

Rien ne peut remplacer la pédagogie en classe et à l'école. La pédagogie est plus que nécessaire, indispensable. Beaucoup la jugent inutile, voire dangereuse. Certains la confondent avec l'enseignement. Sous le lourd ombrage de ces croyances, je reprends ici, pour l'analyser et le discuter, un constat, en apparence neutre et objectif, sur l'importance et la place des réseaux d'aide spécialisés pour les élèves en difficultés instaurés dans les écoles françaises. Menacés ou en sécurité, ces réseaux d'aide fonctionnent-ils au seul bénéfice des élèves, en complément de l'action pédagogique, ou, en remédiant aux effets d'un enseignement qui ne sait pas instruire, participent-ils à la conservation de l'équilibre du système, à leur corps défendant? Cet article interroge les limites de médicalisation des difficultés scolaires, les «troubles spécifiques de l'apprentissage» et les raisons de l'échec à l'école...

## Réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté et «dys-colies»

Laurent Carle Psychologue scolaire

En France, les RASED<sup>1</sup> sont des réseaux d'aide spécialisés qui s'adressent aux élèves en difficulté<sup>2</sup>, dans les cycles maternels et élémentaires. Ces réseaux sont constitués d'enseignants spécialisés, d'orthophonistes, psychologues qui ont pour mission de dispenser des aides spécifiques, complémentaires au travail des maitres. Ces aides prennent différentes formes : pédagogique, rééducative ou psychologique. Cet article se propose d'interroger de façon critique les visées et portées de ces « aides spécialisées » et de replacer urgemment la pédagogie au cœur du système éducatif.

## Soin ou prévention ?

Dans une institution vieillie, paralysée par le conservatisme, la prise en charge médicalisée à quelques élèves choisis parmi les trop nombreux enfants en difficulté qui relèvent d'une aide psychopédagogique ne change ni les pratiques, ni les destinées. Avant les « prises en charge », la prévention de l'échec passe par le changement, la construction du sens et le statut de l'erreur ; autrement dit, par la réforme des méthodes et le renoncement aux coutumes qui tiennent lieu d'éthique didactique.

Les rééducateurs en psychopédagogie font un travail remarquable d'aide aux élèves en grande difficulté. Toutefois, ils sont loin de pouvoir répondre à toutes les urgences, encore moins à toutes les nécessités. Qui fait appel au RASED, les parents, les enfants en souffrance ou les maitres ? Quels sont les critères de signalement ? Sont-ils de bons critères d'intervention ? Combien ne sont pas signalés ? Quelle partie se joue dans le passage d'élèves du maitre au rééducateur, complément ou suppléance ? Le traitement individualisé de l'élève en difficulté(s) soigne-t-il l'enfant ou masque-t-il les difficultés de l'école

1 Réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté. Voir le site du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports : [www.education.gouv.fr/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased-11312](http://www.education.gouv.fr/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased-11312)

2 Voir : MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent, Circulaire n°2014-107 du 18 août 2014, in *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n°31, août 2014. [www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo31/MENE1418316C.htm?cid\\_bo=81597](http://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo31/MENE1418316C.htm?cid_bo=81597)

à éduquer tous ses écoliers? Peut-on faire de la prévention par du soin en aval, sans intervention sur des méthodes didactiques et éducatives inappropriées?

## Soupçon pédagogique et enseignement orthodoxe

Le rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école française<sup>3</sup>, cite Jacky Poulain: on exprimait l'idée que «*la pédagogie seule est une réponse inadaptée pour les grandes difficultés*»<sup>4</sup>.

Une idée? Un soupçon plutôt. Un soupçon, c'est tout à la fois la place accordée à la pédagogie et le regard qu'on lui porte. La rencontre-t-on quelque part, cette pédagogie, cette Arlésienne? On dit la pédagogie présente et active – on enseigne, donc on éduque –, alors qu'elle est oubliée, méconnue... On cherche en vain ce «tout-pédagogique» à la marge duquel travailleraient les RASED. En pédagogie, ce qui est inadapté et inefficace, c'est son absence.

La pédagogie est la philosophie de l'éducation au bénéfice des enfants, de tous les enfants. C'est une réflexion perpétuelle et généreuse qui, nourrie de la liberté de pensée, se soustrait à tous les dogmes. Accompagnant l'élève sur son itinéraire d'émancipation, elle le soutient et l'encourage. Elle fait en sorte qu'il réussisse ce qu'il entreprend. Elle ne le soumet pas. Elle ne le punit, ni le récompense, car pénaliser l'erreur et moraliser les apprentissages, c'est substituer une motivation artificielle au désir d'apprendre et lui voler ce qu'il apprend. Si l'on entend par réussite le bonheur d'apprendre, l'appropriation et la maîtrise des savoirs et non les bonnes notes, le mérite et le «travail», l'élève n'a pas à prouver qu'il peut réussir, on lui doit la réussite. Apprendre, ce n'est pas écouter attentivement la

3 Le débat national sur l'avenir de l'école française a mobilisé en 2003 plus d'un million de participants, usagers et professionnels de l'école. Le rapport de la Commission du débat national, sous l'égide du premier ministre Claude Thélot, s'appuie notamment sur les résultats de cette consultation pour engager les lignes directrices du système éducatif français. Voir: Claude THELOT (ss. dir.), Pour la réussite de tous les élèves: Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 2004, 159 p. [www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000483.pdf](http://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000483.pdf)

4 Voir: Jackie POULAIN, Les RASED, encore toujours? «REFLECHIR...», «Dis-moi, ô mon miroir» ..., Psychologie, Education et enseignement spécialisé, Mars 2012. [dcalin.fr/publications/poulain20.html](http://dcalin.fr/publications/poulain20.html)

leçon savante du maître pour la lui restituer, « *apprendre, c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire*<sup>5</sup> », avec toutes les aides et tous les concours nécessaires sans restriction. On apprend pour soi, mais on n'apprend rien seul. En classe pédagogique, on fait pour apprendre ; en classe orthodoxe, on étudie pour « réussir » (gagner). En classe active, la pédagogie est centrée sur l'élève et sur un fonctionnement démocratique. Dans l'enseignement orthodoxe, toutes les activités sont centrées sur le maître, sur son projet, sur son enseignement. Il décide du contenu de son enseignement pensé confusément comme un apprentissage et des moyens qu'il juge utiles pour cet enseignement. Pour motiver ses élèves non impliqués, il est obligé de les noter, de les récompenser et de les punir pour leur « travail ». Bref, à l'école du maître, l'enfant n'est propriétaire ni de ses apprentissages, ni de ses savoirs, mais il doit rendre des comptes.

Quand on n'a pas appris la pédagogie en formation initiale, on peut croire qu'on n'en a pas plus besoin que de connaissances en psychologie des apprentissages. C'est cohérent. On enseigne, on croit à l'efficacité de son enseignement, on pense que l'enseignement vaut apprentissage et qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves s'instruisent, à la condition « qu'ils y mettent de la bonne volonté et fassent les efforts nécessaires. On n'a rien sans rien. » Ce que fut le parcours des maîtres, enfants. L'idée émise dans le rapport de la Commission Thélot exprime qu'on peut s'en passer dans les classes, mais pas des RASED dans les écoles. Si Claude Thélot ne faisait pas, comme beaucoup, la confusion entre pédagogie et enseignement, il aurait noté dans son rapport : « *Enseignement n'est pas apprentissage. L'enseignement ne suffit pas et il est inadapté pour les grandes comme pour les petites difficultés. Il faudrait introduire la pédagogie dans toutes les classes de France* ».

Si, par insuffisance de moyens et de personnel, le soin manque souvent pour les 2 à 3 % d'écoliers, dits « cas », la pédagogie, elle, manque cruellement à 100 % des élèves dans les classes où on l'ignore.

5 Philippe MEIRIEU, Un nouvel art d'apprendre ?, Conférence donnée aux entretiens de la Villette, 2009. [meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf](http://meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf)

Depuis la loi d'orientation Jospin de 1989<sup>6</sup>, on cherche toujours la classe dans laquelle l'élève serait au cœur du système éducatif. Si «*la pédagogie seule est une réponse inadaptée pour les grandes difficultés*», l'absence de pédagogie est une non-réponse aux besoins scolaires de 90% des enfants. Dans ce régime au pain sec, la majorité des défauts de savoir, des retards et des prétendus «troubles de l'apprentissage» est la conséquence de carences pédagogiques.

## La pédagogie de l'écrit n'est pas une initiation au chant choral et au chapelet

À l'école des pédagogues, on ne lit pas pour lire, on n'écrit pas pour écrire. Toute lecture, tout écrit sert un projet, un projet commun ou personnel. C'est un outil au service de l'action collective, un moyen d'émancipation individuelle. Ce n'est pas un «exercice». À l'école traditionnelle, tout est travail. Pour la «doxa», l'école est l'institution chargée de faire travailler cet être insouciant qui ne pense qu'à jouer. Or, l'enfant qui n'aime pas lire est un élève qu'on force à déchiffrer avant de comprendre ce qu'il lit. S'il est crédule et docile, il ne sait pas qu'il pourrait lire avant pour faire semblant de déchiffrer après. Il ne comprend pas pourquoi le cahot peut se transformer en chaos qui ne se déchiffre pas comme chahut, dont il faut sonoriser le premier h mais pas le second, pas plus que celui de thé ou d'éléphant. Plus on respecte les «règles» et plus on fait de fautes. Quand l'enfant naïf découvre que, parfois, occident s'écrit oxydant, poignée, poignet, voie, voix, et conte, comte ou compte, il se demande lequel est mal écrit, quel est le «bon». Ces mots où l'orthographe est en conflit avec le «code de correspondance», il y en a à la pelle (pas à l'appel).

6 Cette loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 poursuivait l'objectif de mettre l'élève au cœur du système éducatif. Elle prévoyait la restructuration du cursus scolaire en cycles de trois années chacun. Le même maître suit sa cohorte pendant trois années, ou encore, suit pendant une année trois tiers de trois âges différents, afin de faire disparaître la pratique fort répandue du redoublement de classe et lutter contre la recherche de classes de niveaux homogènes (pour faciliter la mise en concurrence des pairs, et donc la sélection, au détriment de la coopération et de la connaissance pour tous). La loi prévoyait aussi le remplacement du livret scolaire avec notes par un livret d'évaluation de compétences sans notes. La réforme pédagogique a été enterrée mort-née et est restée au fond des placards.

En réponse, le maître lui annonce que, désormais, il faudra respecter à la fois les codes phonographique et orthographique. Injonction paradoxale, double contrainte : « Ecris ce que tu entends en respectant l'orthographe qui ne s'entend pas ; fais très attention, tes erreurs seront sanctionnées comme fautes ! ». Bref, pour l'enfant appliqué, lire, ce n'est pas saisir le contenu et les intentions d'un message mais tenter d'oraliser des syllabes en respectant à la lettre les consignes du maître et les règles de correspondance de la méthode, dont la régularité est, mais il ne le sait pas, aléatoire. En France, les enfants qui ratent chaque jour l'oralisation codifiée et l'orthographe sous dictée sont des centaines de milliers. Il faudrait des bataillons de rééducateurs supplétifs pour leur apprendre à tricher avec le « code de correspondance », avec les exigences phonologiques du maître et laisser place à l'orthographe.

## Médicaliser l'école sans changer l'enseignement ou renoncer aux méthodes de déchiffrage ?

Si la pédagogie seule, l'authentique, n'est pas suffisante pour les « cas » pathologiques, du moins est-elle nécessaire partout et pour tous. Elle est le socle commun de tout enseignement. Elle n'est pas inadaptée, il faut la compléter par du soin, de l'aide et de l'accompagnement. Pour l'heure, c'est l'enseignement qui est inadapté et ce sont les maîtres qui ont besoin d'aide. Pour les élèves en grave déficit, on trouve des structures de soin à l'extérieur de l'école. L'aide psychopédagogique est amenée à soigner certains élèves malmenés par ignorance pédagogique. Sans pédagogie à tous les étages, le soin spécialisé et individualisé, le plus souvent sur signalement tenant lieu de diagnostic, loin et hors des espaces où la connaissance devrait se construire collectivement et socialement, est une activité illusoire. Les apprentissages durables ne peuvent se faire que dans et pendant la classe.

Pour les écoliers en difficulté, sans déficit ni trouble majeur, l'école devrait devenir son propre recours. Pour les autres, la médecine a mis en place les structures adéquates, du moins sur le papier. Car, là aussi, la pédagogie est médicalement ignorée et confondue avec l'enseignement, spécialisé en ce cas. On n'y soigne pas des élèves en difficulté d'apprentissage, on y répare des concurrents dont le profil

n'est pas adapté au « travail » pour la note. On théorise et on traite les échecs, sous l'aile des concepts de l'idéologie dominante, à consonance et de rime scientifiques: dyslexie, dysorthographe, dysgraphie, dyscalculie, dysphasie... C'est par ces maux qu'on introduit le médical dans l'opinion, usagers et professionnels confondus, pour en éloigner toute tentation pédagogique<sup>7</sup>. Et plus la pédagogie se fait rare, plus la médicalisation gagne du terrain. La médecine de l'échec, rebaptisé trouble, s'engouffre dans la béance pédagogique de l'école. Le choix et la nomenclature sans limites de ces pathologies offrent de nombreux créneaux à la médicalisation des « troubles » scolaires et de grands espoirs à la privatisation rampante. En attendant, chaque année, des milliers de jeunes quittent l'école illettrés et sans diplôme. Ce n'est plus un trouble, c'est une épidémie endémique.

D'abord, on enseigne l'oralisation de l'écrit, sorte d'antilecture présentée comme lecture, ensuite on note, on classe, on culpabilise les derniers, on pénalise leurs fautes et leurs échecs. Pour finir, on les diagnostique et on les « soigne » sans remettre en question les pratiques, ni la théorie. D'abord puni et culpabilisé, le patient enfin étiqueté malade par la psychologie scolaire ou médicale est alors confié aux soins. Si la malchance le poursuit, le soignant lui appliquera les méthodes qui l'ont conduit à l'échec: mise en veille de l'intelligence, rééducation des réflexes, atomisation de la connaissance puis synthétisation mécanique d'éléments abstraits insensés et incompréhensibles<sup>8</sup>. On s'acharne à faire lire des lettres isolées, des syllabes sans mots, des mots sans texte, des textes infantilissants, vidés

7 Voir aussi à ce propos: Laurent CARLE, La MAIF, les troubles "dys" et le salut scolaire individuel, Psychologie, Education et enseignement spécialisé, mai 2013. [dcalin.fr/publications/carle43.html](http://dcalin.fr/publications/carle43.html)

8 Illustration: Lire, c'est traduire oralement les signifiants phonétiques (lettres, syllabes, mots) représentatifs du langage parlé... Avant de demander à l'enfant l'assemblage 1 consonne + 1 voyelle, obtenir qu'il ne se trompe jamais quand ces lettres sont isolées. Ne proposer que 3 lettres à la fois, même si l'enfant en connaît beaucoup d'autres déjà... Ainsi, avant de lui enseigner la littérature et la langue écrite, l'école informe le jeune écolier que le français écrit n'est pas une langue mais un simple enregistrement graphique de l'oral, seul langage qui relèverait de la définition de langue. A priori donc, pour les gardiens de l'orthodoxie et de l'orthophonie, la langue écrite, réservoir des sons, ne traduit ni ne véhicule aucune pensée. C'est pourquoi, pour lire, l'enfant est invité à se passer de son intelligence et à mobiliser ses réflexes pour monter des mécanismes.

de leur substance, de ce qui fait l'explicite et l'implicite, la forme et le fond, le sens. Quoi de plus réducteur? Peut-être le temps est-il venu pour les maîtres, les encadrants, les accompagnants, les soignants, les formateurs, les décideurs de se pencher sur la question sans chercher la réponse du côté de la médecine?

Claire Anatole exprimait à ce propos: *«L'apprentissage de la lecture et de l'écriture semble avoir basculé progressivement du registre d'un art pédagogique à celui d'un objet scientifique... Cette approche scientifique étudie l'élève comme n'importe quel autre objet d'étude, dont la mécanique est disséquée et les déviations repérées puis réparées par des spécialistes médicaux ou paramédicaux... Cette réduction de l'apprentissage à une mécanique cognitive évacue la dimension subjective et cristallise toute déviation en une pathologie. Cette logique scientiste donne l'illusion d'une maîtrise sur l'aventure la plus incertaine mais aussi la plus belle de nos vies, celle qui mène de l'enfance à l'âge adulte, celle qui construit chaque apprentissage»*<sup>9</sup>.

Cette médicalisation des difficultés scolaires pallie (en apparence) les carences pédagogiques des maîtres et, par l'occasion, attribue une rente à vie aux réparateurs de «dys». Le «pathologique» innocente la didactique, qui lui fournit le patient. On forme désormais les maîtres de l'école primaire à dépister les «dys» dans des stages «dys». Année après année, la médecine conquiert de nouveaux territoires scolaires, à la satisfaction de beaucoup d'enseignants.

Le cognitivisme<sup>10</sup>, vêtu de blouses scientifiques, n'exclut pas seulement la dimension subjective, domaine des psys de l'individu, il évacue le sens. Il ignore aussi l'importance de la dimension sociale des apprentissages en collectivité, les interactions entre pairs étudiées par

9 Voir: Claire ANATOLE, Troubles spécifiques des apprentissages: effets d'un «dyscours», Psychologie, éducation et enseignement spécialisé, 2009. [dcalin.fr/publications/anatole4.html](http://dcalin.fr/publications/anatole4.html)

10 Mouvement théorique qui fait de l'acte de lecture une succession de mécanismes sonores élémentaires dépourvus de sens que le cerveau du déchiffreur est mollement invité à «comprendre» après audition de soi-même déchiffrant, comme dans une vidéo télé en audiodescription destinée aux malvoyants (qui écoutent un texte off qu'ils ne déchiffrent pas). En didactique phoniste, la voix off est celle du «lecteur» qui apprend à déchiffrer avec toutes les erreurs que l'apprentissage hésitant et balbutiant entraîne.

Lev Vygotski<sup>11</sup>, domaine des psychologues sociaux, des psychologues de l'éducation et des psychopédagogues. On oublie que l'école est un lieu d'éducation en commun, et que la connaissance se construit à partir d'interactions. Les facteurs sociaux, l'habitat, le milieu, les relations humaines, le fonctionnement et les dysfonctionnements de l'institution, la psychologie et l'idéologie des maîtres, leurs modes de pensée, les méthodes qu'ils choisissent sont au moins aussi déterminants que le psychisme de l'individu. Sans l'éclairage du contexte, on voit mal, on voit peu, on enferme la réalité dans un angle réduit. Les abus cognitifs commencent au CP<sup>12</sup> avec les « méthodes de lecture » qui forcent les enfants à énoncer des sons sans sens, avec les tests de niveau et les batteries de lecture, bien avant l'intervention des médecins, des cognitivistes et des réparateurs de « dys », qui surfent sur la vague de la médicalisation des difficultés scolaires. La science qui définit l'élève comme « un objet d'étude » fait écho à la pédagogie qui refuse à l'enfant le statut de sujet, acteur de ses apprentissages.

Pourtant, le sens de l'écrit est fourni non par le « code » qu'on enseigne mais par l'orthographe que ce code ne connaît pas et que les fabricants de méthodes ignorent. L'orthographe, ce sont ces lettres qu'on voit mais qu'on n'entend jamais, ni en lecture orale, ni en déchiffrement oralisé, ni en dictée, ces lettres sans son qui font sens : cœur, chœur ; pieux, pieu ; pie, pis ; puis, puits ; envie, envi ; lieu, lieue, banlieue ; mère, maire, mer, amer, ramer. Le problème est donc rarement l'apprentissage ; le plus souvent, c'est l'enseignement qui oblige l'œil à se taire, à négliger l'orthographe, pour laisser l'oreille écouter le bruit des lettres. Il est difficile de trouver une recherche, un ouvrage sur les troubles et les échecs de l'enseignement, les « dys-scolies »<sup>13</sup>, qui restent, par tabou, des champs inexplorés par la recherche scientifique hors de l'école, ignorés par les psychologues et psychopédagogues des RASED dans l'école.

11 Voir : Lev S. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, 1934 (traduction de Françoise Sève), suivi de *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget*, Edition 2019, La Dispute, 552 p.

12 Le CP signifie le cours préparatoire dans le système scolaire français. Il représente la première année d'instruction obligatoire durant laquelle l'apprentissage de la lecture se poursuit. Elle équivaut à la première année d'études primaires en Belgique.

13 Pour la circonstance, j'utilise le néologisme « dys-scolie » pour désigner les « troubles spécifiques de l'enseignement scolaire » auxquels répondent les aides spécialisées.

## L'échec

La prise en charge de l'enfant en échec est donc devenue l'arbre qui cache la forêt, l'échec de l'enseignement orthodoxe qui ne date pas d'aujourd'hui. Autrefois, l'écolier « ignorant », le cancre, faisait partie des meubles et du folklore. On s'y faisait comme on se fait à la fatalité. En cette période de l'histoire nationale où chaque Français, même illettré, trouvait un emploi, ce n'était pas un problème. Les prolétaires délaissaient la « réussite » scolaire pour la vie active – le mot dit bien ce qui différencie l'école et la vie –, bien plus valorisante. Les élèves « en difficulté » se mettaient volontairement en dehors du circuit scolaire pour commencer l'apprentissage d'un métier manuel. Et ils réussissaient (au vrai sens du terme). Aujourd'hui, les éliminés ne disposent plus de cette issue. Alors, décrochés mais otages, ils attendent la sortie sans espoir de revanche et font bruyamment tapisserie. Quant aux familles, elles attendent de l'école la garantie de l'emploi par la « réussite scolaire ». Dans ces jours de crise et de chômage, la demande populaire s'intensifie sans changer de nature. Elle vise toujours la sécurité économique. En réponse à cette demande, les arbitres de la compétition n'ont aucune raison de devenir pédagogues. Ils n'ont qu'à continuer comme par le passé.

L'école fonctionne donc avec ses dogmes : enseignement d'unités élémentaires de savoirs découpés, atomisés pour les besoins du maître, mémorisation par cœur. Elle fonctionne aussi avec ses préjugés : écoute passive bras croisés, travail pour la note, mérite. L'offre scolaire est restée celle des temps de plein emploi. Les places de gagnants n'ayant pas augmenté et les méthodes didactiques étant celles d'antan, un système de secours pour blessés d'école et invalides de la connaissance s'est mis en place. Faute de pédagogie, on répare. Compétition et réparation se complètent et s'épousent pour le meilleur et...

Les maîtres, majoritairement issus de familles de la classe moyenne favorisée, se satisfont bien de la règle du jeu : sélectionner les élèves méritants après avoir éliminé de la course les « mauvais ». Les quelques maîtres d'origine modeste, contents d'avoir été récompensés pour leurs mérites et reconnus pour leurs talents, ne voient pas en quoi le système serait injuste. Pourquoi le réformer ? Rien d'étonnant à

ce que la pédagogie ne soit ni pratiquée, ni connue<sup>14</sup>. Enseigner en rupture avec l'idéologie dominante suppose humanisme, socialisme, constructivisme, mutualisme et anticonformisme. Le maître se soucie avant tout de boucler le programme, son guide, garant de sa conformité. Pour obtenir des « résultats », il mise sur la bonne volonté, le mérite, les performances des élèves et leur envie de gagner. Quand ceux qui n'ont pas l'esprit de compétition peinent à suivre son programme, il compte beaucoup sur les parents, sur les professionnels de l'aide et du soin pour compenser ses faiblesses personnelles, sa rigidité didactique et ses lacunes de formation. Les acteurs médicaux ne manquent pas de lui rappeler, si c'était nécessaire, qu'ils sont là pour ça. Ça rassure. Si l'on autorisait la vie de classe – la vie scolaire, les échanges, les travaux de groupe, la recherche en équipe, l'entraide entre pairs en classe avant l'aide professionnelle hors classe –, où serait le mérite ?

Les élèves sont-ils réparables ? Les maîtres sont-ils « pédagogibles » ? Peut-on remédier aux manques de l'école sans s'intéresser à ce qui s'y passe et ce qui s'y pense ? Sûrement pas ! Les agents de réseau doivent travailler en... réseau pour, groupés, subvertir l'idéologie dominante et susciter la demande pour soi, avant de répondre aux signalements d'élèves. Ils pourraient commencer par introduire la pensée socioconstructiviste de Vygotski<sup>15</sup>, l'approche holistique et systémique de Watzlawick<sup>16</sup>, la pensée complexe de Morin<sup>17</sup>, pour convertir les maîtres à l'apprentissage sociocoopératif, à la complexité et à l'interactivité. Mais surtout, donner l'exemple, ne pas travailler en solitaire ! En somme, proposer d'autres paradigmes.

Ce n'est que par là qu'on peut montrer que, pour faire entrer dans la classe la démocratie participative et l'autonomie, il faut l'avoir

14 90,6% des enfants de professeurs décrochent le baccalauréat, contre 38% des enfants d'employés. Voir : La concertation sur l'école : semaine 1, in *Le Monde électronique*, 11 juillet 2012. [www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/07/11/la-concertation-sur-l-ecole-semaine-1\\_1731960\\_1473688.html](http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/07/11/la-concertation-sur-l-ecole-semaine-1_1731960_1473688.html)

15 Voir : Lev S. VYGOTSKI, op cit.

16 Voir : Paul WATZLAWICK, Janet HELMICK BEAVIN, Don DE AVILA JACKSON, *Une logique de la communication*, Réédition 2014, Editions Points, Collection Points Essais, 288 p.

17 Voir : Edgard MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Editions Points, Collection Points Essais, 2014, 160 p.

décidé malgré la tradition qui l'exclut, et savoir distinguer ce qui est pédagogique de ce qui ne l'est pas. Rompre avec l'idéologie dominante n'est évident pour personne. Le chantier est énorme. Il ne sera jamais terminé. Encore faut-il l'ouvrir!

### Quelques ouvrages essentiels sur la lecture

Edmond BEAUME La lecture, Préalables à sa pédagogie  
AFL, 1985

Edgar MORIN Les sept savoirs nécessaires à l'éducation  
du futur Seuil, 2000. [www.iteco.be/IMG/pdf/UNESCO-\\_MORIN\\_E\\_education\\_du\\_futur\\_FR.pdf](http://www.iteco.be/IMG/pdf/UNESCO-_MORIN_E_education_du_futur_FR.pdf)

Jean-Pierre LEPRI Apprendre à lire pour apprendre  
CREA-Apprendre la vie, 2016

Jean-Pierre LEPRI Lire se livre Eclats de lire, Myriadis, 2018

Éveline CHARMEUX Lire ou déchiffrer, L'apprentissage de  
la lecture en question ESF, 2013

Éveline CHARMEUX Lire, c'est comprendre Editions  
Universitaires Européennes, 2018

