

Conférence ESEN
23 juin 2015
14h-18h00

Formation 13-14-15 octobre 2015 – quartier Gerland
Retour formation juin 2016

Supports composites, littératie scolaire et inégalités d'apprentissage

Extraits de conférence

Elisabeth BAUTIER – Sylvie CEBE

bautier@wanadoo.fr

Sous titre : Travailler, apprendre, comprendre avec des documents

Les supports scolaires d'apprentissage évoluent

- Discontinus (moins linéaires, plus fragmentés)
- Constitués de modules non hiérarchisés
- Alternant textes et images de statuts différents

Triple hétérogénéité des supports

- Hétérogénéité sémiotique (systèmes de signes)
- Hétérogénéité discursive (contextes énonciatifs)
- Hétérogénéité des savoirs convoqués

Savoir comment les élèves comprennent les documents ? Ce n'est pas simple (morceaux de manuels, fiches, chapitres présentés en double pages de l'élémentaire à la classe de première)

La théorie d'apprentissage qui semble sous entendu : pourquoi les enseignants font comme ils font ? la question des doxa

Conception de l'apprentissage : l'activité des élèves est censée produire des apprentissages. En quoi faire permet d'apprendre ? bcp de manières de faire masquent le fait qu'il y a diverses manières d'apprendre.

Apprendre à travailler avec des documents mais ne pas apprendre avec documents. L'apprentissage explicite ? Que faire de l'hétérogénéité sémiotiques (les signes, les blancs, les flèches...). Cette explicitation des systèmes sémiotiques est à faire. Leurre des enseignants et des élèves sur ce qu'il y a à faire vraiment.

Les manuels ont changé de fonction depuis 5 à 10 ans.

Les manuels sont plus une ressource pour les enseignants que pour les élèves. Complexité des documents, hiérarchisation des informations.

La question est de savoir comment y accéder ? Les élèves ne sont plus censés restituer des savoirs (nouveau socle) mais on leur demande de raisonner, de comprendre, d'analyser, de parler et d'écrire avec. Les exigences sont devenues des exigences de raisonnement cognitif sans que pour autant l'enseignement soit accompagnant et efficace = augmentation des inégalités. Les élèves sont censés construire des processus, des phénomènes, des notions, des concepts à partir de ces documents. (Voir la triple hétérogénéité).

Du côté des textes, ils sont éclatés, discontinus. Ce qui entoure les images est également hétérogène (consigne, titre, texte, résumé...). Pas de hiérarchisation des documents, le paradoxe est que les résumés ne sont pas des résumés. Ce ne sont pas des synthèses mais les trois phrases incontournables, emblématiques, factuelles (chiffres, dates importantes...)

En général il y a un flou sur les objectifs. Ce genre de documents permet aux enseignants de faire fonctionner la classe où chacun prend et laisse ce qu'ils veulent. Les élèves font le tri eux-mêmes. On attend une lecture transversale et globale des élèves pour penser les différents éléments comme construisant un seul et même objet. (appropriations/déambulations)

De ce fait les enseignants donnent énormément de choses à faire aux élèves à partir de ces documents. Les enseignants de l'éducation prioritaire découpent les différents éléments pour apprendre les différents phénomènes. Pour comprendre il faudrait avoir une lecture totale, mais pour rendre les choses faisables, on segmente par des activités multiples : les élèves font des exercices, construisent des diagrammes, des graphiques mais quel est le sens de ce genre d'activités ? Avec une part très réduite du rôle de l'enseignant qui a un rôle d'exécution des tâches mais qui n'y arrive que difficilement car ce la supposerait que faire = apprendre. Or ce n'est pas le cas. Faire un graphique, c'est relier des points, ce n'est pas apprendre la notion même de diagramme : c'est un concept très complexe qui ne se réduit pas à faire des calculs. Comprendre un phénomène ne se réduit pas à faire des calculs.

Souvent on dit « c'est trop difficile pour les élèves ! » Mais dans ce cas à quoi cela sert. Il est normal de distribuer des choses à faire, ensuite on commente ce qu'ils ont fait sans voir le temps à la fin de savoir quelle était la notion liée à la construction du diagramme.

Du côté des élèves, les élèves travaillent mais peut-on dire que les élèves comprennent. Ce qu'il est important de retenir, il n'en reste pratiquement rien.

Certains élèves n'identifient pas le double enjeu de la leçon : les élèves déambulent d'une manière segmentée sans lire. Ils s'attachent aux illustrations : le texte n'est pas un outil de recherche. Les élèves vont où leur mode de socialisation les emmène. Les notions sont souvent en référence à la vie quotidienne et non pas en référence aux savoirs : donc ce n'est pas la peine de lire. L'évaluation portera sur du factuel mais pas sur l'évolution de la population par exemple. Les enseignants sont censés dire et ils ne le font pas : « les réponses sont dans les textes » pas dans les schémas ou les dessins. Les élèves des ZEP sont davantage focalisés sur les illustrations, sur les textes.

Montrer un verre d'eau pour dire l'eau est indispensable à la vie n'est pas la même chose. Pas de hiérarchie dans l'apprentissage des savoirs.

On peut faire sans apprendre, et faire ne suffit pas à apprendre. C'est comme jouer. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut une construction de savoirs génériques (apprendre en situation, construire d'autres significations). Les élèves comprennent les faits mais ne se projettent pas. Pas de lien, de raisonnement construit. On distingue les élèves pour qui comprendre c'est identifier un fait quand pour d'autre c'est comprendre un phénomène. Plus on segmente, plus les élèves restent dans le fait.

Les questions posées sont généralement des questions de faits. Verbaliser des phénomènes est qq chose de difficile qui n'est pas construit.

Ex : les mots en -tion/-age sont des mots extrêmement difficile : ils construisent des notions, l'école s'en saisit très rarement. Ce lexique, s'il était travaillé construirait des notions.

Le lexique et la syntaxe sont des souvent des lexiques notionnels que les élèves ne peuvent comprendre puisqu'ils ne construisent pas la pensée qui permet de construire la notion. Ils sont donc, tout comme les enseignants leurrés.

Manipuler ne suffit pas pour comprendre, pour que les élèves produisent eux-mêmes des énoncés expliquant leur compréhension des savoirs.

La question de la littératie scolaire

Cela suppose que les élèves soient à même d'opérer des lectures globales ou des retours globaux sur des lectures partielles, de mettre en relation des lectures pour se saisir de l'ensemble. Savoir mettre en relation des notions hétérogènes, des savoirs et des non savoirs, des documents éparpillés. Etre élève, c'est avoir cette capacité-là. L'école fait comme si les élèves devaient faire pour apprendre. On est souvent davantage dans des routines plutôt que dans de la construction de savoirs. Pour bcp d'enseignants « c'est bien parce qu'il en tire tous qq chose », mais c'est cela qui fabrique des inégalités.

Qui leur apprend à écrire avec tous ces documents, prise de parole sur toute sorte de chose, confrontation des points de vue sur des faits, mais l'oral, cet oral ne construit pas l'écrit dans lequel se construisent les savoirs, ou tout au moins verbaliser le savoir.

Conférence de Sylvie CEBE

Former les enseignants à mettre en œuvre un enseignement explicite de la compréhension de textes narratifs. Pourquoi ? avec quels effets ? Comment ?

Expérimentation menée en CLIS

Elèves de 7 à 12 ans d'âge.

- Outiller les formateurs pour outiller les enseignants

Quelques constats récurrents

- Evaluations de 2003 et 2009 sur échantillon CEDRE

29 % comprennent les infos implicites et explicites, 31 % à peu près bien.

Il en reste 40 %

26% comprennent l'explicite

14% que si les informations sont extrêmement explicite.

D'où la place du collègue pour continuer le travail

Fin de CM2 : 23% sont en REP

Au collège, plus d'un tiers des élèves contre un quart il y a dix ans dans les REP.

Programmes de 2008 : « inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions »

- Conduire systématiquement un enseignement de la compréhension de textes
- La lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas

Parce qu'évaluer est moins utile qu'enseigner, surtout quand on évalue des compétences que l'on n'a pas enseignées

Parce que les questionnaires sont trop souvent utilisés en présence du texte

Trop de questions littérales, trop peu de questions inférentielles

Prélèvement d'information au détriment de la construction d'une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte.

Un texte suivi de questions ne suffit pas :

- Parce que pour bcp d'élèves le texte pose question et pose problème ; ils sont incapable de répondre aux questions

- Certaines questions peuvent aider les élèves pour comprendre le texte mais est-ce qu'ils le savent
Sur 400 élèves interrogés 22 estiment que le texte permet de comprendre.

Pour un enseignement explicite des procédures efficaces (voir le référentiel : page 4). Mais comment former les enseignants ? quelles sont les procédures efficaces dans le domaine de (...des domaines)

Quelles pratiques d'enseignement pour un apprentissage explicite de la lecture ?

Une manière de concevoir :

exposé de la recherche → modification des conceptions des enseignants → transformation spontanée des manières de faire, des pratiques d'enseignement (souci de rationalité)

une autre manière de faire :

Agir sur les pratiques proposées aux maîtres de nouveaux outils cohérents avec les résultats de la recherche et avec leurs pratiques habituelles : transformation du pouvoir d'agir des enseignants transformation de leurs conceptions

la prise en main d'outils est un vecteur de la formation à condition que ces outils soient cohérents avec les résultats de la recherche mais qu'ils soient compatibles avec leurs pratiques habituelles pour élaborer un modèle de l'utilisateur pour cerner le potentiel de développement des enseignants en s'appuyant sur l'étude des pratiques habituelles des enseignants

Triple analyse

professeur – instrument didactique – savoirs (savoir-faire/élèves)

Des aides efficaces

- Donner la tâche et le but de la lecture
- Mobilisent les connaissances nécessaires sur l'univers de référence
- Ils expliquent le vocabulaire
- Ils segmentent le texte
- Ils lient les paragraphes
- Ils synthétisent
- Ils sollicitent l'implicite

Oui mais, les élèves ne déduisent pas qu'ils doivent s'appliquer cette aide à eux-mêmes. Les plus faibles ne transfèrent pas cette procédure.

Guider les enseignants à bâtir un outil de plus en plus explicite sur la question de la compréhension.

Le plus important à construire c'est le lexique rentable à la construction du savoir scolaire. Les encourager à mettre en mémoire les mots, imaginer des tâches où l'on réutilise les mots, où ils en ont besoin dans le contexte.

Méthode lectorino, lectorina

Pratiques de formation, pratiques d'enseignement

Former = agir sur les pratiques d'enseignement de la compréhension

Ex : un itinéraire de formation continue filée

Comprendre : un consensus scientifique

- Le décodage : identification et automatisation
- Connaissances lexicales et syntaxe
- Connaissance encyclopédiques
- Inférence
- Cohérence textuelle : compréhension en îlots
- Contrôler sa compréhension : mobiliser des stratégies efficaces, réguler

Comment les enseigner ? Comment enseigner la compétence de manière explicite ?

Les cibles pour une auto-régulation

- Compétences narratives (réception-production)
- Compétences inférentielles (reformulation, expansion, états mentaux)
- Compétences lexicales (acquisition, mémorisation, réemploi)
- Compétences de décodage (identification – automatisation)

Si on a gagné sur toutes ces compétences, on a gagné en auto régulation.

Apprendre aux élève à s'interroger sur

Ce que les personnages pensent, leurs buts, leurs raisons d'agir, leurs sentiments et leurs émotions, leurs connaissances et leurs raisonnements

=Construire une représentation des états mentaux des personnages et de tous les personnages.