

Remédiation en langue et outils informatiques : trois modes opératoires en classe préparatoire aux grandes écoles

Laurence Gauthier

DANS **ÉLA. ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE** 2010/2 n° 158 , PAGES 195 À 205
ÉDITIONS **KLINCKSIECK**

ISSN 0071-190X

DOI 10.3917/ela.158.0195

Date de mise en ligne : 17/02/2011

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-ela-2010-2-page-195?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

REMÉDIATION EN LANGUE ET OUTILS INFORMATIQUES : TROIS MODES OPÉRATOIRES EN CLASSE PRÉPARATOIRE AUX GRANDES ÉCOLES

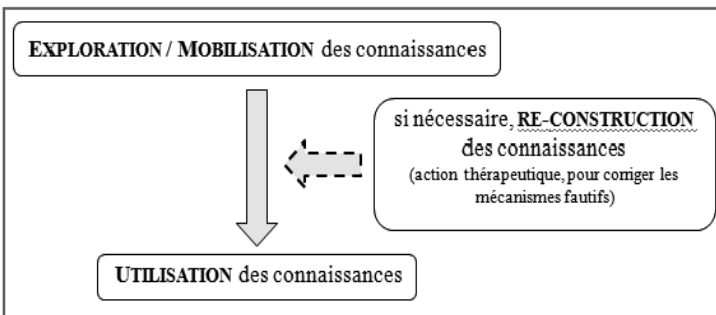
Résumé : Certains étudiants des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles scientifiques sont en difficulté quant au maniement de la langue, à l'écrit. Diverses actions de remédiation ont été engagées avec les étudiants les plus faibles d'une classe de première année, lesquelles actions ont mis à contribution trois types d'outils informatiques : traitement de texte, hypermédias et carte heuristique. Cet article relate ces différentes expériences, en dégagant une progression dans les processus cognitifs mis en œuvre, et tente de dresser un bilan permettant d'évaluer les effets et la pertinence de chacun des outils TIC utilisés.

Les étudiants des filières scientifiques des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) suivent un enseignement de deux heures en Français/ Philosophie, basé sur un programme thématique, et qui sert, au moment des Concours, à des épreuves écrites axées essentiellement sur deux exercices : la dissertation et le résumé de texte. Affectées le plus souvent de coefficients élevés, ces épreuves sont discriminantes : on attend donc de ces étudiants qu'ils fassent preuve d'une véritable expertise rédactionnelle. Or, en CPGE scientifiques se trouvent des étudiants qui, pour être brillants, n'en sont pas moins dans l'inconfort au regard des disciplines littéraires. Outre qu'en véritables « matheux », ils éprouvent parfois peu de goût pour ces matières, ces étudiants sont aussi, du fait des évolutions récentes du recrutement (augmentation de la proportion du nombre d'étudiants boursiers), plus nombreux à éprouver de réelles difficultés d'expression, en particulier à l'écrit. En septembre 2009, les constats opérés dans la classe de 1^{re} année où j'enseigne traduisent donc un faisceau de difficultés : syntaxe, lexique, orthographe, les problèmes sont variés, et largement répandus, puisqu'ils concernent 47,4 % des étudiants de la classe. « Faire quelque chose » est à la fois une nécessité à la fois immédiate (il faut améliorer leurs chances de réussite aux Concours), et à plus long terme : dans la future vie professionnelle de ces étudiants, le maniement de la langue écrite sera un facteur clé de réussite.

La décision est alors prise d'organiser des modules de remédiation en expression écrite. Les conditions de fonctionnement de cet enseignement sont particulières :

D'une part, les étudiants à qui je m'adresse sont de « bons élèves », curieux, décidés à progresser. Ils disposent, et c'est un atout majeur, d'une capacité évidente à comprendre et à apprendre, qui semble ne pas avoir été mobilisée jusqu'alors au service de l'acquisition des outils de la langue, mais qui n'en est pas moins latente. En outre, ce qui frappe, c'est que l'étude de la langue n'est manifestement pas une *terra incognita* pour eux : ils manipulent le métalangage et les concepts ; ils ont « appris », au cours de leur scolarité, et ces apprentissages se sont déposés en une sorte de substrat grammatical, qu'ils mobilisent avec une certaine aisance lorsqu'ils sont questionnés, mais qu'ils ne savent pas utiliser pour écrire mieux. D'une certaine façon, leur connaissance de la grammaire est marquée par une forme de sclérose, comme si, à la faveur d'une « marche ratée » quelque part dans les apprentissages scolaires, ils avaient développé des mécanismes, fautifs, dévoyés, mais si bien ancrés dans leur usage quotidien de la langue qu'ils ne seraient plus capables de s'en abstraire.

D'autre part, les contraintes de temps imposent l'efficacité immédiate comme impératif majeur. Il faut aller à l'essentiel, donner des outils et méthodes immédiatement réutilisables, et cela induit un questionnement préalable, d'ordre pédagogique. Il ne s'agit pas de *faire construire* des savoirs grammaticaux par les étudiants, puisqu'ils en possèdent les grandes lignes, mais de *mobiliser* ces savoirs dans une perspective précise (mieux s'exprimer à l'écrit), et de les *compléter*, au cas par cas, en fonction des besoins individuels de chacun. Le schéma d'enseignement adopté est différent de ce qu'on pourrait imaginer être un processus « traditionnel » d'enseignement de la langue (j'entends par là un schéma efficace par exemple au Collège, lorsque se joue la construction des connaissances grammaticales) :



Cette situation d'enseignement spécifique a une première conséquence : c'est sur une page blanche que doivent se concevoir ces cours, basés sur des « leçons » entièrement sur-mesure, au contenu à la fois sélectif et organisé de façon atypique par rapport aux manuels de grammaire scolaire ou universitaire (il s'agit d'apprendre une grammaire pour écrire, non d'acquérir un savoir exhaustif).

La seconde conséquence tient aux moyens pour enseigner. Choisir d'accorder une place prépondérante aux outils informatiques est pour moi d'abord un réflexe, acquis de par mon expérience d'enseignante. Mais, face à ce public particulier, et dans ce contexte de recherche obstinée de l'efficacité maximale, je me propose d'observer avec une attention particulière la performance et la pertinence de ces outils : quel saut qualitatif et cognitif permettent-ils ?

1. MODE OPÉRATOIRE N° 1 : UTILISATION DU TRAITEMENT DE TEXTE DANS UNE SÉANCE INTITULÉE « COMMENT REPRENDRE UN NOM (OU UN GROUPE NOMINAL) EN ÉVITANT LES RÉPÉTITIONS ? »

Les productions écrites des étudiants témoignent de leurs lacunes en ce domaine ; les erreurs commises sont multiples et peuvent être classées en trois catégories :

- Emploi de reprises nominales ou pronominales favorisant les confusions, ce qui rend obscur le sens de la phrase (Ex : *Un argument plus fort caractérise ce désir comme passion, l'attachement le plus total. Elle s'appelle l'avarice.*)
- Méconnaissance des moyens permettant de varier les reprises (absence quasi totale de reprises périphrastiques, etc.) (Ex : *L'un des amants de la baronne Sandorff est Saccard, Saccard est froid et calculateur ; il prépare toujours ses coups en ne pensant qu'à lui.*)
- Emploi malhabile des pronoms personnels et démonstratifs (utilisation du singulier pour le pluriel ou du féminin pour le masculin, etc.). Ceci s'observe en particulier dans l'exercice du résumé, dont les contraintes peuvent occuper à ce point l'esprit de l'étudiant qu'il en perd de vue certaines règles grammaticales qu'il serait pourtant capable de « réciter ». (Ex : *Le commerce a pour but de répondre aux besoins de tous. Mais celle-ci est détournée de sa fonction.*)

1. 1. Choix de l'outil

Bien que la question de la classification du Traitement de texte comme « outil à potentiel cognitif » puisse se poser (Depover, Karsenti et Komis, 2007 : 42), c'est celui qui a été choisi comme base d'une première expérimentation avec les étudiants, dans la mesure où, comme le soulignent ces auteurs, il peut, s'il est utilisé selon des modalités appropriées, « aider au développement des compétences » telles que « résoudre des problèmes » ou « avoir un esprit critique ». Il dispose en effet de fonctions de rédaction

(insertion, couper-copier-coller, etc.) et de mise en forme et de structuration de documents (formats de caractères, attributs graphiques, etc.) qui ont permis, dans cette séance, d'en faire un outil de visualisation, de sélection et de mise en ordre d'idées et de connaissances.

1. 2. Construction de la séance

Afin d'exploiter au mieux les possibilités de l'outil en matière d'AAO (Apprentissage Assisté par Ordinateur), la séance a fait appel à deux supports :

- d'une part un corpus de phrases fautives, extraites des productions écrites de la classe,
- d'autre part une fiche de règles grammaticales, destinée à servir d'« aide » (comme sont des « aides » les correcteurs orthographiques, ou plutôt selon un mode de fonctionnement « semi-tutoriel » tel que décrit par F. Mangenot (Crinon et Gautellier, 2001 : 64), dans lequel l'« aide » guide la production mais ne l'évalue pas). Une telle ressource semblait nécessaire pour cette séance dans la mesure où le caractère bénéfique de ces aides a pu être mis en évidence en ce qui concerne l'orthographe et la grammaire (Barbier, Piolat et Roussey, 1998). Comme toutes celles élaborées dans le cadre de ces modules de médiation, cette fiche a été conçue non pour *connaître* la notion, mais pour *utiliser*, elle met donc en évidence les effets stylistiques permis par tel ou tel type de reprise (Ex : reprendre par un pronom personnel → neutralité, voire déperdition d'information par rapport au nom ; reprendre par une périphrase → donner des informations supplémentaires).

Le déroulement de la séance prévoyait les étapes suivantes :

- Point de départ = corpus de phrases fautives ;
- Identifier par surlignage le « lieu » de l'erreur ;
- Analyser, formuler l'erreur commise → cette étape est traitée en recourant à la fiche de règles sur les reprises nominales et pronominales, disponible sur l'espace collaboratif de la classe ;
- Regrouper les phrases fautives par type d'erreur (en donnant un titre à chaque regroupement, ce qui permet de mettre par écrit les conclusions des réflexions de l'étape précédente) ;
- Proposer une correction de chaque phrase → en recourant à la même fiche de règles.

1. 3. Bilan de la séance

Compte tenu de la taille du corpus, les étudiants ont été invités à choisir les phrases fautives qu'ils souhaitaient retravailler : chacun sélectionnait ainsi celles qui lui semblaient les plus ardues. Entre ici en jeu l'un des bénéfices premiers de l'outil informatique, à savoir l'individualisation des processus d'apprentissage.

Le travail sur le corpus de phrases fautives a bien permis d'exploiter le Traitement de texte comme un outil aidant à organiser et structurer la pensée, un outil certes très proche encore, dans son impact sur le processus cognitif,

du papier/crayon, mais incomparablement plus efficace en termes de lisibilité et de rapidité du travail. En effet, les étudiants, familiarisés qu'ils sont avec l'outil, ne se sont pas focalisés sur ses possibilités techniques, mais les ont utilisées comme des supports à la réflexion (surligner pour faire voir, copier/coller pour regrouper, etc.) Seul un des étudiants s'est en fin de compte « perdu » dans l'outil, usant presque tout son temps dans l'usage d'un code couleur extrêmement complexe sans parvenir à mener la séance à son terme : l'outil informatique a-t-il alors reflété, ou engendré sa confusion mentale ? Si l'on en juge d'après Depover, Karsenti et Komis (2007 : 45), la seconde solution n'est pas à écarter, dans la mesure où « l'usage du Traitement de texte entraîne l'élève à confondre texte achevé et texte à la présentation formelle soignée ».

Le point essentiel tient à la fiche de règles : bien qu'elle ait été en permanence disponible, les étudiants ne l'ont guère utilisée de façon autonome. Alors que j'en ai souligné l'utilité, que j'en ai expliqué la structure et le contenu, alors même que les étudiants y ont reconnu certaines de leurs connaissances et découvert certaines de leurs ignorances, elle est restée d'une certaine façon lettre morte. Ils ne s'y sont pas référés, et ont traité les phrases fautives de façon le plus souvent intuitive, et par dialogue entre pairs.

Deux causes me semblent pouvoir être avancées. D'une part, le travail à l'écran fait que cette fiche n'était pas sous les yeux des étudiants lorsqu'ils corrigeaient leurs phrases (et ils n'ont pas eu le réflexe de scinder leur écran en deux fenêtres). D'autre part, le déroulé de la séance suggérait une consultation de cette fiche, et non sa manipulation : allant au plus rapide, les étudiants l'ont donc purement et simplement ignorée. On peut donc en conclure que, dans leur utilisation du Traitement de texte, les étudiants se sont concentrés sur les consignes qui étaient « en série », ignorant celles qui supposaient des opérations de « dérivation », de mise en relation, de compilation : d'autres expériences devaient alors être envisagées, qui pallieraient ce processus de déperdition.

2. MODE OPÉRATOIRE N° 2 : DICTIONNAIRE DES SYNONYMES EN LIGNE ET BASE DE DONNÉES TEXTUELLES POUR APPRENDRE À EMPLOYER LES CONNECTEURS LOGIQUES

L'observation des productions écrites des étudiants montre que les nuances de sens et les particularités d'emploi des connecteurs logiques sont mal maîtrisées, ce qui peut rendre ces productions fort obscures (Ex : *Plus l'État est argenté, plus ses habitants sont rémunérés. Cependant, la difficulté du commerce réside dans le compromis entre affaires internes et externes. Toutefois, la compétition mondiale économique freine les négoce féconds.*) Par ailleurs, l'éventail des possibilités de choix des étudiants est restreint : ils ne connaissent et n'utilisent qu'un petit nombre de connecteurs (Ex : *L'argent facilite les échanges. Mais les richesses d'un peuple influent proportionnellement sur la valeur des produits auquel il a accès. Mais, financièrement, une nation ne peut développer efficacement son industrie si elle abrite une population trop importante.*)

2. 1. Choix de l'outil

Déjà expérimentés quant à l'étude et au maniement de textes argumentatifs, de par leur parcours scolaire, les étudiants à qui je m'adresse disposent dans ce domaine de connaissances, qui, pour être incomplètes et imprécises, n'en permettent pas moins de construire la séance à partir de leurs acquis. De ce fait, il s'agit bien de placer les étudiants dans une démarche de recherche active et autonome de l'information, en accroissant leurs « compétences informationnelles » (Depover, Karsenti et Komis, 2007 : 57), qui concernent la capacité à reconnaître ses besoins en matière d'information, et être en mesure de localiser, évaluer et utiliser efficacement cette information.

Les outils retenus sont donc de deux types : d'une part, les connecteurs déjà connus seront enrichis par recours (raisonné) à un dictionnaire de synonymes en ligne; d'autre part le bon usage des connecteurs nouvellement découverts sera fixé par référence à l'usage qu'en fait Émile Zola dans son roman, *L'Argent* (qui est précisément au programme des étudiants).

2. 2. Construction de la séance

Point de départ = mobilisation des connaissances des étudiants : lister les connecteurs logiques déjà connus, et les classer par « utilisation » (la liste des « utilisations » possibles est fournie aux étudiants : « présenter une cause », « présenter une conséquence », « présenter une opposition », etc.).

Pour chacun des connecteurs listés, aller rechercher une liste de synonymes sur le Dictionnaire proposé par le site du Centre de Recherche Inter-langues sur la Signification en COntexte (CRISCO)¹. Il est à noter que les propositions du Dictionnaire appellent une réflexion sémantique et syntaxique de la part des étudiants : par exemple, au terme « cependant » est associé, comme synonyme, le terme « toujours », qui ne peut convenir pour présenter une opposition. Les étudiants sont donc invités à valider leurs choix, par dialogue avec le professeur ou avec leurs pairs, ou par recours au Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFI)²,

Constitution de listes de connecteurs, classés selon trois critères : *Connus et utilisés/Inconnus et Utilisables/Inconnus et Non utilisables* (les catégories « utilisable » et « non utilisable » étant laissées à l'appréciation de chaque étudiant, en fonction de ses goûts et habitudes d'écriture),

Pour chacun des connecteurs de la seconde liste, une exploration du roman de Zola, *L'argent* (disponible en ligne sur le site *Gallica*³) permet de relever des exemples d'utilisation des connecteurs en contexte, lesquels exemples ont constitué ensuite une base de « phrases de référence », destinées à être mémorisées par les étudiants. Au cas où le roman de Zola ne permettait pas de trouver d'exemple, le TLFi était encore mis à contribution.

1. Dictionnaire des Synonymes du CRISCO : <http://www.crisco.unicaen.fr/cgi-bin/cherches.cgi>
 2. Trésor de la Langue Française Informatisé : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
 3. Bibliothèque numérique Gallica : <http://gallica.bnf.fr/>

2. 3. Bilan de la séance

Alors que l'utilisation du seul Traitement de texte avait conduit les étudiants à une déperdition par rapport aux objectifs de la séance, le croisement des différents hypermédias a ici fait pleinement la preuve de son efficacité, et a constitué un moteur d'apprentissage particulièrement efficace pour les étudiants. S'il ne s'agissait pas à proprement parler d'une démarche « multimodale » (Legros et Crinon, 2002 : 42), puisque images et sons n'étaient pas mis à contribution, la séance était à tout le moins multi-supports, et le va-et-vient d'un site à l'autre, d'une démarche cognitive à l'autre, a favorisé l'appropriation de la notion : si « l'information n'est pas la connaissance » (selon Salomon (2000), qui relève cinq différences entre les deux termes), le fait de croiser les modes d'approche de l'« information » a permis la construction d'une réelle « connaissance » basée sur cette information, et même d'une compétence d'écriture (en témoignent les productions écrites ultérieures des étudiants du groupe).

Le choix de l'utilisation de systèmes hypermédias pose, peut-être plus encore que tout autre outil informatique, la question de la stratégie à mettre en place pour garantir l'efficacité de l'apprentissage : le champ des possibilités de recherches ouvert par ces outils est si vaste que la construction d'une « trame » destinée à « contraindre le parcours du lecteur » est nécessaire, sous peine de déboucher sur des « résultats décevants », dus à des « phénomènes de désorientation et de surcharge cognitive » (Crinon et Gautellier, 2001 : 177). Dans le cas présent, le travail de localisation de l'information a été laissé de côté (les sites à utiliser ont été imposés aux étudiants), pour concentrer les efforts sur le diagnostic individuel des besoins d'information (état des lieux des connecteurs logiques déjà maîtrisés), puis l'interprétation (approche critique du dictionnaire des synonymes) et l'exploitation (choix de « phrases de référence » en contexte) de l'information.

L'outil informatique a ici « aidé à exercer et de développer certaines démarches cognitives » (Depover, Karsenti et Komis, 2007 : 2), qui seraient restées inaccessibles dans un travail avec papier/crayon : sans ordinateur, il aurait été impossible d'utiliser l'œuvre de Zola comme support de travail (or la séance a de ce fait permis aussi une meilleure appropriation de l'œuvre); sans ordinateur, les va-et-vient d'un dictionnaire à l'autre ou la constitution du réservoir de « phrases de référence » auraient été trop gourmands en temps.

Cette séance a permis (plus que ne l'avait fait le travail sur Traitement de texte) la multiplication des interactions entre les étudiants du groupe : de façon spontanée, questions, commentaires et discussions ont émaillé le recours aux divers dictionnaires. Dans la mesure où nombre de chercheurs mettent actuellement en avant le rôle central de la dimension sociale dans les apprentissages (Guir, 2002 : 159-162), on peut voir dans ces échanges, rendus possibles par l'ergonomie des outils, un effet supplémentaire de la technologie sur la construction de la pensée.

3. MODE OPÉRATOIRE N° 3 : APPRENDRE À UTILISER LES PROPOSITIONS SUBORDONNÉES RELATIVES (PSR) AVEC UNE CARTE HEURISTIQUE

La résolution de difficultés liées à l'emploi des propositions subordonnées relatives va conduire à mettre en œuvre une démarche complémentaire, sur le plan cognitif, de celles adoptées pour les deux premiers ateliers.

Les savoirs des élèves ont été constitués selon une approche purement morphosyntaxique. On peut constater par exemple que la plupart des Manuels de 3^e traitant de ce point :

- proposent une approche de la PSR comme expansion du nom,
- rappellent la liste canonique des pronoms relatifs,
- précisent la fonction de la relative et étudient celle du pronom relatif,
- complètent parfois ces éléments sur des aspects variés, plus intéressants d'un point de vue stylistique (possibilité d'utiliser une PSR comme substitut du nom, ou emploi des modes dans la relative, ou distinction déterminative/explicative, etc.). Mais cette amorce de réflexion stylistique n'est pas menée à son terme.

Or, les notions morphosyntaxiques sont connues des étudiants, mais elles sont employées de façon maladroite, et ni l'usage expressif de la PSR, ni les particularités d'emploi qui font qu'une relative peut être structurée de façon plus ou moins élégante, ne sont maîtrisés, alors même que *Le bon usage*, de Grévisse, pour ne citer que lui, propose un maillage dense d'usages liés à la PSR, dont la valeur stylistique et expressive est d'une grande richesse. Ainsi, la recension des emplois fautifs effectuée à partir des copies d'élèves montre à la fois des erreurs dans la construction des PSR (redoublement du pronom relatif par un pronom adverbial ; insertion de la PSR dans la phrase), et une méconnaissance quasi absolue de ces possibilités expressives (la liste des différents pronoms relatifs est « récitée » sans difficulté par tous les élèves, mais les pronoms relatifs composés ne sont presque jamais utilisés).

La construction de la séance est structurée par cette situation initiale. L'objectif est de permettre aux élèves de remobiliser, de ramener à leur mémoire, comme des « paroles gelées » de Rabelais, les connaissances qu'ils possèdent déjà, afin de leur montrer comment ces connaissances peuvent conduire à une meilleure utilisation des PSR, plus conforme aux règles de la langue écrite, mais aussi plus riche, plus variée, plus élégante.

3. 1. Choix de l'outil

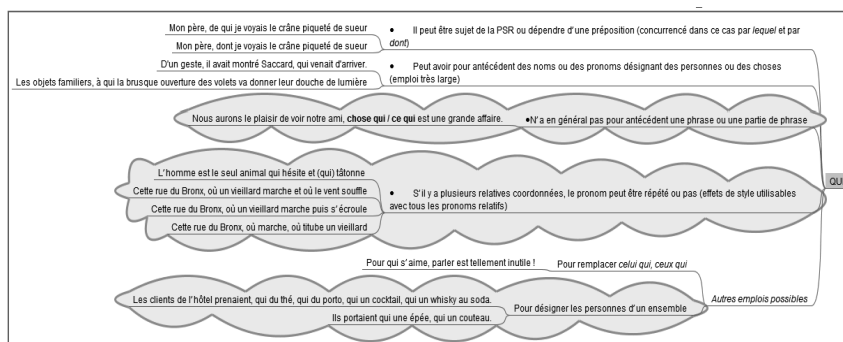
Décision est prise d'utiliser une carte heuristique, un « outil puissant et polyvalent » (Depover, Karsenti et Komis, 2007 : 104), qui « réunit l'ensemble des facultés corticales – mot, image, nombre, logique, rythme, couleur et conscience spatiale » (Buzan, 2003 : 84). Le mode opératoire choisi est particulier : en effet, la carte heuristique a prouvé son efficacité lorsqu'il s'agit de rassembler, de façon individuelle ou collaborative, les éléments définitoires rendant compte de telle ou telle notion. Dans le cas présent, cette étape définitoire n'est pas au centre des préoccupations : il s'agira plutôt de

fournir aux étudiants une recension organisée de savoirs savants traitant de la PSR, en opérant en amont une sélection de ces savoirs, puis de les inciter à manipuler la carte pour leur apprendre à éliminer les erreurs morpho-syntaxiques récurrentes, tout en enrichissant leurs compétences stylistiques.

3. 2. Construction de la séance

Point de départ = une « leçon de grammaire » : une carte heuristique « Proposition Subordonnée Relative » est mise à disposition des étudiants.

Voici la reproduction d'une des branches de la carte, liée à l'arborescence « Pronom relatif » :



Du fait de sa construction sélective, certaines données grammaticales ne figurent pas sur cette carte (fonctions grammaticales, notion d'expansion du nom, etc.). Chaque « branche » comporte à la fois des règles et savoirs grammaticaux, et des exemples illustrant la règle. Certains éléments de l'arborescence sont mis en valeur par des caractéristiques graphiques spécifiques, en raison de leur utilité stylistique.

Les étudiants disposent, en outre, d'un corpus de phrases fautives.

La consigne est de rattacher chaque phrase fautive à la branche qui permettra de la corriger par application de la règle qui figure précisément sur cette branche.

3. 3. Bilan de la séance

Le premier apport de l'outil... n'est pas quantifiable, puisqu'il tient à « l'ambiance » de cette séance : la mise au travail est enthousiaste, des efforts manifestes et répétés permettent de résoudre des cas fautifs complexes, qui résistent à l'analyse, les étudiants achèvent leur travail en affirmant avoir « appris des choses » et demandent à y revenir de façon autonome (l'outil est laissé à leur disposition sur l'espace collaboratif de la classe). Sans doute faut-il voir dans ces éléments positifs une manifestation de l'« engagement signifiant de l'apprenant (concept de l'artisan) » (Baron et Bruillard, 1996 : 221), garant de l'efficacité des outils informatiques dans les situations d'apprentissage. De fait, la carte heuristique fonctionne comme une carte au trésor, elle encourage l'exploration, elle donne envie de partir à l'aventure, elle sollicite la curiosité et invite à la découverte, démarches qui prennent tout

leur sens dans la mesure où les avancées de la neuropsychologie ont montré les relations existant entre raison et émotions (Damasio, 1995).

La carte heuristique propose une représentation relationnelle des savoirs. Elle permet à l'étudiant de choisir dans quel ordre il va aborder telle ou telle notion, et incite chacun à inventer son propre parcours, puisque le savoir n'y est pas ordonné selon une logique d'enseignement préétablie (selon laquelle on classerait la PSR au regard des autres expansions du nom, avant d'en donner la fonction, puis de recenser les différents pronoms relatifs, etc.), logique par essence discutable, ou en tout cas peu adaptée, puisque les étudiants n'ont pas su en tirer profit quand ils ont étudié la notion dans leur parcours scolaire. De ce fait, la carte heuristique permet à chaque étudiant de procéder à sa propre mise en ordre, individuelle, de ses savoirs, dans une confrontation entre sa représentation interne et une représentation externe du savoir, processus que McAleese nomme « self-confrontation » (1998) et qui constitue selon lui une « aide à la performance ».

Du point de vue méthodologique, cette séance est proche de celle proposée lors du premier atelier : comme avec le Traitement de Texte, il s'agit de mettre en relation des phrases fautives et des règles de grammaire, pour proposer une correction. Mais le relatif échec du travail sur les règles observé avec le Traitement de texte n'existe pas ici : la structure même de la carte suggère de suivre les branches, et donc de s'imprégner de la règle grammaticale, puis des exemples, avant de manipuler la carte pour y rattacher les phrases à corriger. De ce fait, l'articulation connaissance grammaticale/travail sur les productions fautives est parfaitement menée à son terme.

L'obligation de choisir, entre différentes branches, celle qui permettra de résoudre telle ou telle phrase fautive entraîne chaque étudiant à faire des choix dans l'analyse des fautes, choix qui ne sont pas prédéfinis : les cartes diffèrent d'un étudiant à l'autre, ce qui « donne aux apprenants la possibilité de s'engager dans le processus d'apprentissage » (McAleese, 1998 – traduction personnelle) – ce qui, en outre, suscite à nouveau maints échanges, et une forme d'apprentissage collaboratif, dont les effets bénéfiques ont été soulignés plus haut.

En conclusion, cet ensemble d'expériences a eu un double effet. Les étudiants ont à l'évidence tiré parti de cette réactivation de leurs connaissances grammaticales : les productions écrites du groupe ont gagné en qualité, et, plus largement, leur *attention* à la langue est devenue prégnante – ce qui constitue en soi un gage de progrès. Et l'enseignante que je suis a trouvé dans ces quelques séances de travail un embryon de réponse à des questions récurrentes, relatives aux effets des TIC sur l'apprentissage et l'élaboration de la pensée : soutenus par des pratiques pédagogiques spécifiques, les outils informatiques constituent un formidable réservoir de progrès dans la connaissance.

Laurence GAUTHIER
Lycée Jeanne d'Albret à St-Germain-en-Laye

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, M.-L., PIOLAT, A. et ROUSSEY, J.-Y. 1998. « Effet du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire en langue seconde », *Revue française de pédagogie*, 122, p. 83-98 (consulté le 19/07/2010 sur le site de l'Institut National de Recherche Pédagogique : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF122_7.pdf).
- BARON, G.-L., BRUILLARD, E. 1996. *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris : PUF.
- BUZAN, T., BUZAN, B. 2003. *Mind Map, Dessine-moi l'intelligence*, Paris : Éditions d'Organisation.
- CRINON, J., GAUTELLIER, C. (dir.). 2001. *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris : Retz.
- DAMASIO, A. 1995. *L'erreur de Descartes*, Paris : Odile Jacob.
- DEPOVER, C., KARSENTI, T., KOMIS, V. 2007. *Enseigner avec les technologies*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GRÉVISSE, M. (14^e édition revue par GOOSSE, A.). 2007. *Le bon usage*, Bruxelles : De Boeck - Duculot.
- GUIR, R. (dir.). 2002. *Pratiquer les TICE, Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- LEGROS, D. et CRINON, J. (dir.) 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.
- McALEESE, R. 1998. « The knowledge arena as an extension to the concept map : reflection in action », *Interactive Learning Environments*, 6(3), p. 1-22.
- SALOMON, G. 2000. « It's not the tool, but the educational rationale that counts », Invited keynote address at the 2000 Ed-Media Meeting (Montréal) (consulté le 19/07/2010 sur le site de l'Association for the Advancement of Computing in Education : <http://www.aace.org/conf/edmedia/00/salomonkeynote.htm>).