

ANNEXE

Apprentissage et enseignement de la lecture en SEGPA¹

Cette synthèse s'efforce de rendre compte des progrès des élèves durant leur scolarité au collège et d'identifier leurs difficultés en lecture. Elle contient également une analyse du travail des enseignants afin d'étudier l'adéquation des pratiques pédagogiques avec les caractéristiques des élèves.

L'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 le ministère de l'Éducation nationale. Une étude de la DEP 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 propre étude a confirmé ce résultat en révélant une similitude extrême dans la distribution des notes de ces deux populations d'élèves (voir graphique n° 1 page 148).

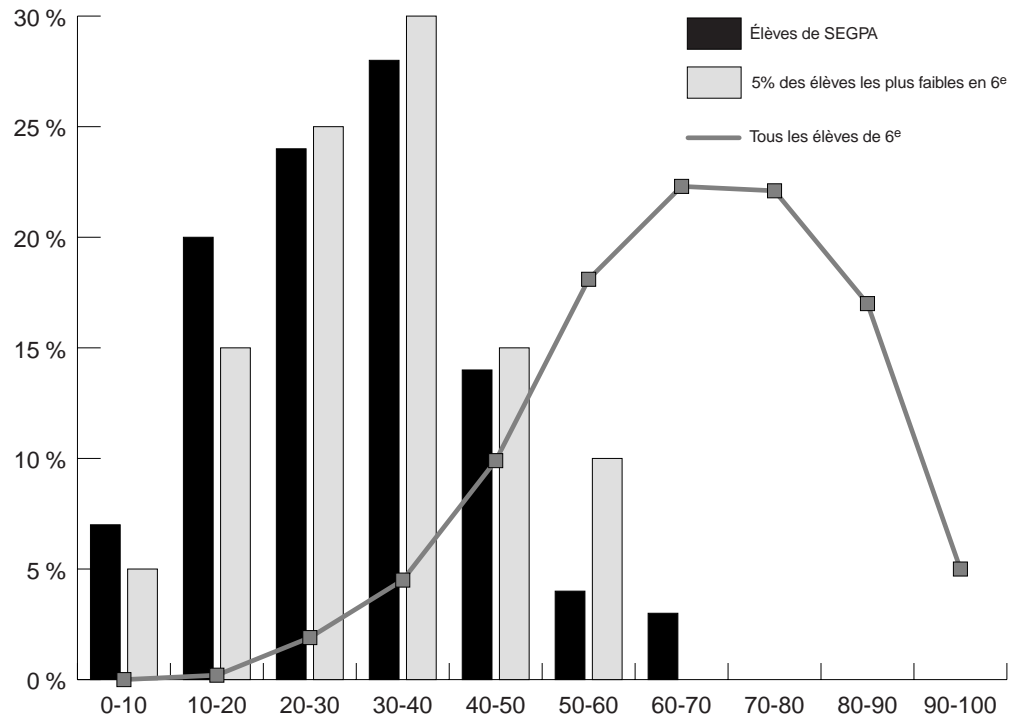
Ces résultats montrent que les performances moyennes des élèves de SEGPA sont très faibles et ils révèlent de profondes disparités entre élèves (la dispersion de leurs notes est deux fois et demie plus forte que celle de l'ensemble des élèves de 6^e ordinaire). Ils ne permettent pas cependant de cerner leurs principaux acquis ou leurs lacunes. Afin d'éviter l'écueil d'un échec massif, finalement peu instructif, 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 6^e 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.

Épreuve n° 1 : lecture de quatre extraits de textes [auteur : Goigoux]

Il s'agissait de lire quatre courts extraits de textes dont les élèves ne connaissaient ni les sources, ni les visées. Les élèves étaient interrogés sur l'origine des textes et sur leur contenu à l'aide d'un questionnaire fermé. Cette épreuve évaluait la capacité des élèves à trouver les liens implicites qui unissaient les phrases successives d'un texte, à en extraire l'idée principale et à mettre en relation les informations issues du texte avec les connaissances antérieures du lecteur.

1. Synthèse de l'étude « Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés » réalisée par Roland Goigoux (IUFM d'Auvergne), à la demande de la direction des Enseignements scolaires [DESCO], Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998.

Graphique n° 1 :
Distribution des taux de réussite en français (sur 100 points)
aux évaluations nationales



Nous avons pu vérifier préalablement que les résultats obtenus par les élèves de l'école primaire à cette épreuve étaient très fortement corrélés avec leurs performances aux évaluations nationales CE2.

Épreuve n° 2 : lecture d'un texte narratif [auteur : Goigoux]

Cette épreuve, plus classique, reposait sur la lecture d'un épisode narratif complet, suivi de questions de compréhension ouvertes, des plus littérales aux plus inférentielles. Pour réussir cette épreuve les élèves devaient être capables de construire une représentation cohérente de la structure narrative, de découvrir les liens logiques implicites (surtout des liens de causalité) unissant entre eux les paragraphes successifs et de dépasser les difficultés du vocabulaire en s'appuyant sur les données contextuelles.

Épreuve n° 3 : identification de mots écrits [auteur : Khomsi]

L'épreuve présentait 90 mots écrits associés à des images que les élèves devaient invalider s'ils détectaient une anomalie. Les items à invalider étaient des mots correctement orthographiés mais non congruents avec les images, des mots congruents avec les images mais ayant subi une perturbation graphique par ajout, suppression ou substitution de lettres et, enfin, des mots congruents mais incorrects sur le plan orthographique.

Cette épreuve permettait de vérifier si les élèves avaient des difficultés d'identification de mots et si ces difficultés affectaient leurs traitements orthographiques et/ou phonologiques.

Épreuve n° 4 : recherche d'informations dans un texte explicatif [auteur : Bentolila]

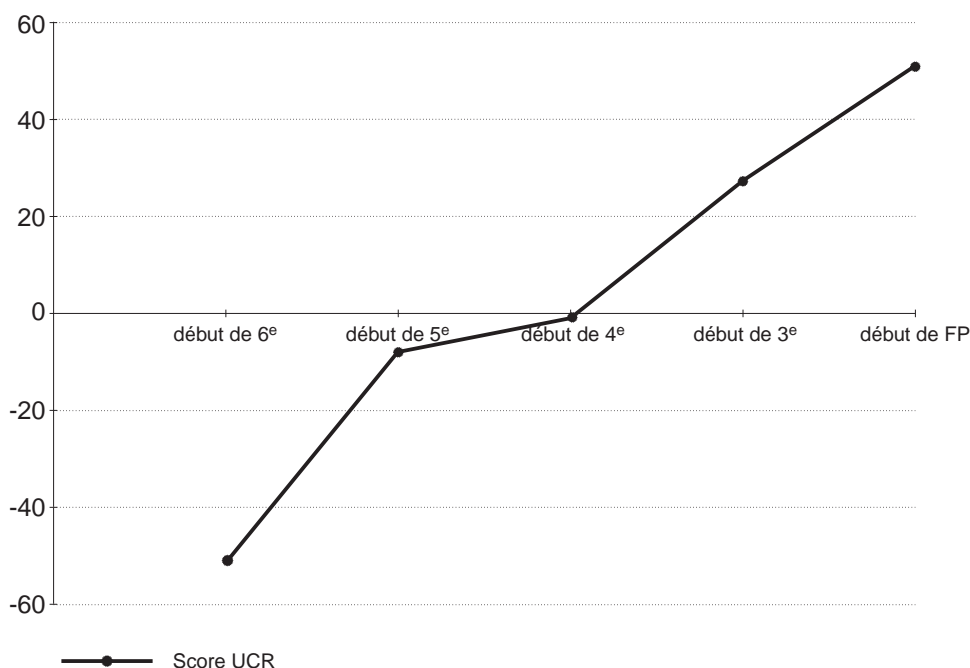
Il s'agissait de répondre à des demandes d'informations explicites en se reportant à une carte météo accompagnée de substantiels commentaires. Cette recherche d'informations réclamait des capacités de lecture sélective, orientée par un questionnaire qui alternait des localisations d'informations littérales et de brefs raisonnements sur les données du texte. Elle exigeait également un traitement complémentaire des symboles portés sur la carte et du texte organisé en paragraphes accompagnés de titres et de sous-titres.

Deux épreuves complémentaires (de type n° 1 et n° 2) ont été proposées en fin d'année de classe de 6^e afin d'évaluer les progrès réalisés par les élèves au cours de cette première année de scolarité adaptée.

Principaux résultats

Les résultats obtenus ont été analysés épreuve par épreuve, classe par classe. Un score unique (UCR) a été construit pour caractériser la performance globale de chaque élève, puis de chaque niveau de scolarité.

Graphique n° 2 : synthèse des performances moyennes en lecture pour chacun des niveaux de la scolarité adaptée

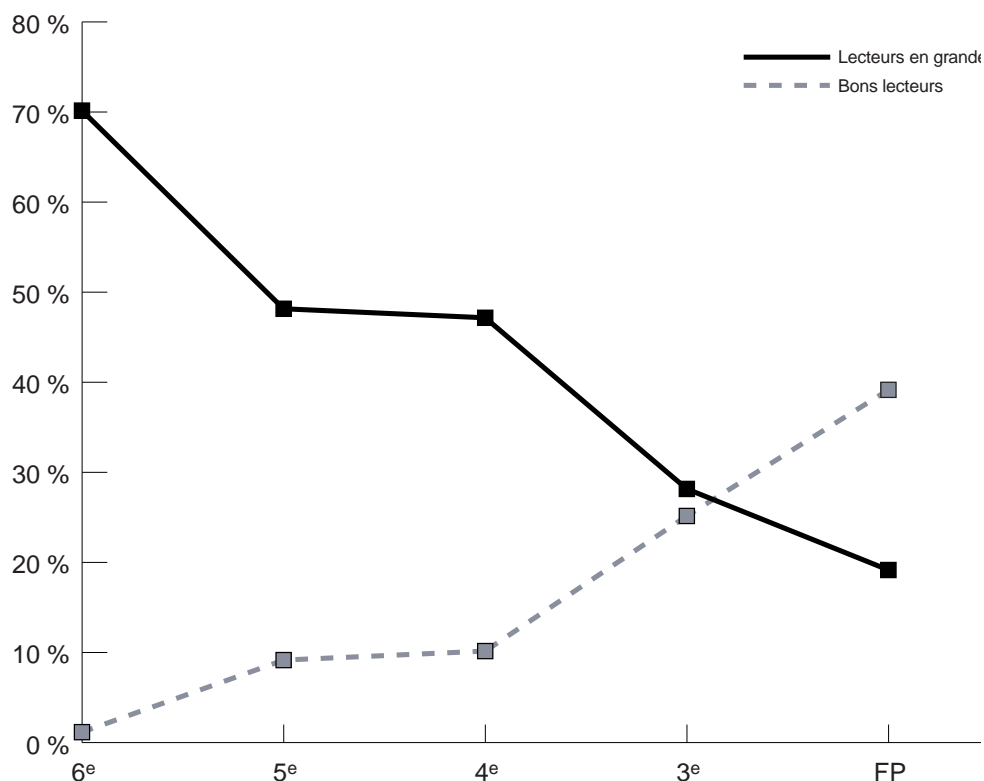


Nous avons observé que les performances de lecture s'améliorent sensiblement d'un niveau de scolarité à l'autre, à une exception près : les élèves ne progressent pas significativement en lecture au cours de la classe de 5^e SEGPA. En revanche leurs progrès sont particulièrement sensibles au cours de 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.

Nous avons calculé, pour chaque niveau de classe, la proportion d'élèves de SEGPA « en grande difficulté » – dont les performances ne dépassent pas celles des élèves de CE2 – et celle des « bons lecteurs » – dont les performances dépassent au contraire celles des élèves de CM2 (voir graphique n° 3 page 150).

Graphique n° 3 : proportions d'élèves « en grande difficulté » et de « bons lecteurs » aux différents niveaux de la scolarité adaptée



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.

Les scores obtenus aux différentes épreuves sont fortement corrélés entre eux et les différences observées sont statistiquement significatives. Sur un point néanmoins, relatif à l'évolution des performances des élèves de 6^e, nous obtenons des données partiellement contradictoires :

- l'analyse par quartile qui permet une comparaison entre les élèves de 6^e et ceux de 5^e en début d'année scolaire indique que les progrès moyens observés sont la résultante des progrès de toutes les composantes de notre échantillon ;
- en revanche, l'étude longitudinale des seuls élèves de 6^e montre que les élèves ayant déjà acquis des « compétences élémentaires » à l'entrée en SEGPA progressent assez peu durant cette année scolaire.

Ces deux résultats indiquent néanmoins que les élèves les plus faibles tirent un grand bénéfice de leur scolarisation (même si leurs performances de fin d'année demeurent encore inférieures à celles du CE2). Nous pouvons conclure que la première fonction de l'enseignement adapté au collège est d'éviter le pire aux élèves les plus fragiles.

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

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.

Cette dernière épreuve reposait sur un protocole d'entretien et d'observation d'une tâche de lecture de texte narratif (le rappel du début d'un roman policier). Notre objectif était d'analyser la manière dont les élèves s'y prenaient pour comprendre et mémoriser ce 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 précaires 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.

Tous les lecteurs produisent néanmoins des inférences, mais les plus faibles d'entre eux ont beaucoup de mal à remettre en cause, au fil de leur lecture, les représentations et les interprétations qu'ils ont dû effectuer au début d'un texte. Ils choisissent de maintenir une cohérence globale, souvent au détriment d'une cohérence locale. Les meilleurs lecteurs, en revanche, conservent plus longtemps leur interprétation ouverte et attendent d'autres informations du texte pour donner une interprétation définitive.

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.

Lorsqu'ils sont sollicités pour procéder à un rappel de récit, bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale des énoncés. Ils procèdent à l'inverse des lecteurs experts qui centrent toute leur attention sur le contenu et non sur la forme littérale (qui fait toujours l'objet d'un oubli rapide). Ils ne modulent pas leur vitesse de lecture, ne ralentissent pas lorsqu'ils traitent un passage délicat, ne s'arrêtent pas et ne reviennent pas en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension. Les rares exceptions sur ce point concernent les unités mots.

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 (interphrastique) et global. Tout se passe comme s'ils considéraient 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'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 délaissier 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 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 ($A \Rightarrow B$) 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.

Les difficultés à identifier les mots écrits

L'ensemble de ces malentendus sur la nature de l'activité de lecture ne peuvent 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.

Les lecteurs en grande difficulté que nous avons observés consacrent l'essentiel de leurs capacités de traitement au décodage des mots et au maintien d'une information émiettée en mémoire de travail. Leur traitement de la cohésion des textes écrits en est tout particulièrement affecté. (Les travaux scientifiques spécialisés dans ce domaine montrent notamment que les déficits de la mémoire de travail sont assez fréquents chez les adolescents présentant une déficience intellectuelle.)

Ceci explique que, pour ces adolescents, 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.

Dans notre étude, seuls les meilleurs lecteurs de l'échantillon (16% des élèves) ne semblent pas avoir de difficultés d'identification des mots : leurs performances à l'épreuve de Khomsi sont proches de celles d'élèves de CM2, avec toutefois des performances orthographiques

similaires à celles des élèves de CE2. Les élèves disposant de « compétences élémentaires » (39% de notre population) n'éprouvent pas non plus d'importantes difficultés sur le plan graphophonologique mais présentent de graves lacunes dans les traitements orthographiques (moins de 50% des homophones sont détectés).

Les autres élèves (45% de l'échantillon) éprouvent à la fois des difficultés sur le plan graphophonologique et orthographique, avec un poids supérieur cependant pour la composante orthographique. Ces difficultés persistent tout au long de la scolarité adaptée : les progrès observés dans ce domaine sont très lents et très limités. Les performances de ces élèves en lecture à haute voix sont également très médiocres. Si le déchiffrage est *grosso modo* acquis, la lecture courante ne l'est pas. La segmentation de la phrase en groupes propositionnels cohérents sur le plan sémantique ou syntaxique est souvent absente et il n'est pas rare que les élèves recourent à une syllabation laborieuse lorsqu'ils sont confrontés à des mots non familiers.

Potentiels d'apprentissage

L'enseignement adapté peut-il faire mieux ? Les élèves disposent-ils encore d'une marge de progrès partiellement inexploitée ? Notre réponse est positive sur la base de deux éléments principaux.

– Les bons résultats des élèves à l'épreuve de recherche d'information.

En 3^e, au terme de trois années passées dans l'enseignement adapté, les trois-quarts des élèves parviennent à une maîtrise satisfaisante de ce type de tâche. Or la recherche d'informations réclame des capacités de lecture sélective, orientée par un questionnement qui alterne des localisations d'informations littérales et de brefs raisonnements sur les données du texte. Elle exige donc un traitement en profondeur et la prise en compte simultanée des schémas et du texte organisé en paragraphes accompagnés de titres et de sous-titres. Ces compétences, qui font l'objet d'un enseignement spécifique en SEGPA, se développent tout au long de la scolarité adaptée. Cela semble indiquer qu'un enseignement stratégique faisant l'objet d'un travail régulier et explicite (centré sur une compétence particulière clairement identifiée par les enseignants) produit des effets bénéfiques en terme d'amélioration des performances.

– Les réussites aux épreuves de lecture d'extraits de texte

L'étude détaillée des résultats des deux premières épreuves permet d'identifier un nombre important d'élèves (17%) capables de réussir des tâches de lecture nécessitant des traitements linguistiques complexes à l'échelle d'un paragraphe mais échouant face à des textes de taille moyenne. Des progrès semblent possibles lorsque les professeurs aident les élèves à franchir le saut qualitatif qui sépare les lectures brèves et étroitement guidées des lectures longues et autonomes.

Ces deux séries de données nous incitent à penser qu'un enseignement de stratégies pourrait permettre d'améliorer significativement les performances des élèves si les professeurs parvenaient à constituer d'autres activités de lecture en objets d'enseignement, de la même manière qu'ils le font aujourd'hui pour la recherche sélective d'informations.

Des expériences récentes montrent qu'il existe en effet de fortes corrélations entre la qualité de la compréhension et celle du contrôle méta cognitif en lecture. Elles montrent aussi que les élèves peuvent progresser sur ce plan si un enseignement explicite de la compréhension est organisé. Cet enseignement vise à aider les élèves à construire un ensemble de connaissances méta-cognitives (connaissances relatives au lecteur, aux tâches et aux stratégies de lecture) et de procédures méta-cognitives de régulation de leur activité (établir des buts, s'en servir pour diriger les traitements du texte, contrôler la compréhension).

Les pratiques d'enseignement

Nous avons analysé le travail des enseignants en les observant dans leurs salles de classe et en prenant le temps d'écouter préalablement ce qu'ils disaient spontanément de leur activité quotidienne. Seize d'entre eux ont accepté de nous accueillir et d'échanger avec nous à l'issue des séquences enregistrées en vidéo. Un questionnaire renseigné par les 20 professeurs a également été utile.

Notre analyse tente d'intégrer deux approches complémentaires qui sont tantôt le reflet des préoccupations des professeurs, tantôt celui de nos propres interrogations.

La première approche cherche 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 les professeurs répondent-ils, en actes, aux questions qu'ils se posent ?

Dans ce paradigme les professeurs ont progressivement changé de position au cours de l'étude. Tout d'abord simples objets de l'observation, acceptant de rendre service au chercheur en facilitant son travail, ils sont progressivement, et partiellement, devenus sujets d'une réflexion commune sur leur activité de travail.

La seconde approche, extrinsèque, correspond à la problématique initiale de la recherche, c'est-à-dire à l'étude de l'adéquation des pratiques enseignantes aux capacités des élèves. Les pratiques des enseignants visent-elles explicitement à remédier 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 ?

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. Seuls le temps passé à observer les pratiques de classe et le soin apporté à écouter les professeurs peuvent être portés à notre crédit, alors même que toutes les observations réalisées n'ont pas encore été dépouillées (en raison des délais imposés par la convention d'étude).

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.

Le bilan que nous avons tiré de l'analyse des performances des élèves est nuancé dans la mesure où il décrit de réels progrès mais également des performances moyennes assez faibles et un potentiel d'apprentissage en partie inexploité. Nous chercherons donc à comprendre comment les SEGPA parviennent à aider les élèves à améliorer leurs compétences de lecteur et quelles sont les pratiques qui freinent éventuellement ces progrès. Nous évoquerons l'ensemble des professeurs en insistant sur leurs caractéristiques communes, mais nous prendrons garde de ne pas sous-estimer l'importante hétérogénéité de leurs pratiques et de leurs conceptions professionnelles.

Hypothèses sur les fondements de la réussite des SEGPA

Les pratiques éducatives

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. Et 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 *feed-back* positifs. Ils les encouragent et évitent de les accabler, quitte à simplifier les tâches pour permettre à chacun d'obtenir des résultats honorables. (La classe de 6^e a tout particulièrement pour fonction de redonner confiance aux élèves et de les réengager dans le travail scolaire.)

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). Alors que le collège ordinaire perd parfois tout contact avec une partie des familles des « absentéistes » on peut constater une réelle proximité de l'équipe SEGPA avec les familles (parents, fratrie ou substituts parentaux) même si c'est parfois au prix de véritables injonctions éducatives. Là où le collège laisse parfois s'installer un relatif anonymat, la SEGPA cultive une connaissance personnelle approfondie des élèves.

Les pratiques didactiques

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.

La préparation aux examens est un autre facteur qui semble aider les professeurs à structurer leur activité d'enseignement. Dès la classe de 4^e, une remobilisation des élèves s'opère dans la perspective de la préparation du CFG et/ou du CAP. Les référentiels de compétences sont présents dans toutes les classes, les annales des examens conditionnent les activités d'enseignement et les évaluations sommatives. Les professeurs s'attachent à donner des points de repères aux élèves et à définir avec eux les termes d'un nouveau contrat. Nous pensons que les progrès constatés à l'issue de la classe de 4^e (alors que les performances des élèves avaient stagné durant l'année de 5^e) peuvent être interprétés comme le fruit de cette nouvelle structuration de l'enseignement.

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. Ce constat est confirmé par les analyses factorielles réalisées sur la base des réponses au questionnaire écrit. Ces analyses permettent de distinguer les professeurs qui guident de très près la compréhension des élèves de ceux qui leur proposent des situations plus ouvertes. Les premiers visent le plus souvent une compréhension littérale du texte alors que les seconds privilégient une compréhension plus globale. Elles opposent également les professeurs qui semblent les plus attentifs aux prescriptions institutionnelles (référentiels, examens, indications de manuels), à ceux qui déclarent être les plus centrés sur les élèves (dans le choix des textes, la réponse à leurs interrogations, leurs motivations). Ces oppositions recoupent aussi les contrastes observés sur le plan de la différenciation pédagogique et de l'importance accordée aux activités métalinguistiques.

Notons enfin que plusieurs professeurs qui avouent avoir renoncé à travailler la langue écrite déploient en revanche beaucoup d'énergie en langue orale, notamment dans le domaine du lexique et des compétences argumentatives. On ne peut exclure l'hypothèse selon laquelle une partie des progrès enregistrés à l'écrit découlerait indirectement des efforts engagés à l'oral (dans la mesure précisément où le travail sur la compréhension à l'oral est connu comme l'un des moyens d'améliorer la compréhension à l'écrit).

Maintenir de fragiles équilibres

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

Les malentendus sur la nature de l'activité de lecture

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 seuls. 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.

Les réponses et les comportements des élèves que nous avons observés ne peuvent pas être considérés comme le fruit d'un développement spontané. Ils sont le résultat d'une construction sociale et, à ce titre, sont influencés de façon majeure par les pratiques pédagogiques dont ces élèves ont bénéficié au cours de leur scolarité. C'est en classe, tout au long de leur scolarité primaire puis en SEGPA, que certains élèves ont été confortés dans l'idée que la compréhension n'était pas le fruit d'un processus autonome (autocontrôlé) mais qu'elle était sous la dépendance d'une tutelle externe (les questions du professeur). C'est en classe, probablement dès le cycle 2, qu'ils ont appris à scinder l'activité de lecture en deux temps distincts, l'identification des mots et la compréhension du texte.

En SEGPA, nous avons pu observer un important déséquilibre entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les professeurs à propos des textes) et les activités de reformulation, au détriment de ces dernières (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.). Ce questionnement est conduit en présence du texte, rarement en son absence : il sollicite très peu l'effort d'organisation en mémoire des principales informations durant la lecture.

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 déchiffrage et compréhension, entre questionnement et reformulation ou bien entre contrôle externe et autocontrôle.

Le travail prescrit et les tâches redéfinies

Les programmes de 1995 pour la classe de 6^e « ordinaire » engagent les professeurs à viser la compréhension logique des textes et le traitement de l'implicite. Très récemment, en 1998, les circulaires régissant les enseignements généraux et adaptés dans le second degré ont affirmé à leur tour que les enseignants de SEGPA devaient prendre en compte les compétences attendues au collège (même si les activités, les situations et les supports étaient différents). En d'autres termes, les prescriptions adressées dorénavant aux professeurs de SEGPA visent le développement de compétences qui dépassent un traitement littéral du texte écrit pour atteindre un traitement global et inférentiel. Mais cela n'a pas toujours été le cas.

La grande majorité des professeurs avec lesquels nous avons travaillé considèrent les référentiels de français publiés en 1990 comme leurs textes de référence. Or ces documents affichent pour la fin de la scolarité adaptée des objectifs beaucoup plus modestes que les actuels programmes de la classe de 6^e, voire que les programmes de l'école primaire. Ils considèrent que la compréhension inférentielle relève d'une lecture savante, guère accessible aux élèves de l'enseignement adapté. Cette conception, relayée par les différentes évaluations nationales ministérielles (CE2/6^e), renvoie sans cesse à plus tard la prise de conscience des élèves sur leur nécessaire coopération avec l'écrit. Le texte, redisons-le, est un mécanisme paresseux qui a besoin du lecteur pour fonctionner : que celui-ci soit au cours élémentaire

ou en SEGPA ne change rien à l'affaire et il serait illusoire de croire qu'une première étape de l'apprentissage pourrait viser une compréhension littérale avant de s'attacher ultérieurement à une compréhension inférentielle.

Toutefois, 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). Les tâches ainsi redéfinies apparaissent étroitement dépendantes des formes des examens terminaux. Les exercices réalisés en classe, par exemple, sont souvent similaires à ceux du CFG : la compréhension fine des textes est délaissée au profit de la compréhension globale (« capacité B ») et de la recherche sélective d'informations (« capacité C »). Il n'est pas exagéré parfois de parler de bachotage au sens où la préparation des examens renforce la place déjà hégémonique des questionnaires de compréhension et lamine les autres pratiques d'enseignement de la lecture.

En résumé, la question centrale, mal résolue par les professeurs de leur propre aveu, concerne la redéfinition des contenus et des objectifs de l'enseignement de la lecture. Quelles procédures, quelles stratégies, quelles postures, quels genres textuels, quelle grammaire textuelle, quel lexique enseigner ? Même les enseignants qui sont à l'affût de nouveaux objets d'enseignement se perdent parfois dans un foisonnement d'activités sans véritable cohérence d'ensemble. Les autres semblent considérer que la pratique régulière de la lecture en classe peut assurer à elle seule le développement des compétences des élèves.

La faiblesse des instruments professionnels

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 diagnostiques. 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.

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 « difficultés, lacunes ou déficits des élèves » incitent les maîtres à réduire la taille et la complexité des textes à lire. Rares sont les enseignants soucieux d'aborder des textes difficiles, quitte à aider plus intensément les élèves. 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.

La différenciation pédagogique

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, visant en particulier à automatiser les procédures d'identification des mots. Les professeurs semblent parfois sous-estimer leurs difficultés dans ce domaine.

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.

Au-delà d'un certain seuil d'hétérogénéité (et les classes de l'enseignement adapté sont extrêmement hétérogènes comme nous l'avons montré), les enseignants ne parviennent pas à gérer les situations didactiques au profit de chaque élève. Quelques-uns organisent néanmoins cette différenciation lors de la construction de leurs situations d'enseignement (c'est-à-dire durant le temps de préparation de la classe) alors que le plus grand nombre se contente de moduler ses interventions en cours de réalisation, « à chaud » dans la salle de classe, en fonction des performances des élèves. 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.

Le temps de travail 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 établissement 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 ?

Les conceptions des maîtres sur l'origine des difficultés des élèves

L'analyse de l'activité de travail des professeurs nous a conduit 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 ».

Pour être plus précis, les choix et les pratiques pédagogiques des professeurs apparaissent dépendants de leur analyse, explicite ou implicite, des déficits des élèves. Nous avons identifié, dans leurs discours et dans leurs actes, cinq grands types de difficultés des élèves qui mobilisent l'essentiel de leur attention.

Un comportement d'élève inadéquat

Les professeurs déplorent qu'une partie des adolescents n'adoptent pas spontanément une position d'élève, qu'ils ne sachent pas se plier aux exigences du travail scolaire. Leurs efforts portent en conséquence sur la construction et le respect des règles de l'école et de la classe et sur l'apprentissage, par les élèves, du contrôle de leurs émotions et de leurs comportements. En un mot, socialiser avant d'instruire.

Un déficit d'expérience

Les professeurs attribuent souvent l'origine des performances déficitaires des élèves à un manque de stimulations dans leur milieu social et familial. La réponse la plus évidente et la plus immédiate consiste dès lors à essayer de compenser le manque d'expériences par une multiplication des activités proposées. Les professeurs privilégient la variété et le nombre des expériences offertes, ce qui conduit parfois les élèves à exécuter des tâches parcellaires, limitées dans le temps et cloisonnées par discipline.

Une insuffisante motivation

Certains professeurs imputent les difficultés des élèves à un manque de motivation pour l'école et les apprentissages scolaires. Ils postulent massivement que l'on peut accroître l'intérêt et la motivation des élèves en variant le plus souvent possible les situations, les tâches et les supports pédagogiques.

Un déficit cognitif

La plupart des enseignants attribuent également les difficultés des élèves les moins performants à un manque de connaissances les plus fondamentales et à un déficit touchant les capacités de base du traitement de l'information (mémoire à long terme, mémoire de travail, attention, concentration).

Une faible estime de soi

Les professeurs constatent que les élèves se perçoivent très souvent comme incapables d'atteindre leurs objectifs et ne sont pas encouragés à produire des efforts, jugés inutiles car n'ayant aucune influence sur leurs performances.

Ils répondent à ce constat par une pédagogie de la réussite et multiplient les *feed-back* positifs envers les élèves. Ils ont alors souvent tendance à proposer des tâches faciles, stéréotypées et accrocheuses qui n'exigent, pour être résolues, qu'un faible degré d'investissement.

Notre analyse des conceptions des professeurs

Au terme de cette étude, nous pensons 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 poten-

tiellement 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.

Un comportement d'élève inadéquat ?

Un élève qui éprouve des difficultés à gérer et à contrôler ses ressources attentionnelles est effectivement incapable de se centrer sur une situation d'apprentissage. Cette difficulté toutefois est à mettre en relation avec ses compétences cognitives et les caractéristiques des tâches scolaires. Plus que d'un manque de contrôle ou de socialisation, elle est bien souvent le reflet et la conséquence d'une difficulté cognitive.

Les élèves, placés systématiquement dans des situations hors de portée de leur prise de conscience, adoptent progressivement une posture scolaire très inadéquate, plus attentifs aux exigences de leur professeur qu'à celles de l'activité intellectuelle. Quand les compétences à mettre en œuvre pour la résolution d'un problème de lecture dépassent ses capacités, l'élève devient incapable de contrôler son fonctionnement. Il va donc centrer son attention sur le contrôle de son comportement : rester plus ou moins calme, écouter le professeur, le regarder, respecter les règles scolairement normées, dans le meilleur des cas ; centrer son attention sur l'environnement (les copains surtout) ou éviter la tâche, dans le pire des cas.

Confrontés à des élèves qui ne sont pas autorégulés, les enseignants ont tendance à contrôler eux-mêmes, pas à pas, l'attention et le comportement de ces élèves : soit en les rappelant à l'ordre, soit en les encourageant à rester attentifs, à participer aux rites du groupe, y compris en faisant seulement semblant de travailler. Or, plus l'élève se sent contrôlé de l'extérieur, plus la motivation intrinsèque diminue et plus les performances chutent. S'il considère en effet que le contrôle de ses actions ne dépend pas de lui mais de l'adulte, il risque de s'installer dans une dépendance permanente, de ne plus initier aucune conduite qui présente une difficulté cognitive et qui le conduirait à échouer. Laissé seul, il va avoir tendance à privilégier l'exécution de tâches faciles, peu risquées et peu coûteuses qu'il sait pouvoir réussir mais desquelles il ne peut abstraire aucun apprentissage.

C'est précisément ce que nous avons observé auprès des faibles lecteurs, incapables d'initier une construction sémantique sans l'aide des interrogations du maître. On peut se demander alors si les enseignants ne transmettent pas implicitement des représentations erronées sur les attitudes intellectuelles efficaces en situation d'apprentissage. Lorsque l'élève respecte les exigences comportementales du maître, lorsqu'il se conforme aux représentations erronées qu'il s'est forgé du « bon apprenant » (être discipliné, écouter le professeur), il ne peut pas, en cas d'échec, comprendre comment et pourquoi il n'a pas réussi puisqu'il pense avoir fait tout ce qui était en son pouvoir. Il ressent alors un sentiment d'injustice, de découragement, voire de ressentiment vis-à-vis de l'institution scolaire qui, à ses yeux, ne tient pas ses promesses.

Un déficit d'expérience ?

Lorsque les professeurs privilégient la variété et le nombre des situations d'enseignement (travail très bref sur chacun des textes, absence de lectures suivies, extrême diversité des supports textuels, forte variation des problèmes à résoudre...), les conséquences fonctionnelles peuvent être néfastes :

- les contenus et les domaines d'apprentissage ne sont pas perçus. Ils disparaissent derrière l'exécution de tâches parcellaires qui empêche l'élève de prendre conscience de l'unité qui existe entre les domaines d'apprentissage (lecture et activités métalinguistiques par exemple) et de la généralité des savoirs au-delà des exercices effectués ;
- les élèves considèrent que l'exécution termine l'activité et ils ne conduisent aucune activité réflexive sur la situation ;

- les tâches qui se succèdent ne laissent pas le temps de redécrire à un niveau supérieur la réussite en actes : cela contribue à rendre difficiles, voire impossibles, les liens nécessaires aux transferts des acquis d'un domaine de connaissances à un autre. On observe une réussite sans compréhension ;
- la trop grande variété des situations proposées gêne la création de routines qui génèrent des savoir-faire procéduraux efficaces ;
- l'attention de l'élève est orientée sur le « faire », sur la performance et la réussite, au détriment de la compréhension, et on encourage le traitement de surface des tâches et des textes ;
- l'enseignement ne prend pas en charge la redescription des expériences réalisées et l'abstraction d'une compréhension générale. Il ne favorise pas non plus l'abstraction de règles et de lois. Il favorise au contraire la construction par l'élève de savoir-faire procéduraux, implicites, peu flexibles, automatiques, attachés aux situations et donc difficilement transférables dans d'autres domaines ;
- l'enseignement favorise l'acquisition de connaissances parcellaires sans lien entre elles, ce qui rend difficile l'acquisition de connaissances stables, solides, généralisables pour les élèves les moins performants ;
- enfin, en faisant croire aux élèves qu'il suffit de manipuler ou d'agir pour apprendre, on contribue à les leurrer sur la nature du travail intellectuel et des activités cognitives à mettre en œuvre pour apprendre et réussir à l'école.

Confrontés à des élèves qui ne réussissent pas, les enseignants vont avoir tendance à modifier les tâches en les simplifiant. En agissant de la sorte, ils changent, souvent à leur insu, la situation de départ, de telle sorte que celle-ci ne permet plus de travailler la compétence visée mais permet seulement à l'élève d'être en règle avec une exigence scolaire.

Une insuffisante motivation ?

En SEGPA, la motivation intrinsèque des élèves, procurée par la satisfaction de mesurer ses progrès, de savoir ce que l'on fait et pourquoi on le fait, est la grande absente des discours et des pratiques pédagogiques. Il n'est guère question du plaisir que l'on peut éprouver dans le travail, de la joie que procure le fait de se percevoir comme un être capable de penser. Tout se passe comme si les apprentissages devaient se réaliser incidemment, presque à l'insu des élèves. La motivation, facteur de réussite dans les apprentissages, y est presque toujours présentée comme extérieure à l'activité de l'élève.

On peut éveiller l'intérêt des élèves et susciter leur étonnement grâce à une grande variété d'actes pédagogiques différents mais tous n'offrent pas les mêmes gains développementaux et cognitifs. Si certaines options didactiques permettent effectivement d'attirer l'attention de l'élève sur la tâche et remplissent bien une fonction d'enrôlement, elles se révèlent contre-productives pour maintenir longtemps cette attention et s'opposent alors au développement d'une motivation à caractère intrinsèque.

Lorsque la pédagogie cherche à tout prix à être riche et variée, elle s'expose à deux risques majeurs :

- l'habillage excessif des tâches scolaires, qui peut gêner le traitement des informations essentielles (l'attention est attirée par des détails non pertinents pour la résolution) ;
- la trop forte variation des paramètres de ces tâches (on les modifie trop souvent et trop rapidement), qui ne permet pas aux élèves de construire les invariants opératoires nécessaires aux transferts de connaissances.

Or les élèves les moins performants ont particulièrement besoin de stabilité dans les modalités de présentation et de réalisation des activités. Les formats d'interaction doivent être suffisamment réguliers pour que se développent les schèmes cognitifs facilitant les anticipations des élèves, leur contrôle et leur exploration des situations en toute sécurité. C'est lorsque les situations deviennent prévisibles que les élèves peuvent devenir sensibles aux variations didactiques introduites par l'enseignant.

Le problème de motivation, si souvent incriminé, n'est pas toujours à attribuer à un manque de motivation en général mais souvent à une centration externe de l'attention : les élèves sont plus vigilants à ce que les autres vont penser d'eux et aux *feed-back* du professeur qu'à réfléchir à l'activité elle-même. À trop se centrer sur l'extérieur, il ne reste que peu de ressources attentionnelles à accorder à la situation scolaire, dans ce qu'elle permet d'apprendre ou de comprendre.

En bref, nous ne nions pas l'importance que revêt la socialisation, mais nous contestons l'idée qu'elle puisse être considérée comme un pré-requis à de nouveaux apprentissages. Nous pensons au contraire que les apprentissages scolaires et professionnels sont le moyen privilégié dont disposent les SEGPA pour permettre aux élèves d'éprouver leur autonomie, leur capacité à penser, et, par conséquent, pour favoriser la socialisation, qui n'est pas seulement un problème de relation aux autres mais également une question de relation à soi-même.

Déficit cognitif et faible estime de soi

Les professeurs mettent en avant les faibles capacités de base du traitement de l'information (mémoire, attention) mais la plupart des recherches actuelles montrent que ce sont plutôt les connaissances et compétences méta cognitives qui différencient le plus nettement les bons des mauvais élèves. Ces compétences sous-tendent un apprentissage auto régulé et permettent l'autocontrôle des capacités à traiter l'information de façon efficace (anticipation, planification, contrôle et vérification).

Au cours de notre étude, nous avons pu vérifier à quel point les élèves avaient besoin en permanence de la présence de l'enseignant pour valider leur activité intellectuelle. (Cela les pousse à répondre le plus vite possible car les professeurs arrêtent le questionnement dès que la bonne réponse a été trouvée.) Ils accordent peu de confiance à leurs capacités, convaincus que, s'ils réussissent, c'est parce que la tâche est facile ou que le professeur est gentil. Rares sont ceux qui pensent que c'est grâce à la mobilisation d'une compétence appropriée. Paradoxalement, ces mêmes élèves pensent qu'ils sont totalement responsables de leurs échecs (attribution interne).

Les élèves qui ont pris en classe l'habitude de rechercher la réussite et la performance immédiate supportent mal d'être mis face à la moindre difficulté, et mettent en œuvre tous les comportements de défense pour éviter de se trouver confrontés à l'échec. Ils appellent fréquemment à l'aide, recherchent un contrôle externe, copient sur le voisin, refusent de travailler, agressent le professeur... Les enseignants multiplient alors les tâches faciles, stéréotypées et accrocheuses qui n'exigent, pour être résolues, qu'un faible degré d'investissement. Et c'est ainsi que ces comportements, nuisibles aux apprentissages cognitifs, se trouvent cautionnés et renforcés.

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 didactiques.

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 compé-

tences 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.