



dossier/

- 4 Plutôt que la censure: l'éducation
- 6 L'écrit c'est fini? Lectures infinies...
Que penser des pratiques de lecture
à travers les médias
- 10 Mise en texte et modèles d'écriture dans la presse
- 11 La presse écrite sous la pression des codes visuels
- 12 L'écrit, c'est fini? Ce qu'en disent les recherches empiriques
- 14 L'écrit, c'est fini? Pas vraiment! Du numérique comme soutien
à la production textuelle et à son contrôle
- 17 Informer: divertir, faire connaître, expliquer ou attirer l'attention?
- 18 La critique de cinéma: écriture mutante

L'écrit c'est fini? Lectures infinies...

Dossier réalisé par
Christian Yerly

Plutôt que la censure: l'éducation

Il en faut des compétences professionnelles et une foi dans le métier, aux enseignantes et aux enseignants, pour avoir une chance de sortir du désarroi que leur procure la multiplicité des objectifs de l'école et le souci d'offrir à leurs élèves les meilleures chances possible de s'insérer efficacement dans un monde désemparé en constante évolution.

Si la Semaine romande de la lecture et la Semaine des médias à l'école devraient pouvoir les aider, le fait qu'elles tombent cette année au même moment est plutôt déconcertant.

Georges Pasquier

De plus, ces Semaines relèvent un défi commun, celui de travailler sur une affirmation provocatrice qui a son indéniable part de vérité: «L'écrit c'est fini.» De quoi pousser tout collègue normalement constitué à garder le nez dans son programme et à éviter de se poser des questions. Pourtant, face au déferlement des MITIC, à leur impact sur nos élèves, face à la nécessité tripale de leur donner les meilleures compétences lectrices, notre cœur balance. Faut-il investir dans la Semaine des médias, dans celle de la lecture? Pourquoi pas les deux? Et surtout, pourquoi limiter cet effort à une seule semaine? C'est dans l'œuvre tout au long de l'année, du développement personnel des enfants et des jeunes dont nous avons la charge qu'il faut investir les réflexions, les recherches et les propositions d'activités que nous proposent ces semaines. *L'écrit c'est fini?* Les médias et les technologies nous envahissent et bouleversent le monde et nos pratiques? C'est l'occasion de repenser les fondamentaux de notre action et de ne pas laisser le stress et le désarroi de cet impossible métier nous engloutir.

La tentation du déni

Lors des Assises romandes de l'éducation de 2016, que le SER avait construites sur le thème «À l'école des élèves connectés», Mme Divina Frau-Meigs nous rendait attentifs au fait que les médias ne sont plus une variable indépendante, et qu'il faut admettre qu'ils sont devenus une «clé de voûte de notre compréhension du monde». Elle soulignait que «l'école en est très généralement encore au stade de l'expérimentation, alors même que l'époque est celle de la massification du numérique, à tous points de vue. On constate donc un décalage important entre les lieux d'éducation et la société civile, entre les pratiques des apprenants et celles

Les médias et les technologies nous envahissent et bouleversent le monde et nos pratiques? C'est l'occasion de repenser les fondamentaux de notre action et de ne pas laisser le stress et le désarroi de cet impossible métier nous engloutir.



de l'enseignement. Pire, l'école considère encore très largement les technologies numériques sous l'angle de la rupture: rupture entre les générations, entre l'école et l'extérieur, entre les secteurs publics et privés, notamment¹. Cette constatation faite à l'échelle européenne ne légitime pas pour autant notre très forte tentation de déni. D'autant moins que le Plan d'études romand (PER) est maintenant bien ancré et nous fait l'obligation de la prise en compte des MITIC dès les premiers degrés de l'école.

Ce déni vient bien évidemment d'un choix personnel de collègues qui se sentent souvent dépassés dans leur vie par la rapidité des évolutions technologiques, et par les innombrables dangers qu'elles font courir à leurs élèves.

Protéger, préserver, ménager, prévenir, filtrer

L'irruption du cyberspace, du virtuel, du numérique semble bouleverser nos représentations du monde, nos croyances, nos certitudes. Face au déluge informationnel, au flux continu d'informations, avérées, fausses, contradictoires, trompeuses, il s'agit pour les systèmes éducatifs de protéger les élèves, de les mettre à l'écart de la folie du monde, de filtrer et de choisir, de ménager et de préserver. Les réseaux publics, les branchements d'écoles sont tous fermés, filtrés, bridés pour interdire nombre d'accès. Si le procédé est louable dans une perspective de formation, il a tout de même ses limites et constitue pour nombre d'enseignantes et d'enseignants une censure qui va à l'encontre de la confiance professionnelle à laquelle ils devraient avoir droit. Sans compter que l'accès à un internet sans obstacle est souvent possible à l'extérieur pour les élèves. Cet excès de protection, de fermeture, de censure, s'il peut se comprendre comme processus, ne saurait constituer un objectif.

Seule arme imparable: l'éducation

Longtemps restée à la marge malgré un intense travail pionnier durant des années, l'éducation aux médias est devenue incontournable dans l'écriture des programmes, les intentions politiques et dans la bouche de tous ceux qui discutent sur l'avenir de l'école. Par contre, ce qui en résulte en classe frise parfois l'anecdote, quand on a le temps, et évite toujours de manger du temps aux sacro-saints objectifs du programme, susceptibles d'être évalués.

L'éducation aux médias doit être une véritable éducation qui s'articule sur trois compétences de base: compréhension, critique et créativité². Elle doit être continue, journalière et attaquer tous les problèmes, sans filtre ni protection, mais avec un accompagnement constant et soutenu. L'éducation aux médias ne peut s'accommoder du filtrage, de la censure, de la privation de libertés. «Comment déjouer les théories conspirationnistes, complotistes, négationnistes, si les responsables politiques et éducatifs les ont définitivement supprimées du paysage ou rendues inaccessibles? (...) Comment travailler avec les élèves à repérer, au fil des recherches, les sites où les propos illégaux, délictueux ou même possiblement criminels si personne ne les voit?»³ Cette remarque qui touche plus au postobliga-

Le tout écrit, c'est fini!

Autre rééquilibrage que pourront apporter les nouvelles technologies, la fin du tout écrit, que Divina Frau-Meigs n'estime nullement catastrophique. Elle rappelait que durant l'époque prénumérique, ce tout écrit a supprimé toutes sortes d'autres intelligences, pour mettre l'accent sur l'écrit et donc la réflexion, quand il n'excluait pas carrément les esprits peu sensibles à l'orthographe... Le numérique va lui aussi exercer un effet de filtre, mais en privilégiant cette fois les qualités du visuel, de l'action. «Certes, la tâche est assez complexe pour vous enseignants, habitués à former dans la réflexion et dans l'écrit.» Le but est pourtant attractif, à savoir de laisser toutes les intelligences s'exprimer, prendre en alternance la direction, voire se manifester en parallèle, et ceci durant toute une vie. Si les jeunes sont dans cette démarche, il leur manque une grammaire des usages, encore à développer. «C'est notre rôle.» En nous assurant qu'au bout du trajet demeure de l'humain, du lien, insiste la sociologue.

*Assises romandes de l'éducation, l'essentiel
Dossier Educateur 11/2016*

toire peut se comprendre à des niveaux différents pour la scolarité. Contre les risques liés au numérique, toutes les protections imaginables sont appelées un jour à être inopérantes, dépassées, désuètes. La seule protection définitive et efficace, c'est l'éducation, le développement personnel patiemment et solidement construit à travers l'éducation. De plus en plus souvent au cours de sa vie, l'individu va se retrouver seul face au péril numérique. Il va devoir d'abord compter sur lui-même, sur sa culture, son équilibre, son éducation. Et cette éducation devra comprendre «La maîtrise des fondamentaux et du langage, le développement de l'intériorité et une meilleure appréhension des médias, de la culture et du numérique»⁴. Pour former, protéger, armer, préparer nos élèves à affronter les obstacles de leur parcours médiatique et informatique, la meilleure arme c'est l'éducation. «Parce qu'elle donne aux citoyens, dès le plus jeune âge, les outils pour exercer leur discernement et devenir des "résistants intellectuels".»⁵

Participez aux Semaines!

Pour véritablement éduquer nos élèves aux médias, à la lecture, pour en faire des «résistants intellectuels», il faut participer aux Semaines proposées et les prolonger tout au long de l'année. L'écrit ce n'est pas fini, même si le tout écrit devrait être heureusement révolu (voir encadré ci-dessus). Ce qui continue par contre et va durer, c'est l'importance grandissante de l'éducation, et ça, c'est notre job.

¹ Educateur 11/2016

² Educateur 6/2016

³ <https://www.educavox.fr/accueil/debats/l-education-aux-medias-et-a-l-information-est-incompatible-avec-la-censure-generalisee-du-web>

⁴ <https://www.verslehaut.org/presse/communiqués-de-presse/contres-les-fake-news-leducation-plus-efficace-que-la-censure/>

⁵ Idem

L'écrit c'est fini? Lectures in Que penser des pratiques de à travers les médias

L'analyse des pratiques actuelles de lecture et d'écriture n'apporte certainement que *L'écrit c'est fini!* Les réflexions et préoccupations du Groupe de pilotage de (Gpil) s'inscrivent dans celles de la Semaine des médias sans en perdre toutefois

Claire Ragno Paquier, Gpil Semaine romande de la lecture

Quelques questionnements sont d'emblée nécessaires à mener. Lit-on aujourd'hui plus ou moins qu'hier? Écrit-on aujourd'hui plus ou moins qu'hier? Que lisons-nous? Quelles pratiques de lecture et d'écriture avons-nous aujourd'hui? Quels sont les médias d'aujourd'hui? Quels supports les véhiculent? Les livres et journaux papier, les radios et la télévision classiques perdent-ils du terrain? Qu'en est-il du livre littéraire? Quelles options prendre en tant qu'enseignants de l'école primaire dans ce panel d'offres chaque jour plus étendues: en ce qui concerne d'une part l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et d'autre part l'usage des médias? Quelles réflexions, lectures personnelles menées pour se documenter et se préparer sans tomber dans les clichés ou les partis-pris? Quelles activités mener avec les élèves lors de la Semaine de la lecture couplée avec celle des médias pour répondre au mieux à ces défis fascinants? Le chemin vers des pratiques de lectures infinies paraît le plus sage à emprunter.

Le contexte

Nous sommes cernés par de l'écrit, mais sa nature et ses modes d'accès ont changé. Les pratiques éditoriales bougent: le livre papier et les journaux tels qu'on les a connus par le passé existent toujours sous leurs formats initiaux, mais ils sont désormais proposés aussi en version numérique. Nonobstant que ceux-ci côtoient également aujourd'hui des médias totalement nouveaux qui permettent la diffusion d'autres modes de contenus et de communication.

Les uns appartenant majoritairement au système sémiotique des mots écrits (blogs, réseaux sociaux...), les autres utilisant d'autres systèmes sémiotiques et d'autres canaux sensoriels (tutoriels, vidéos, *Google-Map...*) pour qu'on puisse y accéder. Plus que jamais la maîtrise de la lecture est une condition sine qua non de l'insertion des citoyens dans la société de l'informa-

tion, et d'une participation harmonieuse à la vie économique et culturelle.

D'emblée, nous souhaitons annoncer que nous nous situons dans une approche progressiste, mais raisonnée et documentée. Nous ne voulons pas céder aux assertions peu fiables, ou pour le moins recouvrant des réalités diverses et très médiatisées, du type: «bientôt les livres seront des denrées obsolètes», «on lit de moins en moins», «l'orthographe se perd», «l'écriture manuscrite est en train de disparaître au profit de celle par le clavier», etc.

Quelques tentatives de définitions pour mieux cerner notre sujet

Nous entendons ici par le terme **média** tout moyen de diffusion. Il peut être direct comme le langage ou l'écriture ou passer par un dispositif technique: livres, radio, télévision, cinéma, internet, presse, etc. Il permet la communication soit de façon unilatérale par la transmission d'un message, soit de façon multilatérale par un échange d'informations.

Par **lecture**, nous entendons évidemment bien plus que les simples compétences techniques liées au déchiffrement. C'est le cas d'ailleurs des études PISA, qui depuis plus d'une décennie, utilisent également les termes de compréhension de l'écrit pour souligner qu'il s'agit de la lecture au sens plein. Ce que recouvre la notion de **littératie**¹ est plus large encore: elle décrit les capacités d'élaborer et de comprendre divers textes ou productions des médias (numériques ou non), de les utiliser de façon ciblée et créative ainsi que de développer une réflexion critique. C'est dans ce sens que sera utilisé le terme de lecture dans cet article.

Depuis son avènement il y a 3500 ans, l'écrit a revêtu diverses formes (écriture cunéiforme, hiéroglyphes, écritures alphabétiques...) et a répondu à différentes fonctions (actes notariés ou apparentés, discours po-

finies... lecture

pas des réponses aussi radicales
la Semaine romande de la lecture
leurs spécificités.

© Ghanni Chirringheili

litiques, religieux, récits de voyages...), le tout demandant des compétences variées à ses utilisateurs. Les compétences linguistiques: lexicales, syntaxiques, morphosyntaxiques, pragmatiques et textuelles ont de tout temps été nécessaires à la compréhension et à la production de textes. Les écrits ne sont pas, et de loin, tous des textes littéraires et ce ne sont donc pas les médias actuels qui ont l'apanage de la diversité textuelle. L'analyse de la problématique évoquée dans cet article se veut ouverte à tout type de texte. La différence essentielle, selon nous, entre les médias actuels et les plus anciens, réside dans la rapidité avec laquelle les nouveaux supports changent de forme et augmentent leurs capacités de communiquer aux gens des contenus en termes de quantité et en vitesse de diffusion, mais aussi de les faire communiquer entre eux.

Quelques constats

En 2010 déjà, une étude française, qui a suivi de manière longitudinale les pratiques de loisirs et de lecture d'enfants et adolescents de 11 à 17 ans, montre que: globalement, les plus âgés d'entre eux lisent de moins en moins sur des supports papier (livres, bandes dessinées, journaux) et utilisent de plus en plus l'ordinateur. La télévision est de moins en moins regardée, de même que les jeux vidéo moins prisés. Quant à l'écoute de la radio, elle augmente. Les pratiques sportive et artistique restent stables. Les filles lisent deux fois plus que les garçons, tous âges confondus, même si à 17 ans on trouve seulement 9% de lecteurs quotidiens de livres. Le mérite de cette étude, bien qu'elle ne mesure que quelques dimensions, réside dans le constat que les jeunes éprouvent le besoin d'appartenir à des communautés de pratiques reliées à leur âge: écouter continuellement de la musique lorsqu'on devient plus grand, lire certains mangas et plus ceux dédiés aux jeunes enfants.

Vente des livres, best-sellers...

Une étude de l'évolution des trente dernières années de vente des best-sellers relate que même s'il existe des livres électroniques sur liseuses, ils représentent une part marginale du marché. Le public achète toujours beaucoup des livres papier, via les librairies ou en ligne. Non, le livre n'est pas mort! Il existe beaucoup plus de titres vendus, mais chacun l'est à un nombre d'exemplaires moindre que par le passé. Les romans best-sellers et des fictions de jeunesse y sont surreprésentés. La bande dessinée est en bonne place, ainsi que les mangas ou les essais. Seuls les dictionnaires et les livres de records ont vu leurs ventes chuter à un niveau quasi nul. En quantité absolue, on lit plus, mais différemment, autant sur le plan des contenus que de la spécificité des supports. Il existe des différences de pratique d'achats entre lecture littéraire et lectures pour s'informer et/ou pour apprendre².

Un rapport français de 2015³, qui fait état des compétences en lecture numérique des élèves de fin de primaire, relève 45% de faibles voire très faibles lecteurs numériques, *versus* 55% de lecteurs relativement performants testés avec des tâches diverses de lecture demandant le passage par le numérique. On peut constater que ni le support, ni le jeune âge ne sont des garanties suffisantes pour assurer la maîtrise de la lecture via le numérique⁴ et les vieilles générations ne sont peut-être pas les plus empruntées dans leur lecture lorsque celle-ci se fait sur support numérique.

Différents supports de lecture pour y puiser de l'information et y acquérir des savoirs

Pour lire et comprendre, selon Maryse Bianco (2016)⁵, le lecteur expert, outre son savoir déchiffrer de manière plus ou moins fluide, use de stratégies lui permettant la compréhension écrite de manière efficiente, telle que: «Assigner un but à son activité en s'interrogeant sur les raisons qui amènent à lire un texte particulier, s'intéresser aux relations causales, fabriquer une représentation mentale de ce qui est lu, déterminer ce qui est important et le mémoriser, répondre à des questions et savoir s'en poser seul, produire des inférences, utiliser ses connaissances antérieures, prévoir la suite, résumer, contrôler et réguler sa compréhension.» Si certains individus ont acquis ces compétences de manière incidente au cours de leur vie de lecteur, pour la plupart des élèves, ces stratégies doivent être enseignées explicitement et nécessitent la mise en place d'activités construites.

Les textes composites

La spécificité des textes composites va nous permettre de mieux comprendre en quoi la lecture sur support numérique et la navigation sur le web se distinguent des pratiques traditionnelles de lecture sur support uni-code et fixe.

Nous reprenons à notre compte la notion de texte telle que la définissent Ronveaux et Soussi en 2013: «La manifestation empirique d'une activité langagière circonscrite comme unité de communication, visant un effet de cohérence sur son lecteur, selon un bornage qui permet sa reconnaissance.» C'est la cohérence du texte (quelle information est signalée comme impor-

tante, comment les différentes idées s'enchaînent) qui sert de guide à la construction d'une représentation de la situation par le lecteur. Cette définition supporte l'extension vers le texte composite qui reste un texte au sens où il est entendu ici.

Prenons le cas de l'album de jeunesse papier classique: c'est déjà un support complexe à considérer comme un texte composite, dont la compréhension nécessite tout autant une interprétation de l'image que du texte. Ils s'enrichissent l'un l'autre de significations et ne peuvent exister l'un sans l'autre dans cette configuration bien particulière de l'album. De même, les livres de sciences naturelles ou humaines se présentent, pour les plus courants, sous la forme d'un texte accompagné d'encarts de couleur et de tailles différentes, de schémas légendés ou non, de photos, de renvois... et nécessitent de grandes compétences de hiérarchisation et d'intégration des données selon ce que l'on y cherche. Viriot-Goedel et Delarue-Breton (2014) ont mené une recherche clinique et une réflexion sur les textes composites à l'école et n'hésitent pas à parler d'une nouvelle littérature scolaire qui serait une source supplémentaire d'inégalités entre lecteurs issus de milieux sociaux favorisés et défavorisés. Ces derniers étant malheureusement préterités dans cette configuration de travail, lors de laquelle il s'agit de comprendre des informations complexes nécessitant la mise en relation de plusieurs éléments textuels et iconographiques. Les manuels scolaires proposés, ceux de sciences notamment, présentent une double hétérogénéité – au plan sémiotique (multiplicité des codes, statuts variés des énoncés et des images), comme au plan discursif (pluralité des points de vue énoncés et des destinataires) – susceptible de brouiller le cheminement interprétatif du lecteur novice.

Hétérogénéité sémiotique

La lecture n'est pas une activité limitée à celle des livres et tout acte de transposition de signes langagiers écrits, couplés ou non avec des illustrations, vers l'attribution d'une signification est à prendre en compte. De nouveaux moyens médiatiques apparaissent et s'interconnectent tout en utilisant divers systèmes sémiotiques. Nous étendons la problématique de la lecture des médias actuels à celle de la nécessité de la maîtrise conjointe et simultanée de différents systèmes sémiotiques⁶ par le lecteur, expert ou non, de façon à ce que sa lecture soit pleine et efficace. Si apparemment, il est facile d'identifier des sortes de lectures différentes – voire des genres de textes – qui assurent différentes fonctions, dès que l'on se met à les examiner de plus près, leurs frontières sont plus floues.

Outre les textes composites complexes de par leurs intrications de systèmes sémiotiques, les textes courants ordinaires peuvent se décliner en plusieurs types, pour ne pas dire niveaux de difficultés. Les textes faciles qui ne posent pas de difficultés particulières, les textes résistants forcément plus difficiles, et parmi ceux-là les réticents qui induisent plus ou moins leurs lecteurs sur des pistes erronées et/ou complexes, enfin les proliférants qui ouvrent plusieurs réseaux d'interprétation. Nous voyons ici qu'il n'est pas nécessaire de se trouver

face à un écran d'ordinateur pour être confronté à un texte dont la compréhension (dans toutes ses dimensions et sa complexité) s'avérerait ardue. Le paysage éditorial évolutif actuel implique que le texte n'est plus une entité clairement délimitée et disponible comme telle. Ce nouveau déploiement de l'écrit demande de nouvelles compétences de lecture, incluant le décodage de l'iconographie lors de la pratique de lecture des textes composites, même lorsque ceux-ci ne sont pas en mouvement.

Nous faisons l'hypothèse que le développement rapide des systèmes d'informations numériques, d'internet et du web, chamboule les pratiques de communication écrite et les rend plus compliquées à maîtriser si on entend par là l'atteinte d'un degré d'expertise de lecture et d'écriture, ainsi qu'une compréhension minimale de ses enjeux. L'émergence de nouvelles formes de textualité: hypertextes, textes évolutifs et textes dialogiques, fait exploser les frontières du texte, qui jusque-là était attribuable à un auteur, se lisait de façon plus ou moins linéaire et présentait une cohérence, obéissait à des règles lui garantissant une cohésion interne, ainsi que l'appartenance à un genre. Le bouleversement dans les médias numériques provient également de la possibilité des lecteurs, jusque-là uniquement consommateurs, de réagir «en live» et de nourrir eux-mêmes le propos informationnel de type média de masse.

Gestion de l'information multiple complexe en termes de ressources cognitives

Lors d'une recherche de type informationnel sur le net que nous pourrions appeler «une lecture navigante», ce n'est plus la structure du texte qui guide le lecteur. Ce sont les objectifs qui déterminent son engagement dans la lecture, le choix du texte, ou la partie qu'il convient de sélectionner, ainsi la façon même dont il va prélever du contenu: survol, recherche lexicale sélective, ralentissement, lecture attentive... Il lui est nécessaire de posséder des ressources attentionnelles, avec notamment une mémoire de travail couplée à la mobilisation de son superviseur attentionnel, qui vont travailler de concert, lors de la navigation dans les pages interconnectées. Ne serait-ce que pour garder en mémoire vive le but qu'il s'est assigné et sans cesse le confronter aux multiples sollicitations auxquelles il est soumis, pour ne retenir que les informations pertinentes en regard de cet objectif de départ, le lecteur doit à chaque instant trier et performer de façon optimale. Conjointement, il lui est indispensable d'être conscient qu'une éthique est nécessaire quant à la provenance des sources.

Cette tâche requiert des habiletés cognitives de type capacité de discernement, citoyenneté responsable, de même que la compétence à les mobiliser en situation réelle de lecture. Ces valeurs morales sont très étroitement reliées et dépendantes de la quantité et de la qualité des connaissances encyclopédiques accumulées et disponibles par un individu. En effet, plus on en connaît au préalable sur un sujet et plus on est à même d'écarter d'emblée certaines informations jugées alors non pertinentes ou peu fiables en regard de ce que l'on cherche.



© Philippe Martin

Rouet le dit explicitement dans son texte (2012): «Or la perception du besoin d'information est elle-même le résultat d'une activité cognitive par laquelle l'individu se donne des objectifs en fonction du contexte dans lequel il se trouve.» Au final, même si le lecteur est engagé dans une lecture finalisée, ceci ne lui assure pas forcément la capacité de contrôle de la véracité de son information, elle-même à la fois dépendante de sa source et des paramètres qui entourent sa production (auteur, éditeur, date, audience...).

Ceci sans compter la problématique de la pratique interactive de lecture-écriture sur les réseaux sociaux. Cette dernière demande de façon accrue des capacités de discernement moral et une éthique au-dessus de tout soupçon. Au vu de la diffusion exponentielle de tout énoncé, photo et autres qui y sont déposés sans espoir d'effacement et de surcroît traçables quant à leur auteur, la question est cruciale. La place cachée, en apparence anonyme derrière un clavier, permettant dans un premier temps à ses pourvoyeurs de se dédouaner facilement de toute implication morale.

Conclusions

Faute de place et de temps, nous nous sommes limitée à certains aspects littéraires et notre analyse est forcément orientée, mais nous devons conclure. L'heure du numérique permet et demande que se côtoient des pratiques de lecture multiples: celle des médias traditionnels et celle des médias connectés. Par ailleurs, au vu de l'explosion des frontières des textes, de même que la multiplicité et l'hétérogénéité des systèmes sémiotiques, ainsi que par l'existence des liens hypertextes,

on en viendrait presque à se demander si la lecture est toujours une lecture de textes ou si elle s'est transformée en décodage, recodage, manipulation d'énoncés, d'images et de fichiers-son. Voire avec l'usage des réseaux sociaux, en une pratique de lecture-écriture d'un oral scriptural.

Aujourd'hui, l'écrit prend des formes multiples et variées avec pour corollaire une lecture sans cesse en mutation. Accompagner et anticiper ces mutations auprès des jeunes lecteurs, tout en les outillant de façon spécifique pour qu'ils parviennent à lire efficacement, est un défi que l'école se doit de relever.

¹ <https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/433/Promouvoir-la-lecture-en-suisse-romande.pdf>

² www.revue-critique-de-fiction-francaise-contemporaine.org/rcffc/article/view/15.03/1161

³ Note d'information No 42 – novembre 2015 depp-ni-2015-42-lecture-support-numerique-fin-ecole-primaire_502668.pdf

⁴ L'évaluation «LSE» vise à évaluer les compétences de lecture des élèves sur support numérique et le terme «lecture» est à considérer dans un sens large incluant l'accès, la compréhension et l'usage de l'information. Cinq compétences sont explorées pour cerner les acquis des élèves: prélever de l'information en naviguant au sein d'un document – prélèvement explicite d'une information (LE) ou prélèvement nécessitant une inférence (LI); mettre en relation, analyser, synthétiser en s'appropriant des informations contenues dans les pages d'un même site ou de plusieurs sites (LA); opérer des sélections en évaluant la pertinence thématique de l'information (LS) ou en jugeant de la qualité de l'information (LJ). La conception de cette évaluation s'articule autour de seize modules constitués chacun de trois situations. Toutes les situations ont pour support un site internet et comportent plusieurs questions. Pour y répondre, les élèves accèdent aux informations requises en naviguant au sein des sites internet proposés. Les élèves répondent aux questions d'un des seize modules conçus pour l'évaluation. L'analyse porte sur l'ensemble des situations regroupant au total trois cents items.

⁵ eduscol.education.fr/ressources-2016

⁶ «La sémiotique est, pour simplifier, l'étude des produits signifiants (au sens large: un mot, un texte, une image, etc.), c'est-à-dire qui véhiculent du sens. La sémiotique générale permet, à l'aide des mêmes notions, de décrire, en principe, tout produit et système de signes: textes, images, productions multimédia, signaux routiers, modes, spectacles, vie quotidienne, etc. Des sémiotiques spécifiques ou particulières (du texte, de l'image, du multimédia, etc.) permettent de tenir compte des particularités de chaque système de signes.» Louis Hébert (2017), *Introduction à la sémiotique*, Louis Hébert (dir.), Signo (en ligne), Rimouski (Québec), version du 3 septembre 2017, www.signosemio.com/introduction-semiotique.pdf

Bibliographie

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.fayol.1997.01.

Octobre, S.; Détéz, C.; Mercklé P.; Berthomier N. *L'enfance des loisirs: trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, DEPS, Paris, (2010) Conférence de Consensus, «Lire, comprendre, apprendre, comment soutenir le développement de compétences en lecture?»

Christian Métroz, «Pourquoi les jeunes lisent-ils encore?» *Notes des Experts*, mars 2016

Ronveaux, C. & Soussi, A.-M. (2013). «Lire des histoires et comprendre des textes? Le(s) récit(s) enseigné(s) au fil des cycles». *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, (59), 45-58.

Rouet, J.-F. (2012). «Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage», *Le français aujourd'hui* 2012/3 (n°178), p. 55-64. DOI 10.3917/lfa.178.0055

Viriote-Goedel, C. & Delarue-Breton, C. «Des textes composites à l'école: nouvelle littératie scolaire, apprentissages et inégalités». In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, No 53, 2014. «Littératies en contexte d'enseignement et d'apprentissages. pp. 21-31; doi: <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1046>

Mise en texte et modèles d'écriture dans la presse

Comment capter l'attention des jeunes? Titres? Images?

Christian Yerly

Le modèle du clip

Un véritable défi au quotidien pour les médias: attirer, capter l'attention des lectrices et lecteurs. D'abord par l'écriture éclatée afin d'induire une lecture plutôt réactive. Cette manière d'écrire repose sur trois principes: d'abord la brièveté des textes (élément le plus significatif), ensuite la sursignalisation (plus un texte est court, plus il faut de titres forts qui donnent une chance d'accrocher l'attention) avec le danger de ne pouvoir tenir les promesses annoncées et d'engendrer ainsi une dynamique déceptive (accroche hyperbolique, quand le trop c'est trop, dans l'organisation des informations!). Troisième technique pour être lu: les «brèves», qui étaient secondaires dans l'apport d'informations, se muent désormais en informations principales dans une certaine presse. Chaque grand thème est découpé en autant d'encadrés et d'articulets qu'il y a d'angles de vue séparant chaque unité de sens des autres, en ayant la double page comme unité de sens. Si une telle mise en page sous forme éclatée peut apparaître fourre-tout, une configuration de sens est toujours perceptible. «Le désordre du récepteur suppose l'ordre de l'émetteur.»

En mode clip, c'est le texte qui zappe à la place du lecteur (Barbier-Bouvet J.-F., 2011).

Le modèle de la balise ou le guet incessant: des accroches permanentes

Zapper: regarder distraitement des bribes d'informations avec un comportement peu investi et fragmentaire. Si le terme n'a pas toujours bonne presse, sous le regard attentif d'un chercheur, il implique le guet permanent d'indices visuels et textuels à partir desquels téléspectateurs ou lecteurs peuvent anticiper et pressentir ce qui va arriver afin de décider soit de poursuivre la découverte-lecture, soit de quitter pour une autre information. Place à ce qui intéresse! Les jeunes adultes n'acceptent pas de lire «pour savoir si c'est bien» ou «jusqu'à ce que cela devienne bien», ils veulent que leur intérêt accroche immédiatement avant d'avoir lu. C'est ainsi que les techniques traditionnelles de la presse «titres, intertitres et chapeaux», qui étaient des introductions et des exordes, ne sont plus suffisantes. Les repères doivent faire partie du texte pour faciliter la lecture et le prélèvement. Certains magazines multiplient les balises comme autant d'entrées en lecture: extraits mis en avant, relances, citations, passages ou mots clés surlignés, jeux de mise en page topographique, *teasings*, etc., favorisant une démarche typique de



cette génération: la synecdoche (la partie qui mène au tout). Cette technique selon Dominique Boullier correspond à la lecture indicielle sur internet et qui permet de se faire une idée sans accéder réellement au texte. À l'inverse de la mode du clip, la mode balise s'accommode de texte long en impliquant fortement le lecteur qui décide de lire tout après avoir eu un avant-goût. Ce qui est rejeté, c'est le bloc texte sans accroche.

L'entrée par l'image

Les jeunes adultes entrent en lecture le plus souvent par l'image. Si ce n'est pas nouveau, c'est cependant avec d'autres modalités. La génération précédente appréciait les «belles images» bien propres et les photos cadrées, construites, voire posées (*Paris Match* en était l'illustration). La nouvelle génération se méfie des images léchées (ils peuvent les apprécier aussi), mais pour eux, l'importance d'une photo est d'apporter du réalisme. Privilégiant les valeurs de l'expérience et du vécu, cette inclination avec les images les amène à valoriser les photos prises sur le vif, malgré un mauvais cadrage ou du flou, car c'est l'authenticité qui est d'abord recherchée (une nouvelle esthétique). Cette spontanéité a deux vertus selon eux: exprimer la vérité du sujet et renforcer la proximité. C'est pourquoi voler une image est, pour eux, un contresens. •

Source

Barbier-Bouvet Jean-François (2011), «La lecture des magazines par les jeunes adultes: un écran de papier?», in Evans C., (2011, 115-133), *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet, livre, presse, bibliothèques*, Ed. Cercle de la librairie.

La presse écrite sous la pression des codes visuels

Déclinaison de la présentation *PowerPoint* ou transposition des formats audiovisuels, l'article-liste atomise la structure des textes en presse écrite. Mais des indices montrent que le toujours plus court n'aura pas forcément le dernier mot.

Christian Georges

Un constat accablant

D'après une étude menée par Microsoft auprès d'un échantillon de deux-mille personnes au Canada, notre capacité de concentration se serait réduite à... huit secondes, alors qu'elle était encore de douze secondes au tournant du siècle. Tous les adeptes compulsifs du numérique peinent dans les environnements qui nécessitent une attention soutenue.

L'importance des titres

Combien de lecteurs s'aventurent à lire un article dont le titre ne les accroche pas? Quasiment aucun. Pire: une recherche de l'Université de Columbia a démontré que six lecteurs sur dix ne lisent pas les articles qu'ils partagent sur les réseaux sociaux. Seul le titre les incite au partage. Bienvenue dans le monde où l'on approuve sans connaître!

Un mouvement ancien

La presse n'a pas attendu le web pour s'apercevoir qu'elle s'adressait à un public dont la capacité de concentration était descendue au-dessous de celle du poisson rouge (neuf secondes, à mettre en rapport avec les huit de l'étude ci-dessus). Elle a progressivement accru la place de l'illustration, adopté la couleur, multiplié les encadrés, les intertitres, les phrases en exergue. Restait à inventer l'article-liste.

L'efficacité avant tout

Le journalisme, ce n'est pas de la littérature. Fini l'article qui digresse, ménage ses révélations, développe un raisonnement patient mais sinueux comme les méandres d'un fleuve! Il a toutes les chances de perdre ses lecteurs en chemin... L'article-liste va à l'essentiel. Il se veut aussi direct que ces phrases ponctuées par des puces sur *PowerPoint*. Une idée, un bloc. Une réponse à apporter à une question, un bloc.

Un genre nouveau

On fait souvent à la presse le procès de ne pas suffisamment tenir compte des attentes des jeunes. Accordons-lui le crédit de tester des formats nouveaux!

Avec les possibilités qu'offre le multimédia, certains journalistes s'affranchissent des espaces toujours plus réduits qui leur sont alloués dans les colonnes d'un journal.

Quand le quotidien neuchâtelois *Arcinfo* fait le point avec cinq jeunes, après une année d'apprentissage (édition du 11 juillet 2018), la forme de l'article-liste paraît appropriée. Surtout si les blocs de la liste sont surmontés de questions accrocheuses («Comment c'est, la vie avec des adultes?» «Salariés, avez-vous économisé?»)

À utiliser avec modération

L'article-liste ne saurait être utilisé à toutes les sauces, dans chaque rubrique de chaque édition. C'est un genre d'article de plus dans la panoplie des journaux. Dans la rubrique culturelle, on notera que les interviews débouchaient autrefois sur des portraits d'artistes ou de célébrités. Aujourd'hui, le mode «questions-réponses» est dominant: plus rapide à écrire pour le journaliste, plus facile à digérer pour le lecteur. Des puristes s'en lamentaient déjà il y a trente ans («Pourquoi faire de la radio en presse écrite?»).

Longs formats plébiscités

«Au départ, l'injonction dans les médias était de publier des textes courts sur le web», observe Nicolas Dufour, chef d'édition numérique au quotidien *Le Temps*. «Aujourd'hui, on remarque que les articles qui marchent ne sont pas les plus courts.» Le journaliste doit savoir de quoi il parle: le site web de son journal indique systématiquement le temps de lecture estimé de chaque article! Avec les possibilités qu'offre le multimédia, certains journalistes s'affranchissent des espaces toujours plus réduits qui leur sont alloués dans les colonnes d'un journal. Sur le site web, ils développent une thématique par chapitres, en soignant l'esthétique, alternant textes, photos, sons et vidéos, sans limitation de durée ou de longueur. Si la fragmentation ne péjore pas la qualité ou la cohérence du contenu, il arrive que le public en redemande!

L'écrit, c'est fini?

Ce qu'en disent les recherches empiriques

Les effets de différents outils numériques sur le développement de l'enfant sont déjà bien documentés par des résultats scientifiques rigoureux. Quelques-uns de ces résultats traitant de l'impact des outils numériques sur le développement des compétences en lecture et écriture sont présentés ci-dessous, afin de soutenir les enseignants dans leurs prises de décisions pédagogiques et didactiques, et de tenter d'apporter une réponse à la question «L'écrit, c'est fini?».

Dr. Phil. Lionel Alvarez, Centre de Recherche sur l'Enseignement/Apprentissage par les Technologies numériques (C·R·E/A·TE) de la HEP|PH FR – www.hepfr.ch/recherche/create

Il serait maladroit de prendre des décisions hâtives à propos des technologies numériques, simplement sur la base de croyances ou de modèles théoriques. Pour les uns, il y a un engouement tel que papier/crayon serait fini. Pour les autres, la peur au ventre, une opposition ferme serait vitale pour protéger nos enfants. Certes, un principe de précaution semble légitime face à toutes les nouveautés, mais la précaution ne signifie pas l'objection. Entre la nécessité d'accompagner les enfants dans le monde numérique de demain et la prudence face aux nouvelles technologies, les enseignants sont confrontés à des choix délicats.

En quelques clics sur des moteurs de recherche de littérature scientifique, le lecteur intéressé peut identifier des résultats fondés quant à l'impact des technologies numériques sur le développement de l'enfant. Pour des raisons de thématique du présent dossier, seuls les articles traitant du développement de la lecture et de l'écriture ont été maintenus. Voici, ci-après, quelques résultats identifiés.

Pour commencer, Goldberg, Russel et Cook (2003) trouvent que la quantité de mots écrits, ainsi que la **qualité de l'écriture** sont supérieures lorsque les travaux des élèves sont réalisés sur ordinateurs. De plus, les activités d'écriture effectuées sont généralement plus collaboratives et plus itératives. L'ordinateur serait un outil permettant de se corriger plus facilement, d'écrire sans risque et de travailler de manière concertée. Un tel résultat fait pencher la balance pour l'écriture sur support numérique.

Ensuite, une méta-analyse de Moran *et al.* (2008) donne la conclusion suivante: les technologies numériques

La différence, faible lorsque les outils numériques sont simplement mis à disposition, devient importante lorsque du temps et de la formation sont proposés aux enseignants pour faire une exploitation pertinente des potentialités pédagogiques des technologies.

ont permis une amélioration de la **compréhension de textes**. Les auteurs indiquent toutefois l'absence de résultats clairs concernant les processus connexes à la lecture, à savoir la métacognition et les dimensions affectives. Ainsi, les élèves ayant des moyens d'agir sur le texte à lire grâce aux outils numériques, la compréhension en serait supérieure. La balance s'éloigne encore plus du papier/crayon.

Quatre ans plus tard, Cheung et Salvin (2011) publient des résultats qui vont dans le même sens. L'apprentissage de la **lecture** est meilleur lorsque celle-ci est assistée par un ordinateur. La différence, faible lorsque les outils numériques sont simplement mis à disposition, devient importante lorsque du temps et de la formation sont proposés aux enseignants pour faire une exploitation pertinente des potentialités pédagogiques des

technologies. La flexibilité et les possibilités offertes par le numérique augmentent, voire révolutionnent, les moyens d'envisager les activités de lecture et d'écriture. Dans leur méta-analyse, Tamim *et al.* (2011) concluent que l'effet des technologies numériques, toutes formes confondues, est positif (léger à modéré) sur les **apprentissages** en général. Les auteurs insistent sur le fait que le mélange de toutes les technologies dans une même méta-analyse est osé, tant les outils sont variés. Ils terminent ainsi sur l'importance de bien choisir les technologies à mettre en œuvre et de se donner les moyens de les mettre en œuvre avec pertinence. Ainsi, le propos est relativisé pour inscrire l'interaction entre les outils numériques et de développement de compétences dans une compréhension plus complexe.

Pour terminer, Wollscheid, Sjaastad et Tømte (2016) questionnent le choix crayon vs tablette à l'école. Leur revue de la littérature permet l'identification d'articles en psychologie cognitive, en neurosciences et dans des approches socioculturelles. Les conclusions sont sans appel: les résultats issus des deux premiers champs scientifiques portent à croire aux bienfaits des technologies sur **l'écriture et la lecture**, alors que les études dans le champ socioculturel amènent des résultats plus nuancés. De plus, si les chercheurs des articles plus anciens maintenaient généralement la nécessité du papier/crayon chez les plus jeunes, les chercheurs des articles récents ne formulent plus cette précaution. Quoi qu'il en soit, Wollscheid, Sjaastad et Tømte (2016) affirment que le nombre d'études traitant explicitement de l'impact des outils numériques sur les compétences d'écriture et de lecture est encore insuffisant pour une prise de décision claire.

Ainsi, sur la base de ces lectures, la conclusion pourrait être la suivante. L'école doit être ouverte à l'expérimentation des technologies numériques pour le développement de la lecture et de l'écriture, tout en en gardant un esprit critique vif lors de leurs mises en œuvre. Les postures dogmatiques du *tout pour* ou *tout contre* ne semblent plus défendables. **Une posture d'exploration des potentialités pédagogiques semble être plus adéquate.**

Les technologies numériques sont donc des ressources qu'il semble bon de prendre en compte dans l'activité d'enseignement. Cette nécessité tient premièrement de l'impact positif des technologies numériques sur les compétences en lecture et écriture des élèves, tel que relevé dans les études précitées. Deuxièmement, cette nécessité tient de l'enjeu primordial de préparer les enfants aux alphabétisations numérique et transmédia. Troisièmement, elle tient dans les potentialités créées.

En effet, les outils numériques facilitent la correction de travaux par les élèves eux-mêmes, la collaboration dans l'écriture, la différenciation (avec par exemple les fonctions *text-to-speech*), la collecte de traces, l'exploitation de l'écrit dans des productions multimédias... Ils permettent le développement de compétences transversales essentielles que le papier/crayon permet moins. Cependant, la dimension artistique du geste graphique annihilé par le clavier d'ordinateur a lui aussi toute sa légitimité. Toutefois, cette légitimité ne semble plus passer par des arguments de développement de la lecture et de l'écriture.



Donc, faut-il conclure? Les taches d'encre lors de l'apprentissage de l'écriture sont très probablement vouées à disparaître. Il reste à l'enseignant à veiller aux alternances analogiques-numériques, par principe de précaution, par interdisciplinarité dans des projets «art et langue» ou simplement par amour de la plume. •

Bibliographie

Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2011). «*The effectiveness of education technology for enhancing reading achievement: A meta-analysis*». *Best Evidence Encyclopedia*, May, 1–48. <https://doi.org/10.3354/dao02401>

Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). «*The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-Analysis of Studies from 1992 to 2002*». *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 2–51. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jlts.8400136>

Moran, J., Ferdig, R. E., Pearson, P. D., Wardrop, J., & Blomeyer, R. L. (2008). «*Technology and reading performance in the middle-school grades: A meta-analysis with recommendations for policy and practice*». *Journal of Literacy Research*, 40(1), 6–58. <https://doi.org/10.1080/10862960802070483>

Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). «*What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study*». *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>

Wollscheid, S., Sjaastad, J., & Tømte, C. (2016). «*The impact of digital devices vs. Pen(cil) and paper on primary school students' writing skills – A research review*». *Computers and Education*, 95, 19–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.001>

L'écrit, c'est fini? Pas vraiment! Du numérique comme soutien à textuelle et à son contrôle

Différents travaux de recherche montrent que «les outils numériques facilitent par les élèves eux-mêmes, la collaboration dans l'écriture, la différenciation (avec *text-to-speech*), la collecte de traces, l'exploitation de l'écrit dans des productions (lire pp. 12-13 de ce numéro). Nous présentons dans cet article trois outils numériques à des niveaux très différents, l'écrit et son contrôle.

Dr. Thierry Geoffre, Unité de Recherche en Didactique des Langues (DidaLang) et Centre de Recherche sur l'Enseignement/Apprentissage par les Technologies numériques (C.R.E/A.TE) HEP|PH FR¹

La production textuelle peut être modélisée comme une activité complexe qui mobilise des processus conceptuels, linguistiques et physiques (van Wijk, 1999) conduisant à la planification, à la mise en texte et à la révision (de ce qui est écrit, par rapport à l'intention initiale, et de *comment* c'est écrit). Tous ces processus sont co-occurents et récursifs (Hayes & Flower, 1980). La mémoire de travail et la

mémoire à long terme sont sollicitées en permanence. Le scripteur expert parvient à gérer ces processus en continu de manière plus ou moins efficace. Le scripteur novice (par exemple un élève du primaire) ne le peut pas et la mise en texte tend à «étouffer» les autres processus: la révision et le contrôle sont les premiers à être déficitaires (Fayol, 1997). La planification peut aussi être touchée, conduisant à des incohérences dans le texte produit. Si l'on veut que l'élève puisse écrire des textes de plus en plus aboutis, il est donc important de libérer des ressources cognitives, deux options sont alors possibles: 1) l'allègement de la charge cognitive liée à la planification et 2) l'automatisation d'une partie du contrôle orthographique en permettant à l'élève d'utiliser ses outils de contrôle, de manière efficace et raisonnée, à moindre coût. Dans les deux cas, des outils numériques peuvent servir de relais efficaces, renforçant ainsi l'écrit plutôt que le rendant obsolète.

Le brouillon collaboratif

Le *brouillon collaboratif* est un dispositif didactique pensé pour alléger le travail de planification en proposant aux élèves de collaborer en groupe pour définir une trame de ce qu'ils pourraient écrire en réponse à la consigne de production textuelle. Ce travail se fait strictement à l'oral (pour éviter de retomber dans la surcharge liée à la prise de notes) et est enregistré. C'est simplement ici qu'intervient un moyen numérique sous la forme d'un ordinateur (par exemple avec le logiciel gratuit *Audacity* qui permet facilement l'enregistrement et le traitement de fichiers audio) ou un dictaphone. C'est surtout la dimension de «mémoire» des outils numériques qui est exploitée: ce qui est dit





la production

la correction de travaux
par exemple les fonctions
multimédias...»
ques qui favorisent,

© Philippe Martin

est enregistré et peut facilement être réécouté le lendemain ou à la séance suivante pour déclencher l'écriture individuelle. Depuis les premiers développements du dispositif pour écrire des textes narratifs (Geoffre, 2016), différents étudiants de la HEP|PH FR l'ont exploité lors de leurs stages (travaux de stage 4 ou 6) et lors d'un mémoire de bachelor (Bosson, Gremion, 2017), de 3H à 8H selon les classes, avec différents genres textuels comme objectif, donc pas nécessairement narratifs. Les retours sont majoritairement positifs, et le meilleur d'entre eux est sans aucun doute lorsque les formateurs/trices de terrain déclarent que leurs élèves ont plus écrit que d'habitude. Chaque fois, il apparaît clairement que les élèves écrivent bien des textes individuels, s'appuyant plus ou moins sur des éléments de la trame orale collective.

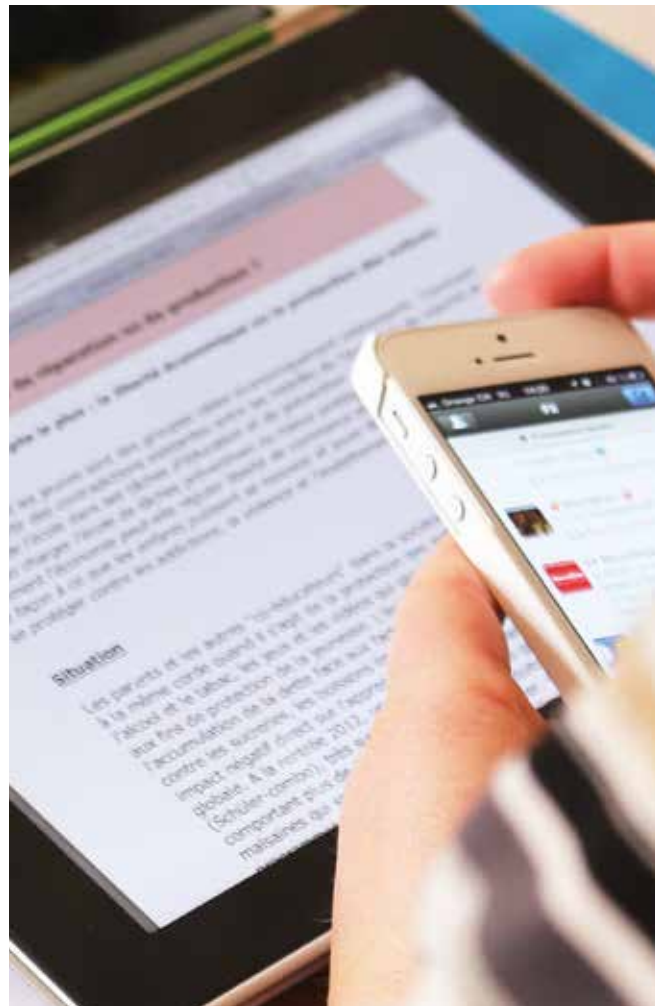
Cette amélioration de la production des élèves est visible rapidement, mais n'était pas l'ambition première. Initialement, l'hypothèse était que les ressources cognitives libérées par la planification collaborative favoriseraient le contrôle orthographique de ce qui est finalement écrit. Une telle amélioration réclame un suivi plus long, mais a pu être montrée (Geoffre, 2013).

Il apparaît avec ce premier exemple qu'un levier agissant sur la situation de production elle-même peut viser à long terme une amélioration des aspects structurels de la langue écrite. Encore faut-il que les élèves disposent d'outils efficaces pour contrôler leur orthographe.

C'est le but des deux outils suivants qui ont pour objectif premier les compétences d'analyse de la langue, mais avec l'idée du réinvestissement en situation d'écriture longue.

L'Orthodyssée des Gram (lafamillegram.ch)

La famille Gram est une application développée à l'interno à la HEP|PH FR avec l'aide de David Hofer (développeur) et Baptiste Cochard (infographiste) à partir d'un article de Sève et Ambroise (2009) qui rapportait ce que les auteurs appelaient un «bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe». Le jeu des tirettes initial a été transformé en application soutenue par un algorithme de «calcul» de phrases grammaticalement correctes; à partir de ce premier jeu, trois nouveaux ont récemment été ajoutés, permettant d'avoir différentes entrées de sensibilisation (fin de cycle 1) puis d'approfondissement (cycle 2) des notions de classes grammaticales, de fonctions et de chaînes d'accord. Le fait que l'élève soit amené à réfléchir aux liens entre les mots variables de la phrase (chaînes d'accord) et à tester des phrases vise le développement d'un raisonnement métalinguistique, au-delà de la seule plausibilité sémantique, qui pourra progressivement être réinvesti en situation d'écriture autonome de phrases, donc en production textuelle. C'est évidemment un pari à long terme dont la validité doit être prouvée et mesurée. Ainsi, la famille Gram sera testée de manière régulière dans des classes du canton à l'automne 2018. Le jeu sera également testé par des logopédistes pour vérifier à quel point il peut être un vecteur de verbalisation des raisonnements, avec la perspective d'inciter ensuite les



© nito

enseignants à provoquer ces verbalisations au niveau de groupes de besoin dans des classes ordinaires.

La plateforme d'enseignement-apprentissage Educlever

Educlever, éditeur numérique français, et l'UR en Didactique des Langues de la HEP|PH FR font partie du consortium qui développe en ce moment une solution numérique éducative basée sur l'intelligence artificielle à destination des enseignants et des élèves de 1^{re} primaire à 3^e primaire (6 à 9 ans) pour l'apprentissage du français. Le consortium répond à l'appel d'offres lancé par le Ministère de l'Éducation Nationale français, mais la Suisse romande sera également terrain d'expérimentation après adaptation des contenus au Plan d'études romand (PER).

Le but des ressources développées est de proposer des séquences réflexives et régulièrement intégratives (mêlant, selon la progression et le degré concerné, des objectifs qui peuvent concerner la lecture-compréhension, la production textuelle, la phonologie, la structure de la langue, l'acculturation), ces séquences étant elles-mêmes pensées dans des progressions par degré et entre degrés (Geoffre et Colombier, 2018). Les séquences orientées vers un ou des objectifs structurels (orthographe, grammaire, vocabulaire) visent en dernier lieu le réinvestissement en production textuelle. Les séquences orientées vers la production tex-

uelle exploitent les notions structurelles déjà abordées et favorisent les liens entre les différentes composantes de la langue.

Les ressources sont également pensées comme «outil universel», utilisable par tous les élèves (en référence à la pédagogie universelle, Rose & Meyer, 2002): mise en page, police, quantité de texte, aides audio activables ou non..., tout sera directement adapté aux élèves avec trouble du développement du langage, donc sera utilisable par tous les élèves...

À ce stade, deux étudiantes ont testé une première séquence intégrative dans des classes en début de 6^H (Bertschy et Bulliard, 2018).

Ces trois exemples de développements numériques ou de dispositif exploitant des ressources numériques montrent que l'écrit reste un enjeu majeur et que le numérique a toute sa place pour en viser l'amélioration dans une réflexion didactique adaptée et en cours. •

¹ <https://www.hepfr.ch/recherche/unité-de-recherche-didactique-des-langues-didalang> – www.hepfr.ch/recherche/create



© Gianni Chirighelli

Bibliographie

Bosson, T., Gremion, S., Geoffre, T. (Dir.) (2017). *Le brouillon collaboratif: analyse de productions d'élèves de 5e HarmoS*. Mémoire de bachelors: Haute école pédagogique Fribourg. URL: <https://doc.ero.ch/record/306858>

Bertschy, M., Bulliard, C. Geoffre, T. (Dir.) (2018). *L'utilisation d'une plateforme numérique d'aide à l'enseignement en français langue première*. Mémoire de bachelors: Haute école pédagogique Fribourg.

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

Geoffre, T. (2016). «Contrôle orthographique en situation de production d'écrits: le brouillon collaboratif au cycle 3 de l'école primaire française». In M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonier, S. Aeby Daghe, & J.-F. de Pietro (Eds.), *L'enseignement du français à l'ère informatique: actes du 12e colloque de l'AiRDF: colloque tenu du 29 au 31 août 2013 à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Lausanne)* (pp. 55-67). Lausanne: Haute école pédagogique du canton de Vaud. URL: <https://doc.ero.ch/record/306530>

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

URL: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-2-page-47.htm>

Geoffre, T. et Colombier, N. (2018, mai). *Apprentissages favorisés par la technologie au primaire: exemple d'un module en français. Communication orale au 5e colloque international en éducation: enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante*, 3-4 mai 2018, CRIFPE, Montréal.

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.

Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Sève P. et Ambroise C. (2009). «Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe», *Reperes*, 39. URL: <http://journals.openedition.org/reperes/373>; DOI: 10.4000/reperes.373

van Wijk, C. (1999). «Conceptual processes in argumentation: a developmental perspective». In G. Rijlaarsdam, & E. Espéret (Series Eds.), *Studies in Writing* (vol 4.), & In M. Torrance, & D. Galbraith (Vol. Eds.), *Knowing what to write: conceptual processes in text production* (pp. 31-50). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Informez: divertir, faire connaître, expliquer ou attirer l'attention?

Ce qui constitue la société d'information – terme qui caractérise nos sociétés –, c'est la profusion d'informations dans laquelle nous baignons désormais.

Christian Yerly

Chaîne d'informations en continu, flash régulier, titre accrocheur, page spéciale et émissions d'actualité, écran omniprésent: à chaque évolution des techniques, le phénomène s'accroît. L'inflation informationnelle est telle que le terme «information» n'est plus pertinent pour désigner la réalité, remplacé qu'il est par le terme de «numérique». Un accès de plus en plus immédiat et direct à l'information avec, à contrario, une difficulté croissante pour maîtriser ce flux informationnel. Le succès de plus en plus fréquent des théories «complotistes» vient étayer ce malaise devant l'abondance. Entre documentation et information, les sciences de l'information ont fait du terme «information» l'un des piliers notionnels de leur développement. Que recouvre ce mot? Information, connaissance, données (les fameuses «data»): le numérique englobe ces trois notions (Isabelle Couturier, 2017). Le mot numérique substantif a remplacé l'adjectif qui qualifiait le procédé technique. D'un simple ensemble d'outils (matériels, applications, logiciels), le numérique incarne désormais la révolution de la pensée remettant en cause la pensée antérieure. Le passage à l'ère numérique engendre une confusion entre données et connaissances. Ce qui circule sur les réseaux sociaux, ce sont les connaissances, alors qu'une information n'existe que lorsqu'elle est reçue. Information a partie liée avec communication, puisque l'information est un contenu porteur de sens. Le sens est le point central.

Il n'y a d'information réelle que si un individu (avec son vécu, son expérience, ses connaissances préalables, ses objectifs) transforme par un processus cognitif (une opération intellectuelle) une donnée qui circule par un canal en connaissance nouvelle. Cette opération suppose: appropriation, mise en relation contextualisée, dans une situation de communication, d'éléments de savoir entre eux.

Donner du sens, comment?

Attribuer du sens à un contenu quel qu'il soit, c'est un mécanisme intellectuel, une propriété subjective, qui nécessite un effort et prend du temps. Dépassant la simple manipulation d'outils, cette opération cognitive impose espace et temps. Or, quand le numérique abolit le temps et efface les distances (le fameux temps de cerveau disponible), les capacités attentionnelles de lecture et de traitement cognitif ne sont pas extensibles. Notre cerveau a des limites. Ainsi, pour faire acquérir une culture informationnelle, il ne suffit pas d'enseigner des techniques et des savoir-faire liés aux

Quand l'information renvoie à connaissance, elle convoque intelligence et relation interpersonnelle et ce que l'humain a de plus précieux: son esprit et ce qui fait le sel de la vie, les échanges. (Isabelle Couturier)

outils, on risque de rater l'essentiel: donner les clés pour évaluer la qualité d'une information. Identification de l'information, de sa validité et de sa pertinence: on peut catégoriser l'information. S'appuyant sur Jean Meyriat, Couturier distingue:

1. l'information de renseignement (horaires des transports publics, par exemple) dont l'utilité est immédiate et la durée éphémère;
2. une information médiatique, au sens journalistique du terme: les nouvelles sur une chaîne en continu qui a une utilité diffuse et une durée de vie instantanée, sa vocation à évoluer rapidement l'incline à faire la part belle à l'approximation;
3. l'information spécialisée (information scientifique et technique: IST), validée dans un domaine précis par des professionnels ou des scientifiques, elle est utile immédiatement et durable dans le temps;
4. l'information culturelle (littérature, cinéma, théâtre, etc.) a une utilité diffuse et une durée de vie durable, voire définitive.

Ainsi, ce qui caractérise l'information, c'est son utilité (elle doit apporter un élément de connaissance nouveau à l'esprit qui la reçoit), mais sa fonction et sa durée de vie sont variables, car déterminées par le contexte de réception (canal, émetteur, récepteur, conditions de réception, intention, buts, etc.). Ces catégories permettent de nuancer les performances souvent plébiscitées d'un moteur de recherche pour sa rapidité dans la recherche d'informations (plan de ville), mais qui n'offre pas de véritable aide pour une recherche spécialisée.

Jamais les outils ne pourront remplacer les individus dans la manière d'évaluer la pertinence d'une information et sa qualité. De même que les traces laissées par les internautes sont des indices récupérés par les algorithmes pouvant reconstituer le contexte de recherche, ces traces sont également des moyens d'enfermement invisibles insérés dans des schémas prévisibles de préférences et d'intérêts repérés. L'automatisation des processus entre ici en contradiction avec le fonctionnement du cerveau humain.

Source

Couturier I., (2017), «Le «I» de EMI», *Les Cahiers pédagogiques*. No 536.

La critique de cinéma: écriture mutante

Lira-t-on encore des critiques de films sur papier dans vingt ans? La migration vers le web modifie sensiblement la forme et la vocation de ses contenus.

Christian Georges

En juillet dernier à Neuchâtel, huit jeunes gens de 16 à 20 ans participaient à un atelier pratique au Festival international du film fantastique (NIFFF). À l'invitation du site d'éducation aux médias de la Conférence intercantonale de l'ins-truction publique de la Suisse romande et du Tessin (e-media.ch), ils devaient rédiger et enregistrer la critique d'un long métrage adapté d'un manga japonais. Sur les huit participants, seules deux filles affirmaient lire (parfois...) des critiques dans la presse écrite. Parmi ceux qui disaient recueillir des avis sur internet, plusieurs mentionnaient la chaîne YouTube du *Fossoyeur de films* (près de 700'000 abonnés). Son animateur, François Theurel (photo), était l'invité du festival. À ses yeux, internet a modifié la manière de diffuser la critique de cinéma, mais aussi son contenu: «Ce sont deux écritures totalement différentes! Je dégraisse au maximum mes chroniques en vidéo. On impose un rythme. Il faut éviter de devenir étouffant. Un des avantages de la vidéo, c'est qu'elle facilite l'analyse de séquences.»

«Dans les médias classiques, il y a une volonté de réduire la place de la critique traditionnelle», reconnaît Nicolas Dufour, chef d'édition numérique au quotidien *Le Temps*, (journal où l'un des trois critiques de cinéma a été remercié l'an dernier). Le journaliste y voit un paradoxe: simultanément, les médias déroulent le tapis rouge à des blogueurs... qui se livrent parfois à l'exercice critique!

Frédéric Mercier écrit pour une revue (*Transfuge*) et formule aussi ses avis critiques à la télévision, dans le magazine de Canal+ *Le Cercle*. Il nourrit ses textes avec des informations glanées sur tous les supports, convaincu que chaque média impose des formats contraignants. La télévision est forcée de s'appropriier la culture du web, marquée par une liberté de façade: «Cette liberté, il faut savoir la prendre! Car il y a des codes qui se sont imposés au fil du temps», précise François Theurel. Chacun y va de sa recette sur un marché dicté par l'économie de l'attention. Le rythme vif et l'humour sont quasiment un passage obligé sur You-

Tube. «Le montage du *Fossoyeur de films* paraît rapide pour des 30-40 ans, mais très lent pour des 15-20 ans», estime François Theurel, dont certaines chroniques durent treize minutes. Et de signaler au passage que la chaîne Alt 236 propose sur YouTube des analyses approfondies (plus d'une demi-heure) sans recourir à l'humour.

Quel que soit le support, l'écriture critique doit être marquée par le *storytelling*, cette faculté d'embarquer le public dans une histoire bien racontée. François Theurel s'attache à «ménager des respirations et de la détente entre deux blocs d'information». Écrire avec des images et des sons impose de la rigueur. Certaines chroniques vidéo tentent de retranscrire l'ambiance esthétique d'un film. Par peur d'ennuyer, le *Fossoyeur de films* passe un temps toujours plus conséquent à soigner le montage. Autre pression exercée sur ces YouTubeurs: la nécessité d'être constamment présents, pour continuer d'exister.

Il a fallu des décennies pour que la critique de cinéma trouve sa forme et ses lettres de noblesse, sous l'impulsion de plumes renommées (Daney, Bory, Buache...). Même si *Le Temps* publie des critiques de séries TV depuis 2004, Nicolas Dufour admet que la manière d'en parler doit encore se mettre en place, pour sortir du banal «j'aime, j'aime pas». Et tous ceux qui écrivent sur les films ou les séries doivent anticiper les critiques de la critique! Via les réseaux sociaux, le dialogue potentiel est souvent court-circuité par l'invective et l'insulte.

Sur internet, il paraît plus facile d'assumer sa subjectivité et de s'exprimer en «je» (privilege autrefois réservé, en presse écrite, aux écrivains invités). Sa meilleure assurance-vie, la critique de cinéma la tient par les besoins qu'elle comble. Affiches et bandes-annonces surexploitent des bribes de critiques apparemment flatteuses. Qu'ils se voient comme prescripteurs, passeurs, validateurs de l'avis de tout un chacun, les critiques de cinéma continueront de trouver les mots pour tenter de «percer le mystère d'un film» (selon l'expression de leur confrère Jean-Michel Frodon).