

DES HISTOIRES DE MALENTENDUS

Francine DARRAS
IUFM AIS Lille

Marie-Fabienne DESPREZ
Rééducatrice, RASED¹, Roubaix

Le sous-titre pourrait être :

- Ce qui n'est pas exactement le même peut tout de même être déclaré le même. Mais pas toujours.
- Ce qui n'est pas du tout le même peut tout de même être déclaré le même. Mais pas toujours.
- Ce qui est un tout petit peu le même peut tout de même être déclaré pas du tout le même. Mais pas toujours.

Comprend qui peut. D'ailleurs il n'y a peut-être rien à comprendre, il y a seulement à admettre. En tout cas, ils ne se comprennent pas. Ni la maîtresse ni les élèves (en difficulté², bien entendu.)

-
1. Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) créés en 1990 (Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990) se présentent comme un ensemble d'actions destinées à venir compléter celles des maîtres pour la réussite scolaire de tous les élèves. Les participants des RASED peuvent être des psychologues scolaires, des maîtres spécialisés chargés de CLAD (Classe d'ADaptation) et des rééducateurs.
 2. Toutes les anecdotes ici relatées sont des histoires vraies. Avec de vrais élèves inscrits en CLIS (Classe d'Intégration Scolaire), ou en CP, en CE1, ou doublant ces classes et/ou bénéficiant de l'accompagnement d'enseignants spécialisés dans le cadre des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté.

UN POSTULAT : LE PRINCIPE D'IDENTITÉ

Dit autrement, des principes sur lesquels on peut s'entendre : tout apprentissage suppose un travail de généralisation ; toute généralisation nécessite la mise en œuvre du principe d'identité où au-delà de la diversité des variables sont dégagés les traits communs constitutifs de ce qui devient, de ce fait, identique. Ce processus est à rapprocher de l'élaboration de concepts. Une table est une table quelles que soient sa matière, sa longueur, sa hauteur. Même le nombre de pieds n'est pas significatif. Pas plus que son orientation dans l'espace...

Apprendre à lire n'échappe pas à cette règle : que l'on voie B b l c'est toujours la même lettre. Par contre, si l'on voit b et d, ce n'est pas la même lettre, malgré une évidente similitude (contrairement à l'exemple du concept de table qui n'est pas affecté par l'orientation de l'objet dans l'espace.)

Dans un autre domaine, quels que soient les avatars du personnage dans l'histoire, ou dans les images séquentielles, il s'agit toujours du même personnage. C'est autour de ce principe d'identité que se cristallisent bien des difficultés dans les classes où l'on apprend à lire.

UN CONSTAT LIMINAIRE : UN PARLER DRÔLE

Or, pour aider l'élève à construire ce principe d'identité, il faut des mots, qui sont autant de malentendus. A observer des élèves en difficulté d'apprentissage, il apparaît que des expressions pourtant bien banales les laissent sans voix. Par exemple, les inviter à chercher ou à ranger tout ce qui est pareil, ou pas pareil. Ce mot bien commode qui paraît simple sème invariablement trouble et confusion. Si la maîtresse accepte d'avoir recours à des expressions plus chaotiques comme « tu mets dans la boîte bleue tout ce qui est tout le même, tout ce qui est tout pareil le même », on voit alors parfois les élèves prendre un air entendu et réaliser, au moins en partie, la tâche. Mais reconnaissons que pour les non-initiés, la maîtresse parle « drôle ». Presque comme ses élèves.

Cela dit, Piaget dans ses expérimentations autour du principe de conservation formulait ses consignes de manière également singulière. Ainsi, dans des dialogues adulte-enfant où l'enfant est invité à comparer deux boulettes semblables, on peut lire : « Elles sont la même chose lourdes ? » (...) « Il y a la même chose de pâte que l'autre ? » (...) « Alors, il est la même chose lourde lourd ? » (p. 31). Ou encore : « Et si tu fais la même chose grande ? » (p. 196). Ou encore : « Tu vas me faire un morceau de pâte qui soit la même chose lourd que le bouchon ? » (p. 201). Propos tenus bien évidemment par l'adulte (Piaget et Inhelder, *Le développement des quantités chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1941).

SYLVAIN LIT À L'ENVERS

Sylvain dans un texte de deux lignes et demie déclare connaître un mot. Il pointe le mot – rouge – et dit que c'est écrit *Luchien*³. Devant l'air sidéré de sa

3. Album écrit par O. Douzou, aux éditions du Rouergue.

maîtresse, il va chercher l'album dont c'est le titre, pointe la lettre - r - de rouge et la lettre - L - de Lucien et dit : « c'est le même ». Devant l'air encore plus sidéré de sa maîtresse, il prend la feuille sur laquelle est écrit le mot rouge :

rouge

la fait pivoter, obtient :

ə b n o j

Il pointe le - r - ainsi retourné et ajoute qu'en plus si on fait ça (geste de la main indiquant un retournement gauche-droite supplémentaire), c'est décidément le même que le - L - de *Luchien*⁴. Sylvain en ce mois de janvier de son CP a compris un principe essentiel de la lecture : on doit chercher « des trucs qu'on voit les mêmes ». Avec application, il met en œuvre ce principe, qui au demeurant n'est pas faux. Quant à déclarer un jour que p/q/b ne sont du tout les mêmes lettres... Sans compter que le défi de nos élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture, c'est de s'essayer à lire à l'envers (pour lire la feuille du voisin placé en face) ou par transparence, feuille tenue à bout de bras. Ajoutons d'ailleurs qu'ils n'y réussissent pas trop mal. En tout cas pas plus mal que feuille posée devant soi, dans le « bon » sens.

SANDY, LE a et le a

Sandy, elle, concède avec plus ou moins de conviction que dans les mots /patin/ et /panier/ on entend « le même pareil » (en clair, est désignée la syllabe initiale). La maîtresse pour consolider cette vague intuition va chercher des étiquettes où ces mots sont écrits : patin panier. Elle incite alors à chercher ce qui est écrit « le même » afin de justifier que l'on entend bien « le même ». Sandy avec application pointe le p, le i, le n, et refuse catégoriquement le a, écrit avec deux graphies différentes. La mise en place des relations grapho-phonétiques (l'objectif poursuivi) est à revoir. Sans oublier que ce qu'on entend « le même » ne s'écrit pas toujours « le même ». Il est des moments où il est bon de pouvoir dire « récréation ».

JASON ? LE l et le l

Quant à Jason, il est prêt à admettre que des choses aussi différentes que A a A a sont les mêmes, que c'est [a]. Du coup il trouve que puisque l et l sont « presque pareil les mêmes » ainsi que d et q (et bien d'autres encore), il estime que sa maîtresse fait beaucoup d'histoires pour pas grand chose quand elle dit que ce n'est

4. Sa maîtresse lui demande alors s'il connaît des gens qui lisent comme ça (geste) à l'envers, il répond : « Oui, toi quand tu lis des histoires à nous ». Mais cet épisode est hors sujet ici.

« pas pareil le même » du tout. Il ne comprend pas plus quand elle lui dit que son *l* sensé écrire le phonème [ch] n'est pas bon et que ce qui est là, à gauche, doit être un peu plus ceci ou un peu moins cela...

SABRINA ET LA PERMANENCE DE L'ACTEUR

Sabrina, elle, a compris que dans l'histoire il est question d'un lapin qui n'aime plus les carottes⁵ Mais ce serait risqué d'en inférer qu'elle est persuadée que c'est le même lapin qui va voir un oiseau pour lui demander ce qu'il mange, que c'est toujours le même lapin qui rencontre ensuite un poisson, etc. Elle n'est pas loin de croire qu'elle a à faire au défilement de toute la population d'un clapier. Qu'elle débute ses essais de re-formulation par « alors le lapin i' ... » n'est en rien une garantie : elle désigne seulement le lapin dont elle parle, là maintenant. Sa difficulté n'est pas de l'ordre de l'usage des anaphores. Mais la notion d'identité du personnage dans une histoire est loin d'être évidente pour elle ; elle perçoit davantage une juxtaposition de situations ou d'événements comme au journal de vingt heures. A sa décharge, il est vrai qu'à chaque fois la rencontre est différente et elle n'est pas encore convaincue des règles de la cohérence narrative ou de la règle des trois unités.

SÉBASTIEN, UNE LETTRE C'EST CE QUI TIENT ENTRE DEUX LIGNES

Pour Sébastien ne sont lettres que les lettres qui ont la même taille et qui ne dépasseraient pas d'un double interligne qu'il se figure et qui n'a d'existence que virtuelle. Ainsi face au titre de l'album *Trognon et Pépin*⁶, il pointe avec application neuf lettres. T, g, t, P et p ne sont pas des lettres : trop grandes, pas au calibre de cette double ligne virtuelle (i et é le font hésiter) mais ce qui dépasserait (le point, l'accent) est insignifiant. D'ailleurs face au titre de cet autre album CHIEN BLEU⁷ écrit en capitales d'imprimerie, il pointe rigoureusement les neuf lettres. Toutes rentreraient sans difficulté dans la double ligne. Quand, on écrit, ne doit-on pas écrire entre les lignes ? La maîtresse le répète souvent.

POUR KÉVIN, UNE LETTRE CE N'EST PAS RIEN

On voit souvent dans les classes le type d'exercice suivant :

*Fais un trait entre les mots*⁸
Mamanvaaumarché.Elleachètèdestomates.

5. Cl. Boujon, *Bon appétit ! Monsieur Lapin*, édité par l'Ecole des loisirs.

6. B. Guettier, *Trognon et Pépin*, l'Ecole des loisirs.

7. Nadja, *Chien bleu*, l'Ecole des loisirs.

8. On peut trouver aussi d'autres consignes comme *découpe, sépare...*

Il faut bien avouer qu'il n'est pas évident de comprendre ce qui est visé dans ce genre de travail. On pressent bien que l'on soit sur quelque chose qui a à voir avec le concept de mot (unité lexicale), avec la notion de phrase et/ou de ponctuation, de lettre majuscule et minuscule... Mais finalement quel est l'objectif visé pour l'élève ou pour l'enseignant : s'agit-il d'évaluer l'élève dans ces apprentissages ? S'agit-il de le convaincre qu'espace, ponctuation... est autant d'outils rendant le texte plus lisible, plus lumineux pour le lecteur ?

Kévin, en tout cas, faisait des traits, mais pas où la maîtresse les attendait.

- « Que dois-tu faire Kévin ?
- Des traits, pour séparer. La maîtresse, elle a dit qu'on doit faire des traits pour séparer.
- Oui et comment tu fais pour savoir où tu dois mettre le trait ?
- Quand il y en a beaucoup de mots je sépare...
- Hum... oui... Et qu'est-ce qui est écrit ? Tu sais le lire ce qui est écrit (en fait, la maîtresse avait lu la phrase).
- Oui, il est marqué *Maman va au marché. Elle achète des tomates.* »

Alors, on a travaillé à essayer de mettre des traits de façon cohérente (!?...), l'adulte avec sa difficulté de ne pas bien savoir ce qu'il cherchait à faire comprendre, lui avec la sienne sans doute inhérente à l'enseignant. Parce que, finalement, Kévin était très mauvais lecteur, et pour lui, un mot c'était un ensemble de lettres, le mot s'arrêtait quand l'espace marquait sa fin⁹.

On obtint donc :

Maman/va/au/marché/./Elle/achète/des/tomates.

Si Kévin était content de ce bel ouvrage, son interlocuteur, sans doute inquiet par les tirets mis entre les points, a préféré présenter les choses encore différemment en passant par le découpage/collage de mots de la phrase. Ce qui permit d'obtenir :

Maman va au marché. Elle achète des tomates.

Contents, les doigts pleins de colle :

- « Alors Kévin, qu'est-ce qui est écrit, là ?
- Euh... Attends... *mmm...aaaaaaa, ça fait mmaaa... ma !, après mmm... aaa ça fit encore ma...*
- C'est bien Kévin... Et tu te souviens de ce qui était écrit là ?
- Oui, là c'était que maman elle va au marché, elle achète des tomates.
- Ben... est-ce qu'on ne pourrait pas dire que là (notre collage), c'est écrit pareil ? ...
- Ben non ! parce qu'on a tout séparé ! avec des traits, même on a découpé en plus ! »

9. Ce qui est sans doute à rapprocher aux discours tautologiques tenus à propos de la phrase : *Une phrase, ça commence par une majuscule et ça finit par un point. On met une majuscule et un point pour faire... une phrase.*

Alors l'adulte a dit et montré, en lui lisant, que là et là, ça faisait pareil, que ça faisait toujours une maman qui va au marché et achète des tomates. Heureusement que Kévin l'a cru (enfin... peut-être) et qu'il n'a pas entamé quelque débat sur la fonction (ou les effets) des espaces entre les lettres. Comment aurait-il fallu s'y prendre ? Evoquer l'idée d'unité sémantique, de l'organisation alphabétique, de la dimension orthographique de notre système... ?

A moins de s'inspirer de Cécile (voir ci-dessous), on aurait pu lui dire : « Eh oui, Kévin, comme tu dirais que c'est pas pareil, mais qu'en vérité c'est tout pareil... »

CÉCILE SAIT NIER L'ÉVIDENCE

Ce jour-là, dans la classe, il s'agissait pour Sylvie de classer une collection d'étiquettes portant chacune un **p**, un **b**, un **q** ou un **d**.

L'exercice s'inscrivait dans une progression visant à affiner la perception visuelle (voir des petits trucs qu'on ne voit presque pas, repérer des différences ou des ressemblances minuscules...). Il s'inscrivait dans une autre progression visant à accepter que ces tous petits détails puissent parfois constituer de grosses différences. Un **p** n'est pas un **b**, par exemple. La preuve en est que baba n'est pas papa.

Sylvie avait toujours bien réussi ce genre d'exercices jusqu'à lors. Trier des images : les tables avec les tables, les chaises avec les chaises... Mais aussi (plus difficile) les personnages vus de profil avec les personnages vus de profil et les personnages vus de face avec les personnages vus de face...

Mais trier les **p**, les **b**, les **d** et les **q**, Sylvie n'y parvenait pas. D'ailleurs, elle semblait ne pas du tout comprendre ce qui était attendu. La maîtresse posa d'abord que la difficulté tenait au caractère abstrait des matériaux à classer¹⁰ quand intervint Cécile :

- « Tu vois, Sylvie, dit-elle, la maîtresse, elle te demande de mettre les étiquettes, les mêmes avec les mêmes... Comme tu dirais que c'est les mêmes, hein ? ...
- Oui..., murmura Sylvie, pensive.
- ...mais que c'est pas les mêmes... T'as compris ? ... C'est facile... »

Comme vous vous en doutez, après un instant de réflexion, Sylvie réussit parfaitement son classement...

Alors ? Que faut-il en conclure ? Que le charabia de Cécile vaut mieux que le discours de l'enseignant ? Bien sûr que non. Simplement, Cécile n'a pas émis un

10. Les opérations de classification « n'ont rien d'un mécanisme formel applicable à n'importe quel contenu : il suffit que la matière à classer soit dépourvue des caractères intuitifs ou perceptifs facilitant la constitution de classes emboîtables pour que les sujets, au lieu de chercher à appliquer des structures qu'ils connaissent par ailleurs lorsqu'ils les utilisent en présence d'autres contenus, retombent dans les procédés par juxtaposition et dans les erreurs systématiques caractéristiques des niveaux inférieurs », J. Piaget, B. Inhelder, *La genèse des structures logiques élémentaires, classifications et sériations*, Delachaux et Niestlé, 1959, p. 118.

charabia. Elle a rappelé à sa copine que le monde est fait d'ordre et de désordre, de séparable et d'inséparable, d'incertain et de logique¹¹.

Elle a énoncé la consigne, simplement : *les mêmes* (Sylvie comprend qu'il est question du concept d'identité).

Elle a parlé au mode conditionnel : *comme tu dirais* (Sylvie comprend la dimension hypothétique de la situation, le doute nécessaire).

Elle a annoncé la complexité : *les mêmes ne sont pas les mêmes* (Sylvie comprend qu'elle doit penser¹²).

Elle a terminé de façon magistrale : *c'est facile* (Sylvie comprend qu'elle peut y arriver).

Autrement dit, le pareil peut être différent et le différent similaire. Cette idée est précieuse pour un (apprenti) lecteur. Elle lui permet de sortir du rapport d'évidence vis à vis de l'écrit : l'écrit répond à une forme de rationalité mais qui lui est spécifique. D'une certaine façon, l'écrit est logique (par exemple le code alphabétique maintient une certaine permanence graphique) mais cette logique n'est pas évidente, elle contient également une part d'ordre et de désordre, de séparable et d'inséparable...

EN RÉSUMÉ

Parce que lire c'est sortir de la matérialité de l'écrit, c'est se dégager de ces traces d'encre pour faire un sens, sans toutefois inventer. C'est à la fois sortir et entrer. C'est dedans et dehors. C'est élaborer une sorte de *discours analogique*, pris dans le sens courant de *discours équivalent* et dans le sens de l'analyse systémique¹³ c'est-à-dire *un discours parallèle* à un autre, avec des adéquations possibles mais aussi des paradoxes, avec des règles propres, tantôt évidentes, tantôt cachées.

Ainsi, le sens de l'écriture (endroit, envers, de haut en bas, de gauche à droite...) peut tout changer (le **r** et le **L** de Sylvain) ou ne pas changer grand chose :

p
a
p
a

c'est pareil que :

papa

11. « La complexité est l'union de la simplicité et de la complexité » (E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, p. 135).

12. « (...) l'attitude de l'enseignant, vis-à-vis du sujet qu'il traite, [peut] donner une certaine idée de la nature hypothétique du savoir, de son incertitude, de l'invitation qu'il contient à pousser plus loin la réflexion. » (J. Bruner, *Culture et modes de pensées*, Retz/Her, 2000, p. 152).

13. P. Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *Une logique de la communication*, Editions du Seuil, 1972. Où l'on distingue la communication *digitale* qui s'appuie sur le langage conventionnel des mots de la communication *analogique* qui s'appuie sur les mimiques, les postures, l'intonation, le langage gestuel.

Il y a des lettres qui « ne comptent pas » qui sont sans son : ils chantent. Mais parfois, elles font du bruit : doucement.

Des sons sans lettres : ils chantent !

Il y a des lettres (les mêmes) qui font des sons ou d'autres (pas les mêmes) ou... aucun : salade, fusée, des pommes.

Il y a des sons (pareils) qui s'écrivent (pas pareil) : **auto**.

Il y a des espaces, des trous entre les lettres, qui, à la fois s'imposent et parfois ne changent pas grand chose (voir l'exemple de Kévin).

Une grande différence graphique peut recouvrir une parfaite équivalence (a et o).

Une petite boucle (une trace de mouche !) est plus rien n'est pareil (voir le ch et le h de Jason).

Pareil, pas pareil, le personnage que l'on voit dessiné de page en page (voir Sabrina) si différent ? Pareil pas pareil ce personnage évoqué de si différentes manières ? :

Le loup s'approcha de l'enfant : « je vais te manger », dit l'horrible personnage, en ouvrant grand la gueule. Il allait bondir quand on entendit : « Tu vas le payer ! ».

Et pourtant, le chaos n'est pas complet : il y règne un certain ordre, apparent dans des codes alphabétiques, des règles orthographiques, étymologiques, des convenances, des habitudes...

POUR CONCLURE OU POUR COMMENCER

L'apprenti lecteur entre dans un monde élaboré sur une longue période historique. Il ne peut pas savoir d'emblée ce qu'il est en train d'apprendre, il fait son chemin.

D'autant, qu'en même temps qu'il apprend avec ses savoirs acquis de nouveaux savoirs, il doit remettre en question ses anciens savoirs pour y intégrer les nouveaux.

Certains apprentis ont parfois pris un peu de retard, ils n'ont pas bien assimilé encore quelque schème de la pensée logique : ils peuvent penser l'espace en terme d'espace topologique et pas encore à la manière euclidienne. Ils ferrailent peut-être encore avec quelque loi de conservation, de caractéristiques permanentes¹⁴... Quand l'élève est vraiment ignorant des notions travaillées, l'enseignant s'en aperçoit. Toute la difficulté se situe lorsque l'élève est dans une phase intermédiaire : parfois (dans un certain contexte), il sait, d'autres fois (autrement, ailleurs, sur d'autres objets) il ignore. Cet élève est encore en phase d'assimilation des schèmes logiques nécessaires à la réalisation de la tâche : il n'est pas vraiment outillé, les outils sont en cours de réalisation. Il est donc normal qu'il ne fasse pas encore le travail demandé.

Autant, dans ce cas ne pas être déçu par l'échec de l'exercice lui-même : l'enfant, si l'écart n'était pas trop grand, a (re)construit des nouveaux et des anciens savoirs. Un bond cognitif vient peut-être d'être réalisé...

14. Cf. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique*, PUF, 1950.

Peut-être faut-il abandonner l'idée de l'évidence pour chacun et envisager (le pari n'est pas coûteux) d'introduire dans son discours d'enseignant (qui sait ce qu'il faut savoir, ce qu'il faut apprendre) quelques indicateurs de complexité, voire de perplexité. L'affaire mériterait d'être creusée mais j'ai vu souvent des petits « miracles » dans les classes avec des phrases d'enseignant du type : *Je vais essayer de vous expliquer quelque chose mais je ne sais pas si je vais réussir à vous le faire comprendre parce que, dans un sens c'est facile et puis dans un autre on pourrait dire que c'est compliqué. Pourtant non... enfin... si... Voilà...*

Parce que s'il y a une issue pédagogique à ces malentendus, c'est que l'enseignant soit convaincu de l'absolue complexité de ce qu'il enseigne. Paradoxalement, plus ce qu'il enseigne lui paraît simple, plus les risques de malentendus sont grands. Cette apparente simplicité l'installe alors en effet dans l'illusion d'une évidence qui ne peut que l'empêcher d'entendre là où est l'élève. Puisqu'une évidence ne peut s'enseigner : elle est ou elle n'est pas.

Dernière minute

Stacy lisait *ma*, et déclarait que *mon*, c'était *ma*. La première lettre, c'était pareil ; la deuxième c'était presque pareil. D'autant plus pareil si on détachait la jambe de la dernière lettre (le n) pour la coller juste à droite de la deuxième le o.

Nos élèves ont une grande inventivité pour bricoler l'écrit.