

Des outils pour travailler les compétences oubliées

Entretien avec Sylvie Cèbe



Sylvie Cèbe, docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, est professeure adjointe à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation (FPSE) de Genève. Elle fait équipe avec Roland Goigoux depuis plusieurs années.

Quel est l'apport de la psychologie cognitive pour les enseignants de l'éducation prioritaire ?

L'expression « donner plus à ceux qui ont moins » est désormais célèbre, mais elle ne dit rien de ce que les élèves concernés auraient en moins ni de la nature du « plus » qu'il conviendrait de leur donner. C'est ce que j'ai voulu comprendre et qui m'a poussée à commencer des études en psychologie. Mes premiers travaux de recherche sont directement liés à mon expérience d'enseignante – j'ai été, pendant treize ans, institutrice en maternelle puis en classe d'adaptation dans des écoles classées en ZEP. Très tôt, j'ai cherché à savoir pourquoi mes pratiques d'enseignement ne palliaient pas les différences d'efficacité observées entre les élèves de milieux favorisés et les élèves que j'avais en charge, en dépit de leurs potentiels, de leurs compétences et de leur intérêt marqué pour l'école. Bref, j'ai voulu cerner les mécanismes par lesquels l'environnement social (aussi bien familial que scolaire) influence la cognition en développement, pour mieux intervenir.

Quand on les interroge à propos des caractéristiques des élèves culturellement loin de l'école et peu familiers de l'univers scolaire, les enseignants évoquent un manque de connaissances spécifiques (peu de vocabu-

laire, une faiblesse des connaissances syntaxiques, des connaissances encyclopédiques insuffisantes, etc.) ainsi que des problèmes d'attention et de comportement. Avec Jean-Louis Paour qui a dirigé ma thèse, nous avons fait une autre hypothèse, celle d'une insuffisante compréhension de compétences relativement « générales » qui sont requises à l'école dans une grande variété de situations différentes mais qui ne font pas l'objet d'un enseignement explicite.

Par exemple, quand en grande section, l'enseignant demande de comparer des mots avec un modèle donné, il situe la tâche dans le domaine de la lecture. Or l'exercice proposé demande d'abord et avant tout la mobilisation de procédures de comparaison efficaces : l'analyse des propriétés du modèle, son encodage, la mise en œuvre d'une stratégie d'exploration systématique des cibles, etc. Et ces procédures sont souvent absentes du répertoire cognitif des jeunes élèves. Quand ils échouent, les enseignants attribuent les difficultés à des problèmes de lecture et centrent l'attention des élèves sur l'analyse des mots. Les procédures de comparaison, pourtant à l'origine de la difficulté, ne sont pas traitées.

Il en va de même quand le maître demande aux élèves de sérier les images d'une histoire pour montrer qu'ils l'ont comprise. Si le résultat est erroné, il a tendance à raconter de nouveau l'histoire alors que, le plus souvent, l'erreur a pour origine la sériation : certains enfants n'ont pas appris qu'il est nécessaire de fixer un point de départ (arbitraire), de choisir un sens de parcours (tout aussi arbitraire), de s'y tenir jusqu'au bout, de choisir l'image qui vient immédiatement après, etc. Là encore, la remédiation apportée ne porte pas sur les obstacles réels. On pourrait tenir le même raisonnement pour la catégorisation et la classification. Ceci est d'autant plus gênant que ces opérations seront sollicitées dans la plupart des disciplines scolaires à l'école élémentaire.

Comment faire construire ces compétences oubliées ?

Je fais l'hypothèse que si elles ne sont pas enseignées c'est parce qu'elles n'appartiennent à aucune discipline particulière (même si toutes les convoquent) et parce que la plupart des enseignants les considèrent comme acquises dans la petite enfance,

dans les familles. Ils ont en partie raison : tous les élèves savent comparer, sérier, catégoriser, etc. Mais dès que les tâches se complexifient, leurs habiletés se révèlent insuffisantes parce qu'ils n'ont pas compris comment ils ont fait pour réussir, parce qu'ils n'ont pas pris conscience des procédures qu'ils utilisent pourtant avec succès. Pour être acquises ces compétences ont donc besoin d'être enseignées, explicitées.

Dans mon travail de thèse, je suis partie de la réalisation de tâches de comparaison simples et j'ai enseigné les procédures à employer pour les traiter efficacement : observation et encodage de toutes les propriétés du modèle (qui disparaît ensuite), enseignement des procédures d'exploration systématique des cibles, vérification. Puis j'ai augmenté la quantité de difficultés pour faire construire des procédures de plus en plus complexes et de plus en plus conscientes. J'ai fait hypothèse que l'explicitation de ces procédures, leur prise de conscience et leur utilisation dans des situations et des tâches très différentes, devraient permettre aux élèves de les utiliser quels que soient le contexte, la consigne, le matériel ou la discipline. Pendant une année, j'ai enseigné à mes élèves de grande section (ZEP) deux compétences générales : la comparaison et l'auto-régulation.

Au terme de cette intervention, les élèves entraînés ont obtenu, dans le domaine de la comparaison, de meilleures performances que les élèves de mêmes milieux et que les élèves de milieux favorisés qui avaient bénéficié d'un enseignement ordinaire. J'ai poursuivi l'évaluation tout au long du CP, à la fin du CE1 et du CE2 : les performances des élèves entraînés en grande section étaient équivalentes à celles des élèves de milieux favorisés, et bien supérieures à celles des élèves de milieux populaires, ceci en lecture (notamment en compréhension) et en mathématiques. J'ai ensuite répliqué l'expérience en suivant une seconde cohorte d'élèves (depuis l'entrée en grande section jusqu'à la fin du CE2), toujours avec deux groupes contrôles. Les résultats étaient identiques. Ainsi j'ai pu montrer que, quand elle adapte les pratiques professionnelles aux caractéristiques des élèves en fonction de données solidement établies, et non en s'appuyant sur des impressions ou des convictions, l'École a bien les moyens de réduire les inégalités sociales.

Quelle a été la diffusion de ce travail et de vos résultats ?

Ils ont d'abord été connus par les chercheurs et peu par les enseignants. Compte tenu des critères qui président à leur évaluation, les universitaires publient surtout pour les chercheurs et assez peu dans des revues professionnelles. Mais le manque de diffusion s'explique aussi par la distance entre ces propositions pédagogiques et les pratiques ordinaires des enseignants à cette époque. En 1980, la pédagogie de la maternelle était surtout centrée sur l'épanouissement et ce type d'intervention, très cognitive, était loin des conceptions du métier. Ce serait sans doute assez différent aujourd'hui.

Selon moi, si l'on veut infléchir les pratiques des enseignants, il faut se situer au plus près de ce qu'ils font et ne chercher à y ajouter qu'une petite plus-value. *Catégo*¹, un outil pour apprendre aux jeunes élèves à catégoriser et à prendre conscience des procédures qui sous-tendent la catégorisation, a rencontré l'adhésion des enseignants parce qu'ils proposaient déjà des activités proches. Nous leur avons seulement fourni un guide qui repose sur une théorie développementale et qui, à ce titre, organise leurs pratiques d'enseignement et leur donne une cohérence. Nous préparons un nouvel instrument, *Scripto* (un ajout à *Phono*), qui proposera, en alternance, des activités de développement de la conscience phonologique en interaction avec les compétences de transcription des sons. Mais nous ne perdons pas de vue l'importance des compétences plus générales puisque nous achevons un autre outil, *Ordo*², qui vise la construction des notions d'ordre et de temps avec l'utilisation, en alternance, d'un matériel décontextualisé (des formes géométriques) et d'un matériel très contextualisé (des scénarios de la vie quotidienne des enfants).

En janvier 2009, vous avez publié *Lector & Lectrix*³, de quoi s'agit-il ?

Aujourd'hui, la plupart des évaluations en attestent, 20 % à 30 % des élèves, qui décodent relativement bien, ont encore du mal à comprendre ce qu'ils lisent à l'entrée en sixième. C'est pour eux que nous avons élaboré *Lector & Lectrix*, un outil centré sur l'enseignement des connaissances spécifiques et des stratégies qui sous-tendent une compréhension efficace, compétences qui, dans la grande majorité des classes, sont rarement enseignées de manière explicite. Dans certains milieux, ces procédures sont construites dès la toute petite enfance au sein des familles, dans d'autres cela se fait peu ou ne se fait pas. C'est pourquoi, selon nous, l'école doit offrir à tous, la possibilité

d'apprendre ces procédures⁴. La fabrication d'une représentation mentale cohérente et unifiée, la mise en mémoire des informations importantes, l'enseignement des stratégies requises pour traiter efficacement les tâches d'évaluation de la compréhension et la régulation par l'élève de son activité sont les cibles principales de notre instrument.

Comment l'avez-vous élaboré ?

Roland Goigoux, qui a travaillé dans un laboratoire d'ergonomie cognitive et mène de nombreuses études dans ce domaine, constate que les outils des didacticiens sont peu utilisés s'ils n'ont pas été suffisamment pensés pour et avec les enseignants. C'est pourquoi pour concevoir le premier prototype de *Lector & Lectrix*, nous avons procédé à une triple analyse *a priori* : les savoirs et les habiletés en jeu dans la compréhension de lecture, les caractéristiques des élèves les plus faibles dans le domaine de la compréhension et les pratiques habituelles des enseignants. Puis nous avons mis ce prototype dans les mains d'une centaine d'enseignants de CMI, CM2 et sixième, enseignants que nous avons régulièrement rencontrés pour qu'ils nous disent ce qu'ils souhaitaient conserver, voir évoluer, changer ou disparaître.

Dès nos premières rencontres, les enseignants ont critiqué la lourdeur des phases collectives orales, objection qui nous a amenés à faire systématiquement alterner des phases orales et écrites, et des tâches à résoudre seul, à deux, ensemble... Nous proposons aussi de faire raconter à tous les élèves ce qu'ils avaient compris d'un texte court, les uns après les autres. Or les enseignants jugeaient cette proposition impossible, les élèves se lassant vite de ces récits réitérés. C'est donc avec eux que nous avons inventé le scénario : « un, puis deux, puis tous » (un élève raconte ce qu'il a retenu et compris ; un deuxième donne ses points d'accord et de désaccord ; et toute la classe ajoute ce qui est nécessaire, enlève ce qui doit l'être). Nous savons que les enseignants apprécient ce dispositif et l'utilisent beaucoup y compris dans d'autres disciplines. De même, nous demandions souvent aux élèves de lire eux-mêmes les textes proposés à l'étude. Les enseignants nous ont rappelé les écarts d'efficacité entre les élèves du point de vue du décodage. Nous avons donc proposé un autre dispositif intitulé « association de decodeurs » : le texte est réparti entre les élèves qui préparent la lecture silencieusement puis, dans l'ordre, lisent chacun une portion de texte. Ainsi tout le monde entend le texte dans son intégralité et s'entraîne au décodage.

Pendant l'été qui a suivi, nous avons réalisé un nouveau prototype qui, à la rentrée sui-

vante a été proposé à une centaine de maîtres ordinaires et spécialisés pour qu'ils nous aident à faire les derniers réglages. Cette seconde expérience nous a enseigné que le travail sur la psychologie des personnalités⁵ était insuffisant. La centration sur les pensées et les mots pour les exprimer – dont E. Bautier dit toute l'importance – était encore insuffisante. Grâce aux critiques constructives des enseignants, nous les avons largement introduits dans le manuel aujourd'hui publié.

Fabriquer des outils, est-ce le rôle d'un chercheur ?

Tout à fait. Les enseignants ne peuvent pas tout faire : faire classe, connaître les théories psychologiques, didactiques, pédagogiques, sociologiques... et fabriquer des outils pertinents dans toutes les disciplines. Il me semble que, pour être attentifs au fonctionnement des élèves, tant du point de vue affectif que cognitif, les maîtres (notamment les débutants) ne doivent pas avoir à fabriquer leurs outils du quotidien. Un maçon n'invente ni le béton ni la truelle ! Pourquoi les maîtres devraient-ils le faire ? Je crois que c'est aux chercheurs de le faire en opérant un véritable travail de transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action. Pour moi, les guides, les manuels, les outils ne sont pas des carcans dans lesquels on enferme les enseignants. Ils leur donnent, au contraire, la liberté d'action en leur offrant une base solide sur laquelle ils peuvent être inventifs. En outre, les outils libèrent des ressources attentionnelles que les maîtres peuvent consacrer aux élèves, à leur fonctionnement et leurs apprentissages. C'est pour toutes ces raisons qu'aujourd'hui, c'est comme conceptrice d'outils – au service des enseignants et des élèves – que j'envisage mon métier de chercheuse. ■

1. *Catégo & Imagier, pour apprendre à catégoriser* (fichier et guide méthodologique), Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Jean-Louis Paour, Hatier, 2003.

2. *Ordo : comprendre le système relationnel de l'ordre*, J.-L. Paour, C. Bailleux, S. Cèbe & R. Goigoux, Hatier (à paraître).

3. *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs, CMI-CM2-6^e-SEGPA*, avec un cédérom, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Retz, 2009 – Les droits d'auteurs sont intégralement reversés à une ONG éducative.

4. Dans le même esprit nous préparons un manuel destiné aux enseignants de cycle 1 et 2, *Capisco*, qui cherche à améliorer la qualité de la compréhension chez les jeunes enfants.

5. Ce qui leur arrive et ce qu'ils font ; ce qu'ils pensent : leurs buts (pour l'avenir) et leurs raisons d'agir (qui appartiennent au passé), leurs sentiments et leurs émotions, leurs connaissances et leurs raisonnements...