



HAL
open science

Propos d'ordinateur

Marie-Christine Pouder, Nicole Temporal, Jacqueline Zwobada-Rosel

► **To cite this version:**

Marie-Christine Pouder, Nicole Temporal, Jacqueline Zwobada-Rosel. Propos d'ordinateur. Diversifier l'enseignement du français écrit, Actes du IV^e colloque international de Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM), 1990, Genève, Suisse. hal-00113282

HAL Id: hal-00113282

<https://hal.science/hal-00113282>

Submitted on 12 Nov 2006

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

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

PROPOS D'ORDINATEUR

Marie-Christine POWDER, Nicole TEMPORAL et Jacqueline ZWOBADA-ROSEL Université de PARIS V

Actes du IV^o colloque international de Didactique du Français Langue Maternelle, Diversifier l'enseignement du français écrit, sous la direction de B.Schneuwly, Delachaux et Niestlé, Techniques et méthodes pédagogiques, Neuchâtel Paris, 1990.

Avant de prescrire, le didacticien doit analyser et pour cela, opérer des choix dans le foisonnement des observables, en fonction d'orientations méthodologiques qui ne sont pas données a priori. Equipe pluridisciplinaire (linguiste, didacticienne, orthophoniste), nous avons choisi l'observation comme étape préalable à une recherche orientée vers des modifications éventuelles d'une pratique pédagogique ; venant de différents secteurs des sciences humaines nous nous retrouvons dans une démarche psycholinguistique commune.

L'observation que nous présentons porte essentiellement sur des interactions d'enfants d'une classe de C.M.2 parisien confrontés à une tâche particulière : rédiger un récit de fiction à deux sur un ordinateur.

L'école est située dans le 20^o arrondissement et comporte 70% d'enfants issus de la migration. Elle est équipée d'une salle réservée à l'informatique avec un nanoréseau de six postes utilisant le traitement de texte T. G. V. ; l'enseignant, engagé depuis deux ans dans une recherche action, manifeste un grand intérêt pour l'informatique.

Cinq enregistrements ont été effectués au cours de l'année scolaire 1988-89 de décembre à mars : une séance papier-crayon, trois séances devant ordinateur et un interview des enfants. Quatre groupes ont été suivis, deux de garçons, deux de filles et un autre de garçons sur la première séance seulement. Notre corpus est donc un recueil partiel d'un travail d'écriture «au long cours» : enregistrement, présentation écrite de l'histoire, quelques brouillons papier/crayons, des tirages partiels des histoires à différentes étapes. Le volume du corpus enregistré et les conditions de recueil (plus de quinze heures à transcrire souvent de chuchotements peu repérables dans le brouhaha général) ont parfois rendu difficile la délimitation même des observables.

Le constat premier que nous pouvons faire est la grande richesse et l'extrême diversité des conduites langagières en jeu ; le seul examen en surface des produits finis, c'est à dire des brouillons et des textes rédigés par les groupes d'enfants laisse une fausse impression d'homogénéité des pratiques d'écriture. Comme Cl. Fabre (1988), nous nous intéressons aux activités métalinguistiques des enfants construisant des récits, mais nous apportons un autre éclairage sur ces conduites. En effet, la création de texte est traditionnellement individuelle et muette ; l'élaboration collective d'un récit provoque, sans doute par artéfact, des manifestations langagières qui rendent en partie compte des opérations sous-jacentes aux stratégies de création de textes des enfants. Ces dialogues constituent selon l'optique vygotkienne un véritable pont entre le langage écrit et le langage intérieur, nous permettant des inférences à la fois en amont et en aval (Schneuwly 1989): l'élève, dans le contexte de socialisation de l'école est amené à expliciter pour lui-même et pour l'autre son discours intérieur et le résultat écrit du travail dialogal doit être conforme aux attentes normatives de l'institution scolaire.

Le traitement des données repose sur la description et l'analyse du corpus oral enregistré en fonction d'un certain nombre de questions que nous nous sommes posées

213

concernant les problèmes rencontrés par les enfants et leur façon de les résoudre ; nous envisagerons successivement les phénomènes interactifs récurrents, la verbalisation de questionnements métalinguistiques et les conditions et difficultés d'un apprentissage nouveau d'écriture sur ordinateur.

LES INTERACTIONS

Dans les groupes observés, les rapports directs entre dyades sont rares ; ils sont acceptés plus tard au mois de mars lorsque dans chaque groupe les textes sont finis

et les enfants échangent alors des remarques techniques (présentation, nombre de lignes) ou plus anodines.

Les interactions maître-élèves sont, elles, à mettre en relation avec l'organisation temporelle de la tâche et la spécificité des recours à l'adulte dans les divers groupes.

Le maître intervient collectivement lors de la première séance d'écriture (résumé), il interagit plus activement avec les groupes lors des deuxième et troisième séances (manipulation de l'ordinateur, correction du texte) et il s'efface dans la phase finale. Les groupes se différencient fortement quant à la fréquence de leurs recours ; les uns font appel à l'instituteur à la première difficulté (« Ah! maître, on sait plus quoi mettre ? », « c'est difficile, on va demander au maître ! »), les autres interpellent peu le maître mais le discours de celui-ci est très présent dans leurs conduites de reformulation à court terme ou à travers le discours rapporté direct (« attention ! i va nous dire bis bis ! », « le maître i va dire c'est bien », « i va encore nous engueuler ! »). L'adulte est avant tout le correcteur et l'évaluateur, principalement dans le domaine métadiscursif ; il insiste sur la nécessité de différencier résumé et histoire, d'adopter un point de vue de lecteur, d'explicitier, de décrire, de produire de l'évènement. Il s'attarde plus longuement auprès des groupes de filles et ne semble pas percevoir les grosses difficultés de fonctionnement de deux garçons d'origine tunisienne ; ses intérêts sont avant tout textuels et non relationnels.

Sur le plan énonciatif c'est bien le dialogue entre enfants au sein de la dyade qui est caractéristique de cette situation et non le dialogue maître-élève (21 appels des élèves vers le maître, 26 interventions du maître vers les élèves en quinze heures d'enregistrement). C'est donc dans le cadre interactif du groupe que se régulent les séquences de création de texte et d'écriture sur ordinateur selon des stratégies diversifiées dès l'origine. Certains groupes se lancent directement pendant l'horaire prévu en classe dans la création orale à deux ; d'autres en ont parlé préalablement et ont élaboré chez eux un premier texte, ce qui provoque des démarches inverses dans la constitution du récit : très linéaire, au coup par coup, pour les premiers, avec au fil du temps une tendance à l'amplification sémantique due aux problèmes de cohérence ; les autres passent un long temps à organiser entre eux l'arrière-fond et les grandes lignes de l'histoire avant de passer à l'écriture linéaire.

Mais c'est surtout l'organisation consensuelle ou conflictuelle des échanges qui régule le fonctionnement des dyades et leur manière de poser et de dialectiser les problèmes.

Les dyades consensuelles (deux) se caractérisent par le caractère démocratique de leur fonctionnement, le texte créé l'étant à partir de séquences de recherche, de justification, d'argumentation et d'évaluation qui aboutissent à un choix réciproquement admis

214

selon des figures du consensus. Il y a bien sûr certains moments de conflits, principalement au moment d'établir des tours de rôle d'écriture à l'ordinateur mais la tonalité générale des échanges reste consensuelle. A l'opposé deux groupes sont en conflit, larvé dans un cas, ouvert et permanent à tous les niveaux dans l'autre (création de texte, tour de rôle, écriture sur ordinateur..) ; les enfants de ce dernier groupe, aux prises tous deux avec de grandes difficultés orthographiques n'ont aucune possibilité de dialectiser les conflits, de les mettre en mots, de soutenir leur points de vue, la violence du ton et des gestes tenant lieu d'arguments de fait.

Nous rencontrons ainsi une idiosyncrasie bien plus évidente et une diversité plus étonnante à travers les dialogues des enfants qu'à travers leurs productions écrites. Comment tirer parti de ces multiples interactions pour améliorer les situations d'apprentissage et les procédures pédagogiques ? Notons que le maître a choisi d'observer l'activité des enfants et d'intervenir à la demande ; il faut une grande maîtrise des situations d'enseignement/apprentissage pour passer d'une pédagogie généralement frontale et collective à ce rôle de conseiller et de guide. Pour résoudre les problèmes rencontrés en cours de séance, il faut accepter de courir le risque d'une certaine dispersion. L'amélioration de ce type de séance pourrait passer par des interventions de l'adulte mieux ciblées, avec des entretiens plus approfondis sur des problèmes essentiels d'organisation de la tâche et de gestion du texte, par un décryptage plus efficace des vraies demandes des enfants,

au niveau qui leur pose problème, le recours plus fréquent à des aides techniques extérieures au maître : dictionnaire, tableaux de conseils pour l'utilisation de l'outil informatique. Le maître pourrait être ainsi plus disponible pour aider les élèves à dépasser certains obstacles. On pourrait également envisager une diversification des modes d'interaction : travail à deux, travail en petits groupes, moments collectifs de présentation et de synthèse... etc. ceci pour éviter l'enfermement dans des modalités récurrentes d'intervention.

ASPECTS MÉTALINGUISTIQUES ET MÉTADISCURSIFS

A partir de l'horizon interactif que nous venons de broser prennent sens les centrations des enfants sur les problèmes métalinguistiques et métadiscursifs. Une seule dyade n'évoque que des problèmes relatifs à la forme phonique ou graphique des mots ; l'impossibilité pour ces enfants d'établir des choix lexicaux par consensus aboutit contrairement à la consigne à la création de deux textes distincts et donc à un échec temporaire de la tâche. Dans les autres dyades ces aspects sont dominés et nous assistons à une diversification des interrogations concernant le lexique puis des segments plus larges et des phénomènes de paraphrase et de reformulation. Les choix lexicaux s'opèrent généralement entre deux et quatre variantes, parfois entre dix et douze variantes ; ils concernent surtout les noms propres, les noms de lieux, les circonstants temporels et les qualifiants. Il existe peu de variantes au niveau des modalités temporelles ; présent, imparfait et passé simple sont souvent mis en concurrence avec des préférences marquées selon les dyades ;

215

plus qu'une discussion argumentée logiquement, c'est la lecture et la relecture à haute voix, favorisée par l'écran, l'hétérocorrection qui entraînent les choix finaux.

La principale difficulté mise en évidence par notre corpus est celle du passage de l'énoncé simple à l'énoncé complexe et le choix d'un énoncé unique ou de deux énoncés. Ce point est fortement lié à l'utilisation des anaphoriques et aux répétitions ; en voulant éviter les répétitions de lexèmes stigmatisés par l'école, les enfants se heurtent à des difficultés plus grandes encore dues à l'opacité d'utilisation des anaphores.

Nos corpus sont également riches en considérations métadiscursives diverses ; bien que fortement induites par l'enseignant les caractéristiques de genre (récit / dialogue, résumé / histoire, closure du texte, science-fiction...) sont très présentes dans le discours des enfants. De plus, si l'on compare la richesse des productions verbales «entourant» l'écrit dans l'oral, justifications et argumentations relatives aux mises en mots retenues, on observe une grande perte d'originalité et de cohérence, qui paraît en partie due à la difficulté qu'ont les enfants à juger des facteurs d'implicitation et d'explicitation.

Dans tous les groupes le dialogue est très centré sur la tâche (création de texte, régulation métadiscursive) ; dans trois groupes néanmoins des références annexes émaillent le discours sur la langue, organisées en saynètes assez longues ; il est clair que ce monde associatif concernant des préoccupations familiales, l'avenir professionnel, les malaises de civilisation, est le support direct de la création textuelle chez ces enfants ; il nous permet de mieux saisir comment les enfants investissent des structures narratives en fonction de leur personnalité et de leurs intérêts profonds.

On l'a vu, tous les groupes ne portent pas le «méta» de la même manière ; cette diversité entraîne conflits et recherches de consensus, apparemment mangeurs de temps et d'énergie, mais probablement aussi moteurs dans la dynamique d'écriture. Les enfants ne perdent pas de temps quand ils travaillent ainsi à plusieurs, le retour à deux sur un texte, les relectures croisées sur l'écran et les échanges de point de vue favorisent la distanciation et le développement des connaissances métacognitives ; même les associations, fuites apparentes hors de la tâche, ont un rapport étroit avec celle-ci et viennent ponctuer, à point nommé, la dynamique de création et de modification du texte. Des savoirs-faire sont ainsi accumulés de séance en séance sont ensuite actualisés dans d'autres tâches. Ainsi le produit fini de l'expérience que nous relatons, texte de science-fiction, a été parfois décevant et le projet initial d'écriture d'un livre n'a pas vraiment abouti mais nous avons pu constater qu'à leur retour de la classe de nature les élèves avaient organisé rapidement une exposition à partir de dessins et de textes documentaires et

informatifs écrits sur l'ordinateur manifestant très clairement qu'un transfert d'apprentissage s'était opéré d'une tâche à l'autre.

INTERACTION ORDINATEUR / ENFANTS

Nous n'avons pas d'arguments nous permettant de conclure à un changement d'écriture du fait de l'utilisation du nouvel outil informatique ; néanmoins nous avons observé un intérêt certain et constant chez tous les enfants même en difficulté pour ce type d'écriture / lecture ainsi que trois sortes d'utilisation de l'ordinateur.

216

Hormis l'apprentissage de la charge du texte et de sa sauvegarde l'ordinateur est utilisé essentiellement comme un clavier de machine à écrire avec les difficultés habituelles : majuscules, accents (double manoeuvre), ponctuation.

L'ordinateur est également utilisé en tant qu'écran vidéo ; dans cette fonction c'est l'aspect visuel qui l'emporte : présentation, espacement, graphisme, mise en page en affinité avec des caractères linguistique (titre, dialogue, lexique...), voire jeu vidéo avec le curseur sonore. L'écran facilite par ailleurs les lectures et relectures qui conduisent soit à des corrections de cohérence interne soit à une continuation de la création textuelle ce qui met en évidence les disparités des niveaux de lecture des enfants (lecture rapide subliminale, lecture lente oralisée, dyslexie...).

Enfin, mis à part l'effacement généreusement utilisé, les autres possibilités du traitement de texte lui-même sont peu exploitées. Les enfants vont placer leurs curseurs aux endroits clefs, ils effacent, corrigent, positionnent leur texte mais l'opération de déplacement de bloc par exemple n'est signalée qu'une fois.

Comment donc favoriser une meilleure maîtrise de l'outil ordinateur et de l'outil traitement de texte pour alléger la tâche d'écriture des enfants et les rendre ainsi plus disponibles pour faire progresser leur texte ? Cette maîtrise passe sans doute par un entraînement technique préalable et ce dès le cours moyen : taper avec plusieurs doigts, maîtriser les différentes fonctions de l'ordinateur et du logiciel, imprimer... Cela suppose une fréquentation plus assidue des salles d'informatique.

Il est important de situer l'ordinateur, objet encore mythique, à sa juste place, celle d'un outil au service de l'écriture. L'enthousiasme des maîtres et des élèves s'essouffle vite sans une réelle pratique de l'écrit soutenue par une réflexion en parallèle sur l'importance des activités rédactionnelles en classe et dans la société d'une manière plus large. Pour cela il est important que la tentation techniciste ne fasse pas perdre de vue le plaisir de la création textuelle jusque dans ses aspects littéraires.

Cette recherche sera à développer à partir des pistes déjà explorées. D'ores et déjà le tri opéré dans les observables a permis de mettre en lumière la diversité des comportements interindividuels. On voit tout le parti que l'on peut en tirer, au plan didactique, pour une amélioration des compétences d'écriture, à la fin de l'école élémentaire.

Références bibliographiques

ASSOCIATION DES SCIENCES DU LANGAGE (1989, L'interaction. Buscila.

FABRE, Cl. (1988), Aspect de la production du texte dans les brouillons d'écopiers, Etudes de linguistique appliquée, 71.

FRANCOIS, F. (1989), De quelques aspects du dialogue psychiatre-patient : places, genres, mondes et compagnie. CALAP, 5, CNRS - Paris V.

GOODY, J. (1986), La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines. Paris: Armand Colin .

SCHNEUWLY, B. (1989), La conception vygotksyenne du langage écrit. Etudes de linguistique appliquée, 73.

217