



HAL
open science

Mise en parallèle d'analyse d'interactions didactiques en situation d'apprentissage médiatisé et non médiatisé

Isabelle Audras, Catherine Cléder

► To cite this version:

Isabelle Audras, Catherine Cléder. Mise en parallèle d'analyse d'interactions didactiques en situation d'apprentissage médiatisé et non médiatisé. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes", Université Lyon 2 - UMR ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00526110

HAL Id: hal-00526110

<https://hal.science/hal-00526110>

Submitted on 13 Oct 2010

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.

Mise en parallèle d'analyses d'interactions didactiques en situation d'apprentissage médiatisé et non médiatisé

AUDRAS Isabelle, CLEDER Catherine
Université du Maine, LIUM

Introduction

L'intégration des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) à l'école est du goût des politiques publiques depuis plus de vingt ans¹ ; pourtant, le récent rapport Fourgous² souligne le retard en France concernant l'équipement des écoles, et par conséquent l'utilisation des TIC en classe. L'intérêt pédagogique de l'usage des TIC, en tant qu'élément porteur d'innovation en classe, a fait l'objet de nombreuses publications, dont des récentes (Chaptal 2009) : les TIC permettent de mettre en œuvre une pédagogie différenciée (Meirieu 1989) et s'appuient sur le vécu des élèves par rapport à l'ordinateur et le numérique. Comment enseignant et élève(s) les intègrent dans leurs pratiques et leurs apprentissages ? En quoi les TIC sont-ils vecteurs de changements et d'amélioration des apprentissages ?

Ce sont les questions qui nous guident dans le développement d'Iroplan, un logiciel de compréhension de texte élaboré de manière participative avec des enseignants de cycle 2 pour l'accompagnement à l'apprentissage de la lecture. Notre projet de collaboration avec les enseignants qui ont accepté l'expérimentation dans leurs classes, est d'accompagner élèves et enseignants à travers différentes étapes : présentation et prise en main de l'outil, observations de classe et réflexion sur les usages, introduction et intégration de l'outil en classe. L'idée de cet article est de mettre en parallèle l'analyse d'une séquence de classe de compréhension de texte « ordinaire » (sans le logiciel) faite en groupe, et celle d'activités de compréhension de texte réalisées individuellement par l'élève avec Iroplan, l'enseignant étant à proximité.

En effet, pour pouvoir intégrer l'outil en classe, il nous fallait déjà connaître comment fonctionne une classe, ses acteurs, son mode de vie, ses relations, ses interactions. Puis nous avons souhaité prendre la distance du chercheur pour analyser également l'élève en interaction avec le logiciel et l'enseignant. Par ces analyses mises en parallèle nous souhaitons révéler les particularités de l'une et l'autre situation, ce qu'apporte l'activité de groupe et celle devant le logiciel pour l'élève et ce qu'elle implique pour l'enseignant, en quoi l'activité médiée est vecteur de changements qui améliorent les apprentissages et les pratiques d'enseignement et montrer en quoi elles sont complémentaires dans une vie de classe et dans la construction de savoirs et savoir-faire de l'élève. Nous avons choisi comme angle de vue privilégié celui de l'analyse des interactions didactiques (en groupe classe puis en situation d'interaction élève-ordinateur-enseignant), dans le sens où nous plaçons le langage

¹ Le plan Informatique pour tous (IPT) date de 1985, il avait pour ambition d'initier tous les élèves avec l'outil informatique

² http://www.tagaro.fr/ecole_numerique/rapport.html

comme aide à la prise de conscience et à l'objectivation, étape déterminante dans l'apprentissage (Lahire 2009).

2. Cadre théorique

2.1 Apprentissages scolaires en cycle 2 : le langage comme domaine transversale

Nous situons nos expérimentations en cycle 2, période déterminante dans les parcours scolaires (Labbé 2009). De façon simplifiée, la démarche d'enseignement proche de la pédagogie de projet consiste à proposer un problème à résoudre à travers une activité (une activité de compréhension de texte, par exemple, comme il est question ici) : cette situation-problème posée collectivement va mobiliser l'activité intellectuelle, les élèves vont chercher, se tromper, réessayer, élaborer des hypothèses qu'ils vont confronter avec celles de leurs camarades etc. (Bernardin 1997). Apprentissages scolaires et apprentissage de la norme scolaire en cycles 1 et 2 : si la maîtrise de la langue semble transversale à l'ensemble des domaines d'activités, c'est bien parce que le rapport au langage et la réflexivité sont des enjeux cognitifs qui aident à la prise de conscience et l'objectivation du sens de l'activité. Du sens que va donner un élève de cycle 2 à la réalisation d'une activité, ou à la tâche secondaire qui la sous-tend, va dépendre la réussite individuelle à cette activité, l'élève risquant de passer à côté de l'activité et de se centrer sur la tâche secondaire (Passerieu 2009). L'erreur de l'élève mis dans un tel contexte de situation-problème est vue alors comme une ressource nouvelle pour l'élève : « Une disposition à l'égard du langage sous-tend la réussite à l'ensemble des tâches scolaires », dit Lahire (2007, p.4). Et il ajoute : « Un rapport réflexif au langage permet de centrer son attention sur le langage verbal en tant que tel, dans ses aspects spécifiques ». Ainsi, comme nous le verrons dans l'analyse de la séquence de compréhension de texte en groupe-classe, l'enseignant va chercher à faire réfléchir l'élève sur l'histoire qu'il vient d'entendre en utilisant différentes stratégies pour aider l'enfant à construire ses compétences d'analyse et de compréhension notamment.

2.2 Environnement et situation didactique du trinôme enseignant-classe-élève en cycle 2

La théorie de l'action conjointe (Sensevy 2007) qui a retenu notre attention comme modèle explicatif de l'action de l'enseignant a l'avantage de proposer d'abord une épistémologie de l'action : la disposition qui désigne l'usage en tant que résultat d'une acculturation. Brousseau (1998) considère qu'il est possible d'étudier les situations didactiques - environnement à visée didactique dans lesquels le sujet évolue et interagit - en tant qu'environnement composite incluant l'élève, l'enseignant et le système éducatif. Selon cette conception de la situation didactique, l'enseignant endosse un rôle de médiateur entre l'élève, ses processus d'acquisition et le milieu, en tant que situation d'apprentissage cette fois-ci, sur lequel l'apprenant va exercer ses capacités de construction de connaissances et d'apprentissage. Ainsi les interactions de la classe sont des pratiques langagières traversées par des rapports sociaux locaux et globaux. Les interactions didactiques analysées lient enseignant et élèves dans l'activité en situation de construction conjointe de sens.

En suivant ces considérations épistémologiques, dans le contexte d'apprentissage scolaire de cycle 2, différent d'un enfant à l'autre parce que des facteurs sociaux,

familiaux etc. interviennent (Chauveau 1993, Labbé 2009), pour faciliter et accompagner ces acquisitions, l'enseignant voit vite la nécessité de mettre en place dans sa classe un accompagnement individualisé, d'où l'intérêt de l'utilisation d'activités médiatisées qui peuvent prendre en charge une partie du contrat didactique (Hersant 2001).

2.3 Intégration des TIC en classe

Le domaine de recherche liant TIC et apprentissages en milieu scolaire, encore peu nombreuse, peut s'aider des résultats publiés dans le domaine des TIC et apprentissage des langues, et notamment en FLE (français langue étrangère) : les TIC favorisent le développement de l'autonomie, aident à la gestion de l'hétérogénéité d'une classe de langue etc. (pour une publication récente, Guichon 2009).

Vouloir intégrer des supports médiatisés en classe, c'est se poser la question de la dynamique de l'innovation pédagogique dans un certain environnement éducatif tel que défini par Sensevy et Brousseau. Parmi les études traitant de l'innovation pédagogique, thème de recherche en prise avec les évolutions de l'environnement social (y compris dans ses dimensions technologiques) et les exigences qui en découlent pour l'éducation, nous nous sommes intéressées à celles, peu nombreuses, qui ont pour objet privilégié le sujet (ici enseignant ou élève) qui entre dans le processus d'innovation et les conditions favorisant ou entravant son engagement (Albero et al. 2009). Qu'est ce qui favorise, accompagne, promeut l'entrée en innovation d'un acteur engagé dans une situation didactique ? L'acteur peut être ici individuel - quelle est la place de l'enseignant lorsque l'élève est dans une situation de compréhension de texte médiatisée ? etc. – ou collectif : quelle relation classe-élève-enseignant ?

A travers ces questions, nous nous attachons ici plus particulièrement à la vie de la classe et ses apprentissages, en mettant en parallèle environnement médié et non médié. Nous nous positionnons dans une approche de sociolinguistique interactionnelle (Vasseur 2005), nous nous intéressons au processus et la compréhension de la dynamique de l'interaction au sein d'un événement de communication verbale (Kerbrat-Orecchioni 2004). Dès son origine, l'analyse conversationnelle a été appliquée aux situations médiatisées (pour une synthèse (Mondada 2006)) qu'elle a contribué à thématiser (Relieu 2006) (Cottier & Schmidt 2005).

3. Rappel de la problématique

Nous cherchons à mettre en parallèle deux situations didactiques : 1) une séquence de classe « ordinaire » de compréhension de texte durant laquelle les élèves découvrent un nouveau livre, écoutent l'histoire et répondent à des questions de compréhension ; 2) plusieurs séquences individuelles d'activités de compréhension de texte avec le logiciel Iroplan et l'enseignant à proximité. A travers cette double analyse des situations et des interactions didactiques, nous cherchons à révéler la spécificité et la complémentarité de ces deux situations au regard de la vie de la classe, des apprentissages visés et des pratiques enseignantes. Nous faisons

également l'hypothèse que ces analyses aideront à révéler les modalités d'intégration du logiciel en classe.

Les séquences de classe observées et analysées, avec et sans le logiciel Iroplan, se sont déroulées dans la même classe de Cours Préparatoire d'une école classée RAR³ au Mans.

4. Analyse d'une séquence de classe comprenant une activité de lecture et de compréhension de texte

Nous abordons cette partie par la description de la séquence de compréhension de texte dans son ensemble, puis nous proposons, dans un second temps, un certain nombre d'éléments d'analyse des interactions. Nous nous posons la question : dans cette activité du groupe-classe, qui travaille/participe ? Comment se construit l'échange classe-enseignant-élève et qu'est-ce qui est échangé ? Quelle est la place de l'enseignant ?

4.1. Description de la séquence de classe

Dans cette classe, l'activité de compréhension de texte a lieu à chaque début d'après midi, à la reprise. Le choix du livre lu est lié ce jour là à la préparation d'un concours organisé par la ville. Après avoir annoncé le programme de la mi-journée et répondu à des questions diverses, l'enseignant remet dans le contexte du choix du livre et demande aux élèves de rappeler les modalités du concours etc. Puis il énonce le titre du livre « Dans les bois du grand cerf » et amorce un échange avec ses élèves sur l'explicitation du titre et l'ambiguïté de la signification du mot « bois » dans ce titre : s'agit-il de la forêt où habite le cerf ou des bois qui sont sur sa tête ? A la question de l'enseignant : « Comment est-ce qu'on va faire pour savoir ça [quelle signification du mot « bois » ici] ? », des élèves répondent : « en lisant l'histoire ». Le sens de l'activité de lecture étant exprimé et accepté, l'enseignant baisse la voix et ralentit le rythme pour amorcer la lecture du livre. Il lit à nouveau le titre, s'arrête et montre la page de couverture à la classe, en pivotant de gauche à droite, afin que tous les élèves puissent voir l'image.

Par la suite, il lira chaque page puis montrera l'illustration de la page à la classe, en procédant de la même manière. A l'issue de la lecture, les questions sur le texte commencent. Il y en aura principalement une (« Quels sont les personnages de l'histoire ? »), de laquelle découleront d'autres questions (« Que font les canaris ? », « Comment ça se passe ? », etc.), au moyen desquelles élèves et enseignant vont retisser l'histoire. L'activité collective se termine sur la question du titre : l'ambiguïté quant à la signification du mot « bois » dans le titre est-elle levée ? Réponse :

Enseignant	A des bois de l'arbre et + qu'est ce qu'on peut dire ? ++ des bois du grand cerf ils sont comment ?
Elèves	Grands
Enseignant	Ils sont devenus très grands donc + ça peut ressembler à quoi ?
Elèves	A un arbre/des branches
Enseignant	Même plus qu'à un arbre

³ Réseau Ambition Réussite

Elèves	Des bois
Enseignant	Etant donné qu'ils sont devenus très très grands [claquement de doigts] c'est fini le déménagement là Aq. ? Donc + ces bois sont devenus tellement grands que ça pourrait ressembler à ?
Elèves	Des branches
Enseignant	Même plus que ça ?
Elèves	Des arbres
Enseignant	Oh mais même plus que ça
Elèves	Une forêt une forêt forêt
Enseignant	Oui une forêt entière + donc + dans ce titre ça pourrait très bien être dans les bois du grand cerf c'est les bois comme une forêt mais on peut aussi dire que les bois du grand cerf + c'est vraiment
Elève	Une forêt
Enseignant	Ça peut être quoi ? on peut dire que c'est comme une forêt ou ça peut être tout simplement les bois + de cet animal qui sont comme ses cornes + d'accord ? voilà on va s'arrêter + là y a un petit groupe qui va Ei. tu te tiens bien s'il te plait

Nous nous trouvons dans une situation didactique de construction collective de sens. Cet extrait est d'autant plus intéressant qu'il montre le souci permanent de l'enseignant par rapport à la discipline : par un regard, un claquement de doigt, en haussant la voix ou au contraire en la baissant, en nommant explicitement l'élève etc., l'enseignant semble tout le temps avoir besoin de contrôle sur ces élèves. On peut se demander si le fait que cette classe soit classée RAR a un impact ici, avec un public d'enfants pour certains assez éloignés de la norme scolaire.

L'activité a duré 25 minutes, et a été interrompue 4 fois : deux enseignants spécialisés (cours de français pour les élèves nouvellement arrivés, notamment) sont venus chercher des élèves puis les ramener.

Sur les 22 élèves présents en classe cet après midi-là, l'enseignant va prononcer le nom de 16 (pour un retour par rapport à ce qu'a dit un élève, pour l'interpeller pour répondre à une question que l'enseignant soulève, ou pour discipline). Le comptage d'occurrences des prénoms dans la transcription nous indique que l'enseignant, qui lit l'histoire puis anime et dirige l'activité de compréhension, va interagir surtout avec un groupe d'une dizaine d'élèves. L'enseignant dira à la fin de la séquence avoir eu beaucoup de mal cette après midi là à faire participer les élèves qu'il a trouvés particulièrement passifs ou peu attentifs.

4.2 Spécificités d'interactions didactiques en situation d'activité collective de compréhension de texte ?

Nous avons analysé ce que dit l'enseignant et essayé de classer ces différentes interactions selon ce qu'elles visent : animation de l'activité collaborative (explicitation de sens, animation du travail collaboratif de compréhension, retours, motivation du collectif et individuelle) ; contenu disciplinaire (français, mais aussi d'autres disciplines comme la biologie) ; gestion du groupe (discipline).

Nous avons choisi de montrer des éléments particulièrement représentatifs de ces trois catégories relevées, en nous focalisant sur les différents rôles et stratégies

d'action de l'enseignant. Les objectifs visés à travers cette séquence pour le groupe et l'élève sont, en terme de savoirs, savoir-être et savoir-faire : compréhension de texte, rappel ou apport de normes langagières et savoirs disciplinaires, comportement de l'élève dans la classe en situation didactique. Comme nous le verrons dans les extraits, ces différents types de contenus se croisent et une prise de parole peut en contenir plusieurs. Dans les exemples montrés ci-dessous, nous nous sommes intéressées aux moments où l'enseignant, en situation didactique synchrone, construit une unité de sens conjointement avec ses élèves.

4.2.1 L'enseignant animateur de l'activité collaborative de compréhension de texte (acquisition de savoirs et savoir faire en lien avec l'explicitation d'un mot). Le cœur de l'activité de compréhension est la reconstruction collective de l'histoire en explicitant les mots inconnus. L'enseignant pose les questions et fait trouver (pose les questions puis synthétise ce qui a été trouvé, recherche des images sur Internet, fait le lien avec d'autres cours ou ce qui a été vu le matin, ou juste avant). Il s'appuie sur ce que disent les élèves, renvoie au groupe si une question a déjà été posée. Les retours se font surtout dans l'intonation de la parole de l'enseignant, en répétant la bonne réponse ou en changeant de ton si la réponse est incorrecte. Dans l'extrait choisi suivant, l'enseignant veut faire trouver la signification du mot « sirène » :

Ab. Un sirène
Une sirène nous dit Ab. Qu'est ce que c'est qu'une sirène ?
qu'est ce que c'est une sirène ? Ei., c'est quoi une sirène ?

Ei. euh

Elève La ptite sirène
Alors, qu'est ce que c'est que la ptite sirène ? Ei. c'est quoi la
petite sirène ?

Ei. euh

Elève Xxx une fille
C'est une fille ou une femme qui est comment ? qu'est ce qu'elle
a de spécial ?

Elève Ben elle a/elle a

Enseignant Elle a quelquechose de particulier

Elève /elle a

Elève /Moi je sais

Elève Elle a pas de corps, elle a une euh

Enseignant Une ? comment ç s'appelle ?

Elèves Queue

Enseignant Une queue de + poisson. Donc une sirène ça peut être une
femme ou une fille, comme dans la ptite sirène euh qui a + un
corps de femme et + à la place des jambes, il y a ↑ + une queue
de poisson. Est-ce que ça existe vraiment ?

L'exemple est intéressant car on y voit plusieurs types de contenus donnés ci-dessus. Il y a un rappel de la norme : « un sirène » « une sirène ». Puis l'enseignant procède pour l'explicitation du mot par la répétition et reformulation d'une question tournant autour de ce qu'est une sirène, jusqu'à la synthèse quand les réponses ont

été données. La dernière intervention citée « est-ce que ça existe vraiment ? » va lui servir à vérifier qui suit et lui permettre de lancer une nouvelle dynamique

4.2.2 L'enseignant gestionnaire du groupe (acquisition d'un savoir-être de l'élève et du groupe). Il gère le groupe de façon individuelle et collective, comme on le voit dans cet extrait choisi. Il parle du groupe en réaction à la réponse d'un élève et les remet dans la tâche « réfléchissez ». Il gère également le bruit du groupe par des remarques implicites. « Je n'ai pas entendu ce que m'a dit Ma. » sous-entend : « il y a trop de bruit pour que j'entende Ma ». L'élève comprend et répète :

Enseignant	Parce que là il fait encore un petit peu trop froid euh ils se cachent donc les canaris s'installent s'installent où ?
Elève	Dans les nids
Enseignant	Ke. ? où s'installent les canaris ?
Ke.	Dans un nid
Enseignant	Dans les nids qui se trouvent où ?
Ke.	Sur les arbres
Enseignant	Non + ah vous n'avez pas bien écouté + réfléchissez + oui Ma.
Ma.	Dans les bois
Enseignant	Sur les bois de quoi ? des arbres ? Sur les bois de quoi XXX il faut être précis là
Ma.	XXX
Enseignant	Je n'ai pas entendu ce que m'a dit Ma.
L. Marie	Des cerfs

4.3 Conclusion de cette partie

L'analyse de cette séquence nous montre que l'enseignant, en interaction surtout avec une partie de la classe, garde le cap de son activité de compréhension de texte en construisant conjointement avec le groupe et avec certains élèves des unités de sens pour chaque étape du retissage de l'histoire. C'est cette spécificité qui construit la dynamique interactionnelle de la séquence, dynamique dont la connaissance et la maîtrise du processus permet à l'enseignant d'atteindre les objectifs visés pour le collectif. Dans cette séquence, ont été partagés, construits ou acquis des savoirs scolaires (français et biologie), savoir-faire scolaires (définir un mot, retrouver le fil d'une histoire, comprendre le titre d'un livre notamment) et des savoir-être scolaires (l'élève et le groupe en situation didactique).

Cette analyse qui montre la spécificité de l'activité de compréhension de texte en groupe-classe nous pousse à nous interroger sur le comportement de ces élèves, chacun devant une activité médiatisée.

5. Présentation du module élève d'Iroplan

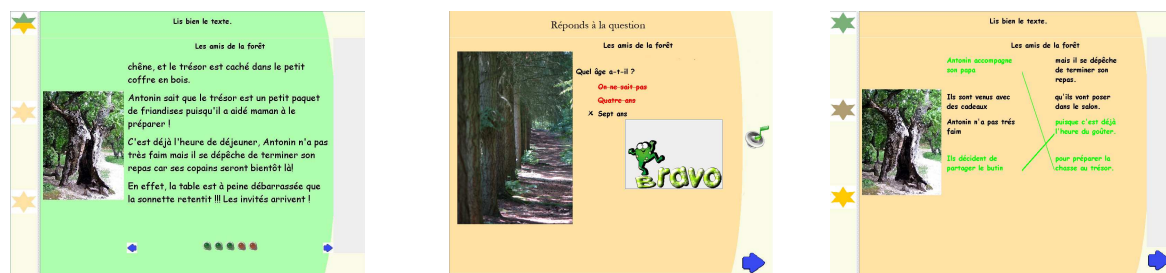


Figure 1 : Pages-écran du logiciel Iroplan

Le module élève d'Iroplan se présente globalement en quatre parties. La première partie du logiciel est une page où l'élève, ou l'enseignant, écrit son nom (et où l'enseignant choisit le texte et les activités à présenter à l'élève). La navigation dans le logiciel est simple à ce stade : on passe à la page suivante en cliquant sur une flèche bleue en bas à droite. Puis vient l'activité de lecture (écran 1, figure 1), en une ou plusieurs pages-écrans de texte. L'élève est au courant de la progression de sa lecture par un système de voyants lumineux qui passent du rouge au vert chaque fois que l'élève tourne une page-écran.

Après l'activité de lecture, il y a deux activités de compréhension de texte :

1) les questions de compréhension (écran 2, figure 1). Pour répondre aux questions, l'élève a la possibilité de retourner au texte en cliquant sur le dessin d'une note de musique. Un système d'étoiles situées à gauche de l'activité renseigne l'élève sur le nombre de questions qu'il lui reste à répondre. L'élève passe d'une question à une autre, une fois la bonne réponse validée par l'apparition d'un dessin de grenouille avec un message écrit « Bravo » et un jingle de réussite, en cliquant sur la flèche bleue en bas à droite. En cas d'erreur, un jingle d'échec signifie à l'élève de recommencer.

2) une activité de phrases à relier (écran 3, figure 1). Quand l'élève a terminé d'apparier, il clique sur la flèche bleue en bas à droite, les phrases correctes apparaissent alors en vert, celles incorrectes en rouge. Quand les phrases sont bien appariées, le même message de réussite avec le dessin de la grenouille apparaît et félicite l'élève.

6. Analyses de parcours dans Iroplan

Nous avons analysé quatre parcours d'élèves de Cours Préparatoire. Nous présentons ici des résultats quantitatifs des quatre parcours sur les trois activités, mais nous avons choisi de présenter l'analyse approfondie sur une seule activité. Chaque élève réalise les activités seul devant l'ordinateur, l'enseignant est présent pour l'accompagner pendant toute la durée des activités. Les séances ont été filmées. Par soucis d'anonymisation, nous n'avons gardé pour les nommer que la première lettre des prénoms des élèves : I, E, L et G.

6.1 Brèves considérations quantitatives

Les quatre parcours d'élèves dans Iroplan sont très hétérogènes, d'une part dans le temps passé pour chaque activité (cf. tableau 1) et d'autre part dans le vécu de chaque activité.

	I	E	L	G
Temps lecture	4 min	4 min 20	5 min 15	6 min
Temps questions de compréhension	2 min 15	6 min 30	4 min 30	2 min 35
Temps phrases à relier	2 min 50	6 min 30	2 min 20	5 min 10

Tableau 1 : Temps de passation des activités pour chaque élève

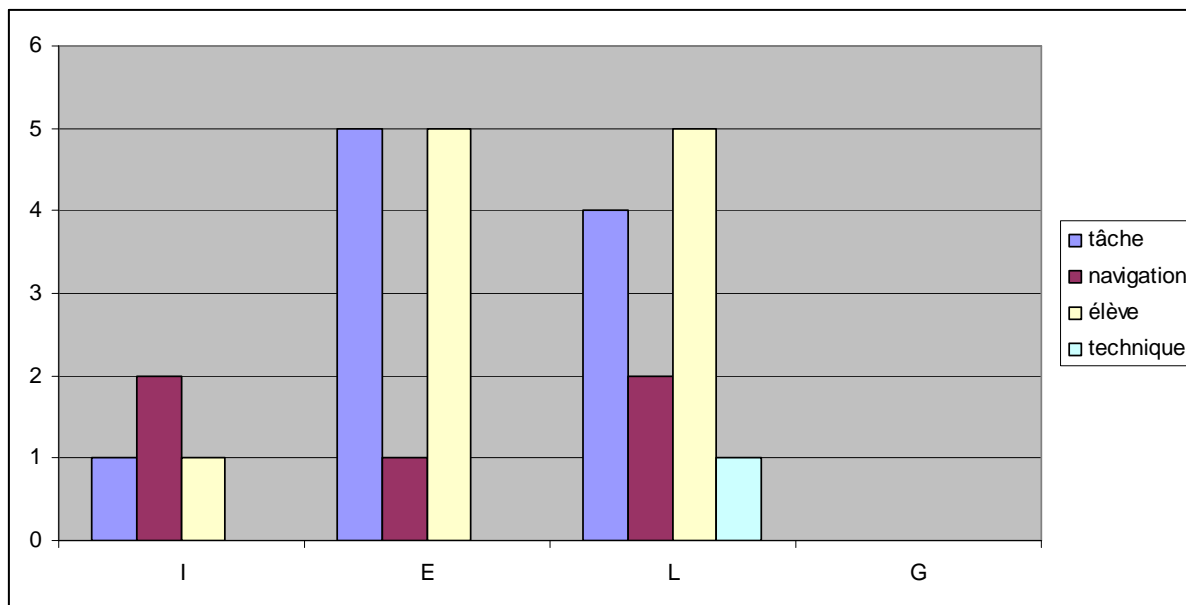
6.2 Typologie des échanges enseignant-élève

Pour mieux comprendre le vécu de chaque élève, nous avons ensuite analysé les interactions entre enseignant et élève engagé dans l'activité, en nous intéressant particulièrement au contenu des interventions de l'enseignant, que celles-ci soient sollicitées par l'élève ou non. Nous avons repéré que ces échanges avaient pour contenu :

- l'aide à la navigation : repérée lorsque l'élève ne sait pas passer d'une page d'écran à une autre, ou ne sait pas comment valider, ou comment se retrouver dans le logiciel par exemple ;
- l'aide à la tâche : est liée à ce qui est à réaliser et acquérir en terme de savoirs et savoir-faire scolaires (peut se décliner sous forme d'aide méthodologique, compréhension et explication de consigne, retour de l'enseignant, etc.) ;
- l'aide motivationnelle : l'enseignant prend ici un rôle d'acteur social et agit pour remettre l'élève dans la tâche par exemple ;
- l'aide technique : est liée à l'utilisation de l'ordinateur pour la tâche (déplacement de la souris au bon endroit de la page etc.).

6.3 Interactions et tâche dans l'activité de questions de compréhension

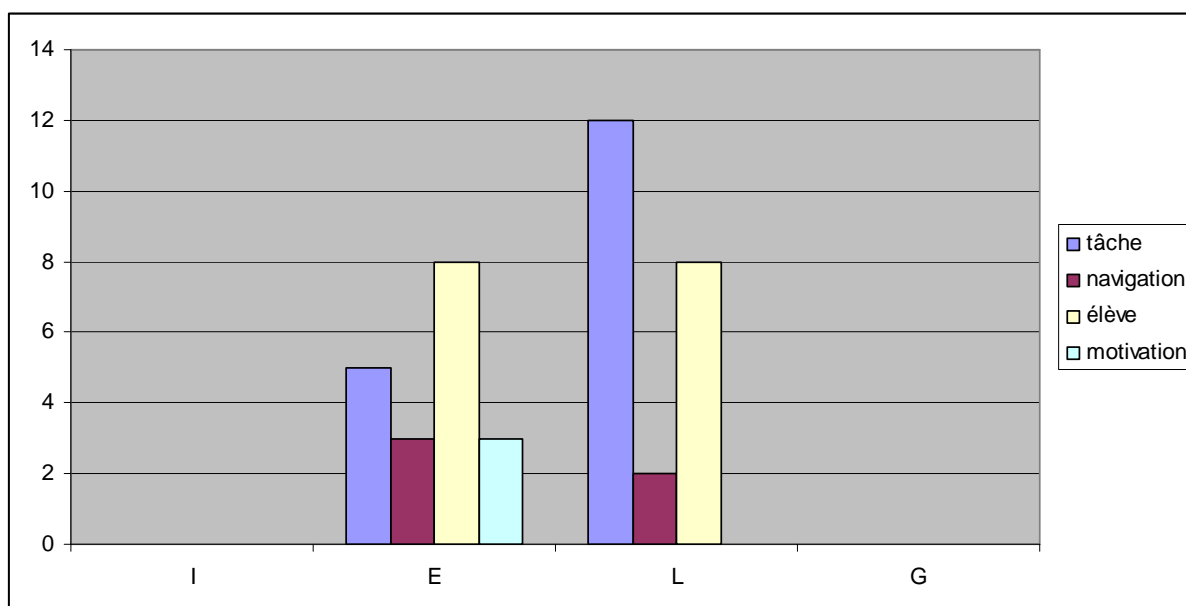
Nous avons choisi de présenter plus finement l'activité de questions de compréhension, qui nous semble pertinente sur les questions : sur quel(s) point(s) de la tâche l'élève demande-t-il de l'aide à l'enseignant ? Que font l'élève et l'enseignant dans cette activité médiatisée, quel(s) apprentissage(s) scolaire(s) est ici en jeu ? Dans le graphe 1, nous avons fait apparaître les interactions des élèves et celles de l'enseignant, en classant ces dernières selon le type d'aide qu'elles proposent à l'élève (navigation, tâche, technique).



Graph 1 : Activité de questions de compréhension et interactions enseignant-élève.

Dans cette activité, nous remarquons d'abord qu'il n'y a pas eu d'interactions entre G et l'enseignant, G a réalisé l'activité seul en trouvant les informations nécessaires pour réaliser l'activité dans le logiciel. E et L semblent avoir eu plus de difficulté à réaliser la tâche qu'I, auprès de qui l'enseignant intervient peu à ce sujet. Le nombre d'interactions de l'enseignant vers l'élève est largement supérieur chez E et L, il est équilibré chez I. Si nous croisons ces résultats avec ceux du tableau 1, nous remarquons que I et G qui réalisent le temps de passation de l'activité le plus court, sont aussi ceux qui ont le moins d'échanges concernant l'aide avec l'enseignant ; et inversement concernant E et L.

E et L vont avoir besoin de retourner au texte pour trouver la bonne réponse à une question de l'activité. Comme le montre le graphe suivant, cette tâche est coûteuse en termes d'interventions de l'enseignant.



Graph 2 : Retour au texte pour chercher une information relative à l'activité

L'enseignant a apparemment fort à faire pour accompagner l'élève dans la réalisation de la tâche. E arrive au bout de la tâche de recherche d'informations en ayant oublié l'activité qui l'y a mené ; pour l'enseignant, il s'agit de le remettre dans l'activité en lui faisant retrouver le sens :

E	c'est tout ? après je fais quoi ?
enseignant	ben qu'est ce qu'on peut faire là ?
E	xxx
enseignant	non tu continues le texte là. t'as pas envie de lire la suite ?
E	xx
enseignant	Non + pourquoi t'as pas envie de lire la suite ?
E	j'sais pas
enseignant	est-ce que t'as trouvé la réponse que tu cherchais ?
E	oui
Enseignant	ouai ah donc c'est pour ça + ce qu'il faut faire là c'est/il faut passer aux écrans suivants comme si tu faisais la lecture + donc tu vas cliquer sur la flèche à droite, comme si tu faisais la lecture + non à droite c'est de l'autre côté E + voilà [retour à l'activité questions de compréhension]

L'enseignant remet G dans la tâche en lui montrant le lien entre ce qu'il était venu chercher dans le texte et l'activité de questions de compréhension. G termine cette activité, interrompu chaque fois qu'un élève approche de l'ordinateur. Nous sommes ici dans la situation type d'apprentissage de la maternelle ou du primaire, décrite par Passerieux (2009). On peut se demander quelles sont les causes de ces comportements de forte demande d'aide, et l'inter-relation entre ces causes : est-ce dû au contenu de l'activité, à la navigation ou l'interface, est-ce un comportement-relation avec l'enseignant... Une analyse suivie de ces élèves en situation d'activité médiatisée et en dehors, pourrait nous donner des éléments de réponse.

6.4 Conclusion de cette partie

Cette analyse montre l'hétérogénéité de parcours d'élèves du même classe à l'intérieur d'une activité médiatisée de compréhension de texte. Deux élèves sur les quatre effectuent l'activité sans intervenir ou en intervenant peu auprès de l'enseignant ou sans que l'enseignant ait à intervenir ; les aides présentes dans le logiciel leur suffisent pour aller au bout de l'activité. Pour deux élèves, les échanges avec l'enseignant vont être nombreux et divers : aide pour la navigation, aide à la tâche, aide technique, aide motivationnelle. La place de l'enseignant est centrale pour les élèves dont le temps d'attention à la tâche semble plus faible ou qui ont besoin d'une interaction continue avec l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche – avec le facteur nouveau support qui certainement joue ici.

Outre l'activité de compréhension ce qui est intéressant ici est que s'observent différents comportements face à un support nouveau d'apprentissage. Certains élèves sont tout de suite autonomes, d'autres ont plus de difficulté. La capacité de transfert par rapport à ce qui a été vu ou est connu, la capacité à prendre des risques face à l'inconnu/le peu connu, la capacité à trouver le sens de l'activité pour la réaliser entièrement sont des savoir-faire en jeu dans la réalisation de cette activité médiatisée, dont l'évaluation est individuelle.

Conclusion

Cette mise en parallèle entre deux situations didactiques liées à la compréhension de texte, l'une en groupe classe et l'autre, individuelle, devant un support médiatisé révèle les spécificités de l'une et de l'autre, et met en lumière les apprentissages en jeu, en montrant que ceux-ci se recoupent. L'activité en groupe-classe montre comment se construisent les savoirs et les compétences de façon conjointe dans le trinôme enseignant-élève-groupe ; l'activité médiatisée avec Iroplan va dans le sens d'un parcours individualisé enseignant-élève en compréhension de texte et favorise la prise d'autonomie chez certains élèves face à un environnement didactique nouveau. Ces premières analyses nous incitent à renouveler l'étude avec la configuration du logiciel intégré en classe (un groupe de 2 ou 3 élèves en autonomie avec le logiciel pendant que l'enseignant est avec le reste du groupe) en suivant sur une plus longue période quelques élèves, individuellement et dans le groupe-classe et l'enseignant, afin de mesurer l'effet de cet environnement didactique sur les apprentissages et les pratiques de l'enseignant.

Références bibliographiques

- Albero, B., M, Linard., J-Y, Robin. (2009). *Petite fabrique de l'innovation à l'université, quatre parcours de pionnier*. Paris : L'Harmattan.
- Chaptal, A. (2009). Mémoire¹ sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution, *Revue STICEF*, Volume 16.
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- Chauveau, G., Remond, M., Rogovas-Chauveau, E. (1993) *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système*. Paris : L'harmattan.
- Brousseau, G. (1993). *Théorie des situations didactiques*, [Textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield], Grenoble : La pensée sauvage, coll. Recherches en didactique des mathématiques.
- Cléder, C., Leroux, P., Gendron, E. Quanquin, V. (2010). "Modélisation d'une situation d'apprentissage en terme de connaissances et de règles". *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), à paraître.
- Cottier, P., Schmidt, C. (2005). "Le dialogue en contexte. Pour une approche dialogique des environnements d'apprentissage collectif". *Revue d'Intelligence artificielle*, série RIA, vol. 19.
- Guichon, N. (2009) « Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues », *Alsic*, Vol. 12 . <http://alsic.revues.org/index1227.html>. Consulté le 31 mai 2010.
- Hersant, M, (2001). *Interactions didactiques et pratiques d'enseignement, le cas de la proportionnalité au collège*. Thèse de doctorat de l'Université Paris 7.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). "Introducing polylogue". *Journal of Pragmatics*, 36, pp. 1-24. Odense : Elsevier
- Labbé, Y. (2009). *Des difficultés d'apprentissage à la difficulté scolaire. Les maîtres d'école primaire dans leurs classes et dans leurs dispositifs de remédiation*. Thèse de doctorat de l'université de Versailles St-Quentin.
- Lahire, B. (2007). Rapport au langage et apprentissage. *Dossier XYZep*, n°28

Mondada, L. (2008), "Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée". *Revue d'Anthropologie des connaissances*, volume 2. Paris : S.A.C.

Passerieu, C. (2009). *Défendre et transformer l'école maternelle*. Paris : Chroniques sociales.

Relieu, M. (2006). "Remarques sur l'analyse conversationnelle et les technologies médiatisées". *Revue Française de Linguistique Appliquée*, volume 11. Paris : Publications linguistiques.

Sensevy & A. Mercier (dir) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris : Didier.