

Utilisation des Langagiciels : des bénéfices non secondaires !

par Jacqueline PUYALET



Introduction

Les Langagiciels sont un outil pédagogique, développé dans un environnement informatique, par l'association EcLire (groupe d'enseignants, de formateurs, de chercheurs s'intéressant aux difficultés d'apprentissage en lecture et écriture). Cet outil traite de la question du langage dans le champ du français et des langues ainsi que dans le domaine des mathématiques.

Outil de remédiation centré sur une appropriation-réappropriation du monde de l'écrit, les *Langagiciels* peuvent être utilisés avec des adolescents et des adultes en grande difficulté d'apprentissage : élèves de Segpa¹ ou d'Erea², adolescents en dispositifs relais, jeunes sous mesure judiciaire pris en charge par les services de la DPJJ³, etc.

Les *Langagiciels* sont constitués de huit programmes informatisés, chacun ciblant prioritairement un petit nombre de compétences nécessaires à l'appropriation du lire et de l'écrire. Environnement informatique ouvert, il permet au médiateur (éducateur, enseignant, formateur...) de créer lui-même un nombre quasiment illimité de situations sous des formes ajustables en fonction des objectifs pédagogiques poursuivis et des compétences particulières des apprenants.

En tant que formateur et/ou enseignant et/ou éducateur, nous sommes plusieurs au sein de l'association EcLire à être convaincus de la pertinence des *Langagiciels* pour revisiter des apprentissages avec des publics diversifiés. A l'occasion de séances ponctuelles, l'observation des élèves montre que l'outil favorise une réelle mobilisation cognitive, une authentique activité mentale et une implication forte dans la situation de travail (voir les films réalisés dans des classes avec deux des applications de

1 - Segpa : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

2 - Erea : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté

3 - DPJJ : Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse

4 - *Langagiciels-Tirécrit* : 2 films montrant la même situation d'apprentissage avec des enfants, puis des adultes

http://www.inshea.fr/catalogue_detail.php?id_article=2064&id_menu=53&id_ssmenu=35&id_ssrubrique=287

l'environnement, Tirécrit⁴ et Rédigéo⁵). Cependant, la conviction personnelle des concepteurs et utilisateurs de l'outil et les témoignages isolés ne suffisent pas pour mettre en évidence sa pertinence. A part les articles de Dominique Barataud⁶ et de Philippe Lestievent⁷, il n'existe pas d'enquête approfondie en ce sens.

C'est pourquoi il nous a semblé utile de réaliser une étude à partir de deux lieux d'expérimentation, l'UEAJ⁸ de Malakoff et l'EREA de l'hôpital de Garches, où des personnels ont utilisé (et continuent de le faire) cet outil très régulièrement. Parce qu'il s'agissait, de part et d'autre, de répondre à des nécessités et des interrogations liées à une situation concrète, où les actions ont été élaborées étroitement entre les partenaires de l'étude (INS HEA, UEAJ et EREA), le projet a pris la forme d'une "recherche-action-formation". L'objectif était de montrer les apports spécifiques des Langagiciels dans des apprentissages par une analyse qualitative centrée sur leur utilisation pédagogique.

Les pages qui suivent présentent les résultats de cette étude, réalisée de septembre 2011 à juin 2013. En premier lieu, nous aborderons les questionnements qui ont guidé notre réflexion et nous préciserons les éléments du contexte. Après avoir présenté les premiers constats, nous détaillerons les effets observés dans l'utilisation des Langagiciels, tant sur l'aspect relationnel que sur les aspects cognitifs des apprentissages.

1 - Langagiciels - Questionnements

Les concepteurs des Langagiciels ont fait l'hypothèse qu'on pouvait mettre en œuvre les remédiations cognitives directement dans les champs disciplinaires. Dans les domaines de la formation et de l'éducation, la question des remédiations cognitives fait référence au courant de l'éducabilité cognitive (cf les travaux J. Piaget, J. Bruner, L. Vygotski, R. Feuerstein...) et en particulier à la pédagogie de la médiation, c'est-à-dire à une démarche se caractérisant essentiellement par le rôle actif de l'apprenant et par la médiation exercée par le formateur. L'enseignant qui pratique la médiation pédagogique adopte une posture qui fait de lui un facilitateur de découverte et de compréhension et non un détenteur de savoirs qu'il impose (cf C. Freinet, R. Feuerstein, J. Bruner, L. Vygotski...).

L'utilisation des Langagiciels est, pour nous, inséparable de cette démarche de médiation-remédiation⁹. Cet outil est conçu pour travailler au sein d'un collectif et la résolution d'une tâche sur l'ordinateur prend tout son sens en binôme. Toute activité pédagogique proposée suit un scénario (toujours le même), caractérisé (grosso modo) par trois temps forts : un 1^{er} temps consacré à l'analyse individuelle, puis collective d'un document, un 2^{ème} temps centré sur une tâche à résoudre et un 3^{ème} temps de "métacognition" en groupe (retour réflexif sur les stratégies et procédures ayant permis de résoudre l'activité). Une articulation très forte existe donc entre les phases de travail individuel ou par deux et les temps d'échanges collectifs, de réflexion et de communication dans le groupe. Dans ce cadre, le rôle des interactions (apprenants-apprenants, médiateur-apprenants) est essentiel.

5 - Langagiciels-Rédigéo : une série de 8 films

http://www.inshea.fr/catalogue_detail.php?id_article=2068&id_menu=2&id_ssmenu=35&id_ssrubrique=287

6 - Dominique Barataud, **Les langagiciels au service de l'apprenant dans sa conquête de l'écrit**, *Les cahiers de Beaumont*, n° 64, septembre 1994 (réactualisé en octobre 2005). <http://www.langagiciels.com/spip.php?article 6>

7 - Philippe Lestievent, **Les langagiciels : la qualité sort de la souche de l'écran**, *Les cahiers de Beaumont*, n° 64, septembre 1994 (réactualisé en octobre 2005) <http://www.langagiciels.com/spip.php?article 6>

8 - UEAJ : Unité Educative d'Activités de Jour (service de la Protection Judiciaire de la Jeunesse)

9 - Jacqueline Puyalet, **Les Langagiciels, derrière l'objet informatique, une certaine conception des apprentissages**, article consultable ici : http://laboutique.inshea.fr/site/Nras/n43/nras43_Puyalet.pdf

D'où une première série d'interrogations : quels types de relation entre le formateur et l'apprenant (l'éducateur et le jeune / l'enseignant et l'élève) sont favorisés par l'utilisation de cet outil ? quels rôles respectifs endossent les uns et les autres ? dans quelle mesure s'opère un réel travail de médiation conduisant à une mobilisation intellectuelle sensible de l'apprenant ? comment repérer cette activité mentale, cette activation/réactivation des compétences à apprendre ?

Relativement à la question de la lecture et de l'écriture, le groupe EcLire pense qu'une pédagogie cohérente d'appropriation du langage ne peut dissocier les deux, même si les compétences en lecture et en écriture ne sont pas tout à fait les mêmes. Ainsi toutes les activités proposées pour améliorer les compétences langagières, couplent en permanence, au sein des Langagiciels, les actes de lire et d'écrire. Par ailleurs, l'appétence pour la lecture ne va pas de soi en particulier pour les publics en difficulté. L'entrée dans un texte est très difficile à obtenir la plupart du temps et le travail classiquement attendu autour des écrits en est grandement compromis. Corrélativement, produire des écrits est bien souvent une souffrance pour des apprenants en difficulté.

Parce que les concepteurs de l'outil considèrent que l'unité de sens fondamentale pour un apprenant est le texte, les situations de travail livrées "*clés en main*" dans l'environnement ont pour support de "vrais" textes et ce, quels que soient le niveau de compétence et le niveau de performance des publics avec lesquels on travaille. Très précisément, dans des modalités de travail variées, l'activité consiste à reconstituer, découvrir, dévoiler un texte caché. Ces situations de travail, ambitieuses du point de vue de la complexité des tâches à résoudre, demandent la mise en œuvre de stratégies diverses et complémentaires de la part des apprenants.

Grâce à une médiation particulière (démarche de remédiation basée sur l'utilisation des Langagiciels), nous pensons que l'apprenant doit pouvoir apprivoiser le monde de l'écrit. Ici, la notion de médiation est à appréhender dans son rapport étroit à l'appropriation.

D'où une seconde série de questions : en quoi la reconstruction d'un texte (caché au départ) facilite l'entrée en lecture du texte et sa compréhension ? comment repérer cette appropriation de l'écrit ? comment cette activité tendue toute entière vers la découverte engage l'apprenant ? comment les allers retours permanents entre lecture et écriture au sein de l'activité mobilisent la personne dans l'apprentissage ? comment repérer cet engagement, cette mobilisation ?

2 - Le contexte de l'étude

L'UEAJ de Malakoff

Une UEAJ est un service de la DPJJ qui a pour vocation de répondre aux besoins spécifiques de jeunes ne pouvant bénéficier d'emblée des dispositifs de droit commun. Pour la plupart, ceux-ci n'ont pas acquis, dans leur scolarité antérieure, les savoirs, savoir faire et savoir être fondamentaux. L'objectif les concernant vise des acquisitions cognitives, en particulier remédier à leurs difficultés dans le domaine de la lecture et de l'écriture (champ de la maîtrise de la langue française) et pour ce faire, s'appuie sur "le socle commun des connaissances"¹⁰.

L'UEAJ de Malakoff accueille des filles et des garçons sous mandat judiciaire, de 16 à 18 ans ainsi que des jeunes majeurs dont un tiers peuvent être hors mandat judiciaire. Ce sont essentiellement des jeunes exclus du système scolaire. Leur prise en charge éducative se situe dans un collectif, les activités de groupe alternent avec les activités individualisées. Le Parcours Individuel de Formation du jeune repose sur un emploi du temps personnalisé.

10 - "Ecoles et collèges : tout ce que nos enfants doivent savoir - Le Socle Commun des Connaissances" Ministère de l'Education Nationale CNDP 2006

L'équipe éducative pluridisciplinaire participe à l'élaboration et à l'animation d'activités de remédiation cognitive relevant notamment de la maîtrise de la langue française et des mathématiques. Elle dispense depuis plusieurs années des activités consacrées aux acquisitions des savoirs de base. A ces fins, les personnels utilisent des outils pédagogiques adaptés, les Langagiciels en particulier... Enfin, notons que ce service dispose d'un restaurant d'application.

L'EREA Jacques Brel de Garches

Un Erea a pour mission de prendre en charge des enfants et adolescents en grande difficulté scolaire et sociale ou présentant un handicap. L'Erea Jacques Brel de Garches reçoit des enfants dont les pathologies nécessitent des soins journaliers et qui peuvent ainsi bénéficier d'une scolarité adaptée. Le profil de ces enfants relève du handicap moteur (avec ou sans troubles associés), du polyhandicap, de maladies invalidantes ou de troubles sévères des apprentissages et du langage. Ce sont principalement des enfants d'âge de l'école primaire et quelques enfants plus âgés, mais avec un retard scolaire important. L'individualisation fait partie du projet d'établissement : il s'agit de prendre en compte les difficultés, les handicaps des enfants à travers une offre pédagogique adaptée (projet individualisé, utilisation d'un outil informatique adapté...).

Une session de formation pour les personnels

Préalable à l'étude et déclencheur, une formation à l'outil Langagiciels a été mise en place par les deux établissements à l'aide de l'INS HEA de Suresnes.

Avec l'UEAJ de Malakoff, le projet a débuté en 2010-2011 par des temps de formation destinés à toute l'équipe de l'UEAJ (bien que tous les éducateurs de l'UEAJ ne soient pas amenés à utiliser les Langagiciels avec les jeunes). Cela a représenté une quinzaine d'heures de formation réparties sur 5 demi-journées entre novembre 2010 et mars 2011. A la suite de quoi, deux éducateurs ont mis en œuvre les premières expérimentations avec un groupe de jeunes, au printemps 2011.

Avec l'EREA de Garches, la formation a concerné 8 personnes, enseignants spécialisés des 1^{er} et 2^e degrés (options C, E...), exerçant au niveau élémentaire essentiellement et s'est déroulée d'octobre 2011 à mars 2012 à raison d'une journée par mois (soit 5 jours de formation). Dans la foulée de ces journées, deux enseignants se sont lancés dans des expérimentations dès le mois de janvier. Il leur a été proposé de participer à l'étude.

Les publics concernés par l'étude

A l'UEAJ de Malakoff, pour travailler avec les Langagiciels et au-delà de critères liés au contexte précis (disponibilité, emploi du temps lié à l'ouverture du restaurant...), les éducateurs ont retenu "... *des jeunes un peu stables ... [...]... des jeunes qu'on avait repérés comme ayant de grosses difficultés... [...]... des jeunes qui sont complètement réfractaires au travail... [...]... le profil du jeune UEAJ type*" (Mourad éducateur).

Ces adolescents présentent des profils diversifiés. Quelques-uns lisent couramment, sans grosses difficultés. Leurs parcours scolaires ont été chaotiques. Ils présentent des problèmes scolaires sérieux, de grosses lacunes en français, des difficultés par rapport à l'écrit (orthographe). Ils sont plus ou moins déscolarisés, certains depuis plusieurs années, parfois même n'ont pas été scolarisés en français.

"... *on a ciblé aussi en disant que peut-être on allait pouvoir établir ... [...]... un autre type de lien parce qu'il refusait, il était un peu récalcitrant aux activités classiques... autour d'une table... on a pensé qu'en utilisant l'ordinateur, peut-être que ça allait être positif...*" (Vera éducatrice).

Ces jeunes, convaincus d'être "nuls" et de ne pouvoir rattraper leur retard sont fâchés avec les apprentissages, voire carrément en refus d'apprentissage. Dans l'impulsivité et l'instabilité, ils sont souvent incapables de se concentrer longtemps sur une tâche. Ils ont aussi du mal à communiquer. Ils manquent de confiance en eux et dans les adultes. Certains refusent même l'aide des adultes.

A l'EREA de Garches, les élèves participant à l'étude relèvent du cycle III (CM1-CM2) et présentent des troubles sévères du langage et des apprentissages (troubles de l'attention, trouble exécutif, troubles du langage oral et du langage écrit, image de soi très dévalorisée).

Outre des raisons liés au contexte de travail dans l'Erea (emploi du temps et affectation dans des classes), voici quelques précisions données par les enseignants eux-mêmes :

"... pour la plupart d'entre eux, ils ont effectivement un trouble important au niveau de la lecture, au niveau de l'écriture, au niveau de la production d'écrit et généralement ils ont une relation avec l'écrit qui est quand même très distante, très peu confiante... [...]... notre objectif principal c'est justement ... [...]... de travailler l'écrit, donc c'est de pouvoir mettre en confiance les élèves face à un texte..." (Victor Professeur des Ecoles).

Les séances réalisées

A l'UEAJ de Malakoff, en 2011 et 2012, plus d'une quinzaine de séances (17) ont été mises en œuvre. Elles ont eu pour support principalement l'application Tirécrit. Les observations et analyses ont porté sur deux points : les activités cognitives et les comportements observés.

A l'EREA de Garches, en 2012 et en 2013, de même, plus d'une quinzaine de séances (17) ont été mises en œuvre. Elles ont eu pour support différentes applications des Langagiciels : Tirécrit, Rédigreur, Césécrit et Nuages. Ces séances avaient lieu très régulièrement et toujours le même jour dans la semaine. Les deux enseignants ont animé les séances ensemble à chaque fois. Certaines activités ont été préparées conjointement par les enseignants et la formatrice de l'INS HEA.

Des entretiens enregistrés

En cours d'étude, il nous est apparu utile de procéder à des entretiens enregistrés avec les deux éducateurs et les deux enseignants ayant expérimenté des séances avec leur public. Connaissant bien les enfants et les adolescents avec lesquels ils travaillent, très attentifs à leurs évolutions, ils sont particulièrement bien placés pour rendre compte d'effets observés au cours des séances Langagiciels.

3 - Premiers constats

Comme nous l'avons décrit plus haut, l'activité pédagogique s'appuyant sur les Langagiciels suit un scénario marqué par trois temps forts : le premier consacré à l'observation individuelle, puis collective d'un document, le deuxième centré sur la tâche à résoudre (reconstitution d'un texte caché en partie ou entièrement) et le troisième dévolu au retour réflexif pour chacun et en groupe sur "comment a-t-on fait pour résoudre cette tâche ?" (phase de "métacognition"). Nous allons rendre compte de premières observations au cours de chacune de ces étapes.

La première phase : observation et analyse pertinentes

C'est un moment d'analyse collective du document papier proposé au départ. Celui-ci est "étrange", fait de signes (points ou tirets ou ronds), avec quelques lettres ou aucune. Les apprenants sont placés dans une position de "détective" à la recherche d'indices textuels qui permettront de découvrir le texte caché, de le reconstituer dans sa forme première. Tous sont sur un pied d'égalité : chaque remarque de leur part est prise en compte ; ils émettent des hypothèses sur le type de texte dont il s'agit ; ils

recherchent des indices pouvant permettre de reconstituer le texte. L'adulte recense toutes les observations faites, toutes les hypothèses émises et stimule la prise de parole de chacun.

Cette phase se révèle souvent très intéressante. Elle soulève des questions pertinentes sur le texte dissimulé et son auteur. Les jeunes, bien que réticents envers l'écrit, à l'examen du document, pensent d'emblée à un texte : *"c'est un texte", "il y a des virgules, des points d'exclamation", "il faut écrire des mots pour remplir les traits"*. Dans certains cas, ils reconnaissent dans la silhouette un poème, signe que le monde de l'écrit leur est malgré tout, familier.

Cette phase amène aussi chez eux des remarques appropriées : cela leur apparaît bizarre *"ce n'est pas du français"*, ils évoquent *"un langage codé"*, ils vont jusqu'à verbaliser parfois *"les tirets et les ronds représentent des lettres" "certains ronds sont des majuscules"*. Ils remarquent les majuscules, les apostrophes, les similitudes, les répétitions...

Malgré des indices et la guidance des adultes, l'émission d'hypothèses susceptibles de fournir une clé d'entrée dans le texte rencontre des succès divers. Cependant, même s'ils ne trouvent pas forcément de clés d'entrée, ils comprennent le sens de l'activité *"comment je vais retrouver les lettres ?" "on ne peut pas inventer des mots"*. Quand il s'agit de faire des hypothèses, ils se concentrent plutôt sur les petits mots (de 1, 2 ou 3 lettres). Lorsqu'ils sont habitués à l'application, ils font des hypothèses très contextualisées.

La deuxième phase : accès à la reconstruction du texte

C'est le temps du travail sur l'ordinateur. A l'Erea, les élèves sont par deux devant un poste. A l'UEAJ, les jeunes travaillent seuls sur les ordinateurs. Au cours de l'activité, ils font des allers et-retours constants entre la lecture et l'écriture. Ils entrent vraiment dans la démarche de l'écrit.

Le plus souvent, le travail consiste à reconstituer des mots lettre à lettre. Le jeune essaie une lettre, aussitôt validée ou non par le logiciel. Dans la modalité de travail Tirécrit, ils sont épatés en découvrant les lettres qui s'affichent en écho dans le texte. Dans Nuages, ils sont séduits par les processus dynamiques en jeu : mots manquants apparaissant sous forme de flash, lettres occultées dans leur partie inférieure...

La reconstitution du texte met en évidence leurs difficultés avec l'écrit : des blocages certains, des problèmes avec les accents, un manque de recul critique... Une fois le blocage levé grâce à l'aide de l'adulte, les jeunes rassurés peuvent poursuivre le travail. Les adultes sont frappés par leur concentration, sans conflit de personnes. Le travail est parfois laborieux mais ils restent très attentifs à la tâche. Lors d'une séance, un éducateur-stagiaire présent a été surpris par leurs attitudes : *"à aucun moment, ils n'ont cherché à tricher (regarder sur le voisin la solution)"*. Malgré la tentation d'abandonner parfois *"j'en ai marre"*, ils vont jusqu'au bout de l'activité, encouragés par leurs éducateurs.

Les procédures de reconstitution du texte sont diversifiées. Pour certains, la reconstitution du texte est assez rapide grâce à des stratégies pertinentes : "promenade" dans tout le texte pour chercher des entrées partout, repérage de répétitions, fulgurances sur des mots. Pour d'autres, c'est plus laborieux : découverte très linéaire, tendance à s'obstiner sur une lettre, tentation de faire défiler les lettres, difficulté avec les accents. Plusieurs stratégies apparaissent : essai/erreur, reconnaissance globale du mot, recherche à partir du sens.

L'adulte est en retrait : il observe les différents groupes, guide au départ pour l'aspect technique du logiciel. Il rappelle les hypothèses, les éléments d'observation recensés dans la première phase lorsqu'un groupe est bloqué. Il incite à se référer au sens des mots déjà trouvés dans une phrase.

La troisième phase : un retour réflexif difficile

Pour un enseignant ou un éducateur, pratiquer la métacognition en situation d'apprentissage, c'est permettre à l'autre de prendre du recul, c'est l'aider à faire un pas de côté pour se regarder agir et développer un sens critique sur ses actions. Or la mise en place du retour réflexif sur les procédures et stratégies se révèle difficile. C'est la phase qui pose le plus de problèmes. Elle est souvent quasiment inexistante.

A l'EREA, l'explicitation des démarches a été abordée parfois, mais pas de façon systématique. Dans les faits, cette phase a été remplacée par un temps de lecture orale. A la fin de l'activité, l'enseignant a demandé à chaque groupe de préparer la lecture orale du texte reconstitué. Tout en reconnaissant l'intérêt de l'étape de "métacognition", les enseignants avouent avoir préféré privilégier ce moment de lecture après découverte du texte. De plus, ils étaient soucieux d'éviter une surcharge cognitive pour leurs élèves, au moins dans les premières séances.

A l'UEAJ, cette phase proposée régulièrement n'a pas remporté un grand succès auprès des adolescents. Il est difficile de les faire s'exprimer sur la séance. Ils ne font pas de commentaires particuliers. Certains affirment qu'ils sont très contents "*c'est bien*", "*on refera*". L'un d'eux dit : "*c'est un casse-tête*", exprimant une certaine fatigue psychique due à l'activité. D'une manière générale, ils ne font pas de retours sur leurs stratégies. A cela, les éducateurs proposent une interprétation : ils pensent que l'activité sur laquelle les jeunes "*se sont donnés à fond...*" jusqu'à la reconstruction du texte les a épuisés mentalement "*ils ont sollicité leur curiosité, le passé, ils ont fait tout ça... à la fin quand on leur demande [...]... comment ça s'est passé pour vous ? cette expérience, comment vous l'avez vécue ? et toutes les questions qui suivent... là, ils ne sont plus au rendez-vous, c'est parti, ils ont déjà quitté la salle...*" (Vera éducatrice). Une autre explication liée aux problèmes d'apprentissage de ces jeunes est avancée : leur expression orale malaisée "*y'a la difficulté à s'exprimer aussi à l'oral... [...]... trouver les mots, dire ce qu'on a fait, comment on l'a fait... [...]... même s'ils étaient satisfaits, on observait que c'était bien, qu'ils avaient bien vécu cette séance, ils avaient du mal à dire...*" (Vera éducatrice). Cependant, après plusieurs séances, certains peuvent parler de leurs difficultés (avec les accents par exemple).

Faute de les entendre s'exprimer et pour éviter que cette phase soit complètement évacuée, les éducateurs ont alors fait part aux jeunes de leurs propres constats : procédures et stratégies observées. En fait, les entretiens montrent que c'est au moment de la réalisation de la tâche sur ordinateur et non dans l'après-coup, que les éducateurs ont favorisé ce retour réflexif. Face à des jeunes peu habitués à suspendre leur action pour réfléchir, à se décentrer pour jeter un regard critique sur ce qu'ils sont en train de faire, ils se sont efforcés de provoquer ce recul nécessaire : ainsi, pour un jeune ayant presque fini la reconstitution du texte et qui s'évertuait à essayer toutes les lettres de l'alphabet de façon frénétique, il fut utile d'intervenir pour faire baisser la pression "*pourquoi tu fais ça ? arrête-toi, respire, lis ce que tu as fait déjà, tu vas sûrement compléter un mot...*" (Vera éducatrice).

Force est de constater que ce travail de métacognition est difficile à instaurer. Une des raisons tient au fait qu'il n'est pas dans nos habitudes de nous pencher sur les raisons de nos réussites. On développe davantage l'interrogation sur le pourquoi et le comment de nos erreurs. Cependant, pratiquer régulièrement le retour sur les stratégies de réussite peut se révéler très fructueux pour les apprenants, surtout en difficulté. Néanmoins, cela ne va pas de soi et nécessite une pratique au long cours.

Des effets d'apprentissage déjà perceptibles

A l'UEAJ de Malakoff, les activités proposées ont rencontré des difficultés spécifiques selon les jeunes. En particulier, les éducateurs pensent qu'ils ont mis la barre trop haut avec l'un d'entre eux. Cependant, pour un jeune réfractaire à beaucoup d'activités liées aux savoirs de base, une activité de relecture silencieuse du texte dévoilé a été mieux acceptée. La phase lecture après reconstitution de texte a montré

une bonne compréhension de sa part. D'après les éducateurs, pour ce jeune, c'était difficile de commencer ou de continuer (*il quittait la salle*). La seule activité acceptable pour lui a été celle avec les Langagiciels.

A l'EREA de Garches, les enseignants remarquent que tous les outils intellectuels et affectifs des enfants sont mobilisés dans les séances avec les Langagiciels. Ce qui représente pour eux une vraie situation d'apprentissage, très authentique, presque "naturelle". Tous les élèves sont motivés par l'aspect mystérieux du texte caché au début. Au fur et à mesure des séances, la capacité à observer s'affine, les remarques des élèves sont de plus en plus pertinentes. Les CM1 en particulier font preuve d'une très grande concentration au moment de l'observation. Le travail de reconstitution du texte amène les élèves à avoir une relation forte avec le texte et leur permet de se l'approprier. C'est flagrant lorsqu'ils le lisent car ils montrent alors une envie de lire le mieux possible. Cette étape de lecture collective en fin de séance, une fois le texte dévoilé ou (re)créé, a permis à certains élèves de lire de façon fluide peut-être pour la première fois. Les élèves, même les plus timides ou en manque de confiance, se sont lancés et ont pris plaisir à lire le résultat de leur travail. Ils se sont en quelque sorte appropriés le texte en le reconstituant. *"Il n'y avait plus d'appréhension et tout se passait comme si les élèves étaient devenus les auteurs de ce qu'ils lisaient"*. Cette phase de lecture a mis en valeur la créativité de chacun vis-à-vis de ses pairs et vis-à-vis des enseignants. En fin de séance la fierté de certains élèves s'est exprimée par le souhait d'avoir tout de suite une trace écrite de ce qu'ils venaient de créer.

Les deux terrains d'étude sont assez différents par leurs publics et leurs modalités de prise en charge. A l'UEAJ, on a affaire à des adolescents ; les activités dites "savoirs de base" ont lieu dans le temps, de façon assez espacée ; de plus elles sont soumises à la présence aléatoire parfois des jeunes. A l'EREA, il s'agit de groupes d'enfants issus de classes élémentaires ; on est plus proche du système scolaire ordinaire avec néanmoins des adaptations. Malgré ces différences, les premiers constats mettent en évidence des constantes que les analyses suivantes vont confirmer.

4 - Effets sur les interactions relationnelles

A l'UEAJ, une très légère évolution s'est fait sentir chez un jeune dans sa relation aux éducateurs. Au départ ce fut difficile : à la 1^{re} séance, il s'est comporté de façon très désagréable ne supportant pas qu'on reste près de lui pour l'aider. A la dernière séance, confronté à un obstacle, pour la première fois il a demandé de l'aide. Ainsi, entre la première et la dernière séance, il est passé du refus d'aide à une sollicitation plutôt spontanée lorsqu'il s'est trouvé confronté à un obstacle.

Par rapport à la 1^{re} série de questions, plusieurs thèmes se dégagent liés à la démarche de médiation-remédiation préconisée dans l'utilisation des Langagiciels : la question du rituel, le travail en binôme et en groupe et le changement dans la posture des adultes.

Importance du rituel

Les éducateurs et enseignants interrogés témoignent de l'influence du rituel instauré par cette démarche sur leurs relations avec les apprenants et sur les relations entre les apprenants.

Au fil du temps, le protocole "observation-passage à l'ordinateur-lecture" fonctionne de mieux en mieux. Il est sécurisant *"y'a la façon dont ça s'est passé lors de la 1^{re} séance, les choses se répètent y'a un certain rituel et du coup la relation entre enseignant et élèves [...]... d'emblée refonctionne [...]... d'une séance à l'autre [...]...pour ces élèves qui sont jeunes dans l'ensemble, c'est très sécurisant..."* (Victor PE).

En libérant l'enseignant des tâches répétitives, le rituel se révèle facilitateur *"on n'a pas besoin de redire les choses et plus on avance, mieux ça se passe..."* (Victor PE)

et améliore les relations entre les adultes et les jeunes "quand on revient sur ce qu'on a fait, la troisième phase de travail... chez d'autres jeunes ça facilite, ça positive la relation en fait [...]... en tant qu'éducatrice avec Jerry c'est le lieu où [...]... j'avais accès à lui plus facilement [...]... en Langagiciels" (Vera éducatrice). Cette relation s'améliore d'autant qu'elle est moins prégnante "moins en avant, [...] comme si les Langagiciels jouaient un peu le rôle de, [...] d'objet transitoire... en tout cas on se fixe là-dessus et non pas sur la relation élèves-enseignant..." (Céline Professeur de Technologie).

Enfin, on sort de la relation duelle avec l'adulte pour s'ouvrir à d'autres relations. A l'Erea, l'utilisation des Langagiciels a permis une cohésion pour ces élèves en difficulté, a donné du sens à tout ce qui gravite autour d'eux, en particulier en travaillant sur des textes présentant les grands projets de voyage de l'année de plusieurs classes "je trouve que ces Langagiciels permettent de créer des liens dans plusieurs directions, bon, je pense notamment au fait qu'on avait deux groupes, deux classes [...] qui étaient concernées, y'a des liens qui se sont créés entre ces deux groupes parce que certains élèves ont reconnu les textes écrits par les élèves de l'autre groupe [...] donc y'a eu là des échanges vers des élèves d'une autre classe, et je pense que c'était valorisant puisque c'étaient les plus jeunes qui avaient créé les textes, c'était bien pour eux, y'avait une sorte de reconnaissance de la part des plus grands" (Céline. Prof de Techno). Une connivence s'est établie, des liens entre certains élèves se sont développés. Ce fut l'occasion de parler de centres d'intérêt commun, indépendamment de l'appartenance à une classe. En travaillant à partir des textes créés par les élèves, sur des thèmes évoqués en classe, des allers et retours enrichissants ont eu lieu entre ce qui se passe en classe et dans le petit groupe à part, montrant aux élèves la cohérence et le travail commun entre les adultes qui les accompagnent. Ainsi, le projet Langagiciels de lecture et d'écriture en partenariat avec la classe a eu des effets sur l'environnement. Il a servi de lien entre les sorties, les événements, les apprentissages, les activités en technologie ou ailleurs.

Force du travail en binôme

Ce sont surtout les enseignants de l'Erea, disposant de groupes classe qui ont confirmé la pertinence de ce travail en binôme. Ils notent que tout au long de l'activité, notamment sur l'ordinateur, une réelle entraide (être en binôme favorise la complémentarité des compétences) et même une certaine émulation entre les groupes.

Cette modalité instituée suscite le débat "le fait qu'ils soient en duo, qu'ils travaillent par deux [...]... ça c'est vraiment intéressant parce que [...]... l'idée c'est aussi de, qu'ils s'auto corrigent, qu'ils essayent vraiment de se mettre d'accord" (Victor. PE). Il s'agit de réfléchir à deux avant d'agir. L'obligation d'entrer dans la résolution de la tâche avec des hypothèses assurées, d'avancer pas à pas avec des certitudes sans se bousculer, suspend l'action irréfléchie, permet de lutter contre toute impulsivité et favorise les échanges dans le respect. "Avant d'intervenir, de savoir ce qu'il voulait faire, [l'élève] se tournait vers son camarade et il lui disait : là, je vais taper la lettre à cet endroit, je vais, je veux mettre la lettre P... et il demandait l'accord de l'autre... alors ça paraît un peu lourd, mais finalement, c'est comme ça qu'ils progressaient parce que ça donnait lieu à une discussion" [...]... et justement ça favorisait aussi les échanges entre eux dans le respect" (Céline Prof de Techno).

Le binôme facilite également le travail et le développement des compétences de chacun. "C'était une découverte pour certains de voir que cet élève, avec lequel ils auraient jamais trop parlé, et bien, ils arrivaient à faire des choses ensemble [...]... ça aussi je pense que ça contribuait à ce que [...]... chacun en tout cas soit amené à travailler et à mettre en route ses compétences..." (Céline Prof de Techno). Le travail à deux a un effet rassurant, en partie grâce à la complémentarité des compétences. L'enseignante avait en mémoire le cas d'une élève assez passive, peu sûre d'elle, que

la confrontation au travail rebutait et qui se rassurait en disant *bon, on est deux... ça on le fera à deux...* Par la suite, elle sut aussi se montrer active.

D'où la portée de la constitution des binômes. A l'Erea de Garches, cet élément a été très anticipé par les enseignants. Conscients des dynamiques à l'œuvre et des personnalités propres à chacun (le leader, l'enthousiaste, celui qui suit, celui qui est à l'aise...), ils ont été très vigilants dans la composition des duos, composition soumise à une réflexion approfondie *"on a passé du temps à la mettre en place, c'était pas forcément ce qui venait spontanément, c'est-à-dire qu'on a vraiment eu une réflexion, et c'est pas forcément mettre un élève qui est plus à l'aise avec un élève qui n'est pas très à l'aise, au contraire... [...]... et puis, nous, on a joué la carte, [...]... de mettre un garçon-une fille... alors que eux, spontanément ils n'ont pas très envie à cet âge-là, d'être avec une fille et un garçon si inversement... mais ça a fonctionné"* (Céline Prof de Techno).

Convaincus de l'intérêt de travailler en binôme pour les élèves, les enseignants pensent aussi que les relations avec leurs élèves se sont améliorées grâce à leur intervention en duo (pour les séances Langagiciels, les deux enseignants ont préparé et animé ensemble les séances). Céline Professeur de Technologie souligne combien la relation avec les élèves *« était de qualité, de connivence »*, en racontant comment les enfants, habitués à avoir deux enseignants, ont réclamé la présence de son collègue à un moment où il était absent. Ces relations, de plus en plus agréables et de confiance, se sont diversifiées, personnalisées en fonction des moments, des difficultés rencontrées. Chaque enseignant a pu répondre à sa façon aux différentes demandes des élèves.

Changement dans les postures des adultes

La mise en œuvre avec cet outil d'une pédagogie de médiation et de remédiation a pour effet de changer considérablement le rôle de l'éducateur ou de l'enseignant *"passant d'un registre traditionaliste de transmetteur de connaissances à celui de médiateur à l'élaboration personnelle des savoirs et savoir faire* (cf l'article déjà cité de Philippe Lestievent). Et en effet, les entretiens nous le confirment.

Les éducateurs relèvent une rupture dans leur rôle. Ils ne sont plus dans le face à face exigeant, mais se retrouvent personnes ressources. *"En retrait... pour les mobiliser, pour observer, pour aider [...]... on est derrière eux, on n'est plus en face, c'est l'ordinateur qui prend la place en fait"* (Vera éducatrice). Ils deviennent des observateurs attentifs que les jeunes peuvent oublier, absorbés par la tâche *"y'a des séances, c'était... on trouvait ça magique [...]... on regarde ce qui se passe... mais eux sont capables à ce moment-là de, certains, de nous oublier et de faire leur travail, de travailler en fait avec l'ordinateur, ils ont compris l'outil et comment ça fonctionne, ils savent revenir en arrière"* (Vera éducatrice).

Cette modification dans la posture donne du temps et du recul pour procéder à des observations fines. Ainsi, les enseignants de l'Erea ont été en mesure de repérer les différences de comportements entre leurs deux groupes face à la même tâche. En particulier, dans la 1^o phase, le groupe des CM1, supposé être plus en difficulté, se révélera plus rigoureux que le groupe des CM2, poussant très loin l'analyse, provoquant l'étonnement des enseignants. De même dans la 2^o phase, la distanciation aura permis d'observer en détail les différences de stratégies entre les binômes, ceux qui procèdent par essais et erreurs ou bien ceux qui s'aident du contexte.

Cette posture plus distanciée qui favorise l'observation entraîne un changement du regard porté sur les savoirs et compétences des jeunes. En particulier, Mourad éducateur avoue sa surprise : *"y'a une chose [...]... qui m'a étonné... c'est des jeunes d'une manière générale, qui ont un vocabulaire très, très pauvre quoi... c'est ce que je pensais... et en fait je me suis aperçu que ils connaissent des mots mais ils ne les utilisent pas... c'est ça la différence... et dans les textes là [...]... je les ai vus trouver des mots, j'étais loin de me douter qu'ils connaissaient le sens de ces mots, [...]... on*

a des a priori". L'étonnement est identique en découvrant leurs réussites en orthographe pour l'un (connaissance des accents, en particulier l'accent circonflexe...) ou en anglais pour l'autre. Cette prise de conscience fondamentale bouscule avantagement l'image que les éducateurs ont des jeunes.

D'une manière générale, l'outil sert de révélateur des savoirs acquis antérieurement par les apprenants "... soit ils s'intéressent soit ils réactivent des choses qu'ils savaient, des connaissances, ah, tiens ça me fait penser à ce texte-là... en travaillant sur l'outil [...]... ils se rappellent un passé récent où ils ont appris des choses mais qui sont masquées en fait..." (Vera éducatrice).

Si l'outil permet de mettre en évidence les compétences spécifiques de chacun, il favorise aussi une identification des manques. Ainsi, les éducateurs reconnaissent que les Langagiciels ont permis de déterminer concrètement des difficultés pour certains jeunes. Par exemple, l'outil a mis en évidence que les difficultés d'un jeune dans la langue française venait de lacunes accumulées dans sa langue maternelle "il avait cumulé beaucoup de difficultés dans sa langue maternelle déjà, et le fait qu'il était en train d'apprendre le français [...]... il restait bloqué [...]... c'était pas vraiment des difficultés dans la langue française... c'était lié à sa langue maternelle en fait..." (Vera éducatrice).

Outre ce changement de regard et parce qu'ils sont dégagés d'une relation duelle, les éducateurs témoignent d'interventions adaptées. La phase d'observation du document initial est une étape difficile : il y a beaucoup de réactions négatives, des résistances ("à quoi ça sert ?, c'est nul, on peut rien faire"), moment vécu comme angoissant, générant de l'agacement ("on arrête, on fait autre chose"). Les interventions des adultes sont alors les bienvenues. Certains jeunes ont besoin d'être stimulés dans leurs hypothèses. Au moment de la 2^e phase (travail sur l'ordinateur), les éducateurs s'attachent à les faire varier dans leurs habitudes de résolution d'une tâche, incitant celle qui travaille de façon linéaire à circuler dans tout le texte et au contraire, obligeant un autre qui s'éparpille, à se recentrer de façon plus méthodique. Ils s'acharnent à les faire réfléchir pour les mettre sur la voie, afin qu'ils interrogent le sens de leurs actions. "Quand ils sont en face d'un mot [...]... ils font défiler, ils essaient plusieurs lettres... il m'est arrivé d'intervenir en disant : tu mets cette lettre [...]... à quoi tu penses en mettant cette lettre ? à quel mot tu penses ?" (Mourad éducateur). Et pour cela, ils incitent les jeunes à lire et à relire "parfois ils ne savent pas s'arrêter pour lire, parce que ils trouvent facilement... parfois quand ils lisent, ils disent : ah tiens c'est ça ! [...]... certains le font, s'arrêtent, relisent... certains on les pousse à faire ça..." (Vera éducatrice). Les éducateurs sont dans la guidance et la sollicitation régulière pour ne pas laisser l'échec s'installer.

Chez les enseignants, on retrouve ce changement de regard. Là, c'est l'outil qui permet d'avoir une meilleure connaissance/reconnaissance des capacités des élèves : "je me souviens d'une séance où Najib, [...]... enfin moi, j'ai découvert un aspect de sa personnalité qui était une créativité [...]... débordante, il s'est laissé aller et c'était très beau [...]... c'était une ouverture sur l'imaginaire..." (Céline Prof de Techno). D'autres moments révèlent de nouvelles compétences : "les temps de lecture aussi étaient des temps très émouvants, très forts, [...]... à la fin de la séance ils lisaient chacun [...]... ils s'étaient entraînés et puis certains par moments mettaient vraiment du cœur, du ton, de l'intonation..." (Céline Prof de Techno). Cette découverte de leurs aptitudes modifie positivement le regard que l'enseignant porte sur l'élève "c'était incroyable et du coup, moi, j'ai eu un regard admiratif, je l'encourageais et je pense que lui, en retour, il voyait bien à quel point j'étais [...]... enthousiasmée par ce qu'il faisait... donc forcément là encore, ça enrichit la relation..." (Céline Prof de Techno). Cet enrichissement réciproque de la relation enseignant-élève, souligné par l'enseignante, est attribué à l'utilisation des Langagiciels "j'ai jamais ressenti une telle qualité de relation et je pense que les Langagiciels [...]... y ont contribué parce que [...]... on était dans une relation différente de, [...]... de découverte de leurs qualités spécifiques..." (Céline Prof de Techno).

Plus précisément encore, le fait que la validation des actions soit dévolue au logiciel et non à l'enseignant introduit une distance appréciable et contribue à dédramatiser les relations interpersonnelles. *"Si ce que j'ai proposé n'est pas la bonne solution, c'est pas dramatique [...]... c'est pas mon copain ou c'est pas le maître qui me dit que c'est pas bon... c'est en fait le logiciel!"* (Victor PE). *"Y'a pas ce qui peut parfois se produire quand l'enseignant dit non, ça ne va pas, une espèce de déception..."* (Céline Prof de Techno).

Parce que le logiciel seul valide les tentatives de reconstitution du texte et non l'enseignant, l'enseignant devient facilitateur, médiateur, personne-ressource et permet aux élèves de cheminer par eux-mêmes tout au long des différentes phases de l'activité jusqu'à la reconstitution intégrale du texte.

5 - Retombées sur les apprentissages

Les concepteurs des Langagiciels ont eu à cœur de créer un outil favorisant la pédagogie différenciée. Au-delà des modalités de travail qui affichent cet objectif (il existe de nombreuses possibilités d'adapter les paramètres d'une situation de travail), cet aspect est nettement apparu dans les entretiens. L'outil permet un traitement diversifié selon chacun : *"nous, on est persuadés que l'utilisation des Langagiciels convient vraiment parfaitement aux élèves que nous avons ici et en plus, [...]... la complexité de cet outil, la richesse des Langagiciels nous permet d'aller toucher chez chaque enfant ses points de difficultés..."* (Céline Prof de Techno). A l'Erea, les enseignants remarquent aussi que chaque enfant se réalise dans une phase privilégiée : l'un montre son esprit logique et s'applique à construire ses phrases au moment de l'observation, l'une se focalise sur le sens du texte, un autre s'épanouit au moment de la lecture à voix haute, etc. *"il me semble que chaque enfant y puise quelque chose... c'est pas forcément la même chose pour tous..."* (Céline Prof de Techno).

Par rapport à la 2^e série de questions, plusieurs sujets relatifs à la question des apprentissages en lecture-écriture sont mis en relief : l'envie de savoir, une plus grande familiarisation avec l'écrit, une levée de l'inhibition, la concentration des apprenants sur la tâche à résoudre et une motivation affirmée.

Tirécrit et la "chasse au trésor"

Toutes les applications des Langagiciels proposent de retrouver un texte caché au départ et ce dans des modalités de travail différentes. Dans ce qui suit, il sera beaucoup question de l'application Tirécrit© qui a été souvent utilisée par les éducateurs et les enseignants. Il nous a semblé judicieux d'explicitier en quoi consiste cette modalité de travail. Nous invitons le lecteur à consulter en annexe un exemple de situation dont le support est le poème "Bonne justice" de Paul Eluard.

L'aspect ludique est souligné *"y'a un côté un peu amusant, avec Tirécrit quand on a un texte qui est caché et le système d'écho, [...]... y'a ce côté un peu défi [...]... qui les attire..."* (Mourad éducateur). Cette dimension, ce défi, tout en contribuant à l'amélioration du climat, force à réfléchir : *"la grande force du Langagiciel [...]... c'est ce côté [...]... mystérieux, ludique, où il faut un petit peu se casser la tête mais d'une manière différente que dans les apprentissages habituels... je pense que du coup ça, ça crée une relation effectivement avec les enseignants [...]... complètement différente..."* (Victor PE) et suscite une curiosité salutaire *"y'a une espèce de... [...]... de curiosité qui les pousse à... chose qu'on ne voit pas dans les exercices classiques [...]...) chez la plupart [...]... quand je leur donnais un exercice en grammaire, en vocabulaire, des exercices à trous, des questions, etc. bon ils font un effort et puis : ça je sais pas ça je sais pas, ça je sais pas... donc il faut les pousser... alors que les Langagiciels, moi je n'ai pas vu de gamins dire : oh ben non, moi j'arrête... j'en fais pas"* (Mourad éducateur).

Cette chasse au texte caché modifie considérablement le rapport aux écrits "ça associe cette notion de trésor à un texte alors que jusqu'à présent le texte était associé à des sensations négatives, désagréables, donc là ça renverse, ça renverse complètement la donne" (Céline Prof de Techno).

A la première séance avec Tirécrit, le phénomène d'écho produit toujours une heureuse surprise. "quand ils commencent la première fois... on essaye un mot, ils ont tapé une lettre, ils voient la lettre qui se répète [...]... là c'est génial et là ils ont envie... je pense, ils ont envie de découvrir le sens du texte, d'aller jusqu'au bout... ils sont curieux" (Mourad éducateur). Et si la complexité de la tâche à venir peut inquiéter, le phénomène d'écho les rassure immédiatement. "Je me souviens d'Aline [...]... la 1^o séance [...]... on va à l'ordinateur... et puis alors, je les vois s'asseoir dire bon très bien, et puis ils commencent à dire oh là ça va être long, j'ai senti... et puis elle tape le e et elle voit tous les e alors là [rire] elle s'est redressée" (Céline Prof de Techno).

Appropriation de l'écrit

L'entrée en lecture, si difficile à obtenir la plupart du temps, semble se faire ici plus aisément : elle produit d'ailleurs une appétence de la part de l'apprenant qui facilite le travail classiquement attendu en français autour des écrits. Dans le cadre de formations et lors de retours sur l'utilisation de l'outil, des stagiaires nous ont déjà témoigné de cet effet d'appropriation des écrits chez l'élève. Une monitrice des Maisons Familiales Rurales racontait comment, une fois le dévoilement d'un écrit achevé, un élève était impatient de pouvoir imprimer "son" texte et comment elle dut lui faire remarquer qu'il s'agissait d'abord d'un texte de... Victor Hugo !

Les enseignants de l'Erea font la même observation et confirment une appropriation du texte extraordinaire de la part de leurs élèves. "Toute la phase où ils le reconstituent, [...]... on voit qu'ils sont [...]... complètement investis, très concentrés et ils ont vraiment envie de, d'y parvenir et en même temps on a vraiment l'impression qu'ils sont presque dans un travail de création, c'est-à-dire qu'en fait, ils s'approprient vraiment le texte presque comme si c'était le leur... [...]... ils y mettent tellement d'eux-mêmes et de volonté... [...]... que finalement quand ils l'ont reconstitué, on a presque l'impression que c'est eux qui ont fait ce texte... et je pense que c'est ça, qui fait qu'après ils ont envie de le lire parce que finalement c'est comme s'ils lisaient leur propre texte..." (Céline Prof de Techno).

Rassurés par l'existence au préalable du texte d'origine, ils sont dans l'intermédiaire entre la production libre et le texte existant. "On a l'impression que là c'est un peu comme un temps à part en fait... [...]... même si y'a vraiment effectivement [...]... de vrais apprentissages... on a le sentiment qu'ils ne le vivent pas de cette façon-là... ils le vivent vraiment comme une activité à part de ce qu'ils peuvent vivre par ailleurs..." (Victor PE). Grâce au scénario ritualisé, ils savent qu'il y a un texte "déjà là" (par opposition à la production d'écrit) et ce travail de reconstitution du texte caché devient un moment particulier où s'effectue un réel apprentissage.

Et cet apprentissage se déroulant sans que les enfants le ressentent comme une contrainte a un impact très fort sur leur engagement par opposition à la situation ordinaire de lecture. "C'est quand même une force extraordinaire que on ne peut pas obtenir lorsqu'on donne un texte déjà, enfin sous forme d'une feuille, où [...]... le texte est là, il faut le lire simplement... là y'a tout ce travail qui fait que justement [...]... ça permet aux élèves de, d'avoir envie de le lire parce que, quelque part, c'est un petit peu le leur quoi, voilà..." (Victor PE).

Outre cet élément fondamental, les enseignants soulignent comment les activités avec les Langagiciels leur ont permis d'aborder divers types d'écrit : "des textes, des récits faits par les élèves, des poésies et puis une chanson qui avait été étudiée en musique, avec l'enseignant de musique..." (Victor PE). Ils font part également de leur surprise devant les approfondissements linguistiques permis à l'occasion par exemple de l'apostrophe (mais aussi les majuscules, le point, les tirets, etc.), "avec toujours

cette façon de procéder qui est d'émettre des hypothèses [...]... qu'est-ce qu'il y a après l'apostrophe ? on émet des hypothèses, on réfléchit... et donc cette méthodologie qui est vraiment bien mise en place, c'est-à-dire que nous les enseignants, on ne dit jamais la réponse, [...]... on va vérifier... là je pense qu'il y a un travail en profondeur [...]... j'étais admirative, je voyais que ça permettait d'aller très loin..." (Céline Prof de Techno).

Dépasser les peurs

Au-delà du cheminement naturel des élèves au cours de l'année, les enseignants observent une nette évolution dans leur rapport à l'écrit, "des progrès vraiment conséquents" dans la production d'écrits en comparant deux activités analogues, demandées l'une en début d'année et l'autre en fin d'année, avec en particulier une disparition de l'inhibition de départ. L'enseignante cite le cas d'un enfant qui a pu écrire 20 lignes sans problème : " je n'ai pas eu une seule fois à lui dire : "vas-y continue !" ... ça sortait, ça partait, ça partait... donc pour certains élèves, je crois que... ça peut aussi contribuer [...]... à les décomplexer, à se dire que [...]... ils ont des choses à dire..." De même, les éducateurs remarquent aussi ce dépassement de la peur de l'écrit, après quelques séances avec l'outil. "On avait par exemple une jeune d'Afrique [...]... du Zaïre, qui parlait pas du tout, enfin qui parlait très peu le français et qui s'exprimait mal, qui était mal à l'aise avec les objets parce que c'était pas sa langue maternelle, elle avait du mal, et le fait d'avoir fait quelques séances de Langagiciels, on s'est aperçu, mais on ne saura pas l'expliquer exactement, on la sentait plus à l'aise, [...]... elle osait écrire des choses, tout en sachant que c'était bourré de fautes d'orthographe [...]... mais ça la gênait pas quoi..."

Vaincre la peur d'écrire malgré ses difficultés a des effets positifs sur la lecture. Ils s'affrontent à la lecture avec moins d'anxiété, comme le relève Victor (PE) : "c'est quand même des élèves qui ont la plupart, qui sont en grande difficulté face à l'écrit, [...]... à la fin de chaque séquence, les entendre lire à voix haute sans aucune appréhension par rapport aux autres camarades ou aux enseignants... donc ça c'était [...]... très intéressant". Le mot intéressant nous semble faible pour traduire la satisfaction de cet enseignant devant cette évolution notable. Sentiment partagé par sa collègue : "oui, moi, ça m'avait frappée au début... j'ai vraiment senti que pour certains enfants c'était la première fois qu'ils pouvaient lire comme ça de façon fluide... et c'est une découverte, c'est un plaisir finalement d'arriver à lire de façon fluide... et [...]... c'est bien pour eux..." (Céline Prof de Techno). Non seulement les enfants osent se confronter à la lecture à voix haute, mais leur lecture s'en trouve améliorée d'autant.

Centration sur l'apprentissage et concentration des élèves

L'utilisation des Langagiciels liée au rituel de la démarche de remédiation a d'autres répercussions sur l'apprentissage. Rassurés par le déroulement identique de chaque séance, les élèves sont disponibles pour mobiliser leurs capacités. En particulier, l'activité cognitive devient centrale et fait passer le reste au second plan (entre autres, la question du face à face apprenant-formateur). "Les élèves se sont rendus compte que à chaque séance, ce rituel était répété, ce qui permettait justement [...]... de ne plus se polariser sur les relations avec l'enseignant mais de vraiment, de se concentrer sur [...]... ces activités qu'on attend d'eux par rapport à la lecture, à l'écriture et la production d'écrit" (Céline Prof de Techno). Cette centration est renforcée par l'analyse du document dans la 1^o phase. "C'est vrai que là, très vite le fait de mettre en avant un document à observer, quelque part, ça veut dire qu'on part très vite de cette relation duelle [...]... enseignant-élève vers vraiment une concentration à la fois surtout des élèves mais aussi finalement de l'enseignant vers ce document" (Victor PE).

Cette concentration sur la tâche à résoudre assortie des moments différenciés dans le déroulement a des effets sur la concentration des élèves. "On a aussi pas mal d'élèves qui ont [...]... des troubles de l'attention, des troubles de la concentration... [...]... proposer deux temps différents, ça permet [...]... de soulager cet aspect-là

[...]... et puis y'a quand même à chaque fois [...]... un document papier à observer... [...]... ça centre aussi effectivement l'attention et puis après [...]... l'ordinateur aussi à cette capacité de pouvoir faciliter [...]... la concentration des élèves..." (Victor PE).

La question de la motivation

Centration sur la tâche à résoudre et défi à relever ont des conséquences non négligeables : l'activité est conduite à son terme, ce qui est assez inhabituel pour certains : *"c'est une des rares activités, heu, les Langagiciels, où les jeunes vont jusqu'au bout..."* (Mourad éducateur), ce que confirme sa collègue : *"ils n'abandonnent pas... [...]... on s'est rendu compte de ça [...]... c'est un challenge..."* (Vera éducatrice). Même un jeune en très grande difficulté, *"qui a été en gros scolarisé nulle part, quoi, il a fait des allers-retours fréquents entre le Maroc et la France..."* ne renonce pas. *"Y'a beaucoup de mots de la langue française qu'il ne connaît pas, qu'il ignore... et le fait de d'avoir participé à ce type de travail [...]... c'est qu'il allait jusqu'au bout, il s'arrêtait pas, il recherchait, même un mot qu'il ignorait, et bien il essayait..."* (Vera éducatrice). Pas d'abandon non plus dans les stratégies utilisées, même s'ils sont dans le "zapping" entre différents procédés. *"Ils allaient les essayer toutes... ils allaient abandonner [...]... des stratégies pour une autre mais jamais abandonner vraiment... ils essayaient toujours quelque chose..."* (Vera éducatrice).

Une motivation très forte est relevée avec des élèves très engagés dans l'activité. *"On observe vraiment qu'au fil des activités, y'a vraiment cette motivation très très forte par l'activité elle-même, la façon dont elle se passe et puis [...]... cette envie de découvrir ce texte [...]... y'a pas besoin de les stimuler, ils sont tous vraiment dans l'action, dans l'analyse [...]... déjà la 1^o phase où on émet des hypothèses, etc. où déjà on envisage un petit peu ce que ça pourra être... une poésie, un texte, éventuellement noter des clés d'entrée, etc. ça permet de se projeter déjà un petit peu vers le texte..."* (Victor PE).

Signe de cet appétit pour l'activité, la position de l'élève face au texte ou à l'ordinateur. *"Je suis frappée de [...]... la position du buste de l'élève par rapport à l'ordinateur, pour la plupart des enfants, ils se rejettent en arrière sur la chaise, quand y'a un texte, un texte à lire... physiquement on sent un, une mise à distance... et là quand on les voyait vraiment collés, le visage collé sur le texte, c'est, pour nous c'est le symbole vraiment d'un succès... [...]... je pense que cet appétit là qu'ils montrent : ils vont vers le texte, donc ça c'est un changement fondamental... qui ne se, qui se produit vraiment là grâce aux Langagiciels..."* (Céline Prof de Techno). Autres signes, le désir et l'empressement, manifestés par les enfants à chaque nouvelle situation : *"y'a une appétence qui se développe au fur et à mesure vers la... ils sont vraiment très enthousiastes à l'idée de découvrir une autre situation... [...]... et même quand on est sur la même application par exemple Tirécrit, c'est vrai qu'à chaque fois ce sera un texte différent [...]... ils savent qu'ils vont entrer d'abord dans une phase mystérieuse [...]... y'a une motivation en fait très très importante, très forte..."* (Céline Prof de Techno). Dernier signe de cette motivation, les élèves en redemandent. En fin d'activité, certains ont voulu savoir si d'autres séances allaient avoir lieu *"à plusieurs reprises, moi, ça m'a frappée, y'a une élève en particulier Tiphaine, mais d'autres aussi, qui ont réclamé les séances de Langagiciels... [...]... il y avait cette notion de plaisir, partagé parce que nous aussi les enseignants on a du plaisir avec ces textes mystérieux... mais les élèves ont ce plaisir-là et donc ça modifie, ça introduit quelque chose d'un peu nouveau dans la relation élèves-enseignant parce que souvent cette relation elle est quand même un peu contraignante"* (Céline Prof de Techno).

6 - Restauration de la confiance en soi

Nous avons vu comment l'utilisation des Langagiciels modifie les relations entre les protagonistes, et les rôles des uns et des autres, comment certaines inhibitions peuvent être levées favorisant des apprentissages et la motivation. Au croisement des

deux aspects relationnels et cognitifs, la restauration d'une confiance en soi est largement attestée par les éducateurs et enseignants interrogés.

La question du plaisir si peu présent dans les apprentissages est un ressort essentiel *"y'a un aspect qui est très important pour ces enfants, qui pour moi personnellement est fondamental, c'est justement travailler sur la confiance en soi, sur l'estime de soi et je rajoute le plaisir parce que je pense que ça va ensemble... si on prend du plaisir et bien on prend confiance"* (Céline Prof de Techno). De fait, les élèves de l'Erea ont exprimé sans détour auprès de leurs enseignants, le plaisir qu'ils avaient éprouvé en particulier lors des séances utilisant l'application Tirécrit.

Au fil des séances, ayant constaté l'amélioration de certaines compétences pour un des adolescents de l'UEAJ (distinction entre les accents, les majuscules et les minuscules), ses éducateurs lui ont renvoyé une image positive. Il ne dit pas qu'il se sent valorisé, mais les éducateurs le perçoivent en remarquant de petits sourires, ses yeux qui brillent. D'une manière générale, pour certains jeunes qui *"se considèrent comme des nuls"* (Mourad éducateur), il suffit parfois de peu de chose pour faire sauter des blocages et raviver l'envie d'apprendre. *"Le fait de réussir ce genre de travail, je pense [...]... ça les valorise et je pense ça peut leur donner envie d'apprendre davantage..."* (Mourad éducateur) et/ou favoriser la décontraction nécessaire pour acquérir de nouvelles connaissances.

Les Langagiciels se révèlent être une bonne amorce pour favoriser la confiance en soi *"l'apport des Langagiciels, [...]... ce n'est pas uniquement ça mais déjà ça ! la prise de confiance en soi par rapport à l'écrit, par rapport à la lecture, c'est énorme, déjà !..."* (Céline Prof de Techno). Cette amélioration de la confiance en soi est facilitée à la fois par la démarche mise en œuvre : *"pouvoir aborder un écrit parfois assez complexe hein, d'une manière déjà un peu mystérieuse, ludique, ben, ça les met en confiance déjà, d'emblée..."* (Victor PE) et par les modalités de travail en jeu : *"certaines applications comme Tirécrit où effectivement les lettres apparaissent en écho, où ils se rendent compte que finalement assez vite ils pourront quand même reconstituer le texte, ça les met encore une fois en confiance et puis ça les rassure..."* (Victor PE).

Au cours de la démarche, la posture qui consiste à recueillir toutes les hypothèses sans discrimination (1^e phase) est un élément capital. *"C'est une ouverture aussi à une multitude de propositions qui, toutes, sont recevables en fait et ça c'est important aussi pour la confiance en soi..."* (Victor PE). Enfin, travailler sur ordinateur permet le tâtonnement en toute liberté et l'erreur s'en trouve ainsi minorée. *"On a parlé de groupes qui étaient dans l'essai-erreur, ça dédramatise l'erreur justement, c'est-à-dire qu'en fait, le message comme quoi c'est pas bon et qu'il faut continuer, n'a rien de dramatique [...]... y'a pas cette appréhension de dire je vais peut-être me tromper, non, ils essayent [...]... et ça je pense que c'est très important..."* (Victor PE).

Deux exemples, rapportés dans des tonalités différentes, attestent d'effets certains dans la restauration de la confiance en soi :

- à l'UEAJ, *"j'ai cité tout à l'heure, [...]... la jeune fille africaine qui se sentait plus à l'aise, donc pour moi c'est important parce qu'elle est plus ouverte aux apprentissages, une fois qu'elle se sent à l'aise, moins complexée par ses lacunes en français..."* (Mourad éducateur) ;

- à l'EREA, *"je pense en particulier, à Aloïse que j'ai beaucoup observée, [...]...c'était une jeune fille qui était très très en perte de confiance, enfin qui était vraiment pas bien dans sa peau au début de l'année... [...]... elle était vraiment je pense très consciente de ses difficultés et puis presque accablée par tout ça [...]... en fin d'année, je trouve qu'elle est beaucoup plus active, [...]... qu'elle s'affirme... [...]... il me semble que, elle est mieux dans sa peau et en tout cas les séances des Langagiciels [...]... alors qu'au début elle était très complexée, très repliée sur elle-même, à la fin, grâce à ce rituel dont on a parlé, elle a vraiment pris confiance en elle..."* (Céline Prof de Techno).

Conclusion

Les résultats confirment en grande partie les hypothèses et les convictions des concepteurs et utilisateurs des Langagiciels. Cependant, beaucoup de paramètres entrent en jeu dans les situations pédagogiques : l'utilisation de l'ordinateur, l'efficacité de la démarche de médiation-remédiation, la complexité du logiciel (huit applications différentes entre autres)... Il est difficile de dire ce qui relève exclusivement de l'outil et de déterminer précisément à quoi sont réellement dues les retombées positives observées. Tout au plus peut-on affirmer que la conjugaison de ces différents éléments n'y est pas étrangère.

Dans les Langagiciels, les personnels ont choisi les applications avec lesquelles travailler et ont expérimenté librement sur plusieurs d'entre elles. D'autres travaux permettraient sans doute d'aller plus loin, en limitant le nombre de paramètres, en particulier le nombre d'applications. Par exemple, on peut imaginer plusieurs études, chacune exclusivement consacrée à une application parmi les huit. Ceci suppose un accroissement du nombre de terrains. Ceci n'est d'ailleurs qu'un exemple. D'autres protocoles d'études totalement différents sont certainement envisageables.

Néanmoins, et grâce à la mise en œuvre et à l'observation des situations pédagogiques, grâce aussi aux entretiens réalisés avec les éducateurs et les enseignants, nous avons vu comment l'utilisation des Langagiciels remanie en profondeur tous les paramètres habituels de la situation d'apprentissage en lecture et écriture. Les uns et les autres (formateurs et apprenants) témoignent d'un plaisir réciproque à travailler ensemble sur ces situations, ce qui contribue à un certain renouvellement de la relation pédagogique.

D'une part des modifications non négligeables interviennent sur le plan inter relationnel. La posture des adultes se modifie considérablement : on sort de la relation duelle, les tensions s'apaisent et l'apprenant devient plus disponible aux apprentissages. D'autre part la démarche dans son ensemble permet de se recentrer sur l'activité proposée, sur le document papier dans un premier temps, puis vers l'écran dans un second temps. L'apprentissage devient central. Grâce à ce décentrage et ce remaniement, les jeunes abordent lecture et production d'écrit par un biais nouveau pour eux : ils peuvent dépasser leurs inhibitions et passer à l'action sans crainte. Leur appétit pour l'écrit s'épanouit et les progrès s'installent. Amélioration des relations et progrès dans les apprentissages, tout ceci contribue à faire naître/renaître la confiance en soi, si importante pour s'ouvrir à de nouvelles connaissances, à de nouveaux apprentissages.

Si la complexité des Langagiciels* rend la tâche ardue pour une étude rigoureuse, c'est aussi ce qui fait leur richesse et permet de rompre avec une lassitude éventuelle dans l'apprentissage. Nous laisserons donc le dernier mot aux utilisateurs pour qui la diversité des applications et la variété des approches contribuent à cette richesse et entretiennent l'enthousiasme des élèves ... et des enseignants ! *"Je crois qu'y'a jamais eu une séance où on a terminé découragé... non à chaque fois c'est l'enthousiasme... c'est ce qui donne envie de continuer..."* (Céline Prof de Techno).

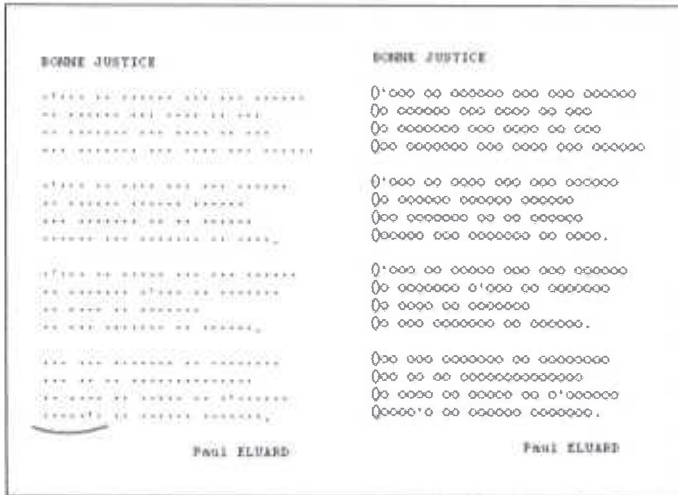
Jacqueline PUYALET, chargée de formation
Courriel : j.puyalet@wanadoo.fr

*Depuis 2014, les Langagiciels sont téléchargeables gratuitement sur le site de l'association Eclire via le lien suivant : <http://www.langagiciels.com/>

Annexe Tirécrit

Exemple de mise en situation dans Tirécrit

Tirécrit propose une activité de reconstitution d'un texte, selon diverses modalités, à partir de sa silhouette (diverses formes sont possibles) et d'indices (lettres, groupes de lettres, etc.) librement déterminés.



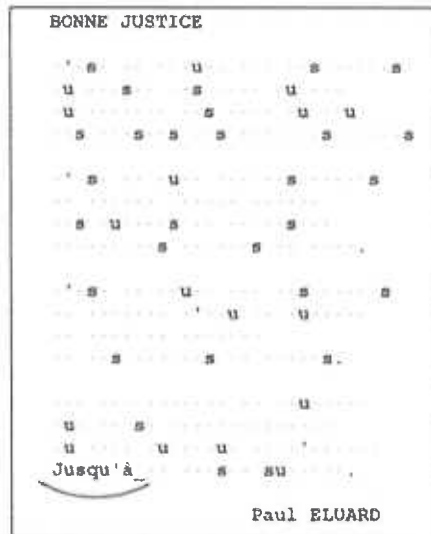
1^e phase de la démarche

. ci-contre, le document initial fourni pour une analyse individuelle et collective avant d'aller reconstituer le texte sur ordinateur par deux ;

. les échanges dans cette phase conduisent à l'hypothèse jusqu'à comme possible clé d'entrée dans le texte à la dernière ligne à la place de

2^e phase de la démarche (sur ordinateur)

- . résolution de la tâche dans Tirécrit ;
- . là où se trouve la configuration à la dernière ligne, si on rentre les lettres du mot jusqu'à, se produit alors le phénomène d'écho de ces mêmes lettres au sein du texte (voir ci-contre) ;
- . d'où la possibilité de faire de nouvelles hypothèses sur d'autres lettres et ainsi, de reconstituer tout le texte.



De nombreuses compétences sont sollicitées : développer des capacités d'exploration systématique ; freiner son impulsivité ; circuler au sein d'un texte pour s'en approprier le sens ; établir des rapports entre structure et sens ; mettre en relation phénomènes locaux et articulations textuelles ; repérer et intérioriser les marqueurs fondamentaux du code écrit d'une langue.