

2

Quelques pistes pour enseigner le français avec les TICE

Comment faire pour intégrer les MITIC, si l'on est tenté par toutes ces activités, mais qu'on ne sait comment s'y prendre concrètement? Pas besoin d'être une *geek* pour intégrer un réseau d'enseignantes, où l'on propose des formations, conférences et initiations.

Florence Quinche

4

Intégration du numérique dans la classe de français: que dit le discours social?

Voici ce que l'on peut lire dans la presse: l'élève apprend tout seul en surfant sur internet. L'enseignant se départit de son rôle initial pour devenir principalement un animateur ou un guide. Grâce au numérique, le savoir est directement accessible et utilisable par l'élève...

Sonya Florey, Mathieu Depeursinge

6

Vous avez dit changement?

L'école n'en finirait pas de changer, les parents y perdraient leurs repères et les enseignants pratiqueraient en permanence des expériences sur des élèves transformés en rats de laboratoire. Et pourtant, le lieu précis que constitue la classe, lui, n'évolue pas, ou si peu.

José Ticon

8

Cercles de lecture entre pairs: l'utilité des technologies

Le dispositif utilisé pour mettre en place les cercles de lectures entre pairs s'est révélé utile sur plusieurs plans, notamment pour la gestion de classe, la vidéo se substituant dans une certaine mesure à la présence de l'enseignant comme régulateur des échanges.

Amélie Guay, Manon Hébert, Lizanne Lafontaine

Enseigner le français à l'ère informatique

10

Trois exemples d'utilisation dans des situations d'enseignement-apprentissage de l'écriture

Les recherches les plus récentes soulignent l'impact positif de l'utilisation d'un ordinateur sur le développement de la compétence des élèves à écrire. Mais quelle place faire dans les cours de français aux divers supports technologiques?

Catherine Crête-D'Avignon, Olivier Dezutter et François Larose

11

Un logiciel pour apprendre l'orthographe en autonomie

En quoi le numérique peut-il être au service des apprentissages orthographiques et de la réussite de tous les élèves? Le numérique peut-il servir d'appui à une évolution vers des activités mobilisatrices en orthographe, caractéristique essentielle à l'amélioration des résultats?

Patrick Luyat, Catherine Brissaud

13

Quand le jeune public rencontre les livres écrits à partir de films d'animation

La novélisation n'est-elle qu'un sous-produit dérivé d'une œuvre cinématographique plus complexe, ou peut-on la concevoir comme présentant un intérêt sur le plan éducatif? Peut-elle contribuer à favoriser la construction du jeune sujet lecteur et de quelle manière?

Véronique Batlle Bourhis

15

Et la glose fut numérique

Je vous présente ici un dispositif d'enseignement destiné à améliorer les capacités d'analyse littéraire d'élèves de l'école postobligatoire, qui intègre, ou plutôt qui se sert des possibilités qu'offrent les MITIC, et notamment de l'hypercentualité numérique si redoutée.

Yves Renaud



Quelques pistes pour enseigner

De nombreuses enseignantes intègrent déjà des outils issus des TIC (Technologies de l'information et de la communication) dans leurs séquences pédagogiques. Les pratiques se diversifient et l'on s'éloigne de plus en plus de la simple numérisation de ressources papier, pratique qui avait peu d'intérêt pédagogique. Explorons diverses possibilités d'utiliser les TICE.

1. Actualiser

L'usage des TICE¹ permet d'*actualiser* ou de faciliter certaines activités déjà pratiquées de longue date: travail de l'expression orale (en s'enregistrant)², correspondance (par courriel, blog, *video chat*), journal de classe³, exercices en ligne⁴, recherches documentaires et informationnelles (dicos, encyclopédies ou sites en ligne)⁵. La correction de textes s'en trouve aussi facilitée, l'élève pouvant s'auto-corriger avec un logiciel, comme ceux intégrés dans les traitements de texte ou disponibles en ligne⁶. L'exploitation des versions numérisées de textes littéraires, grâce aux moteurs de recherche, simplifie le travail sur des textes longs, notamment les analyses du champ lexical. *Last but not least*, l'utilisation de certains outils comme la dictée vocale, les logiciels de pictolangage aident les élèves ayant des difficultés (d'expression orale, de lecture, d'écriture, etc.) à s'autonomiser.⁷

2. Créer

Les outils TIC permettent de nos jours de produire très simplement des enregistrements audio⁸ ou vidéo, ainsi que des photos (déjà avec un simple téléphone ou une tablette). Réaliser une bande dessinée ou un roman-photo, voire un livre en ligne ou une histoire interactive, ou même un jeu vidéo⁹ pour enfant, est maintenant techniquement à la portée de tous. Mais le rôle de l'enseignant n'en est que plus important, car il peut se centrer sur le contenu et les objectifs pédagogiques de l'activité. Le couplage d'activités de français avec celles d'éducation aux médias¹⁰ s'avère particulièrement intéressant, notamment dans l'analyse ou la création de documents multimédias, où les élèves travaillent la langue en contexte (et notamment l'expression orale), et au sein d'une sémiologie générale qui intègre aussi la communication visuelle, sonore et même gestuelle.

3. Collaborer en présentiel ou à distance

L'utilisation des TIC peut faire évoluer la *dynamique de la classe*, soit en contribuant à autonomiser l'élève

(outils d'auto-évaluation, d'auto-correction, parcours individualisés), soit en offrant des possibilités de collaborations nouvelles et notamment à distance: prise de notes à plusieurs¹¹, écriture collective avec un wiki, réalisation en groupe d'une présentation en ligne¹², partage de documents ou de liens en ligne (par exemple une classe sur educanet2), échange ou débat à distance sur un forum, etc. Mais le travail collaboratif demande une pédagogie adaptée, qui tienne compte de la nécessité de coordination des tâches et de la gestion des interactions au sein du groupe.¹³ En ce sens l'usage des TIC nécessite souvent dans un premier temps davantage d'organisation et de planification de la part de l'enseignante.

4. Partager

Les outils du web 2 (internet plus participatif où les internautes peuvent produire et collaborer très facilement) offrent des possibilités de *partager ses productions* (textes, audio, vidéo, multimédia). De nombreux jeunes créent leur propre chaîne sur *YouTube*, on peut s'y abonner pour recevoir leurs films. Les classes diffusent ainsi facilement ce qui est réalisé en classe, ce qui ajoute un intérêt communicationnel indéniable aux travaux de classe. On peut ainsi contribuer à compléter des dictionnaires en ligne¹⁴, des encyclopédies réalisées par des enfants (*Wikimini*, *Vikidia*). Un site romand destiné aux écoles (*Scolcast*¹⁵) est dédié au partage audio et vidéo. Ces partages des productions des classes offrent aussi des occasions d'intégrer les activités de prévention dans des situations de communication réelles¹⁶. Présenter ses créations en ligne demande aussi une réflexion sur le droit d'auteur et sur l'accès que l'on souhaite permettre à nos productions, c'est là l'occasion de faire réfléchir les élèves sur la notion de propriété intellectuelle et de licences libres¹⁷.

Quid des difficultés? Et comment y faire face?

Intégrer les MITIC n'est pas toujours simple. Comment faire, si l'on est tenté par toutes ces activités, mais



le français avec les TICE¹

2

LANGUE 1
FRANÇAIS
CYCLE

Descriptif de l'activité
Les élèves travaillent les types de phrases en grammaire. Ils créent des questions sur un thème précis destiné à une personne précise. Ils réalisent l'enregistrement de l'interview et la mettent à disposition sur un support choisi (CD, internet, clé USB).

Durée
4 unités de 50 minutes

Discipline(s) d'enseignement
Langue 1 - Français, expression orale et expression écrite.



Référence(s) au PER
Le texte qui transmet des savoirs; prise en compte des caractéristiques du genre, des acteurs et de leurs rôles: l'interviewer, l'interviewé, le public. L1 24

Apprentissage(s) MITIC à favoriser

- ZC.1 Participer à un projet de classe avec les outils MITIC (journal, émission de radio, récit collaboratif, podcast, etc.)
- ZC.5 Réaliser seul-e une production médiatique (diaporama, publicité, affiche, etc.)

Accès au matériel d'enseignement
<http://permitic.friportail.ch/enseignants/sequence/160>

RÉALISATION D'UNE INTERVIEW ENREGISTRÉE

Ariane Mudy | 30.05.2011 | Page 174

Le site PERMITIC de la HEP Fribourg, propose, comme d'autres sites institutionnels, de nombreuses ressources TICE

Exemples d'activités

- Ecrire un conte merveilleux dont vous êtes le héros (texte en ligne avec hyperliens) (cycle2): <http://lettres.ac-dijon.fr/spip.php?article618>
- Créer des albums sonores pour travailler la syntaxe (cycle 1) (avec *BookCreator*, sur tablette): www.ac-grenoble.fr/ien.g2/spip.php?rubrique93
- Créer un journal scolaire en ligne: <http://pedagene.creteil.iufm.fr/internet/publi.html#Cr%Eger%20son%20site%20Web>
- Enregistrer une interview: <http://permitic.friportail.ch/enseignants/sequence/160>

qu'on ne sait comment s'y prendre concrètement? Plusieurs pistes. Pas besoin d'être une *geek* pour intégrer un réseau d'enseignantes, de plus en plus de ces associations proposent des formations, conférences et initiations aux MITIC¹⁸. Par exemple en Suisse romande, Edunet¹⁹ offre aux enseignantes de bénéficier de l'appui du groupe pour réaliser des activités en classe. Les activités proposées sont discutées en commun et décrites ensuite dans une brochure. Les classes qui ont participé au projet partagent ensuite en ligne leurs réalisations, ce qui crée également des liens entre les différentes classes. D'autres possibilités: les formations continues des HEP, le soutien par les personnes ressources TIC, ou encore la constitution d'un réseau d'enseignants dans l'établissement. Mais aussi le partage d'activités réalisées par les enseignants, notons par exemple la Banque de ressources pédagogiques²⁰, où l'on peut aussi bien déposer des séquences de cours, des fiches techniques, que des liens. De nombreux sites institutionnels proposent aussi des ressources TICE, mentionnons celui de la HEP Fribourg, le PERMITIC.²¹

¹ Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

² Par exemple avec un logiciel comme *audiorecorder*, ou ceux intégrés dans un diaporama, un traitement de texte.

³ Par exemple avec le logiciel: www.faistonjournal.com, ou *Magtuner*: www.pointrouge.biz/Mag_Tuner.

⁴ Il existe de nombreux sites d'exercices de vocabulaire, conjugaison, orthographe, par exemple www.ccdmd.qc.ca/fr/exercices_interactifs

⁵ Par exemple en créant une cyberenquête, qui guide par une suite de questions l'élève à travers différents sites, dans l'objectif de récolter des informations, et de les vérifier pour réaliser une production (texte, exposé).

⁶ Comme *scribens*: www.scribens.fr ou *antidote*: www.druide.com/antidote.html

⁷ Sur ce sujet, voir l'article de P. Durel (2014), «Relis, réfléchis, et le correcteur orthographique t'aidera», *Les cahiers pédagogiques*: www.cahiers-pedagogiques.com/Relis-reflechis-et-le-correcteur-orthographique-t-aidera.

⁸ Pour une présentation de ces logiciels d'aide, voir par exemple le site de la Cellcips (Cellule de coordination en informatique pédagogique spécialisée): www.cellcips.ch/ et notamment *WordQ*, logiciel d'aide à l'écriture.

⁹ <http://audio-recorder.softonic.fr/mac>

¹⁰ www.ludoscience.com/FR/blog/603-Des-outils-simples-daccs-pour-creer-des-jeux-video.html

¹¹ De nombreuses activités de français portant sur les médias sont proposées sur le site romand e-media.ch

¹² Par exemple avec un logiciel comme *Etherpad*, <http://etherpad.org/>, sur lequel plusieurs utilisateurs peuvent intervenir simultanément ou en asynchrone.

¹³ Par exemple un *prezi* (<https://prezi.com/>), ou avec diaporama collaboratif dans *Google Docs*.

¹⁴ Voir par exemple <http://outils-reseaux.org/EcritureCollaborative>

¹⁵ <http://fr.wiktionary.org>

¹⁶ www.scolcast.ch/ plateforme d'hébergement de podcasts réalisés en milieu scolaire

¹⁷ Voir par exemple le site destiné aux enseignantes et parents, réalisé par S. Gogniat, de la DGE0 (Vaud): www.prevention-web.ch

¹⁸ Brochure pour les enseignants sur ce sujet: <http://guides.educa.ch/fr/droit-dauteur>.

¹⁹ Edutic: association d'enseignants pour l'intégration des TIC: www.edutic.ch, Alternatic: asso pour les TIC dans l'enseignement spécialisé: www.alternatic.ch

²⁰ www.edunet.ch

²¹ Site créé par Ch. Fantoli, HEPV, www.bdrp.ch

²² <http://permitic.friportail.ch>

Intégration du numérique dans la classe de français: que dit le discours social?

Double décryptage à partir d'une revue de presse de la dernière décennie¹.



On ne lit rien dans la presse sur ce que serait l'apprentissage de l'élève prétendument actif derrière son écran

Dire oui, mais...

Posons d'emblée un constat en deux temps. Le phénomène numérique est aujourd'hui une évidence dans le monde occidental: notre société, notre quotidien, nos classes se constituent – notamment – par rapport à ce paradigme. Pourtant, malgré l'expansion de la technologie et sa coexistence avec des pratiques enseignantes dites traditionnelles, un espace d'explicitation et de réflexion autour des enjeux de la didactique du français semble faire défaut. Un espace où l'on éprouverait les promesses de la technologie, où l'on questionnerait la pertinence de son utilisation généralisée, quels que soient les contextes, les classes, les aspects disciplinaires à enseigner; où l'on se permettrait de dire «oui, mais...»

C'est à une observation similaire que conduit la revue de presse autour du numérique et de l'école: l'intégra-

tion de la technologie dans les classes se fait sans être interrogée de manière critique. Voici quelques-unes des pseudo-vérités que l'on peut lire. L'élève apprend tout seul, en surfant sur internet. L'enseignant se départit de son rôle initial pour devenir principalement un animateur ou un guide. Grâce au numérique, le savoir est directement accessible et utilisable par l'élève, une fois qu'il a ouvert le site internet adéquat. A la lecture de ces articles, on peut dégager deux hypothèses qu'on gagnerait à éprouver.

Premièrement, on prête aux technologies de l'information le pouvoir de révolutionner les trois instances du triangle didactique (l'élève, l'enseignant, le savoir), ainsi que la relation pédagogique. Lorsque le discours social décrit l'école du XXI^e siècle, on retrouve les critiques que l'on adressait à l'école des années 1950, où l'enseignement était qualifié de «traditionnel», de frontal, où l'enseignant était le seul détenteur du savoir et l'élève un récepteur passif. Or, on a l'impression qu'on passe sous silence un demi-siècle d'études sur la pédagogie et la didactique, notamment la lente dévolution du savoir de l'enseignant à l'élève.

Deuxièmement, on se trouve face à une absence d'«idéologie pédagogique»: on ne lit rien dans ces articles autour de ce qu'est l'apprentissage, l'enseignement, la transmission, cet élève prétendument actif derrière son écran. Or, ces vides créent peut-être les conditions pour qu'émerge une «pensée magique»: la technologie guérissant l'école de tous ses maux. A l'argumentation, à la réflexion construite, on substitue un mysticisme du XXI^e siècle, qui ferait d'une école tout au numérique «la meilleure des écoles»².

Dès lors, il nous semble que le plus important est de réfléchir à l'urgence du phénomène et à la marge de liberté qui nous est laissée dans ce mouvement.

«Les nouvelles technologies sont incontournables à moins d'aller vivre sur une île.» (*Journal du Jura*, 29.11.2005) Isolé sur son île ou retranché derrière les frères barricades de la nostalgie, le monde de l'ensei-

gnement est souvent dépeint comme un village d'irréductibles réactionnaires en carence cruelle de sens des réalités. A en croire Roberto Stocco, membre d'une commission romande d'évaluation des moyens d'enseignement, «L'école, c'est un monde très rigide! La classe, c'est le dernier endroit où la technologie n'a pas percé. Regardez une photo d'une classe du début du XXe siècle et une photo d'une classe actuelle, la différence est infime.» (*Femina*, 21.08.2011)

Rejouant l'habituelle querelle entre anciens et modernes, on nous montre une école «bousculée» par un monde censé avoir entièrement basculé. Auparavant, l'école donnait le ton et le professeur en savait plus que ses élèves. Aujourd'hui, ce serait au professeur de se mettre à la page de connaissances que ses élèves maîtrisent déjà. Ainsi, dans ce basculement, ce qui fait réellement question, c'est le rapport entre l'école et la société, et le regard peut-être trop rapide qu'on y porte.

«(Les technologies numériques) sont **partout** et bousculent la relation au savoir dans les salles de classe», peut-on lire dans *Le Temps* du 15 septembre 2012. Peut-être convient-il, dans un premier temps, de réfléchir au sens et à l'actualité du terme «partout», dans un monde *délocalisé*.³

A travers les technologies mobiles comme l'ordinateur portable, puis les smartphones et autres tablettes tactiles, les activités se trouvent décollées et déconnectées des environnements, institutions et bâtiments qu'elles requéraient auparavant. Pour paraphraser Michel Serres, *maintenant, tout tient en main*. Ainsi, disant que, à moins d'être sur une île, on ne peut plus éviter de s'adapter au numérique et à la société qu'il fait advenir, ce journaliste du *Journal du Jura* mettait, volontairement ou non, le doigt là où il faut.

Nous sortons, il est vrai, d'un monde où les échanges humains étaient encore majoritairement confinés dans un territoire délimité dont un Etat clairement identifié avait en grande partie le contrôle. L'école, dans un tel contexte, jouissait d'une puissance prescriptive. Au sens que Foucault donnait à cette expression, l'école, en tant qu'institution disciplinaire, existait en un sens en dehors de la société. Du point de vue de son organisation, comme de l'architecture des bâtiments qui l'abritaient, elle ressemblait à une espèce d'île.

Mais, à en croire ces articles, l'île a été absorbée au point de se disperser et se répandre dans le grand jeu mouvant d'un monde sans frontières: «L'école s'étend hors les murs. Les interventions de l'enseignant se multiplient en dehors du temps scolaire: via l'espace numérique de travail» (*Le Monde*, 16.04.2009).

Qu'on le déplore ou qu'on s'en réjouisse, l'école n'aurait plus le pouvoir de former le citoyen et de modeler la société. Elle serait contrainte de s'adapter; ses digues auraient sauté de toute part, submergées par l'océan de l'information libre et numérisée. En s'inspirant du très beau titre d'un roman de Houellebecq,

peut-on encore croire à «la possibilité d'une île»?

L'enjeu n'est pas d'ouvrir un débat pour ou contre «le numérique» (libre à chacun de s'en accommoder selon sa mythologie privée); il ne s'agit pas non plus d'affirmer de façon imprécatoire qu'«un autre monde est possible»; ce qui nous revient, en revanche, est de chercher sérieusement à déterminer ce qui est possible dans ce monde-ci.

Il n'est certes plus à démontrer que les outils conditionnent les représentations et la manière de penser d'une société. Néanmoins, on ne peut définir les outils hors des usages, puisqu'ils ne sont en eux-mêmes que des «ouvroirs de (...) potentiels», ainsi que l'a senti l'Oulipo, avec une si grande exactitude. En résumé, plutôt que de nous adapter naturellement à la pression de ce qu'on nous présente comme une nécessité, ne serait-il pas préférable de réfléchir à la manière dont nous pourrions négocier avec le réel? ●

¹ Cette revue de presse, préparée par l'Unité Communications de la HEPL ainsi que par l'IRDP (que nos collègues soient remerciés ici!), rassemble des articles de journaux suisses romands et du journal *Le Monde*, entre 2005 et 2013.

² Référence, bien évidemment, au roman dystopique d'Aldous Huxley, *Le meilleur des mondes*, publié dans les années 1930.

³ Par «délocalisation», nous désignons la rupture du lien traditionnel entre les lieux et les activités, dans lequel celles-ci ne pouvaient advenir que dans un type précis d'espace.



Selon certains commentateurs, la photo d'une classe actuelle ne serait guère différente de celle d'une classe du début du XXe siècle

Vous avez dit changement?

Quelques idées reçues alimentent les unes des journaux. Ainsi, l'école n'en finirait pas de changer, les parents y perdraient leurs repères et les enseignants pratiqueraient en permanence dans leurs classes des expériences sur des élèves transformés en rats de laboratoire. Et pourtant, si le paysage scolaire se transforme effectivement, le lieu précis que constitue la classe, lui, n'évolue pas, ou si peu. Explications.

Que l'on parle d'un accès plus large aux études longues, que l'on observe dans les familles des conduites stratégiques pour placer les enfants dans la meilleure des situations pour atteindre des diplômes prometteurs, ou que l'on observe le poids des évaluations standardisées (Pisa, épreuves cantonales, etc.) dans les débats sur l'école, pas de doute, une nouvelle donne est à l'œuvre! Et les valeurs scolaires traditionnelles (apprentissage par l'écoute et les exercices selon un tempo dicté par le maître, réussite selon le mérite, connaissances liées à des programmes dont les contenus demeurent stables) vacillent. L'enseignant tente de minimiser les effets de l'éclatement des valeurs de la culture scolaire et de tenir, contre vents et marées, sa classe. Son savoir, accessible aux familles par divers médias sous des atours plus aguicheurs, devient objet de contestation. Ses élèves travaillent presque exclusivement pour réussir aux tests et obtenir de bons diplômes, la saveur des savoirs leur demeurant étrangère. Sa direction d'établissement prône les tests communs standardisés qui promeuvent une compétition entre les élèves et les classes.

Pourtant, un îlot résiste dans ce paysage scolaire en mutation: la classe. Agencez dans un grand bâtiment plusieurs espaces fermés gouvernés par un adulte face à un groupe d'enfants d'une même classe d'âge. Développez des routines de fonctionnement qui garantissent qu'un certain ordre règne pour effectuer un programme précis organisé autour de savoirs sélectionnés depuis plus d'un siècle comme faisant sens pour l'apprentissage du français (combien de leçons consacrées aux homophones ou à la dictée pour des performances



La classe... un îlot qui résisterait aux mutations?

somme toute assez faibles?). Choisissez une méthode qui valorise une théorie à appliquer dans une série d'exercices à pratiquer quel que soit le degré de compréhension de la notion travaillée. Ces divers éléments sur lesquels le temps ne semble pas avoir de prise relèvent de *la grammaire scolaire*. Ce concept, mis en évidence par John Dewey en 1902 déjà, explique la permanence du fonctionnement de la classe depuis le XIXe siècle.

Germes de changements

Mais soudain surgissent les nouvelles technologies... En 1913, Thomas Edison commente l'arrivée du cinéma: «Les livres deviendront bientôt obsolètes dans les écoles. Les élèves recevront un enseignement visuel. Les connaissances scientifiques, difficiles à comprendre dans les livres, deviennent claires et simples pour les enfants.» L'audiovisuel, à son tour, s'annonce dans les années 60 et 70 comme un moyen imparable de faire sortir les élèves du monolinguisme. Puis, vient l'ordinateur dans les années 80. Son introduction dans les classes soulève d'immenses espoirs: (...) «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 et Durnat 1981).

A chaque époque son utopie? Sans doute! Pourtant, l'ère du numérique et l'accès à des ressources d'enseignement innombrables portent en germe les possibilités d'un changement profond du travail dans la classe. Ainsi, par exemple, la pédagogie inversée suppose que les élèves prennent connaissance de savoirs théo-



riques en contact direct avec des ressources sous forme de vidéo. Ce travail s'effectue dans un espace autre que celui de la classe. Les enseignants proposent ensuite des tâches visant la compréhension des élèves. Une individualisation de la formation porte aussi en germe une transformation de l'espace de la classe comme lieu unique et comme unité pour penser l'apprentissage des enfants et des jeunes.

Quel type de changement?

Mais de quel type de changement parlons-nous? Le psychologue de la communication Paul Watzlawick en distingue deux. Il part de l'exemple d'un cauchemar vécu avec pour motif la menace d'un être terrifiant. Dans un processus de changement 1, face au monstre, la fuite en avant permet de changer l'état de terreur. Le problème existe toujours et la solution demeure valable à courte vue. Dans un processus de changement 2, le réveil agit comme une évolution d'une autre nature, il change le système et permet de penser différemment le problème, et d'échapper au monstre.

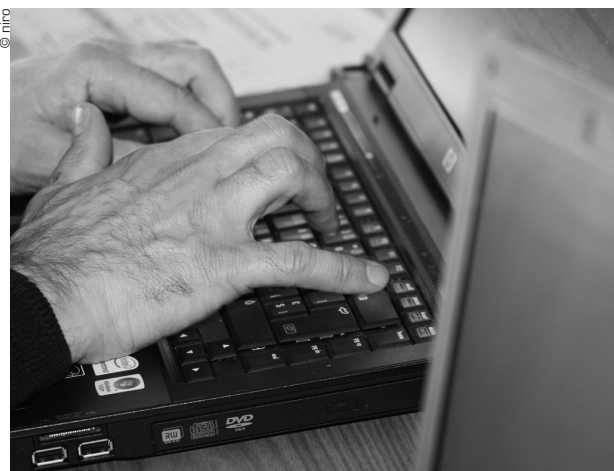
Le surgissement des potentialités numériques dans le monde de la classe entraîne une réflexion sur la mise en œuvre d'un changement de type 2 selon Watzlawick. Des groupes de besoin ou de projet pourraient prendre la place des anciennes cohortes d'élèves du même âge. Un horaire voyant alterner des phases de cours proprement dits, de travail en projet, de temps d'études ou d'exercices avec des tutoriels se substituerait aux portions de savoirs actuellement débitées en tranches de 45 minutes. Les enseignants travailleraient en équipe à l'accompagnement de groupes d'élèves. Et la culture scolaire actuellement basée sur la compétition et la performance individuelle s'adapterait davantage à une culture des jeunes générations qui valorise l'informel, l'échange, l'accès immédiat à des ressources pour solutionner un problème bien concret. La grammaire du système scolaire s'en verrait bousculée et d'autres formes scolaires pourraient voir le jour.

Pourtant quand la classe rencontre les nouvelles technologies de l'information et de la communication, c'est la classe qui gagne (Tyack et Cuban, 1998, Tardif et Lessard, 2000)! Et 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, les iPads, 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?

Stanislas Dehaene distingue 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. L'outil informatique présente pour chacune de ces caractéristiques des opportunités capables d'améliorer le travail effectué dans la classe. Les scénarios pédagogiques traditionnels peuvent s'enrichir grâce aux nouveaux outils sans modifier la structure de la classe, sans remettre en question les modèles de l'évaluation scolaire et les modes d'accès au savoir, on parle alors d'outils à potentiel cognitif.

Mais les nouvelles technologies peuvent également amener à penser différemment l'école. Tardif et Lessard (2000) observent que dans toutes les organisations l'avènement de technologies nouvelles réorganisent, souvent dans la douleur, le travail des professionnels. Dans l'école, on ajoute des classes lorsqu'il y a plus d'élèves, quelles que soient les technologies à disposition. Le face-à-face d'un professeur et d'une vingtaine d'élèves semble résister à toute autre forme de réorganisation. S'agit-il d'incompétence, de frilosité des autorités politiques ou des milieux enseignants, d'un défaut de réflexion? Ou faut-il plutôt y voir une conséquence du statut particulier de ce métier de relations humaines? Les conditions de travail génèrent sans doute le besoin d'intervenir de façon directe avec un groupe stable d'élèves. La classe se révèle un lieu de liberté essentiel pour les enseignants. «Mais la classe est aussi la limite de leurs actions et pouvoirs: ils sont les rois et maîtres d'un royaume bien étroit, et dont parfois les turbulences apparaissent difficiles à contenir» (Tardif et Lessard, 2000).

De quels changements sera porteuse l'ère de l'informatique? Et au nom de quelles valeurs? Passionnantes questions à débattre dans un espace de réflexion sans doute à créer à l'échelle locale.



- S. Dehaene (2007). *Les Neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
 C. Lessard, M. Tardif (2000). «L'école change, la classe reste» in *Sciences Humaines* 111, pp. 22-27.
 D. Tyack, L. Cuban (1997). *Tinkering towards Utopia. A century of Public School Reform*. Cambridge, London: Harvard University Press.
 P. Watzlawick, J. Weakland, R. Fisch (1975). *Changements*. Paris: Points Seuil.



Cercles de lecture entre pairs: l'utilité des technologies

Les recherches actuelles en didactique du français confirment que des dispositifs tels que les cercles de lecture entre pairs (CLP) favoriseraient l'interprétation des textes littéraires en encourageant le dialogue et les interactions (Hébert, 2006). Toutefois, on constate qu'encore peu d'enseignants les utilisent de manière régulière et assurée.

Cette résistance des enseignants tiendrait à deux difficultés, pour ce qui est de l'enseignement de l'oral. La première est celle d'enseigner l'oral en tant qu'objet et intégré aux autres apprentissages, dans ce contexte précis où il s'agit plus d'apprendre à justifier et à élaborer ses propos que de débattre. La seconde est celle d'évaluer de tels apprentissages réalisés en interaction.

Un projet de recherche, réalisé dans huit classes de fin primaire (11 ans) et mi-secondaire (14 ans) du Québec, et dirigé par Manon Hébert en collaboration avec Lizanne Lafontaine¹, a conduit à la mise en place d'un dispositif technologique dont les différents éléments ont influencé la manière d'enseigner-évaluer l'oral en situation de CLP.

Les CLP, comme dispositif didactique, constituent un genre oral informel qui se réalise à travers une discussion entre pairs où chaque élève participe à co-construire des interprétations à la suite de la lecture d'un roman, idéalement un peu résistant. Ce faisant, le CLP est une activité qui permet de travailler à la fois une prise en charge autonome des processus de compréhension-interprétation en lecture littéraire et l'écoute-prise de parole, un genre d'oral interactif que Jaubert et Rebière (2002) qualifient d'oral réflexif ou d'oral pour apprendre. Dans cette perspective, on vise par exemple l'enseignement d'habiletés telles que «citer un passage» ou «reformuler pour expliciter son propos ou celui d'un pair».

Des notions abordées en ateliers

Dans le cadre de la recherche, les élèves ont réalisé deux séries de CLP. La première série a permis aux élèves de se familiariser avec la démarche proposée et le fonctionnement des équipements. Ces CLP ont également permis aux enseignants d'identifier les besoins en apprentissage de l'oral de leurs élèves. Dans la perspective du modèle d'enseignement de l'oral par les genres (Dolz et Schneuwly, 1998), ces premiers CLP constituent ainsi la production initiale des élèves.

Des ateliers formatifs ont ensuite été conçus en fonction des difficultés identifiées durant cette production

initiale et aussi à partir des caractéristiques dominantes du genre que les chercheuses avaient identifiées lors d'une première phase de la recherche (Hébert et Lafontaine, 2012). Par exemple, la reformulation (aspect interactionnel et sociolinguistique) et la justification des propos (aspect discursif) ont été les deux notions centrales abordées dans toutes les classes, auxquelles chaque équipe d'enseignants a choisi d'ajouter un troisième atelier plus spécifique en fonction de leur contexte (par exemple, réagir aux propos d'un pair). Chaque atelier formatif, conçu selon le modèle proposé par Lafontaine et Dumais (2014), a respecté les principales étapes d'un enseignement explicite. La seconde série de CLP a porté sur la lecture d'un même roman imposé aux huit classes², et a permis aux élèves de mettre en pratique les notions apprises au cours des ateliers formatifs. C'est à la fin de cette seconde série que les enseignants ont procédé à l'évaluation de l'oral.

Trois objectifs didactiques

Le dispositif technologique utilisé pour mettre en place les CLP s'est révélé utile sur plusieurs plans. Sur un plan de la gestion de classe, la vidéo se substitue dans une certaine mesure à la présence de l'enseignant comme régulateur des échanges. Sur le plan didactique, le dispositif a servi trois objectifs: permettre d'identifier les savoirs oraux à enseigner lors des ateliers formatifs; faciliter l'évaluation des interactions par les enseignants; puis l'autoévaluation par les élèves. En effet, après chaque CLP, une séance d'écoute permettait aux élèves de se voir, de s'entendre et de réaliser plusieurs autoévaluations liées aux notions vues en ateliers, en plus d'avoir facilité au départ l'identification de leurs forces et leurs faiblesses.

Sur le plan technique, la principale contrainte était d'être facilement manipulable par les élèves. L'emploi d'ordinateurs portables a permis de laisser aux élèves l'entière responsabilité de se filmer et de sauvegarder les données, ajoutée aux possibilités de s'écouter en petits groupes. L'encadré ci-contre précise le contenu



des cinq pochettes qui ont été prêtées à chaque équipe-école³.

Les vidéos enrichissent les observations du terrain

L'utilisation de ce type de dispositif technologique permet d'abord d'identifier les savoirs à enseigner explicitement. Et ces enregistrements peuvent alors servir de productions initiales ou de stimulateurs des connaissances antérieures. Ensuite, ce type d'équipement facilite l'auto-observation des élèves et leur auto-évaluation. Cela permet chez certains élèves un engagement plus grand, dont une prise de conscience de leur compétence à l'oral et des diverses dimensions de l'oral réflexif.

Enfin, ce dispositif facilite l'évaluation des interactions par les enseignants. En effet, malgré l'utilisation conseillée de grilles d'observation pendant les CLP en classe, nous savons qu'il est difficile pour les enseignants d'évaluer les interactions à chaud. Les vidéos permettent ainsi de confirmer et d'enrichir les observations faites sur le terrain. Les jugements d'évaluation peuvent alors être beaucoup plus précis et assurés. Pour poser leur jugement, aucun enseignant n'a ainsi senti le besoin de revoir l'ensemble des CLP (qui duraient en moyenne 45 minutes chacun). La combinaison des traces (les leurs, à l'aide des grilles d'observation, et celles laissées par les élèves dans leurs auto-évaluations) a suffi pour repérer les moments les plus pertinents à revoir. Les vidéos ont aussi permis à certains enseignants de soulever les difficultés entre les CLP afin d'encourager les élèves à rectifier le tir au besoin⁴.

En somme, l'utilisation des technologies a facilité l'apprentissage des élèves, notamment par l'entremise de l'écoute, et en a motivé plusieurs à s'engager dans la tâche de lecture, qui gagne en signifiante pour eux du fait d'être réalisée de manière autonome et entre pairs. Elle a aussi facilité l'enseignement de l'oral à partir d'extraits authentiques et donné de l'assurance aux enseignants pour l'évaluation. À l'aide du support des TIC, l'évaluation des productions orales devient faisable presque au même titre que celle des productions écrites. Mais cela contribuera-t-il à faire changer les mentalités des enseignants à cet égard? D'abord, pour considérer davantage l'enseignement de l'oral comme objet spécifique à enseigner en classe de français, mais aussi pour considérer davantage l'apport de l'oral réflexif comme levier pour le développement des compétences en lecture et en écriture? ●

³ Avec la précieuse collaboration de nos deux principales assistantes de recherche: Amélie Guay, doctorante à l'UQO, et Myriam Vega, étudiante à la maîtrise à l'UdM.

⁴ *Le Passeur*, de Lois Lowry.

⁵ Huit enseignants, travaillant en équipe de deux et à l'aide de leur conseiller pédagogique à l'occasion, pour un total de quatre écoles situées dans deux régions (Montréal et Laurentides), et appartenant à quatre commissions scolaires différentes.

⁶ Pour chaque roman, les élèves devaient discuter à trois reprises, à raison d'une fois par semaine, et ce, pendant trois-quatre semaines, le temps de lire en classe, de discuter et de compléter un journal de lecture basé sur l'utilisation de stratégies de lecture.

Les équipements techniques

- Ordinateur *Macbook Air* pour réaliser les captations vidéo à l'aide de l'application *Photobooth*,
- Microphone *iRig* pour obtenir un son de bonne qualité, nécessaire en situation de travail entre pairs.
- Petit trépied de table pour tenir le micro au centre de la table.
- Diviseur de prise casque et paires d'écouteurs pour permettre aux élèves d'une même équipe d'écouter la captation vidéo en même temps.
- Clé USB pour faire une copie des enregistrements afin de faciliter l'évaluation par les enseignants.

Utilisation du dispositif au cours d'un CLP dans une classe du secondaire



Utilisation du dispositif au cours d'une séance d'écoute dans une classe du primaire



J. Dolz et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
 M. Hébert (2006). «Écrit et oral réflexifs en lecture littéraire: quelles modalités d'évaluation en situation d'interprétation partagée?» *Caractères*, 24(4), 13-20.
 M. Hébert et L. Lafontaine (2012). «L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs: quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans?» *Lettrure*, 2, 116-228.
 M. Jaubert et M. Rebière (2002). «Parler et débattre pour apprendre: comment caractériser un «oral réflexif»? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 163-186). Paris: Presses universitaires de France.
 L. Lafontaine et C. Dumais (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible!* Montréal: Chenelière.

Trois exemples d'utilisation dans des situations d'enseignement-apprentissage de l'écriture

Le développement constant de nouveaux modes de communication liés à l'évolution des supports technologiques et l'engagement important d'une grande majorité des jeunes enfants et des adolescents dans ces nouvelles formes de communication écrite médiée par les technologies (CEMT¹) constituent des réalités que le monde éducatif en général et les enseignants de français en particulier ne peuvent plus ignorer.

Qu'ils se rangent initialement parmi les «réTICents» ou les apôtres de l'usage des technologies comme support des situations d'enseignement-apprentissage, les enseignants sont désormais de plus en plus nombreux à s'engager dans l'expérimentation de nouvelles pratiques d'enseignement intégrant les technologies en soutien au développement des différentes compétences disciplinaires, et à évaluer «sur le terrain» la plus-value du recours à ces nouveaux outils dans des contextes diversifiés.

C'est dans ce cadre que nous avons mené récemment, au Québec, une recherche-action-formation² avec un groupe d'enseignants de français au secondaire. La recherche visait à explorer le potentiel du recours aux ressources technologiques pour le développement de la compétence «Ecrire des textes variés», telle que présentée dans le programme ministériel officiel³. (...) Sachant que le premier choix à faire par les enseignants qui s'engagent dans l'intégration des technologies concerne précisément le support ou l'outil particulier à retenir au regard des intentions d'apprentissage et des composantes de la compétence ciblée, nous avons opté pour une présentation de trois outils différents retenus par les enseignants avec qui nous avons travaillé: *Twitter*, le blog et un logiciel permettant de structurer une présentation (dans le cas suivant le logiciel *PowerPoint*).

(...) *Twitter* a été considéré par les enseignants et les élèves comme un bon support technologique. Il est simple d'utilisation (chaque élève se crée un compte), il permet de laisser des traces (il est possible de relire les commentaires de tous), mais ne permet toutefois pas un contrôle complet de ce qu'écrivent les élèves (l'enseignant voit ce que l'élève a écrit seulement une fois l'information publiée). (...)

L'utilisation en classe d'un blog créé par l'enseignant ressemble en certains points à l'utilisation de *Twitter*. Il permet d'émettre un commentaire sur une lecture et de rétorquer aux commentaires des autres. Contrairement à *Twitter*, le blog n'impose pas de limites de mots pour les échanges. L'enseignant peut donc proposer aux élèves de publier leur texte en entier sur le blog ou seulement certaines parties de celui-ci. L'enseignant peut aussi décider de créer différentes pages en fonction des sujets traités ou pour que les élèves répondent à diverses questions. (...)

Du point de vue d'une partie des élèves comme des enseignants, le degré de motivation (n.d.l.r.: avec le logiciel *PowerPoint*) a été plus élevé que si la tâche avait consisté à rédiger une version papier de leur texte narratif. Plusieurs élèves ont également mentionné que malgré la complexité de la tâche (par exemple, s'assurer que tous les hyperliens fonctionnent dans le diaporama) il s'agissait d'un travail enrichissant, original et nouveau. (...)

L'entier de cet article – dont ne sont cités ici que des extraits – est publié intégralement sur le site de l'Éducateur, www.revue-educateur.ch (...)

¹ O. Dezutter, F. Bleys, H. Silva, Y. Cansigno, C. Eid et A. Thonard (2014) «Les relations entre l'oral et l'écrit dans le contexte d'utilisation des TIC: pratiques et représentations d'étudiantes universitaires en français langue étrangère ou seconde» dans *L'oral et l'écrit en didactique des langues romanes* (J.M. Defays et D. Meunier, dir.). Montpellier: Éditions Cladole, 45-50.

² F. Larose, M.-C. Beaudry, J. Bédard, I. Carignan, V. Grenon et O. Dezutter (2011-2014). *Étude des représentations et des pratiques de recours aux technologies numériques chez des élèves et des enseignants québécois du secondaire ainsi que de leurs impacts sur l'apprentissage de l'écrit*. Québec: FRQ-SC, Action concertée sur l'écriture (# 2011-AC-144353).

³ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise: Français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages au secondaire: Français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.

Un logiciel pour apprendre l'orthographe en autonomie

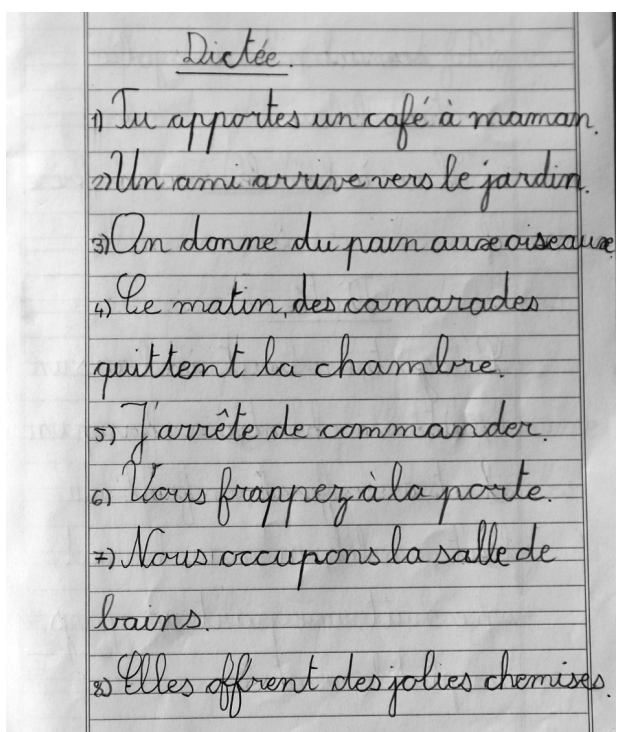
Malgré les avancées de la recherche dans le domaine de l'acquisition de l'orthographe, les performances des élèves baissent. Deux études au moins, l'une réalisée en France par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN-DEPP, Rocher, 2008), l'autre conduite par Danièle Manesse et Danièle Cogis (2007), réplique de l'étude d'André Chervel et Danièle Manesse (1989), ont confirmé cette baisse indéniable. Ces deux études ont eu recours à une dictée pour mesurer l'évolution, en une vingtaine d'années, des performances des élèves de 5e primaire pour la première, celle des performances de la 5e primaire à la 4e secondaire pour la seconde.

A l'heure où l'école entre dans l'ère du numérique, une question essentielle se pose: en quoi le numérique peut-il être au service des apprentissages orthographiques et de la réussite de tous les élèves? Le numérique peut-il servir d'appui à une évolution vers des activités mobilisatrices en orthographe, caractéristique essentielle à l'amélioration des résultats?

Avec le logiciel *Progresser en orthographe, Dictées codées* (Luyat, Brissaud, 2006), nous répondons oui à la question¹. Ce logiciel poursuit un triple objectif:

- donner à l'élève des outils pour qu'il ait à sa disposition un matériel où trouver les réponses à ses interrogations;
- gérer l'hétérogénéité de la classe en proposant une progression personnalisée;
- développer une démarche orthographique applicable aux écrits personnels de l'élève.

Les *Dictées codées* sont un outil d'apprentissage en autonomie de l'orthographe. Celui-ci a été mis au point par un enseignant du primaire à partir d'une batterie de textes codés, testés pendant plusieurs années en version papier de la 3e primaire à la 5e primaire. Pour transformer cet outil en logiciel, les choix initiaux ont été retravaillés, rationalisés, une progression établie, un espace enseignant aménagé qui permet 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 de dictée sélectionnés, issus de la littérature de jeunesse, sont présentés chacun sous cinq degrés d'autonomie différents, avec plus ou moins d'aides que les élèves peuvent ou non solliciter. Les élèves font la dictée en autonomie, à leur rythme, en réécoutant le texte par fragment. Des référentiels sont à leur disposition.



Les logiciels remplaceront-ils les dictées à l'ancienne?

Le dispositif qui est proposé avec ce logiciel est une variante de la dictée, tout comme d'autres dispositifs innovants – par exemple «l'atelier de négociation graphique» ou «la phrase dictée du jour» (pour une présentation de ces dispositifs, voir Brissaud et Cogis, 2011). C'est un outil de régulation, un bain d'exercices que l'élève devrait avoir plaisir à faire, des gammes qui devraient être à même de l'aider dans sa production d'écrits.

Mise à l'épreuve dans des classes de 5e primaire en France

Ce logiciel a été testé dans des classes de primaire au moment de sa réalisation, ce qui a conduit à des aménagements. Par exemple, l'observation de certains élèves de 10 ou 11 ans et de leur difficulté à saisir leur texte nous a conduits à proposer chacun des textes en deux versions: une version longue et une plus courte. La longueur du texte fait partie des paramètres personnels que l'enseignant peut sélectionner pour chaque élève dans l'espace enseignant, ainsi que le niveau d'autonomie auquel peut accéder l'élève.

Une expérimentation réalisée pendant deux mois dans quatre classes de 5e primaire, deux qui ont utilisé le logiciel et deux qui ont travaillé l'orthographe comme d'habitude, a permis de montrer la relative efficacité de ce logiciel en ce qui concerne les marques de pluriel nominales, verbales et adjectivales: le nombre de formes correctes passe de 16,4 à 18,8 (sur 22) alors que, dans le même temps, les performances des élèves de la classe témoin stagnent à 13,3 sur 22. On avait aussi proposé aux élèves en prétest un exercice de mise en relation du verbe de la phrase et de son sujet dans un texte. A l'issue de l'expérimentation, les élèves du groupe logiciel mettent beaucoup mieux en relation le verbe de la phrase et le noyau du groupe en fonction de sujet alors que les performances des classes témoins n'évoluent pas (5,3 à 8 sur 11 vs 4,9 à 4,7 sur 11).

L'utilisation du logiciel ne permet pas, en revanche, une amélioration de la production de la finale de l'infinitif: les élèves du groupe expérimental ne progressent pas (respectivement 16,3 et 16,7 sur 24; dans le même temps, les performances du groupe témoin passent de 15,9 à 13,9 sur 24). Le score de l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* passe pour le groupe expérimental de 15,1 à 12,9 sur 24 et stagne à 11,7 pour le groupe témoin. L'observation des erreurs réalisées par le groupe expérimental fait apparaître que l'augmentation du nombre d'erreurs correspond à un accord avec le sujet. Tout se passe donc comme si le gain dans le domaine du pluriel verbal et nominal s'accompagnait d'une augmentation du nombre d'accords erronés du participe passé avec le sujet. Cet effet secondaire a déjà été observé dans la mise en place d'une séquence didactique destinée à différencier les formes en -er et les formes en -é (David, Guyon, Brissaud, 2006).

Intérêt du logiciel

Au-delà des quelques progrès observés sur un temps relativement court, il nous semble très important de souligner tout d'abord que les élèves font de l'orthographe avec plaisir: ils ne se font pas prier pour aller faire leur dictée, qu'ils peuvent interrompre, enregistrer et reprendre après la récréation!

L'efficacité du dispositif est sans aucun doute renforcée par un accompagnement de l'enseignant: celui-ci peut reprendre, par exemple sous forme de phrase dictée du jour, des points ayant suscité beaucoup d'erreurs (immédiatement visualisables dans l'espace enseignant: un jeu de couleurs signale les difficultés relatives. Les mots ayant suscité plus de 60% d'erreurs sont écrits en rouge dans la dictée, de 40 à 60% d'erreurs, en orange, etc.); l'accès rapide aux textes écrits par un même élève permet à l'enseignant de faire des propositions d'exercices adaptés.

A charge pour l'enseignant d'inviter les élèves à utiliser, quand ils produisent un texte, les outils mis en place dans les dictées codées: repérage systématique du verbe (champs rouges), du sujet (champs bleus), utilisation du référentiel papier en écriture. Le logiciel peut donc permettre d'inscrire l'orthographe dans le processus d'écriture et d'apporter une réponse à la question du transfert en production d'écrit.

Le travail personnel de l'élève, engendré par l'utilisation de ce logiciel, peut s'envisager au sein même de la classe. La réalisation des dictées est alors proposée à un petit groupe d'élèves, en autonomie, pendant que l'enseignant accompagne un débat orthographique avec d'autres enfants. Les élèves peuvent aussi bénéficier de la présence rapprochée d'un adulte qui peut les amener à verbaliser les choix effectués et les conduire, petit à petit, à la maîtrise d'un métalangage facilitant la résolution des problèmes orthographiques.

Conclusion: un outil pour un enseignement renouvelé de l'orthographe

Les dictées codées ne prétendent pas tout résoudre. Leur spécificité se situe dans les parcours individualisés et progressifs qu'elles permettent et les habitudes de contrôle qu'elles contribuent à mettre en place. C'est aussi sans aucun doute un outil qui peut contribuer à instaurer un autre rapport à l'orthographe. ●

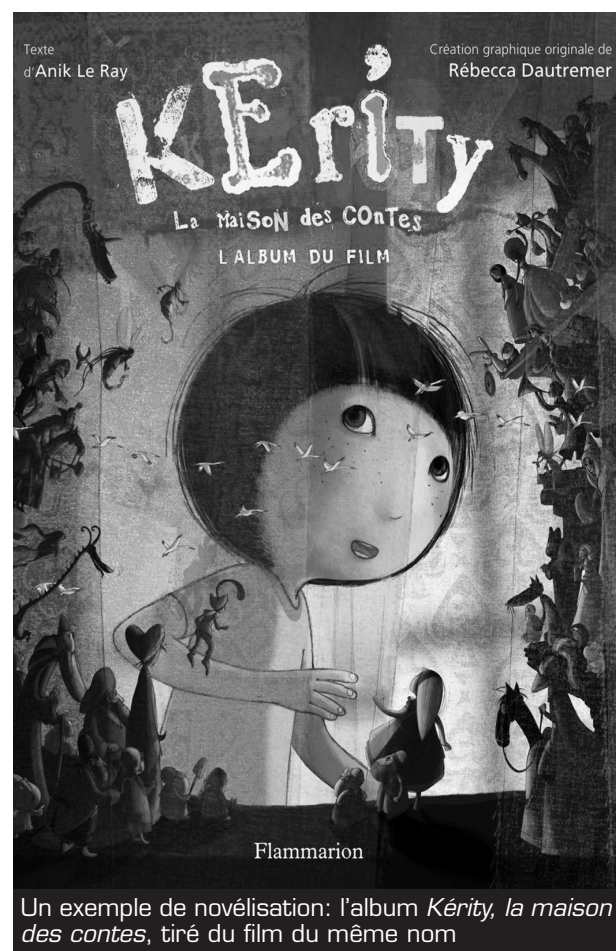
¹ Ce logiciel a fait l'objet d'une présentation au colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français qui s'est tenu à la Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud du 28 au 30 août 2013.

- C. Brissaud et D. Cogis (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, Hatier, 320 pages.
 A. Chervel, D. Manesse (1989). *La dictée. Les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris: INRP/Calmann-Lévy.
 J. David, O. Guyon et C. Brissaud (2006). «Apprendre à orthographier les verbes: le cas de l'homophonie des finales en /E/», *Langue française*, 151, 109-126.
 P. Luyat et C. Brissaud (2006). *Progresser en orthographe, dictées codées*. Scérén/CRDP de Grenoble.
 D. Manesse, D. Cogis (2007). *L'orthographe, à qui la faute?* Paris, 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.

Quand le jeune public rencontre les livres écrits à partir de films d'animation

Les novélisations sous forme d'albums

Depuis ses débuts, le cinéma s'est largement inspiré des autres arts et a abondamment puisé dans la matière littéraire. Le très grand nombre d'adaptations d'œuvres littéraires à l'écran témoigne de ce dialogue permanent entre les deux médias dans le contexte socio-culturel des XXe et XXIe siècles, à l'intention de tout type de public, adulte comme enfantin.



Depuis longtemps déjà, littérature de jeunesse et film d'animation sont fréquemment produits de pair, accompagnés de nombreux produits dérivés qui ciblent un jeune public aux pratiques encore peu éclectiques: on citera dès 1937 *Blanche neige et les sept nains*, première adaptation cinématographique du conte de Grimm.

Dans l'adaptation d'une œuvre, l'écriture est le principe premier à partir duquel s'organise la conception du film, dont la mise en images (le montage) va permettre au spectateur de suivre la trame narrative, contrairement aux seules illustrations du livre.

Ce phénomène a été abondamment étudié, il est bien mieux connu que celui de la novélisation, qui signe un pacte particulier entre littérature et cinéma, puisque, ici, c'est le livre qui découle du film et non l'inverse. La novélisation (de l'anglais *novel*: roman) consiste en l'adaptation sous forme de narration écrite d'une histoire développée à l'origine dans un autre média¹. Elle vise principalement le public de la version cinématographique ou télévisée, notamment le public adolescent. La plus célèbre est *2001: l'Odyssée de l'espace* de Stanley Kubrik, novélisé par Arthur C. Clarke qui en était le scénariste.

Pour le jeune public, qui ne maîtrise pas la lecture autonome, les novélisations en langue française destinées aux enfants sont plus rares, et les albums novélisés, produits à partir de films d'animation, représentent un genre d'ouvrage nouveau. En France, ce n'est qu'en 1998 que sort le film d'animation *Kirikou et la sorcière*, destiné aux 5-8 ans, et en 1999 sa novélisa-

tion. Suivront *Kirikou et les bêtes sauvages* (2005), *Kirikou et les hommes et les femmes* (2012). Six courts métrages sont actuellement en projet pour la télévision. Par ailleurs, de nombreux produits dérivés sont présents sur le marché, ciblant commercialement un large public: des livres (*Kirikou et la girafe*, *Kirikou et le fétiche égaré*), un jeu vidéo, et même une comédie musicale (*Kirikou et Karaba* – 2008).

Pour cette tranche d'âge, deux novélisations apparaissent ensuite dans la production française: *U*, de G. Solotareff (2009) et *Kéryty, la maison des contes d'A*. Le Ray illustré par R. Dautremer (2009), construites sous le même principe: réécriture d'un scénario + illustrations extraites du film. Ce type d'ouvrage est donc minoritaire dans l'ensemble des novélisations.

Quel intérêt éducatif?

La novélisation n'est-elle qu'un sous-produit dérivé d'une œuvre cinématographique plus complexe, ou peut-on la concevoir comme présentant un intérêt sur le plan éducatif? Peut-elle contribuer à favoriser la construction du jeune sujet lecteur et de quelle manière?

Une étude comparée nous a permis d'explorer deux protocoles de lecture dans deux groupes, chacun composé de deux classes (2H et 3H). Le premier est intermédiaire (visionnage du film, rappel de récit puis lecture de l'album novélisé sans travail explicite sur la compréhension), le deuxième a pour seul support le livre (première lecture, rappel de récit, seconde lecture là encore sans questionnement). Une évaluation sommative de la compréhension du récit, différente pour les niveaux scolaires mais identique pour les deux groupes, met en évidence de meilleurs résultats pour le premier protocole.

Lorsqu'on analyse les supports, on constate que les trois films présentent des caractéristiques communes: ce sont des films d'animation du genre «conte», des réalités virtuelles, des mondes hybrides dans leur conception, puisque l'image d'animation implique, de fait, une éviction de la réalité. Ils restituent un «monde possible»² narratif, auquel le jeune spectateur va immédiatement adhérer, dans lequel il va s'immerger sans effort apparent et qu'il pourra ou non compléter mentalement. L'esthétique filmique, à la fois visuelle, orale et graphique, fait surgir l'empathie émotionnelle de l'enfant au moment du visionnage. Ces sentiments éprouvés amènent l'enfant à développer des inférences émotionnelles³, ce qui est susceptible de l'aider à mieux comprendre le récit.

Quant aux albums novélisés, ils permettent pleinement de considérer la dimension référentielle du récit: malgré des ellipses narratives, les épisodes clés sont tous présents. De plus, les thèmes développés, identiques à ceux du film – amitié, amour, altérité, mort, séparation –, favorisent une lecture interprétative. Les images peuvent se lire sans le texte (et inversement). Elles montrent des moments précis du récit et suggèrent un rythme, des vibrations intérieures. La littéra-

ture semble devenir purement graphique: les pages sont pleines, souvent doubles, avec un texte inséré soit dans un espace brut, un encadré désémantisé qui va servir de support à l'écrit qui y prendra corps, soit dans l'illustration elle-même. Cette disposition, qui permet de garder l'aspect grand-écran, accorde la primauté à la visualité. Les illustrations privilégient les personnages, liens essentiels entre le mouvement de la version audiovisuelle et la version écrite-illustrée, figée. L'intérêt réside donc dans le rapport affectif que le lecteur entretient avec l'histoire.

Ces éléments comparatifs montrent qu'il est difficile de dissocier en réception la novélisation de sa source: l'album permet une rematérialisation des images filmiques, ce phénomène étant susceptible d'enclencher de nouvelles articulations entre les deux médias. Il permet des «arrêts sur images» susceptibles de favoriser tous les niveaux de compréhension. Il permet également une relation tactile et affective à l'objet, et l'on sait que dans les pratiques familiales l'album est un «souvenir» du film vu.

Lecture multimodale

On peut donc conclure à la complémentarité des deux médias, que corroborent les résultats des protocoles expérimentés: le film permet l'immersion spectatorielle tandis que l'album novélisé est rythmé par la visualité liée à la technique du film d'animation. Cette composante rythmique dynamise une écriture relativement aporétique, l'album fonctionnant par simples prélèvements d'images et de dialogues du film et ne provoquant pas de liens entre les signifiants prélevés. Le produit dérivé joue le rôle d'un dispositif de médiation, en son sens étymologique: il relie et maintient les liens entre le produit audiovisuel et ses spectateurs, inscrivant l'image dans un cycle de dématérialisation/rematérialisation. Les deux supports se nourrissent donc mutuellement et conduisent à transformer l'univers initial.

Cette hybridité invite le jeune enfant à investir le film, le livre, et plus librement l'espace entre le film et le livre. Elle génère des lectures plurielles qui procèdent d'une forme de synergie lectorale permettant un meilleur accès à la compréhension.

On ne peut donc que suggérer une reconfiguration des pratiques scolaires qui irait au-delà des pratiques traditionnelles sans pour autant les exclure: il s'agirait de planifier certaines périodes de lecture multimodale, car elle peut contribuer à un meilleur accès à l'acquisition de la structure du récit, des différents niveaux de compréhension, du lexique et de la syntaxe. ●

² B. Ferrier, 2006, «Les novélisations pour la jeunesse: reformulations littéraires du cinéma ou reformulations cinématographiques de la littérature?», in «Ce que le cinéma fait à la littérature (et réciproquement)», Fabula LHT, 2,1. www.fabula.org/lht/2/Ferrier.html

³ C. Metz, 1971, *Langage et Cinéma*, Larousse.

⁴ N. Blanc, 2007, «Inférences émotionnelles et compréhension de textes narratifs: Lorsque la perspective du lecteur diverge de celle du protagoniste», *Psychologie Française*, 52, 245-255.

Et la glose fut numérique

ou comment mettre les MITIC au service de la compréhension en lecture au secondaire II

«Je suis un humain 2.0 souffrant d'hyperconnexion, un *web-addict* qu'un flux de particules traverse en continu. Ma concentration s'effiloche. J'ai la mémoire qui flanche. En surcharge d'informations, mon univers est fait de moteurs de recherche, d'algorithmes, d'images numériques, de vidéos populaires et de bannières publicitaires.»

Ainsi s'exprimait il y a peu l'écrivain Blaise Hoffmann dans les pages du *Journal de Morges*. L'homme de plume, le faiseur de livres, également prof de français (un homme averti, donc, blogueur de surcroît), se faisait, non sans humour, le porte-parole de la grande peur du moment: la fin de la paix des cerveaux et, partant, de la contemplation comme de la concentration: «Plus moyen de me plonger dans un livre pendant une heure sans interruption. Mes synapses demandent des liens hypertextes.» Prenant totalement le contre-pied de ces angoisses contemporaines, je vous présente ici un dispositif d'enseignement destiné à améliorer les capacités d'analyse littéraire d'élèves de l'école postobligatoire, qui intègre, ou plutôt qui se sert des possibilités qu'offrent les MITIC, et notamment de l'hypertextualité numérique si redoutée. L'expérience a été menée en Ecole de commerce, au gymnase de Morges, dans une classe d'une vingtaine d'élèves âgés de 16-17 ans.

Inférences et hyperliens

Or les voilà qui se retrouvent tout bêtes devant un texte à commenter. Ils ont bien appris quelques techniques d'analyse, mais tout cela reste bien mécanique, bien artificiel... Ce que le maître souhaite, c'est qu'ils prennent en main l'interprétation du texte, s'y intéressent véritablement en en saisissant les enjeux. Ils auraient de quoi faire: ils étudient en français *La Préférence nationale*, de Fatou Diome, et suivent en géographie des cours sur les migrants. Mais ils peinent à faire des liens. Leur compréhension du texte n'est donc pas très profonde. Quel dispositif mettre en place pour développer ce pouvoir interprétatif, cette mise en liens qui donne envie d'oser des hypothèses de signification qui ne soient pas que de la paraphrase?

C'est au moment où je réfléchis à cette question que je tombe sur les propos de l'essayiste américain Nicholas Carr (2011) dénonçant les dangers de la prolifération des hyperliens sur le web: ceux-ci ne seraient que pure distraction; leurs irrésistibles stimuli entraveraient la concentration, la mémoire à long terme et la pensée profonde (celle qui manie et crée les concepts), et, à



Aux élèves de créer, par ordinateur, des hyperliens sur un passage à analyser, à commenter, à illustrer...

terme, empêcheraient la compréhension écrite, voire l'appréhension et la constitution de tout savoir, de toute science. Mais le clic sur l'hyperlien n'est-il qu'un réflexe pavlovien dénué de tout désir de savoir *quelque chose de plus* au sujet même de ce qu'on lit, afin de mieux le comprendre? Ou peut-il être considéré comme un avatar de l'inférence défendue par Giasson (2012), puisque celle-ci est nécessaire pour combler les blancs laissés par les auteurs? Le lecteur doit ainsi «dépasser la compréhension littérale du texte», «aller plus loin que ce qui est écrit» (p. 243).

Prezi à la rescousse

Quoi de mieux, dès lors, qu'une entrée par la pratique, dans la bonne tradition vygostkienne? Aux élèves de créer, par ordinateur, des hyperliens, à partir de mots ou d'expressions qu'ils auront extraits d'un passage à analyser et choisi de commenter, d'illustrer, de gloser. On compte sur le côté ludique du recours à l'outil informatique pour donner aux élèves l'envie d'explorer cette possibilité toute créative, de faire des liens même

sauvages. On veut «décoincer» les élèves. Pour faciliter la tâche, on a recours à deux notions, celles de *dénotation* et de *connotation*, et un support pour la réalisation des hypertextes, l'outil en ligne *Prezi*, recommandé par Gabriel Parriaud, enseignant des moyens informatiques au gymnase de Morges. Il s'agit d'un outil informatique accessible gratuitement au public scolaire, à l'adresse www.prezi.com, un outil de présentation dynamique s'inspirant de *PowerPoint*, mais privilégiant les effets de zoom. Sa prise en main rapide et instinctive ainsi que ses diverses possibilités en font un bon support susceptible de mobiliser l'intérêt des élèves sans qu'ils soient accaparés par des problèmes techniques. Le travail en dyade favorisera les discussions et l'entraide, la présentation des résultats permettra d'exercer l'oral. Cette dernière partie est capitale: outre qu'elle valorise la qualité du travail de chaque groupe, elle amène les élèves à achever l'apprentissage du commentaire. En effet, comme le rappelle Rouet (2012, p. 62), «différents textes mis bout à bout ne constituent pas un discours d'emblée cohérent». En présentant leurs travaux à la classe, les élèves devront justifier leur choix et seront amenés à construire une organisation des discours; la compréhension se révèle être alors une activité de production, celle d'une représentation unifiée et cohérente à partir de discours qui ne le sont pas a priori.

Qu'ont eu à faire les élèves? Ils avaient déjà lu et étudié de façon traditionnelle les nouvelles qui composent *La Préférence nationale* de Fatou Diome. Et là, en quinze périodes, aidés d'exercices en ligne, ils prennent en main le logiciel et élaborent leur *Prezi* à partir d'un extrait du recueil qu'ils enrichissent de gloses (textes ou images). Le maître n'a pas eu à intervenir sur le plan technique, mais plutôt à rappeler aux élèves qu'ils ne

perdent pas de vue la dimension analyse de texte de l'activité. A ce titre, ils devaient soigner les liens qu'ils faisaient avec les éléments retenus du texte. N'auraient-ils pas à les justifier par oral, devant la classe?

La question de la pertinence

Les résultats sont plutôt bons. On pouvait craindre une abondante présence de stéréotypes. Mais Dufays (2010) a montré combien les stéréotypes traditionnellement décriés étaient indispensables à la compréhension. La vraie question est celle de la pertinence des interprétations et des mises en relation d'éléments divers: comment juger les gloses les plus folles, les rapprochements les plus inattendus produits par les élèves? Certes, il ne faut pas sous-estimer l'effet régulateur de la phase de mise en commun que prévoit le dispositif. Il n'est néanmoins pas facile de décider dans le contexte postmoderne qui est le nôtre ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas. Notre rapport à la vérité, et à ce qui est juste, a changé. Lorsque Tisseron (2013) oppose la culture des écrans à celle du livre, il souligne à quel point le livre était associé à une conception verticale du savoir: il y a celui qui écrit, qui sait, et celui qui lit parce qu'il ne sait pas. Avec la culture des écrans, c'est une conception horizontale du savoir qui s'impose. Le modèle en est Wikipédia: tout le monde contribue à sa rédaction. Toute œuvre réclame sa contribution: on la commente, on lui répond, on dit J'AIME ou J'AIME PAS, on interpelle, on complète. Peut-être renoue-t-on avec la pratique médiévale de la glose et du commentaire intercalaire ou encadrant, mais à plus grande échelle, dans des milieux qui n'avaient alors pas accès à la culture si ce n'est au prix d'efforts considérables. Comme le soutient Maffesoli (2013): on ne veut plus de la *vérité* qui vient *du haut*, et qui émane d'un pouvoir radical, on lui préfère la *cohésion sociale* avant tout, qui naît de la pratique des blogs, des forums de discussions, des mises en lien, en hyperliens, grâce cette *interactivité* que le livre ne permettait pas.

Peut-être faut-il voir ici la réalisation du projet d'Education nouvelle issu des Lumières qui souhaitaient une société plus égalitaire, plus démocratique. ●

A vous de jouer!

On trouvera les sept fiches de travail (réalisées par Sébastien Leignel, alors enseignant stagiaire, et Gabriel Parriaux) en libre accès à l'adresse suivante:

<http://tinyurl.com/bien-lire-avec-prezi>

La majorité des élèves n'ont réalisé que les trois premiers exercices avant de se lancer dans la conception de leur propre *Prezi*, ne se reportant aux exercices et à l'aide en ligne que lorsqu'ils rencontraient une difficulté. *Digital natives* avertis, il ne leur faut pas beaucoup de temps pour adopter les outils numériques.

A noter: le travail s'est déroulé en classe, mais il pouvait aussi se poursuivre à distance via internet.

- N. Carr (2011). *Internet rend-il bête?* Paris: Robert Laffont.
 J.-L. Dufays (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles: Peter Lang.
 J. Giasson (2012). *La Lecture. Apprentissages et difficultés*. Bruxelles: De Boeck.
 B. Hofmann (2013). «Au secours on m'a rendu idiot!» *Journal de Morges*, 31 mai.
 M. Maffesoli (2013). *Imaginaire et postmodernité*. Paris: Manucius.
 J.-F. Rouet (2012). «Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage». In C. Becchetti-Bizot & M. Butlen (Ed.), (2012). *L'enseignement des lettres et le numérique (Le Français aujourd'hui, 178)*, pp. 55-64. Paris: Armand Colin.
 S. Tisseron (2013). *Du livre et des écrans. Plaidoyer pour une indispensable complémentarité*. Paris: Manucius.