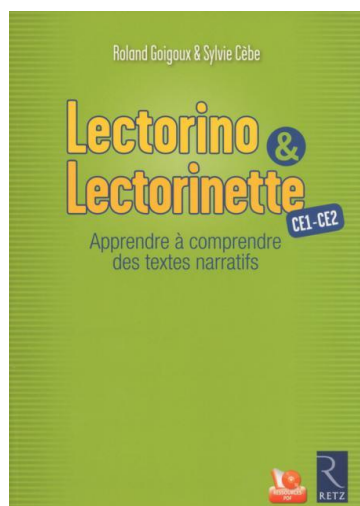
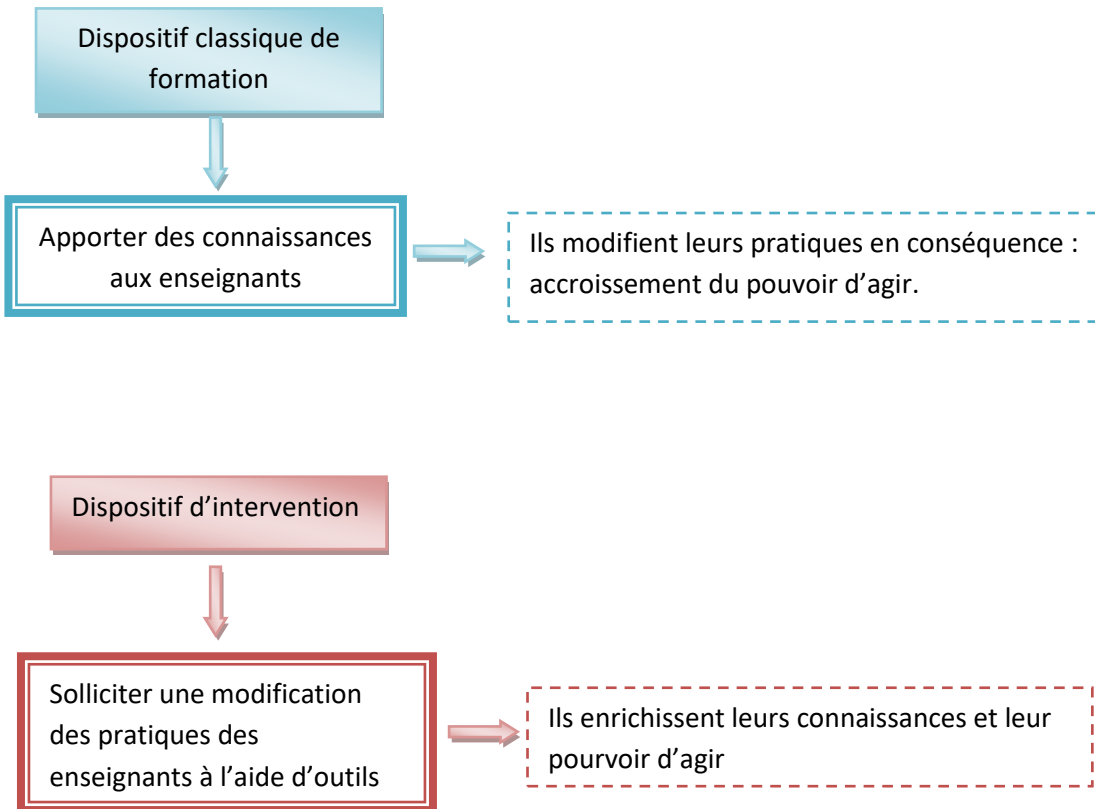


Former les enseignants à faire les arbitrages les plus efficaces dans leur enseignement du lire-écrire, priorités et outils,

Roland Goigoux, professeur à l'université Clermont-Auvergne, laboratoire Acté

Les difficultés des formateurs de terrain

2 modèles de formation différents



Exemple : Lectorino & lectorinette, RETZ

dont le préambule est :

« Ceci n'est pas un manuel mais un dispositif de formation continue. »

1) Concevoir une ingénierie de formation pour apporter des connaissances aux enseignants

Comment agencer notre dispositif de formation autour de 2 cibles principales ?

La conception : c'est la préparation de scénarios didactiques, de canevas, de synopsis ... C'est-à-dire d'une suite ordonnée de tâches que l'enseignant demande aux élèves de faire. On utilise en formation : des traces écrites, compte-rendu, fiches de préparation, guides pédagogiques ...

La réalisation : focale qui s'intéresse à aux interactions, aux régulations. On utilise en formation des vidéos, des transcriptions de séances, des narrations. Analyse des gestes professionnels visibles.

Comment agencer ces 2 cibles dans l'ingénierie de formation ?

Certains formateurs vont vers la « facilité » de la conception, d'autres vont plus finement dans la démarche mais toujours dans la conception. D'autres analysent une interaction dans une conception : c'est plus difficile d'interroger seulement la réalisation.

Principales variables de didactiques professionnelles : Qu'est-ce qui est en jeu dans notre formation ?

1. L'activité du maître ? et /ou l'activité des élèves ? et/ou leurs interactions ?
2. L'analyse didactique* (voir paragraphe ci-dessous) a-t-elle lieu à priori ou à postériori de la mise en œuvre ?
3. Les pratiques analysées en formation sont-elles celles de maîtres présents (ex : quand on interroge la pratique des maîtres présents : et vous, comment vous faites ? c'est donc un recueil des pratiques à l'oral à chaud ou avant par un questionnaire) ou bien celles d'absents (une analyse pratique de maîtres fictifs qui n'existent pas, qui ne sont pas là) Comment équilibrer le choix entre ces deux propositions ?
4. Les pratiques analysées sont-elles ordinaires ou innovantes ?
5. Les théories analysées proposent-elles des <u>pratiques appliquées</u> (démarche descendante) ou des <u>pratiques théorisées</u> (démarche ascendante) ?
6. Notre formation vise-t-elle <u>l'observation et l'analyse de pratiques</u> ou <u>le passage à l'acte et l'expérimentation</u> ?

* L'analyse didactique : effectuer une analyse didactique c'est répondre à ces questions :

1. Quelles sont les occasions d'apprendre que l'enseignant rend possible à travers la conception et la réalisation des tâches.
2. Quelles sont les activités cognitives et langagières que l'enseignants sollicite de la part des élèves ?
3. Quelles sont les situations que les élèves investissent Que peuvent-ils apprendre ?

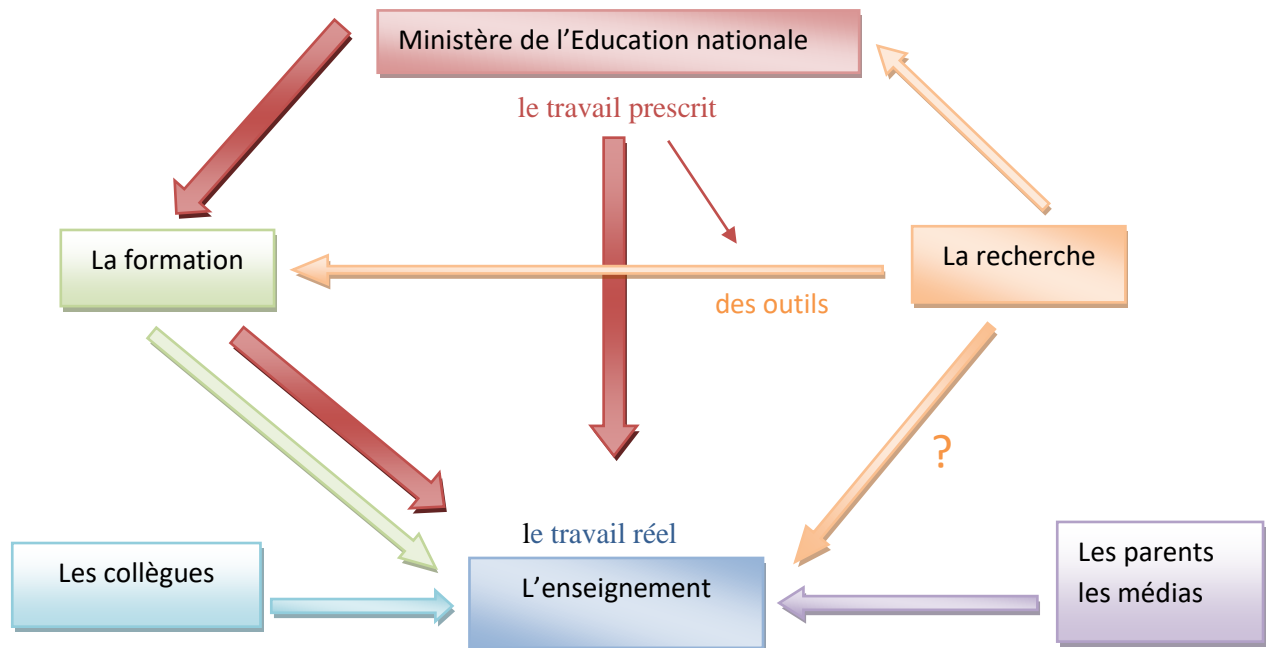
Dans une formation, on joue sur plusieurs paramètres : c'est de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud 2006)

- 1) Description de différents scénarios (exemples typiques) : travail sur des manières de faire, le formateur postule qu'elles sont cohérentes, que l'enseignant a de bonnes raisons de procéder ainsi.
- 2) Analyser collectivement les intérêts et les limites des scénarios choisis.
- 3) Identifier à chaque fois quelles sont les compétences réellement exercées (Distinguer **compétences requises, disponibles**, de celles qui sont **attendues, visées** et enfin celles qui sont **exercées, évaluées**, ce ne sont pas forcément celles qui sont visées ...)
- 4) Analyse des scénarios exposés sous la forme intérêts / limites

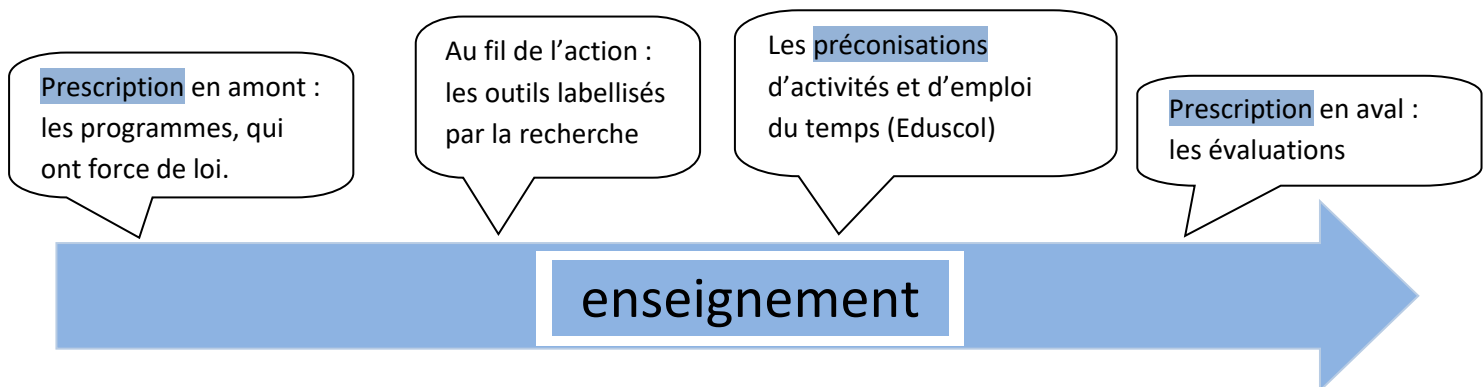
Scénario 1	intérêts	limites
Scénario 2		
Scénario 3...		

Exemple : lecture collective de texte est la situation de référence. Quels scénarios possibles peut-on envisager ?

Prescription et formation



Diverses modalités de prescription du travail de l'enseignant



L'enseignement dépend du travail prescrit. Que fait-on des apports de la recherche pour influencer l'enseignement ?

Question de la formation qui est une déclinaison des prescriptions des priorités nationales.

On va vers une labellisation des outils de la recherche / outils validés par les sciences.

Les parents d'élèves, les médias ont un rôle dans le travail réel de l'enseignement (contexte, des conditions de travail, un public d'élève). Dans quelle mesure la prescription n'est-elle pas issue des premiers consommateurs, utilisateurs de l'école : les familles ?

Composition intelligente de la part des enseignants entre les programmes et ce qu'ils entendent dans les médias (ex : le ministre a dit que la méthode syllabique était « la bonne méthode » = « Si vous voulez dire qu'il faut mener un travail rigoureux sur les rapports graphophonologiques entre lettres et sons, alors c'est ce que je fais. »

Autre exemple : les évaluations CP : incohérence entre les attendus de la grande section et ceux du CP (exemple : dictée évaluation CP) il était logique par exemple qu'il y ait un échec sur cet exercice de dictée puisque ce n'était pas dans les attendus de fin de GS en écriture autonome de mots.

Les évaluations

A qui elles servent ? Des cibles différentes.

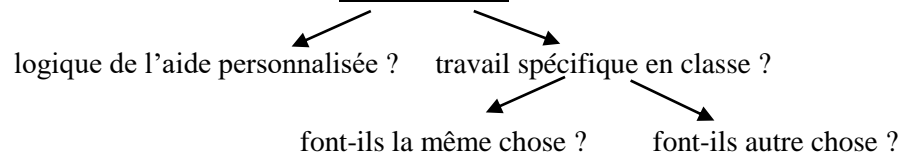
- Les élèves (pour qu'ils sachent où ils en sont)
- Les familles
- Les enseignants
- Les autorités : l'IEN, la DSDEN, l'Etat (DEPP)

Toutes ces cibles sont dignes d'intérêt.

Pourquoi évaluer ? Des fonctions différentes.

- 1) Désigner aux maîtres les compétences critiques et prescrire en amont (GS)
- 2) Réguler l'action pédagogique (mieux connaître les élèves pour mieux intervenir)
- 3) Détecter les élèves qui auraient besoin d'une intervention spécifique (mettre en alerte et remédier)

On va aller vers un certain nombre de tests étalonnés qui donneront des seuils d'alerte (mise en danger de mal apprentissage), ces élèves vont devoir aller vers un **renforcement**



Mise en garde : comment exploiter les évaluations CP qui ont été proposées : une erreur à éviter : l'illusion de linéarité. Un déficit aux évaluations en phonologie demande-t-il plus de phonologie ? C'est plus de grapho-phonologie qu'il faut (lien entre l'oral et l'écrit qui va favoriser le déficit de la phonologie au départ) d'où l'importance de l'écriture autonome des mots en GS.

« On ne répond pas à une carence en fer avec, systématiquement, une gélule de fer. »

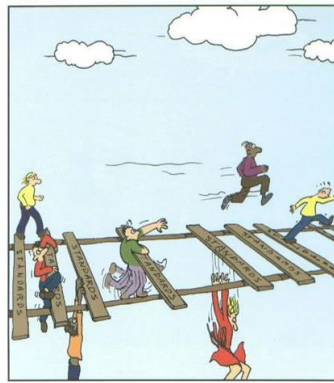
Différencier va être au cœur des résultats des évaluations CP, différencier signifie alors comme renforcer les pratiques en classe.

Comment différencier ?

- Au sein de la classe
- Avec l'aide des autres enseignants CP, Dispositif du CP dédoublé va aider à affiner tout ce questionnement.
- Avec le RASED
- En APC

What to Do?

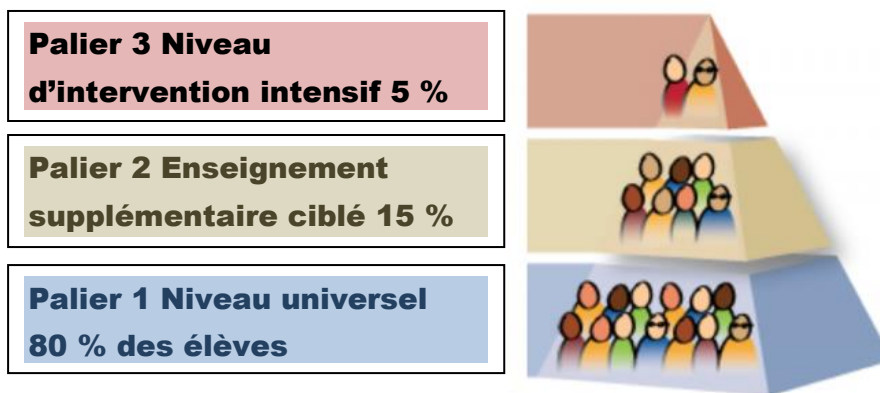
- ▶ Hierarchy of Intervention
 - School-wide social skills training
 - School-wide incentive programs
 - Class-wide social skills instruction
 - Class-wide incentive programs
 - Individual student intervention



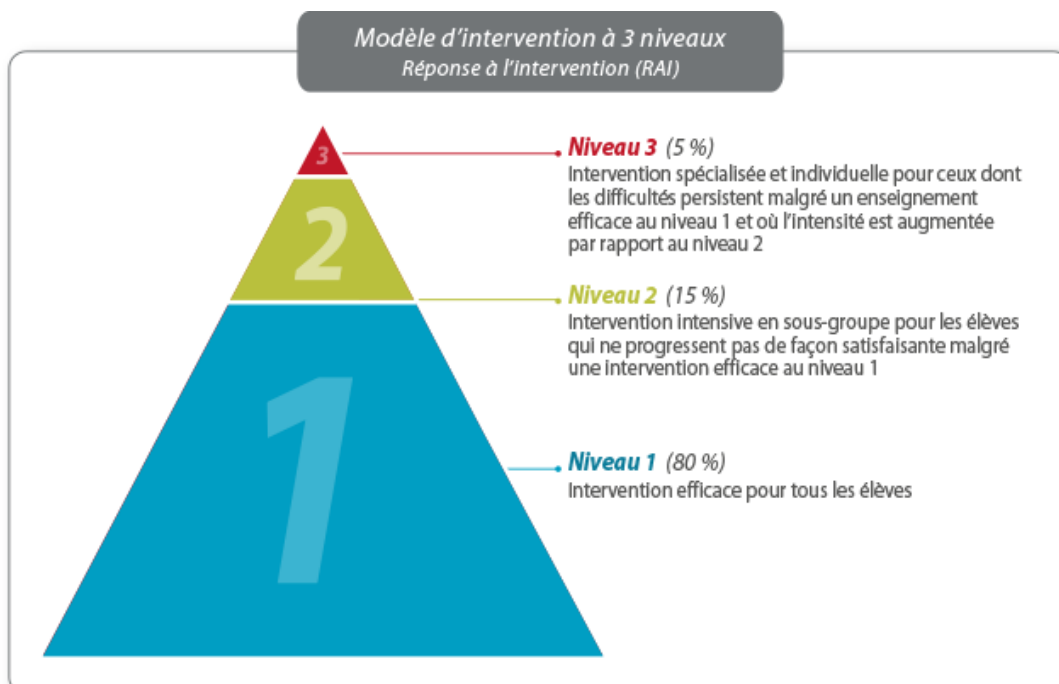
HOW MANY STUDENTS ARE FALLING THROUGH THE CRACKS?

© 2014 MICHAEL GANESCO ILLUSTRATION BY KEVIN HIELLE
FEYTAI PUBLICATIONS, INC. 952-949-4747 WWW.FEYTAI.COM

QUESTION des signaux d'alerte : 3 niveaux d'intervention



La différenciation est le Cheval de Troie des changements des pratiques. Les données issues des CP 100% seront transférables à toutes les classes.



Goigoux

L'exemple de l'Ontario, 2016

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Modalités de l'intervention	Enseignement destiné à toute la classe	Sous-groupe d'élèves (de 2 à 5) qui présentent des besoins semblables	Sous-groupe d'élèves (de 1 à 3) qui présentent des besoins semblables
	Regroupements d'élèves variés en fonction des intentions pédagogiques et du soutien à apporter aux élèves 90 minutes par jour	De 20 à 45 minutes selon l'âge des élèves De 3 à 5 fois par semaine selon les besoins des élèves Cycle de 8 à 15 semaines	De 20 à 45 minutes selon l'âge des élèves De 4 à 5 fois par semaine selon les besoins des élèves Cycle de 8 à 15 semaines

Recommandations étayées par la recherche Ifé lire/ écrire

« Que répondre aux enseignants effrayés par la recherche Ifé Lire Écrire qui constate que les enseignants qui sortent 2 phonèmes par semaine sont les plus efficaces dans la rapidité d'entrée en lecture de leurs élèves ? »

Réponse de R Goigoux

Si les enseignants commencent trop tardivement et étudient trop lentement les correspondances graphèmes-phonèmes, ceci impacte le pourcentage de déchiffrabilité du texte. Cf Anagraph

On peut faire un parallèle avec la métaphore du jeu de Lego : « *Aller lentement dans les sorties de phonèmes, cela revient à donner à un élève 5 briques de LEGO en lui demandant de construire une maison, il ne pourrait pas, il faut lui en donner suffisamment pour qu'il réussisse. Avec les phonèmes, c'est pareil, **il lui en faut rapidement assez pour qu'il décode un texte à son niveau. 5 ou 6 phonèmes ne suffisent pas pour commencer à lire.*** »

Armer l'enfant à lire un texte, c'est diminuer son insécurité face à ce texte et augmenter ses capacités cognitives donc la confiance en soi, l'estime de soi, son sentiment de compétence et donc son pouvoir de réussir.

Mais on constate aussi sur le terrain que certains enseignants sont efficaces malgré une certaine lenteur dans l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes, il s'agit donc de présenter cette donnée en formation comme un résultat et non une norme.