



HAL
open science

Les langages et l'hypothèse de l'accessibilité didactique

Fabienne Rondelli

► To cite this version:

Fabienne Rondelli. Les langages et l'hypothèse de l'accessibilité didactique. Colloque international Regards croisés sur l'éducation inclusive et les technologies numériques, Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'information et de la communication (Lisec); Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (Crifpe); Centre de recherche sur les médiations (Crem, Université de Lorraine); Institut national du professorat et de l'éducation de l'académie de Reims; Centre de compétences pour l'éducation numérique (Cellips); Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (Sesaf) de Lausanne, Apr 2018, Strasbourg, France. hal-02574981

HAL Id: hal-02574981

<https://hal.science/hal-02574981>

Submitted on 14 May 2020

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.

LES LANGAGICIELS ET L'HYPOTHESE DE L'ACCESSIBILITE DIDACTIQUE

Fabienne RONDELLI
Université de Lorraine, Crem, F-57000 Metz, France

DANS LE CADRE DE CETTE COMMUNICATION, NOUS EXAMINONS EN QUOI UN DISPOSITIF D'AIDE A L'APPRENTISSAGE DE L'ECRIT INTEGRANT LE NUMERIQUE, *LES LANGAGICIELS*, PEUT TROUVER SA PLACE DANS LE CADRE DES PRATIQUES INCLUSIVES. IL S'AGIRA DE PRECISER LES ASSISES THEORIQUES QUI ONT PRESIDE A L'ELABORATION DE L'OUTIL ET DE LE METTRE A L'EPREUVE D'UNE SITUATION REELLE D'APPRENTISSAGE, QUI A ETE FILMEE. NOUS ELUCIDERONS LES ENJEUX DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES DE CE LOGICIEL ET DU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DANS LEQUEL IL S'INSCRIT. NOUS QUESTIONNERONS AINSI SON « ACCESSIBILITE DIDACTIQUE » SPECIFIQUEMENT DANS LE CHAMP DE L'APPROPRIATION DE L'ECRIT.

APPRENTISSAGES MEDIATISES –ECRIT- NUMERIQUE - ACCESSIBILITE

CONTEXTE DE L'ETUDE

Dans cette communication, je me propose d'examiner une séance de classe fondée sur un scénario mettant en jeu un logiciel d'appropriation/réappropriation de l'écrit. Cette séance d'apprentissage se déroule dans une perspective inclusive, dans le sens où se retrouvent ensemble pour penser-parler-agir, des élèves encore séparés dans leur mode de scolarisation : des élèves de 6^{ème} ordinaire et des élèves de 6^{ème} SEGPA.

Les pratiques inclusives peuvent être définies comme celles qui permettent aux élèves (et à n'importe quel élève) d'accéder au savoir. (Assude, 2017, p.21). Par ailleurs, autour de la question des pratiques inclusives s'est caractérisée la notion d'accessibilité didactique « comme l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs : situations d'enseignement et d'apprentissage, formes d'étude, ressources, accompagnements, aides... » ((Perez, 2015, p.36).

La notion d'accessibilité didactique semble ainsi un levier essentiel pour de nouvelles pratiques de classe favorables à l'inclusion.

Par ailleurs, des analyses très récentes questionnent le lien entre numérique et accès aux savoirs pour tous telle la question posée ici : « *Sur quels types d'usages du numérique peut-on s'appuyer pour développer l'accessibilité de tous aux savoirs qui est la condition première d'un système éducatif inclusif ?* (Benoît, Assude & Pérez, 2017, p.5).

Le cadre définitionnel de l'accessibilité didactique permet d'interroger :

- *les enjeux pédagogiques* des outils numériques à la disposition des élèves, ou en quoi et comment ils peuvent engendrer un nouveau rapport au savoir et aux apprentissages.
- *les enjeux didactiques* des outils numériques à la disposition des enseignants, ou en quoi et comment ils permettent une transposition du savoir différente de celle où le numérique est absent (et donc une mise au jour nouvelle du savoir) ;

C'est ce que je me propose de faire en examinant précisément des conditions d'accessibilité didactique d'un logiciel et de l'appareil pédagogique qui l'accompagne, les *Langagiciels*, qui a été conçu par une équipe pluridisciplinaire exerçant dans le champ de la formation initiale et continue

des enseignants.

Dans un premier temps, je présenterai le cadre théorique qui a présidé à l'élaboration de l'outil et du scénario pédagogique afférent.

Dans un second temps, je mettrai ce dispositif à l'épreuve d'une situation d'apprentissage autour du programme appelé *tirecrit*, afin d'évaluer son « accessibilité didactique ».

ENJEUX DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES DES *LANGAGICIELS*

Les concepteurs des *Langagiciels* s'inscrivent dans le courant de l'éducation cognitive, définie comme « les pratiques mises en œuvre par des adultes dans le but d'aider un enfant à développer les instruments de son intelligence, en organisant à son intention des expériences d'apprentissage médiatisé » comme le rappelle Perret (2016, p.86) dans sa synthèse consacrée à la question de l'accompagnement du développement de l'intelligence, des pratiques d'éducation et de remédiation cognitive. Le présupposé est celui de prêter à tout sujet, même en grande difficulté, la compétence d'apprendre en mettant au premier plan la dimension sociale du développement (Wallon, Vygotski, puis Bruner).

ENJEUX PEDAGOGIQUES

Les principes déclarés du dispositif *Langagiciels* sont les suivants :

Réussir n'est pas comprendre : on entend par là que le progrès cognitif est lié à la capacité d'analyse des raisons de la réussite comme de l'erreur, ce qui implique, dans la relation enseignant-enseigné, de déplacer l'objectif de l'apprenant de la réussite vers la compréhension. Dans ce cadre, certains scénarios sont plus favorables (Paour et Cèbe, 1999). Par exemple, utiliser des supports d'activités sans « habillage » (ludique souvent) afin de ne pas attirer de façon contre-productive l'attention de l'enfant sur des caractéristiques qui ne constituent pas l'enjeu d'apprentissage. De même, toute situation compétitive (scores, vitesse d'exécution) provoque certes un engagement mais un relâchement de l'attention à la fin de l'activité, l'objectif étant de gagner et non de comprendre.

Vivre des expériences d'apprentissage médiatisées (désormais EAM) selon les 5 critères définis par Feuerstein et rappelés par Perret (2016) :

L'intentionnalité : une EAM n'arrive pas par hasard. Il s'agit d'une expérience sciemment organisée (presque mise en scène) par l'enseignant qui est animé de l'intention d'aider l'élève à progresser et se rend disponible pour cette interaction.

La transcendance : l'EAM se distingue par le fait que l'intention de l'enseignant est d'utiliser la situation problème mise en scène comme une opportunité pour aider l'élève à élaborer une compétence générale, transférable dans d'autres situations.

La Signification : le choix des compétences que l'enseignant souhaite transmettre n'est pas le fruit du hasard mais de sa conception, culturellement déterminée, de ce qu'il est important pour un enfant de découvrir. À travers l'EAM, l'enseignant n'expose donc pas seulement l'élève à un problème mais lui désigne implicitement les compétences valorisées dans son environnement culturel, et transmet un système de valeurs.

Le sentiment de compétence : dans une EAM, l'enfant n'est pas laissé seul face au problème ; l'adulte l'accompagne dans son interprétation des raisons de ses réussites et de ses échecs

La régulation du comportement : durant une EAM, l'adulte s'interpose fréquemment entre l'enfant et le problème pour moduler son rythme d'activité et ajuster sa conduite aux exigences de la tâche (on peut voir un lien ici avec les fonctions de l'étayage de Bruner).

Les documents d'accompagnement aux *Langagiciels* proposent un scénario où le professeur est invité à recueillir les représentations, les savoirs et les doutes de ses élèves pour pouvoir les accompagner dans la tâche à réaliser : lorsque l'élève se rend sur l'ordinateur, il a, au préalable, en interaction avec le groupe et accompagné par l'enseignant, réfléchi et validé ses hypothèses et ses anticipations, l'enseignant jouant le rôle de questionneur du savoir et de « facilitateur de découvertes » (Puyalet, 2014). Le scénario proposé autour des *Langagiciels* ne conçoit le travail sur l'ordinateur qu'après une phase collective en appui sur un document papier. Les élèves ne travaillent sur l'écran qu'après avoir validé collectivement au moins une hypothèse linguistique et/ou textuelle.

Le pari de l'explicite

Les propositions pédagogiques autour des *Langagiciels* se fondent sur deux principes liés à la question de l'**explicite comme facteur de réduction des inégalités** (Bautier, 2005) :

- ni l'ordinateur ni l'enseignant ne sont censés penser à la place de l'élève, la situation devant mener l'élève à penser-apprendre ; le logiciel, contrairement au traitement de textes habituels, est conçu de manière à ne proposer aucune modification de mise en page ou d'organisation de l'écrit qui ne relèvent de la décision du sujet (Barataud, 2005).
- l'explicitation de la tâche et des procédures de résolution sont des atouts puissants pour armer cognitivement les élèves : dans ce cadre, le postulat est que tout élève possède une dynamique d'apprentissage. Il s'agit de « faire confiance » à tous ses apprenants et de leur donner les moyens de penser de manière structurante.

ENJEUX DIDACTIQUES

Dimension textuelle

L'unité linguistique choisie comme objet des situations d'apprentissage élaborées dans le cadre des *Langagiciels* est le texte, l'hypothèse théorique étant que le texte est l'unité langagière de base : « la notion de linguistique textuelle n'a jamais eu que la fonction pédagogique de rappeler que le texte est la dimension fondamentale des langues. » (Rastier, 2001, p.9). Unité de sens, le texte entremêle trois niveaux de signification (quelle que soit sa longueur, du slogan au roman) : il articule une dimension situationnelle, étant inscrit dans un contexte discursif spécifique lié à une intentionnalité ; une dimension structurelle dans l'organisation de ses différentes unités, depuis le niveau intraphrastique jusqu'au niveau générique (Adam, 2015) ; une dimension idéationnelle où le référent donné par le texte se dévoile en lien avec les connaissances présupposées par le texte et par les connaissances supposées partagées avec le récepteur. En appui sur cette conception de la communication écrite, les concepteurs font donc le choix de mettre l'élève face à des textes, en émettant l'hypothèse que le scénario d'apprentissage permettra à tout élève de trouver sa propre entrée dans la construction de la signification, de s'appuyer sur son savoir actuel pour développer sa compétence de lecture.

L'acte de lire

Les *Langagiciels* se fondent sur une conception interactive/interactionniste de la lecture (Gombert, 1996 ; Demont et Gombert, 2004). Ce cadre théorique s'appuie sur trois considérations majeures : d'une part l'apprentissage de la lecture s'inscrit dans le « déjà-là » de l'apprenant : dès son premier rapport au monde, le sujet met en lien ce qu'il voit (de l'objet à sa représentation imagée), ce qu'il entend (traitement de la parole) et ce que ça représente (traitement sémantique) dans un contexte donné (cf. le schéma proposé par Demont et Gombert, 2004, p. 252). D'autre part le sujet apprend à lire dans un processus interactif de prise d'informations mettant en jeu simultanément les connaissances visuo-orthographiques, phonologiques et morphologiques pour activer des significations dans leur contexte. Pour finir, le sujet développe sa capacité de lecture grâce à des

fonctionnements analogiques lui permettant de traiter toujours plus facilement les mots à lire, d'abord implicitement puis explicitement sous l'effet de l'apprentissage.

Tirécrit ou rendre visible l'acte de lire

L'activité *Tirécrit* est une activité de recomposition textuelle à partir d'une silhouette apparaissant sous diverses formes et d'indices (lettres, groupes de lettres, etc.) déterminés stratégiquement par l'enseignant¹.

Le processus de lecture est à la fois décomposé et recomposé, du fait de phénomènes d'échos². Par ces phénomènes d'inscription en écho dans le texte des lettres entrées par l'élève (écho dont l'empan est choisi par l'enseignant lors de la préparation de la situation), la prise d'informations, l'analyse de la langue et la recomposition s'actualisent dans une dynamique intégrant tous les niveaux d'articulation de la langue, de la lettre au texte. L'acte de lire se décompose ainsi explicitement pour recomposer le texte. L'invisible devient visible.

EXAMEN DE LA SITUATION

Il s'agit d'une situation d'apprentissage proposée à des élèves de 6^{ème} qui sont regroupés pour des séances de renforcement de compétences autour du lire-écrire prévues tout au long de l'année scolaire. Ce dispositif s'adresse à toutes les classes de 6^{ème} du collège, SEGPA comprise.

Un groupe a été constitué de 14 élèves, 7 issus de SEGPA et 7 issus d'une sixième ordinaire. Je propose l'examen de la séance inaugurale d'une séquence où les élèves découvrent *Tirécrit*. Le support vidéo a permis d'affiner le grain de l'analyse autour du découpage de la séance qui s'articule en trois moments : l'exploration collective d'un document papier ; le travail en binômes sur ordinateur ; le retour en collectif sur l'activité. Dans le cadre de cette communication, je m'intéresse particulièrement à la phase 1 de la séance, dans le but d'examiner les échanges et questionner les choix de l'enseignant pour engager l'avancée collective vers la résolution du problème posé. J'évoquerai rapidement les effets du passage devant les ordinateurs pour compléter l'analyse.

TEMPS 1 : UN MONOLOGUE INAUGURAL POUR MOBILISER LES ELEVES SUR LA SITUATION PROBLEME

L'enseignant débute la séance par un discours à dominante conative :

Vous allez vous installer sur les tables au centre, pas devant les ordinateurs.

Le travail que nous allons faire aujourd'hui va se dérouler en trois étapes. Dans la première étape, je vais vous donner tout-à-l'heure un document papier et on va l'analyser, l'explorer et en discuter ensemble / Il est complexe, vous allez le voir, on va en discuter. Quand nous aurons bien discuté, de ce document, que nous aurons repéré plein de choses dans ce document, vous irez sur les ordinateurs et vous aurez un travail à faire, je vous ai dit hier ce travail sera difficile mais je vous assure que tout le monde réussira, tous, tout le monde. Ce que vous aurez à faire exactement, je vous l'expliquerai. Et puis ensuite on reviendra ici et c'est peut-être le plus important du travail aujourd'hui, pour discuter ensemble de comment vous avez fait pour résoudre ce problème difficile. C'est le plus important du travail aujourd'hui, c'est d'essayer d'apprendre à comment faut faire quand on a un travail difficile. Trois étapes, d'accord ? Je vais donc vous donner un document papier, je vais vous le donner à l'envers (distribue le document).

¹ Annexe 1

² Exemple en annexe 2

Toutes les conditions semblent réunies pour engager les élèves dans une expérience d'apprentissage médiatisée :

L'intentionnalité : l'enseignant s'appuie sur les trois dimensions de la communication dans une véritable mise en scène de la séance :

- au niveau non verbal : le film montre un enseignant assis à son bureau, les mains jointes se mouvant pour appuyer le propos ; le regard balaie la salle, fixant les yeux de chaque élève ;
- au niveau para-verbal : la prosodie n'est pas spontanée mais révèle un contour intonatif « professoral » : accentuation des mots, débit lent, pauses.
- au niveau verbal : s'articulent le lexique de la difficulté et celui de la réussite, le lexique de l'effort et celui de l'encouragement, de la prise de risque collective, du droit à l'erreur.

L'enseignant, par ses choix communicationnels, semble vouloir parer à toute attitude passive dans le traitement du problème posé.

La transcendance : l'enseignant annonce immédiatement, en fin de consigne inaugurale, qu'il s'agira d'avoir en fin d'activité une posture métacognitive.

La signification : la valeur centrale que laisse observer cette consigne initiale est celle de la *modificabilité humaine* par une insistance sur la capacité qu'auront ces élèves à résoudre un problème complexe ; nous pouvons lire en creux le refus de donner des tâches où seules des opérations de bas niveau seraient mobilisées.

Le sentiment de compétence : passant au cours de sa consigne du conatif (« vous ») à l'expressif (« nous »), l'enseignant invite les élèves à le considérer comme entièrement partie prenante dans la résolution de la tâche.

Cette consigne inaugurale se déploie en près de trois minutes et se conclut, comme le montre la transcription, par une action immédiate des élèves.

TEMPS 2 : EXPLORATION SYSTEMATIQUE, INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE

La première phase de l'activité élève consiste en un long temps individuel où chacun est invité à examiner le document distribué³. S'ensuit un premier échange collectif où les élèves émettent des hypothèses sur la nature de ce document. Le professeur note au tableau toutes les hypothèses émises, dont voici la liste : lettre, codage, conte, bulletin de vote, lettre pour la justice, poésie. Il invite sans relâche à l'exploration, jusqu'à la verbalisation d'une remarque permettant l'avancée vers la vérification des hypothèses, telle ci-dessous le premier tour de parole :

<i>Est-ce qu'y a pas autre chose que vous pourriez remarquer sur ce document ?</i> <i>Oui, vas-y, là, vas-y. Dis-moi ce que tu pensais.</i>
Euh. Y a des ronds
<i>Y a des ronds. Est-ce que tous les ronds sont pareils ?</i>
Y en a des grands et des petits.
<i>Y a des plus gros et des plus petits ronds. Les gros ronds, à votre avis, ça pourrait être quoi ?</i>
Majuscules
<i>Ah Les gros ronds ça pourrait être les majuscules</i> <i>Et où est-ce qu'on trouve ces majuscules, ces gros ronds ?</i>
Au début
<i>Au début de chaque ligne.</i> <i>Réfléchissez bien. Vous m'avez dit ce pourrait être une lettre, un conte, une poésie, un bulletin de vote. Puisqu'on a une majuscule au début de chaque ligne, ça serait plutôt quoi</i>
Une poésie

Ainsi, la comparaison des deux configurations proposées sur la feuille distribuée mène un élève à considérer les « gros ronds » présents à chaque début de ligne comme des majuscules. S'en conclut collectivement que l'écrit proposé est un poème.

³ Annexe 1

L'observation se centre ensuite sur les apostrophes présentes dans le texte afin de mener les élèves vers des hypothèses non plus globales (génériques) mais locales (linguistiques) :

<p>On va maintenant revenir sur quelque chose de tout à fait particulier concernant les apostrophes. Je vais effacer parce que j'ai un tout petit tableau. Je vais vous mettre au tableau comment ces apostrophes apparaissent. Elles apparaissent parfois sous la forme 1 point apostrophe 3 points. Des fois on a ceci : 1 point apostrophe, 6 points. Et puis enfin on a 5 points apostrophe 1 point. Ceci (il montre la première configuration) on l'a combien de fois. Recherchez bien combien de fois on a cette histoire de 1 point apostrophe 3 points.</p>
4
4 fois. Sur quelle ligne on rencontre 1 point apostrophe 6 points
Sur la ligne 15
Sur la ligne 15. Tout le monde a vérifié ? Et on l'a une fois. Sur quelle ligne rencontre-t-on 5 points apostrophe 1 point ?
Ligne 5
La ligne 5 une fois. Quand est-ce qu' on rencontre en français des exemples avec 1 lettre apostrophe 3 lettres ? Je suis sûre que vous en connaissez ///
Oui ?
L'âne
L'âne, oui. Autre exemple, cherchez bien.
L'eau
L'eau, très bien. Encore
C'est
Comment tu l'écris
C apostrophe E.S.T
Très bien. Tiens, regardez bien au tableau. Est-ce que je ne les ai pas classés d'une certaine manière ? ici c'est quoi ce mot-là ?
Un verbe
Un verbe, très bien. Vous voyez je ne les ai pas classés n'importe comment. Ce que nous allons retenir pour le moment c'est qu'il y a plein de possibilités /
Attention. Cette structure-là (entoure . ?) Une lettre, apostrophe 6 lettres. Allez cherchez -moi des choses qui peuvent aller avec une lettre apostrophe 6 lettres.
L'animal
L'animal. Je vais vous donner les 2 premières lettres (écrit oi / tous les doigts se lèvent / P rit) Ah j'en ai donné de trop.
L'oiseau
Voilà, l'oiseau par exemple
J'écoute
J'arrive
Ça y est maintenant c'est parti
Attention. 5 lettres apostrophe une lettre à la fin (on voit les élèves réfléchir, un peu perplexes)
(chuchote) c'est trop dur
Et vous le connaissez /// Ah je vais vous donner une lettre dedans puisque personne le trouve. Je vais vous en donner une lettre dedans qui est cette lettre-là (donne le Q / passe dans les rangs les élèves qui trouvent lui donnent la réponse à l'oreille)
Garde -le / Bravo ! bravo ma grande / On est à 3 / Je vais vous donner la dernière lettre ici (à). Tu l'as trouvé maintenant ? Tu me le donnes dans l'oreille ? Oui bravo !
Alors, on va le donner à tout le monde. Qu'est-ce que tu as trouvé : jusqu'à.
En français, y a pas d'autres solutions, 5 lettres apostrophe une lettre, c'est la seule solution, il n'y en a pas d'autres.
Alors maintenant vous allez passer devant ordinateurs. Le travail que vous allez faire, maintenant je vais vous dire ce que vous allez faire. Vous allez essayer de découvrir petit à petit tout le poème. Mais attention de le découvrir en prenant tout votre temps mais en avançant de façon réfléchi. Là, on est sûr que c'est ça, alors on l'écrit. Et vous allez essayer de vous souvenir de comment vous faites parce que c'est de ça dont on va parler après, de comment vous avez fait pour le découvrir
Allez vous passez devant les machine.

L'enseignant invite sans relâche à un comportement exploratoire systématique, puis à une reconstruction linguistique qui demande aux élèves d'activer en mémoire des configurations orthographiques spécifiques.

A la fin de cette séquence collective, les élèves sont en mesure de se rendre sur les ordinateurs avec

un point d'entrée fiable pour la reconstruction du texte : le mot *jusqu'à*. Par les phénomènes d'écho proposés par le dispositif mais aussi par le fait d'un travail en dyade, on observe que les 7 groupes réussissent à reconstituer le texte, dans une dynamique de recherche d'indices passant de niveaux très locaux (graphémiques) à des niveaux plus globaux (sémantico-référentiels et syntaxiques).

BILAN ET QUESTIONS EN SUSPENS

La situation visionnée s'inscrit sans aucun doute dans le courant de l'éducation cognitive. L'enseignant crée et maintient un contact avec les élèves, fondé sur une posture d'accompagnement. Il accepte systématiquement les propositions des élèves, sans retour évaluatif immédiat, il invite à validation par le groupe et montre son intention de (re ?) construire un sentiment de compétence. Peut-on conclure à l'accessibilité didactique du dispositif ?

Les procédures montrées par les élèves une fois sur les ordinateurs tendent à confirmer que le logiciel est efficace. En appui sur les fonctionnalités spécifiques de la programmation informatique, il permet aux élèves de développer une dynamique linguistique en appui sur leur déjà-là, lui-même en questionnement permanent au cours de l'activité de lecture.

Le module *Tirécrit* des *Langagiciels* semble donc répondre à l'enjeu didactique d'un accès différent au savoir lire, en rendant visible le déroulé d'un acte très complexe, lire, qui s'actualise par une série d'opérations ne montrant habituellement aucune trace.

Le dispositif a-t-il permis un nouveau rapport au savoir et aux apprentissages ?

La parole de l'enseignant dénote un positionnement fort de médiation, dans le but de créer une dynamique motivationnelle reposant d'une part sur le défi que représente l'activité, d'autre part sur le fait de vivre l'expérience du sentiment de compétence.

Cependant cette séance soulève plusieurs interrogations : les échanges maîtres-élèves s'actualisent-ils dans un véritable espace de dialogue ? Si l'accompagnement de la pensée dans un contexte sécurisé est essentiel, n'est-on pas ici parfois face à l'écueil d'un guidage trop fort ?

Le jeu des questions-réponses est à règle unique : le professeur explique et questionne, l'élève qui prend la parole ne s'adresse qu'à l'enseignant, et par segments très courts, le plus souvent un mot. Le questionnement est très fin, réduisant le degré de liberté de l'apprenant, qui parvient à la réponse. Il s'agit d'éviter la dispersion et de forcer l'attention conjointe. Nous ne parlons bien entendu que de la première partie de la séance et le travail en dyade sur les ordinateurs invite les élèves à de véritables interactions langagières. Cependant, cette première partie de la séance dure 45 minutes pendant lesquelles le raisonnement et le potentiel langagier de chaque élève, dans sa singularité, n'ont été que peu visibles.

Le moment de classe examiné se révèle une illustration de la théorie des expériences d'apprentissage médiatisées avec une application rigoureuse de ses principes. Selon Bru (2015), les évaluations du dispositif de l'EAM tendent à montrer que s'il a un effet positif sur les tests d'intelligence, il en montre moins sur les apprentissages scolaires. Cependant, le dispositif présenté ici s'actualise à partir d'une situation-problème mettant en jeu des objets de savoir scolaire : la maîtrise de l'écrit et le savoir lire. A la fin de la séance, les dyades sont en réussite. Quelle est la part de l'EAM ? Celle l'activité langagière réalisés sur *Tirécrit* ? Au travers de cette séance s'entremêlent la question du développement de l'intelligence et celle de l'accès au savoirs scolaires. Si le dispositif tel que décrit ici semble relever de l'application d'une théorie plus que de la réélaboration, il se montre cependant assez puissant selon nous pour inviter la recherche en éducation et en didactique des disciplines à développer des projets visant à construire et à évaluer des dispositifs pédagogiques inédits dans le but de relever, avec les meilleures hypothèses concernant le développement de l'intelligence et des compétences scolaires, le défi de l'accès au savoir pour tous les élèves.

Bibliographie

Adam, J.-M. (2015). *La linguistique textuelle* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.

Assude, T., Perez, J.-M. & Tambone, J. (2016). Obstacles didactiques et dynamique des pratiques inclusives in G. Pelgrims et J.-M. Perez (Ed.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp.99-113). Suresnes : INS HEA.

Assude, T. (2017). Questionner les liens entre numérique et accessibilité didactique : un exemple avec les calculatrices. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2017/2 (78), 11-24.

Barataud, D. (2005). *Les Langagiciels et nuagiciels au service de l'apprenant dans sa conquête de l'écrit*. en ligne : <http://www.langagiciels.com/spip.php?article6>

Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Vergès : *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 49-68.

Benoit H., Assude T. & Pérez J.-M. (2017). Numérique et accessibilité dans l'éducation et en formation, présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2017/2 (78), 5-9.

Bru M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*. Presses universitaires de France.

Demont, E. & Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 2004/3 (56), 245-257.

Feuerstein, R., & Hoffman, M.B. (1995). Conflit inter-génération des droits : Imposition culturelle et réalisation de soi. In Büchel, F. (Ed.), *L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation* (pp. 103-134). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Feuerstein, R., Rand, Y., and Sasson, D. (1993). La modification active : approche d'intervention pour le retard de performance. In Ionescu, S. (Ed.), *La déficience intellectuelle : approche pratique de l'intervention*. Paris: Éditions Agence d'Arc.

Paour, J.L., & Cèbe, S. (1999). Le mouvement de l'éducation cognitive. In P. A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Eds.), *Métacognition et éducation* (pp. 107-139). Bern : Peter Lang.

Perret, P. (2016). Accompagner le développement de l'intelligence : les pratiques d'éducation et de remédiation cognitive. *Enfance*, 2016/1 (1), 85-111.

Puyalet, J. (2014). Les Langagiciels : des bénéfiques non secondaires. *Revue du CERFOP*, 24, 123-140.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique. Mythes et réalités*. Paris : Retz.

Annexe 1 : document pour le travail à la table, tiré de *Tirécrit*

BONNE JUSTICE

..'.

..'.

,

..'.

,

..

,

Paul ELUARD

BONNE JUSTICE

Ø'ooo oo oooooo ooo oo oooooo
 Øo oooooo ooo oooo oo ooo
 Øo oooooo ooo oooo oo ooo
 Øoo oooooo ooo oooo oo oooooo

Ø'ooo oo oooo ooo oo oooooo
 Øo oooooo oooooo oooooo
 Øoo oooooo oo oo oooooo
 Øooooo ooo oooooo oo oooo.

Ø'ooo oo oooooo ooo oo oooooo
 Øo oooooo Ø'ooo oo oooooo
 Øo ooo oo oooooo
 Øo oo oooooo oo oooooo.

Øoo oo oooooo oo oooooo
 Øoo oo oo oooooooooooooo
 Øo oooo oo ooooo oo Ø'ooooo
 Øoooo'o oo oooooo oooooo.

Paul ELUARD

Annexe 2 : phénomène d'écho dans *Tirécrit*

.....

..est .. ude ... des ...es
 ..r...s...s ...t du ...
 ..r...s ...t du eu
 ..sers ...s ...t des ...es

..est .. durg ... des ...es
 ..rder ...t...r
 ..verres et ...s're
 ...r...es d...ers de ...rt.

..est .. d...e ... des ...es
 ..e ...er 'e'u e' u...re
 ..e r...e e' r...t
 ..t ..es e...s e' r...res.

..ee...e et ..u...e
 ..u... se ..er...t...t
 ..u...d du ...eur de 'e...t
 Jusqu'à .. r...s... su...e.

.....