

# L'« atelier lecture », un dispositif d'aide individualisé pour des élèves de sixième

## L'aide individualisée : réflexions et enjeux

→ *Au collège Pierre Mendès France, dans le vingtième arrondissement de Paris, une structure spécifique a été mise en place pour accueillir des élèves repérés par leurs résultats aux évaluations nationales d'entrée en sixième et leur offrir une aide individualisée dans le cadre d'un travail en groupe. L'aide individualisée, dans ce cas, passe non seulement par la prise en compte de leurs scores aux évaluations nationales, mais aussi par leurs réponses. Cette analyse, menée conjointement par le professeur et chacun des élèves, est l'amorce d'un dialogue continu sur toute l'année et le préalable obligé à toutes les activités menées dans le cadre de cette structure. Ce dispositif centré essentiellement sur la lecture repose donc sur la reconnaissance des compétences et l'adhésion au projet de tous les participants.*

Le collège Pierre Mendès France, situé dans le vingtième arrondissement de Paris, connaît chaque année aux évaluations nationales de rentrée, des résultats proches de la moyenne des établissements classés en ZEP. Cependant, une analyse plus fine montre une forte disparité des résultats et révèle qu'un nombre important d'élèves obtient des scores très bas, se situant parfois dans le dernier décile national. Ces élèves, si rien n'est entrepris pour leur venir en aide, perdent rapidement pied au collège, se trouvent en situation de refus et adoptent un comportement incompatible avec le travail attendu, risquant de les conduire à la déscolarisation.

Prendre ces élèves en charge est affaire complexe : ils ne sont pas dénués de toute compétence. Ce qu'ils savent et savent faire doit avant tout être reconnu si l'on veut remporter leur adhésion. Ils ont en outre besoin d'être confrontés à des activités nouvelles se démarquant des pratiques habituelles de classe. Enfin, leur comportement face à la discipline et à l'autorité nécessite la restauration ou la construction de rapports équilibrés avec les adultes.

L'aide individualisée auprès de ces élèves est organisée sous la forme d'un « atelier lecture », dispositif mis en place dans le cadre d'un projet collectif.

**Isabelle ROBIN**  
Bureau de l'évaluation des élèves et des étudiants  
Direction de l'évaluation et de la prospective

## REPERAGE DES BESOINS CENTRÉS SUR LA LECTURE

### Les résultats des élèves aux évaluations nationales

Il est intéressant, pour donner une idée du niveau de ces élèves, de comparer leurs résultats aux résultats moyens obtenus en ZEP et hors ZEP. Les tableaux qui suivent font état des résultats obtenus à l'évaluation à l'entrée en sixième de septembre 2001. Le tableau 1 prend en compte, par champ, l'ensemble des exercices et items proposés dans le protocole.

**TABEAU 1 – Résultats obtenus par les élèves du collège comparés aux résultats moyens obtenus en ZEP et hors ZEP**

Résultats par champs	Hors ZEP	ZEP	Résultats du collège
Compréhension	79,3	70,6	71,6
Production de texte	71,2	62,2	63
Connaissance et maîtrise du code	66,7	56	44,4
<b>Score global</b>	<b>73,2</b>	<b>63,7</b>	<b>59,6</b>

Le score de réussite est donné en français sur l'ensemble des items que comptaient les protocoles en septembre 2001. Ce tableau révèle que les résultats du collège sont globalement inférieurs à la moyenne nationale, mais comparables à la moyenne des ZEP.

Dans le même souci d'apprécier les performances des élèves dont il est question, on peut se référer au tableau 2.

Les scores recueillis dans l'échantillon national ont fait l'objet d'un tri croissant. On a ensuite constitué dix sous-groupes contenant le même nombre

d'observations (aux *ex-æquo* près). Chaque groupe rassemble donc respectivement les résultats les plus faibles (10 % de l'ensemble), puis les résultats intermédiaires et enfin les 10 % les plus forts. Cette partition permet de savoir quel est le score moyen, minimal et maximal propre à chaque tranche de score. Dans le tableau 2, les références des cinq premiers déciles seulement, sont données.

Il existe donc un écart important entre les scores enregistrés selon les déciles hors ZEP et en ZEP. En septembre 2001, 14 des élèves pressentis pour participer à l'atelier lecture faisaient partie du premier décile national des collèges ZEP, puisqu'ils présentaient des scores inférieurs à 34,4.

11 élèves appartenaient au deuxième décile des collèges ZEP, 7 au troisième décile.

### Une hypothèse de travail : privilégier la lecture

Les résultats obtenus par ces élèves aux évaluations nationales montrent une faiblesse importante dans les trois champs évalués : la compréhension, la production de texte et la maîtrise des outils de la langue, avec un déficit criant concernant ce dernier champ. Cette constatation pourrait conduire à travailler spécifiquement dans le cadre des outils de la langue. Cependant la réussite scolaire passe avant tout par l'aisance à comprendre un texte de quelque nature qu'il soit. Ainsi, une étude analysant les résultats obtenus aux évaluations nationales de sixième, publiée par la Direction de la programmation et du développement (DPD) en 2001, révèle que ce sont bien les items mettant en jeu la compréhension (et non les questions évaluant la maîtrise des outils de la langue), qui creusent l'écart entre les élèves faibles scolarisés en ZEP et les élèves faibles scolarisés hors ZEP<sup>1</sup>

**TABEAU 2 – Répartition en déciles (références nationales)**

	Décile 1			Décile 2			Décile 3			Décile 4			Décile 5		
	moy.	min.	max.	moy.	min.	max.	moy.	min.	max.	moy.	min.	max.	moy.	min.	max.
Ensemble des élèves															
Collèges ZEP	29,3	6,5	40,2	46	41,3	50	53,5	51	55,4	58,5	56,5	60,8	63,4	61,9	65,2
Collèges hors ZEP	45,7	9,7	54,3	59,1	55,4	61,9	65,3	63	67,3	70,3	68,4	71,7	73,9	72,8	75
Ensemble	39,6	6,5	50	55,1	51	58,6	62	59,7	64,1	67,2	65,2	69,5	71,7	70,6	72,8

(c'est le cas de certains items difficiles, la chronologie, par exemple, qui peuvent provoquer des écarts de dix-sept points). Bien que le champ « compréhension » obtienne généralement un score supérieur aux deux autres, c'est donc bien en lecture que doivent porter les efforts, lorsqu'il s'agit d'aider les élèves les plus faibles.

Les élèves repérés par les évaluations lisent en général très lentement et ont souvent tendance à oraliser. Ils peuvent avoir une représentation globale du texte qu'ils viennent de lire mais peinent lorsqu'il faut répondre à des questions précises portant, par exemple, sur les personnages et leurs actions. Par ailleurs, ils éprouvent de grandes difficultés à s'orienter dans un texte et ne savent pas s'appuyer sur les titres ou les intertitres. La recherche d'informations leur pose également des problèmes, chaque nouvelle recherche exigeant une relecture de l'ensemble. Enfin, l'insuffisante maîtrise des liens cohésifs d'un texte les condamne à se perdre très rapidement dans l'identification des référents des substituts ou dans la chronologie, bien qu'ils soient capables de réussites partielles sur ce type de tâche.

Rechercher une information ou la traiter peut être diversement réussi selon que l'on propose aux élèves un texte ou un tableau, qu'on les interroge dans le cadre du français ou des mathématiques. Ces réussites partielles sont autant de points d'appui sur lesquels des activités, susceptibles de favoriser le transfert des compétences acquises d'une discipline à l'autre, peuvent être proposées.

Enfin, ces élèves sont le plus souvent perdus dans un réseau d'exigences disciplinaires complexe auquel ils ne parviennent pas seuls à donner du sens ; ils sont en attente d'une aide destinée à tisser des liens entre ce qu'ils apprennent et ce que l'école leur demande de faire.

L'« atelier lecture » est donc un projet conçu pour répondre à ces problèmes énoncés et aux besoins individuels repérés pour chaque élève.

### L'analyse des cahiers d'évaluation et des réponses des élèves

Chaque année, les élèves sont repérés grâce aux évaluations nationales et l'analyse des réponses fait l'objet d'un travail approfondi.

En préalable à toute analyse, il convient de sélectionner les items sur lesquels l'attention sera plus précisément portée, c'est-à-dire ceux qui permettent le mieux d'appréhender les compétences des élèves dans le cadre du projet. Le problème étant de cerner au plus près les points d'appui dont ils disposent pour comprendre un texte, on ne tient pas compte des performances obtenues à l'écrit. L'ensemble des exercices du champ « production de texte » et du champ « maîtrise des outils de la langue pour écrire » est par conséquent écarté de l'analyse.

Les items de compréhension sont ensuite répartis en deux groupes en fonction de la complexité de la tâche demandée à l'élève. Le premier groupe rassemble les items de compréhension orale, de prélèvement d'informations, dans un texte et dans un tableau, ainsi que ceux qui évaluent la compréhension globale (« reconnaître le genre d'un texte et sa fonction », « saisir l'essentiel d'un texte lu »). Ces items sont, au sein de l'« atelier lecture », dits « de base », terme qui ne recoupe pas entièrement la définition adoptée dans le cadre des évaluations nationales. Il s'agit là de distinguer les questions portant sur la validité des mécanismes permettant l'accès au sens.

Les exercices de compréhension orale permettent de repérer d'éventuels problèmes liés à l'audition. C'est ainsi, par exemple, qu'un élève qui entend une histoire dont le héros est un bûcheron et qui, sur sa copie, mentionne un « boucher » révèle par là soit qu'il entend mal, soit, plus vraisemblablement (parce qu'un important champ lexical est là pour l'aider), qu'un déficit en vocabulaire risque d'invalider durablement son apprentissage. Dans l'un ou l'autre cas, une exploration est naturellement à mener.

D'autres exercices, dans lesquels il n'est question que de prélever des informations, permettent de repérer les élèves éprouvant des difficultés à lire efficacement. Ces exercices sont constitués de textes courts (une dizaine de lignes) et de quatre à cinq questions. La première d'entre elles est généralement bien renseignée (elle connaît souvent un score national de

#### NOTE

1. Voir à ce propos l'article intitulé « À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques » paru dans la revue *Éducation et formations* n° 61, octobre-décembre 2001, MEN-DPD.

réussite de plus de 95 %). Cependant, si la seconde question ne pose pas de problème à un bon lecteur, qui a compris et mémorisé l'ensemble au premier passage, un lecteur moins efficace sera contraint à une seconde lecture exhaustive ; cette lecture ne lui fournira la réponse qu'à la seule condition que la question reprenne littéralement les termes du support. Il lui faudra, en fait, autant de lectures qu'on lui posera de questions et le temps lui manquera inévitablement pour renseigner tous les items. Les élèves en difficulté obtiennent ainsi généralement une ou deux bonnes réponses en début d'exercice, puis se trompent et ne répondent pas aux dernières questions.

En septembre 2001, 24 items sur l'ensemble du protocole ont ainsi été choisis.

En « compréhension », chaque élève obtient donc deux scores. Le premier porte sur l'ensemble des items de ce champ, qu'ils soient difficiles ou non, le second porte sur les items dits « de base ».

En effet, à score égal sur l'ensemble des items en lecture, deux élèves peuvent présenter des profils très différents notamment en ce qui concerne la maîtrise qu'ils ont des mécanismes essentiels dont il vient d'être question. Si l'on se réfère au tableau 3, on remarque, par exemple, que Roland a obtenu un score de réussite de 35 % à l'ensemble des items de lecture du protocole. Il atteint cependant 50 % de réussite sur les items dits « de base », alors que Reine réalise un score, légèrement supérieur, de 38 % sur l'ensemble des items en lecture, et un score identique sur les compétences de base. En dépit de ce que pouvait laisser entendre la lecture du score global, Reine est en moins bonne situation que Roland.

### **Le dialogue avec les élèves et l'adhésion au projet**

Le travail d'évaluation ne se limite donc pas à la correction des livrets. L'équipe impliquée dans ce projet analyse les réponses fournies par chaque élève à chacune des questions et tente de comprendre la nature des erreurs commises.

À la suite de ce travail, une trentaine d'élèves est invitée à se rendre au CDI pour un entretien avec un des professeurs responsables du dispositif, entretien au cours duquel les cahiers sont de nouveau repris et

analysés. Certains élèves sont capables d'explicitier leur démarche, d'autres ne se souviennent parfois pas de l'épreuve passée deux semaines plus tôt. Pendant cette entrevue, chaque professeur présente individuellement à chaque élève le projet lecture et lui explique pour quelles raisons il est susceptible d'être concerné. Il lui propose de le mettre en rapport avec un ancien élève du projet et de réfléchir à cette proposition. Un délai d'une semaine est accordé afin que les élèves puissent en parler à leurs parents et discuter avec leurs camarades. Les parents sont également contactés par l'équipe responsable. Au terme de cette réflexion, un engagement écrit signé de l'élève et de ses parents est remis à l'équipe encadrant le projet.

Tous les élèves détectés ne se retrouvent donc pas dans l'atelier lecture. En septembre 2001, dans le groupe appartenant au premier décile, 10 élèves ont accepté le contrat proposé. Un des élèves pressentis s'est d'emblée montré peu intéressé par l'opération ; trois autres élèves, non francophones, ont été orientés vers une autre structure plus appropriée. Sur ces 10 élèves, un seul a cessé de venir progressivement à partir des vacances de février et n'a pu être réintégré.

Un élève figurant dans le deuxième décile a été orienté vers une autre forme d'aide. Les 10 autres élèves ont donc participé régulièrement et sérieusement à l'atelier.

La situation des élèves du troisième décile était moins nette. En effet, bien souvent, ces élèves ont été désignés par leurs professeurs. Leurs résultats aux évaluations, bien que faibles, étaient moins alarmants que ceux de leurs camarades et ils n'avaient pas été, dans un premier temps du moins, détectés pour faire partie de l'atelier. Certains d'entre eux ont néanmoins accepté de participer à l'opération.

La démarche toute entière est donc fondée sur le consentement de l'élève. Le projet lecture accueille ainsi entre 20 et 28 élèves chaque année.

### **□ L'ORGANISATION DE L'AIDE APPORTÉE AUX ÉLÈVES : L'« ATELIER LECTURE »**

L'aide individualisée prend donc la forme d'un « atelier lecture » où les élèves sont répartis en deux groupes travaillant alternativement au CDI autour d'activités

diverses concernant la lecture et en salle informatique sur un logiciel approprié. Les groupes se rassemblent à des moments forts de l'année : pour la deuxième évaluation par exemple, qui a lieu traditionnellement en mars ou pour l'organisation du voyage, qui fait l'objet d'un travail important et pour lequel des heures sont prévues dans l'emploi du temps de toutes les classes de sixième afin de permettre la participation des élèves au dispositif. Ainsi, à aucun moment les élèves ne sont soustraits de leur classe.

### **Le recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC)**

La caractéristique de la plupart des élèves travaillant dans cet atelier est la lenteur avec laquelle ils effectuent les opérations de lecture, lenteur qui entrave l'élaboration du sens. Ces élèves ont généralement acquis le principe du déchiffrement syllabique, cependant, ils en sont restés à ce stade, alors qu'en sixième, les élèves sont généralement passés au repérage par la voie directe et identifient les mots familiers d'une manière immédiate, en une seule saisie de l'œil. Il s'agit donc de les aider dans le repérage direct et indirect en favorisant la constitution d'un répertoire de mots facilement mobilisable. Le logiciel apporte dans ce domaine une aide précieuse, en proposant un nombre important d'exercices et une gradation des difficultés fondées sur les réussites observées et sur le temps passé à la réalisation de l'exercice. Chaque élève travaille ainsi à une vitesse légèrement supérieure à sa vitesse habituelle de lecture. Le logiciel peut aussi fournir des scores individuels par exercice et élaborer des graphiques montrant l'évolution des résultats. S'il décharge les professeurs de la recherche et de la mise en place d'exercices, l'outil leur donne un rôle essentiel lorsqu'il s'agit d'interpréter les données fournies. Les professeurs sont donc régulièrement sollicités par les élèves désireux de se voir expliquer ces données. Peu à peu, ces derniers apprennent à lire seuls les tableaux de résultats et prennent conscience des différentes techniques et stratégies de lecture ; ils réalisent en même temps qu'ils peuvent être plus ou moins performants selon l'activité demandée ce qui, par contre-coup, modifie leur attitude face à la consigne.

L'utilisation du logiciel a aussi pour avantage de placer l'élève dans une situation nouvelle d'apprentissage plus confortable dans la mesure où il ne se sent pas jugé par la machine et où les exercices sont calibrés et adaptés à ses capacités.

### **Le CDI, espace central du projet**

En alternance avec ce travail sur ordinateur, chaque élève effectue d'autres activités au centre de documentation et d'information (CDI). On considère, en effet, que l'entraînement sur l'ordinateur est inefficace s'il n'est pas immédiatement réinvesti et mis en pratique dans des situations de lecture réelle mettant en jeu l'élaboration du sens. Il s'agit en outre d'aider les élèves à transférer les compétences acquises dans différents domaines disciplinaires en recourant à des activités nouvelles. Le CDI paraît le lieu propice pour ces activités qui sortent des cadres disciplinaires, rompent résolument avec les pratiques de cours, ont une utilité immédiate et favorisent le transfert.

Pour cela, il est important d'abord de rendre le CDI familier aux élèves, de leur en expliquer le fonctionnement, ainsi que la nature des ouvrages que l'on peut y trouver. On propose à cet effet des recherches dans le dictionnaire ou l'encyclopédie, des classements par genre d'ouvrage.

D'autre part, le CDI est un lieu spécifique où l'on peut travailler autour de la notion d'espace, de son appréhension et de sa maîtrise. Ce thème est donc choisi comme support d'activités. Les élèves sont ainsi invités à prendre leurs marques dans des espaces concrets et restreints d'abord, ce qui leur permet de se déplacer en suivant des consignes et de verbaliser leurs déplacements, puis dans des espaces plus larges, espaces concrets ou abstraits, représentés sur un plan ou dans un texte.

Travailler sur un plan quadrillé permet d'aborder les tableaux à double entrée. Par ailleurs, jouer sur le déplacement est un moyen de satisfaire le besoin de mobilité de ces élèves (certains éprouvent les plus grandes difficultés à se tenir assis), de transformer en action réelle ce qu'ils ont compris, et enfin, d'accéder à des codes (différence, par exemple, entre un trait plein ou en pointillés sur un plan) non maîtrisés jusque-là.

C'est par le biais de ce type d'exercice que le réinvestissement a lieu dans différentes disciplines. Appréhender l'espace et le temps permet en effet de travailler l'histoire, la géographie, les sciences de la vie et de la terre mais également la lecture d'un récit (comment se représenter les actions successives d'un personnage, nécessairement inscrites dans l'espace propre au texte) et enfin l'écriture, lorsqu'il s'agit de retranscrire des consignes de déplacement.

L'incitation à la lecture fait également partie de l'aide apportée aux élèves. Régulièrement, le bilan effectué par le professeur documentaliste met en évidence le fait que ces élèves ont en fin de compte emprunté davantage d'ouvrages que la moyenne des élèves de sixième. Tout au long de l'année, ces lectures sont accompagnées par l'enseignant qui conseille, informe les élèves, recueille leurs réflexions sur tel ou tel ouvrage, leur donne progressivement les moyens d'utiliser les indices délivrés par le paratexte et leur demande de manière informelle de résumer brièvement ce qu'ils ont lu. La lecture cesse ainsi progressivement d'être un objet de travail et accède au rang d'outil maîtrisé et de sujet de conversation, d'échanges et de discussions.

### **Un travail de recherche active et autonome : l'organisation d'un voyage scolaire**

Durant le troisième trimestre, on propose aux élèves d'organiser eux-mêmes un voyage pour lequel un budget leur est alloué. Dans les limites de ce budget, ils doivent trouver une destination, réserver le moyen de transport de leur choix, définir les activités proposées et effectuer des réservations. Cette tâche exige la mobilisation de toutes les compétences travaillées en groupe. Les élèves ont accès, pour la mener à bien, aux moyens de communication (téléphone, fax, réseau Internet) dont dispose le collège, ce qui leur permet d'établir des rapports privilégiés avec l'administration de leur établissement.

À la fin de l'année, chaque projet est soumis à un jury composé des membres du conseil d'administration. Les élèves présentent oralement leur projet (affiche, brochure détaillée comportant un itinéraire, un programme, une fiche de tarifs).

Après la délibération, le jury explique clairement au groupe dans son entier, la raison de son choix. Un seul projet est sélectionné mais tous les élèves du projet lecture effectuent le voyage ainsi que les anciens élèves scolarisés en cinquième et participant à l'atelier écriture.

## LA NÉCESSITÉ D'UN BILAN

### **L'évolution du comportement en cours d'année**

On remarque un changement dans le comportement de ces élèves généralement conscients en septembre d'être en situation d'échec. Ils parviennent à s'approprier le CDI, qu'ils fréquentent en dehors des heures de cours. Certains d'entre eux en deviennent des usagers et des habitués. L'emprunt des livres, d'abord timide, se renforce au cours de l'année. On note également que leur comportement dans ce lieu est plus responsable que celui des autres élèves et qu'ils sont plus respectueux des modalités d'utilisation (convivialité, travail, équipement).

Ils sont aussi plus autonomes parce qu'ils ont une pratique plus approfondie du CDI et de ses ressources. Conscients de leur statut d'utilisateurs privilégiés, ils souhaitent faire partager leur expérience en aidant et en s'impliquant dans l'accueil et la gestion (localisation des documents, tenue des fichiers de prêt, manipulation des logiciels et cédéroms).

Si des écarts par rapport au comportement attendu sont encore perceptibles (retards occasionnels non expliqués, agitation parfois mal maîtrisée), la plupart des élèves concernés parviennent à travailler calmement et avec application. Ils restent cependant fragiles et totalement dépendants des événements extérieurs (une contrariété ressentie dans la journée peut perturber durablement la séquence de travail). Ces élèves sont néanmoins conscients de leur état de nervosité, voire d'agressivité, et se révèlent en mesure, une fois qu'il en a été question avec eux, de lutter contre cette tendance.

Des progrès se font sentir assez rapidement au cours de l'année. Il est à noter toutefois qu'ils se révèlent de manière plus sensible en sciences de la vie et de la terre et en histoire et géographie (vraisemblablement

parce que les compétences de recherches d'information, d'orientation et de traitement de données ont été travaillées de façon continue) qu'en français par exemple, peut-être aussi en raison de la part que détient l'écrit dans l'évaluation de cette discipline.

### La mesure des progrès

Une seconde évaluation a lieu en mars. Elle ne repose que sur la lecture et reprend exclusivement les compétences déjà mesurées en septembre. Les exercices sont comparables en termes de longueur et de difficulté.

Les évaluations de mars font apparaître un net progrès chez la plupart des élèves. Le *tableau 3* permet d'apprécier individuellement l'évolution des résultats, à la fois sur les items considérés comme étant « de base » et sur l'ensemble des items du protocole, proposant parfois des tâches complexes.

Parmi les 26 élèves ayant participé au dispositif en 2001, 4 ont vu leur score s'accroître d'au moins 30 %, 10 de 20 à 30 % et 6 de 9 à 20 %, les 6 autres ont peu ou n'ont pas progressé.

On peut avancer, au vu des résultats, que la moitié des élèves ont atteint les objectifs et sont en bonne voie.

Ils peuvent à présent aborder avec plus de confiance les apprentissages qui leur seront proposés dans les cycles ultérieurs. Il convient cependant d'être prudent avant de formuler un pronostic : en effet, les compétences évaluées ici ne prennent en compte que la lecture. Or, l'évaluation habituellement pratiquée par les enseignants mettant majoritairement en jeu la maîtrise de l'écrit, il est possible qu'un élève, dans l'incapacité de formuler et de transcrire une information qu'il a réellement perçue, ne récupère pas tout le bénéfice des efforts fournis. Écrire est un apprentissage long qui exige un travail spécifique.

La plupart de ces élèves auront encore besoin d'être soutenus car, si certaines compétences sont acquises, d'autres, qui mettent en jeu la construction d'informations et en appellent à l'implicite du texte, sont encore bien fragiles. Néanmoins, les résultats révèlent les progrès accomplis tant dans le domaine des compétences que dans celui des comportements face à la tâche. S'ils ont pris confiance en eux et ont développé des stratégies pour répondre aux questions

qui leur sont posées, ces élèves éprouvent encore des difficultés lorsqu'il leur faut affronter des tâches complexes. En cela ils ne diffèrent cependant guère de l'ensemble des élèves de sixième et l'apprentissage des compétences complexes sera poursuivi dans les cycles ultérieurs.

### Les liens avec le cursus habituel

Certains élèves inscrits à l'atelier ont tendance à manquer d'assiduité en cours d'année, ils représentent 10 à 20 % de l'effectif de départ. L'action conjointe du conseiller d'éducation, du professeur principal et des professeurs responsables du dispositif permet souvent de faire revenir ces élèves. Au cours de l'année scolaire 2001-2002, un seul inscrit a définitivement abandonné la structure d'aide mise en place.

Bien entendu, les progrès sont d'autant plus sensibles que l'élève est assidu et motivé. Mais cette motivation est parfois difficile à maintenir si l'élève ne prend pas conscience de ses propres progrès. En effet, il y a souvent une distorsion entre les résultats obtenus à l'écrit et les progrès enregistrés en lecture, que les notes ne reflètent pas. D'où la nécessité d'un dialogue permanent entre les enfants et les adultes responsables du fonctionnement de l'atelier mais aussi avec les autres professeurs et les parents de ces élèves.

Pour remédier aux difficultés des élèves face à l'écrit, un « atelier d'écriture » leur est proposé en cinquième à raison de 2 heures hebdomadaires. Cet atelier est pris en charge par un professeur de français et par un professeur d'histoire et géographie. L'« atelier d'écriture » exploite dans un premier temps la sortie effectuée à la fin de l'année précédente, à partir des photos et des souvenirs des élèves. Il aboutit à l'écriture en commun de plusieurs documents. L'année 2001-2002 a ainsi vu paraître un recueil de textes intitulé *Je me souviens*, suivi d'un autre *Souvenez-vous du 11 septembre* puis d'un troisième, *Nos anniversaires* et s'est achevée par la rédaction d'un petit roman historique. Cet atelier est transformé en itinéraire de découverte depuis la rentrée 2002.

Un premier bilan montre que les premiers élèves ayant participé à ce dispositif en 1998 sont parvenus en troisième sans avoir redoublé de classe au collège. L'un d'entre eux a obtenu une orientation en seconde

**TABLEAU 3 – Résultats des élèves de l'atelier lecture en septembre 2001 et en mars 2002  
(les résultats ont été anonymés)**

NOM		Score par item en septembre	Score en % de septembre	Score par item en mars 2002	Score en % de mars 2002
<b>Gilles</b>	Base lecture	13/24 items	54 %	19/21 items	<b>90 %</b>
	Total lecture	19/40 items	48 %	24/40 items	60 %
<b>Ingrid</b>	Base lecture	12/24 items	50 %	16/21 items	<b>76 %</b>
	Total lecture	15/40 items	38 %	20/40 items	50 %
<b>Grégoire</b>	Base lecture	11/24 items	46 %	16/21 items	<b>76 %</b>
	Total lecture	13/40 items	33 %	19/40 items	48 %
Rosalie	Base lecture	13/24 items	54 %	12/21 items	57 %
	Total lecture	18/40 items	46 %	15/40 items	40 %
Raïssa	Base lecture	16/24 items	67 %	16/21 items	76 %
	Total lecture	19/40 items	48 %	21/40 items	53 %
<b>Bertrand</b>	Base lecture	12/24 items	50 %	16/21 items	<b>76 %</b>
	Total lecture	19/40 items	48 %	22/40 items	55 %
Reine	Base lecture	9/24 items	38 %	12/21 items	57 %
	Total lecture	15/40 items	38 %	15/40 items	38 %
<b>Alain</b>	Base lecture	13/24 items	54 %	18/21 items	<b>86 %</b>
	Total lecture	17/40 items	43 %	25/40 items	63 %
<b>Inès</b>	Base lecture	15/24 items	63 %	20/21 items	<b>95 %</b>
	Total lecture	26/40 items	65 %	30/40 items	75 %
<b>Adelphe</b>	Base lecture	10/24 items	42 %	14/21 items	<b>67 %</b>
	Total lecture	18/40 items	45 %	18/40 items	45 %
<b>Apollinaire</b>	Base lecture	10/24 items	42 %	16/21 items	<b>76 %</b>
	Total lecture	17/40 items	43 %	18/40 items	45 %
<b>Aimé</b>	Base lecture	10/24 items	42 %	13/21 items	<b>62 %</b>
	Total lecture	12/40 items	30 %	19/40 items	48 %
Roland	Base lecture	12/24 items	50 %	12/21 items	57 %
	Total lecture	14/40 items	35 %	14/40 items	35 %
Édith	Base lecture	13/24 items	54 %	–	–
	Total lecture	12/40 items	30 %	–	–
Renaud	Base lecture	16/24 items	67 %	15/21 items	71 %
	Total lecture	27/40 items	68 %	25/40 items	63 %
<b>Nadège</b>	Base lecture	13/24 items	54 %	19/21 items	<b>90 %</b>
	Total lecture	15/40 items	38 %	23/40 items	58 %
<b>Émilie</b>	Base lecture	15/24 items	63 %	20/21 items	<b>95 %</b>
	Total lecture	22/40 items	55 %	26/40 items	65 %
Davy	Base lecture	12/24 items	50 %	12/21 items	57 %
	Total lecture	13/40 items	33 %	14/40 items	35 %
Matthieu	Base lecture	9/24 items	38 %	11/21 items	52 %
	Total lecture	9/40 items	23 %	12/40 items	30 %
<b>Maurice</b>	Base lecture	16/24 items	67 %	18/21 items	<b>86 %</b>
	Total lecture	23/40 items	58 %	26/40 items	65 %
Thècle	Base lecture	16/24 items	67 %	16/21 items	76 %
	Total lecture	21/40 items	53 %	21/40 items	53 %
Hermann	Base lecture	13/24 items	54 %	11/21 items	52 %
	Total lecture	20/40 items	50 %	12/40 items	30 %
Côme	Base lecture	16/24 items	67 %	14/21 items	67 %
	Total lecture	17/40 items	43 %	15/40 items	38 %
<b>Vincent</b>	Base lecture	15/24 items	63 %	18/21 items	<b>86 %</b>
	Total lecture	20/40 items	50 %	22/40 items	55 %
Venceslas	Base lecture	6/24 items	25 %	10/21 items	48 %
	Total lecture	8/40 items	10 %	14/40 items	35 %
<b>Michel</b>	Base lecture	16/24 items	67 %	16/21 items	<b>76 %</b>
	Total lecture	22/40 items	55 %	20/40 items	50 %
Jérôme	Base lecture	10/24 items	42 %	14/21 items	67 %
	Total lecture	12/40 items	30 %	21/40 items	53 %

générale. Quatre élèves ont été admis en seconde technologique et tous les autres élèves sans exception ont obtenu la seconde professionnelle répondant à leur vœu. Aucun de ces élèves n'a quitté le système scolaire.

Le dispositif qui vient d'être décrit repose sur trois points essentiels : la reconnaissance, le consentement et la confiance.

En tout premier lieu vient la reconnaissance de l'élève, de ce qu'il est et de ce qu'il sait faire. Même si les évaluations nationales aident les enseignants à cerner rapidement les compétences des enfants, cette reconnaissance se construit tout au long de l'année et dépend des relations des uns et des autres. Cette

relation, elle-même, est fondée sur l'adhésion initiale au projet. Les élèves, prenant conscience de l'aide qui leur est proposée et de la possibilité qu'ils ont de la refuser, deviennent responsables de leur scolarité. C'est ce consentement qui fonde le travail engagé. Au fil du temps, cependant, il est maintes fois remis en question. Souvent découragés, démobilisés, les élèves ont tendance à le nier ; les enseignants doivent alors prendre le temps d'examiner les raisons de ce découragement et d'explicitier à nouveau les termes du contrat qui les engage, tout comme il engage les élèves. Ce rapport de confiance patiemment construit est la condition sans laquelle un tel dispositif ne peut aboutir. ■