

APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AUPRÈS D'ÉLÈVES EN GRANDE DIFFICULTÉ¹

ROLAND GOIGOUX*

EN réponse à un appel d'offres lancé par le Ministère (DESCO), nous avons mené durant une année scolaire une étude visant à rendre compte des progrès des élèves scolarisés en Segpa (Section d'enseignement général et professionnel adapté) et à identifier leurs difficultés en lecture, puis à analyser le travail des enseignants afin d'apprécier l'adéquation des pratiques pédagogiques aux caractéristiques des élèves. Cette étude a été réalisée auprès de 650 jeunes scolarisés dans 10 collèges d'un même département et encadrés par 20 professeurs spécialisés expérimentés chargés de leur enseigner le français. Notre échantillon d'élèves était jugé représentatif de la population scolaire des Segpa dans la mesure où toutes ses caractéristiques étaient semblables aux moyennes nationales : âge, sexe, composition sociologique, origine scolaire, taux de scolarisation en Segpa au sein de l'enseignement secondaire...

ÉVALUATION DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES

Dans un premier temps, nous avons évalué le niveau de lecture des élèves de Segpa à leur entrée au collège en nous appuyant sur les évaluations nationales conduites par la DEP. Une étude de celle-ci avait préalablement montré que les élèves de 6^e Segpa obtenaient des résultats similaires à ceux des 5 % des élèves les plus faibles scolarisés en 6^e ordinaire. Notre étude a confirmé ce résultat en révélant une similitude extrême dans la distribution des notes de ces deux populations d'élèves.

Ces résultats montrent que les performances moyennes des élèves de Segpa sont très faibles et ils révèlent de profondes disparités entre élèves. Ils ne permettent pas cependant de cerner leurs principaux acquis ou leurs lacunes. Pour ce faire, nous avons procédé à une nouvelle évaluation et nous avons comparé les performances des élèves de Segpa à celles d'élèves de l'école primaire. Nous

avons utilisé pour cela quatre épreuves étalonnées au préalable auprès d'élèves de cycle 3. Nous les avons proposées à tous les élèves, de la sixième à la dernière année de formation professionnelle, afin de pouvoir établir des comparaisons entre les différents niveaux de la scolarité et mesurer d'éventuels progrès d'une année à l'autre.

Les résultats obtenus ont été analysés épreuve par épreuve, classe par classe. Un score unique a été construit pour caractériser la performance globale de chaque élève, puis de chaque niveau de scolarité. Nous avons observé que les performances de lecture s'améliorent sensiblement d'un niveau de scolarité à l'autre, à une exception près : les élèves ne progressent pas significativement en lecture au cours de la classe de 5^e Segpa. En revanche leurs progrès sont particulièrement sensibles au cours de la classe de 6^e. Tout semble donc se passer comme si la scolarisation en Segpa permettait aux élèves en grande difficulté de lecture d'amorcer un redressement lent mais tangible, se poursuivant tout au long de leur scolarité dans l'enseignement secondaire adapté. Cette analyse est confortée par une étude plus fine quartile par quartile ; tous les sous-groupes d'élèves progressent au cours de la scolarité adaptée même si le niveau terminal du quartile inférieur (les élèves les plus en difficulté) demeure très faible. Les comparaisons avec l'école élémentaire situent les performances moyennes des élèves de Segpa, tantôt au niveau du cours élémentaire deuxième année (CE2), tantôt à celui du cours moyen première année (CM1), selon les épreuves. Au total, 45 % des élèves de notre échantillon ne disposent pas des compétences requises habituellement au cours élémentaire deuxième année. En classe de 3^e Segpa, qui est la dernière à recevoir tous les élèves de l'enseignement secondaire adapté, on peut redouter que les 29 % d'élèves qui demeurent en

grande difficulté de lecture ne viennent grossir les rangs des illettrés adultes.

En résumé, notre premier bilan est donc contrasté. Il révèle les substantiels progrès effectués par la grande majorité des élèves tout au long de leur scolarité en Segpa mais il indique également les limites de cet enseignement, impuissant à lever la menace de l'illettrisme et à ouvrir les perspectives d'une qualification de niveau V pour le plus grand nombre.

LES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ET D'IDENTIFICATION DES MOTS ÉCRITS

Outre l'analyse des épreuves sur table, les difficultés des élèves ont pu être mieux cernées grâce à des observations réalisées en classe et à l'utilisation d'une épreuve individuelle soumise à 48 d'entre eux à la fin de l'année scolaire. Notre objectif était d'analyser la manière dont les élèves s'y prenaient pour comprendre et mémoriser un texte, les connaissances déclaratives dont ils disposaient sur l'activité de lecture, les procédures et les stratégies qu'ils pouvaient mobiliser consciemment. Les difficultés que nous avons identifiées confortent les conclusions de travaux antérieurs. Elles sont de trois ordres : les déficits des traitements de « bas niveau » (notamment la faiblesse de l'automatisation des processus d'identification des mots), les déficits généraux des capacités de compréhension (déficits non spécifiques à la lecture et qui affectent également la compréhension du langage oral) et les déficits spécifiques au traitement du texte écrit, liés principalement à une mauvaise régulation de l'activité de lecture par l'élève.

Notre étude a principalement mis l'accent sur le troisième point : nous avons montré à quel point les élèves en grande difficulté de lecture peuvent se méprendre sur la nature de cette activité intellectuelle et sur les procédures qu'elle requiert. Les lecteurs précoces

* Roland Goigoux, IUFM de Clermont-Ferrand.

1. Extraits de la synthèse de l'étude *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, réalisée à la demande de la DESCO, publiée en annexe du livret 2 « Accompagnement des programmes en Segpa », CNDP.

pensent en effet qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils mettent donc en œuvre des modalités de traitement inadéquates : ils utilisent massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées. Beaucoup semblent ignorer la nécessité d'élaborer des représentations provisoires au fur et à mesure de la lecture du texte, de consacrer une partie de leur attention à mémoriser les informations les plus importantes et de procéder à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte. Les faibles lecteurs confondent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire soumis *a posteriori*. Leur première lecture d'un texte est souvent réduite à un repérage thématique et à une localisation des informations qui seront éventuellement utiles ultérieurement pour répondre aux questions posées. Ces élèves ont une très faible conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre. Ils procèdent à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais pas au niveau local (inter-phrastique) et global. Tout se passe comme s'ils considéreraient la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Dans la mesure où toute leur attention est dirigée sur les unités mots, ils croient qu'un texte est « facile » à comprendre s'il ne comporte pas trop de mots « difficiles ». La lecture à haute voix est, à leurs yeux, le seul moyen d'auto-évaluer leur propre compréhension.

Actifs dans l'identification des mots, ils semblent passifs au regard de la compréhension et restent largement dépendants d'un questionnement externe et postérieur à leur lecture. Or, nous savons que pour parvenir à la compréhension d'un texte, tout lecteur doit effectuer de multiples traitements cognitifs, mobilisés en interaction, et que l'on peut décrire schématiquement à trois niveaux : identifier les mots écrits, comprendre la signification des groupes de mots, des phrases et ensembles de phrases (en reliant entre elles les informations portées par ces unités) et construire une représentation mentale du texte (correspondant à celle souhaitée par son auteur). Les lecteurs en grande difficulté ont tendance à délaissé ce troisième niveau et à privilégier les traitements locaux. Comme tous les lecteurs, ils construisent une première représentation de la signification dès le premier paragraphe du texte mais ils ont par la suite le plus grand mal à l'abandonner quand de nouvelles informations viennent la complexifier et la

**POUVONS-NOUS ÊTRE DESTINATAIRE
du JOURNAL D'INFORMATION
DE VOTRE ZEP?
MERCİ DE NOUS ENVOYER UN EXEMPLAIRE
AU CENTRE ALAIN SAVARY.**

transformer. Ils ne traitent ultérieurement que les informations congruentes avec leur représentation initiale et abandonnent (et/ou oublient) toutes les autres. Leurs rappels de récit sont par conséquent cohérents mais largement erronés. Ces élèves semblent tout particulièrement éprouver des difficultés à établir les relations qui assurent la cohésion textuelle : reprises anaphoriques, connecteurs logiques, temps verbaux, etc. Ils ne semblent pas non plus habitués à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour retrouver ce que l'auteur « veut dire » et satisfaire ainsi leur intention de lecture. Ils procèdent peu à des inférences de liaison (recherche des liens logiques entre les différentes informations du texte) et, moins encore, à des inférences interprétatives (entre les informations issues du texte et leurs connaissances antérieures). Souvent, par exemple, ils ne perçoivent pas les relations causales entre événements (A γ B) et ne retiennent que leurs relations temporelles (A puis B). En résumé, trois facteurs peuvent gêner leurs processus inférentiels, clé de la compréhension des textes : la faible étendue ou pertinence de leurs connaissances encyclopédiques, l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques, notamment ceux qui assurent les relations entre énoncés ou constituants d'énoncés et, enfin, l'absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.

L'ensemble de ces malentendus sur la nature de l'activité de lecture ne peut pas expliquer à eux seuls toutes les difficultés des élèves. Parmi les autres facteurs, il ne faut pas négliger la piètre qualité des processus d'identification des mots. Ces processus sont souvent très lents, faiblement automatisés et donc très coûteux en ressources attentionnelles. Dans la mesure où les capacités cognitives de chaque individu sont limitées, l'attention portée à l'identification des mots se fait au détriment des autres traitements qui devraient assurer progressivement la compréhension du texte. Ceci explique que, pour ces lecteurs en grande difficulté, la lecture s'apparente à un parcours périlleux dans lequel il faut avancer sans tergiverser, ni réfléchir. Les élèves sont nombreux à affirmer qu'il ne faut surtout pas revenir en arrière dans le texte, de peur de se perdre, ni même s'arrêter, de peur de ne plus savoir d'où repartir.

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Nous avons analysé le travail des enseignants en tentant d'intégrer une première approche cherchant à cerner le point de vue intrinsèque des enseignants (quels sont leurs véritables objets de travail, quelle cohérence sous-tend leurs pratiques, quelles valeurs les guident ? Comment répondent-ils, en actes, aux questions qu'ils se posent ?), et une seconde approche extrinsèque interrogeant l'adéquation des pratiques enseignantes aux difficultés inventoriées : faiblesse des processus d'identification des mots, insuffisante capacité générale de compréhension du langage, manque de clarté cognitive et de régulation de l'activité de lecture, etc.

Nos réponses à ces deux ensembles de questions doivent être examinées avec la plus grande prudence. Nos interprétations en effet ne reposent que sur un nombre limité de professeurs et elles ne sont pas toutes étayées par une méthodologie rigoureuse. Nous ne livrerons par conséquent nos principales réflexions qu'à titre d'hypothèses de travail dans un champ de recherche, celui de l'étude des pratiques enseignantes, encore très peu exploré.

- *Hypothèses sur les fondements de la réussite des Segpa*

Nous pensons que l'on peut expliquer la réussite relative des Segpa par le type de pratiques éducatives, d'encadrement et de soutien dont bénéficient les élèves. Nous avons en effet observé une réelle cohérence entre ce qui est exigé des élèves et l'encadrement qui permet d'assurer la régulation des difficultés de tous ordres qu'ils peuvent rencontrer. Cette cohérence repose tout d'abord sur les encouragements que dispensent les enseignants et la confiance qu'ils accordent aux élèves. Les professeurs qui enseignent le français en Segpa conservent une forte culture professionnelle « premier degré » et font passer la qualité des relations avec les élèves avant les contenus des disciplines d'enseignement. Ils se jugent eux-mêmes plus en fonction de leur disponibilité aux élèves et de leur ténacité à l'égard des apprentissages que de leurs méthodes pédagogiques.

Les enseignants accordent beaucoup de circonstances atténuantes aux élèves. Ils leur permettent de préserver une image acceptable d'eux-mêmes en valorisant leurs productions et en procédant à de très nombreux feedback positifs. Ils les encouragent et évitent de les accabler, quitte à simplifier les tâches pour permettre à chacun d'obtenir des résultats honorables. Sur un autre plan, l'absentéisme des élèves, considéré comme un indicateur du désintérêt ou de la difficulté scolaire, fait l'objet d'une grande vigilance (en particulier grâce aux

directeurs des Segpa qui assurent sur ce plan un rôle habituellement dévolu aux CPE.).

Sur un plan plus strictement didactique, les professeurs visent à ce que tous les élèves comprennent les textes qui leur sont proposés. Cette exigence n'implique pas forcément que tous aient personnellement lu les textes. Il s'agit avant tout que chacun ait pris connaissance de leurs contenus de manière à pouvoir participer, au même titre que les autres, aux échanges oraux qui accompagnent cette découverte. Les textes sont choisis en fonction des thèmes traités afin d'être proches des intérêts des élèves. Ce sont surtout des extraits de textes, rarement des œuvres complètes, et le plus souvent des textes documentaires ou des textes fonctionnels au sens large. L'ambition des professeurs est de « motiver » les élèves et de rendre la classe vivante ou, tout du moins, vivable. La plupart des enseignants cherchent également à apporter aux élèves de nouvelles connaissances encyclopédiques et de nouvelles ouvertures culturelles. À l'occasion des séquences de lecture, ils choisissent de développer des explications ou d'apporter des informations sur les objets du monde dont parlent les textes (la vie animale, la technologie, la vie quotidienne, l'histoire, la géographie...). Chaque texte est le vecteur de nouvelles acquisitions lexicales ou de nouvelles réflexions sur les choses de la vie (les relations sociales, la place des femmes dans la société, les sentiments, etc.). La lecture est d'abord considérée par les enseignants comme un outil, comme un moyen d'accéder à des connaissances. Mais si cet outil ne marche pas bien, on en cherche un autre (l'oral) plutôt que de s'attacher à l'améliorer. Autrement dit, les professeurs s'intéressent plus aux contenus des textes qu'à l'activité de lecture elle-même.

*Bientôt le n° 11
Écrivez-nous...
Vos réactions, vos suggestions
nous intéressent.*

Les aides que les professeurs apportent aux élèves sont nombreuses (aides à la finalisation, à l'intégration sémantique, au traitement des données linguistiques assurant la cohésion textuelle et appels à l'inférence) mais elles restent totalement implicites et ne font l'objet d'aucune prise de conscience de la part des élèves : en conséquence, lorsque les professeurs se retirent, les élèves sont incapables de réutiliser seuls les procédures mises en œuvre. Ces aides, de plus, sont très variables d'un professeur à l'autre.

Dans le travail des professeurs, deux logiques de prise de décision apparaissent en concurrence permanente : la logique des contenus d'enseignement (les difficultés des élèves incitent par exemple le professeur à « faire un détour » pour donner une explication complémentaire ou proposer une tâche nouvelle) et la logique de la conduite de la classe (le professeur s'assure que les élèves sont actifs et motivés, que les prises de parole sont bien régulées, que la discipline règne, etc.). Pendant la séquence de classe, où les contraintes temporelles sont fortes, le professeur doit prendre des décisions très rapidement. Dans la majorité des cas, il considère le groupe-classe comme un tout, un organisme vivant dont il doit assurer le bon fonctionnement. Il traite essentiellement des indicateurs attentionnels (bavardages, bruits, regards, etc.) et des indicateurs de réussite (les réponses sont justes ou fausses, les tâches réussies ou échouées) pour ajuster son action à l'état des élèves. Il ne s'appuie que très rarement sur l'analyse d'une erreur d'un élève pour initier un nouveau développement didactique. En d'autres termes, il nous semble qu'en Segpa les enseignants s'attachent avant tout à maintenir un certain niveau d'activité en classe, à maintenir la classe « en vie ». Des décisions sont prises qui semblent avoir pour ambition première d'inciter les élèves à rester engagés dans un travail, quel qu'il soit, c'est-à-dire le plus souvent au détriment d'une stricte cohérence didactique. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'une simple rénovation didactique conduirait à une meilleure efficacité de l'enseignement, notamment si elle ne prenait pas en compte les fragiles équilibres pédagogiques construits par les professeurs.

• *Hypothèses sur les insuffisances des Segpa*

Tous les professeurs aident leurs élèves à comprendre les textes écrits qui leur sont proposés mais rares sont ceux qui les aident à comprendre comment ils pourraient le faire seul. En classe, le plus souvent, les élèves savent ce qu'ils sont en train de faire mais pas ce qu'ils sont en train d'apprendre. Leur attention est rarement attirée sur les nécessités d'un apprentissage (et sur les lacunes qu'il s'attache à combler), sur les procédures utiles et sur la nature des progrès en cours. Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture sont nombreux dans l'esprit des élèves et il nous apparaît que la plupart des enseignants, loin de lever ces malentendus, les renforcent en accentuant la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte, en privilégiant le traitement littéral de courts segments de textes et en ne permettant pas aux élèves de développer un contrôle interne de leur propre compréhension.

**VOUS SOUHAITEZ FAIRE CONNAÎTRE
VOS ACTIONS PÉDAGOGIQUES ZEP/REP
DANS DIF-ACT,
ÉCRIVEZ NOUS À :
L'INRP-CENTRE ALAIN SAVARY**

Les professeurs, de surcroît, ont tendance à ne pas adresser les mêmes questions à tous les élèves. Ils posent plus de questions littérales aux élèves les plus en difficulté : ils obtiennent ainsi plus facilement de bonnes réponses mais contribuent également à renforcer leurs conceptions erronées sur la lecture. L'abondance de questions littérales encourage en effet les stratégies qui consistent simplement à localiser et à recopier un segment du texte contenant une partie des mots utilisés dans la question. Ces stratégies sont évidemment totalement inadaptées à des questions de compréhension globale ou inférentielle.

Une conception trop étroite d'une certaine « pédagogie de la réussite » peut ainsi accroître les malentendus en accentuant les clivages entre compréhension littérale et compréhension inférentielle, entre déchiffrement et compréhension, entre questionnement et reformulation ou bien entre contrôle externe et auto-contrôle.

Les prescriptions pédagogiques de l'institution scolaire sont assez générales et peu opérationnelles. Ce sont les enseignants qui les transforment en intentions d'action, qui les spécifient et qui les rendent évaluables. Ce sont eux qui interprètent les prescriptions en fonction des moyens et des ressources dont ils disposent et des contraintes qu'ils se fixent (ou qu'on leur fixe). L'insuffisante définition des objectifs et des contenus d'enseignement a des conséquences sur les instruments professionnels des enseignants de Segpa : les progressions d'enseignement, les manuels, les outils d'évaluation... Les progressions d'enseignement sont très lacunaires et font parfois totalement défaut. Entre les maîtres qui déclarent ne pas en suivre et ceux pour qui elles « dépendent de la vie de la classe », rares sont les professeurs qui peuvent présenter un véritable outil de pilotage (ou de planification) de leur pédagogie de la lecture. Les professeurs ont abandonné les manuels de cours élémentaire qui ont longtemps été leur outil de base, emblème d'un enseignement « spécialisé » dépassé, aujourd'hui remplacé par l'enseignement « adapté ». Mais les outils professionnels et la formation des enseignants n'ont pas accompagné cette mutation, notamment en lecture où l'absence de lignes directrices d'un enseignement de la compréhension se fait cruellement sentir. Les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ne disposent pas non plus d'outils d'évaluation

diagnostique. Ils utilisent essentiellement des évaluations sommatives, inspirées des épreuves proposées aux examens (CFG, CAP). Les tâches proposées recouvrent des intentions de lecture peu variées : il est rare par exemple qu'on demande aux élèves de rappeler ou de résumer les idées d'un texte, de hiérarchiser des informations, d'exécuter des consignes ou des procédures, de détecter des incohérences ou des erreurs, etc. Les évaluations portent sur la compréhension littérale, plus rarement sur la compréhension globale, quasiment jamais sur la compréhension fine. Enfin, les textes supports à l'enseignement de la lecture révèlent peu d'ambitions culturelles. Les œuvres ou les documents intégraux sont rares ; la littérature, qu'elle soit de jeunesse ou générale, est le plus souvent absente. Les textes de lecture sont d'abord choisis pour l'intérêt du thème qu'ils abordent, en rapport avec les « préoccupations d'adolescents », rarement en fonction d'une compétence spécifique qu'ils permettraient d'exercer. Les professeurs renoncent souvent à pratiquer une lecture suivie ou toute autre lecture longue de peur de lasser les élèves. Un nombre limité d'activités est ainsi proposé autour de chaque texte (un questionnaire et une production écrite courte le plus souvent) avant de passer rapidement à un autre support textuel.

Malgré des effectifs relativement modestes, la différenciation pédagogique est assez réduite. Le travail en petits groupes est peu fréquent et la différenciation des objectifs d'apprentissage est exceptionnelle. Les très faibles lecteurs sont rarement destinataires d'activités spécifiques d'enseignement. Perdus dans des tâches qui les dépassent, ces élèves ne peuvent bénéficier d'aides de même nature que les autres. Ils ne sont pas oubliés pour autant par les professeurs qui les sollicitent, mais le plus souvent dans le seul but de leur permettre de « suivre le groupe », c'est-à-dire de ne pas être socialement marginalisés. En d'autres termes, on peut dire que les professeurs incitent les élèves à être attentifs, à rester mobilisés sur la tâche mais sans véritablement parvenir à les rendre actifs dans les registres cognitifs pertinents. Les maîtres les plus différenciateurs, et peut-être aussi les plus habiles, sont ceux qui ont prévu à l'avance de moduler, non seulement la longueur ou la complexité d'une tâche, mais leurs modalités de guidage ou même leurs objectifs en fonction des compétences des élèves.

On ne peut pas clore cet inventaire de questions sans souligner l'extrême variété du volume horaire consacré à l'enseignement de la lecture. D'après nos résultats en effet, le temps de travail consacré à l'enseignement du français peut varier du simple au double d'un éta-

blissement à l'autre et d'un niveau de scolarité à l'autre. Dans la mesure où les professeurs font également des choix très différents sur l'importance qu'ils accordent à la lecture au sein du français, on obtient finalement des écarts de un à dix. Certains élèves bénéficient de 20 minutes de lecture hebdomadaire, d'autres de plus de 3 heures. Ne peut-on penser que cette différence a des conséquences sur la qualité des apprentissages réalisés ?

L'analyse de l'activité de travail des professeurs nous a conduits à mieux cerner les buts et les contraintes qu'ils se donnent à eux-mêmes dans l'exercice de leur métier. Cette redéfinition du travail à accomplir dépend principalement des problèmes qu'ils identifient, c'est-à-dire essentiellement des caractéristiques qu'ils attribuent à la population scolaire dont ils ont la charge. Ces problèmes ne sont pas, aux yeux de la majorité des enseignants interrogés, des problèmes spécifiques à l'apprentissage continué de la lecture. Ils ne relèvent donc pas, selon eux, d'un traitement didactique (au sens où la didactique est spécifique à un domaine de savoir) mais plutôt d'un traitement pédagogique mobilisant leur capacité globale à « conduire la classe ». Néanmoins, l'analyse des propos recueillis et des pratiques observées nous conduit à penser que toutes les hypothèses émises par les professeurs sur la nature des difficultés des élèves ne sont pas également pertinentes. Certaines les conduisent à mettre en œuvre des pratiques éducatives que nous considérons comme potentiellement contre-productives du point de vue du développement intellectuel, de l'acquisition de connaissances spécifiques et de la réussite scolaire parce qu'elles ne prennent pas en charge les difficultés fonctionnelles des élèves les moins performants.

Conclusion

Au terme de cette étude, il nous semble possible d'affirmer que les élèves de Segpa de notre échantillon progressent en lecture au cours de leur scolarité adaptée et qu'ils disposent d'une marge de progrès qui n'est pas encore totalement exploitée. Nous avons identifié quelques points forts des pratiques éducatives des Segpa et nous soutenons l'hypothèse qu'il est possible de les préserver tout en développant de nouvelles pratiques d'enseignement de la lecture plus ajustées aux potentiels d'apprentissage des élèves. Ces pratiques nécessiteraient de définir à la fois de nouveaux principes de travail (impliquant une recherche permanente de « clarté cognitive » pour les élèves), de nouveaux objets d'enseignement (incluant l'enseignement de procédures et de stratégies de lecture) et de nouveaux outils didac-

Nous savons que, par le passé, de nombreuses recommandations ou injonctions didactiques sont restées lettre morte parce qu'elles n'étaient pas adaptées aux conceptions et aux compétences présentes des enseignants. Si les circulaires ministérielles et les centres de formation veulent marquer des ruptures avec certaines pratiques pédagogiques jugées peu efficaces, ils devront aider les professeurs à identifier les continuités entre pratiques anciennes et pratiques innovantes mais également à comprendre les raisons de l'inadéquation de certaines de leurs pratiques aux difficultés des élèves. Ils devront aussi démontrer que le prix à payer, en termes de travail supplémentaire et de formation, est raisonnable au regard des bénéfices obtenus (ou escomptés) auprès des élèves. Ils devront enfin distinguer les évolutions qui ne remettent pas en cause les conceptions des professeurs et les transformations plus radicales qui impliquent au contraire une redéfinition des objectifs poursuivis. Trop souvent, les propositions d'instrumentation didactique nouvelles n'ont été examinées que du seul point de vue de leur cohérence au regard des savoirs enseignés. À l'issue de cette étude, nous souhaiterions que l'analyse du fonctionnement cognitif des élèves d'une part et les représentations et savoir-faire des professeurs d'autre part soient au cœur de la conception et de la diffusion des instruments professionnels qui sont les vecteurs de la transformation des pratiques d'enseignement.

Pour en savoir plus :

cf. Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, éditions du CNEFEL, collection Études, septembre 2000.

CONSULTEZ SUR INTERNET
www.inrp.fr/ZEP
LE SITE
« CENTRE ALAIN SAVARY »

Directrice de la publication : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH,
 Directrice de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef
 Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction
 Jean-Paul CHANTEAU, Michel CLÉMENT,
 Martine KHERROUBI, Claude VOLLKRINGER

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX

Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique
 Centre Alain Savary,
 Centre national de ressources sur les REP et les ZEP
 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05
 Tél. : 01 46 34 91 16 ou 90 47
 Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr
 ISSN 1276-4760
 CPPA n° 0902B05544