

CES VIEILLES CHOSES NEUVES DE TOUS LES JOURS

Patrice Heems
Professeur des écoles spécialisé
École P. & M. Curie, Fresnes-sur-Escaut

C'est une journée ordinaire. Une journée comme tant d'autres. Une de ces journées de classe dont on ne gardera aucun souvenir parce qu'il ne s'y passe rien d'exceptionnel et qui, donc, se perdra dans la masse de toutes ces autres journées ordinaires qui, mises bout à bout, constituent l'expérience professionnelle. Il y a là, assis sur un banc, six gamins plus ou moins concentrés selon leur degré de fatigue. Et puis il y a moi, assis en face, qui attend. Les enfants remuent, se bousculent. J'ai posé une question mais pour l'instant je vois bien qu'il n'y a qu'Anastasia qui cherche. Sullivan rattache pour la trentième fois le velcro de ses baskets. Christopher essuie négligemment son nez d'un revers de manche copieusement maculé. Dany balance frénétiquement ses jambes. Mehdi bavarde avec Mathieu. Le pouce dans la bouche, Madison rêve en tournant autour de son doigt une boucle de ses cheveux. J'attends. Je répète la question. Je râle un peu sur Christopher qui termine de nettoyer son nez avec l'autre manche. J'attends toujours. Et puis il y a enfin ce long silence qui s'installe : le silence des enfants qui cherchent et de l'institut qui attend, patiemment, en espérant qu'aujourd'hui l'un d'entre eux trouvera la solution et ajoutera une petite pierre à cette fragile construction qu'est l'apprentissage de la lecture. C'est un silence que j'aime parce qu'il est le signe tangible que mes élèves sont au travail.

Et puis je me souviens tout à coup, à cause d'un léger bruit dans mon dos, qu'aujourd'hui il y a quelqu'un d'autre dans la classe. Je me retourne, je croise le regard surpris et attentif de trois jeunes stagiaires professeurs des écoles qui sont venus voir « comment ça se passe » dans l'enseignement spécialisé et je me dis : « Ça y est, les explorateurs viennent d'arriver sur Mars ! »

Tout compte fait, cette journée ne sera pas si ordinaire. A cause de ces trois regards dans mon dos, je prends brutalement conscience de la réalité de la classe et de son caractère étrange. Je suis là, assis sur ma chaise avec un cube rouge sur le genou droit et un cube bleu sur le genou gauche. Je viens de demander à mes élèves comment s'appelle le cube bleu. Les enfants ne sont pas surpris : on joue à ce petit jeu, avec quelques variantes, depuis des semaines. Mais derrière moi je sens un profond désarroi : « C'est une séquence de lecture qu'il nous montre là ? »

J'enseigne à la marge. Mon statut professionnel particulier d'instituteur spécialisé fait que je m'adresse à un public d'élèves en très grande difficulté scolaire. Il existe et il existera sans doute toujours des élèves pour qui l'apprentissage de la lecture sera plus long, plus compliqué, plus douloureux que pour les autres. Certains parce qu'ils souffrent d'une déficience intellectuelle légère, mais la plupart pour bien d'autres raisons dont la principale est sans doute que l'école ne fait pas partie de leurs préoccupations. Dès leur naissance, la vie leur a réservé suffisamment de soucis pour que la lecture, cet acte si éloigné de leur univers, ne mobilise pas toute leur énergie.

Je dois leur apprendre à lire quand même, malgré tout. Malgré le manque de sommeil, malgré ce film qu'ils ont vu hier soir et dont les images continueront longtemps à les préoccuper, malgré le papa qui est parti, malgré la maman qui viendra les chercher ce soir très énervée par son après-midi au café ou épuisée par les courses au Lidl de la ville d'à côté, c'est-à-dire au diable quand on y va à vélo. Je dois leur apprendre à lire malgré le mal aux dents à cause de l'excès de bonbons, malgré les lunettes cassées depuis deux mois et toujours pas remplacées, malgré le cuir chevelu qui démange à cause des poux, malgré la faim quelquefois, trop souvent, parce que les allocations arrivent seulement dans quatre jours et qu'il n'y a plus, à la maison, que des casse-croûtes à tremper dans du lait.

Ils s'appellent Kevin, Brandon, Sullivan, Christopher, Logan, Dany, James, Dylan... Ça dépend beaucoup du feuilleton ou du chanteur à la mode au moment de leur naissance. Il y a Jean-Marc aussi, et Philippe. Nous plaisantons parfois, entre instits, sur les drôles de prénoms de ces deux-là : l'humour d'instit est incompréhensible au commun des mortels.

Elles s'appellent Jenifer, Jennifer, Jenyfer, Jennyfer, Mhégane, Mégane ou Méghane... Ça dépend d'on ne sait quoi.

Ils habitent presque tous le Marais, c'est-à-dire loin, très loin de l'école, dans une sorte de terrain vague à l'écart de la ville, coincé entre la voie rapide et le canal de l'Escaut. Là s'empilent caravanes et cabanes de jardin autour de deux ou trois maisons insalubres, sans eau courante, sans assainissement. Cinq bons kilomètres à faire à pied ou en équilibre sur la poussette de la petite soeur, matin et soir, par tous les temps, avec des vieilles baskets pourries qui viennent du grand frère ou du cousin ou d'Emmaüs. Une heure de route pour aller, une heure pour revenir, six heures de classe, deux heures de cantine. Ils n'ont pas sept ans et ils ont des journées de travail de dix heures.

Je dois leur apprendre à lire.

Ils parlent mal. Ils connaissent très peu de mots, les prononcent très mal quand ils les connaissent, ils mélangent les temps des verbes, confondent « hier » et « demain », « pourquoi » et « parce que », s'emmêlent dans les pronoms... Beaucoup devraient voir un orthophoniste mais n'iront jamais. D'autres ont déjà bénéficié de plusieurs dizaines de séances et articulent toujours aussi mal.

Ils n'ont jamais vu un livre ailleurs qu'à l'école. Ils n'ont jamais vu leur mère un livre à la main. Souvent d'ailleurs leur mère ne sait pas vraiment lire.

Et moi je dois leur apprendre à lire.

Je dois leur apprendre à lire malgré ma colère. Ou plutôt avec ma colère : cette colère qui me fait y aller tous les jours. Parce que ce n'est pas juste. Parce que la misère de mes élèves, la misère de leurs parents, me fait mal et me fait honte. Parce que pour sortir de cette misère, mes élèves n'ont peut-être qu'une seule chance, que cette chance c'est d'apprendre et que, pourtant, chaque année, on continue de constater l'échec de l'école. La colère aussi parce que tout se passe comme si ce n'était pas la peine d'en parler : c'est comme ça, il n'y a rien à faire, on ne peut rien y faire. Et puis tout cela sonne faux, tout cela ne paraît pas réel. La misère des adultes, la précarité comme on dit maintenant, on la connaît : on en parle au journal de 20 heures. On a du mal à l'accepter, mais on sait qu'elle existe et on vit avec. Mais la misère des enfants de cinq ans, personne n'a envie de savoir qu'elle existe. Et personne n'a envie de savoir que l'école laïque, gratuite et obligatoire que la société a créée ne change pas grand-chose à cet état de fait : tu es né dans la misère, tant pis pour toi, tu vivras dans la misère.

Je suis en colère contre l'impuissance de l'école qui ne change pas l'ordre des choses. Je suis en colère contre moi parce que je n'y arrive pas. Et c'est pour cela que je continue.

Je dois leur apprendre à lire

Oh pas tout seul. Le gros du travail, c'est la vraie maîtresse qui le fait : la maîtresse de la classe. Moi je suis juste un petit plus. Je vais chercher les élèves les plus en échec de l'école par petits groupes, un petit peu tous les jours pour essayer de limiter les dégâts. Je suis la « solution » inventée par l'Éducation Nationale pour lutter contre l'échec scolaire. Je suis le réseau d'aide spécialisé. Je suis le spécialiste, celui qui sait. Enfin, je le suppose, puisque j'ai un diplôme où il est écrit que je suis apte aux aides spécialisées.

Il n'a pas de quoi être fier le spécialiste !

Ce qui est certain, c'est que s'il existe un métier qui évite toute dérive orgueilleuse, c'est bien celui d'instituteur spécialisé. Voilà bientôt quatorze ans que je le pratique et je suis obligé de constater tous les jours que mes élèves ont toujours autant de mal à apprendre à lire et que je n'ai pas beaucoup d'outils pour les aider. C'est sûr que, l'expérience venant, je suis vraiment devenu expert pour diagnostiquer ce qui coince, ce que l'enfant n'a pas compris, quelle compétence indispensable pour progresser il n'arrive pas à maîtriser. Cela aide, c'est certain. Mais il n'empêche qu'une fois le diagnostic prononcé, il ne me reste plus que deux armes. La première arme, c'est la volonté inébranlable de prendre tout le temps qu'il faudra. Appelez ça de la patience si vous voulez. Je n'en tire aucune fierté : quand c'est à-peu-près tout ce que l'on peut offrir comme aide, la patience n'est plus une vertu mais une nécessité. La deuxième arme, c'est une petite liste d'activités ou

d'exercices qui tiendrait sur une demi feuille. C'est toute ma préparation de classe, tout mon programme : quelques bricolages pédagogiques inventés sur le tas, au jour le jour, ou pompés sans vergogne à un collègue. Voilà tout l'arsenal du « spécialiste » : une douzaine d'exercices qui, un jour, ont marché. Des petits bouts d'exercices pour construire des petits bouts de savoirs.

Les stagiaires, au fond de la classe, qui regardent le « spécialiste » faire sa « leçon » de lecture (ça ressemble à tout sauf à une leçon !) avec des cubes ou des bâchettes, puis tout à coup gribouille des syllabes sur des Post-it qu'il scotche, décolle, recolle pour les jeter à la poubelle à la fin de l'heure, doivent soit me prendre pour un fou, soit se persuader qu'ils assistent là au summum de l'innovation pédagogique.

Alors quand les élèves sont partis, je leur raconte comment naît une activité dans ma classe.

Ça commence toujours pareil : Dylan n'a pas compris. Dylan ou Kévin peu importe. C'est toujours pareil sauf que ça n'est jamais au même moment, jamais quand je m'y attends. Quand je remarque l'incompréhension de Dylan à un moment prévu, tout va bien : je sors à ce moment-là le petit bricolage explicatif qui avait fonctionné avec Kévin. C'est cela que j'appelle l'expérience. Mais très souvent je n'ai rien à proposer. Alors j'invente, j'improvise un petit truc, une bidouille, un zinzin... Si ça marche, tant mieux, je garde le petit truc dans mon cartable pour une prochaine fois. Le plus souvent, ça ne marche pas. Alors Dylan repart dans sa classe sans avoir compris et moi, je pars chercher un autre groupe avec, dans la tête, mon échec...

C'est comme ça qu'est né le zinzin des cubes.

Avec Sandra. Je l'aimais bien Sandra. J'aimais bien son air de me regarder comme pour me dire : « Ce n'est pas la peine de me raconter d'histoires. » Rien ne l'énervait plus par exemple que cette petite phrase si familière des maîtres et des maîtresses d'école : « On va faire un petit jeu ! » Il ne fallait pas compter sur elle pour marcher dans la combine. Un jeu c'était fait pour jouer, pour s'amuser. Ce n'était certainement pas ces machins ennuyeux où il faut écrire ou chercher des mots comme on lui proposait à chaque fois. Sandra avait bien compris qu'à l'école il fallait travailler et d'ailleurs elle n'aimait pas ça du tout.

Ce jour-là, quand elle m'a vu sortir mes feuilles de papier bristol, mon gros marqueur et ma paire de ciseaux, elle m'a demandé : « C'est un travail ? » J'ai répondu que oui, nous allions faire un petit travail de lecture, alors elle a soupiré, elle s'est calée dans son coin et elle s'est préparée à un long moment d'ennui.

L'objectif de la séance était simple. Je voulais que les enfants remarquent cette chose si évidente pour nous, lecteurs experts : dans le mot *malade* et dans le mot *matin* il y a quelque chose de pareil. Il y avait déjà longtemps que j'avais compris qu'il était inutile, pour certains enfants, de s'acharner à leur faire reconnaître et apprendre des sons parce qu'ils n'ont pas perçu que ces sons reviennent dans différents mots. Pour eux, un sapin et un savon ne peuvent pas avoir de rapport et le discours de la maîtresse sur le mode du « ça commence comme... » est du véritable hébreu. Alors on allait travailler là-dessus.

J'ai commencé par écrire man sur un morceau de bristol puis je l'ai mis de côté.

Ensuite, sur un autre bristol j'ai écrit *malade*, et sur un troisième j'ai écrit *matin*. J'ai annoncé : « Là j'ai écrit *malade* et là j'ai écrit *matin*. Regardez, il y a

quelque chose de pareil. » S'en est suivi un de ces dialogues surréalistes qui font tout le sel des séances de lecture :

« C'est pas pareil !

– Non, les deux mots ne sont pas pareils mais il y a quelque chose de pareil dans les mots.

– Non parce que là c'est *matin* et là c'est *malade*.

– Oui, c'est vrai mais regardez, il y a quelque chose qui est écrit pareil dans *malade* et dans *matin*. Il y a des lettres pareilles.

– Non parce que là il y a une boucle et que là il y a un *i*.

– Oui c'est vrai, ça c'est pas pareil mais il y a quand même des choses pareilles... »

On discute comme ça un bon moment et on finit par se mettre d'accord autour de l'idée que « les trois ponts, le rond et la canne » (le *m* et le *a*) étaient effectivement pareils. Je prends alors les ciseaux et je découpe la première syllabe de chacun des deux mots et je fais constater qu'elles sont identiques. Ensuite, je prends le *ma* de *malade* et je le rapproche du *man* préparé à l'avance. À ma grande joie, la plupart reconnaissent que cela fait *maman*. Je prends maintenant le *ma* de *matin* et je recommence. Là encore, la plupart reconnaissent *maman*. Plein d'espoir, c'est alors que je demande à Sandra ce que c'est que ce morceau qu'on voit au début de *maman*, *matin* et *malade*. Elle me répond *malade*. Je lui explique que non, ce n'est pas possible, que *malade* c'est le mot entier mais que là c'est seulement un morceau. Je rejoins les deux morceaux, je les sépare à nouveau et je lui explique : « Tu vois là, c'est *malade* mais là, il n'est plus entier : ce n'est plus *malade*. » Visiblement, elle n'était pas convaincue. Je lui montre le morceau *lade* et lui demande ce que c'est. Elle me répond *malade*.

Dix minutes plus tard, on en était toujours là. Pour Sandra, je pouvais couper un mot en autant de morceaux qu'il me semblait bon : chaque morceau c'était toujours le mot. Pire, elle voulait bien admettre une ressemblance de forme entre *ma* découpé dans *matin* et *ma* découpé dans *malade* mais pour elle le premier demeurait *matin* et le second *malade*. Et elle se faisait un devoir de me le démontrer en me signalant qu'on ne pouvait obtenir une reconstitution parfaite des mots d'origine que si (découpage maladroit oblige) on utilisait les « bons » morceaux : « Autrement regarde, là, ça se colle pas bien. »

C'est là que je me suis dit qu'il fallait peut-être se passer de support écrit pour l'instant. J'ai attrapé la première chose que j'avais sous la main : la boîte des cubes de mathématiques. Ce sont de simples cubes de toutes les couleurs qui s'emboîtent les uns dans les autres pour former des piles. Le genre de matériel qui sert à tout et à rien. Un jour on l'utilise pour les additions (deux cubes rouges et trois cubes jaunes ça fait cinq cubes), un autre pour les exercices de tri, un autre encore pour comptabiliser les bonnes réponses (chaque fois qu'on répond bien on a un cube, à la fin on regarde celui qui a la plus grande pile : c'est bien pratique quand, comme Dany, on ne sait pas compter au delà de sept). J'ai donc pris un cube bleu et un cube rouge et j'ai dit à Sandra en lui montrant le bleu : « Tu vois, ce cube s'appelle *cou* et le rouge s'appelle *leur*. » Je les ai emboîtés et après un certain temps (un temps certain), Sandra s'est rendu compte que mon petit montage faisait *couleur*. J'ai séparé les deux cubes et je lui ai demandé comment s'appelait le bleu et elle m'a répondu :

« Ben... *couleur* !

– Le bleu et le rouge c'est *couleur* et le bleu tout seul c'est *couleur* ?

– Ben oui !

– Et le rouge alors, il s'appelle comment ?

– Ben... *couleur* ! »

Je désigne alors successivement le bleu et le rouge que j'ai à nouveau emboîtés en disant : « *couleurcouleur* ?

– Ah ben non ! »

Ouf, on y était... Il y a eu encore beaucoup de tâtonnements, d'hésitations, de malentendus mais tant bien que mal, ce jour-là, Sandra a compris qu'un mot pouvait se découper en syllabes et surtout que ces syllabes ne voulaient rien dire en elles-mêmes, que le sens ne venait qu'après l'assemblage. Un pas important, donc, dans sa compréhension du fonctionnement du code alphabétique. Pourquoi Sandra n'a-t-elle pu faire qu'avec ces cubes symboliques ce travail intellectuel qui, a priori, pourrait se faire avec des syllabes écrites ? Je n'en sais rien. L'expérience montre que ce bricolage est une aide particulièrement bénéfique chez beaucoup d'enfants en difficulté. Peut-être parce qu'il est plus facile de comprendre que l'écrit est un codage des sons de l'oral en faisant justement abstraction, pour un temps, de toute trace écrite. Il est plus facile pour un enfant de comprendre qu'avec le *cou* de *couleur* et le *teau* de *bateau* on peut faire *couteau* si *cou* est le « nom » d'un cube bleu et *teau* celui d'un cube blanc. Le côté très visuel de ces cubes qui s'emboîtent et se déboîtent joue sans doute beaucoup également.

Bref, depuis sept ou huit ans maintenant, je joue avec des cubes pour aider mes élèves à comprendre cette histoire si compliquée de syllabes. Et je joue avec des bâchettes pour compter les mots dans une phrase. Des bâchettes et surtout pas des cubes pour bien montrer qu'on ne parle pas de la même chose : *couleur* c'est un mot donc une bâchette mais c'est deux cubes donc deux syllabes.

Là encore, cela peut donner lieu à des moments de classe un peu étonnants, vu d'un œil extérieur, comme en témoigne ce dialogue entre moi et un groupe de six enfants, vieux d'une semaine à peine et retranscrit ici à-peu-près mot à mot. Il faut d'abord imaginer la scène : je suis assis d'un côté d'une grande table les enfants sont de l'autre côté. À aucun moment, pour l'instant, il n'est question d'écrire quoi que ce soit. Nous sommes sur le mode du « bavardage » tranquille : pas d'angoisse ! Comme aurait dit Sandra, cela ne ressemble pas trop à un « travail ». On commence par se mettre d'accord sur une petite phrase : *Le petit garçon mange un abricot*. Chaque élève la répète à son tour, avec souvent beaucoup de difficulté à cause de cette tournure de phrase avec double sujet, si profondément ancrée dans le parler du Nord (Non, Kévin ! C'est *le petit garçon mange un abricot*, pas *le petit garçon il mange un abricot* !) Ensuite, on cherche ce que l'on devrait dessiner si on voulait dessiner cette histoire :

« Un garçon !

– D'accord, il faut un garçon. Je prends cette bâchette rouge et je l'appelle *garçon*. Qu'est-ce qu'il y a encore dans cette histoire ?

– Un abricot !

– D'accord, il faut un abricot. Je prends cette autre bâchette rouge et je l'appelle... ?

- Nabricot !!!
- Non, *abricot* ! Le mot c'est *abricot*. Allez, on répète.
- Garçon... abricot.
- Bien, il est comment le garçon de l'histoire ?
- Rouge !
- Non, c'est la bûchette qui est rouge mais le garçon, dans l'histoire, il est comment ?
- ...
- ?
- Il est vieux ? Il est jeune ? Il est petit ? Il est grand ?
- ...
- Le *petit* garçon, il est comment ?
- Ben *petit* !
- D'accord. Alors il faut un mot pour dire qu'il est petit. »
- Je prends une bûchette jaune.
- « Comment je l'appelle ?
- *petit*.
- D'accord, je la mets où ?
- Là.
- D'accord. Allez on répète !
- Le petit garçon.
- Ah non, ça c'est *petit*, ça c'est *garçon* et ça c'est *abricot*. Allez !
- Petit... garçon... abricot.
- Bien, qu'est-ce qu'il fait le petit garçon dans l'histoire ? Il est en train de... ?
- Manger.
- D'accord. Et comment on le sait ? C'est quoi le mot, dans *le petit garçon mange un abricot*, qui nous dit qu'il est en train de manger ?
- C'est *mange*.
- D'accord, alors je prends cette bûchette verte et je l'appelle... ?
- *mange*.
- D'accord. On y va !
- Petit... garçon... mange... abricot.
- D'accord. Combien il y a d'abricot ? »

Il y aura une bûchette noire pour le mot *un*. Il y aura Madison qui cherchera un bon moment où cette bûchette doit se placer. Il y aura une autre bûchette noire pour *le*. Celle-là, elle viendra dans la douleur. Pas facile de trouver ce mot qui explique qu'il y a un seul petit garçon mais qui n'est pourtant pas le mot *un*. À la fin, il y aura, alignées sur la table, de droite à gauche pour moi et de gauche à droite pour les élèves, une bûchette noire, une jaune, une rouge, une verte, encore une noire et encore une rouge. Rouge pour les noms, jaune pour les adjectifs, vert pour les verbes, selon le code adopté dans l'école pour les analyses grammaticales. Parce qu'un jour ces élèves qui n'arrivent pas à apprendre à lire sauront, je le jure, souligner le verbe en vert et les déterminants en noir.

Ensuite, on essaiera d'écrire. Pas tout de suite. Peut-être plus tard dans l'année. Peut-être l'année prochaine. Et on comparera alors la proposition écrite de Madison

(qui ressemblera sans doute à : *le petit gazon maan chun nabiqo*) avec les bûchettes. On verra qu'on ne peut pas faire de trou au milieu de *mange*. On se rappellera que le mot c'est *abricot*. Il y aura peut-être ce jour-là des stagiaires professeurs des écoles au fond de la classe qui auront l'impression de débarquer sur Mars, qui croiront assister à quelque chose de nouveau, d'innovant. Plus vraisemblablement, nous serons tout seuls, les élèves et moi, à « faire comme tous les jours », à « faire comme la dernière fois ». Jusqu'à ce que ça marche, qu'ils comprennent. Et si ça ne marche pas, j'essayerai autre chose. Quelque chose que j'ai déjà fait. Ou quelque chose qu'il faudra inventer, qui marchera... ou pas. Si ça marche, je mettrai le « bidule » dans ma besace et je m'en servirai pendant des années. Voilà tout le secret de l'innovation pédagogique en A.I.S. : retenir et réutiliser ce qui a fonctionné une fois.

Des « bidules », je dois en avoir une toute petite douzaine.

Je suis un spécialiste de la lecture : la preuve, je connais au moins douze « bidules ».