

Compte-rendu de l'atelier N°8

Des chiffres et des lettres¹

Intervenants :	<p>Jean-Pierre Darimont est conseiller pédagogique relais en français pour la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC). Il s'intéresse particulièrement au rapport à la langue française et à la maîtrise de celle-ci par les jeunes du premier degré. Il a contribué à l'élaboration et la diffusion d'outils spécifiques au secteur français.</p> <p>Françoise Van Dieren a été responsable du secteur mathématiques de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC). Elle est membre du Centre de recherche sur l'enseignement des mathématiques (CREM). Elle a participé à nombre de recherches, publications, outils pédagogiques et manuels pour rendre la culture mathématique accessible à tous, et particulièrement aux élèves de 10 à 15 ans.</p>
Animatrice :	Joëlle Bertin
Secrétaire :	Stéphanie le Maire

Les supports de présentation utilisés par les intervenants sont disponibles sur segec.be>université d'été 2009>traces.

Intervention de Françoise Van Dieren

*** Il existe un décalage dans le discours habituel au sujet des mathématiques.**

Il est important de contraster le discours de l'utopie nécessaire avec le « bon sens » du discours qui met en avant le contexte socio-économique, les limites des actions collectives d'une certaine ampleur. Comment concilier et ne pas créer des effets non voulus ?

La présentation de Dubet est éclairante à ce sujet, les maths sont une branche par excellence qui marque les distinctions.

Qu'est-ce que les maths ?

- Les mathématiques sont tranchantes, précises, claires, justifiées scientifiquement. Ce type de discours renforce les systèmes traditionnels de répartition des pouvoirs, statuts, fonctions.
- Quelques exemples d'institutions qui tiennent effectivement compte des situations et des parcours : certaines juridictions, procédures de surendettement. En effet, dans leurs décisions, ils prennent en compte les situations particulières. La loi n'est pas strictement la loi.

¹ Ce compte-rendu est un résumé des interventions et débats de l'atelier réalisé par la ou le secrétaire. Afin de permettre une diffusion rapide, il n'a pas été possible de demander aux intervenants de valider ce texte. Si, malgré le soin apporté à ce travail, des propos ont été mal retranscrits, merci de nous en excuser. Dans la mesure où ils nous ont été communiqués, les supports de présentation ou les textes des intervenants sont également publiés pour compléter ce compte-rendu.

Les propos n'engagent pas le SeGEC.

Le Service d'étude du SeGEC

- Dans les écoles, l'équité consisterait à intervenir directement auprès des parents ne pouvant apporter un soutien scolaire.
- Quelles sont les possibilités d'action dans le contexte actuel ?

Dans une société injuste, le manque de soutien de la famille a des répercussions. N'y a-t-il pas un rôle pour des instances autres que l'école ? La mixité est présente en primaire, plus ou moins présente au 1er degré, mais pas du tout aux 2e et 3e degrés ; et ce malgré la volonté des écoles.

* Recentrer les objectifs spécifiques de la formation mathématique :

- expliciter la pensée, décomposer les difficultés, enchaîner les résultats, dénombrer tous les cas possibles, articuler mémoire et raisonnement, imagination et rigueur.
- interagir avec d'autres sciences. L'informatique en fait un large usage : traitement d'images, optimisation combinatoire, calcul formel, conception de logiciels.
- Eviter une dérive vers l'utilitarisme, les recettes d'un seul usage, division selon la nature des applications sans souci des interactions possibles.

Au niveau de la formation, les maths peuvent apporter quelque chose à chacun dans la construction de sa personne. Cette matière est présente également dans d'autres branches, notamment l'informatique. Il existe deux pôles : l'aspect formation et l'aspect utilité. Il faut remotiver les élèves en mettant l'accent sur l'usage et les applications. Mais attention à ne pas trop se concentrer sur le concret et ne pas avoir assez de visée conceptuelle. En effet, le pragmatisme en overdose peut empêcher l'enfant de développer ses capacités d'abstraction.

* La mixité sociale dans les classes :

- Les différences culturelles ne constituent pas un obstacle aussi important que dans les autres disciplines. En effet, les interférences entre la culture et les maths sont moindres étant donnée la forme d'universalité du langage, ce qui rend la discipline moins tributaire des cultures.
- Les difficultés tiennent à ce que la formation table sur une maturation progressive de la pensée, de l'habileté procédurale, de l'abstraction. C'est surtout sur ce point de la maturité qu'il faut apporter son attention. Comment ? Déceler les difficultés à temps, les identifier et apporter une aide adaptée.

Le courant pédagogique où la théorie se construit progressivement ne vit pas encore. Il est critiqué comme manquant de rigueur. Le formalisme moderne laisse encore des traces.

Les difficultés des élèves sont dues à une maîtrise trop rudimentaire du langage dont les connecteurs logiques.

* Un projet modeste mais bien ciblé qui préserve la dynamique de chaque élève :

Organiser des synergies autour d'un projet passe par une clarification qui évite les confusions et les glissements de sens entre :

- équité – égalité ;
- mixité sociale – hétérogénéité de niveau ;
- réussite – passage de classe ;
- objectifs des référentiels – niveaux attendus ;
- objectifs d'enseignement – objectifs d'évaluation.

Pratiquement, pour mettre en place une dynamique qui permette à tous les élèves d'avancer :

- communiquer les enjeux, la commande sociale ;
- veiller à une adhésion de l'ensemble des acteurs. Il existe une crainte de baisser le niveau. Il n'existe pas de dispositif clé sur porte pour les membres du personnel. Ils doivent y travailler par eux-mêmes.

Difficultés majeures : arrêts, régressions se situent le plus souvent au cours des trois premières années du secondaire :

- en 1ère : choc de la transition, perte de l'estime de soi ;
- en 2ème : abstraction, formalisme, blocages ;
- en 3ème : raisonnement, langage, rythme, désinvestissement.

Dispositif : coordonner les travaux personnels demandés dans les différentes disciplines.

Concevoir l'évaluation comme un outil pour entretenir, relancer la dynamique des apprentissages :

- repérer et valoriser ce qui est acquis ;
- cerner l'essentiel : ce qui est nécessaire pour poursuivre (maîtrise des concepts, langage, habiletés) et le distinguer de ce qui relève du perfectionnement (à valoriser aussi) ;
- articuler la remédiation à l'évaluation.

Remédiation :

- Si, les résultats montrent qu'un critère n'est pas acquis par un certain nombre d'élève, la remédiation est intégrée dans les cours.
- Si les erreurs sont diverses et assez nombreuses, organiser des travaux différenciés.
- Si les erreurs révèlent des lacunes antérieures, mettre en place une aide spécifique.

Evaluation certificative:

- Tout travail doit être pris en considération même s'il n'est pas « coté ».
- L'élève ne devrait pas être démobilisé en cours d'année par des résultats irrécupérables.
- Le résultat final ne doit pas être « inattendu ».

Echanges suite à la présentation

Question : les élèves travaillent de moins en moins. Que faire ?

Réponse de Fr. VAN DIEREN : Il faut un meilleur pilotage du travail à domicile. Il n'y a pas de gestion collective du travail demandé aux élèves. Comment faire ? Une systématisation pourrait être une piste. Les élèves ne savent pas toujours ce qu'on attend d'eux.

Il faut donner du sens et situer l'élève dans son cheminement de manière à développer son estime et sa confiance en lui.

Les enseignants ont besoin de sécurité. Ils doivent adhérer au projet de l'école. C'est un travail d'équipe où le directeur a un rôle important.

Remarque d'un participant : il y a des milieux culturels où l'abstraction n'est pas possible. Le rapport à l'abstraction est différent d'une culture à l'autre.

Intervention de Jean-Pierre Darimont

Précaution liminaire : d'où je parle ?

Je ne suis pas chercheur, je suis conseiller pédagogique (CP) à la FESeC. Cela veut dire que l'essentiel de ma contribution est le résultat des réflexions menées en équipe de CP, au sein de la commission du secteur Français ou avec des enseignants lors des divers accompagnements, et nourries par mes lectures.

En tant que conseiller pédagogique, mon travail consiste en l'accompagnement des enseignants sur le terrain. Avec eux, nous concevons des séquences et des parcours, et construisons la planification des cours et leur mise en conformité. C'est un poste d'observation intéressant, qui permet de toucher de près les problèmes rencontrés par les enseignants souvent assis entre deux chaises, entre résistance et souci de conformité, entre enthousiasme et lassitude. C'est aussi l'occasion de percevoir ce qui fait sens pour les professionnels du terrain, et ce qui coince dans les propositions des programmes.

Ce que je vais dire ici reflète donc plus les convictions d'un accompagnateur d'enseignants qu'une vérité scientifique académiquement validée.

Maitrise de la langue : de quelle langue parlons-nous ?

C'est une évidence largement partagée : la maîtrise de la langue est déterminante pour la réussite scolaire. Mais de quelle langue parlons-nous ? Du Français ? De quel Français ?

Les enseignants qui travaillent avec des primo-arrivants, que ce soit en classes passerelles, ou dans des groupes ad hoc dans certaines écoles, disent généralement qu'il y a deux types de « primos » : ceux qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine et dans leur langue maternelle, et les autres qui arrivent sans aucun bagage scolaire. Or les premiers négocient généralement très rapidement l'adaptation de leurs compétences scolaires à l'environnement francophone, réintègrent le plus souvent le système avec beaucoup de succès. Les autres éprouvent des difficultés bien plus grandes et le plus souvent ne s'ouvrent à eux que des options professionnelles où ils rejoignent les élèves qui ont vécu les parcours de relégations qui nous préoccupent aujourd'hui.

Parmi les élèves dont le français est plus ou moins la langue maternelle, le même cas de figure se rencontre, il ne suffit pas d'être « techniquement » francophone pour maîtriser le Français de l'école. D'ailleurs, derrière cette notion de maîtrise de la langue, il y a souvent l'idée qu'elle n'est finalement qu'un code, un outil de communication, alors qu'en fait, la langue est l'infrastructure sur laquelle et avec laquelle se construisent et se développent les compétences cognitives. Si un élève possède des outils linguistiques très limités, c'est sa pensée elle-même et pas seulement l'expression de celle-ci qui s'en voit limitée.

Les sociologues du groupe Escol aiment parler de malentendu quand ils décrivent la rencontre entre les exigences de l'école et ce que les enfants et adolescents des milieux populaires croient qu'elles sont. C'est un mécanisme bien connu aujourd'hui, que les enfants des milieux populaires ont à relever un défi majeur : comprendre ce que l'école veut d'eux et décoder les implicites qu'elle charrie. (Bernstein, 1975) (Charlot, 2005) (Bonnéry, 2007) (Bautier & Rayou, 2009).

De ces malentendus naissent chez les élèves des désillusions, des frustrations, un sentiment d'injustice et finalement des décrochages, et chez les profs, les frustrations, le découragement et le repli sur des pratiques peu efficaces en terme d'apprentissage mais claires, cadrées et permettant de maintenir un certain ordre dans la classe.

Ecrire

Dans le domaine de l'écriture, les enseignants se plaignent de ce que les élèves ne mettent que très peu en œuvre les apprentissages (orthographiques, grammaticaux, génériques...) réalisés lors des nombreuses séances d'exercices dans les tâches de production personnelle.

Comme il est aujourd'hui peu légitime de certifier sur des exercices décontextualisés, il n'est donc, normalement plus possible que des élèves qui ont de grosses difficultés à transférer leurs apprentissages gagnent leurs points dans des exercices systématiques. C'est souvent la source de désarroi tant pour les élèves les plus faibles que pour les profs qui ne peuvent plus « négocier » des compromis avec les plus faibles : « applique et tu auras tes points ».

Cela dit, la pratique des exercices décontextualisés, du « drill », reste très répandue, et singulièrement dans les classes les plus faibles, (en 1^e année différenciée, par exemple).

La plupart des enseignants conviennent que ces pratiques sont peu rentables dans les tâches d'écriture, mais elles correspondent à quelque chose de familier, de rassurant pour les élèves, et restent majoritaires. Les élèves les plus faibles sont d'ailleurs les premiers à les réclamer.

Les tâches plus complexes d'écriture sont alors réduites à la portion congrue, par une sorte d'accord entre les élèves qui les jugent trop difficiles et les profs qui, écrasés par la somme de problème à régler qui émergent de la rédaction du moindre texte, diffèrent leur mise en œuvre.

Or la faible fréquence des mises en œuvre rend difficile l'apprentissage de notions essentielles comme :

- l'importance de tenir compte de la situation de communication et donc des destinataires et de l'intention de l'émetteur ;
- la démarche de l'écriture n'est pas la transcription du discours oral dans un code écrit mais un cycle planification/premier jet/relecture/réécriture, donc une démarche spécifique ;
- ...

Sans ces éléments, l'acte d'écrire prend difficilement son sens et devient un exercice très complexe et fort opaque.

En gros, en écriture, on « drille », mais on ne met que peu en œuvre. Le « micro » l'emporte souvent sur le « macro »

Lire

Les difficultés en lecture sont souvent construites et consolidées par les malentendus sur la nature même de la lecture et du langage écrit. Malentendus qui perturbent tant leur engagement que leur capacité à « relier les morceaux » des apprentissages.

Comme le montre Bernard Lahire (Lahire, 2008) les implicites du sens de la lecture sont construits dès la petite enfance par l'observation.

L'enfant imprégné par la lecture est celui qui a pu observer que l'écrit sert :

- comme aide mémoire (les pense-bêtes) ;
- comme outil de planification (les calendriers, les listes de courses...);
- comme outil de communication avec les absents (petits mots sur le frigo...);
- comme accès à l'information (dictionnaire, livres informatif) et à la fiction, aux histoires (albums, romans ...)

Il a pu observer aussi que les livres, on peut les commenter, les confronter, ils ne disent pas tous la même chose...

Tous ces implicites que, généralement, l'école ne construit pas, font que l'apprentissage de la lecture fait sens. Les enfants des milieux populaires sont le plus souvent peu familiers à ces implicites qui sont, par contre, très bien intégrés par la plupart des enfants des milieux plus favorisés. Bonnéry parle de manière un peu provocatrice, de délit d'initié. (Bonnéry, 2007)

Sans être trop technique, on peut rapidement regrouper les compétences en lecture comme la capacité à :

- prendre en compte **les supports et fonctions des textes**, leur organisation spatiale, la typographie... (les macrostructures : niveau du texte) ;
- **décoder** les mots et leurs significations, maîtriser **le code graphophonologique** (les microstructures : niveau des mots) ;
- s'appuyer sur les **indices syntaxiques et morphosyntaxiques**, sur la ponctuation, les compléments... (les 'mésostructures' : niveau de la phrase) ;

pour construire du sens, en repérant les informations explicites dans les textes de façon locale ou distribuée, en inférant et en construisant le sens global du texte (Ouzoulias, 2004, pp 20-21)

L'école présuppose largement que ces savoir-faire sont acquis, notamment au secondaire. Or, pour les élèves les plus faibles, ces différentes stratégies sont rien moins qu'évidentes.

Pour la petite histoire, une analyse du questionnaire principal de la première épreuve du CEB montrait qu'il était possible d'obtenir plus de 60% de points en repérant les mots clés contenus dans le texte et le libellé des questions et en recopiant les phrases ainsi identifiées. Comme ces questions étaient, par ailleurs, présentées dans l'ordre chronologique de la lecture, un score honorable était possible sans avoir compris, ni même lu véritablement le texte. Depuis, les questionnaires se sont nettement améliorés.

La compréhension à la lecture est restée longtemps un implicite de l'enseignement au secondaire, peu prise en compte et peu comprise dans ses mécanismes par les enseignants. La formation initiale ne s'en préoccupe que depuis quelques années, les mécanismes à l'œuvre étant mieux compris depuis notamment Jocelyne Giasson (Giasson, 2005).

Aujourd'hui, des travaux de didacticiens comme Cèbe et Goigoux (Cèbe & Goigoux, 2009) ou Ouzoulias (Ouzoulias, 2004) donnent aux enseignants des pistes pour rendre plus explicites ces mécanismes de construction du sens en lecture. Ils explicitent aussi, plus modestement et peut-être plus pragmatiquement les mécanismes à l'œuvre dans la capacité des élèves à répondre à des questionnaires, ce que le jargon des programmes de français appelle une médiation. Et l'on sait que le questionnaire est modalité de preuve de la compréhension largement répandue tant dans les pratiques scolaires que dans des modalités plus sociales (examens d'embauches, ...) et dans les enquêtes internationales (Pisa, Epreuves externe CFWB, ...)

L'enjeu est donc, ici, d'entraîner les élèves à des stratégies de construction du sens de façon plus explicite, à l'inverse de l'écriture où les apprentissages explicites sont peu articulés avec les tâches complexes.

Les programmes et leur articulation

Ce que les programmes de Français proposent, dans les deux grands canaux de communication (oral et écrit), c'est d'articuler ces deux dimensions : tâches complexes et structuration des apprentissages. Les programmes sont construits autour d'objets, d'enjeux de communication qui convoquent à la fois la découverte de la tâche, l'analyse de sa complexité, l'outillage de l'élève pour la mettre en œuvre et des

phases de réinvestissement dans lesquelles le lien entre apprentissages et démarche de communication sera le plus étroit possible.

A la lecture des programmes des différentes disciplines, on peut se demander si une plus grande attention ne mériterait pas d'être portée à la dimension communication qui traverse de nombreuses disciplines. Que ce soit dans les sciences, les sciences humaines et d'autres, l'accès au contenu passe, très souvent, par la lecture de textes, parfois très complexes, et la reddition par la construction de discours (oraux ou écrits) eux-mêmes très élaborés. Or les savoir-faire à mobiliser pour accéder à un savoir ou pour le rendre sont le plus souvent considérés par les enseignants comme ne relevant pas de leur discipline et étant du ressort du collègue prof de Français. Une part des difficultés des élèves relève sans doute aussi de cet implicite massif, qui me semble-t-il est largement sous-estimé.

Sans doute est-ce en partie question de formation des enseignants.

Bibliographie

AGERS. (2007). Evaluation externe non certificative : Pistes didactiques. Bruxelles: Ministère de la Communauté française.

AGERS. (2007). Evaluation externe non certificative : Résultats et commentaires. Bruxelles: Ministère de la Communauté française.

Bautier, E., & Rayou, P. (2009). Les inégalités d'apprentissage. Paris: PUF.

Bernstein, B. (1975). Langage et classes sociales. Paris: Éditions de Minuit.

Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. Paris: La dispute.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). Lector & Lectrix : Apprendre à comprendre les textes narratifs. Paris: Retz.

Charlot, B. (2005). Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie. Paris: Anthropos.

Chartrand, S.-G., Simard, C., & Sol, C. (2008). Grammaire de base. Bruxelles: De Boeck.

De Croix, S., & Ledur, D. (2008). Enjeux de lecture - Lecture en Jeux. Comprendre et accompagner les élèves en difficulté. Bruxelles: SEGEC - Jonction 1.

Giasson, J. (2005). La lecture : de la théorie à la pratique. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Lahire, B. (2008). La raison scolaire : Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Ouzoulias, A. (2004). Favoriser la réussite en lecture : les MACLE. Paris: Retz.

Vrignaud, P. (2008, Novembre). La mesure de la littératie dans PISA : la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ? Education et formation , pp. 69-84.

Echanges suite à la présentation

L'importance des consignes. Il ne faut pas obligatoirement que les tâches demandées aux élèves soient simples. Le travail doit surtout être accompagné, il faut accorder une importance à l'accompagnement.

Partir de projets pour motiver les élèves, qu'ils trouvent l'école moins rébarbative. Demander aux élèves quelles sont leurs démarches, comment ils procèdent, quelles sont leurs stratégies.

Les pistes à envisager avec les enseignants :

- 1) les choix pédagogiques : ils sont à la portée des enseignants ; mettre en place des approches variées et attrayantes,

- 2) le rapport aux savoirs chez les enseignants : il existe une tendance à se raccrocher à la sécurité de la branche.

Il faut décloisonner les matières. Les enseignants doivent en outre être clairs par rapport aux attendus.