

POSTFACE

ENSEIGNER LE NUMÉRIQUE, ENSEIGNER AVEC LE NUMÉRIQUE

Jacques CRINON

Université Paris-Est Créteil

Inévitablement, un dossier sur « L'enseignement des lettres et le numérique » conduit à traiter deux questions. En premier lieu, l'irruption et la généralisation des technologies numériques dans la vie culturelle, économique, sociale, quotidienne, les mutations des supports et de la nature des écrits qui en résultent, les modifications des compétences en matière de littératie qu'elles réclament ne conduisent-elles pas l'enseignement du français à faire évoluer ses objets ? En second lieu, quels dispositifs didactiques nouveaux l'usage des technologies numériques permet-il d'introduire dans les classes ?

Nouveaux objets, nouvelles compétences ?

À la première question, la réponse reste ambiguë. D'un côté, les écrits des écrans présentent de nombreuses caractéristiques différentes de celles des livres ou des revues. Ils s'en distinguent par leur mobilité (les mêmes textes peuvent se matérialiser de différentes manières en fonction des logiciels ou de choix d'affichage paramétrés par le lecteur lui-même), par leur hybridation avec d'autres types de documents, relevant d'autres codes sémiotiques (images, animations, documents oraux ou sonores...), par leur fragmentation en unités d'information combinables selon une multiplicité de parcours de lecture (autrement dit leur hypertextualité), par la remise en cause des modes verticaux de l'édition et de la communication culturelle et l'effacement des frontières entre les statuts de lecteur et de scripteur. Mais d'un autre côté, les ordinateurs, les tablettes et les smartphones n'ont pas remplacé les supports plus anciens. Dans certains cas d'ailleurs, l'ergonomie des applications informatiques essaie tant bien que mal de mimer les fonctionnalités du livre ou des magazines, le geste du lecteur qui tourne la page, voire le bruit du papier... à la déception de ceux qui attendaient surtout des nouvelles technologies qu'elles facilitent la lecture savante grâce à des dispositifs nouveaux que ne permet pas l'objet livre (annotation, indexation, recherche d'occurrences, statistiques lexicales...).

Aussi serait-il abusif de parler d'une transformation des objets d'enseignement, au motif que les enquêtes révèlent qu'on lit aujourd'hui de moins en moins de romans et de plus en plus d'écrits divers sur support numérique ;

mieux vaudrait parler d'une extension. Aux objets anciens s'ajoutent d'autres objets. La didactique du français, à la fin des années 1980, s'était donné comme une de ses préoccupations centrales la « diversification de l'enseignement du français écrit¹ » : diversification des situations d'écriture, des pratiques et des publics scolaires, mais d'abord diversification des supports et des textes (Chiss 1990). C'est donc, sans doute, à une diversification encore plus grande que nous conduit l'importance croissante des écrits numériques dans le monde actuel.

Les contributions à la présente livraison du *Français aujourd'hui* nous permettent d'en dessiner quelques aspects majeurs. Roger Chartier, en mettant l'accent sur la double nature du livre comme objet et comme œuvre, rappelle que l'invention du codex avait fait naître des gestes de lecture inédits : à chaque support les gestes qui lui sont propres. Face à l'univers de fragments discontinus et décontextualisés qu'offre à présent l'écrit numérique, une nouvelle manière de lire apparaît, « segmentée, fragmentée, discontinue, qui défie profondément la perception des livres comme œuvres, des textes comme des créations singulières et originales, toujours identiques à elles-mêmes et, pour cette raison même, propriété de leur auteur ». Premier défi pour les professeurs de français. Défi, selon moi, d'autant plus décisif pour la formation des élèves que cette caractéristique des écrits numériques a profondément influencé certains supports papier d'usage courant dans la classe, dès l'école primaire : l'évolution des manuels scolaires vers la fragmentation et la juxtaposition d'éléments hétérogènes quant à leur statut et aux codes sémiotiques auxquels ils font appel en est sans doute un des meilleurs exemples (Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin 2012 ; Vigner 1997).

Emmanuel Fraisse évoque le problème que constitue, dans un univers de la communication immédiate et où se brouillent les rôles de producteur, de prescripteur et de consommateur, l'authentification et la hiérarchisation des savoirs. « Le professeur, conclut-il, ne peut se contenter d'être seulement un modérateur. » La circulation accélérée des savoirs entre l'école et le monde extérieur oblige à en repenser les rôles respectifs. Catherine Becchetti-Bizot y insiste également. À l'image du projet des Encyclopédistes, le rôle du professeur est de faire la synthèse et de structurer la masse des connaissances. J'ajouterais que le professeur acquiert la responsabilité d'intégrer ces nouvelles dimensions à un enseignement continué de la lecture. La question aiguë du plagiat constitue d'ailleurs un symptôme du chemin qui reste à parcourir pour former les élèves et les étudiants à l'utilisation des ressources électroniques pour apprendre et pour penser. Car les pratiques personnelles des adolescents sur internet, pour mener à bien leurs activités d'étude, vont aujourd'hui dans deux directions : échanger pour venir à bout du travail scolaire et s'emparer des documents à disposition. Plagier apparaît dès lors comme le résultat, non

1. Tel était le thème du 4^{ème} colloque international de didactique du français langue maternelle, qui s'est tenu à Genève en 1989.

seulement d'une noyade dans l'information, mais aussi d'un malentendu sur ce que l'école attend d'eux, en particulier à propos de lecture de la littérature : la répétition d'un discours conforme sur les œuvres plutôt que des réactions argumentées aux textes lus, et un dialogue informé avec ceux-ci. C'est ce rapport personnel aux œuvres et la compréhension des attendus de la discipline qui peut se construire peut-être dans les échanges sur le réseau social Twitter présentés par Delphine Regnard : il s'agit alors de créer de nouvelles sociabilité autour du livre, à contrecourant des pratiques des élèves – interviewés par Sylviane Ahr, Max Butlen et Marie-Laure Elalouf – qui ne lisent pas les livres, mais leurs résumés sur internet.

Les dimensions qu'aurait à intégrer un enseignement étendu de la lecture peuvent être déclinées à partir de l'analyse conduite par Jean-François Rouet. Celui-ci indique quatre différences majeures entre la lecture à laquelle les élèves sont aujourd'hui entraînés dans les situations scolaires de lecture et la lecture sur internet, dessinant ainsi un programme de travail dans les classes, dans la mesure où l'enseignant peut se donner comme objectifs de travailler avec ses élèves ce qui fait pour eux obstacle.

À noter qu'est concernée par cette analyse plus la lecture des textes informatifs (y compris en matière d'histoire et de critique littéraires) que la lecture de la littérature ; la sensibilisation aux œuvres exploitant les possibilités d'internet² nécessiterait d'autres développements.

Il s'agit tout d'abord pour le lecteur de se fixer un projet de lecture, sans lequel « il ne peut y avoir de stratégie organisée d'appropriation du texte ». En second lieu, il est nécessaire de constituer le texte à lire ; les élèves ont l'habitude de recevoir un texte déjà constitué, l'activité implicitement sollicitée est d'en construire une représentation mentale cohérente. Sur internet, c'est le texte lui-même qu'il convient de constituer à partir d'un travail de recherche et de sélection d'unités d'information pertinentes au sein d'un espace sans limite ; une proximité thématique avec le sujet ne garantit pas à elle seule la pertinence par rapport au projet. À cela s'ajoute la multiplicité des sollicitations entre lesquelles l'utilisateur d'Internet peine à garder son attention fixée sur son but. La troisième compétence nécessaire concerne l'évaluation de la qualité de l'information : l'information délivrée par un manuel ou un document fourni par l'enseignant est supposée fiable, à jour et honnête ; à l'inverse, les informations recueillies sur internet nécessitent une rigoureuse critique des sources qui conduira dans la plupart des cas à les rejeter ou à les mettre en perspective. Enfin, l'intégration en un tout des éléments divers ainsi rassemblés, le traitement cognitif, pour construire une cohérence d'ensemble, de ces fragments les uns complémentaires, les autres contradictoires, se révèlent redoutables, bien au delà du lycée d'ailleurs.

2. Dans le sillage de l'OULIPO ou de Jean-Pierre Balpe qui en ont été les précurseurs en France (voir Bouchardon, Kac et Balpe 2006).

De manière générale, lire sur les interfaces électroniques est plus difficile que sur les supports papier (Baccino 2004). Certaines de ces difficultés pourront être palliées par la mise au point de meilleures ergonomies : ainsi les écrans rétro-éclairés des ordinateurs, qui fatiguent l'œil, seront-ils peut-être bientôt remplacés par l'encre électronique déjà disponible sur certaines liseuses ; la perte des repères spatiaux dans les pages déroulantes ou les problèmes perceptifs liés à des contrastes insuffisants ou au choix de polices de caractère peuvent également trouver leurs remèdes du côté de la conception des interfaces. Mais les difficultés inhérentes à la nature même de l'Internet ne pourront être surmontées qu'en étant prises en compte dans la formation des élèves.

De même, du côté de la production et de l'entrée dans l'écriture. Je ne prendrai ici qu'un exemple qui concerne les premiers apprentissages. On s'est parfois demandé, puisque les pratiques scripturales d'aujourd'hui ont le plus souvent pour supports le clavier et l'écran, pourquoi continuer à enseigner l'écriture manuscrite. Ne serait-il pas raisonnable d'y substituer, dès l'école maternelle, l'usage du clavier ? Mais une recherche expérimentale de Jean-Luc Velay et de ses collègues (2004), consacrée aux effets comparés d'un apprentissage de l'écriture manuscrite et d'un apprentissage dactylographique des lettres sur la mémorisation des formes graphiques et de leur orientation, conduite auprès d'enfants de l'école maternelle, conclut à une supériorité du passage par l'écriture manuscrite. Là aussi il faut plutôt songer à ajouter de nouveaux apprentissages aux anciens plutôt que de changer d'objets. Avec des conséquences sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

Nouveaux outils, nouvelles démarches ?

La seconde grande question concerne les façons d'enseigner. Les technologies les modifient-elles ? Fournissent-elles de nouveaux leviers pour conduire les élèves vers les apprentissages ?

La première affirmation souvent mise en avant lorsqu'il s'agit de l'ordinateur à l'école est que la machine serait en soi motivante pour les élèves. Je n'en suis pas sûr. Ce qui est motivant, c'est plutôt d'être embarqué par un professeur à l'enthousiasme contagieux dans un projet de création ou de communication ambitieux. Le présent numéro en présente des exemples. L'effet de l'ordinateur et de la technologie est alors indirect, parce qu'il apporte des modifications à la situation pédagogique et didactique. Une recherche australienne déjà ancienne d'Ilana Snyder³ (1994) portant sur l'introduction du traitement de texte dans une classe secondaire l'avait montré. Elle a en effet comparé deux classes de même niveau, avec la même enseignante ; dans l'une les élèves utilisaient le traitement de texte, dans l'autre le papier et le crayon. La qualité des textes produits dans la classe « traitement de texte » s'est révélée meilleure. Mais ce qu'on observe aussi,

3. On trouvera cette recherche analysée plus en détail dans Legros et Crinon (2002).

c'est une différence radicale entre les pratiques de l'enseignante dans les deux classes : beaucoup de temps consacré à des cours sur les genres et à des explications magistrales dans la classe « papier crayon », plus de temps passé à écrire, à explorer les possibilités de l'écriture et à interagir sur les textes en cours de production dans la classe « traitement de texte ».

Aussi faut-il insister sur ce que montre l'article de Claude Carpentier et Sébastien Hébert ou celui de Miguel Degoulet. Lorsque les élèves créent un musée virtuel ou un répertoire des œuvres citées dans un roman de Zola et s'initient aux outils nécessaires à leurs réalisations (le forum, le wiki, le traitement de texte, le logiciel de traitement du son...), ils ne distraient pas du temps de ce qui serait vraiment le programme de la discipline « français ». Les outils modifient les conditions et les démarches de ce qui est au cœur de la discipline. Ces créations sont pour les élèves l'occasion de parler, de lire, d'écrire et de s'approprier des connaissances littéraires et artistiques, des moyens de se mobiliser dans un vrai travail intellectuel.

Les technologies ne révolutionnent pas la didactique du français. Elles permettent aux professeurs de mieux faire ce qu'ils souhaitent et savaient déjà faire avant, voire de redonner sa vigueur à la tradition littéraire, comme le souligne Catherine Becchetti-Bizot, en revivifiant ce qui pouvait s'être parfois rigidifié dans les pratiques ordinaires. Et sans doute aussi de mieux soutenir l'attention des élèves, qu'il s'agisse de mettre chacun au travail individuellement à travers des projets comme ceux que nous venons d'évoquer ou de rendre plus efficace le travail collectif en classe, comme l'usage du tableau numérique interactif peut le permettre, par exemple lorsqu'on analyse finement un texte. Là aussi les nouveaux usages sont, au moins dans un premier temps, dans la continuité des anciens : tenter de faire plus efficacement ce qu'on faisait avec un tableau noir et des feuilles photocopées.

Au delà des témoignages qui encouragent à s'emparer encore plus des technologies dans la classe de français, je voudrais cependant formuler un souhait. Au sujet des effets objectifs des démarches « instrumentées » par les technologies les plus récentes sur les apprentissages des élèves, nous savons encore trop peu de choses. Pour aller encore plus loin dans la généralisation de telle ou telle manière de faire, nous aurions besoin de recherches plus nombreuses sur ces usages et leurs effets.

Il est en effet tentant, mais faux, de penser que, dès lors que les fonctionnalités d'un outil se prêtent à certains apprentissages, ces apprentissages sont garantis. C'est ce que l'on a cru par exemple il y a quelques années en préconisant l'usage pédagogique du traitement de texte ; parce qu'il facilite la révision de texte, on a pu penser que son utilisation modifierait les processus d'écriture et la qualité des textes écrits par les élèves. Les nombreuses recherches qui ont été consacrées dans les années 1990 aux usages didactiques du traitement de texte montrent qu'en fait ces effets ne se manifestent que sous certaines conditions et moyennant certains scénarios d'utilisation (pour une synthèse, voir Legros & Crinon, 2002). Les

forums, les wikis ou les réseaux sociaux permettent des interactions entre les scripteurs et une collaboration dont on peut penser qu'elle est favorable à la construction de connaissances et au développement des compétences à écrire (Crinon et Marin 2010). Mais il n'y a là rien d'automatique. Le wiki permet aux scripteurs de revenir, en cours de travail, à une version intermédiaire ; mais les élèves le font-ils vraiment ? Et avec quel gain ? Bref, dans quelles conditions, dans quels contextes pédagogiques ces outils apportent-ils une plus-value ? La lucidité, loin d'être démobilisatrice, permettra de dégager et de promouvoir les usages les plus porteurs pour les élèves.

Nouvelles littératies, nouvelles inégalités ?

J'ai argumenté plus haut pour l'ajout de nouveaux objets et objectifs d'apprentissage aux missions de l'enseignement du français. C'est d'ailleurs cohérent avec le fait que ces nouvelles compétences à acquérir dans le domaine de la littératie numérique sont d'ores et déjà évaluées par PISA, du moins dans les pays volontaires, comme l'indiquent ici même Sylviane Ahr, Max Butlen et Marie-Laure Elalouf⁴.

Je n'ai pas l'ambition d'être original en énonçant ces nouvelles exigences de formation, qui ont d'ailleurs progressivement été introduites dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire, à défaut d'être encore généralisées dans les pratiques de classe, car elle suscitent parfois la méfiance de bon nombre d'enseignants de français, solidement installés dans la culture du livre, comme le rappellent d'entrée Catherine Becchetti-Bizot et Max Butlen. Cependant énoncer ces nouvelles exigences ne va pas sans problème en termes d'inégalités scolaires.

Certes, l'enquête de Sylviane Ahr et de ses collègues présentée dans ce numéro montre que certains élèves peu performants scolairement ont des pratiques extrascolaires sur internet sur lesquelles « ils sont capables de mettre des mots ». L'intérêt spontané pour ces lectures numériques peut-il être le point de départ de l'acquisition d'un savoir-lire plus achevé des textes électroniques et d'un transfert de cet intérêt – et de ces compétences – vers d'autres textes ?

Mais les risques du programme présenté plus haut sont d'un autre ordre : confondre objectif à travailler et savoir-faire exigible. Anne-Marie Chartier (2010) le rappelait au cours de journées consacrées aux *Métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique* à la BNF.

Aujourd'hui les normes de l'apprentissage font qu'on attend qu'un enfant sache lire couramment à la fin de son CP. Dans les instructions de 1923, qui ont duré jusqu'en 1972, on avait trois ans pour apprendre la lecture courante, c'est-à-dire un an de déchiffrement, et deux ans de lecture courante. Ce qui est

4. Les résultats du PISA 2009 indiquent, pour les adolescents français, des performances dans la moyenne des pays de l'OCDE, tant pour la compréhension des écrits électroniques que des écrits sur papier (OCDE 2011).

extraordinaire, c'est quand on lit les pédagogues des années 1950-60 quand ils disent « lecture courante pour le cours élémentaire », ils comprennent que c'est le moment où la lecture courante est acquise, et non pas le moment où elle est en cours d'acquisition. De la même manière, quand un étranger lit les instructions du collège ou du lycée sur la littérature, il pense que c'est le moment où la lecture littéraire est déjà maîtrisée, alors qu'elle est l'objectif lointain visé. Il me semble qu'à chaque fois qu'il y a des augmentations d'exigences, il ne faut pas perdre de vue le fait que certains apprentissages qui prenaient leur temps sont considérés, maintenant, comme suffisamment acquis, trop vite, et que beaucoup d'enfants, qui ne sont pas des enfants en difficulté de lecture, sont simplement des enfants qui n'ont pas eu le temps de consolider les apprentissages, parce que l'on a exigé trop tôt trop vite d'eux.

En mettant les élèves face à des supports et à des tâches qui font appel à des activités cognitives de plus en plus complexes, en leur demandant un rythme d'acquisition de plus en plus rapide, ce sont les élèves les plus fragiles que nous mettons de plus en plus en difficulté. Les compétences appelées par les nouveaux supports, souvent, ne sont pas enseignées, ce qui accroît la distance entre d'un côté les élèves qui trouvent à la maison les aides et les médiations vers ces nouvelles littératies, tout comme ils les trouvent pour s'initier à d'autres formes de discours dont la maîtrise garantit la réussite scolaire, et de l'autre côté les élèves qui n'ont que le recours de l'école pour les aider à entrer dans ce qu'Élisabeth Bautier (2011), après Jack Goody, a appelé la « littératie étendue ». Et, lorsque ces savoir-faire littéraciés sont l'objet d'un entraînement spécifique et d'une explicitation, c'est parfois en brulant les étapes. Un immense chantier didactique est devant nous : concevoir des outils et des progressions, « de la maternelle à l'université », pour permettre à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à la littératie étendue, en y incluant la littératie numérique.

C'est un objectif d'équité dans la réussite scolaire. C'est aussi un projet de société. Car ne pas former les jeunes – tous les jeunes – aux usages d'internet reviendrait à les livrer sans capacité critique aux marchands qui dominent le réseau.

Jacques CRINON

Références bibliographiques

- BACCINO, T. (2004). *La Lecture électronique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- BAUTIER, É. (2011). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La Construction des inégalités scolaires* (pp. 157-171). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BAUTIER, É., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.

- BOUCHARDON, S., KAC, E. & BALPE, J.-P. (dir.) (2006). Littérature numérique et caetera. *Formules*. En ligne : [<http://www.formules.net>].
- CHARTIER, A.-M. (2010). Comment lit-on à l'école ? Intervention au séminaire : « Métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique ». En ligne : [<http://eduscol.education.fr/pid25134/seminaire-metamorphoses-livre-lecture.html>].
- CHISS, J.-L. (1990). Didactique du français langue maternelle et diversification dans l'enseignement du français écrit. In B. Schneuwly (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du 4^e colloque international de didactique du français langue maternelle* (pp. 12-18). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- CRINON, J. & MARIN, B. (2010). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(2), 85-99.
- LEGROS, D. & CRINON, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009. Élèves en ligne : Technologies numériques et performance (Volume VI)*. PISA, Éditions OCDE. En ligne : [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264113015-fr>].
- SNYDER, I. (1994). Writing with word processors: The computer's influence on the classroom context. *Journal of Curriculum Studies*, 26(2), 143-162.
- VELAY, J.-L., LONGCAMP, M. & ZERBATO-POUDOU, M.-T. (2004). Le stylo et le clavier. Notre mode d'écriture influence-t-il notre perception de l'écrit ? In A. Piolat (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 37-54). Aix : Publications de l'université de Provence.
- VIGNER, G. (1997). La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires. In M. Marquilló-Larruy (dir.), *Écritures et textes d'aujourd'hui. Cahiers du français contemporain*, 4, 47-81.