

CONCLUSION

I - CONTRAT DIDACTIQUE

Dans toute activité le contrat didactique a beaucoup d'importance. Pour l'établissement du contrat il est nécessaire de tenir compte des implicites de l'élève sur ce qui lui est demandé. Il va interpréter les textes qui lui sont proposés en fonction de ces implicites.

Il est nécessaire :

- de bien contrôler les objectifs (cf. "*Repérage*" p. 23),
- de bien cerner les variables didactiques et ne pas en mettre trop (cf. "*Le cirque*" p. 42 et 43),
- de s'assurer que la tâche à effectuer est précise et compréhensible par tous les élèves (cf. "*A la recherche du butin*" p. 25),
- de poser des questions claires et précises (le "Peux-tu ?" est à proscrire).

Il ne faut pas proposer des activités trop simples sinon les élèves cherchent des difficultés (surtout lors d'un travail en groupe). Trop de simplicité les déstabilise ; par contre, il est nécessaire d'avoir des éléments d'auto contrôle afin de pouvoir lever les ambiguïtés au cours des relectures (cf. l'opposition des comportements et des résultats entre le repérage et la recherche du butin...).

Un texte long n'est pas un facteur d'échec à condition que la tâche soit suffisamment intéressante et précise. Les difficultés ne les rebutent pas s'ils se rendent assez vite compte qu'ils peuvent y remédier eux-mêmes et si les connaissances à mettre en jeu ne sont pas trop importantes (réactions dans "*A la recherche du butin*" p. 25).

II - VARIABLES DIDACTIQUES

L'orientation Mathématiques-Français de notre groupe nous a conduits à nous intéresser aux variables didactiques qui semblaient pertinentes dans les deux disciplines.

1 - La complexité du texte

Partant d'expériences antérieures, nous avons voulu tester le rôle de la complexité du texte dans la lecture des énoncés. Nous nous sommes alors heurtés à deux difficultés :

- d'abord nous nous sommes aperçus qu'il était très difficile de se mettre d'accord sur la complexité d'un texte. Dans l'expérience du "*Cirque*", par exemple, nous étions dans un premier temps convaincus de la plus grande simplicité du texte 2 jusqu'à ce que nous comprenions les difficultés engendrées par les mots "chacun" et "et".
- d'autre part, après de longues analyses de copies d'élèves, des observations cliniques du travail d'assez nombreux groupes, nous n'avons pas repéré de différences vraiment significatives liées à l'idée de complexité.

Nous en avons tiré deux conclusions :

- la complexité d'un texte n'est pas une variable didactique pertinente pour l'étude des énoncés, puisqu'il est impossible de distinguer clairement quand on examine deux textes lequel est le plus complexe.
- il est rare qu'un enseignant, quand il décide de modifier le texte d'un énoncé pour le simplifier le rende réellement plus facile à lire.

2 - La longueur des textes

On considère généralement que c'est l'un des facteurs les plus évidents de la difficulté de lecture d'un énoncé. Les enseignants sont convaincus que plus un texte est long, plus il est difficile à lire. Quant aux élèves, ils choisissent en général le texte le plus court, si on leur en propose deux de longueurs différentes pour un même énoncé.

Notre travail nous conduit à remettre en cause ce jugement. Deux exemples sont particulièrement convaincants :

- L'énoncé de "*La recherche du butin*" est un texte long, il contient beaucoup d'informations et la tâche n'est pas particulièrement facile. Or, quand nous l'avons proposé en cinquième, en travail de groupe, les élèves n'ont à aucun moment été rebutés par cette lecture, même s'il faut parfois relancer le travail, et la tâche a été largement réussie.
- Dans le cas du "*Cirque*", nous avons présenté deux textes, le plus court étant une partie du texte le plus long et contenant toutes les informations nécessaires pour réaliser la tâche. Nous avons pu observer, de manière assez spectaculaire, que c'est le texte le plus long qui a conduit à la réussite. Pourtant quand on présentait les deux textes à un groupe, il repoussait dans un premier temps le texte le plus long. Après la réalisation de cette expérience, un débat dans la classe a montré que cette fois tous les élèves étaient convaincus que le texte le plus long était le plus facile.

3 - Les niveaux de texte

L'existence de plusieurs niveaux de texte dans un énoncé (par exemple le texte du "*Le chat mange la souris*") est incontestablement à l'origine de difficultés de lecture pour les élèves. Mais ici encore les résultats sont plus complexes que nous ne le pensions. Par exemple dans le "*Le chat mange la souris*" une modification assez minime de la tâche et l'ajout dans l'énoncé d'un troisième niveau de texte a nettement amélioré la performance des élèves.

4 - La place de la question

La place de la question est particulièrement importante pour induire tel ou tel type de lecture. En effet, la stratégie à adopter dépend largement de la tâche à accomplir ; il est donc préférable, le plus souvent, de la définir dès le début de l'activité. Dans "*La maquette*", les questions placées à la fin avaient conduit beaucoup d'élèves à essayer de lire le texte en entier, c'est-à-dire à rechercher les mots manquants. Au contraire les questions placées au début favorisent une lecture balayage qui permet ici de trouver les informations nécessaires.

5 - L'effet d'une transformation

Comme nous venons de le voir, en ce qui concerne les textes d'énoncés, la recherche de variables didactiques de nature assez générale s'est soldée par un échec. C'est pourquoi il nous semble qu'il faudrait aborder ce problème d'une autre façon : d'une part une analyse de la tâche est nécessaire : en effet, une modification minimale d'un énoncé peut modifier substantiellement la tâche (par exemple, si dans l'activité "*Repérage*", on ajoute des indications pour éviter les solutions multiples), et il ne faut pas essayer, dans ce cas, de comprendre alors les changements de performances des élèves en termes de textes. D'autre part, il faut comparer les effets de deux textes suffisamment voisins. C'est alors l'idée de transformations élémentaires qui nous semble pertinente. Il serait utile d'analyser la façon dont les enseignants transforment leurs textes, d'y distinguer des transformations élémentaires et d'expérimenter l'effet de chacune d'elles. Mais alors le travail est beaucoup plus nettement disciplinaire, car les transformations envisagées par les enseignants dépendent étroitement du domaine concerné.

III - LES REPRESENTATIONS DES ELEVES

Lors de nos observations nous avons essayé d'approfondir et de comprendre le rapport de l'élève aux énoncés en étudiant les conceptions, les représentations, les procédures des élèves.

Nous pensons que les élèves se font très vite (dès le début du texte) une représentation de la situation et qu'ensuite ils s'y tiennent (cf. "*Le cirque*" p. 49) ; d'où la nécessité d'avoir un texte très clair, surtout dans son introduction, afin d'obtenir une représentation aussi proche que possible de celle souhaitée.

Nous avons remarqué que les élèves s'imposent des contraintes. Par exemple, il lisent dans l'ordre sans avoir spontanément l'idée :

- soit de rechercher la tâche à effectuer ("*La maquette*").
- soit de "sauter" un mot qui n'est pas connu ("*Les schtroumpfs*").
- soit d'aller chercher des indices permettant de conclure rapidement ("*L'énigme*" - "*La maquette*").

Les représentations antérieures des élèves sont très fortes ; et en particulier celles qu'ils ont eues lors des situations d'apprentissage. De même toutes les situations vécues "au quotidien" et différentes selon les élèves sont fortement ancrées (cf. "*Repérage*" p. 22).

La représentation de la tâche en fonction de la matière est également fondamentale. En Mathématiques ils s'attendent à faire quelque chose ; des calculs ; des mesures ; des constructions ... et ces situations d'apprentissage sont recherchées.

En Français, ils s'obligent à faire des phrases complètes, à éviter les répétitions, à intéresser le lecteur. C'est sans doute en Français que le vécu ressort davantage.

Par ailleurs, lorsqu'ils sont face à une situation complexe et qu'ils doivent expliquer à leurs camarades ce qu'ils pensent, ils sont parfois gênés par des difficultés à argumenter. Mais pour ceux qui ont suffisamment d'aisance, le fait d'expliquer à leurs camarades leur permet en même temps de clarifier leurs idées ou de mettre en évidence une erreur.

IV - STRATEGIES DE LECTURE

Comme nous l'avons annoncé dans notre introduction, nous sommes partis de l'idée que la bonne stratégie de lecture ne pouvait être dans tous les cas une lecture linéaire. Notre travail nous a confortés dans cette idée, mais il nous a aussi permis de mieux comprendre qu'il n'y a pas une bonne stratégie de lecture mais plusieurs et que celles-ci dépendent de la tâche, mais aussi des démarches choisies par les élèves.

Nous n'avons pas cherché à répertorier les stratégies de lecture. Notre but n'était pas en effet de chercher à "apprendre" aux élèves toutes les stratégies de lecture possibles (cela pourrait être un objectif pour l'enseignement de la lecture). Nous pensons en effet qu'un bon moyen d'apprendre aux élèves à adapter leur mode de lecture à la tâche est de leur avoir fait pratiquer des stratégies suffisamment différentes au travers d'activités adaptées.

Nous n'avons pas voulu donner aux élèves de recettes, pas plus qu'un guidage artificiel pour rechercher quelle démarche adopter en fonction de la tâche proposée ou du type de texte. C'est le choix de la tâche qui doit conduire les élèves à prendre des initiatives. En revanche les succès doivent être institutionnalisés.

Les capacités des élèves d'adapter leurs stratégies de lecture à la tâche sont jugées mauvaises par beaucoup d'enseignants qui estiment qu'il est très difficile de les faire progresser sur ce point. Nos observations semblent démentir cette affirmation. Par exemple, dans le cas de "*La chasse au trésor*", nous avons vu la plupart des élèves lire de manière très efficace un texte long et contenant beaucoup d'informations. La difficulté est de trouver des activités, pour chaque discipline, dans lesquelles ils puissent exercer et développer ces capacités.

Les comportements de lecture sont différents en Français et en Mathématiques. En Mathématiques, on lit un énoncé "pour agir", ce qui n'est pas toujours le cas en Français. En Français les élèves font plus appel à leur vécu, ils se permettent d'imaginer. En Mathématiques, quand on donne aux élèves un énoncé de problème à résoudre, l'acte de lecture leur apparaît comme secondaire ; ceci est rarement le cas en Français.

V - LE TRAVAIL MATHEMATIQUES/FRANCAIS

Les attentes respectives des professeurs des deux disciplines semblent fort différentes :

En Mathématiques, ces attentes sont concrètes et immédiates : il s'agit d'avoir des entrées pour aider des élèves à lire et analyser un énoncé.

En Français, elles sont plus globales et se résument en une question : comment se traduisent les difficultés des élèves en Mathématiques ? Etant implicite que ces difficultés renvoient à des compétences mises en jeu dans les deux disciplines. Les attentes communes nous mènent à chercher des "ponts" (axes transversaux) à partir de ces compétences et de ces capacités.

Dans la pratique, beaucoup de ces attentes sont restées dans le domaine du non-dit avec tantôt un brin d'insatisfaction, tantôt le sentiment de ne pas être trop loin du but. Si très vite, le soi-disant divorce Mathématiques/Français s'est évanoui, il n'en reste pas moins que le choix des activités a posé problème. Aux professeurs de Français parce qu'ils travaillent surtout sur des phénomènes macro-structuraux, les fiches ont semblé en marge de leur pratique et de leur préoccupation. Aux mathéux, pour lesquels il fallait éviter des fiches de "Mathématiques pures" tout en centrant le travail sur des problèmes très locaux.

Ce groupe aura au moins eu le mérite d'insister encore une fois sur l'idée suivante : la maîtrise du code mathématique passe par un apprentissage spécifique que seul un enseignant de la discipline peut assurer. Cela est un point essentiel à nos yeux et nous aurons réussi à en convaincre les mathéux.

Enfin, nous avons pu repérer quelques outils nécessaires dans quelques situations de lecture. Nous avons conjointement fait une avancée en direction des élèves.

Il est fort probable que "ces élèves" ont tout à y gagner.