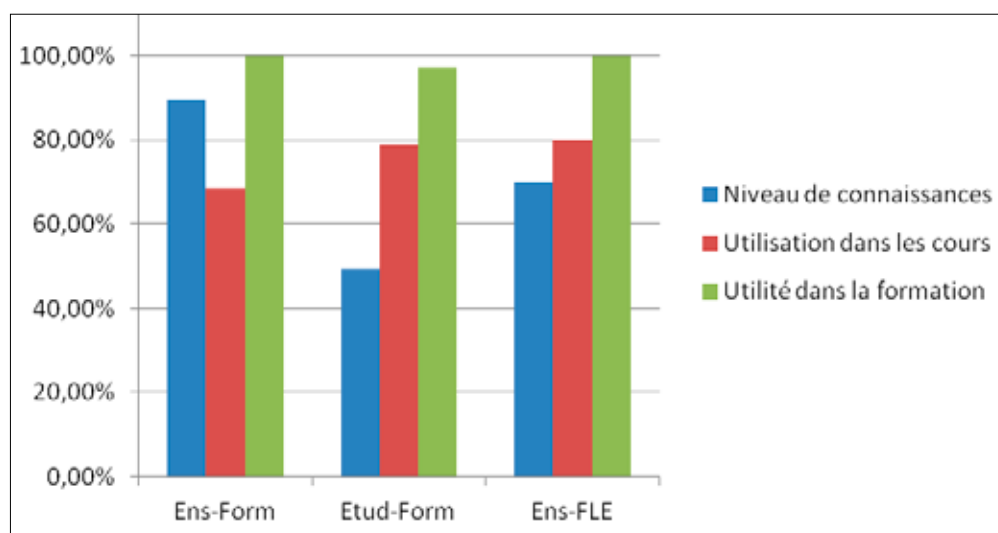


FIGURE 3 Utilisation et utilité de la linguistique textuelle dans la formation (Molina Mejia & Antoniadis, 2014b).

2.2.4 Emploi des TICE dans la formation des futurs enseignants de FLE

Enfin, en ce qui concerne l'emploi des nouvelles technologies pour l'enseignement, nous avons pu constater que ce sont les blogs pédagogiques et les sites et plateformes e-learning qui sont les plus utilisés dans la formation. Elles sont utilisées pour deux aspects, les exercices de compréhension orale et l'étude de la grammaire. Les trois publics pensent que l'utilisation des outils informatiques joue un rôle essentiel dans la formation des futurs enseignants de FLE. Ils trouvent qu'un projet informatique à caractère formatif utilisant les TICE et la linguistique textuelle pourrait pallier les problèmes de formation des aspects linguistiques.

3 Les fondements du projet

3.1 Améliorer le niveau de la compétence linguistique à travers la linguistique textuelle

Des trois grandes composantes (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) qui permettent à un individu de communiquer langagièrement, d'après le CECR (Conseil de l'Europe, 2000), nous avons choisi la compétence linguistique. Ce choix n'a pas été anodin, étant donné que, d'après l'analyse de nos données (cf. figure 2), un des problèmes principaux au niveau de la formation est lié au manque de confiance des étudiants en formation à bien manier des concepts linguistiques. Ceci se traduit justement par l'insécurité linguistique dont nous avons parlé auparavant. Le CECR définit la compétence linguistique comme :

«[...] celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.»

(Conseil de l'Europe, 2000: 17)

Compte tenu de cette définition, nous nous intéressons notamment au rapport entre la compétence linguistique et son apport à la formation des futurs enseignants de FLE par le biais de la linguistique textuelle. Nous nous fondons sur l'idée que notre public cible (les futurs enseignants) sera confronté à l'utilisation d'un savoir-faire à la fois linguistique et métalinguistique. C'est-à-dire qu'ils devront savoir expliquer à des apprenants de français comment fonctionne le système de la langue. Que ce soit en s'appuyant sur l'utilisation du métalangage linguistique ou non, une connaissance des sous-compétences liées à cette compétence linguistique est nécessaire. Nous pensons que l'on peut mieux faire apprendre la langue lorsqu'on comprend mieux son fonctionnement interne, ainsi que sa forme.

C'est justement à travers la linguistique textuelle que nous voulons explorer cette forme interne de la langue. La linguistique textuelle se situe historiquement à la fin des années 1960 (Charaudeau & Maingueneau, 2002); d'autres auteurs (Adam, 2011a) la situent au milieu des années 1950 (travaux de E. Coeriu publiés en 1969). Ce sera surtout dans les années 1990 et 2000 que cette approche théorique commence vraiment à se positionner, grâce notamment aux travaux de Jean-Michel Adam (1990, 2011a, 2011 b), et à ceux de Lita Lundquist (1990, 2013), travaux qui cherchent à montrer de quelle manière la linguistique textuelle peut être utilisée comme un outil d'aide dans l'analyse du discours et comme une aide pour la didactisation des phénomènes issus de cette approche théorique.

Nous nous sommes intéressés à la linguistique textuelle comme approche théorique d'aide à la formation, car celle-ci ne se présente pas comme une simple théorie de la phrase étendue au texte, mais plutôt comme une «translinguistique» (Bakhtine-Todorov, 1981; Benveniste, 1974). Nous pensons, comme Charaudeau et Maingueneau (2002), que l'étude de la langue doit rendre compte des phénomènes de cohérence et de cohésion au niveau textuel. Cela change l'optique de la phrase comme outil de travail et de son analyse structuraliste qui ne tient compte ni du contexte ni des aspects énonciatifs qu'elle peut porter lorsqu'elle est liée à un cotexte.

C'est en partant des textes et de leur caractère «discursif» (Adam, 2011a) que nous voulons améliorer le niveau de compétence linguistique des futurs enseignants de FLE colombiens. Il faut cependant noter que cette approche théorique n'est pas très connue ni très répandue au niveau de la formation des futurs enseignants de FLE dans le contexte colombien³². Il y a encore une assez forte tendance à faire apprendre la langue, et donc à se former, par le biais de l'approche communicative. Selon certains auteurs, cette approche théorique est trop complexe à mettre en œuvre (Puren, 1995 ; Demouguin, 2008).

En voulant utiliser la linguistique textuelle et les phénomènes déjà cités, nous voulons considérer la langue dans son intégralité, en analysant les caractères linguistiques au travers des textes. Nous cherchons, d'un côté, à faire apprendre la langue aux futurs enseignants et, d'un autre côté, leur apprendre à l'enseigner. Notre idée est de former les futurs enseignants de FLE à l'utilisation des phénomènes liés à la linguistique textuelle, mais aussi de les former en même temps à leur didactisation. Cela comporte un double processus cognitif: d'un côté, l'apprentissage de la langue, de l'autre, la transmission de celle-ci. D'après Chiss et David (2012: 166):

³² Ayant analysé les plans de formation de la plupart des universités colombiennes, nous avons constaté que la linguistique textuelle ne fait pas partie du curriculum de ces universités. Nous avons également, lors de notre enquête voulu vérifier son existence, mais à part l'utilisation du texte (en version papier) dans un but d'enseignement, aucune référence spécifique à cette approche théorique n'a été constatée.

«[...] ces règles de composition et d'organisation textuelles constituent des objectifs d'apprentissage importants, à inscrire dans une didactique d'ensemble du français. L'acquisition du langage écrit sous tous ses aspects passe par l'assimilation des procédés linguistiques décrits ici et la maîtrise des opérations langagières sous-jacentes.»

Ce que nous voudrions développer, chez les futurs enseignants de FLE dans le contexte colombien, est leur capacité à analyser le discours, par le biais des notions linguistiques, telles que la cohésion, la cohérence, la progression thématique, etc.

3.2 L'intérêt de disposer d'un outil informatique fondé sur la linguistique textuelle

«L'école n'aime pas tout ce qui pourrait se substituer à la parole du maître, tout ce qui pourrait laisser entendre qu'elle n'est pas l'unique dépositaire de la connaissance, tout ce qui pourrait lui dérober son image de mère nourricière, d'alma mater, en matière de connaissance.»

(Guir, 2002: 9)

Malgré ces mots de Roger Guir, nous pouvons dire qu'il existe, en didactique des langues, depuis plusieurs années déjà, un intérêt croissant pour l'utilisation des nouvelles technologies. Ces outils informatiques se sont centrés notamment sur l'enseignement/apprentissage de la langue vis-à-vis d'un public dit «d'apprenants» de langues étrangères. En FLE, il y a eu beaucoup d'efforts dans ce domaine. Dans le cas de l'aide à la formation des formateurs, il n'y a pas eu, à notre connaissance, un très grand nombre d'outils informatiques; moins encore d'outils informatiques avec un but précis, celui de la formation en linguistique/didactique des futurs enseignants. Dans ce deuxième cas, nous avons pu constater l'intérêt que ces outils suscitent au niveau de la formation en Colombie, bien qu'historiquement, la formation ait été très centrée sur la parole du maître et de son savoir-faire.

Notre idée est de montrer que bien que l'analyse des textes puisse se faire avec des textes papier – et cela se fait toujours au niveau de la formation des enseignants en Colombie – l'utilisation de l'outil informatique offre des possibilités pertinentes pour l'enseignement. Nous commencerons par exposer les possibilités que nous voyons pour l'outil informatique au travers d'un travail de constitution/structuration d'activités didactiques fondées sur un corpus. Un corpus exemple, annoté et traité selon les activités que nous voulons faire faire à notre public cible sera ensuite indiqué pour nous mener à la proposition d'activités bien ciblées en accord avec les besoins exprimés par les étudiants en formation. Finalement, nous aborderons la possibilité de disposer d'un outil qui permettrait aux enseignants formateurs de pouvoir faire apprendre des notions linguistiques tout en disposant du support théorique à la fois linguistique et didactique.

4 Un environnement informatique d'aide à la formation de formateurs

Après avoir défini notre cadre théorique et avoir pris en compte les besoins de nos publics, nous avons décidé de mettre en œuvre la conception d'un dispositif informatique à utiliser comme outil d'aide à la formation. Cet outil vise deux types d'utilisation: 1) en présentiel avec l'accompagnement de l'enseignant formateur; 2) en dehors de la salle de classe en autonomie, afin d'être utilisé pour renforcer les notions acquises dans le cours en présentiel.

Nous proposons un environnement hybride, dans le sens de Charlier et al. (2006: 481), c'est-à-dire un dispositif dans lequel «se conjuguent les dimensions innovantes liées à la mise à distance

et l'utilisation d'un environnement technopédagogique qui repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation».

4.1 Fonctionnalités et architecture du système informatique

La figure 4 définit l'architecture globale de notre système au travers de son découpage fonctionnel et du point de vue des données qu'il contient. Le dispositif général est divisé en deux interfaces, une pour les enseignants-formateurs et l'autre destinée aux étudiants en formation. Le système donne accès à deux types de ressources qui sont stockées dans deux bases de données; la première comprend le corpus textuel, nous l'avons appelé «BDD Textuelle», la deuxième, «BDD théorique», contient les explications théoriques d'ordre linguistique et didactique. Des séquences didactiques sont intégrées au système même, elles permettent d'aller chercher les textes en fonction des activités ou des explications théoriques liées à ces activités dans les différentes BDD.

Au niveau des fonctionnalités, les deux interfaces ont été dotées d'activités; l'interface enseignant vise à composer des séquences d'activités, celle pour les apprenants à les jouer. Ces activités sont divisées en quatre phases, et chaque phase est divisée en deux sous-phases; ceci permet d'aller d'une sous-phase avec des exercices dits d'initiation vers une deuxième sous-phase avec des exercices d'approfondissement. Certaines sous-phases contiennent du matériel théorique avec des explications d'ordre linguistique et didactique, correspondant aux notions étudiées. L'idée étant de former des futurs enseignants de FLE, nous nous sommes empressés de leur fournir le support théorique leur permettant de concevoir des activités pour les réutiliser avec leurs propres apprenants, autrement dit, nous leur fournissons les instruments pour qu'ils se forment à la didactisation des notions acquises. Notre système devrait permettre la conception et la création des séquences didactiques de la part de l'enseignant formateur. Pour ce faire, il dispose d'un ensemble d'outils informatiques et didactiques d'utilisation simple permettant la mise en place de ces séquences.

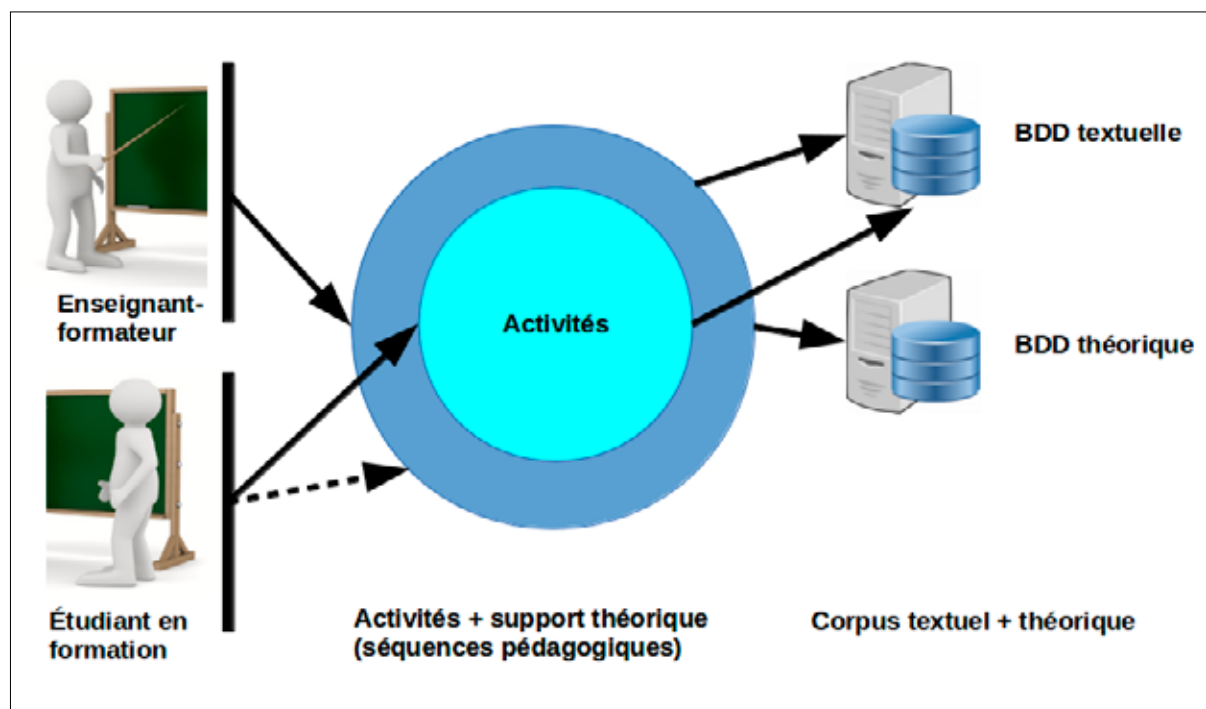


FIGURE 4 Architecture générale du système (Molina Mejia & Antoniadis, 2014a).

4.2 Constitution d'un corpus textuel

Pour pouvoir proposer des séquences didactiques, le système doit modéliser les phénomènes linguistiques à traiter :

«Le plus souvent, informaticiens et didacticiens des langues n'admettent pas la même acception du terme "langue". Pour les uns, il s'agit d'une séquence de codes, pour les autres d'un système de formes et de concepts. Cette différence peut s'expliquer aisément lorsque l'on constate que l'informatique [seule], par définition, ne peut considérer et ne peut traiter que la forme de la langue dénuée de toute interprétation, alors que pour la didactique des langues, la forme n'existe que par ses propriétés et des concepts qu'elle est censée représenter.»

(Antoniadis et al., 2005: 65)

C'est là l'enjeu de la constitution d'un corpus puisque ce sera sur ces annotations que se construira l'exploitation des textes dans le système.

4.2.1 Type de textes

Notre corpus «exemple» est un corpus de petite taille (environ 3800 mots) composé de textes journalistiques, appartenant aux niveaux B1, B2 et C1 du CECR. La caractéristique essentielle de ce corpus est qu'il s'agit de textes authentiques faisant partie d'anciens examens du DELF et du DALF qui apparaissent sur le site du CIEP³³. En choisissant ce type de textes, notre intention était, d'une part, la préparation des étudiants aux examens DELF et DALF, et d'autre part, l'amélioration de leur niveau de langue à l'aide de tâches fondées sur des documents authentiques, comme le préconise le CECR.

Dans une première étape, nous avons commencé par constituer un petit corpus de textes, notamment des extraits de journaux ou d'hebdomadaires, mais ceci n'interdit pas d'aller dans un second temps vers d'autres types de textes. Nous envisageons, dans une deuxième étape, d'élargir notre corpus textuel, de recueillir puis d'annoter des textes littéraires et de vulgarisation scientifique. Il faudra par contre que ces textes soient avérés de niveau B1, B2 et C1 (B2 et C1 sont les niveaux que les étudiants en formation doivent acquérir à la fin de leurs études).

4.2.2 Annotation des textes

Afin de pouvoir exploiter de manière informatique les informations portées par les textes, nous faisons deux types d'annotations (figure 5) : d'une part des annotations automatiques de type morphologique et syntaxique à l'aide de l'analyseur Cordial (Annexe A), d'autre part des annotations manuelles à travers le format XML (Annexe B). Une fois les textes annotés, ils sont déposés dans une base de données (BDD textuelle) et sont utilisés dans notre application.

Les annotations manuelles du corpus ont été élaborées suivant les trois axes de la linguistique textuelle que nous avons choisi de traiter pour cette phase de spécification : 1) structuration textuelle ; 2) cohérence et cohésion textuelles ; 3) progression thématique (cf. 4.3.2). Concernant les unités annotées, nous avons fait le choix d'annoter les textes au niveau de la proposition, sachant que toute phrase, en principe, est composée de propositions³⁴. Que ce soit des phrases dites com-

³³ Le CIEP (Centre International des Études Pédagogiques) est l'institution française chargée de la formation des enseignants et des évaluateurs en matière des examens internationaux en langue française (DELF, DALF, TCF). Site : <http://www.ciep.fr/>

³⁴ Même les phrases simples seraient constituées des propositions, celles que l'on nommerait des «propositions indépendantes», car selon Riegel et al. (2009: 784) «[...] elle [la proposition indépendante] ne dépend pas d'une autre proposition et aucune autre proposition ne dépend d'elle.»

posées ou simples, il y aura toujours une, deux ou plusieurs propositions. En effet, les propositions ne sont jamais isolées et elles correspondent (font référence) à d'autres propositions dans le texte et dans le discours (Adam, 2011a)³⁵.

Les unités textuelles (les connecteurs logico-temporels, argumentatifs et discursifs, certaines anaphores dans le cas des coréférents textuels) ne peuvent pas être repérées automatiquement. Nous nous sommes aperçus que les unités textuelles que nous avons signalées sont plus faciles à isoler et à identifier quand on les situe au niveau des relations établies entre des propositions, plutôt que lorsqu'on les analyse au niveau de la phrase.

Après avoir fini les annotations automatiques et l'étiquetage XML, nous procédons à leur vérification. Nous voulons nous assurer que l'étiquetage des unités textuelles soit précis et conforme et qu'il tienne compte des phénomènes associés à la linguistique textuelle que nous voulons faire étudier. À partir de ces annotations, nous avons réfléchi à la meilleure manière de les intégrer dans les activités et dans les explications d'ordre linguistique et didactique. Du fait de son affinité avec notre approche méthodologique, nous avons choisi comme grammaire de référence la «Grammaire méthodique du français» (Riegel et al., 2009).

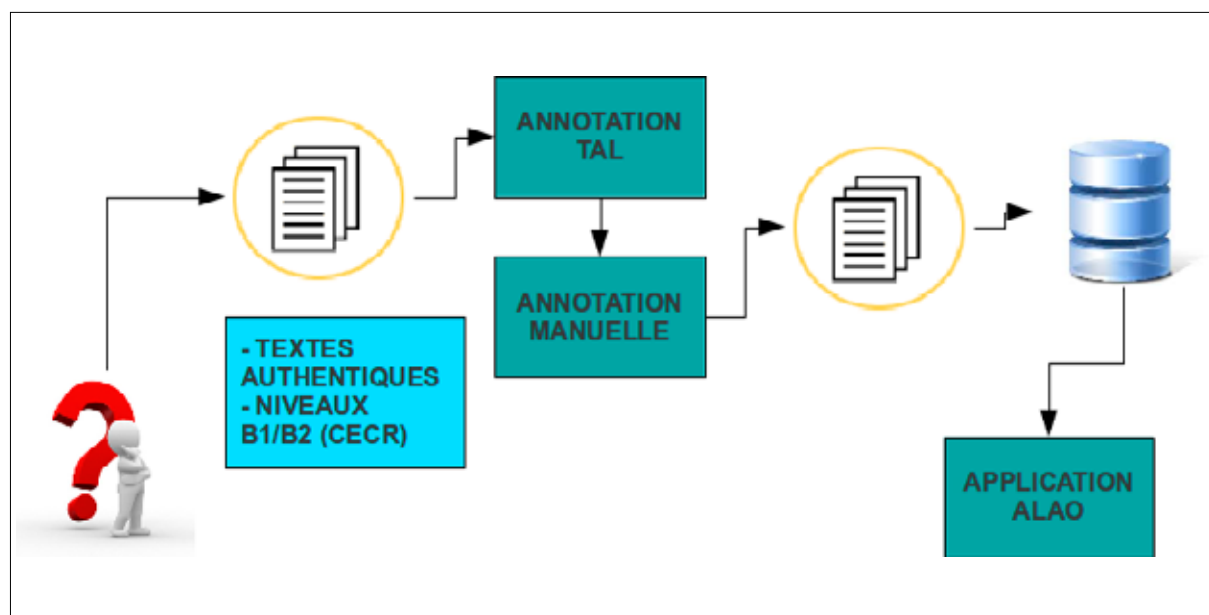


FIGURE 5 Schéma du traitement du corpus (Molina Mejia & Antoniadis, 2014a).

4.3 Scénarisation des séquences pédagogiques

Une fois les textes annotés et étiquetés, nous avons décidé de concevoir un scénario informatique dans lequel nous avons mis en place une série d'activités. Le but de ces activités est de faire travailler aux étudiants en formation des notions linguistiques à l'aide de textes, et à partir de ces textes les aider à structurer leur discours. L'idée en somme est de les faire travailler dans deux

³⁵ J.-M. Adam proposera plus précisément la notion de «proposition énoncée», la considérant comme «l'unité textuelle élémentaire». Il la définira par la suite comme: «[...] une unité de base, effectivement réalisée et produite par un acte d'énonciation, donc comme un énoncé minimal.» (Adam, 2011a: 83) Selon ce même auteur, dans le texte les propositions ne sont jamais isolées, car elles font référence à d'autres propositions.

sens: 1) sur les aspects linguistiques de la langue française; 2) sur la didactisation de ces aspects linguistiques. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons mis en place des séquences pédagogiques ou séquences d'apprentissage (figure 6).

4.3.1 Élaboration des séquences

La structure des activités élaborées est celle qui apparaît chez Cuq (2003) et qui comporte trois phases: 1) activités de découverte; 2) activités de systématisation; 3) activités d'utilisation. La figure 8 montre la structure des activités que notre système est censé proposer, ainsi que les données nécessaires. Pour notre système, une activité est divisée en quatre phases: 1) exercices de repérage ou de découverte; 2) explications de conceptualisations théoriques; 3) exercices de systématisation; 4) exercices d'application de connaissances. Les textes utilisés proviennent du corpus évoqué plus haut; les explications de conceptualisations théoriques d'une base de données spécifique.

Globalement, nous avons défini les quatre phases de la manière suivante:

- **Exercices de repérage ou de découverte:** dans cette phase les étudiants en formation seront confrontés à des activités de type déductif dans lesquelles ils découvriront des règles de grammaire ou d'analyse textuelle au moyen de textes authentiques que leurs enseignants auront choisis dans la base de données grâce à une interface appropriée.
- **Explications de conceptualisations théoriques:** ici, l'enseignant formateur explicitera la règle ou le concept théorique aux étudiants grâce à un support théorique informatique et à des exemples. Il partira, cette fois-ci, d'une démarche inductive afin de mieux faire comprendre les règles et les concepts. Il donnera, dans un premier temps, les notions langagières et/ou textuelles, et dans un deuxième temps, il s'agira de leur montrer les exploitations pédagogiques possibles.
- **Exercices de systématisation:** dans cette troisième phase, et au travers d'exercices d'application des concepts théoriques appris dans la phase précédente, les étudiants pourront s'entraîner à des aspects plus spécifiques du sujet traité. Il s'agira donc de textes à trous, de QCM, d'unités à glisser et à mettre en place, etc.
- **Exercices d'application des connaissances:** dans cette dernière phase, les étudiants en formation vont rédiger des textes dans lesquels ils utiliseront les notions acquises aux phases précédentes (coréférence textuelle, progression thématique, etc.). Une première sous-phase consistera à envoyer un document écrit dans lequel il y aura l'étude qu'ils ont effectuée pour une notion à envoyer (via la plateforme). Après correction par l'enseignant, l'étudiant procédera à la didactisation de la notion, et enverra sa production à l'enseignant formateur. Ce type d'activité permettra d'évaluer, d'une part, l'acquisition des notions linguistiques étudiées, d'autre part, la capacité des futurs enseignants à didactiser ces notions.

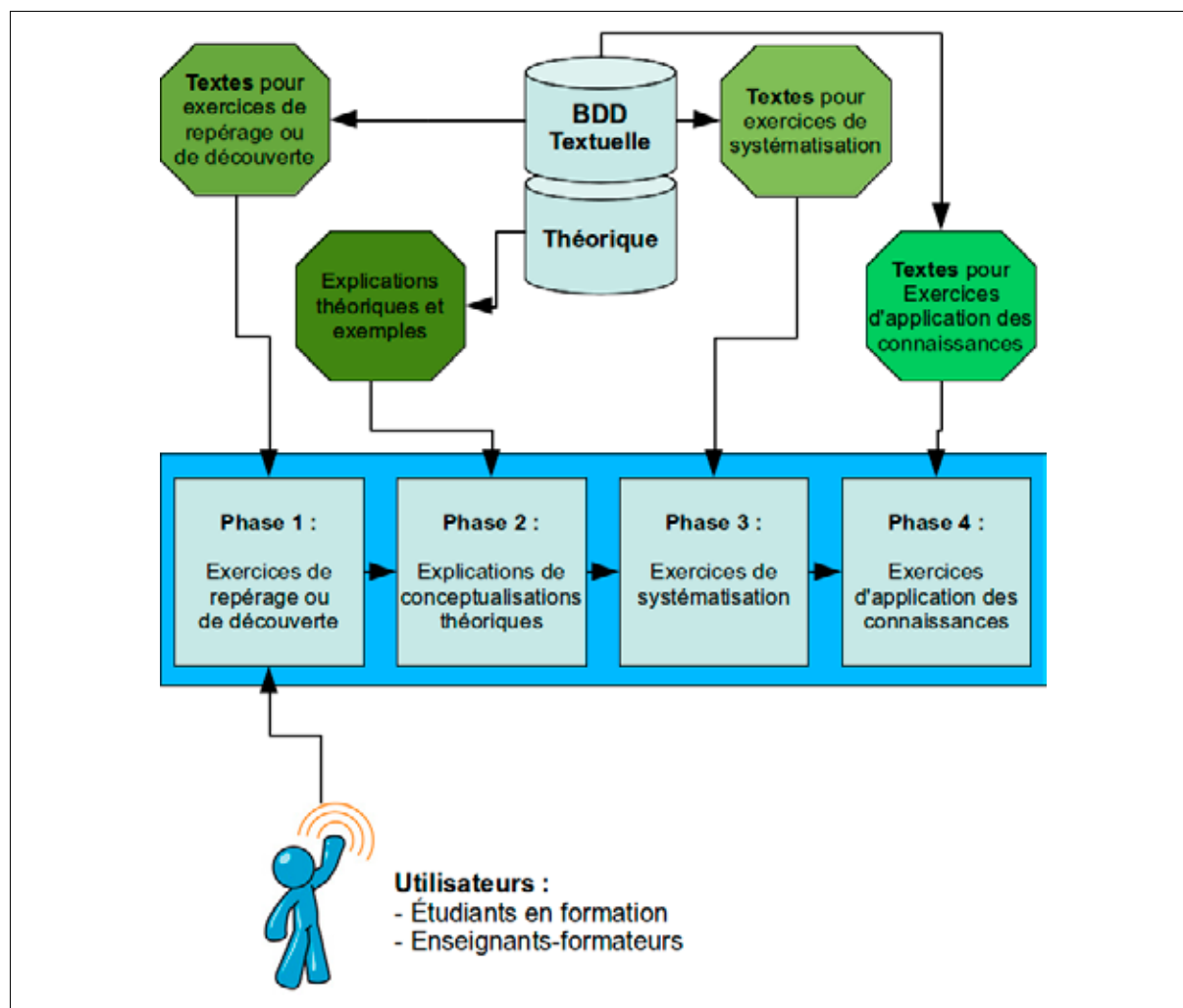


FIGURE 6 Développement d'une séquence pédagogique (Molina Mejia & Antoniadis, 2014a).

4.3.2 Types d'activités

Notre système propose des activités qui reprennent des notions liées à la linguistique textuelle et à l'analyse textuelle, ainsi qu'indirectement à l'analyse du discours. Trois classes d'activités sont proposées :

- **Activités autour de la structuration textuelle :** ce type d'activités peut permettre, comme son nom l'indique, de structurer un texte afin de le rendre compréhensible, que ce soit au niveau du texte en général, des paragraphes, au niveau des phrases et de leur importance, etc. Nous avons sous-divisé ce premier type d'activité en trois sous-types d'activités.
 - *Activités d'analyse des phrases principales :* nous demandons d'analyser le texte et ses composantes à partir de l'emploi de phrases principales et secondaires. Cette analyse permet aux apprenants de structurer leur pensée et de mieux rédiger par la suite.
 - *Activités d'analyse de la structure logique des textes :* dans le cas des textes de type argumentatif ou explicatif, il y a une structure qui suit une logique. Cette structure est donnée, normalement, par un titre principal, un ou plusieurs sous-titres, une introduction, un ou plu-

sieurs aspects (paragraphe de développement ou d'argumentation), une conclusion, une signature, une source et une date. Repérer ces éléments permet aux étudiants en formation de structurer leurs textes et leurs discours d'une manière plus logique et cohérente.

- *Activités d'analyse du type ou des séquences textuelles*: le type de texte ou des séquences dans un texte est un sujet très étudié par la linguistique textuelle (Adam, 2011b). Ce type d'activité permet une analyse textuelle en fonction de la construction de celui-ci; ceci permet de déterminer la prise de position éventuelle de l'auteur.
- **Activités autour de la cohérence et de la cohésion textuelles**: les notions de cohérence et de cohésion textuelles sont d'une importance capitale en linguistique textuelle. Elles permettent de mieux structurer le texte et le discours. Parmi les différentes notions qui font partie de ces deux phénomènes, nous avons choisi de nous concentrer sur deux types d'activités:
 - *Activités sur la coréférence textuelle*: l'utilisation des endophores (anaphores et cataphores) permet de ne pas répéter dans un discours ou dans un texte donné les mêmes mots ou les mêmes expressions. Avec l'emploi de ce type d'éléments textuels ou discursifs, le locuteur peut enrichir son discours tout en restant dans une logique de la langue. L'étude des endophores permet de dépasser le stade de l'analyse traditionnelle de la phrase (simple ou complexe) pour aller vers une analyse intra et interphrastique qui tiendra compte du contexte et du cotexte.
 - *Activités sur l'emploi des connecteurs et des marqueurs logico-temporels et discursifs*: l'emploi de ce type d'éléments linguistiques permet de donner de la cohésion au texte et de la cohérence au discours que celui-ci véhicule. De la même façon que les coréférents, les connecteurs et les marqueurs logico-temporels et discursifs permettent d'établir les relations entre les phrases et les paragraphes et les textes.
- **Activités autour de la progression thématique**: les notions de thème et rhème sont les notions clés au niveau de la progression thématique (Combettes, 1983). Le thème représente ce dont on parle, et le rhème ce que l'on dit à propos du thème. Il y a trois types de progression thématique: 1) la progression à thème constant; 2) la progression linéaire simple; et 3) la progression à thèmes dérivés. Il est dans notre intérêt de faire apprendre ces notions, ainsi que de les articuler dans des textes.

5 Conclusion et perspectives

L'élaboration de notre système est le produit de la mise en œuvre de connaissances et de compétences issues de plusieurs disciplines ou domaines: didactique des langues, linguistique générale, linguistique textuelle, TAL, informatique, linguistique de corpus, ingénierie pédagogique. Il se veut principalement un outil pédagogique pour l'enseignement/apprentissage des langues. Comme le suggère Antoniadis (2010), nous ambitionnons de fournir aux étudiants en formation un outil qui soit pensé en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage. En ce sens, sa problématique est essentiellement didactique, ses fonctions uniquement pédagogiques, ses utilisateurs visés (les enseignants-formateurs et les étudiants en formation) sont considérés sans connaissances autres que celles de leur domaine d'apprentissage, son utilité est ainsi la plus-value pédagogique qu'il apporte.

La maquette sera évaluée et testée au sein des universités colombiennes qui ont montré de l'intérêt pour ce projet. Nous comptons par la suite recueillir les réactions des utilisateurs pour en développer une version plus complète à proposer à d'autres universités qui pourraient être intéressées par ce type d'outil d'aide à la formation des futurs enseignants de FLE.

Références

- ADAM J.-M.** (1990). *Éléments de linguistique textuelle: Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga: Liège.
- ADAM J.-M.** (2011a). *La linguistique textuelle*. Collection Linguistique Cursus, troisième édition. Armand Colin: Paris.
- ADAM J.-M.** (2011 b). *Les textes types et prototypes*. Collection Linguistique Cursus, troisième édition. Armand Colin: Paris.
- ANTONIADIS G.** (2010). «De l'apport pertinent du TAL pour les systèmes d'ALAO. L'exemple du projet MIRTO». 2^e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF-2010). 12-15 juillet 2010, La Nouvelle Orléans, USA.
- ANTONIADIS G., ECHINARD S., KRAIF O., LEBARBÉ T. & PONTON C.** (2005). Modélisation de l'intégration de ressources TAL pour l'apprentissage des langues: la plateforme MIRTO. In *ALSIC*, 8 (Numéro spécial TALAL) pp. 65-79.
- BAKHTINE M.** (1981). *Écrits du cercle Bakhtine*. In T. Todorov (éditeur): *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Seuil: Paris.
- BEACCO J.-C.** (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Langues et didactique. Didier: Paris.
- BENVENISTE E.** (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard: Paris.
- CHARLIER B., DESCHRYVER N. & PERAYA D.** (2006). «Apprendre en présence et à distance: une définition des dispositifs hybrides». In *Distances et savoirs*, 2006/4 Vol. 4 pp. 469-496.
- CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D.** (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Éditions du Seuil: Paris.
- CHAUDIRON S.** (2007). «Technologies linguistiques et modes de représentation de l'information textuelle». *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2007/1 Vol. 44 pp. 30-39.
- CHISS J.-L. & DAVID J.** (2012). Didactique du français et étude de la langue: Linguistique textuelle et didactique du français. In *Le Français aujourd'hui*. Vol. Hors-série pp. 155-173. Armand Colin: Paris.
- COMBETTES B.** (1983). *Pour une grammaire textuelle: la progression thématique*. Formation continue. De Boeck – Duculot: Bruxelles.
- COSERIEU E.** (2001). *L'homme et son langage*. Sterling-Virginia, Peeters: Louvain-Paris.
- COUTO J., LUNDQUIST L. & MINEL J.-L.** (2005). «Navigation interactive pour l'apprentissage en linguistique textuelle». Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Montpellier 2005.
- CUQ J.-P.** (2003). *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*. CLE International: Paris.
- DEMOUGIN F.** (2008) «La didactique des langues – cultures à la croisée des méthodes», Tréma [En ligne], 30 | 2008, mis en ligne le 01 novembre 2010, Consulté le 22 janvier 2015. URL: <http://trema.revues.org/427>

GUIR R. (2002). *Pratiquer les TICE: Former les enseignants et les formateurs à des nouveaux usages*. Collection Pédagogies en Développement. De Boeck – Larcier S.A.: Bruxelles.

HALTÉ J.-F. (2004). La grammaire au cœur des apprentissages? In *Langue et études de la langue: Approches linguistiques et didactiques. Langues et écritures*. pp. 11-23. Publication de l'Université de Provence: Marseille.

KLINKENBERG J.-M. (1993). Le français: une langue en crise? In *Études françaises*, vol. 29, N° 1, pp. 171-190.

LUNDQUIST L. (1990). *L'analyse textuelle: méthode, exercices*. Deuxième édition, DJOF Publishing: Copenhague.

LUNDQUIST L. (2013). *Lire un texte académique en français*. Collection l'essentiel français. Éditions Ophrys: Paris.

MAINGUENEAU D. (1991). *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Hachette Supérieur: Paris.

MAINGUENEAU D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Éditions du Seuil: Paris.

MANGENOT F. (1998). «Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2». In *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères* (Université de Franche-Comté, 1998), actes du 10^e colloque international FOCAL, Besançon, 19-21 septembre 1996.

MOLINA MEJIA J. M. (2014). Conception d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des enseignants de FLE en Colombie. In Pierre-André CARON & Ronan CHAMPAGNAT (Éditeurs): *Actes des 5^e Rencontres des Jeunes Chercheurs en Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. Université de la Rochelle, 16 - 17 juin 2014, pp. 23-29. La Rochelle – France.

MOLINA MEJIA J. M. & ANTONIADIS G. (2014a). Conception d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle pour la formation initiale des futurs enseignants de FLE en Colombie. In *Adjectif: Analyses recherches sur les TICE*. Article 293, 05 Juin 2014. [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article293>

MOLINA MEJIA J. M. & ANTONIADIS G. (2014 b). Conception et élaboration d'un environnement informatique fondé sur la linguistique textuelle et destiné à la formation des futurs enseignants de FLE en Colombie. In Françoise OLMO CAZEVIEILLE & Jean-Marc MANGIANTE (Éditeurs) : *II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específicos. Lenguas, comunicación y tecnologías digitales*. Universitat Politècnica de Valencia, 03 - 05 septembre 2014, pp. 143-158. Colección Congresos. Editorial Universitat Politècnica de Valencia : Valencia - Espagne.

POP L. (2000). *Espaces discursifs: pour une représentation des hétérogénéités discursives*. Éditions Peeters: Louvain.

PUREN C. (1995). Des méthodologies constituées et de leur mise en question. In *Le Français dans le monde: Méthodes et méthodologies (Numéro spécial)* pp. 36-41.

REY-DEBOVE J. (1997). *Le métalangage*. Armand Colin/Masson: Paris.

RIEGEL M., PELLAT J.-C. & RIOUL R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Quadrige, quatrième édition. Presses Universitaires de France: Paris.

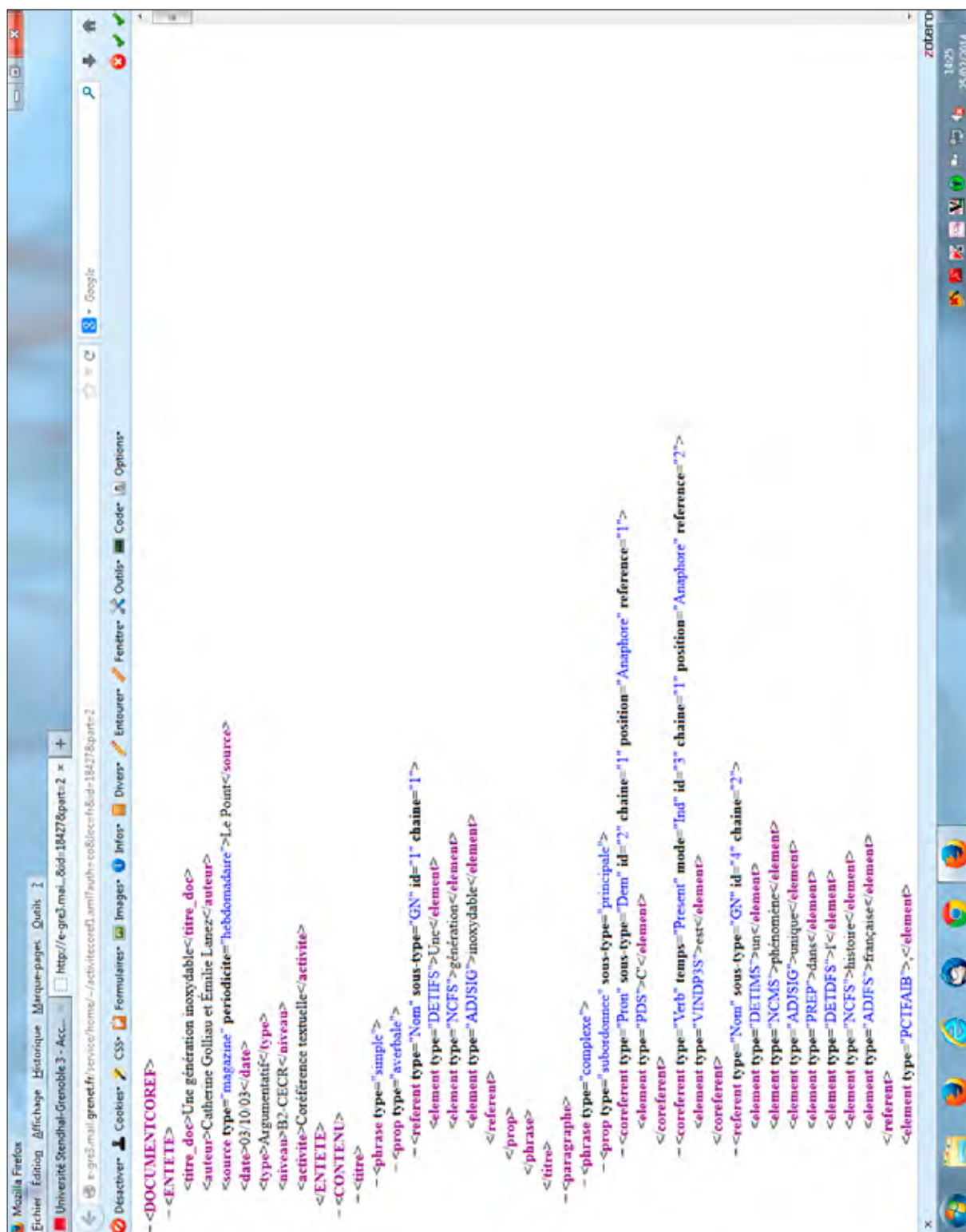
Annexe A: Extrait des annotations d'un texte à l'aide de l'analyseur CORDIAL (Molina Mejia, 2014).

Une génération inoxydable

C'est un phénomène unique dans l'histoire française, né d'une conjonction particulièrement favorable de la démographie et de l'économie plus rare que l'on sait déjà qu'il ne pourra pas durer. Ce phénomène, c'est l'apparition d'une génération inédite. Née entre 1938 et 1950, elle fête aujourd'hui ses 50-55 ou 65 ans et paraît en tout point hors norme. D'abord, parce qu'elle est fort nombreuse. Ces plus de 55 ans, qui furent les petits Français babillards du baby-boom de l'après-guerre, représentent aujourd'hui 16 millions de nos compatriotes, soit 20 % de la population ! (...)

N°	MDT	LEMME	P	Prop.	Sujet	Fonction	Groupe	Se-Gu	Type	Type détaillé	Sémantique
1	Ci	ça	1	indépendante	Sujet	Groupe pronominal	1/1	PRON	PRON	PRON	manifestation/origine/être/début
2	est	est	1	indépendante	Verbe	Groupe nominal	2/2	VERBES	VERBES	VERBES	manifestation/origine/être/début
3	un	un	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	DET	DET	DET	manifestation/origine/être/début
4	phénomène	phénomène	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
5	unique	unique	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
6	dans	dans	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
7	le	le	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	DET	DET	DET	manifestation/origine/être/début
8	histoire	histoire	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
9	française	française	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
10	né	né	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
11	d'	d'	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
12	un	un	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	DET	DET	DET	manifestation/origine/être/début
13	conjonction	conjonction	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
14	particulièrement	particulièrement	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
15	favorable	favorable	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
16	de	de	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	DET	DET	DET	manifestation/origine/être/début
17	la	la	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	DET	DET	DET	manifestation/origine/être/début
18	démographique	démographique	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
19	et	et	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
20	de	de	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	DET	DET	DET	manifestation/origine/être/début
21	le	le	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	DET	DET	DET	manifestation/origine/être/début
22	économie	économie	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
23	plus	plus	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
24	rare	rare	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
25	que	que	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
26	l'	l'	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
27	on	on	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
28	en	en	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
29	sauf	sauf	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
30	dès	dès	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
31	qu'	qu'	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
32	il	il	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
33	ne	ne	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
34	pourrait	pourrait	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
35	pas	pas	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début
36	durer	durer	1	indépendante	Attribut du sujet	Groupe nominal	4/4	NDMS	NDMS	NDMS	manifestation/origine/être/début

Annexe B: Exemple d'annotations d'un texte à l'aide du format XML (Molina Mejia, 2014).



Les outils dans la formation des enseignants de français sur la production écrite

Quelle place pour les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ?

VERÓNICA SÁNCHEZ ABCHI

Université de Genève et IRDP, Neuchâtel

Veronica.Sanchezabchi@irdp.ch

CARLA MESSIAS RIBEIRO

Université de Genève

CarlaMessias.Ribeiro@unige.ch

JOAQUIM DOLZ

Université de Genève

Joaquim.Dolz-mestre@unige.ch

Résumé

Dans le cadre d'une recherche portant sur les objets et les processus de la formation en didactique du français en Suisse romande^[1], nous avons recueilli et analysé l'ensemble des séquences de formation sur ce domaine qui ont été réalisées par les formateurs en didactique du français au cours d'une année académique (217 heures de cours filmées, 28 séquences de formation retenues). L'objectif de cette contribution est de faire un bilan des supports employés dans la formation des enseignants de français en fonction des séquences de formation et des activités observées, et de mettre en évidence la place et la fonction des outils informatiques. Les outils didactiques, dans une perspective vygotkienne, transforment les pratiques et les capacités des usagers, les apprentissages des élèves et les compétences des enseignants. Dans ce cadre, la présence d'outils liés aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans la formation et les fonctions particulières qu'ils développent méritent une étude approfondie. Trois questions ont orienté notre recherche: 1) Sur quels supports s'appuient les activités de formation concernant la production écrite? 2) Quelles sont les spécificités et les fonctions des outils TICE? 3) Quelles sont les pistes didactiques transmises aux futurs enseignants afin d'intégrer les TICE en classe de français? Pour essayer de répondre à ces questions, nous avons d'abord répertorié l'ensemble des supports présents dans les séquences de formation et nous avons identifié ceux qui font partie des technologies pour la communication et l'enseignement. Ensuite nous avons décrit et analysé l'usage de ces supports en tant qu'outils dans les pratiques de formation analysées. Ceci nous a permis d'étudier la place et la fonction des outils TICE dans la formation.

Mots clés:

formation des enseignants – production écrite – tice dans la didactique du français

1 Introduction

Ce travail fait partie d'une recherche plus large portant sur les objets et les processus de la formation en didactique du français en Suisse romande³⁶. Il vise à explorer les supports et matériels utilisés dans la formation des enseignants de français. Une fois le bilan des supports employés établi, l'objectif plus précis de cette contribution est de mettre en évidence la place et la fonction des technologies de la communication et de l'information pour l'enseignement (TICE) et leurs usages dans les pratiques de formation, sur l'enseignement de la production écrite en didactique du français.

³⁶ Cette contribution s'inscrit dans la recherche «Objets et processus de la formation en didactique du français. Analyse de l'activité des formateurs d'enseignants du primaire et du secondaire» Fonds National. Dir. Joaquim Dolz.

Les TICE, que nous considérons comme des outils de travail pour les formateurs et les futurs enseignants, jouent plusieurs rôles dans les processus d'enseignement et d'apprentissage de la production écrite. Une première question que l'on peut se poser est de savoir si les TICE sont abordées comme objet de la formation des futurs enseignants, pour examiner leurs potentialités dans le développement de l'écriture, ainsi que les éventuelles transformations qu'elles entraînent dans les processus d'écriture (Plane, 1995). Cette question touche des thèmes comme le processus cognitif mis en jeu par le traitement des textes (Espéret, Chesnet, Ploquin & Crété, 1995; Piolat & Roussey, 1995), ou les aides multiples que les outils informatiques peuvent apporter à l'apprentissage de l'écriture (Foucambert, 1995; Crinon & Pachet, 1995), notamment dans la révision des textes écrits par les élèves (Nicolet, Genevay & Gervais, 1992). Une deuxième question porte sur l'usage des TICE plus ou moins innovateur comme support de la formation ou comme modèle pour montrer leurs possibles usages afin de développer des compétences et des gestes professionnels chez les étudiants (Sánchez Abchi, Messias & Dolz, à paraître).

L'enseignement de la production écrite a recours à différents instruments professionnels qui sont mis à la disposition des enseignants et des élèves. L'ensemble de ces instruments sont constitutifs de l'ingénierie didactique. Il s'avère qu'aujourd'hui tous les outils destinés directement aux enseignants et aux élèves peuvent être déclinés par des TICE (manuels, dictionnaires, moyens d'enseignement, textes de référence, etc.) et peuvent être mobilisés par des sites internet dédiés à l'enseignement du français ou à ses objets.

Les CD-ROM, les logiciels de navigation, les forums et les sites internet concernant la production écrite sont nombreux. Les autorités éducatives et les associations d'enseignants ont créé des sites destinés explicitement aux professeurs de français. Ces sites sont en rapport avec l'entrée dans le monde de l'écrit, présentent des activités pour exercer et améliorer l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire; présentent des séquences d'enseignement ou des propositions de travail innovantes sur l'écriture des différents genres textuels; abordent un nombre impressionnant de liens relatifs aux ateliers littéraires et surtout proposent des dispositifs d'écriture par internet: les correspondances (messagerie électronique, chats, SMS, etc.), la mise en ligne des textes permettant le travail sur le brouillon. Les tableaux blancs interactifs, permettant l'accès direct à ces moyens, commencent à être généralisés dans les classes. Et ceci indépendamment de la présence ou non de tablettes ou d'ordinateurs.

Un certain nombre de manuels et de moyens d'enseignement sont disponibles sur internet, ce qui permet l'élaboration, la transformation et le bricolage des matériels didactiques et l'adaptabilité aux situations de classe et aux capacités des élèves. La recherche de supports textuels pour l'enseignement de l'écriture s'est vue ainsi facilitée par l'existence d'internet.

À côté de ces supports textuels, on ne peut pas ignorer l'importance des images et des documents sonores qui peuvent les accompagner, c'est-à-dire des documents multimodaux (Lebrun & Lacelle, 2012) qui facilitent l'entrée des élèves dans la complexité des textes sociaux de référence.

Enfin, les outils de projection audio-scripto-visuels sont devenus incontournables dans la classe de français. La formation des enseignants aborde de manière générale les TICE, mais la question est de savoir si celles-ci sont développées et intégrées dans la formation en didactique du français. Quelle place effective est celle des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans la formation des enseignants suisses romands à l'enseignement de la production écrite?

Du point de vue théorique, la notion d'outil a fait l'objet d'une réflexion approfondie en didactique du français (Plane & Schneuwly, 2000; pour un état de la question, voir Wirthner, 2006). Dans une perspective vygotkienne, les outils transforment non seulement les pratiques, mais aussi les capacités des usagers, les apprentissages des élèves et les compétences professionnelles des en-

seignants. Dans l'analyse des pratiques de formation, nous essayerons d'étudier comment les TICE deviennent un outil professionnel pour les formateurs et pour les futurs enseignants par le schéma d'usage (Goigoux, 2007) proposé avec les formés et les élèves.

Il existe peu de travaux sur la place des TICE dans la formation des enseignants en didactique du français. Les travaux de recherche concernent de manière générale la formation des enseignants à l'intégration des TICE (Peraya, Lombard et Bétrancourt, 2008, pour une synthèse). Malgré les recommandations officielles et les efforts de formation, les recherches mettent en évidence que la présence et l'emploi des TICE restent modérés dans les pratiques des enseignants en Suisse romande (Clearly, Akkari & Corti, 2008). En ce qui concerne l'utilisation des TICE par les formateurs (Baumberger, Perrin, Bétrix & Martin, 2008), celle-ci apparaît aussi comme secondaire. Les constats observés montrent que les formateurs font un usage personnel des technologies – pour le courriel ou la recherche sur internet, par exemple – et les intègrent dans leurs classes comme supports de présentations (projecteur vidéo, DVD, plateformes pour le dépôt de ressources). Mais ils ne les utilisent pas de manière plus élaborée. Dans ce sens, l'articulation effective de l'usage des TICE et des disciplines spécifiques, dans le cadre de la formation, semble être un défi d'envergure.

Cette contribution nous permettra de vérifier, dans l'ensemble des institutions qui forment les enseignants en Suisse romande, si les constats évoqués par d'autres recherches s'appliquent aussi pour l'enseignement de la production écrite, domaine qui nous semble avoir des potentialités importantes pour l'usage des TICE. Le fait de disposer de l'ensemble des pratiques sur l'enseignement de la production écrite de toutes les institutions de formation romandes pendant une année académique rend cette étude particulièrement riche. En nous focalisant sur les instruments professionnels d'ingénierie didactique mis à disposition des étudiants par les formateurs d'enseignants, nous pourrons aussi vérifier les fonctions développées.

Pour les supports identifiés dans nos analyses, nous relevons la présence d'outils liés aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), leur place dans la formation et leurs fonctions particulières, surtout en ce qui concerne l'usage des TICE dans la transformation du savoir en contenu scolaire. Ainsi, trois questions ont orienté notre recherche :

- Sur quels supports s'appuient les activités de formation sur la production écrite ?
- Quelles sont les spécificités et les fonctions des outils TICE ?
- Quelles pistes didactiques sont-elles transmises aux futurs enseignants pour qu'ils puissent intégrer les TICE comme une ressource didactique de la classe de français ?

En définitive, il s'agit d'examiner l'influence des nouvelles technologies informatiques sur la formation des enseignants et sur la préparation des dispositifs sur l'enseignement de l'écriture.

2 Méthodologie

Pour essayer de répondre à nos questions de recherche, nous avons d'abord réalisé des «synopsis» de toutes les séquences de formation observées et filmées, dans sept institutions de formation de Suisse romande, pendant l'année académique 2009-2010 (Dolz et Gagnon, à paraître). Ces séquences représentent la totalité du travail de formation obligatoire sur l'enseignement de la production écrite durant une année académique. Les synopsis nous ont permis de synthétiser l'information de manière hiérarchique. Nous avons identifié 28 séquences de formation (215 heures d'enregistrement), dont 18 séquences pour la formation de niveau primaire et 10 séquences pour le secondaire. Les 28 séquences de formation retenues nous ont permis d'identifier et d'analyser 623 activités de formation.

Nous avons ensuite répertorié et étudié la place et la fonction des matériels employés pour chacune des activités délimitées dans les séquences. Finalement, nous avons observé, analysé et classifié les usages des TICE dans la formation.

2.1 Les supports matériels dans la formation

Un premier examen nous a permis de répertorier les supports existants. Ensuite, nous les avons regroupés, en observant les caractéristiques partagées, et en prenant en considération, de manière particulière, l'auteur ou les auteurs des matériels; en d'autres termes, nous avons indiqué s'il s'agissait de textes élaborés par les formateurs, par les apprenants, par des auteurs de référence dans les disciplines concernées, par des didacticiens, par les institutions, par des auteurs littéraires ou par des auteurs externes au domaine (Sánchez Abchi, Messias et Dolz, à paraître). Les critères retenus ont donné lieu aux six catégories suivantes:

Prescriptions officielles et descriptives des cours.

Ouvrages de référence et documents inspirés dans ces ouvrages:

a) Ouvrages de vulgarisation des disciplines autres que la langue ou la didactique;

b) Ouvrages ressources enseignants. Cette catégorie comprend:

b.1) ouvrages de référence pour les élèves et les enseignants – dictionnaire, grammaire, tableau de conjugaison, etc. –

b.2) ouvrages avec approches de vulgarisation sur thématiques didactiques et pistes d'ingénierie didactique.

c) Documents scientifiques en didactique du français ou en sciences du langage. Cette catégorie peut référer aux livres ou articles scientifiques³⁷.

Dans les ouvrages de référence, nous avons reconnu trois sous-catégories qui nous semblent fondamentales: les textes complets, les extraits de textes originaux et les résumés. Cette dernière sous-catégorie intègre aussi les diaporamas pour la mémoire didactique – qui aident les étudiants à saisir les concepts principaux – et les références théoriques sans spécifications qui comprennent les citations d'un auteur de manière générale.

Textes sociaux et textes d'auteurs. Il s'agit de textes qui à la base n'ont pas été conçus comme des textes pour l'enseignement ou la formation. Cette catégorie comprend:

a) Textes sociaux à titre d'exemple. Cette catégorie peut intégrer des textes représentatifs d'un genre complet, un extrait isolé ou un exemplaire d'extraits de textes. Ils peuvent être mobilisés, par exemple, sous la forme d'une chanson ou d'un autre support technique comme un jeu de cartes ou une séquence d'images.

b) Textes littéraires: ouvrages classiques, littérature pour adultes et littérature de jeunesse.

Textes d'apprenants. Parmi les textes d'apprenants, nous avons distingué les productions des élèves et celles des étudiants en formation.

Moyens d'enseignement existants: cette catégorie intègre les séquences didactiques présentes, les extraits de manuels (officiels ou pas).

Documents mixtes élaborés par les formateurs: feuilles de résumés, d'exercices ou d'évaluation créées par le formateur. Cela peut intégrer aussi des consignes de travail, le canevas pour un travail et des grilles d'évaluation. Il s'agit de documents élaborés par le formateur ou la formatrice, et qui, éventuellement, circulent entre les formateurs sans références spécifiques sur celle ou celui qui l'a fabriqué. Il peut arriver que des ouvrages de référence soient résumés dans ce matériel. Dans ce cas, si c'est spécifié, nous les avons classés comme ouvrages de référence, car ce ne sont pas des documents «mixtes».

³⁷ Les ouvrages de référence d'autres disciplines (philosophie, en l'occurrence), présentant une fréquence de moins de 2%, ont été intégrés aux ouvrages de référence.

Documents rédigés par des étudiants à partir du terrain (praxéologie). Il peut s'agir, par exemple, de projets élaborés par des étudiants ou d'anciens étudiants pendant leurs stages, ou de rapports de pratiques. Ils permettent de prendre de la distance sur la pratique pour l'analyser et ils peuvent constituer aussi des outils d'évaluation.

À l'aide de ce classement, nous avons identifié et trié la diversité et la complexité de l'ensemble des supports utilisés par les formateurs dans l'enseignement de la production écrite.

Parmi l'ensemble des supports répertoriés, nous avons analysé la place particulière des TICE, leurs usages et leurs fonctions. Systématiquement, nous avons essayé de distinguer l'usage des TICE pour la formation et les TICE comme objet de la formation, c'est-à-dire, lorsqu'elles sont présentées directement associées au travail des enseignants ou destinées aux élèves (Simard, Dufays, Dolz & García-Debanco, 2010).

L'usage effectif des TICE nous permettra d'observer leur place dans la transformation des savoirs de la formation en contenus scolaires et comment ces outils contribuent à développer des compétences professionnelles.

3 La présence des TICE dans la formation

Les sept institutions de formation d'enseignants, objet de cette recherche, disposent de plateformes virtuelles, qui sont des lieux de mise en ligne de descriptifs de cours, de documents de lecture et de travail pour les formés. Par ailleurs, les courriels des formateurs sont généralement présentés dans les descriptifs des cours et ils constituent aujourd'hui la forme principale de contact personnel pour formuler des questions à distance sur les activités de formation. Avant d'aborder les constats concernant les supports TICE effectivement utilisés, il y a aussi à souligner que les plateformes virtuelles et les courriels sont fréquemment utilisés par les formateurs pour faciliter la communication avec les formés.

Quels sont les supports qui caractérisent les pratiques des formateurs? Notre recherche en cours montre l'importance et la diversité des matériels mobilisés dans les 28 séquences de formation observées (Sánchez Abchi, Messias & Dolz, à paraître). Nous avons identifié un total de 530 supports qui sont mobilisés pour les différentes activités de formation. Si toutes les activités pour l'enseignement de l'expression écrite mobilisent des supports, les catégories sont très différentes selon le type d'activité et le contenu de savoir en jeu. Les deux catégories de supports les plus fréquentes sont les ouvrages de référence et les documents élaborés par les formateurs, ce qui met en évidence l'effort de la formation pour diffuser les concepts et les références théoriques concernant l'enseignement de la production écrite, mais aussi le travail de transposition didactique réalisé par les formateurs pour apprêter et pour adapter les concepts aux besoins professionnels des étudiants. La troisième catégorie de supports concerne les textes sociaux et les textes littéraires montrés aussi bien comme exemples que comme outil pour dégager les caractéristiques langagières des textes à produire. La diversité des textes sociaux et des textes littéraires présentés permet de faire des observations sur l'organisation des textes, sur les unités linguistiques, sur l'orthographe ou encore sur la dimension grammaticale et lexicale de ces textes. La quatrième catégorie concerne les exemplaires de textes d'élèves et d'étudiants. La fonction principale étant d'apprendre à évaluer les capacités et les difficultés des apprenants, d'une part en élaborant des critères pour les évaluer, et d'autre part pour découvrir directement ce que les élèves sont capables de faire. Parfois les textes d'élèves ou ceux des étudiants sont utilisés pour repérer les stratégies et les processus d'écriture et

réfléchir ainsi non seulement sur le produit final, mais sur l'itinéraire et les difficultés. Dans le cas des textes produits par les étudiants, il s'agit de textes produits en homologie à des tâches qui pourraient être proposées dans la classe, ce qui permet parfois un retour introspectif sur le processus et les difficultés d'écriture. En termes de fréquence, la cinquième catégorie regroupe les moyens d'enseignement. La fonction de ce support est clairement de découvrir la tâche et le dispositif pour développer des activités d'écriture avec les élèves. La sixième catégorie concerne les prescriptions officielles, notamment le Plan d'études romand et, plus ponctuellement, les prescriptions particulières d'un canton ou d'un établissement scolaire. Ce support sert surtout à préciser les attentes institutionnelles par rapport à la production écrite en fonction des degrés scolaires. Très souvent, ils sont focalisés sur un genre textuel ou sur un type de discours. La catégorie la moins fréquente est celle des documents élaborés par les formés. Ici, nous trouvons des rapports rédigés par les étudiants, dont la fonction est d'évaluer leur processus d'apprentissage.

Quelle est la place des TICE parmi ces différentes catégories de supports? Le tableau I présente les fréquences brutes et les pourcentages des TICE, pour la formation en primaire et en secondaire.

	Primaire	Secondaire	Total
Total supports	373	157	530
Total supports s'appuyant sur des TICE	86 (23,05%)	39 (24,84%)	125 (23,6%)

TABLEAU I Supports comportant des TICE dans l'ensemble des séquences de formation.

Sur un total de 530 supports inventoriés, le recours aux TICE (125) représente 23,6%. La proportion est relativement proche dans les séquences du primaire et du secondaire.

La présence des TICE varie selon la catégorie de support identifiée. Le tableau II illustre la présence des TICE, compte tenu du classement des supports. Le pourcentage est indiqué par rapport à la présence totale des TICE identifiées dans les séquences de formation.

	Fréquence des TICE	Pourcentage par rapport au total de TICE
Prescriptions officielles et descriptives des cours	12	9,52 %
Ouvrages de référence	50	39,68 %
Textes sociaux et textes des apprenants	24	19,05 %
Moyens d'enseignement	12	9,52 %
Documents mixtes élaborés par les formateurs	17	13,49 %
Matériaux élaborés par les étudiants	4	3,17 %

TABLEAU II Présence des TICE en fonction des supports employés.

Le tableau met en évidence que les TICE se concentrent davantage dans la catégorie « ouvrages de référence » (39,68 % du total). Dans ce cas-là, les TICE sont mobilisées comme support d'une présentation d'un cadre théorique ou d'un résumé des idées d'un auteur, sous la forme d'outil de projection (surtout des PowerPoint, mais parfois aussi avec des simples transparents projetés par le rétroprojecteur).

Les textes sociaux concentrent aussi une présence importante des TICE (19,05 %). De nouveau, le recours aux TICE se fait par le biais d'un diaporama qui permet de rendre les aspects à illustrer du texte choisis plus visibles. Ici, les icônes permettant la présentification et le pointage des aspects du texte, objet du travail de formation, prennent toute leur importance. Une fois une dimension du texte pointée, le formateur peut lancer la réflexion avec le formé, formuler des questions ou contraster avec d'autres dimensions du texte.

Les autres catégories, notamment les prescriptions officielles, les documents élaborés par les formateurs et les moyens d'enseignement, mobilisent aussi les TICE d'une manière similaire. Toutes les catégories de supports qui sont présentées par les outils de projection facilitent le geste de pointage et de focalisation du formateur. Même si le support est distribué à tous les étudiants, le rétroprojecteur (qui représente une technologie non numérique élémentaire) ou le logiciel PowerPoint concentrent le regard des formés.

Dans les documents élaborés par le formateur, ces supports ne sont pas uniquement une aide pour suivre les concepts. Ils jouent de toute évidence un rôle de mémoire ou de plan d'exposé pour le formateur. Souvent, les diaporamas présentent les mots clés de ce qui va être développé et reformulé par le formateur en fonction des réactions des étudiants ou des éventuelles questions ou obstacles perçus.

Par ailleurs, ces documents, qui sont à la disposition des étudiants, sont explicitement évoqués et signalés comme des outils d'étude qui institutionnalisent les nouveaux savoirs développés dans le cours. La culture commune attendue par les futurs enseignants est parfois synthétisée par ces documents.

Les matériaux élaborés par les étudiants sont ceux qui présentent une complexité plus grande. Très souvent, ils intègrent tous les autres supports, notamment lorsqu'il s'agit d'un rapport d'un travail réalisé sur le terrain scolaire. Dans ce cas, on trouve une réappropriation des concepts développés dans le cours, des textes produits par les élèves en lien avec la grille pour les évaluer et un retour réflexif sur les pratiques réalisées en classe.

La forte présence de diaporamas et de transparents est en contraste avec la faible présence des vidéos et des enregistrements audio : ils constituent seulement 2,14 % des supports TICE utilisés dans les séquences de formation pour le primaire et 1,29 % dans les séquences de formation pour le secondaire. Même si cette utilisation est plutôt rare, la richesse des documents vidéo consiste à confronter les étudiants avec des pratiques d'enseignement effectives, à pouvoir revenir sur les extraits observés pour analyser les tâches d'écriture proposées, les activités scolaires d'apprentissage réalisées, les composantes de l'écriture abordées, les interactions didactiques, les postures et les gestes professionnels des enseignants, ainsi que les résistances et les obstacles des élèves. Les documents vidéo analysés font parfois l'objet d'une succession de traitements par des acteurs différents. On dispose d'un exemple où une enseignante est en train de montrer un document vidéo présentant des pratiques d'enseignement d'écriture émergente. La vidéo intègre également le commentaire et le retour réflexif sur ce que l'enseignant vient de réaliser et ensuite la contribution d'un expert, qui commente la pratique de l'enseignant à la lumière des recherches en didactique de l'écriture. Ceci est complété par l'analyse et le bilan sur les pratiques d'écriture émergente réalisés par les étudiants qui suivent la séquence de formation.

Pour tous les contenus abordés dans les unités de formation obligatoire relatives à l'enseignement de la production écrite, nous n'avons jamais constaté d'évocations sur les TICE comme objets d'enseignement dans la classe. En revanche, certaines formes de présentation faites, soit par le formateur soit par les étudiants, peuvent être un modèle de présentation pour les élèves. Jamais, dans aucune des séquences, ceci n'est dit explicitement par les formateurs ou par les étudiants. Les seuls supports TICE directement mobilisés par les formateurs et les étudiants relatifs à leur future pratique concernent les sites internet ou les forums en rapport avec les moyens d'enseignement. Il n'y a pas d'autres supports TICE utilisés: blogs, forums, CD-ROM, etc.

Nous savons par ailleurs qu'il existe des unités de formation qui abordent la question de l'utilisation des TICE en général, sans une centration sur la didactique du français, et que dans une des institutions objet de notre recherche on propose une unité de formation facultative sur l'écriture à l'ordinateur, qui n'a pas été enregistrée ni analysée dans cette recherche.

4 Les fonctions des TICE

De manière générale, on peut dire que les TICE, en particulier les présentations par diaporama PowerPoint, sont une aide pour la présentation et le pointage de contenus de cours et des savoirs sur l'enseignement de la production écrite. À l'aune des usages observés, quatre fonctions spécifiques peuvent être identifiées.

Premièrement, les TICE jouent un rôle d'appui dans le plan de travail du formateur. Nous constatons une fonction d'aide-mémoire pour le formateur qui se manifeste dans la manière de suivre son diaporama. Mais le diaporama lui permet aussi un développement du contenu du cours tout en le partageant avec les étudiants et en adaptant les contenus aux réactions observées. Ainsi, le diaporama devient une ressource au service de la transposition didactique, en tant qu'il transforme la manière de présenter les concepts scientifiques, et les rend attirants et synthétiques.

En deuxième lieu, les TICE facilitent la présentification et le pointage. Cette fonction peut se référer à deux situations différentes. Il peut s'agir d'activités proposées par les formateurs pour être réalisées par les futurs enseignants dans les cours de formation. Dans ce cas-là, il s'agit, surtout, d'activités d'analyse. Par ailleurs, elles peuvent être des activités-exemples destinées à être analysées, réalisées, réutilisées et/ou reformulées par les futurs enseignants dans leurs classes avec leurs élèves. Normalement, il s'agit de documents qui peuvent être également présentés à l'aide du rétroprojecteur, qui montrent des exemples d'activités scolaires, des documents élaborés par les formateurs et des textes sociaux. L'usage du PowerPoint permet un dynamisme dans la présentification et le pointage des exemples. Les films (vidéos de classes ou vidéos élaborées par les étudiants) sont aussi au service de l'exemplification ou de l'analyse des activités scolaires.

En troisième lieu, on voit que l'articulation de différents supports est facilitée par les TICE. On souligne ici l'intérêt de la présentation multimodale de documents permettant non seulement la multimodalité, mais aussi de multiples formes d'intertextualité. Les TICE, par exemple, permettent de mettre en place des textes sociaux, à l'aide de la multimodalité, en combinant différents modes iconiques, linguistiques et auditifs. Dans ce sens, les TICE deviennent aussi une aide privilégiée pour la transposition didactique, qui peut être outillée a posteriori dans les pratiques des futurs enseignants. En outre, les TICE rendent plus facile l'intertextualité: une présentation PowerPoint, par exemple, met en place des textes divers, des auteurs divers, etc., concentrés dans un même document.

Les deux premières fonctions des TICE relevées ne sont pas différentes de la fonction traditionnelle du tableau noir. En revanche, les fonctions associées aux dimensions multimodales dépassent largement les deux premières fonctions.

Enfin, dans nos observations, les TICE jouent une fonction de support pour l'alternance dans la formation, étant donné qu'elles sont systématiquement utilisées par les étudiants pour présenter leurs projets de travail de terrain ou de stage et/ou pour réaliser collectivement un retour réflexif sur leurs propres pratiques de stagiaires débutants. Ici, la fonction est triple. Premièrement, les présentations des étudiants à l'aide des TICE restituent les observations réalisées sur le terrain scolaire. Deuxièmement elles montrent l'appropriation et l'opérationnalisation des concepts développés dans l'unité de formation. Troisièmement, les TICE sont les outils qui permettent aux étudiants d'articuler les différents aspects des pratiques de terrain intégrées dans le rapport, tout en les mettant en relation avec les différents objets traités par la formation. Pour les autres étudiants qui suivent la présentation de leur camarade, les éléments présentés et partagés sous forme de présentations PowerPoint sont la base pour un questionnement sur le travail pratique et une discussion sur les concepts, les capacités et les réalisations écrites des élèves, ainsi que sur les dispositifs et les pratiques d'enseignement mis en place. Pour le formateur, ce type de présentation est un lieu de régulation et d'évaluation du travail accompli.

5 En guise de conclusion

Les résultats de cette analyse montrent une présence relativement faible d'outils informatiques dans l'ensemble des pratiques de formation à l'enseignement de la production écrite en Suisse romande et un emploi récurrent des TICE dans les 28 séquences de formation observées.

Les TICE sont surtout mobilisées pour faciliter le suivi des cours par les étudiants (plateformes sur internet pour l'accès aux documents du cours, références ponctuelles à des outils informatiques). Au cours de la formation, les TICE sont donc utilisées comme un moyen pour mettre en place un savoir ou un contenu de savoir, à travers l'usage important du diaporama, du rétroprojecteur et éventuellement des vidéos ou des enregistrements audio. Elles servent surtout comme support d'appui au formateur, au service de la présentation de concepts, de l'exemplification des contenus ou de modélisation d'activités.

Malgré une offre limitée d'outils mobilisés dans la formation, les savoir-faire techniques, en lien avec le maniement de l'informatique, sont cependant montrés lors de la présentation des cours et des travaux réalisés par les étudiants sur le terrain scolaire. C'est dans ce sens qu'on a relevé la fonction des TICE au service de l'alternance dans la formation, même si les TICE ne sont pas évoquées comme un objet en tant que tel.

Du point de vue de la gestion temporelle de la formation, les TICE permettent de réduire le temps investi pour présenter des supports divers associés dans un même document et modifient ainsi la dynamique de la formation. Dans ce sens, les TICE nous semblent avoir une incidence sur la temporalité de la transposition didactique et sur le marquage des transformations successives des savoirs abordés.

À l'heure actuelle et en fonction de l'analyse des pratiques de la formation en didactique du français, il est difficile de parler de reconfigurations disciplinaires par rapport aux TICE. Tout d'abord, nous n'avons relevé aucune modification conceptuelle disciplinaire explicite mise en évidence dans la formation. Nous n'avons pas non plus relevé la présence de genres textuels modifiés par l'usage de nouvelles technologies. Aucun formateur de notre échantillon n'a par ailleurs abordé les modifications des processus d'écriture qui peuvent émerger ni l'usage des outils d'écriture collaborative en ligne.

Les pistes didactiques transmises pour l'emploi des TICE comme une ressource didactique de la classe de français ne constituent pas un objet de formation en soi. Les formateurs utilisent les

TICE plutôt comme ressources dans leurs pratiques et non comme une ressource qui peut être utilisée par les futurs enseignants avec leurs élèves dans leurs classes. Il n'y a pas de recommandations de la part des formateurs pour l'usage ou l'intégration des TICE dans les futures pratiques.

L'usage des TICE n'est pas mobilisé comme un instrument qui rend possible le développement des apprentissages (par exemple, l'étude des productions écrites de genres textuels sur les sites web ou les réseaux sociaux, l'intégration de ces genres textuels dans les pratiques de formation).

La formation, dans l'ensemble des institutions romandes pour l'année 2009-2010, ne concerne pas les TICE comme objet d'enseignement en tant que tel pour les élèves ni comme objet de formation pour les futurs enseignants. Les technologies dans l'apprentissage continué de l'écriture ne sont pas vraiment intégrées, ni dans la formation ni dans les manières d'enseigner et d'évaluer la production écrite.

L'intégration effective des TICE dans la didactique de l'écriture en langue première pourrait aider à développer des compétences multiples chez les futurs enseignants, avec, d'un côté, les compétences liées à l'usage et à l'exploitation des TICE au service de la transposition didactique, et de l'autre, les compétences disciplinaires spécifiques, qui pourraient être améliorées ou favorisées par l'emploi des outils technologiques. Dans ce sens, l'apport et l'incorporation des TICE dans la discipline restent un défi important pour les didacticiens de la langue française.

Références

BAUMBERGER B., PERIN N., BÉTRIX D. & MARTIN D. (2008) Intégration et utilisation des TIC par les formateurs d'enseignants. Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. n°7: 73-85.

BERTRAND I. (1991): L'informatique pédagogique et l'apprentissage ou la recherche d'un équilibre entre «avoir de l'esprit» et «perfectionner son comportement». In BARON G.-L. (Ed.): et apprentissages. Paris, INRP, 17-28.

CLEARLY C., AKKARI A. & Corti D. (2008) L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. n°7: 11-28.

CRINON J. & PACHET S. (1995) L'aide à l'écriture. *Repères*, 139-158.

DOLZ J. & GAGNON R. (eds) (à paraître) Objets et processus de la formation en didactique du français. Analyse de l'activité des formateurs d'enseignant du primaire.

ESPÈRET E., CHESNET D., PLOQUIN, N., CRÈTE M.F. (1995) Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite: sont-ils modifiés par le traitement de texte? *Repères*, 29-46.

FABRE M. & ORANGE C. (1990): Écriture et traitement de texte: orientations pédagogiques. Lyon, Voies Livres.

FOUCAMBERT J. (1995) La recherche Genèse du texte. *Repères*, 47-58.

LEBRUN M. & LACELLE N. (2012) Le document multimodal: le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 81-95.

NICOLET M., GENEVAY E., GERVAIX P. (1992) : Ordinateur et révision de texte. Evaluation de l'efficacité du traitement de texte pour la production écrite. Lausanne, Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

GOIGOUX R. (2007) Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. Éducation et didactique [En ligne], vol 1 – n°3 |, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 30 mars 2014. URL : <http://educationdidactique.revues.org/232>

PERAYA D., LOMBARD F. & BÉTRANCOURT M. (2008) De la culture du paradoxe à la cohérence pédagogique. Bilan de 10 années de formation à l'intégration des TICE pour les futurs-es enseignants-es du primaire à Genève. Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin N° 7 : 29-50.

PIOLAT A & ROUSSEY J-I (1995) Le traitement de texte : un environnement d'apprentissage encore à expérimenter. Repères, 87-102.

PLANE S. (1995) De l'outil informatique d'écriture aux outils d'apprentissage : une réflexion didactique à développer et des recherches à poursuivre. Repères, 3-14.

PLANE S. & SCHNEUWLY B. (2000) Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage, Repères, 3-18.

SÁNCHEZ ABCHI V., MESSIAS C. & DOLZ J. (à paraître) Les outils dans la formation des enseignants de français en Suisse romande : matériels mobilisés.

SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (2009) *Des objets enseignés en classe de français*. Paideia. Presses Universitaires de Rennes.

SIMARD C., DUFAYS J.-L., DOLZ J. & GARCÍA-DEBANC C. (2010) *Didactique du français langue première*. De Boeck. Bruxelles.

WIRTHNER M. (2006) *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.

«L'enseignement du français à l'ère informatique»

Du 29 au 31 août 2013, l'UER «Didactique du français» de la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud a organisé le 12^e colloque de l'«Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français» (AIRDF).

La transition vers les moyens numériques de communication et d'expression est désormais un phénomène d'une ampleur telle qu'il modifie le tissu même de l'organisation sociale et les modes d'interactions individuelles. Cette révolution est désormais inscrite au cœur même de l'école, elle en a bousculé les *curricula* et elle entre dans les classes par des dispositifs et des moyens d'enseignement.

S'il faut prendre acte de ces changements en profondeur, il est également nécessaire de se donner le temps d'un recul réflexif, qui est rendu difficile par l'emballlement du phénomène et le rythme de ces innovations. Ainsi, dans le but de concevoir les apprentissages du français les plus efficaces et les plus en adéquation avec les enjeux contemporains, leur recension, leur analyse et leur évaluation s'imposent. Par ailleurs, ces nouvelles technologies n'offrent pas seulement des supports et des outils pour l'enseignement du français, mais elles influent forcément sur la discipline elle-même: il est impératif pour la recherche en didactique d'en dessiner au mieux les nouveaux contours. Enfin, si le changement technologique ne constitue un enjeu éthique qu'au moment où il se transforme en pratique sociale, il presse de mesurer l'étendue de ses effets.

Les présents actes, réunissant une large partie des communications qui ont été présentées lors du colloque, offrent dans ce sens un tableau prospectif des différents enjeux de cette transformation, et un ensemble de suggestions pratiques aux questionnements que peuvent rencontrer les enseignants dans leur quotidien.



hep/

Haute école pédagogique
du canton de Vaud
Avenue de Cour 33
CH-1014 Lausanne

Tél.: +41 21 316 92 70

www.hepl.ch

