

première partie : **avant l'université d'été**

■ 1. Un premier texte a été diffusé en mai sur la liste AFL. Il est extrait de l'introduction d'un dossier intitulé « Lecture et handicap » paru en septembre 1986 dans le numéro 15 des Actes de Lecture.

## Lire dans la marge

Reprenant la démarche qu'Evelyne Andreewsky a mise en œuvre dans ses recherches sur les alexiques, nous pensons que les zones critiques, à travers leurs difficultés et leurs réussites, font surgir des aspects fondamentaux de la lecture que les conditions habituelles laissent dans l'ombre ou ne permettent pas d'interpréter. Il en est ainsi des troubles liés à des accidents cérébraux, mais aussi de la difficulté des enfants malentendants à recourir à l'oralisation lors de l'apprentissage de la lecture, tout comme des conséquences sur la rencontre de l'écrit du statut déresponsabilisé attribué aux enfants ayant des troubles du comportement.

Passage aux extrêmes et recherche dans les marges constituent ainsi autant de regards privilégiés pour explorer, à travers le grossissement qu'ils autorisent, les conditions d'apprentissage et la nature de la lecture dans ses aspects les plus généraux. Cette démarche est à l'opposé de celle qui a nourri la pédagogie de la lecture pendant des décennies et l'a fourvoyée dans une médicalisation qui se voulait scientifique : en recherchant les caractéristiques des enfants qui échouaient, on espérait définir les conditions

les meilleures pour enseigner facilement aux autres. Donc sans la moindre remise en cause du modèle implicite sur lequel fonctionnaient cette pédagogie et ces échecs.

Notre démarche est différente puisqu'il s'agit, ici à travers les cas limites et non les échecs, de questionner les évidences qui sont au centre afin de faire évoluer la compréhension du processus général. Toutefois, l'observation de ces marges n'est pas aussi aisée qu'il y paraît car ce qui s'y joue est nécessairement imprégné des présupposés sur la lecture, de telle sorte qu'on ne sait jamais si les difficultés ou les caractéristiques rencontrées ne sont pas déjà induites par la pédagogie elle-même. On en trouve un bon exemple chez les sourds : tant qu'on vit dans l'idée (?) que l'apprentissage de la lecture transite par le décodage et l'oralisation, ils ne peuvent rien nous apprendre. Les marges, ici, n'éclairent pas le centre car elles le caricaturent au lieu de le questionner et la soumission à la norme transforme la différence en handicap.

Nous pensons que les enfants en difficulté de lecture n'échouent pas sur n'importe quoi : ils butent, pour des raisons qui les caractérisent, sur des incohérences pédagogiques qui posent, de toutes façons, à TOUS les enfants, de sérieux problèmes ; aussi leur échec décrit-il d'abord ce qui se fait avant de décrire ce qu'ils sont ! Leur vulnérabilité témoigne de ce qui est mauvais dans le système général. Il suffit pour s'en convaincre de constater la médiocrité des résultats de ceux qui « réussissent »...

Aussi, prendre en charge la souffrance de ces échecs, c'est refuser d'y voir la conséquence d'un manque ; c'est l'interpréter comme la marque possible d'une relation positive, agressive et donc créative, envers une situation insatisfaisante à laquelle la majorité se soumet. Peut-on simplement « requinquer » ces « battus » pour les aider à supporter l'insupportable sans peser sur le système pour qu'il se transforme ?



ill : Jacques Chenivesse

Cette question nous semble décisive dans toutes les interventions dites spécialisées. Un infirmier qui ne militerait pas dans un mouvement pacifiste ne ferait que renvoyer plus tôt les blessés sur le champ de bataille ; un psychologue ou un orthophoniste, un psychiatre ou un rééducateur qui ne s'intéresse pas à la pédagogie de la lecture, telle qu'elle est, considère, de fait, que les enfants échouent pour des raisons qui leur sont propres tant qu'il n'interprète pas d'abord leur difficulté comme révélatrice d'une possible erreur pédagogique dont souffrent, à un moindre degré, tous les autres. Appareiller un sourd pour qu'il apprenne à lire, c'est croire, malgré tout, que la méthode Boscher est bonne pour les enfants « normaux »...

Agir comme si l'écrit était un langage pour l'oreille met tous les enfants en difficulté mais plus particulièrement les malentendants ; croire qu'on peut apprendre à lire sans être intégré dans un réseau actif de communication écrite rend à tous la tâche improbable mais fait échouer les « marginaux » ; penser qu'on peut lire sans participer préalablement au pouvoir que confère le recours à l'écrit est une gageure pour tous mais encore bien plus pour ceux que des problèmes relationnels isolent ou enferment dans un statut d'assisté.

**1)** L'enseignement de la lecture aux malentendants fait également apparaître une autre réalité : au lieu de se demander comment contourner le handicap de la surdité pour qu'il ne rejaillisse pas sur un apprentissage d'autant plus essentiel qu'il va devenir un moyen privilégié d'entrer en relation avec le monde, on tente d'utiliser l'enseignement comme un moyen d'affronter le handicap lui-même. L'écrit va servir à la démutisation plus qu'à la lecture car ce qui est attendu, c'est de réduire la différence, non d'en tirer le meilleur parti.

Or, les comportements et les pratiques de lecture revêtent nécessairement les spécificités de l'individu dans ses relations à son milieu, sans en être un décalque strict, et en agissant en retour sur leur transformation. Dès lors qu'on renonce à enseigner la lecture comme une norme et qu'on se propose d'aider les individus tels qu'ils sont à rencontrer l'écrit de leur environnement, il n'existe aucune raison pour qu'un débile ne soit pas, à sa manière, lecteur ou qu'un fou ne se mette pas à lire comme un fou ! Mais répétons-le, c'est rarement ce qui est fait : la lecture est d'abord prétexte à normalisation.

2) L'apprentissage de la lecture fonctionne donc comme révélateur des difficultés de l'enfant mais à travers des pièges que l'enseignement a, délibérément ou non, tendus. Dès qu'un enfant a des « problèmes », soyons assurés que sa rencontre avec l'écrit sera perturbée au point de les aggraver encore. On en conclut généralement que la lecture est quelque chose de particulièrement difficile. Qu'un enfant de divorcés ne parle pas, voilà qui semble toujours un peu bizarre ; mais qu'il n'apprenne pas à lire et les explications abondent... Les enfants dits d'intelligence normale qui présentent des troubles du comportement, les caractériels, les instables, les fils uniques, les rejetons de famille nombreuse, les mal aimés, les trop aimés, on trouvera toujours une explication... Mauvaise identification au père, déficit de la fonction symbolique, régression au stade anal, latéralisation sommaire, confusion sur le mot « lit »...

Au-delà de toutes ces interprétations subsiste la question : pourquoi est-ce sur la lecture que convergent tous ces facteurs d'échec ? On ne répond guère en affirmant que c'est parce que la lecture est, en soi, difficile ! En fait, il s'agit du premier apprentissage normé, celui qu'on doit réussir pour faire ses preuves, en suivant une démarche et des étapes définies de l'extérieur. C'est, pour 80% des enfants, la première rencontre avec l'hétéronomie dans le domaine le plus personnel : la manière de se construire ses prises sur le monde. Cette formidable pression de l'environnement, de l'école et des parents, on comprend que l'enfant la retourne et l'exploite en sa faveur, dès lors qu'il mesure les ravages que son refus provoque chez les adultes ! Refuser d'apprendre, ce n'est pas refuser de grandir, c'est refuser de se soumettre au projet que d'autres ont sur soi. Le blocage ne vient pas de l'écrit mais de l'enjeu que l'enseignement instaure par cette relation à l'écrit. L'absence de fonctionnalité caractérise la situation de « faire-semblant » où l'écrit ne sert à rien d'autre qu'à apprendre à lire. Alors, toutes les perversions deviennent possibles : ce qui est difficile dans la lecture, c'est qu'on l'enseigne...

3) L'observation des marges fait surgir encore une évidence : les difficultés, qu'elles soient d'ordre psychologique, relationnel ou social, conduisent l'entourage de l'enfant à lui attribuer un statut particulier, protégé, rejeté

ou marginalisé. Sa relation aux autres, au monde, à lui-même s'installe dans l'irresponsabilité ; le voilà pris en charge, assisté, surveillé. Ce qu'il peut faire n'a plus d'importance sociale : il perd tout pouvoir. Et les conséquences sont évidentes pour son apprentissage de la lecture sans qu'on en saisisse suffisamment la raison. Nous avons déjà insisté sur le lien entre lecture et pouvoir : le rapport à l'écrit se développe dans le besoin de prendre du recul, d'accéder à une vision plus distanciée de soi-même, des autres ou des choses afin de revenir dans l'événement pour le transformer, l'infléchir, le maîtriser mieux. Ce détour nécessaire suppose le sentiment de son pouvoir dans un espace suffisant d'autonomie, de choix, de décision. Chacun a la lecture de son pouvoir ou du sentiment de son pouvoir, ce qui s'exprime de manière ambiguë par le terme d'intérêt.

Aussi, conviendrait-il de mieux interpréter les difficultés de lecture en ce sens : elles n'ont guère de cause technique ou psychologique. Quel statut de lecteur a un handicapé ou un marginal ? Dans quel réseau de communication écrite peut-il, sans faire semblant, s'intégrer ? Quelle autonomie le corps social attend-il de lui ? Il a simplement la non-lecture de son non-pouvoir, plus fortement marquée mais de même nature que celle qui bride la majorité des enfants et des adultes. Considérons plutôt les enfants en difficulté comme de réels destinataires des écrits dont l'environnement a besoin, avec leur caractéristique d'être instables ou débiles, caractériels ou sourds, et ils sauront se faire lecteurs. Exclue socialement parce que protégés, assistés ou suspectés, ils restent privés du statut de lecteur.

Nous souhaitons que le lecteur aborde les documents de ce dossier (du dossier de 1986 *Handicap et Lecture*. NDLR) pour y trouver la continuité entre l'enfant « sans problème » et l'enfant « à problème ». Ce qui crée l'échec dans les marges n'est que le grossissement de difficultés qui existent déjà au centre. La pédagogie oraliste, le règne du faire-semblant, l'absence de pouvoir... tous les enfants en pâtissent et les plus fragiles y succombent. Que des actions spécialisées les aident à surmonter cette fragilité mais que l'éclairage qu'elles apportent vienne aussi réduire les traquenards tendus à tous.

## ■ 2. Un second texte est paru sur cette liste au cours du mois de juin recentrant un peu les échanges qui s'y développaient...

On le voit, le projet de regarder les « 5 derniers de la classe » trouve une de ses inspirations dans le texte précédent extrait du dossier *Handicap et Lecture* à partir de cette idée : les enfants qui ne « suivent » pas souffrent vraisemblablement des failles d'un enseignement qui met également en difficulté ceux qui « suivent ». L'observation des « 5 derniers » avertirait alors sur ce qu'il faut changer en général dans la pédagogie d'une classe, un peu comme, plantés en tête des rangs, les rosiers (qu'on sait être plus que la vigne vulnérables au mildiou) indiquent au vigneron qu'il urge d'entreprendre de nouveaux traitements pour l'ensemble des ceps. Certains enfants, de par leur histoire, résistent moins que d'autres à la « pollution » pédagogique, pour autant celle-ci agit également sur les moins fragiles ; c'est ce qui explique qu'à l'issue d'une scolarité sans histoire, au moins 60% des enfants « suivistes » entrent en 6<sup>ème</sup> sans maîtriser les capacités (remarquables !) nécessaires à un entretien soutenu et fructueux avec les textes.

Les experts à la mode prétendent le contraire : il n'y a pas de pollution, « l'air est pur » et il n'y faut surtout rien changer ; simplement, certains enfants n'ont décidément pas les poumons comme vous ou moi : nous avons dès lors le devoir républicain de les dépister très tôt pour leur insuffler sous respirateur double dose du même air concentré. C'est la logique ambiante, dont on ne voit pas pourquoi l'école serait protégée : ni l'existence d'un million d'enfants de moins de 18 ans vivant en France sous le seuil de pauvreté ni la cessation d'existence des 100 000 victimes quotidiennes de la faim ou des épidémies dans le monde ne disent quoi que ce soit de la nature des principes sur lesquels repose le fonctionnement général.

La question des 5 derniers dans un groupe n'est pas ici de savoir comment travailler avec eux pour qu'ils réussissent

(évidemment qu'il faut le faire aussi !) ; et aucun vigneron ne sulfaterait que les rosiers en tête des rangées afin que sa vigne ne soit pas malade. Il ne s'agit pas pour nous d'une énième forme de soutien des élèves en difficulté mais, grâce à leur « observation » privilégiée, de la compréhension de ce qui met, dans le groupe, **tous** les enfants en difficulté, même si les effets ne s'en observent pour l'instant que sur les plus vulnérables. Et de là, des hypothèses de transformation du fonctionnement général du groupe et pour le groupe tout entier, hypothèses suivies, espérons-le, de passages à l'acte qui ne feront pas disparaître un groupe de derniers mais en varieront à un tel rythme la composition que l'écart avec la tête s'en trouvera réduit.

Si on compare les 3 années du cycle à la vie d'un groupe qui, emmené par un guide, se lance dans une longue randonnée avec pour principes que personne ne restera en chemin, que le groupe ne se scindera pas et qu'il est de l'engagement mutuel que la traversée soit fructueuse et agréable pour tous, force est de supposer que les positions de chacun ne seront pas immuables ni au cours d'une étape ni au fil des étapes et qu'il est improbable que les mêmes 5 restent à la traîne, quel que soit le moment, sans que la cohorte se concertent et s'organise pour agir sur les causes de cette dislocation permanente. Sinon, avouons que le sauve-qui-peut individuel a déjà commencé et que nous n'y pouvons rien. S'il y a bien quelque chose de difficile dans le métier d'enseignant, c'est assurément ce positionnement volontariste en faveur de la promotion collective qui impose à tous d'apprendre à réussir à apprendre ensemble.

Comment dès lors observer les déplacements dans le groupe des derniers au cours de chaque étape, qui y entre et qui en sort ? Comment en comprendre collectivement les raisons ? Comment agir sur le fonctionnement général par rapport à ces raisons ? On dit souvent, par exemple, que les élèves à la traîne, la lecture ne les intéresse pas, mais est-ce longtemps tolérable sans interroger ce qui se passe en classe (et pour qui) : est-ce pour des raisons avouables que feignent de s'y intéresser ceux qui caracolent en tête ou ceux qui apprécient la tranquillité de ne pas dépasser le peloton ? On se garde bien d'en parler, trop content que ceux-là, au moins, ne posent pas problème... Pour le moment du moins.

■ **3.** Il est impossible, pour des raisons de place, de reproduire l'ensemble des contributions parues sur la liste et qui ont grandement diversifié les « visages » de ces 5 derniers, évitant ainsi le stéréotype. Une analyse, organisée par mots-clés, en a rendu compte quelques jours avant le démarrage du stage, élargissant en outre le questionnement...

## Les omégaux, petit classement des principales interventions sur la liste de discussion.

**Abstraction :** chacun m'étonne à des moments différents du côté de son niveau d'abstraction, de conceptualisation. J'ai vraiment, au cours de toutes les discussions et négociations sur le travail au cours de notre projet sur la cour, pu prendre la mesure de tous les stades représentés : ceux qui pensaient qu'on allait supprimer EN VRAI les éléments DANS la cour et ceux qui pensaient indispensable de garder la « pluie » puisqu'on avait le « préau » ...qui servait plus à rien, sinon !...

**Activité :** chacun me rassure à des moments différents sur son niveau de désir... Une fois la randonnée lancée, une fois que la file s'est étirée, une fois que les derniers ne s'intéressent plus à l'avance des premiers au loin, bref

une fois qu'ils ont intégré leur position ; alors les derniers en viennent aussi à jeter un oeil sur ce qu'il y a sur les bords du chemin. Ils en viennent à musarder en dehors, de part et d'autre du trajet prévu par l'organisateur.

**Les autres !** ■ Comment, avec la nouvelle loi sur le handicap, les nouveaux élèves vont-ils être pris en compte à l'école ? Quelles modifications va apporter cette modification ? ■ Mais ceux qui ne sont pas dans les 5 derniers, ceux qui sont dans ce que certains appellent le ventre mou (horrible expression), ces enfants qui font tout comme il faut mais qui pourtant ne réussissent pas à hauteur de notre attente, comme s'ils ne s'autorisaient pas à chercher, à essayer et donc à trouver, que faudrait-il faire pour eux ? ■ Face à la syllabique vue vite fait à la maison, face à l'orthophoniste qui fustige une méthode qu'elle ne connaît pas, je sèche !

**Classement, évaluation...** ■ En maternelle, aucune culture du classement, même pas de l'évaluation. À quoi rime une évaluation figée, pensée à l'avance pour un groupe d'enfants (quand ils sont tous différents), évaluation qui va au mieux isoler un paramètre et me donner l'illusion que je peux (dois ?) agir sur un paramètre simple alors que toute action est complexe ? En maternelle, les mêmes largués sont moins nombreux ? ■ Quelles évaluations inventer et réinventer qui rendent compte de la complexité des paramètres en jeu et de leurs interactions ? ■ Si évaluation il doit y avoir, je pense qu'il faudrait aller voir du côté de la Zone Prochaine de Développement, déterminer les seuils minima pour chaque même et voir comment on peut apporter des aides. ■ Ce qui me coince moi, ce n'est pas du tout qu'on évalue mais qu'on utilise les mêmes évaluations pour tous. Un enseignant qui différencie son travail pour aider chacun là où il en est, le met malgré tout face aux évaluations communes. Et ça c'est piégeant, car le gosse qu'on a aidé à progresser ne perçoit jamais ses progrès de la sorte ! ■ On ne peut pas évincer l'évaluation comme ça : si on ne sait pas vraiment ce qu'on doit évaluer qui soit transmissible de façon claire aux parents, c'est peut-être qu'on ne sait pas vraiment définir notre

démarche. ■ Peut-on inventer des évaluations qui permettent de mettre en évidence plusieurs types de réussites et permettent de gérer les échecs ?

---

**Comprendre...** Qu'est-ce qui se met en place à l'école pour que très tôt, un enfant prenne conscience qu'il est en décalage et que ce décalage sera un handicap et pas une différence dont le groupe tirerait parti ?

---

**Définitions :** ■ Les 5 derniers, ce sont ceux dont on ne sait pas quoi faire, qui n'arrivent pas à entrer dans le « moule scolaire », même si le « moule » n'est pas très rigide. ■ On les a remarqués dès le premier jour, quand la première consigne orale a été donnée : « Hein ? Qu'est-ce qu'il faut faire ? C'est quoi un 5 ? » ■ Leur concentration est très courte, quelle que soit la tâche demandée. ■ Ils sont passifs, ou ont une attitude de jeu, sans jouer. ■ Ils ne comprennent pas les « mots de l'école » (Qu'est-ce que tu vois sur cette image ?), ne comprennent pas ce qu'ils viennent y faire. ■ Ils peuvent demander la parole, mais parlent pour parler, pour faire comme les autres. Leur propos est sans relation avec la question posée. ■ Ils se créent un autre monde pour se rassurer, pour se donner confiance. ■ Ces 5 derniers gênent souvent leurs copains pendant la classe. On peut les exclure du groupe un moment. On peut en parler, les autres entendent et on se rend compte que ces 5 derniers ont leur place dans le groupe classe.

---

**Différences :** ■ Ceux qui ont toujours quelque chose à dire, ceux qui écoutent sans bruit, ceux que ça ne semble pas encore concerner... ■ Il y a ceux qui réussissent en maths et pas encore en lecture, ceux qui ont des compétences en lecture mais sont moins à l'aise en sport... ■ On a tous quelque chose d'intéressant à apporter au groupe, on ne peut pas être bon dans tout. ■ Le tuteur profite plus au tuteur qu'au tuteur. Mais qui peuvent-ils tuteurer dans une classe avec une seule classe d'âge ?

---

**Écart :** Comment se fait-il que l'écart semble se creuser alors qu'on pense sincèrement tout faire pour qu'il se comble ?

---

**Échec :** Qu'est-ce que les échecs des enfants nous donnent comme renseignements précieux sur ce qu'on ne fait pas, ou qu'on ne devrait pas faire ou faire autrement.

---

**Élèves et maîtres :** ■ L'élève en difficulté c'est celui qui met l'enseignant en difficulté. ■ Florian n'est pas un des cinq derniers de la classe, il est un des cinq derniers de ma classe.

---

**Erreurs :** Isoler les mauvais lecteurs dans des groupes de soutien où on leur propose des activités simples, dénuées de sens alors qu'ils ont besoin de se frotter à la complexité pour changer leur rapport à la langue, structurer et développer leurs capacités intellectuelles...

---

**Historique :** Quand je demande aux enfants de SEGPA ou de collègue qui disent « *Je suis nul* », « *Depuis quand ?* », ils répondent : « *Je ne sais plus ; ça a toujours été comme ça à l'école.* »

---

**Invisibilité :** ■ Les 5 derniers, je ne les vois pas... ■ En maternelle, il n'y a ni premier, ni dernier.

---

**Lapsus :** Si je parle de la vie familiale de Florian, de la mère de Cathy, ce n'est pas pour me défausser sur des soi-disant raisons familiales de l'échec scolaire.

---

**Pistes :** ■ Mettre les enfants dans de vraies situations complexes à traiter à plusieurs dans une alternance entre débat collectif, entraide et entraînement individuel. ■ Il ne me semble pas qu'il faille un dispositif extraordinaire quand je pense aux échanges à l'occasion d'entraînements

sur ELSA et que ces changements s'opèrent dans l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur rapport à la connaissance, aux apprentissages... ■ Statut de lecteur, projet de lecteur. ■ Ce qui est important, c'est le processus, pas le résultat et les aides nécessaires à la réussite de chacun (dont l'entraide fait partie). ■ [Écriture en cours d'une brochure dans le cadre de la relation familles/école.]

## Portraits

■ **Aurélien** : Regard souvent vide, un peu d'absentéisme, la mère sans regard particulier sur l'école non plus, acceptant la contrainte de l'école parce que je lui ai demandé. Il baille et s'étire dès le matin au regroupement. Il attend la récré pour s'animer ! Son nom arrive en premier pour tous ces indices qui trahissent un manque d'intérêt, pas de progrès mais sans difficultés particulières... il pourrait décrocher un jour du système, voire ne pas accrocher. Eh bien ! C'est celui-là, dans le travail dont on a parlé il y a quelques temps (décrire notre cour de récré pour que les autres classes la dessinent) qui m'a le plus étonnée ! Nous étions à cette dernière étape vendredi : on a lu plein de mots du texte des copains et un groupe de volontaires s'est installé pour dessiner leur cour. Je suis restée avec eux pour lire à leur demande et relire avec eux les détails. Aurélien a été d'une grande performance, questionnant avec précision, d'une grande attention (malgré la chaleur insupportable) et a réalisé l'un des dessins les plus complets, précis !!!

■ **Florian** : très peu d'acquis, très peu de capacités d'expression, suivi par trois équipes éducatives dans l'année, toujours content de venir à l'école : les copains, le foot, les livres de la bibliothèque. L'école oui, mais pas la classe. Ce qu'il aime Florian, c'est les champs et la ferme. À 5 ans, il connaissait par cœur les parcelles de l'exploitation de son père et s'y rendait seul, à vélo. Au premier CP, il ne réagissait qu'au mot 'tracteur' et 'remorque'. Au deuxième CP, en très peu de temps, il se débrouille avec l'écrit. Il lit sans trop déchiffrer mais de grosses difficultés de résolution de problèmes. Il fait le zouave, ne dédaigne pas la bagarre. Il se contente de ce qu'il sait faire à l'école. Il n'a aucune raison de se construire des prises sur un

monde qui n'est pas le sien. Il n'est pas en difficulté, il est ailleurs.

■ **Pacôme** : 5 ans. Comment tu fais Pacôme quand tu lis ? *« Je prends le premier mot, après je prends le dernier, après j'en prends un au milieu, après j'en prends un autre, après j'ai compris et je peux tout lire. »*

■ **Celui du quart monde** : Celui dont personne ne demande son avis à la maison et qui rentre tous les lundis et après les vacances en disant qu'il n'a rien fait. Combien de rencontres avec des écrivains, des comédiens, de concerts avec la chorale de l'école, d'expériences émotionnelles et culturelles faudra-t-il qu'il emmagasine avant de se dire qu'il existe... Trois ans qu'il est dans ma classe. Il aide les plus jeunes à s'insérer dans la classe. Il envoie ses vœux à l'institut qui faisait le quart de décharge en comparant point par point ce que fait la nouvelle « quart de décharge », il a fait un article pertinent pour le bulletin de l'école pour faire la critique du concert avec la chorale (700 choristes + un orchestre).

■ **Celui dont d'après lui « le grand-père possède presque tout son village au Maroc »** : Il n'a pas appris à lire au cycle 2, la mère ne s'autorise pas à venir à l'école, les grand frères et grandes sœurs l'accompagnent pour le défendre des interventions trop autoritaires, à leurs yeux, des maîtres. Quand il était au cycle 2, je me rappelle lui avoir dit plusieurs fois pendant la récréation « fais sourire tes yeux » tellement son front était tendu et crispé... Aucun investissement apparent, aucune accroche apparente. Il résiste à écrire, il ne veut pas montrer qu'il ne sait pas vraiment lire. Il est d'une rare hypocrisie et fait toujours semblant de tout... Très bon en sport, bon en calcul, c'est par les situations mathématiques qu'il pourra avoir envie de lire, et c'est dans la lecture de paysage et les prises de repères dans la ville au cours de sortie qu'il s'illumine. Un jour j'en ai eu marre d'être seule pour accompagner ses progrès et pour le « cadrer », cet enfant à qui j'ai l'impression que l'école est le premier lieu où il s'est entendu dire « non », et je l'ai accompagné chez lui pour voir sa mère... Petit à petit, le contact, fuyant, s'est transformé. Elle vient en ce moment toutes les deux semaines. Lui écrit à toutes occasions des textes d'une page...

■ **Ceux qui « nous en font voir de toutes les couleurs » :** Ceux-là on les repère rapidement ; moqueurs, colériques, bagarreurs, ne rentrant pas dans le métier d'élève qu'on leur propose. De milieux sociaux souvent très défavorisés, avec très peu de transmissions culturelles de la part de la famille, ils sont élevés dans la rue par la rue, avec les valeurs de leurs pairs. J'avoue qu'il est difficile de trouver des projets dans lesquels ils s'investissent durablement.

■ **Ceux qui ne nous font voir aucune couleur :** Ils se font oublier dans un coin de la classe, au milieu du groupe. On les remarque assez vite aussi, surtout par leurs productions. J'en ai rarement vu de milieux sociaux favorisés (mais mon expérience dans ce milieu est assez pauvre). Eux aussi souvent avec très peu de transmissions culturelles, peu d'échanges au sein de la famille. Peu de choses semblent les atteindre. Ils sont dociles, s'intègrent mal au groupe.

■ **Un enfant de CP :** En début d'année, ne reconnaissait pas son prénom, ne connaissait le nom d'aucune lettre (même pas l'initiale de son prénom), ne savait pas compter au-delà de 4, dessinait son prénom (il pouvait commencer par le milieu et finir par le début), aucune connaissance culturelle (même les dessins animés que tous les mômes connaissent d'habitude)... J'ai appris ensuite qu'il n'avait appris les couleurs qu'en fin de grande section (et je me suis aperçu que ce n'était pas encore bien stable...) C'est un enfant très agréable, gentil, pas bruyant, sachant très bien se faire oublier. Le psy l'a vu et en a déduit (après entretien avec les parents) qu'il avait un QI tout à fait normal mais qu'il avait manqué - à un point rarement vu dans le contexte d'une école rurale - d'interactions avec ses parents, de discussions, de jeux... Les parents s'occupent de lui pour l'habiller, le nourrir, le laver, point ! Il passe sa vie dans le jardin ou avec son oncle qui est agriculteur. Il n'avait pas encore construit - toujours d'après le psy - sa capacité à conceptualiser. En gros, il est - toujours... - incapable d'intégrer qu'une association de lettres peut former des mots porteurs de sens et prononçables. C'est aussi un enfant déjà en échec scolaire, qui a fait sien cet échec. Dès la rentrée (le deuxième jour je crois), il m'a dit : « *Tu sais, moi l'école, j'arrête après le CP.* » Dur à entendre dans la bouche d'un gamin de 6 ans... Je n'ai pas fait de miracle cette année. Il ne sait pas lire, mais il a progressé et comblé quelques lacunes.

J'ai beaucoup utilisé l'ordinateur avec lui (IDÉO et d'autres logiciels). Je me suis aperçu que le fait d'avoir une matérialisation de ses progrès par un graphique, un schéma sur l'ordinateur (objet neutre, indépendant du maître) était un gros moteur de motivation (IDÉO pêche un peu sur cet aspect...) et a participé fortement à lui reconstruire une meilleure image de lui-même en tant qu'élève.

**Raisons :** ■ Arméniens, Tchétchènes, réfugiés politiques, blessés de la guerre... ■ Souffrances familiales (divorces difficiles, enfants rejetés, parents absents et peu cadrants...), défaut d'étayage culturel dans la famille. ■ L'école s'appuie énormément sur les apports culturels. ■ Ceux qui ne savent toujours pas lire en CE1 semblent de plus en plus inquiets et donc en situation de réussir de moins en moins bien. ■ C'est la culture de l'évaluation qui va *crescendo* du cycle 1 au collège qui associe les raisons d'apprendre à la note.

**Représentations :** Dans la tête de mes élèves, le modèle qui reste dominant, c'est qu'on apprend à lire vite (ça doit être bouclé à Noël) et, quand on sait lire, on lit à haute voix.

Yvonne CHENOUF ■■■