

**PAS BESOIN DE LEUR FAIRE UN DESSIN  
quelques réflexions à propos de ces petits dessins qui,  
normalement, valent mieux qu'un long discours**

Patrice HEEMS  
R.A.S.E.D., Fresnes-sur-Escaut

en collaboration avec

Christophe DENEUVILLE  
Coordonnateur R.E.P., Fresnes-sur-Escaut

Pauvre Cindy. Pas de chance, c'est encore tombé sur elle. Le Grand Barbu qui parle tout le temps vient encore une fois de lui poser une question. C'est embêtant parce qu'en général elle ne sait pas trop quoi faire avec les questions du Grand Barbu. C'est toujours une histoire de mot « qui commence comme... », ou « qui commence par », « de morceaux de mots qu'on appelle des syllabes qui sont les mêmes que dans le mot où on entend comme au début du prénom de la lettre qui fait le bruit de *moto...* »<sup>1</sup>. Un charabia incompréhensible, le charabia de l'école. C'est pas bien l'école parce que ça parle pas comme Alison ! C'est pour ça que pour s'occuper à l'école, Cindy papote avec Alison.

Pauvre Grand Barbu. Parfois il se demande si Cindy comprend bien ce qu'il essaye depuis deux mois de lui ré-expliquer (Le Grand Barbu se persuade qu'il est patient mais il sait bien que quelquefois il s'énerve un peu trop et qu'il hausse le ton comme si cela allait arranger les choses.). Mais il essaye encore. Il a mis plein

---

1. Enfin quelque chose comme ça ! Parfois, le Grand Barbu dit vraiment des choses bizarres !

d'affiches sur le mur, pour aider Cindy, et Alison, et Teddy, et Jennyfer, et tous les autres. Pour les aider à apprendre à lire. Des affiches avec des dessins. Il a beaucoup réfléchi pour choisir ses dessins, parce qu'il sait que quelquefois, au lieu d'aider, on complique<sup>2</sup>. Il est en train de montrer une des affiches à Cindy. Sur cette affiche on peut voir le dessin d'un sapin à côté de la syllabe « sa ». En dessous il y a un soleil à côté de la syllabe « so », puis un sifflet à côté de « si » et enfin une souris à côté de « sou ». Le Grand Barbu a dépensé pas mal d'énergie à expliquer le fonctionnement de ces affiches. Longtemps, il a répété, puis il a vérifié que les élèves avaient bien compris qu'à côté du dessin du sapin ce n'était pas le mot sapin qui est écrit mais seulement le « début » du mot (la première syllabe). Il pense que c'est acquis. Au début il y a eu beaucoup de confusions, il a fallu ruser, trouver des « trucs », mettre deux ou trois dessins par syllabe par exemple, pour qu'on ne puisse plus essayer de « donner du sens à l'écrit » (« Mais enfin Christopher, réfléchis. On ne peut pas avoir la même écriture pour parapluie, pour panier et pour papillon ! »). Quelquefois ça arrive encore. Alison, par exemple, continue à répondre « robinet » quand on lui montre « ro ». Alors, patiemment (!), le Grand Barbu recommence : « Non Alison, regarde, à côté du réveil c'est « ré », à côté du rouge c'est « rou », à côté du rideau c'est « ri ». Alors, à côté du robinet, c'est quoi ? »

Aujourd'hui, avec la grande règle jaune un peu cassée qui ne sert jamais pour tracer des traits au tableau, le Grand Barbu montre à Cindy la syllabe « so ». Il sait qu'avec Cindy, il a eu des problèmes avec certains dessins. C'est la première année, par exemple, qu'il a fallu mettre autre chose qu'une pipe ou une pile à côté de « pi » parce que Cindy ne reconnaissait ni l'un ni l'autre, ni en photo ni en dessin. Ce n'est pas grave, cette année à côté de « pi » on a dessiné Pikachu<sup>3</sup> et ça va très bien comme ça. Mais pour « so » pas de problème : un soleil, tout le monde connaît. Bon, il n'a peut-être jamais vérifié que Cindy reconnaissait ce dessin-là en particulier, mais enfin, un soleil...

Tiens, voilà que Cindy a l'air d'hésiter. Aurait-elle encore une fois oublié comment fonctionnent les affiches ? Allons, Cindy, qu'est-ce qui est dessiné à côté de cette syllabe ? Cindy ne sait pas...

Le Grand Barbu, c'est votre serviteur.

Cindy ne s'appelle pas Cindy mais cela n'a aucune importance : tout le reste s'est vraiment passé dans la classe cette année, fin octobre.

Et j'avoue que j'ai été pris par surprise.

Pourtant, depuis le temps que je côtoie des enfants en grande difficulté d'apprentissage, je ne me laisse plus facilement surprendre. Il y a longtemps que je ne crois plus aux évidences, longtemps que je me méfie de mes propres certitudes et surtout longtemps que je sais qu'il ne faut jamais s'imaginer qu'un outil pédagogique, fut-il remis cent fois sur le métier, est fiable totalement. Mais là, tout de même, j'ai été surpris. Voilà une petite fille qui nous a fait normalement ses trois ans d'école maternelle, qui est de culture européenne (nous y reviendrons) et qui ne sait pas ce que représente un cercle avec des traits tout autour. Je sais que je ne dessine pas très bien mais quand même !

2. Cf. Heems P., *Recherches* n° 26, « Quand bouteille s'écrit avec un f ».

3. Oui, je sais ! Sans commentaire !

Du coup, j'ai mis mes certitudes dans la poche et j'ai tout re-vérifié. J'ai fait le tour de tous les petits dessins de la classe, tous ceux qui sont affichés sur les murs, collés dans les cahiers ou qui servent régulièrement dans les exercices, tous ceux justement pour lesquels l'expérience montre qu'ils sont consensuellement reconnus par l'immense majorité des enfants de six ans. Le vocabulaire iconographique de base de l'école élémentaire en quelque sorte. Je n'aurais pas dû ! Parce que moralement le coup a été rude. En fait, Cindy, ce jour-là, n'a pas reconnu le dessin de la souris, de la vache, du loup, de la flèche, du nuage, de la coccinelle, du dé, du parapluie... Je me sentais mal. D'autant plus que le parapluie ou le loup, j'en étais sûr, elle les reconnaissait quelques jours avant.

Dans ces cas-là, on cherche. Est-ce que c'est un problème de dessin ? Après tout, c'est très symbolique un dessin. On peut raisonnablement se dire que la lecture de dessin, même si c'est à un degré moindre, nécessite un apprentissage au même titre que la lecture de l'écrit. Le dessin du soleil en question, par exemple, relève plus de la convention (et donc de l'apprentissage) que du réalisme. Quand je travaille avec Omar, qui est un élève primo-arrivant inscrit en 6<sup>ème</sup> au collège, et avec qui je m'essaye, deux fois par semaine, au difficile exercice de l'apprentissage du français qui est, pour lui, une langue étrangère, je sais maintenant qu'il faut que je fasse très attention à mes gribouillages qu'il ne comprend pas forcément. Je dessine la lune en faisant un croissant avec une bouche et un œil, et lui me répond par un demi-cercle. Pour Cindy, l'étape du dessin est peut-être déjà trop abstraite. Vérification faite, parmi les magnifiques photos de l'imagier de L'Ecole des Loisirs<sup>4</sup>, il n'y en a pas beaucoup que Cindy identifie non plus. Après réflexion, je me dis que le problème ne peut s'expliquer que d'une seule manière : Cindy a du mal à mettre des mots sur les images.

Pourquoi ? Bien entendu parce qu'elle ne connaît pas les mots. Demandez autour de vous, il y a consensus sur le sujet, on est là au cœur du problème : c'est celui du vocabulaire. Parce que les élèves en difficulté manquent de vocabulaire. Tout le monde le sait. C'est l'*explication* qui *explique* tout. Avec tout ce qu'elle implique par ailleurs. Le défaut de communication, les parents qui ne parlent pas (qui ne parlent plus, parce que dans le temps...) à leurs enfants. La télé qui empêche le dialogue, ces enfants qui s'élèvent tout seuls entre console vidéo et dessins animés débiles (re-bonjour Pikachu !).

Mais attendez là ! Juste une seconde. Est-ce que cela voudrait dire que Cindy ne sait pas ce que c'est que le soleil ? Le loup ou le dé, je veux bien l'admettre, ne font peut-être pas partie de son vocabulaire. Loup est un mot que presque tous les enfants connaissent, mais ils sont nombreux à ne pas savoir qu'il s'agit d'un animal. Mais le soleil, le nuage...

Et puis d'abord, est-ce que c'est vrai que les enfants en difficulté manquent particulièrement de vocabulaire ? Est-ce que c'est vrai qu'ils sont différents des autres sur ce point ?

Encore une fois, méfions-nous des explications qui expliquent tout et vérifions.

Avec mon collègue chargé du soutien, nous nous sommes mis en tête de vérifier. Nous avons procédé d'une manière somme toute assez simple. Nous avons

---

4. Album, Ed. L'Ecole des Loisirs, 1995.

photocopié cinquante images extraites de différents imagiers et qui nous semblaient, à priori, ne pas devoir créer de possibles confusions. Notre choix d'images était motivé par trois critères. Nous avons choisi des images qui nous semblaient évidentes (une aile d'oiseau, une baignoire, un cahier, une casserole, un clou, une flèche, une pelle, etc.) et dont nous pensions qu'elles seraient majoritairement reconnues par les enfants. Ensuite des images jugées plus difficiles à identifier (un accordéon, une framboise, une moule, une noix, du lilas, un parachute, etc.) et qui nous semblaient plus éloignées de l'univers ou du vocabulaire des enfants. Et enfin deux ou trois images dont nous étions persuadés qu'elles ne seraient pratiquement pas reconnues ou en tous cas pas correctement nommées (une luge, une ampoule, un chèque...) afin de repérer si, par hasard, il n'y aurait pas quelques élèves qui se détacheraient du lot. Dans l'ensemble, nous nous attendions à environ quarante-cinq bonnes réponses chez les bons élèves et à une trentaine de réponses chez les autres.

Ces images, nous les avons montrées, une par une, à une soixantaine d'enfants de CP ou de CE1 dans trois écoles différentes. Nous avons profité pour cela des moments de récréation ou de l'après-cantine car il nous paraissait évident qu'un mode de passation collectif ne donnerait aucun résultat probant. Cela a bien sûr pris du temps, d'où le nombre assez restreint d'enfants interrogés. Nous avons essayé tout de même de constituer trois groupes à peu près égaux en nombre en fonction des résultats scolaires. Pour chaque image, nous notions le type de réponse parmi quatre possibles. Premièrement, l'image était correctement nommée. Deuxièmement, le nom de l'objet était confondu avec un autre (ampoule avec lumière, par exemple, ou aile avec plume). Troisièmement, la réponse était, en fait, la fonction de l'objet (ainsi le camescope est-il souvent devenu un « c'est pour faire des cassettes »). Quatrièmement, la réponse était tout simplement absente parce que l'enfant n'avait pas reconnu l'objet. Très vite est apparue une cinquième possibilité que nous avons oubliée : celle que l'objet soit mal nommé. Raphaël, par exemple, grand spécialiste de l'invention verbale, nous a ainsi proposé le « pirateur » pour l'aspirateur, le « narcanflèche » pour l'arc et les flèches, « l'amounoir » pour l'arrosoir, le « nananiabo » pour le lavabo ou la « nidui » pour l'aiguille. Avec tous les problèmes que cela peut supposer si dans la classe le référent de lecture pour « la » se trouve être un « nananiabo ».

Le résultat de cette « enquête » qui, convenons-en, n'a rien de scientifique nous a surpris sur plusieurs points. La première surprise vient des bons élèves. Aucun n'a identifié plus de quarante mots sur cinquante. Encore une fois, je le répète, la liste présentée ne nous paraissait pas particulièrement difficile et cependant Pauline, qui a pourtant eu les meilleurs résultats à l'évaluation du début du CP, n'a, par exemple, reconnu que trente-cinq images parmi lesquelles ne figurent pas, le croissant, la chaîne, la baignoire et la noix.

La deuxième surprise vient de Jason. Jason vit en caravane, ne sait pas lire après deux CP et un CE1 et reconnaît cependant quarante-cinq images sur cinquante.

La troisième surprise vient de certains scores particulièrement inquiétants. Deux élèves de la classe d'adaptation (dont Cindy) ont péniblement reconnu respectivement quatorze et seize images. Pour le coup, dans ce cas particulier, il faut bien admettre la forte corrélation entre échec scolaire et vocabulaire limité. Mais au delà de ce constat, je ne peux que m'interroger à propos de ce que ces deux enfants

doivent comprendre de ce que je leur raconte s'ils ne savent pas reconnaître un bouton, un canard ou une grenouille, s'ils confondent un accordéon avec un piano ou un hibou avec un hérisson ou si pour eux une casserole se prononce une « cayelle » ? Je m'attendais pour ces deux enfants à un score assez faible mais tout de même pas à ce qu'ils n'identifient qu'un quart des images.

La quatrième surprise (et la plus importante) est, qu'à part pour les deux élèves précédemment cités, il n'y a pas de différence notable entre les bons et les mauvais élèves. Sophie, excellente élève de CP reconnaît vingt-huit images et Mhégane, qui est en classe d'adaptation en reconnaît trente-trois. En fait, la plupart des élèves, qu'ils soient bons ou mauvais, a reconnu autour de trente-cinq images.

Il n'y a donc aucune conclusion à tirer de cette « étude ». Et c'est là tout le problème. Il n'y a rien à en faire sinon peut-être abandonner l'idée un peu simpliste que tous les bons élèves ont un vocabulaire étendu et que tous les élèves en difficulté ont un vocabulaire limité. A moins bien sûr que la réponse ne soit ailleurs.

En effet, comme n'importe quelle tâche scolaire, ce travail suppose une relation entre deux personnes (l'élève et le maître) et comme d'habitude, selon un bon vieux réflexe de protection, la tendance forte de toute ma réflexion au cours de ce travail a été de ne me préoccuper que de l'élève. Or, une fois l'abandon fait des dernières traces d'amour-propre, je dois bien admettre que si ce travail ne montre pas grand-chose, c'est peut-être bien parce qu'il a été mal conduit. Ceci pour une raison bien simple : tout repose au départ sur un choix subjectif : le choix de deux adultes à propos de ce qui est censé être connu ou plutôt reconnu sans problème par des enfants. Encore une fois, nous sommes confrontés à un problème de fausse évidence : « ça, ils savent, c'est sûr ! ». Mais c'est sûr pourquoi ? Parce qu'une fois de plus, nous raisonnons en expert et pas en élève/apprenant, oubliant par là cette idée, pour le coup véritablement évidente, qu'avant de savoir mettre un mot sur une image, il nous a fallu l'apprendre.

Cela soulève, bien entendu, pas mal de problèmes. En particulier celui du choix de toutes ces images dont je parlais plus haut et qui participent de la vie de classe. C'est qu'il en défile des images au cours de la journée d'école d'un enfant de six ou sept ans. Il y a les images-référents de sons, les images dans les exercices (*écrits en dessous du dessin le nom de l'objet dessiné*), les images à remettre en ordre etc. Ces images, c'est bien sûr le maître qui les choisit. Et il les choisit pour aider ses élèves, parce qu'il est sûr qu'ils vont les reconnaître, qu'elles vont leur permettre de mémoriser, d'associer, d'organiser leurs pensées. Jusqu'au jour où le maître fait le constat que sur cinq images, il y en a quatre qui aident peut-être mais qu'il y en a surtout une qui conduit droit à l'échec.

Inutile d'en dire plus. J'ai essayé quelque chose et j'ai reçu une belle et salubre leçon d'humilité pédagogique. Un rappel à la vigilance en quelque sorte, pour ne pas oublier que rien n'est jamais si simple qu'il y paraît.

Allez, pour la peine, je me donne moralement un bon point. Quand j'en aurais dix, j'aurais droit à une image !