

QUAND « BOUTEILLE » S'ÉCRIT AVEC UN « F »
Quelques réflexions à propos
des référents de lecture au C.P.

Patrice HEEMS
Classe d'adaptation
Ecole P. & M. Curie - Fresnes-sur-Escaut

Dans toutes les classes de cours préparatoire de France et de Navarre on peut voir, accrochées au-dessus du tableau, de petites affichettes plus ou moins jaunies par le temps. Sur chacune d'entre elles une lettre surmontée d'un dessin ou d'une photo (souvent découpé dans un célèbre catalogue de vente par correspondance : cette entreprise de Roubaix dont je tairai le nom ne se rend sans doute pas compte des inestimables services qu'elle rend chaque jour à l'Education Nationale). On a coutume d'appeler ces affiches « référents de lecture ». Elles ont pour objet d'aider l'apprenti lecteur à mémoriser les phonèmes. C'est ainsi que les enfants prennent l'habitude de chercher non pas le « L » mais la « lettre de lune ». Cela peut paraître étrange aux néophytes mais le fait que comme je l'ai dit, tous les C.P. de France utilisent ces référents semble suffisant à prouver leur nécessité (enfin presque tous les C.P., l'Education Nationale, comme toutes les formes d'organisation sociale, compte quelques marginaux qui éprouvent le besoin de se singulariser !).

Comme la plupart des instituteurs chargés d'enseigner la lecture, j'utilise des référents de lecture. Le fait que j'enseigne en CLAD et que j'ai par conséquent la charge d'enfants en difficulté d'apprentissage ne m'empêche pas d'avoir recours à cette pratique communément établie. Par contre, justement parce que mes élèves sont réputés en difficulté, j'ai été amené à me poser un certain nombre de questions que je me propose de rapporter ici.

Lorsque l'on est instituteur débutant, même si l'on est plein de fougue, prêt à changer le monde et à révolutionner la pédagogie, la tentation est forte de faire usage d'une « méthode de lecture ». Les éditeurs de manuels scolaires l'ont bien compris et multiplient à l'envi les manuels, cahiers ou fichiers d'exercices et bien sûr référents de lecture. C'est simple, rassurant, il n'y a plus qu'à se laisser porter par le « guide du maître ». Chaque jour on tourne une nouvelle page, on aborde un nouveau son, on accroche une nouvelle affiche ([m] de moto, [s] de salade, [t] de tortue...), on prépare ses modèles d'écriture en conséquence et l'année scolaire n'a plus qu'à se dérouler tranquillement. La leçon de lecture devient alors une activité calibrée, routinière, méthodique en un mot. Chaque jour on commence par présenter le texte, un texte pas forcément très porteur de sens (encore que depuis Foucambert, il y ait eu un petit effort de fait sur ce point), où est concentrée en un minimum de phrases la plus grande quantité possible de [s], de [t] ou de [u]. Ensuite on « extrait » le son du jour, on fait quelques exercices de discrimination auditive et visuelle et le tour est joué. Il ne reste plus, avant de passer aux mathématiques, qu'à accrocher au-dessus du tableau la nouvelle affiche de référent. Enfin normalement. Parce que, très souvent, l'affiche est déjà là depuis la rentrée. Et même depuis plusieurs rentrées parce que cela fait des années que le maître ou la maîtresse, malgré les injonctions répétées de sor. inspecteur ne décroche plus les référents en fin d'année. Si bien qu'il est courant de voir les élèves rentrer, en septembre, dans une classe aux murs couverts d'affiches de sons dans lesquelles on espère qu'ils sauront se repérer.

Déjà peuvent se poser un certain nombre de questions. Rappelons pour commencer qu'on ne cherche pas, ici, à remettre en cause l'utilité des référents de lecture. Simplement il est temps, je crois, d'expliquer en quoi ils sont utiles.

On demande beaucoup de choses à un enfant au cours de l'apprentissage de la lecture. On lui demande d'abord de comprendre que l'écrit est un codage alphabétique de l'oral. Cela s'appelle « parvenir à la conscience phonique » et ce n'est pas aussi évident que cela. Ensuite, une fois qu'il a compris qu'il y a un point commun entre « malade » et « cinéma » et que ce point commun c'est « ma », et parfois même avant qu'il l'ait compris, on lui demande de commencer à mémoriser des sons. Pendant toute une année, lorsqu'il sera confronté à un nouveau mot on va lui demander de « chercher par quoi il commence », puis « ce qu'il y a après » afin que petit à petit il déchiffre et que ce déchiffrement devienne automatique. Pour certains enfants c'est simple. Une fois qu'ils ont vu la lettre « M », qu'on leur a dit à quel phonème elle correspondait, ils s'en souviennent sans problème. Pour d'autres c'est moins évident. Il leur faut regarder la lettre, puis chercher sur le mur de la classe à quel dessin elle est associée, comprendre qu'il s'agit de la lettre qui est au début de « moto », que cette lettre n'est pas « MO » mais bien le phonème [m] (Ah que c'est difficile de distinguer à l'oreille une consonne dans un mot lorsque l'on n'est pas un lecteur expert !), puis revenir au mot à déchiffrer, s'attacher maintenant à découvrir la deuxième lettre... Nous autres, lecteurs experts nous l'avons oublié, mais c'est un travail de Romain.

On comprend dès lors le rôle essentiel des référents de lecture pour certains enfants. Et on peut donc se demander s'il est raisonnable de brouiller les pistes en accumulant sur les murs, dès le début de l'apprentissage, tout un fatras d'images et de mots dans lequel il est impossible de se repérer.

Et encore, il ne faut pas trop se plaindre lorsque les référents sont lisibles. J'ai personnellement connu une classe où les référents étaient les mêmes depuis plus de vingt ans et que le soleil et la poussière avaient depuis longtemps rendus indéchiffrables.

Il ne s'agit ici que d'un simple problème de gestion de matériel. Et pourtant, lorsque l'on voit ces murs de classes où est disposé d'une manière aussi peu ergonomique ce qui est pourtant censé être un outil essentiel d'apprentissage, on en vient à se demander si on accorde aux référents de lecture une réelle valeur ou si leur accrochage sur les murs de la classe n'est pas devenu une sorte de réflexe pédagogique sans réelle réflexion quant à sa motivation.

Mais ce n'est pas là qu'est le principal sujet de questionnement. Les référents de lecture sont souvent vieux, mal disposés et trop nombreux. Cela ne serait qu'un inconvénient mineur s'ils étaient toujours intelligemment conçus.

Comme je l'ai dit précédemment, il existe de nombreuses méthodes de lecture dans le commerce. Celles-ci ont normalement été conçues par des pédagogues qui ont longuement réfléchi à chacun de leurs choix. Que ce soit pour l'entrée en lecture (syllabique ou globale par exemple), pour les textes proposés, pour les mots référents choisis et même pour les illustrations, on est en droit de supposer qu'aucune des options n'a été prise au hasard et que tout a été conçu dans le but de faciliter le travail des maîtres et surtout l'apprentissage des enfants. D'ailleurs chacune de ces méthodes reçoit en général l'aval d'un membre de la hiérarchie de l'Education Nationale, gage évident, s'il en est, que c'est un souci uniquement pédagogique qui a animé les auteurs. Pourquoi un jeune instituteur débutant ne les utiliserait-il pas en toute confiance ?

Et pourtant, je pose clairement la question : est-ce que les auteurs de méthodes de lecture ont déjà rencontré des enfants apprentis lecteurs ?

Pour certains d'entre eux, j'avoue que je suis pris d'un doute.

Prenons un exemple simple. Il s'agit de concevoir l'affiche du phonème [g]. Quel dessin choisir qui va aider les enfants à mémoriser la lettre ? On pense bien sûr tout de suite à un gâteau, ou une glace, ou un gant. Ce ne sont pas les objets simples, faciles à dessiner et connus des enfants de six ans et dont le nom commence par le phonème [g] qui manquent. Alors peut-on me dire ce qui a poussé les auteurs d'une des méthodes les plus vendues en France à choisir le mot « gondole » ? Et oui, la gondole, voilà qui fait immédiatement appel à l'univers quotidien du petit écolier de Nevers ou d'Hazebrouck, évidemment familier de ce mode de transport typiquement gaulois. Ce serait à mourir de rire s'il n'y avait pas Julien.

Julien, je le connais bien. Cela fait deux ans que Julien est inscrit à l'école Pierre et Marie Curie de Fresnes-sur-Escaut et qu'il s'essaye à apprendre à lire. C'est dur ! Julien a mis du temps à apprendre à se servir des référents de lecture. Surtout qu'il a redoublé et donc changé de classe. Et puis qu'il va en soutien. Chaque fois les référents sont différents, ils sont rangés différemment. Julien est un peu perdu. Et voilà Julien qui trouve un jour dans un exercice une lettre qui lui dit bien quelque chose mais dont il a oublié le son. C'est un « g ». Un rond avec une boucle qui descend. Alors Julien cherche. C'est long. Est-ce que ça ne serait pas celle-là ? Non, ça c'est facile, c'est justement la lettre de Julien : il y a aussi une boucle qui descend mais il y a un point au-dessus. Julien cherche encore. Pendant ce temps là, comme d'habitude, Thibaut a

déjà fini le travail et il a eu son bon point. Ca y est, Julien a enfin trouvé la lettre. Il regarde le dessin qui va avec et voit un rat vert¹ (Julien le connaît bien, c'est le rat du livre de lecture) qui est debout dans une sorte de bateau. Julien peut continuer son travail : « g », c'est la lettre au début de bateau et donc ça fait [b]. Julien aura tout faux, comme d'habitude.

La mésaventure de Julien, elle est quotidienne. Je ne compte plus les erreurs de ce genre qui sont commises par les élèves. En tous cas par les élèves dont j'ai la charge au cours des activités de soutien. Elle peuvent avoir plusieurs origines. On peut en dresser un bref catalogue non exhaustif :

- L'objet qui est proposé en référent n'appartient pas au vocabulaire de l'enfant. Il y a l'exemple de la gondole, mais il n'est hélas pas le seul. Dans les trois C.P. de mon école je peux citer un « u » comme dans « univers », un « f » comme dans « carafe », un « k » comme dans « képi », un « ch » comme dans « cruche » ou un « n » comme dans « âne ». Et j'en passe...
- L'objet proposé comme référent appartient bien à l'univers familial des enfants mais le nom qu'ils emploient pour le désigner n'est pas le bon. Le « ch » de la « maguelette » (c'est le nom en patois de la chèvre) est resté un exemple célèbre dans l'école.
- Le dessin qui sert de référent n'est pas clair. On pourrait reprendre l'exemple du « u » de « univers » (Allez donc dessiner l'univers sur une feuille de format A4 !) qui semble un cas limite, mais le problème se pose également avec « in » de jardin (« c'est des arbres ! ») ou le « om » de « ombre » (« c'est un bonhomme noir ! »). Et même lorsque le dessin nous paraît à nous, adultes, évident, il peut y avoir des confusions. Le « z » du « zèbre » risque ainsi de devenir « la lettre de cheval », tout comme d'ailleurs le « n » de l'« âne ». Sans compter les subtils mélanges entre le « j » de « jupe » et le « r » de « robe ».
- Certains référents sont choisis parce qu'ils correspondent à un événement précis de la vie de la classe. On peut ainsi supposer que le « d » de « devine », illustré par un paquet cadeau et un point d'interrogation, a été affiché à la suite d'un texte ou d'une histoire. Peut-on tenir pour certain que cette histoire sera dans toutes les mémoires six mois plus tard ?
- Dernier problème, et il est d'importance : pour la majorité des enfants la lettre à laquelle le dessin fait référence est la lettre initiale. On a beau multiplier les codes couleurs, souligner, mettre en caractères gras, la lettre qui va avec « vélo » sera le « v », pas le « é » ou le « o ». On imagine le désarroi de Julien si on lui propose comme référent pour le « u » une « voiture »... Qu'il appelle d'ailleurs une « auto ».

Je n'invente rien. Ces exemples sont effectivement des référents de lecture utilisés pendant l'année scolaire 1996/97 à l'école Pierre et Marie Curie de Fresnes-sur-Escaut. Et que l'on n'aille pas croire que cette école soit une exception. N'importe quelle école pourrait fournir des exemples de cet acabit.

1. Et tant pis si cet indice « pertinent » permet à certains d'identifier la méthode de lecture incriminée !

Cela me navre. Simplement parce que, quand on a la charge d'enfants en difficulté d'apprentissage scolaire, on se préoccupe de ce qui, justement, peut mettre les enfants en difficulté. Alors de voir qu'une des sources de difficulté peut être un outil qui est à l'origine prévu pour apporter de l'aide, je trouve cela consternant. Et je le dis. J'en parle avec les collègues de C.P. Je leur parle de Julien qui croit que « z » c'est le début de « cheval ». Je leur parle de Rachid qui ne sait pas ce que c'est qu'une « niche ». Je leur parle de Cécile qui est sûre que le dessin du « r » (un renard) c'est un chien. Je leur explique que la plupart de mes élèves savent qu'un loup c'est méchant (« ou » comme dans « loup »), mais que pratiquement aucun ne sait que c'est un animal. Et on me répond : « Ah oui mais tes élèves... »

Et voilà, tout est dit. Une fois de plus on a fait le classement. Il y a les bons élèves, dont les parents s'occupent bien, à qui on parle et qui ont donc du vocabulaire et puis il y a les autres. Les mauvais, les nuls !

« Ils ne font même pas la différence entre une jupe et une robe, tu te rends compte ! »

Oui je me rends compte. Et je dis que, de ce fait, les mots « robe » et « jupe » ne doivent plus être utilisés en classe comme référents de lecture. Et je dis que les référents de lecture doivent être faits en classe, au fur et à mesure des besoins, après que l'on ait vérifié que chaque élève les identifie parfaitement, sans risque de confusion. Et tant pis s'ils sont moins jolis que ceux du commerce. Et tant pis s'il faut les changer d'une année sur l'autre. Et j'ajoute qu'il faut éviter que le référent ne se substitue à la lettre (j'ai connu trop d'enfants pour qui le [s] se prononce « serpent »), par exemple en affichant deux ou trois dessins par lettre ou en les changeant régulièrement. Bref je dis qu'il serait temps de mener une véritable réflexion au sein de l'école sur le sujet.

On me répond que je fais beaucoup de bruit pour quelques cas isolés d'enfants, que ça a bien marché jusqu'à aujourd'hui et que cela marchera encore demain. Et puis qu'après tout, c'est l'occasion pour ces élèves dont le bagage de mots est restreint d'enrichir un peu leur vocabulaire : ils ne savent pas ce que c'est qu'une carafe, l'affiche sera pour eux une occasion de l'apprendre.

Devant une telle levée de bouclier, j'ai fini par me demander si, effectivement, je n'étais pas aveuglé par les problèmes de certains enfants et si je n'étais pas en train de construire une fameuse montagne à partir d'une négligeable taupinière.

Je me suis donc mis en tête de vérifier. Qu'il soit bien entendu que je n'avais ni le temps, ni les moyens, ni l'ambition de mener à bien une expérience qui puisse paraître scientifique. Disons tout au plus que je cherchais, pour les discussions à venir, quelques éléments pour étayer mon argumentation.

J'ai donc pris dix dessins. Pas n'importe lesquels bien sûr. Dix dessins choisis parmi ceux proposés comme référents dans l'une des classes de C.P. de l'école. Je les ai reproduits fidèlement, en décalquant ou en photocopiant, afin qu'il n'y ait pas de discussion possible et j'ai demandé à des élèves de me dire ce qui était dessiné. Je profitais des récréations et de l'heure de surveillance après la cantine pour interroger un maximum d'enfants individuellement (47 au total). J'ai interrogé des enfants lecteurs et des enfants en difficulté, des enfants de C.P. et des enfants de CE1, des enfants issus de la classe où ces référents sont utilisés et des enfants d'autres classes. Je leur ai montré

une carafe (utilisée dans la classe pour le [f]), une cruche (le « ch » [ʃ]), un zèbre (le « z » [z]), une girafe (le « g » [ʒ]), un renard (le « r » [r]), un nid (le « i » [i]), un âne (le « n » [n]), une jupe (le « j » [ʒ]), une robe (le « o » ouvert [ɔ]) et un chèvre (le è [ɛ]).

L'idée était simple. Ces mots sont supposés appartenir au vocabulaire ordinaire des enfants de six ans d'une école située dans une zone ouvrière du nord de la France (!). Ils sont utilisés en classe (et même dans plusieurs classes pour certains d'entre eux) depuis de nombreuses années. Ces référents sont donc logiquement efficaces !

Désolé ! Sur 47 élèves interrogés dans l'école, 47 ont répondu « bouteille » pour la carafe. 41 ont confondu le zèbre avec un cheval. 38 ont confondu l'âne avec un cheval. 42 ont appelé la cruche un « pot », les autres « ne savent pas ». 16 ont reconnu la girafe. 28 ont confondu le renard avec un chien. Il y a eu 44 confusions entre « jupe » et « robe » au total (25 « jupe » pour « robe » et 19 « robe » pour « jupe »). On note 17 « maguette » pour la chèvre. Le nid réalise un bon score (41 identifications correctes) malgré 3 confusions avec « des oeufs ».

Il semblerait bien que nous ne soyons donc pas devant un problème de carence de vocabulaire chez certains enfants mais bien devant celui, beaucoup plus grave, d'un choix totalement inadapté de la part du pédagogue. Comme trop souvent, j'ai bien peur que ce choix ait été motivé par l'image qu'a l'adulte de ce que connaissent les enfants et non pas par ce qu'ils connaissent réellement.

Il convient évidemment d'apporter des nuances. Je le répète, cette « enquête » auprès des élèves n'a aucune valeur scientifique. On pourrait, par exemple me soupçonner d'avoir sélectionné les élèves. Ou d'avoir subjectivement pris des exemples précis de référents que je supposais, a priori, susceptibles d'être source d'erreur. Et quand bien même cela serait vrai (c'est d'ailleurs vrai, en tous cas pour le second point) ! Le problème demeure : on propose aux enfants apprentis lecteurs un outil pour les aider à apprendre à lire et cet outil n'est pas fonctionnel pour tous. Et si, comme on me l'a affirmé, cela « a fonctionné » jusqu'à maintenant, il faut se rendre à l'évidence : ce n'est pas parce que certains enfants (les « bons ») savent les utiliser et que la minorité (les « mauvais ») en est incapable. C'est plutôt parce pour beaucoup d'enfants il importe peu que cet outil soit performant ou non : ils ne s'en servent pas, un point c'est tout.

D'autre part, je tiens à préciser que je ne cherche pas ici à régler des comptes. Le fait que j'ai choisi ces référents dans une classe plutôt que dans une autre n'est motivé que par le fait que les exemples m'y semblaient significatifs. Je le répète, qu'ils proviennent de méthode du commerce ou qu'ils aient été conçus par le maître de la classe, le nombre de référents de lecture inutilisables par les enfants est, je le crains, considérable.

Je sais bien qu'il n'y a pas là de quoi fouetter un chat en apparence. Mais je prie humblement le lecteur de s'asseoir un moment avec moi au bord du chemin et de réfléchir à cette toute petite incohérence qui est à mon sens, révélatrice de tout un système qui est lui-même incohérent : lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire aux enfants on utilise parfois des outils qui ont été conçus sans tenir compte de la capacité des enfants à les utiliser. Je ne peux pas prouver qu'il s'agit là d'un phénomène répandu, il me suffit de savoir qu'il existe.

Comment peut-on imaginer qu'il existe encore des lieux aujourd'hui, alors qu'on parle de « replacer l'enfant au coeur du système scolaire », où l'on ne tient tout simplement pas compte du niveau de langue des enfants (et je l'affirme clairement, de tous les enfants, bons ou mauvais élèves) pour bâtir une « méthode » d'enseignement ?