

LA PLUS PETITE LECTURE À COMPRENDRE

Patrice Heems

École Pierre & Marie Curie, Fresnes-sur-Escaut

C'est l'histoire d'un enfant tout seul. Un enfant tout perdu. Il est perdu parce qu'il ne trouve pas ce qu'il cherche. Devant lui il y a un océan, un désert, une jungle hostile. Devant lui il y a quatre lettres. Pas plus. Deux fois deux lettres plus exactement : deux syllabes. Tout un monde...

Lire les syllabes, ça va. Il a fallu du temps, beaucoup de temps mais ça va. Depuis un an, deux ans parfois, quotidiennement, avec application, on s'y entraîne. Quand il y a seulement deux lettres devant lui, notre enfant perdu n'est pas du tout perdu. Il sait « lire » **ma, to, ru, si, vé...** Et quand il ne sait pas, il regarde sur les affiches. Il voit devant lui deux lettres et donc il cherche d'abord l'affiche où il y a la première des deux lettres (un **l** par exemple) puis, dans cette affiche il cherche la syllabe (un **l** et un **u** par exemple). À côté de cette syllabe il y a un dessin (en l'occurrence, ici, une paire de lunettes). Ce dessin, l'enfant le reconnaît, c'est obligatoire. Il n'y a, sur les affiches, que des dessins que tous les enfants peuvent nommer sans hésitation. C'est pour cela que les affiches ne sont jamais les mêmes d'un an sur l'autre. Au début de cette année, par exemple, à côté de la syllabe **lu**, j'avais dessiné une lune. Mais un jour j'ai montré le dessin à Dylan¹ et il a dit « soleil ». Alors l'affiche du **l** est partie directement à la poubelle, j'ai recommencé tous les dessins : le lapin, le lit, le loup, et à la place de la lune, j'ai dessiné des lunettes. Plus on avance dans l'année, moins les affiches servent. C'est un travail

1. Tous les prénoms cités dans cet article ont été changés.

routinier, quotidien, systématique : tous les jours on « lit » des syllabes. On les lit, ou bien on les « déchiffre », ou on les « reconnaît ». Posons une fois pour toutes que cela n'a aucune importance de savoir comment s'appelle cette activité : il n'est pas question d'entrer ici dans l'insoluble querelle au sujet des « méthodes » de lecture. Savoir lire des syllabes est un outil indispensable pour résoudre ce difficile problème qui consiste à savoir ce qui est écrit sur le papier. Il faut d'autres outils, beaucoup d'autres outils pour résoudre le problème. Et surtout, il faut apprendre à se servir des outils, au bon moment, mais posons également que pour notre enfant perdu, la lecture de syllabe est un outil qu'il maîtrise.

Il y a des enfants qui n'y arrivent jamais. La syllabe, la conscience phonologique en général reste, pour eux, un mystère total. Ils n'arrivent jamais à « entendre » **ma** dans le mot **matin**. Ou bien ils ne comprennent pas de quoi on parle quand on leur demande ce qu'il y a de pareil dans **maman** et dans **malade**. Ou encore ils ne savent pas taper dans les mains en disant **ro... bi... net**. Ou ils savent faire tout cela mais de toute façon, ils ne parviennent tout simplement pas à distinguer qu'un **a** n'a pas la même forme qu'un **u**... Alors, vous pensez bien, **bon, pou, pon, don**, toutes ces choses bizarres qu'on leur met sous le nez, ne resteront pour eux que des bâtons, des ronds et des ponts.

Mais notre enfant perdu gère très bien les syllabes. Et même il aime bien ça : c'est facile ! Il aime bien les exercices un peu mécaniques, il se sent à l'aise. C'est un jeu, il a une règle : si on suit bien la règle, on gagne. Le maître pose sur la table deux lettres, il faut « dire la réponse ». On peut « chercher dans sa tête » ou bien on peut « regarder les affiches », on peut faire comme on veut. Ethan sait que ce qu'il a devant lui se prononce « **lu** », Chloé a d'abord besoin de se souvenir que c'est la lettre de « lapin » et la lettre de « usine », Valentin a besoin de prononcer à haute voix : « **llll... u... ll... u... lu** ». Dylan lui, a besoin de retrouver le dessin des lunettes mais bon, peu importe, à la fin, chacun dit « **lu** » et le maître est content.

Ce qui égare notre enfant perdu, c'est quand il y a deux syllabes. Oh bien sûr, puisqu'il peut lire une syllabe, il peut en lire une autre, et même plusieurs si on le lui demande. Sans problème. Seulement voilà, quand il voit deux syllabes posées devant lui, notre enfant perdu sait que va se poser une nouvelle question. Ou, plus précisément, il sait que va se poser **la** question : celle que son maître va lui répéter inlassablement et à laquelle, hélas, il sait qu'il ne pourra pas répondre.

Cette question, notre enfant perdu l'a parfaitement comprise, et c'est peut-être cela le pire. À l'école, mes élèves² sont plutôt habitués à ce que cela se passe de la façon suivante : quand le maître ou la maîtresse pose une question, soit on comprend cette question et donc on peut y répondre, soit le maître ou la maîtresse est encore une fois en train de parler d'un de ces bazars qui échappent complètement à la compréhension (au hasard : les trucs avec des retenues ou bien les histoires de passé et de futur avec des « e-n-t » ou des « a-i-s » qu'on sait même pas comment ça

2. Ceux que j'appelle « mes élèves » sont les enfants en grandes difficultés scolaires de mon école. Ils sont pendant la plus grande partie de la journée dans leur classe de CP ou de CE1 avec leur maîtresse et viennent travailler avec moi, en tout petit groupe de 4 ou 5. Officiellement, cela s'appelle de « l'aide spécialisée », mais mes élèves appellent plus simplement cela du « soutien ».

s'appelle), et dans ce cas, on attend que Samuel réponde (c'est comme ça, Samuel comprend toujours les questions. Ce n'est pas juste mais c'est comme ça !).

Cette fois-ci ce n'est pas pareil. L'enfant perdu sait très bien ce qu'il doit chercher. Ces deux syllabes, il faut les coller et, normalement, ça veut dire quelque chose. D'ailleurs, avant d'en arriver là, l'enfant perdu a fait, des centaines de fois, le travail dans l'autre sens : il a pris un mot, qui veut dire quelque chose, et il l'a coupé en syllabes qui ne veulent rien dire. Longtemps d'ailleurs ce travail l'a complètement dérouté : on posait devant lui deux cubes, un vert et un jaune, en lui disant : « ça c'est **vélo** » et puis on lui demandait comment s'appelle le cube vert. Pour l'enfant perdu c'était tout simple et tout logique : si un cube vert et un cube jaune c'est **vélo**, dans ce cas le cube vert c'est **vélo** et le cube jaune également. C'était impossible, au début, d'imaginer que quelque chose qu'on comprend (un vélo, tout le monde sait ce que c'est !) devienne deux machins qui ne veulent rien dire (un **vé** ?... un **lo** ?... Mais de quoi on parle là ?) Souvent d'ailleurs les enfants essayent de donner du sens aux syllabes : « Ah oui, **lo** comme de l'eau ! » Et si ce n'est vraiment pas possible (comme, par exemple avec les syllabes **ro** ou bien **che**, pour lesquels ils n'arrivent pas à trouver d'homophones), ils essayent quand même : « Ah oui ! **che** comme un cheval ! » Et puis petit à petit ils acceptent l'idée : un mot peut se déconstruire pour donner naissance à des unités sonores plus petites que le mot, qu'on appelle des syllabes, qui elles-mêmes se décomposent en unités sonores plus petites, qu'on appelle des phonèmes. Bien sûr, les élèves n'expliquent pas cela comme ça, mais ils savent le faire.

En tous cas notre enfant perdu sait le faire. Il a parfaitement saisi la logique de l'affaire : puisqu'un mot qui veut dire quelque chose peut se couper en deux ou trois choses qui ne veulent rien dire, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'en collant deux choses qui ne veulent rien dire on obtienne quelque chose qui a du sens.

Seulement il ne trouve pas. Voilà, c'est tout. Il ne trouve pas. Il n'y a rien à faire. Alors il est perdu.

Le pire c'est que très souvent, tout autour de notre enfant tout seul et tout perdu devant son problème insoluble, il y a d'autres enfants qui s'agitent, qui lèvent le doigt, qui montrent qu'ils ont compris, eux ! C'est encore plus angoissant ! Ce qu'il ne peut évidemment pas concevoir, notre enfant perdu qui ne trouve pas la réponse, c'est que, justement, la réponse, il vient de la dire au moins une demi-douzaine de fois. Et que par conséquent, tout autour de lui, tout le monde l'a entendu. C'est tout le paradoxe : le seul qui n'entende pas la réponse est justement celui qui donne la réponse.

Voilà comment ça se passe.

Pédagogiquement, on ne peut pas imaginer de dispositif plus simple : un vieux couvercle de boîte à biscuits en métal et quatre lettres aimantées. Des petits carrés de plastique blanc avec des lettres en écriture scripte imprimées dessus. C'est exprès qu'on a éliminé le papier et le crayon. Plus besoin de barrer, de découper, de coller : on peut enlever ou remettre les lettres, les séparer, les rapprocher, les mélanger. Il faut qu'il n'y ait plus rien d'autre à faire que cela. En proposant cette activité à mes élèves, j'ai avant tout veillé à ce que rien ne vienne compliquer la tâche. Si on prend un papier et un crayon, par exemple, il va falloir forcément écrire. Et pour certains de mes élèves, écrire c'est un travail à plein temps : quand ils essayent d'écrire un mot, ils doivent veiller à la forme des lettres, à leur taille, à la façon dont elles

s'accrochent les unes aux autres tout en veillant à rester sur la ligne du cahier. Cela accapare toute leur attention pour un résultat souvent douteux. et pendant qu'ils « s'appliquent » pour écrire, ils ne sont plus capables de réfléchir, en plus, à ce qu'ils sont en train d'écrire. Bref, j'ai éliminé le plus possible toutes les actions accessoires pour que mes élèves puissent se concentrer sur le cœur de l'exercice avec cette consigne ultra simple : « On met les deux syllabes ensemble et on explique ce que ça veut dire. »

Il y a quelques jours j'ai posé sur la table, à côté du couvercle de boîte à biscuits, un objet que mes élèves ne connaissent pas. Manon, curieuse, m'a demandé ce que c'était. Je lui ai répondu : « C'est un truc pour ma guitare. » Elle m'a dit : « Ah bon ! » et on s'est mis au travail. Ceci pour expliquer que je n'ai pas prévenu mes élèves que ce jour-là ils seraient enregistrés. Je le sais, ce n'est pas bien, mais je voulais absolument que la séquence reste la plus ordinaire possible. J'ai répété l'opération plusieurs jours, jusqu'à ce que moi même je finisse pas oublier le dictaphone et me remette à parler normalement.

Voici la transcription d'un court moment de classe. C'est un moment parmi beaucoup d'autres qui sont tout aussi significatifs et que j'aurais pu également choisir de transcrire. Disons que ce moment précis est un peu plus audible, qu'il contient moins de ces silences interminables qui font l'ordinaire des séances de soutien, et surtout que les explications que donnent les élèves sont à peu près toutes verbalisées, ce qui n'est pas toujours le cas. Il arrive fréquemment, en effet, qu'un enfant m'explique le sens d'un mot en le mimant, ce qui rend la transcription très obscure : « Ah oui, ça veut dire que c'est un truc comme ça et puis qu'on fait comme ça ! »

Il y a, ce jour-là, Sarah, Gordon, Ingrid, Dylan et Cindy. Ils sont scolarisés tous les cinq en CP et viennent de deux classes différentes. Ce sont deux des groupes les plus en difficulté parmi les cinq dont je m'occupe chaque jour et, ce qui rend le travail assez complexe, c'est que les difficultés sont très différentes d'un enfant à l'autre. Ingrid par exemple s'exprime très bien, avec un débit très rapide qui la pousse parfois à bégayer, mais décroche complètement dès qu'il y a passage à l'écrit, alors que Sarah, qui ne parle pratiquement jamais, me donne l'impression qu'elle en sait beaucoup plus que ce qu'elle me montre en général.

Je pose devant Sarah la lettre r et la lettre a.

S (*immédiatement*) : **ra**.

Moi : **ra**, très bien.

Je pose un l et un é.

S (*immédiatement*) : **lé**.

Moi : Oui ! Qu'est-ce qui est écrit ?

Long silence.

Du doigt je montre la première syllabe puis la deuxième.

S : ra... lé

Moi : Qu'est-ce qui est écrit ?

Nouveau long silence.

Moi : Qu'est-ce qui est écrit ? (silence) Enlève ton pouce de ta bouche... Qu'est-ce qui est écrit ?

S : ...

Moi : Coucou !!!

S : ...

Moi : Eh bien, vas-y, lis-le !

S : ra... lé

Moi : Est-ce que ça veut dire quelque chose ?

Sarah hoche la tête.

Moi : Ça veut dire quoi ?

Très long silence.

Moi : Hé ho ! Ça veut dire quoi ?

Silence, silence, silence...

Moi : À quoi ça ressemble ? Qu'est-ce que c'est ?

...

Moi : Tu m'as dit que ça voulait dire quelque chose... Qu'est-ce que ça veut dire ?

Sarah commence à bouder.

Moi : Tu comprends ce mot ?

...

Moi : Est-ce que tu comprends ma question ?

Sarah boude, la tête cachée dans ses bras croisés. Pas de surprise. Elle le fait chaque fois que je la questionne un peu trop longtemps. Au début je laissais faire, mais cette attitude est devenue un peu trop systématique pour que je continue de faire semblant de ne pas le voir. Il y a, parfois, des moments où je sens qu'au-delà de la timidité, de la fragilité apparente, se construit petit à petit chez un élève une sorte de stratégie d'évitement... Je me trompe peut-être d'ailleurs. Je me trompe sûrement : il y a chez Sarah une réelle angoisse qui s'installe, c'est évident. Cette angoisse que l'on a au bord du grand bassin quand il va falloir se jeter à l'eau. Alors, je ne vais pas la pousser, bien sûr ! Mais je ne vais pas non plus lui laisser croire que je suis d'accord.

Et puis... Et puis elle m'agace avec son pouce dans sa bouche, sa mèche qui pendouille sur ses grands yeux bleus embués. Je ne suis pas un super héros. Je fais ce que je peux mais il m'arrive de perdre patience. Bref, on passe !

Moi : Eh bien reste dans ton coin ! On va recommencer avec Gordon... Alors, il y a **ra**... Et puis il y a **lé**...

Gordon : **la... lé**

Gordon ne prononce pas les **r**. Ni les **t**. Ni les **s**. Ni les **v**... Souvent je ne comprends pas ce que me dit Gordon... Et il voit bien que je ne le comprends pas. Cela l'ennuie profondément, je le vois bien. Il a quelque chose à me raconter et, parce que je fronce les sourcils, que je lui demande de répéter, que je tente malhabilement de reformuler, il voit bien que je ne le comprends pas. Alors il fait des efforts. Il articule de son mieux en ouvrant grand la bouche, il me parle

lentement mais on ne compte plus, ni lui ni moi, le nombre de fois où il a conclu nos « conversations » en secouant la tête et en disant : « **'ien** ! » C'est sa façon à lui de me dire, ce n'est pas grave, ça ira mieux une autre fois. Je vois bien qu'il ne m'en veut pas, mais il est déçu. Je ne vais pas le décevoir une fois de plus donc je fais, tout naturellement, comme si de rien n'était. Je viens déjà de dérapier avec Sarah : il est temps de redevenir un tant soit peu pédagogue.

Moi : Oui ! Et qu'est-ce que ça veut dire ?

G : 'a 'eu 'ile balai.

Moi : Ça veut dire quoi ?

G : balai !

Moi : Un balai ? Ça veut dire un balai ?

Gordon me regarde en écarquillant les yeux. Suit un moment de communication non verbale hélas impossible à retranscrire. J'interroge du menton, il hausse les épaules en écartant les mains. Quelque chose qui tiendrait du « p'têt ben qu'oui, p'têt ben qu'non ! ».

Moi (*haussant stupidement la voix comme s'il était sourd*) : Il y a écrit balai ?

Gordon secoue la tête.

Moi : Non ?

Je désigne à nouveau les deux syllabes.

G : ...'a

Moi : Oui **ra**

G : **lé... lalé**

Moi : C'est ça... **ra... lé...**

G : **lalé**

Moi : Oui... Qu'est-ce que ça veut dire... Est-ce que tu comprends ce mot ?

Non ? Tu ne comprends pas ce mot ? Bon... Ingrid ?

Je montre à Ingrid la première syllabe.

Ingrid : **ma**

Moi : Ah non pas du tout ! Gordon ?

G : ...'a.

Moi : **ra**.

G : **lé**.

Moi : **lé**.

Ingrid : **ra... lé**.

Moi : Vas-y !

I : **ra... mé**.

Moi : Ah non, essaye de retenir s'il te plait ! Là il y a juste une syllabe, ça ne peut pas être ramé ! Ramé c'est deux syllabes ! Là, il y a juste écrit **ra**, répète !

I : **ra**

Moi : Et là il y a écrit **lé**, vas-y !

I : **ra... lé**

Moi : Qu'est-ce qui est écrit ?

Silence...

Moi : Recommence

I : **ra... lé**

Moi : Qu'est-ce qui est écrit ?

I : Du lait dans les verres ?

Alors là... Bon... Comment expliquer la chose... Je me sens un peu désemparé.

Moi : Du lait comme on met dans les verres ? C'est ça que tu comprends ? Tu comprends lait, comme quand on met du lait ?

I : Oui !

Moi : Mais là il n'y a pas seulement écrit **lé** ! Il y a écrit ?... Vas-y !

I : ra... lé.

Moi : Oui ! Et je les attache. Vas-y !

Je rapproche les deux syllabes.

I : **ra... lé...** Oui ! C'est pour ramasser les poussières.

C'est Cindy qui trouvera enfin la « réponse » quelques minutes plus tard : « C'est quand on n'est pas content ! » C'est peut-être ma tête qui l'a mise sur la voie d'ailleurs...

Puis on passera à Dylan qui mettra cinq bonnes minutes à débrouiller le mystère de la syllabe **a** et de la syllabe **mi** avant que ne retentisse le gong marquant la fin du match et le début de la récréation. Ce jour-là, maître et élèves ont fini la séance épuisés.

Alors ! Pourquoi ? Pourquoi est-ce que c'est justement à ce moment-là que ça coince ? Parce que, croyez-moi, pour certains élèves, ça coince vraiment ! Et longtemps ! Nous ne parlons pas ici d'une étape de l'apprentissage qui se franchit en quelques semaines. Il y a certains de mes élèves qui peuvent rester bloqués pendant toute l'année scolaire, et même parfois plus, sur ce moment précis où il faut donner du sens à un mot simple de deux syllabes. Avec eux, bien sûr, j'essaie bien d'autres choses : il y a tant de problèmes à résoudre ! Il y aura tellement d'obstacles à écarter avant que ne vienne ce moment que j'aime tant, ce moment où je peux dire à un élève : « Eh bien voilà, ça y est : tu sais lire ! »

Vous ne pouvez pas comprendre si vous n'êtes pas maître spécialisé. Un jour, après parfois plusieurs années de travail quotidien avec le petit Kévin, vous écrivez sur un coin de feuille : « Le petit lapin mange une carotte. » Et ce jour-là est le bon ! Voilà que Kévin, après avoir laborieusement déchiffré chaque mot en suivant bien avec son doigt, vous regarde et vous dit : « C'est un lapin et il mange. » Oui Kévin ! C'est cela ! C'est l'histoire d'un lapin qui mange ! Tu as compris ! Kévin est en CE1, en ce moment dans sa classe, ses camarades sont en train de faire, par écrit, un exercice de conjugaison mais ce n'est pas grave ! Là, à cet instant précis, dans la classe de soutien il y a un maître et un élève qui sont les rois du monde parce que, quand même, voilà, Kévin, ça y est : tu sais lire !

Avant d'en arriver là on aura travaillé pour enrichir le vocabulaire, pour apprendre à émettre des hypothèses de sens à partir du contexte, pour améliorer la compréhension de textes longs. On aura fait des dictées à l'adulte, appris à compter les syllabes, appris à distinguer les sons, appris à répéter une phrase simple sans la transformer, mémorisé des lettres, des mots simples, appris à retrouver un modèle dans une liste. On aura essayé d'écrire une syllabe, puis un mot, on aura réfléchi,

comparé, discuté, argumenté. Et puis surtout, on aura réussi à franchir ce col, cet Everest : on aura mis deux syllabes ensemble et on aura compris !

Ce n'est pas un problème de vocabulaire. Sarah ne comprend pas le mot **ralé** mais peut-être qu'elle ne connaît pas ce mot. Peut-être qu'à sa maison on utilise un autre mot pour expliquer « qu'on n'est pas content ». Après tout, Dylan pense bien que la lune s'appelle soleil... Sauf que ça ne marche pas non plus avec **salé**, avec **ami**, avec **raté**, avec **pâté**, avec **café**, avec **rôti**... Et puis surtout, parce que quand c'est Gordon qui répète inlassablement ses deux syllabes, Sarah lève son doigt : elle a compris, ça se voit !

Ce n'est pas non plus un problème d'écrit. On pourrait croire que c'est parce qu'il y a trop d'énergie à déchiffrer les syllabes que les enfants n'arrivent plus à trouver du sens. Mais si je dis à Sarah, ou à Gordon : « Ce crayon-là, il s'appelle **fu** et celui-là il s'appelle **mé** », ils ne trouveront pas non plus. Et pourtant il n'y a plus rien à lire.

Ce n'est pas non plus un problème de « mémoire de travail » : il y a des élèves qui, une fois arrivés à **mé**, ne se souviennent plus de **fu**. Sarah ou Gordon se souviennent très bien. Et d'ailleurs ils répètent et répètent encore. Au bout d'un moment, les syllabes, ils les connaissent par cœur.

Alors qu'est-ce qui se passe ? Et surtout qu'est-ce qu'on peut faire, qu'est-ce que je peux faire pour aider mes élèves sur ce problème précis ?

Je ne vais pas mentir : je ne sais pas ! Je n'ai pas de réponse ! Je ne sais pas quoi faire ! Une fois de plus, je n'ai pas d'autre solution que de recommencer, et de recommencer encore. Et chaque fois je me dis, en proposant l'exercice, que si j'avais le moindre début de solution, j'aiderais vraiment mes élèves.

Donc, voilà, si quelqu'un quelque part sait comment aider un enfant à comprendre que **ra** et **lé** ça veut dire « râlé comme quand on n'est pas content », qu'il sache qu'il peut rendre un fier service à Sarah, à Gordon, à Inès et que tous les trois lui seront éternellement reconnaissants ! Et moi aussi !