

UNE PÉDAGOGIE ÉCLECTIQUE AU SERVICE DES ÉLÈVES QUI ONT LE PLUS BESOIN DE L'ÉCOLE

Roland Goigoux

I.N.S.H.E.A. | « La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation »

2010/4 N° 52 | pages 21 à 30

ISSN 1957-0341

L'ÉCLECTISME PÉDAGOGIQUE

La pédagogie que nous défendons, et qui semble gagner du terrain ¹⁵, cherche à concilier les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées. Elle combine des phases d'enseignement déclaratif (exposition de règles, de procédures ou de notions), des phases de résolution guidée sous la tutelle étroite de l'enseignant et des phases de tâtonnement, d'exploration ou de découverte (recours à des situations-problèmes) tout en accordant le plus grand soin aux phases d'entraînement, d'exercice ou de jeu qui favorisent la mémorisation des notions et l'automatisation des procédures.

Contrairement à une idée répandue, cette pédagogie n'est pas en contradiction avec les programmes en vigueur à l'école primaire dont le préambule de 2008 stipule : « *Chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. [...] L'accès au sens et l'acquisition des automatismes ne sont pas antinomiques : c'est aux enseignants de varier les approches et les méthodes pour lier ces deux composantes de tout apprentissage.* »

11. Bautier et Rayou, 2007.

12. Crahay et Dutrevis, 2010.

13. Boom, 1979.

14. Reuter, 2008.

15. Crahay et Dutrevis, 2010 ; Nonnon et Goigoux, 2007.

Tout nous encourage par conséquent à poursuivre notre travail dans le sens défini en collaboration avec Sylvie Cèbe depuis une quinzaine d'années¹⁶. Les principes qui sont les nôtres sous-tendent les outils didactiques que nous élaborons. À titre d'exemple, en voici quelques-uns rendus concrets dans *Lector et Lectrix*¹⁷, un manuel pour l'enseignement de la lecture avec des élèves de l'enseignement secondaire en grande difficulté.

Planifier un enseignement explicite

Apprendre à comprendre exige, pour de nombreux élèves, un enseignement explicite de stratégies : la simple pratique réitérée de la lecture ne suffit pas pour que tous connaissent les procédures et les stratégies qu'utilisent les lecteurs confirmés, encore moins à leur apprendre à les utiliser à bon escient. C'est pourquoi nous proposons une organisation pédagogique en plusieurs étapes : 1) annonce et explication des apprentissages visés, 2) présentation des problèmes à résoudre et des procédures à employer (utiles à la compréhension), 3) pratique dirigée par l'enseignant (application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches différentes), 4) pratique autonome, 5) synthèse collective (analyse et prise de conscience des effets de leur mise en œuvre sur la qualité de la compréhension), 6) révision régulière.

Favoriser la clarté cognitive

Notre objectif est d'offrir aux élèves la plus grande clarté cognitive possible touchant l'activité de lecture d'une part et le dispositif d'enseignement d'autre part. C'est pourquoi nous mettons tout en œuvre pour qu'ils sachent ce qu'ils sont en train de faire et ce qu'on cherche à leur faire apprendre. Dans nos outils didactiques, chaque séance commence par le rappel de ce qui a été précédemment appris. Le professeur annonce et justifie l'objectif de la séance puis, au fil de la séance, il explique le but de toutes les tâches. Il invite toujours les élèves à s'interroger *a priori* sur les procédures à utiliser et à justifier leur choix. Au terme de chaque activité, les élèves sont amenés à mettre en relation les procédures employées avec le résultat obtenu. Chaque séquence s'achève par une synthèse qui fait le point sur ce qui vient d'être appris et, parfois, la rédaction d'une fiche mémoire.

Pour montrer aux élèves que les apprentissages réalisés améliorent réellement la qualité de leur compréhension, nous leur proposons, à la fin de chaque séquence, d'effectuer plusieurs tâches qui requièrent la mobilisation des procédures enseignées. Avant de les laisser travailler seuls, le professeur les incite à analyser ces tâches de transfert et à s'interroger sur les stratégies qu'il convient d'appliquer pour les réaliser efficacement.

Favoriser l'engagement des élèves dans les activités

Compte tenu de leur histoire scolaire, souvent émaillée d'échecs et d'incompréhensions, les plus faibles lecteurs ont besoin d'être remobilisés pour accepter de poursuivre l'apprentissage de la lecture. Certains d'entre eux ont même renoncé à croire que,

16. Cèbe et Goigoux, 1999.

17. Cèbe et Goigoux, 2009.

dans ce domaine au moins, ils pourraient encore progresser. Avec *Lector et Lectrix*, leur engagement durable dans l'apprentissage résulte plus de l'accroissement de leur sentiment de compétence en lecture que de l'intérêt porté aux histoires lues. Il repose aussi sur le constat que les efforts consentis se soldent bien par une amélioration de leur compréhension et donc des réussites en actes. Celles-ci les confortent aussi dans leur capacité à progresser.

Pour permettre cette remobilisation, nous sommes attentifs à ne pas submerger les élèves par des demandes qui s'avèrent hors de leur portée et à ne pas les laisser, trop vite, trop seuls. C'est pourquoi nous mettons tout en œuvre pour que la prise de risque soit modérée et progressive.

Nous commençons toutes les activités par un travail collectif qui offre l'avantage de protéger les élèves les plus faibles de l'échec individuel et du jugement de leurs camarades (ou de leur professeur !). Rien, en effet, ne les oblige à s'exposer publiquement s'ils ne se sentent pas suffisamment prêts ou sûrs de leur réponse. Ce mode de travail permet aussi de multiplier les tâches dont la résolution publique sera immédiatement commentée, dispositif qui permet aussi d'augmenter les occasions de faire comprendre aux élèves ce qu'on attend d'eux. Le guidage de l'enseignant permet enfin de leur faire découvrir les procédures qu'ils ignorent et qu'ils ne peuvent inventer seuls. Le fait que les élèves ne bénéficient pas, à ce moment-là, d'un *feed-back* personnalisé ne nous inquiète pas : l'objectif est ailleurs, dans le repérage de l'apprentissage à réaliser.

Nous protégeons aussi les élèves le plus en difficulté en retenant des modalités pédagogiques qui évitent de prendre la classe à témoin de leur incompétence. Nous proposons, par exemple, des tâches originales qui consistent à juger de la qualité des réponses d'autres élèves fictifs. Dispensés d'avoir à défendre leur production ou à sauver la face devant leurs camarades, tous les élèves peuvent s'interroger sur les procédures qui ont conduit d'autres élèves à proposer ces réponses.

Assurer une attention conjointe

Trop souvent, les modalités de travail offertes aux élèves ne facilitent pas le travail intellectuel attendu. Ainsi, par exemple, il n'est pas rare que le travail collectif commence sans que les moins performants aient pu consacrer à la lecture du texte le temps nécessaire. Submergés par leurs difficultés, ils restent spectateurs des échanges entre leurs camarades et le professeur et n'osent pas prendre la parole pour ne pas prêter le flanc aux moqueries ou montrer qu'ils ont besoin d'aide.

Par conséquent, nous préconisons de laisser le temps à tous les élèves de réaliser les tâches demandées avant d'organiser une phase de mise en commun. Pour permettre à tous de participer à cet échange collectif, nous leur demandons souvent de répondre à une ou deux consignes, pour eux-mêmes et par écrit (sur leur cahier de brouillon). *Pour eux-mêmes* parce qu'il s'agit de solutions privées que personne, ni l'enseignant, ni leurs camarades, n'aura le droit de lire ; *par écrit*, pour garder une trace de leur raisonnement. Cette modalité pédagogique a pour but d'inciter chaque élève à réfléchir, seul, au problème posé sans que son raisonnement soit court-circuité par les plus rapides ou les plus performants. C'est pour la même raison que les mises en commun sur les différentes représentations d'un même texte ou

la correction d'un exercice réalisé individuellement empruntent toujours le même scénario pédagogique que nous appelons « 1 puis 2 puis tous » : le professeur interroge un premier élève qui donne sa réponse et la justifie en ayant recours au texte. Il sollicite ensuite à un autre élève qui doit indiquer et justifier son accord ou son désaccord avec le point de vue de son camarade puis il demande au reste de la classe s'il y a une contestation du résultat ainsi obtenu.

Dans la plupart des activités collectives, nous proposons d'afficher le texte étudié au tableau pour favoriser une attention partagée (à l'aide des posters proposés, d'un rétro ou d'un vidéo projecteur) : ce dispositif facilite le guidage du professeur et le repérage, par les élèves du passage du texte qui fait l'objet de la discussion. Il permet aussi d'éviter de perdre du temps à faire rechercher individuellement l'information dont on parle ou, au contraire, de masquer certaines informations. Bref, il permet de réguler plus aisément les interactions et de diminuer les contraintes qui pèsent sur l'activité, celle du professeur et celle des élèves. L'affichage collectif est aussi un auxiliaire précieux pour contrôler l'accès au texte et bloquer l'impulsivité des élèves qui se précipitent trop souvent sur leur feuille avant d'avoir clarifié le but de leur lecture ou de leur relecture.

Réduire la complexité des tâches

La régulation de la compréhension en lecture, par exemple la capacité à ralentir, s'arrêter ou revenir en arrière dans un texte pour dépasser une incompréhension passagère, exige une prise de conscience de ses propres stratégies de lecture. Or celle-ci n'est possible que si le lecteur a pu réussir, éventuellement avec l'aide de l'enseignant, à comprendre le texte proposé.

Par conséquent, nous évitons de multiplier les sources de complexité (linguistiques, textuelles, culturelles) dans une même tâche et nous demandons parfois aux enseignants de prendre en charge une part des traitements dévolus normalement aux élèves (par exemple déchiffrer) pour que ceux-ci puissent entièrement se consacrer aux opérations qui sont les cibles de l'enseignement. Nous procédons aussi à de nombreuses lectures à haute voix dont une des fonctions est de permettre à tous, même les moins habiles déchiffreurs, de bien connaître le texte afin de pouvoir participer à la réflexion collective.

De manière générale, nous proposons des tâches que tous les élèves peuvent réussir pour qu'ils puissent ensuite réfléchir aux procédures qu'ils ont utilisées ; nous leur demandons souvent de raisonner sur des tâches déjà effectuées par d'autres élèves (fictifs) en leur demandant de s'interroger sur les procédures que ces derniers ont mises en œuvre. Bref, nous multiplions les dispositifs d'aide à la compréhension puis nous en faisons l'objet des prises de conscience (métacognition).

Stabiliser les formats

Face à un problème nouveau, les élèves les moins performants ont tendance à solliciter immédiatement l'aide de leur professeur, le plus souvent parce qu'ils se sentent impuissants à le résoudre sans lui. Ils sont donc, plus que les autres, sensibles aux changements qui, loin de les motiver, les inquiètent. En leur proposant sans cesse des tâches et des consignes nouvelles, on les prive de pouvoir exercer un

contrôle sur leur propre fonctionnement et on exacerbe leur dépendance à l'adulte. C'est pourquoi nous optons pour des scénarios stables, tant pour le déroulement des séances que pour le choix des exercices ou les modalités d'aide et de guidage. Cette stabilisation des différents formats vise à permettre aux élèves de réaliser une expérimentation effective, prolongée et diversifiée des différentes tâches et activités. Elle leur permet aussi d'anticiper les procédures à mobiliser et de prendre une part de plus en plus importante dans le contrôle de leur activité. Elle rend le monde scolaire plus prévisible : se sentir suffisamment en sécurité est pour nous une condition nécessaire à la réflexion. Enfin, elle permet aux élèves de devenir véritablement *experts* d'un texte ou d'une procédure. La prise de conscience de cette expertise, même locale, renforce un sentiment de compétence qui entraîne à son tour de nouveaux progrès.

Répéter sans lasser

Les opérations intellectuelles qui sous-tendent une compréhension efficace sont multiples et complexes. Elles demandent du temps et de la répétition pour être apprises et utilisées par les élèves. Toutefois, les enseignants le savent bien, la répétition à l'identique d'une même activité (même menée plus lentement et en plus petit groupe) ne suffit pas à garantir le succès d'un apprentissage. Il faut donc consacrer beaucoup de temps à exercer une même procédure dans de nombreuses tâches dont les buts varient pour solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents. Il faut aussi faire varier les modes d'organisation sociale : amener les élèves à travailler seuls, à deux, en groupe ou en classe entière.

Enseigner les procédures requises par les tâches scolaires, notamment d'évaluation

Nous ne voulons négliger aucune des habiletés qui fondent la réussite en lecture. À l'école, en effet, il ne suffit pas de comprendre les textes, il faut aussi pouvoir montrer qu'on les a compris en réussissant des épreuves d'évaluation dont les modalités de résolution sont rarement enseignées. Dans les évaluations nationales, par exemple, on demande aux élèves de choisir le meilleur résumé parmi quatre propositions ou de remplir un tableau à double entrée qui associe les noms des personnages d'un récit avec leurs désignations anaphoriques sans que la bonne manière d'effectuer ces tâches ait fait l'objet d'un enseignement explicite. Cette élucidation est également absente des pratiques pédagogiques pour les questions ouvertes, qui exigent de rédiger une réponse portant sur l'implicite du texte ou pour les tâches qui demandent de justifier son point de vue. Il n'est donc pas rare que des élèves échouent à certaines épreuves alors même qu'ils ont compris le texte. C'est pourquoi nous apprenons aux élèves à réaliser les tâches le plus couramment proposées à l'école en consacrant du temps à leur analyse, à l'explicitation des procédures requises pour les réussir et leur prise de conscience. Notre première cible est le questionnaire dont l'école primaire use (et abuse parfois), sans apprendre aux élèves à le traiter de manière stratégique. La réussite du plus grand nombre masque souvent, aux yeux des enseignants, le désarroi des élèves qui comprennent les réponses données par leurs camarades, mais ignorent comment ils auraient pu

les trouver seuls. C'est pourquoi nous proposons plusieurs séances consacrées à l'élucidation et la prise de conscience des contrats évaluatifs implicites.

Mis en œuvre en Segpa depuis plusieurs années, ces principes semblent porter leurs fruits même si nous devons reconnaître que nous n'avons pas procédé à leur évaluation rigoureuse. On ne peut à la fois être partie et juge. Seuls de multiples observations de classes et de nombreux témoignages de satisfaction des enseignants nous servent aujourd'hui de validation et d'encouragement.

