

DIFFICULTÉS LINGUISTIQUES ET SITUATIONS LANGAGIÈRES.

Contexte et Intention

La question des difficultés linguistiques rencontrées par nos élèves reste un thème inépuisé et inépuisable en sciences de l'éducation, et on serait tenté de dire une question « épuisante » pour les enseignants, tant le combat mené au quotidien reste difficile dans ce domaine.

Alors, quoi de nouveau sur cette question ? Sans doute de nouvelles approches qui examinent ces difficultés aujourd'hui sous un angle beaucoup plus large: linguistique, bien sûr, mais aussi, cognitif, psychologique, sociologique et culturel. « Derrière un discours, se terre une réalité plus profonde : une façon de connaître, de percevoir et de ressentir l'ensemble de la réalité sociale » écrit Uli Windisch (sociologue genevois spécialiste de l'analyse du discours).

Puisque les difficultés linguistiques ne peuvent pas être analysées (ni même traitées ?) du seul point de vue de la langue, il paraît donc important de distinguer, comme le fait Elisabeth Bautier dans son ouvrage « Pratiques langagières, pratiques sociales », ce qui relève du linguistique de ce qui relève du langagier dans l'utilisation que font nos élèves du langage, en lecture comme en écriture. « On parle la même langue mais on ne doit pas parler le même langage », note E. Bautier en couverture de son ouvrage.

Cette différence est intéressante à prendre en compte parce qu'elle correspond au moins à deux constats que nous faisons couramment dans nos classes :

Constat n°1 : Les élèves en difficulté sur le plan linguistique ont souvent des pratiques langagières quotidiennes très éloignées des codes de la langue et des compétences attendues : écriture phonétique, vocabulaire restreint et codé, opinions non justifiées. A cela s'ajoute des comportements : on ne trouve « rien » quand on doit chercher une information (sur internet par exemple); on s'interpelle plus qu'on ne se parle à l'oral...

Autant de pratiques intériorisées qui sont devenues pour les élèves un « habitus », au sens que donne à ce mot le sociologue Pierre Bourdieu. Il s'agit de pratiques qui freinent l'apprentissage (et l'enseignant va devoir les combattre) et éloignent les élèves des performances attendues. Quelles stratégies mettre en place pour améliorer la maîtrise de la langue tout en tenant compte des pratiques langagières des élèves ?

Constat n° 2 : Cet écart entre l'existant et l'attendu semble parfois insurmontable, pour l'élève comme pour le professeur.

Exemple de l'élève « résigné » : « *Ne vous inquiétez pas, Madame, j'ai toujours écrit comme ça !* »
 Exemple du professeur « découragé » : « *Ils connaissent les règles d'orthographe mais ne les appliquent pas... Pourquoi ?* »
 « *Quand je donne des exercices, ils les réussissent et semblent avoir compris les règles, mais quand il s'agit de rédiger un texte, tout est oublié* »

Comment ne plus considérer les difficultés linguistiques comme une fatalité quand on arrive au lycée ? Quelles situations proposer aux élèves en difficulté linguistique, qui ne se résument pas à une batterie d'exercices grammaticaux ?

Pour tenter de répondre à ces questions, il semble nécessaire d'analyser, dans un premier temps, les représentations des enseignants et des élèves face aux difficultés rencontrées. Ces analyses devraient faciliter ensuite la prise en compte des pratiques langagières des élèves dans les séquences pédagogiques.

Objectifs

Ce travail s'articule autour de trois objectifs :

- 1- Rendre compte de certaines recherches actuelles sur l'analyse des difficultés linguistiques des élèves, en écriture et en lecture (en particulier la lecture de données numériques), en s'appuyant entre autre sur les travaux d'Elisabeth Bautier.
- 2- Proposer des éléments d'analyse à travers des situations « réelles » : une situation d'écriture (analyse de productions écrites) et de lecture de données numériques (une situation d'apprentissage)
- 3- Présenter des séquences d'apprentissage en prenant en compte les difficultés les plus fréquemment rencontrées par les élèves

I) - L'analyse des difficultés dans les pratiques d'écriture des élèves

Introduction

Le nouveau programme de français du Bac pro 3 ans comprend le développement d'au moins trois capacités que nous allons traiter ici :

- la production d'écrit et donc la maîtrise de la langue, à travers l'acquisition de certaines notions du champ linguistique (pronoms, substituts, connecteurs logiques...)
- le développement de l'expression orale
- l'utilisation de TIC (Techniques de l'Information et de la communication)

Dans chacun de ces trois domaines nous pouvons déjà évoquer des difficultés et des pratiques d'élèves qui nous interpellent : le refus de relire sa production écrite, pour ne pas voir ses fautes (ça décourage dit-on !) ; l'immense gêne à parler devant les autres dans un langage académique (ça fait « emprunté ») ; l'impossibilité de trouver une information simple après des heures de recherche là où il y a au contraire des centaines d'indications sur le sujet (« y a rien sur Internet »)

Comment analyser ces comportements? De quoi relèvent ces difficultés exprimées?

Elisabeth Bautier, dans son ouvrage « Pratiques langagières, pratiques sociales » insiste sur la nécessité de distinguer, dans l'analyse des difficultés, ce qui relève du linguistique (donc de la connaissance de la langue) de ce qui relève de domaines plus complexes, cognitifs, psychologique, culturels... Les pratiques langagières des élèves traduisent en effet un rapport au langage qui n'est pas seulement le reflet du rapport aux savoirs, mais en est le constituant.

♦ Langue et langage, deux notions à ne pas confondre

On appelle **langage** la fonction d'expression de la pensée (pensée au sens large d'activité mentale, regroupant réflexion, sentiment ...) quand la **langue** désigne plus précisément le système d'expression de cette pensée. La langue est un moyen d'expression codifié, comprenant un vocabulaire et une grammaire précis, le français est une langue au même titre que l'anglais ou l'espagnol. Ne pas maîtriser la langue, c'est ne pas maîtriser ses codes grammaticaux, ou lexicaux.

Mais langue et langage sont étroitement liés, tout mode d'expression verbal révèle notre propre niveau d'appropriation de la langue en même temps qu'il traduit une pensée.

En ce sens, toute **situation langagière** « est double » et doit nous permettre de mesurer ces deux éléments, la pensée qui s'exprime et la maîtrise des codes linguistiques nécessaires à l'expression de cette pensée.

Deux questions se posent alors :

- 1- Comment se traduit cette distinction dans nos pratiques d'évaluation de l'écrit ou de l'oral ?
- 2- Ces deux éléments sont-ils aussi indépendants qu'on pourrait le penser au premier abord ?

Les enseignants distinguent fréquemment, dans les copies, l'idée (ex : un argument) de la façon d'exprimer cette idée (la maîtrise des codes linguistiques) et les barèmes d'évaluation prévoient en général la distinction de ces deux éléments.

Pourtant, il semble que le repérage des difficultés strictement linguistiques prédomine. Les annotations portées sur les copies sont majoritairement en rapport avec les codes linguistiques. Pourquoi ? Au moins pour deux raisons :

La maîtrise de la langue est une capacité transversale à toutes les situations proposées en classe. C'est un élément incontournable, quels que soient les objets d'études étudiés ou les capacités visées. Il y a donc une tendance « naturelle » à se focaliser sur la maîtrise de la langue qui apparaît alors comme un pré-requis indispensable, et il n'est pas rare que la correction individuelle d'un exercice (celle qui figure dans la marge de la copie) se réduise à quelques corrections grammaticales ou syntaxiques.

Par ailleurs, les difficultés qui surgissent dans la majorité des exercices **se traduisent** presque toujours, à la première lecture, par des productions inappropriées **d'un point de vue linguistique**.

Ceci donne lieu aux interprétations suivantes :

Exemples :

Exemples de situations langagières proposées :	Erreurs des élèves constatées	Analyse des erreurs <u>du seul point de vue linguistique</u>
Reformuler oralement un récit (récit d'aventure)	Tendance à la paraphrase, lecture de notes.	<i>manque de vocabulaire</i>
Exprimer un avis argumenté par écrit	Un seul paragraphe de plusieurs lignes qui constitue une seule phrase mal orthographiée.	<i>Méconnaissance des connecteurs logiques et de l'orthographe de base.</i>
Lire un énoncé de données textuelles ou numériques	Lecture hésitante et laborieuse	<i>Langage soutenu incompris, problème de niveau de langue et de vocabulaire restreint.</i>

Lorsque des erreurs ont été repérées comme étant d'ordre linguistique, il semble logique d'orienter son travail sur les éléments nécessaires à l'apprentissage d'une langue : la grammaire, la lexicographie, la sémantique, la phonétique...

Chacun a pu travailler ainsi, pour s'apercevoir que les difficultés ne disparaissent pas pour autant...

En effet, l'utilisation que chacun fait de la langue ne traduit pas seulement la maîtrise technique qu'il en a, elle révèle aussi d'autres éléments, comme le rapport à la pensée, et d'une manière plus large le rapport à la construction des savoirs (cf. Elisabeth Bautier). Ce sont donc des éléments linguistiques et extra linguistiques qui s'expriment dans la pratique de la langue et les situations langagières en général.

♦ La part de l'extra-linguistique dans la pratique de la langue

D'après la sociolinguistique, plusieurs facteurs interviennent dans notre pratique de la langue : ce sont des facteurs d'ordre cognitifs, culturels, sociaux et bien sûr, linguistiques... On peut également ajouter les aspects psychologiques...

Pour Elisabeth Bautier, il faut donc situer la langue dans une problématique qui la dépasse en prenant en compte tous ces aspects.

On peut tenter d'analyser les productions des élèves à la lumière de cette nouvelle donnée : Quelle est la part du linguistique et de l'extra linguistique dans les difficultés des élèves ?

Voici quelques exemples dans le tableau ci-dessous : (exemples réels, copies d'élèves de cette année 2009)

	Exemples de difficultés	Interprétations possibles de ce qui est en jeu (et qui n'est pas d'ordre strictement linguistique)
Ecrit	L'absence de ponctuation, l'écriture au kilomètreet parfois une seule phrase qui forme l'unique paragraphe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>On écrit sans réfléchir, pour aller vite, et peut-être se « débarrasser » du problème ou du travail à faire (aspect <u>psychologique</u>)</i> ▪ <i>L'absence de paragraphe marque l'absence d'étapes dans la pensée. (aspect <u>cognitif</u>)</i> ▪ <i>la non maîtrise de la ponctuation (<u>linguistique</u>)</i>
	- le parti pris de l'abréviation	- <i>correspond à des pratiques sociales et culturelles (jeunes) par l'utilisation de l'écriture phonétique dans les « textos » (aspect <u>socio-culturel</u>)</i>
	- les très nombreuses fautes d'orthographe (et les plus élémentaires)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>refus de relire son travail pour corriger les fautes (on connaît les règles mais on ne les applique pas (comportement, aspect <u>psychologique</u>))</i> - <i>méconnaissance de certaines règles (<u>linguistique</u>)</i> - <i>manque de valorisation de l'écriture « sans faute » qui n'a guère d'importance (aspect <u>social</u>)</i>
lecture	« j'ai rien trouvé » dans les situations de recherche d'informations	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>lecture trop rapide, superficielle, là aussi peut-être pour se débarrasser du problème posé-situation d'évitement - (psychologique ?)</i> ▪ <i>difficulté de trouver une information dans un ensemble de phrases complexes ou au registre de langue soutenu. (linguistique ?)</i> ▪ <i>mise en page austère ou trop inhabituelle qui perturbe les performances de lecture (social))</i> ▪ <i>l'effet déstabilisant de toute situation de</i>

		<i>recherche (déséquilibre cognitif, voir Piaget)</i>
oral	- le non emploi de la double négation ou l'absence de liaison	▪ <i>statut social, ce mode d'expression étant jugé « maniéré » (socio-culturel)</i>

Conclusion :

On parle couramment de difficultés quand les pratiques du langage ne correspondent pas ou s'éloignent du code linguistique « normé ». On mesure la difficulté en fonction de l'importance de cet écart. La non maîtrise de la langue est considérée comme la cause « origine » de nombreuses difficultés d'expression, et la remédiation passe par la réappropriation des codes linguistiques.

Mais les productions des élèves sont l'expression de difficultés autres que la seule maîtrise de la langue, et ce malgré les apparences et ce qui s'analyse en première lecture, **il est donc important de s'interroger sur les véritables causes des erreurs pour appliquer des modalités de travail adaptées.**

II) ANALYSE DES DIFFICULTÉS DANS LA LECTURE DE DONNÉES NUMÉRIQUES

Tableau récapitulatif des difficultés rencontrées par les élèves

Principales difficultés	Constats (paroles d'enseignants)	Remarques
La démarche de recherche et le problème de la « noyade »	<p>« <i>Bien souvent l'élève est désorienté par la <u>non-linéarité de sa recherche</u> et cette dernière se solde par un échec.</i></p> <p>L'organisation du classement de l'information sur Internet (linéaire, en réseau...) a-t-elle des similitudes avec l'organisation de la pensée ?</p>	<p>La pensée s'organise selon une certaine logique, du simple au complexe, du général au particulier ... mais les informations qui apparaissent sur Internet à la suite d'une recherche présentent des agencements différents (voir schémas) :</p> <p><u>La mise en relation de ces deux « logiques » ne va pas de soi.</u></p>
La prise en compte des informations et le problème de la validité des sources	<p>« <i>Les élèves attachent peu d'importance à l'origine des informations et en identifient mal les sources.</i></p> <p>Comment faire comprendre l'importance de la validité des sources ?</p>	<p>Les sources sont difficiles à identifier parce qu'on distingue mal un organisme, d'une personnalité, d'une association, d'un « blogueur »...</p> <p>Ceci renvoie au problème de l'objectivation : qui parle ?</p>
La saisie des informations et le problème du « butinage »	<p>« <i>L'activité de lecture des données numériques est trop segmentée</i> » « <i>En fait, plusieurs expérimentations ont montré que le butinage libre ne permettait pas de mémoriser des concepts essentiels de la séance pédagogique.</i> »</p>	<p>Les informations partielles, parfois détachées de leur contexte, seront ensuite difficiles à relier entre elles. Par conséquent on a du mal à répondre à la problématique de la recherche initiale qui perd ainsi de son intérêt.</p>
Une autonomie trop grande	<p><u>Pas de guide comme dans une bibliothèque.</u></p> <p><i>Les ressources présentes sur Internet sont interconnectées pour constituer une bibliothèque gigantesque où tout le monde peut déposer ses documents. Il n'y a pas de professionnel comme dans une bibliothèque traditionnelle pour valider les sources, les auteurs.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une autonomie qui se transforme en solitude, l'élève est « perdu » sur le plan cognitif mais aussi affectif

<p>Une surcharge cognitive</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La désorientation créée par les égarements de la recherche <p><i>« L'élève a la totale liberté de cliquer de lien en lien et ainsi <u>sortir du cadre de la recherche demandée</u> »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La multiplicité des modes d'information sur une même page : visuelles, auditives ... <p><i>« Le traitement cognitif des documents numériques est généralement exigeant. C'est le cas notamment des documents multimédias qui présentent des animations, des hypertextes avec une structure non-linéaire et de nombreuses fonctionnalités ou des plateformes de formation à distance. »</i></p>	<p>« La charge cognitive est l'effort mental déployé par une personne pour apprendre »</p> <p>Une surcharge cognitive peut apparaître lorsqu'à un moment donné de sa recherche d'information, l'élève a perdu de vue le but initial.</p> <p>Au nombre important d'informations à traiter se rajoute des modes de présentation qui font appel à des capacités multiples : lecture d'images... Il y a surcharge cognitive.</p>
<p>Des choix difficiles aux « carrefours de l'information »</p>	<p><i>« Le jeune est souvent confronté à de trop nombreux choix dans la poursuite de son activité ».</i></p> <p><i>« Aussi il a du mal à mémoriser l'historique de ses déplacements. »</i></p>	<p>A plusieurs étapes de ses activités de recherche, l'élève se retrouve à des « carrefours » et doit choisir. Mais à partir de quels critères choisir ? L'hésitation n'est-elle qu'un manque de confiance ?</p>
<p>Une situation de travail moins valorisée aux yeux des élèves</p>	<p><u>Exemple de comportement :</u></p> <p><i>Le travail n'est pas enregistré à la fin de l'heure et donc perdu, l'élève s'en soucie peu alors qu'il accepterait moins bien de perdre un travail sur papier.</i></p> <p><u>Phrase d'élève :</u></p> <p><i>« on va sur le PC aujourd'hui, m'sieur ? »</i></p> <p>Une situation considérée dans son aspect ludique uniquement</p>	<p>Des supports dématérialisés et un travail « sans trace », moins « impliquant » qu'un support papier traditionnel expliquent le détachement constaté pendant certaines séances.</p>

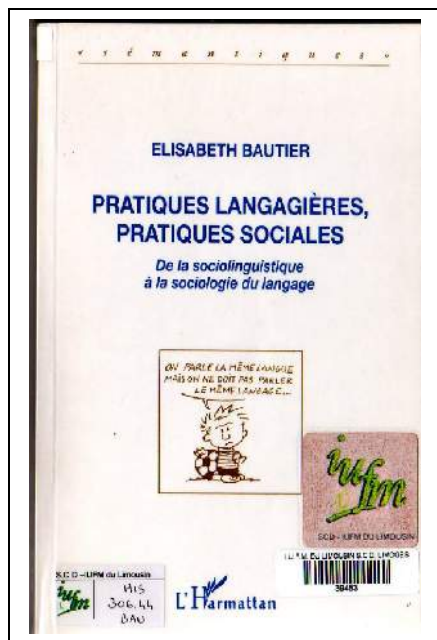
Bibliographie

A- Elisabeth Bautier : *Pratiques langagières et pratiques sociales*.
Editions de l'Harmattan 1995

B- Didier Perrier – Equipe ESCOL – Paris VIII-

Conférence consacrée à l'illettrisme prononcée à l'Université d'été de Reims en août 2003

Elisabeth Bautier : *Pratiques langagières et pratiques sociales*.
Editions de l'Harmattan 1995



Elisabeth BAUTIER

Linguiste, professeur en sciences de l'éducation à Paris 8, Elisabeth Bautier étudie **les relations entre langue, langage et construction des savoirs chez les jeunes et les adultes en difficultés d'apprentissage**.

En résumé :

C'est une erreur de penser, comme le font la plupart des enseignants, que la non maîtrise du système linguistique est la cause principale des difficultés des élèves.

C'est un phénomène qui joue un rôle, certes, sur les apprentissages, mais ce rôle n'est pas majeur.

D'ailleurs les pratiques de remédiation qui ne s'appuieraient que sur des corrections grammaticales ou orthographiques ont montré leur insuffisance (*elles ne sont pas inutiles pour autant*).

Les productions des élèves révèlent d'autres phénomènes, en particulier leur rapport au langage, et donc leur rapport au savoir.

Les psycholinguistes ont déjà pointé les interactions existantes entre les domaines cognitifs et sociaux dans l'analyse des causes des difficultés. Mais cette interaction n'a pas été analysée dans les éléments linguistiques eux-mêmes, c'est-à-dire dans les pratiques langagières des élèves. C'est ce qu'Elisabeth Bautier propose de faire.

Exemple : la difficulté, pour un élève, de porter un jugement argumenté sur un phénomène, ne peut pas être seulement imputable à un manque de vocabulaire, (aspect purement linguistique), c'est une difficulté qui révèle une posture, celle du droit de juger, ou encore l'impossibilité de décontextualiser une situation. On comprend que ce genre de difficulté aura des conséquences directes sur l'appropriation des connaissances, toutes disciplines confondues.

C'est pourquoi, pour Elisabeth Bautier, les pratiques langagières nous renvoient aux pratiques sociales, elles révèlent un rapport à l'école, au savoir. Mais il ne s'agit pas pour autant d'un simple effet de miroir, le langage ne pouvant se réduire à un mode d'expression d'une pensée déjà constituée, il est constitutif de cette pensée, c'est un moyen de penser et d'agir.

Etudier les pratiques langagières c'est chercher à atteindre le locuteur (étudier l'identité sociale du sujet), vouloir les modifier, c'est, sans doute, même si Elisabeth Bautier ne le dit pas explicitement, essayer de changer le rapport au savoir qu'il entretient avec l'école.

B- Didier Perrier – Equipe ESCOL – Paris VIII-

Conférence consacrée à l'illettrisme prononcée à l'Université d'été de Reims en août 2003

ELÈVES EN DIFFICULTÉ, RAPPORT AU SAVOIR ET ÉCRIT

En résumé :

D. Perrier défend la thèse selon laquelle il existe un lien étroit entre le rapport au langage et le rapport au savoir.

C'est ainsi que l'apprentissage de la lecture ne peut être réduit à sa seule dimension technique, c'est-à-dire à une activité idéo-visuelle, ou à l'apprentissage d'un code. Il faut au contraire analyser cette activité dans une approche plurielle, linguistique bien sûr mais aussi cognitive, culturelle et sociale. Il rejoint ainsi la thèse d'Elisabeth Bautier.

Apprendre à lire est une activité culturelle qui exige de se situer dans de **nouveaux contextes**, à la fois par les situations proposées – scolaires et donc éloignées du milieu connu- et par les **contenus des écrits avec lesquels les élèves sont plus ou moins familiarisés.**

Pour cette raison, les élèves en difficulté de lecture le sont également à l'écrit et à l'oral, il faut donc analyser les processus plus globaux que sont les **pratiques langagières** à l'école, dans toutes les disciplines, et le rapport que l'élève entretient avec ces pratiques, et donc au savoir.

Les élèves en difficulté ont des façons d'apprendre caractéristiques et des pratiques de l'écrit qui ont un impact sur les apprentissages dans toutes les disciplines :

- soit les élèves ne travaillent pas, et donc n'apprennent pas ; soit ils travaillent mais en s'appliquant à l'exécution d'une tâche dont ils ne voient pas bien l'enjeu, leur **réussite restant ainsi ponctuelle.**
- **Ils associent ce qu'ils ont appris au contexte dans lequel ils l'ont appris**, accédant ainsi difficilement aux principes plus globalisants.
- Ils ont une grande relation de dépendance vis-à-vis de l'enseignant, accédant difficilement à l'autonomie. La discipline est souvent entièrement associée à celui ou celle qui l'enseigne.
- Les élèves « savent » ou ne « savent pas » mais ne se mettent pas spontanément en situation de recherche

Didier Perrier propose quelques pistes de travail pour favoriser les apprentissages des élèves en difficulté :

- Développer les pratiques d'écriture, qui ont des portées dans toutes les disciplines, pour favoriser l'appropriation des savoirs, et en particulier les reformulations écrites (comptes rendus, synthèse...)
- Eviter les activités « passives » et préférer celles où l'élève est en activité de recherche
- Favoriser l'émergence des questions

III) L'analyse des difficultés en lecture de données numériques : Enseigner avec les TICE, quelques éléments de réflexion.

La maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE) est un axe fort affiché par le Ministère de l'Education. Le « *Rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'Education nationale : plan actions* » présente la situation de la France et le Rapport Médiapro (2006) « *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias* » qui est une comparaison de différents pays européens.

Le rapport ministériel souligne l'essor de l'utilisation des TICE dans le cadre scolaire par les enseignants dans deux contextes :

- lors de la préparation des cours
- avec les élèves.

Cette utilisation reste encore limitée puisque seulement 46% des enseignants déclarent utiliser les TICE avec leurs élèves.

Concernant les élèves, l'utilisation des TICE varie selon le cadre familial ou scolaire et les fréquences d'utilisation et la nature des activités.

3.1. De l'usage des ressources numériques partagées sur Internet

Nous demandons à nos élèves d'aller chercher des éléments de réponse aux questions posées. Cela demande de la part de l'apprenant une connaissance de la compréhension des consignes écrites et orales ; de plus, l'élève doit posséder les compétences pour réaliser la production écrite s'il y a lieu. Enfin, il faut une maîtrise minimum du support pédagogique informatique.

3.1.1. Objectif de la séance d'exploitation d'Internet en classe :

Laisser l'élève seul, en autonomie, chercher des éléments c'est aussi l'exposer à de nombreuses difficultés ; outre la méconnaissance du fonctionnement, parfois l'enseignant et l'élève ont une représentation mentale de cet outil bien éloignée de sa réalité. Ainsi une séance d'exploitation d'Internet en classe c'est *développer un ensemble de compétences langagières et technologiques chez les élèves.*

3.1.2. Pratiquer une recherche documentaire par les élèves

La recherche d'information avec les TICE pour les élèves semble être une situation complexe. Ce processus de recherche d'information exige trois types de connaissances :

- a) des connaissances sur le contenu du document ;
- b) des connaissances générales dans le domaine de l'information ;
- c) des connaissances plus spécifiques quant au mode opératoire propre à chaque document numérique.

3.1.3. Les apports de l'utilisation des TICE

- a) Les élèves sont plus motivés par l'habillage technologique.
- b) Il existe un enjeu social : nouvelles façons de travailler.
- c) Les apprentissages sont améliorés qualitativement, quantitativement.

3.1.4. Les difficultés créées chez les élèves

Quelques éléments relevés lors d'une séance de recherche d'information avec les TICE révèlent la complexité des apprentissages:

- L'enseignant pour aboutir à un résultat positif donne *tous les éléments* c'est-à-dire toutes les références, toutes les démarches (le site, le titre du document,...). L'élève est totalement guidé par l'enseignant.

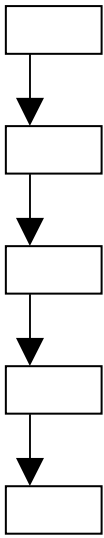
Plusieurs questions émergent alors : Qu'apprend l'élève ? Quel est « le plus » des TICE ? Quelles compétences sont mobilisées ? L'élève a-t-il conscience de son « bagage technique » appliqué en milieu scolaire ?

- Autre cas de figure, l'élève est laissé seul avec un guidage minimal

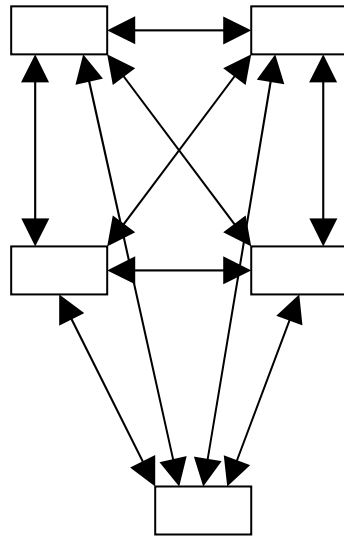
Bien souvent l'élève est désorienté dans sa recherche et cette dernière se solde par un échec. De nombreuses raisons peuvent expliquer cela.

- ✓ Tout d'abord, la recherche s'effectue parfois de manière *non-linéaire* et cela noie l'élève en le revoyant de lien en lien : l'apprenant ne sait plus revenir en arrière pour réorienter sa recherche .

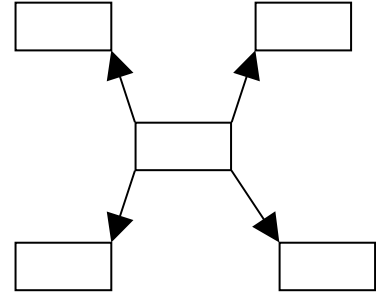
On peut représenter donc les réseaux de trois façons :



Structure de document
linéaire



Structure de document
en réseau (hypertextuelle)



Structure de document
hiérarchique

Figure 1. Différentes structures de documents, Tricot A. (2007), p.28

L'enseignant doit donc s'assurer :

- dans quel type de réseau l'élève « se démène » ;
- quel élève est à l'aise avec quel réseau ;
- de faire évoluer l'élève vers une autonomie réelle en maîtrisant des compétences de plus en plus complexes.

Ce point sera développé dans la partie 3.2 ; nous fournirons, par ailleurs, quelques pistes pour aider les enseignants à construire une séance de recherche en utilisant Internet.

- ✓ Aller sur Internet seul c'est s'aventurer dans une immense forêt de données sans boussole et sans carte.

Les ressources présentes sur Internet sont interconnectées pour constituer une bibliothèque gigantesque et tout le monde peut déposer ses documents.

Il n'y a pas de professionnel comme dans une bibliothèque traditionnelle *pour valider les sources, les auteurs*. Il n'y a pas de professionnel pour transformer une recherche sans limite en recherche linéaire facilitant les apprentissages.

C'est aussi une bibliothèque où les données périmées, dépassées persistent. Quelles données l'élève doit-il choisir ?

- ✓ Utiliser Internet c'est utiliser un moteur de recherche : oui... mais lequel ? Comment cela marche-t-il ?

Par habitude la majorité des utilisateurs préfèrent « Google » ; quelques questions méritent réflexion : comment fonctionne-t-il ? Comment l'élève utilise ce moteur ? Pose-t-il une question ou un mot ? Pourquoi ce moteur de recherche ?

Comment adapter mon questionnement et celui de l'élève à « l'outil » Internet ?

- ✓ De plus, l'utilisation des TICE c'est poser crûment les termes de *l'utilité*, de *l'utilisabilité* et de *l'acceptabilité* dans le champs des recherches sur l'évaluation ergonomique des ressources numériques.

A cela s'ajoutent les caractéristiques particulières du nouveau support :

- a) Les hypertextes
- b) La multi modalité

3.1.5. Les questions posées

Ces constats soulèvent de nombreuses questions : quelles sont les spécificités des ressources numériques, souvent soumises aux apprenants ? Quelles difficultés suscitent-elles ?

Ces ressources redéfinissent-elles les statuts d'auteur et de lecteur au profit du statut unique d'utilisateur ? Améliorent-ils ou modifient-ils les apprentissages ? En quoi affectent-ils le processus de compréhension impliqué dans l'apprentissage ?

3.2 Les effets des caractéristiques des TICE sur l'apprentissage.

3.2.1 Hypertextes et apprentissage

Les *hypertextes* sont définis comme des documents composés de plusieurs documents reliés entre eux par des liens. Cette nouvelle structure est *complexe* pour l'élève en situation d'autonomie ; il a la possibilité de suivre ou non l'ordre hiérarchique des liens prévus par l'auteur du document. Il a la *totale liberté* de cliquer de lien en lien et ainsi sortir du cadre de la recherche demandée. Cela entraîne une désorientation et une *surcharge cognitive* poussant l'élève à demander la validation du document trouvé. *L'organisation non-linéaire des hypertextes favorise la désorientation des élèves déjà en difficulté langagière.*

Une surcharge cognitive peut apparaître lorsqu'à un moment donné de sa recherche, l'élève a perdu de vue le but initial, lorsque l'activité de lecture est trop segmentée ou qu'il est confronté à de trop nombreux choix dans la poursuite de son activité. Ainsi il a du mal à mémoriser l'historique de ses déplacements.

Les expérimentations récentes montrent que, au début de son travail, l'élève a *du mal à tirer partie de toutes les aides fournies*, qu'il en utilise certaines préférentiellement. Ces recherches indiquent également *l'influence importante d'un entraînement systématique* de l'élève. Cet entraînement permet à l'élève d'acquérir les stratégies les plus appropriées.

Les travaux récents dans le domaine des Interactions Homme-Machine (IHM) examinent en détail la tâche de recherche d'informations dans un hypertexte dans une perspective d'apprentissage ; cela est illustré par la figure suivante :

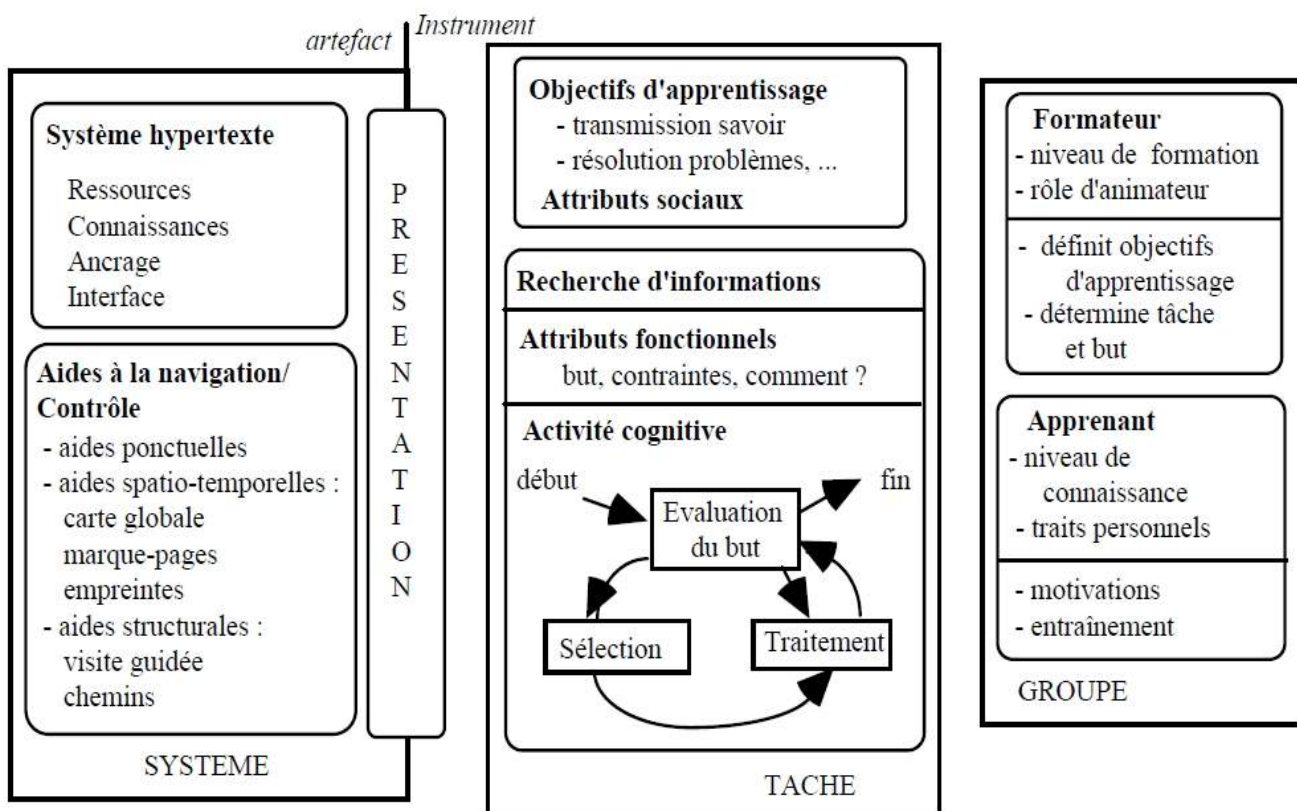


Figure 2. La tâche « recherche d'informations dans un hypertexte » replacée dans son contexte global de travail collaboratif où interviennent le système (outil Internet), la nature de la tâche et l'élève dans le groupe d'apprentissage. (Figure empruntée à Chanier T, 1998)

Cette figure illustre la complexité à laquelle l'apprenant est confronté.

Voici en quelques lignes ce que doit faire un élève en autonomie.

Pour mener à bien la tâche qui lui est demandée, l'élève se lance dans une activité de recherche d'information dont le cycle est schématisé en figure 2 : une tâche étant donnée, le sujet l'évalue, se fixe des buts, puis sélectionne les informations pertinentes pour ensuite les traiter. Les élèves entraînés consultent régulièrement dans leur grande majorité, la définition du but initial lorsqu'elle est fournie par le système ou par l'enseignant ; son absence peut interrompre l'activité.

La sélection du thème peut s'opérer de façon très différente suivant qu'il faille « survoler » l'hypertexte ou rechercher un espace limité de ressources. *Les formes de représentation de la structure des ressources et les aides à la navigation et à la recherche* sont ici *essentiels*. La sélection aboutit à la consultation ou lecture détaillée d'un nœud d'information dans le réseau. Le sujet doit alors effectuer un double traitement : comprendre le passage informationnel et l'intégrer à ses connaissances antérieures du domaine et décider si ce contenu contribue à la satisfaction du but initial.

Aux origines des développements des hypertextes, *l'aspect recherche et extractions d'informations* était présenté comme *naturellement pourvu de qualités pédagogiques*. L'argumentation qui prévalait alors insistait :

- sur la liberté de navigation, support de l'apprentissage par la découverte,
- sur la similitude entre l'organisation de la pensée humaine et celle de l'hypertexte.
- sur le rapprochement entre les connaissances de l'expert et celles de l'élève.

En fait, plusieurs expérimentations ont montré que *le butinage libre* ne permettait pas de *mémoriser des concepts essentiels de la séance pédagogique*.

3.3. Perspectives et réflexions

Les ressources numériques constituent une révolution dans l'histoire du document ; les conséquences commencent à être perçues.

Davantage de documents sont accessibles, plus rapidement et en abolissant la distance qui les sépare du lecteur. Davantage de personnes peuvent concevoir et diffuser des documents numériques ; *mais plus d'accessibilité ne veut pas dire que les documents numériques sont intéressants, lus et compris*.

3.3.1. Eléments forts de réflexion

Les documents multimédias, notamment quand ils utilisent de façon pertinente la *complémentarité des codes linguistiques et non-linguistiques* ainsi que la *complémentarité des modalités visuelles et auditives*, permettent dans bien des cas *d'améliorer la compréhension des élèves qui ont le moins de connaissances* dans le domaine abordé.

Les *documents hypertextes donnent des résultats décevants*. Quelques travaux semblent indiquer qu'ils pourraient être pertinents pour des *élèves ayant déjà de solides connaissances* dans le domaine abordé mais on ne sait pas encore vraiment à quels apprentissages ils peuvent être utiles, dans quelles situations, sous quelles conditions.

Le traitement cognitif des documents numériques est généralement exigeant. C'est le cas notamment des documents multimédias qui présentent des animations, des hypertextes avec une structure non-linéaire et de nombreuses fonctionnalités ou des plateformes de formation à distance.

D'après les chercheurs, comprendre d'où vient ce coût et comment le réduire est un enjeu majeur pour la recherche appliquée.

Cette *exigence cognitive* met aussi en évidence *l'importance des compétences langagières en lecture et compréhension*. Celles-ci ne sont pas contournées par les « nouveaux documents ». Elles sont absolument nécessaires à leur traitement. *Les élèves en difficultés de lecture et de compréhension sont en difficultés avec les documents numériques*.

Si ceux-ci prennent plus de place dans nos sociétés, ce sera au détriment des personnes ne sachant pas lire ou ayant des difficultés de compréhension.

Bibliographie

Tricot, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Paris : Belin.

Chanier, T. (1998). « Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication ». In *Hypermédia et apprentissages des langues, ELA*, n° 110, Paris : Didier, pp. 137-146.

Chanquoy, L., Sweller, J. et Tricot, A. (2007). *La charge cognitive*. Paris : A. Colin.

Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2003). « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail ». *Le Langage et l'Homme*, vol. 38, n° 2, décembre 2003. pp. 171-190.
Disponible en ligne : http://cogprints.org/3438/1/12_Chanquoy.pdf

Coste, J.-P. (1993). « Hypertexte : représentations et ...transferts », *Bulletin de l'EPI*, n°70, juin, Paris : EPI, pp. 67-80.

Gaonac'h, D. et Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette