

## Lecture et handicap

### Les GAPP

Nicole THÉNAISY-QUÉRÉ  
Jean VIVIER

Dans un grand nombre de Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique, toute pédagogie, à plus forte raison une pédagogie de la lecture, est exclue des projets de rééducation et les enseignants ne comprennent pas très bien le rôle thérapeutique revendiqué aujourd'hui par les rééducateurs de ces GAPP surtout si ces mêmes enseignants militent à l'AFL ou dans un mouvement l'éducation nouvelle, la reconnaissance du statut de l'enfant constituant en effet un de leurs principaux objectifs.

Il faut admettre cependant que, même dans les écoles en rénovation, il existe des "cas lourds" rebelles à toute condition d'apprentissages scolaires, quelle que soit la qualité du projet pédagogique. Tel enfant reste ainsi fermé au langage écrit, trop menacé peut-être par ce qui se passe en dehors de l'école ; sa seule adaptation possible est alors de résister ou de fuir et, dans ces conditions, il n'y a pas de place pour un désir de lire...

De surcroît, beaucoup d'écoles sont loin d'être animées par un projet d'équipe et encore moins par un projet innovant ; on comprendra dès lors que les GAPP n'aient pas lieu de chômer s'ils entreprennent d'aider tous les enfants en difficulté. C'est ainsi qu'avec une connotation souvent "psy" beaucoup de rééducateurs se sont construits une idéologie de prise en charge thérapeutique, ce qui, de plus, valorise "quelque part" leur statut social. Mais il est vrai qu'il s'agit là d'une interprétation réductrice des textes, car trop de rééducateurs ont oublié qu'ils exerçaient dans une école et n'ont pas su tirer profit de cette situation singulière : être dans l'école avec une grande liberté d'action. Même si le processus de rééducation a permis à un enfant en difficulté existentielle de construire des défenses et de "renforcer son moi", le problème de l'adaptation au rôle d'élève n'est pas pour autant résolu et qui s'en chargera si les conditions d'apprentissage collectif (en classe ou en groupe) n'ont pas suffi jusqu'ici pour aider cet enfant à se repérer dans les rites scolaires et saisir ce qui était attendu de lui ?

On peut supposer que, dans une école rénovée, cette adaptation sera facilitée, notamment par la prise en compte des différences individuelles, mais dans la plupart des cas, nous sommes bien obligés de nous situer dans le contexte de ce qu'il reste de l'école de Jules Ferry. Dans un tel contexte, des initiatives de rééducateurs peuvent cependant favoriser des actions intéressantes pourvu qu'elles contribuent à amorcer une réflexion collective sur le statut de l'enfant qui apprend à lire et sur les aides à lui rapporter. Dans l'école la plus sclérosée, il existe des brèches et les GAPP sont souvent bien placés pour les repérer. En conséquence, sans se substituer aux enseignants, ils peuvent s'engager avec l'équipe éducative dans une pratique innovante et déclencher un processus qui va conduire l'école à élaborer un projet, l'évaluer, le corriger... Entendons-nous ! D'une part, il n'est pas question de demander aux GAPP de plaquer un modèle AFL sans tenir compte de la singularité du groupe scolaire, d'autre part, cette présence des rééducateurs n'a rien à voir avec la pratique dite "fonctionnaliste" de ceux qui se contentent de réitérer avec un seul enfant des modalités d'apprentissage collectif en reprenant parfois purement et simplement l'exercice imposé déjà en classe.

Il s'agit par exemple de **parler lecture avec les collègues** qui enseignent dans les classes et oser imaginer avec eux les raisons qui font que les aventures de "**Poucet et l'écureuil**" ne soulèvent pas

les passions des enfants dont ils ont la charge et les détournent parfois même de toute forme d'écrit.

Il s'agit encore de **parler lecture avec les parents** qu'ils rencontrent régulièrement et de leur faire entendre entendre que si "Poucet" est, comme ils le disent, souvent la source des maux de leur petit, ce n'est certainement pas, comme ils le croient, parce que ladite méthode est globale. Le problème est tout autre : la lecture est ailleurs et notre rôle est de les en informer s'ils ne le savent déjà. Ne sont-ils pas les mieux placés pour déclencher des actes de lecture chez les enfants ?

Il s'agit aussi de **parler lecture avec les enfants eux-mêmes**. L'adulte imagine difficilement ce que l'enfant comprend de ce qu'on attend de lui dans telle ou telle situation d'apprentissage ; il peut apprendre beaucoup dès qu'il consacre du temps à entretenir avec lui : qu'est-ce que l'enfant a compris de la lecture ? Qu'est-ce qu'il aime lire ? Qu'est-ce qu'il n'aime pas lire ? Pourquoi ne lit-il pas ?... **Un élève en difficulté ne se réduit pas à un cas pathologique** : il a le droit d'être entendu autant pour les problèmes qui concernent sa vie extra-scolaire que pour les difficultés proprement pédagogiques qu'il rencontre en cours de ses apprentissages.

D'autres exemples peuvent illustrer un engagement des GAPP Dans une politique de lecture :

- Proposer un atelier "lire pour jouer" aux grandes sections et aux CP de deux écoles cloisonnées.
- Aider un enfant à utiliser ELMO 0.
- Favoriser, quand c'est possible, la médiation de l'écrit dans les rééducations individuelles.
- Participer à la mise en place d'une BCD, projet à la mode il est vrai, dont on ne peut que regretter les éventuels détournements ; toutefois, on peut défendre l'idée que la BCD dite "piscine" avec plages horaires programmées, ce n'est pas rien dans la grisaille de l'école laïque et obligatoire. L'histoire de T. en est un témoignage : enfant non lecteur d'une classe de perfectionnement ; très vite, il s'est senti concerné par la BCD, abandonnant son instabilité, oubliant ses difficultés langagières, il a pris une part active aux échanges et aux productions pendant le temps d'animation en groupes hétérogènes : changement de statut ? autre temps ? autre espace ? Dès lors, son rapport à l'écrit a changé et il se met à lire. Par ricochet, une dynamique s'est créée dans la classe et **on en parle dans l'école**.

En militant inconditionnel, on peut ironiser sur le caractère limité de cette anecdote, mais cet exemple nous laisse penser que la BCD, même dans ses formes les plus réduites, peut être autre chose qu'une simple soupape si, qui plus est, les rééducateurs se proposent de lui impulser un souffle : pour un temps dans la semaine, instaurer une hétérogénéité là où elle n'existe pas, jouer avec l'écrit, en faire découvrir les multiples aspects, le rendre indispensable à une communication... ouvrir ainsi d'autres champs qui, dans cette initiative, resteraient inexplorés.

Il fait partie de la fonction des GAPP d'interroger l'équipe pédagogique en se fondant sur l'analyse des difficultés rencontrées par les enfants, mais ce questionnement a besoin pour être entendu, de s'appuyer, d'une part, sur une analyse pertinente du langage écrit et d'autre part sur des essais concrets qu'illustrent, mieux que des discours, les possibilités d'adaptation de l'école à la singularité des enfants.

De telles pratiques permettent ainsi d'élaborer des outils et de créer des réseaux qui favorisent un questionnement collectif et la mise en place d'une politique commune de lecture. C'est une question de rapport de forces et, dans ce combat, l'action spécifique des GAPP n'est pas de trop !

L'une de nos ambitions est de redonner le goût et le plaisir de la lecture et de former des lecteurs. Cette ambition n'est pas démesurée, tout à fait possible et d'autant plus nécessaire si nous ne voulons pas voir nos jeunes grossir les bataillons des stages de "bas biveaux", les 17% de chômeurs de la région dunkerquoise, les niveaux six de nombreux salariés en reconversion. Aujourd'hui

encore, "pour ces enfants-là", la lecture est la clé de l'épanouissement individuel, de l'accès à une formation qualifiable, de l'espoir, oui de l'espoir !

À la fin de cette fin d'année scolaire 1985-1986, six jeunes entreront en Lycée d'Enseignement Professionnel, trois en contrat d'apprentissage, trois en classe préparatoire à l'apprentissage, un en contrat de travail de six mois, un pris en charge par la COTOREP, trois à l'école ménagère de la CAF, quatre en vie active, trois en année supplémentaire à la SES. C'est évident, l'école doit préparer à tout, sauf à l'ANPE.

La SES n'est ni une structure-parking ni un centre social, ni une garderie éducative, pas davantage une mini-LEP ou un super-GAPP, simplement l'école de la deuxième chance.

Que ce soit en classe ou à l'atelier et peut-être d'abord en lecture, à la SES, il y a sûrement quelque chose à faire...

Nicole THÉNAISY-QUÉRÉ  
Jean VIVIER

## UN POINT DE VUE DE PSYCHIÂTRE SUR LES RAPPORTS DE L'ENFANT AVEC L'ÉCRIT

"L'examen des rapports de l'enfant avec la langue écrite apporte des renseignements significatifs bien avant l'âge habituel d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cet examen comporte deux registres :

1. L'enfant évoluant normalement sait très tôt que l'écrit dont il est entouré à un sens. Ses hypothèses - toutes provisoires qu'elles soient - sont significatives de l'intérêt qu'il porte à ce qui intéresse les adultes qui l'entourent.

2. Très tôt également, l'enfant peut être intéressé par les textes qu'on lui raconte et qu'on lui lit, ce qui est un bon indice de sa capacité à jouer avec le langage de l'imaginaire. Les rapports de l'enfant avec la lecture, le conteur ou le narrateur absent sont à la fois significatifs des processus d'individuation et d'identification, et indicateurs du pronostic de la capacité future d'acquisition de la langue écrite."

Extrait d'un article publié sous la signature de René DIATKINE  
dans le tome I du **Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent**.