

## FAIRE COMME SI... FAIRE AVEC...

Malik Habi  
Collège Jean-Baptiste Lebas, Roubaix

### DYS..., DYS..., DYS... ?

Comme tout professeur de français de collège, j'ai été amené à croiser, dans les établissements et les salles de classe que j'ai parcourus, des élèves « dyslexiques ». Je mets ces guillemets, non pas pour mettre à distance un problème réel, mais plutôt pour signaler mon embarras, un double embarras même.

Mon premier embarras est dans le nom : cette difficulté à nommer et donc à circonscrire un phénomène. Dyslexie, dyspraxie, dysgraphie... ? Comme aucune formation initiale ne m'a préparé à l'un de ces « aspects » difficiles, et surtout incontournables, du métier, j'ai de quoi me perdre dans ces appellations.

Mon second embarras recoupe un peu le premier puisqu'il est encore taxinomique. J'ai fréquemment remarqué que l'on a tendance à qualifier un peu vite de « dyslexique » un élève ayant des difficultés d'apprentissage, orthographiques le plus souvent. Un moyen parfois commode pour l'enseignant de faire aveu d'impuissance face à un élève en grande difficulté.

Parmi les élèves « dys » que j'ai cru rencontrer dans mon parcours professionnel, il y a ceux qui savaient qu'ils étaient dyslexiques et qui, comme Alisson, se sont empressés de venir me dire en début d'année qu'ils l'étaient afin que je sois davantage bienveillant dans mon évaluation. Ou qui, comme Thomas, sont venus m'apporter un jour, à la demande de leur orthophoniste, le cahier contenant ce qu'ils effectuaient durant leurs séances de rééducation afin que je puisse *faire avec* et me rendre compte de leurs difficultés et de leurs progrès.

Il y a ensuite ceux qui, comme Anissa ou Sabrina, ne le savaient pas et pour lesquels j'avais demandé au conseiller d'orientation-psychologue d'effectuer les tests appropriés. Sitôt le problème décelé, on convoque alors les parents qui, le plus souvent, acceptent qu'un suivi orthophonique soit mis en place.

Il y a aussi ceux qui, comme Astryd, présentaient de gros problèmes orthographiques et de grandes difficultés de compréhension à l'oral comme à l'écrit, souvent assorties de violentes difficultés sociales et/ou familiales<sup>1</sup>.

Ceux-là, j'ai pensé qu'ils étaient dyslexiques. L'étaient-ils vraiment ou non ? Je ne l'ai jamais su. Entre une présence trop rare au collège, des déménagements ou encore de lourdes difficultés sociales prises en charge par l'assistante sociale, je n'ai pas eu le temps de le savoir. L'urgence était-elle peut-être ailleurs...

Puis il y a ceux – peut-être moins fréquents puisqu'il m'a fallu attendre 10 années d'exercice pour me rendre compte de ce cas de figure – qui savent qu'ils sont « dyslexiques » mais dont les parents, pour des raisons diverses et variées, ne souhaitent pas que leur enfant bénéficie d'une rééducation. Et c'est de cette dernière « catégorie » de rencontres – catégorisation qui n'est qu'empirique bien entendu – que je souhaite parler ici à travers la personne de Jordan, élève dont j'ai été le professeur de français en cette année scolaire 2007-2008.

Quand l'élève est effectivement « dys » (-lexique, -graphique...) donc, et une fois le problème circonscrit et nommé, que faire en classe ? Même si l'on sait que l'on n'est pas orthophoniste, faut-il *faire semblant* ? Faut-il *faire avec* ? Et comment *faire avec* ?

J'écris ce récit-portrait pour une raison bien simple : quand tout ce qui existait de soutien et de prise en charge ne pouvait avoir lieu (tant pour l'élève que pour le professeur) et que je n'ai pas ou plus su quoi faire, il m'a quand même fallu *faire avec*, même si j'ai souvent eu l'impression que ce *faire avec* se limitait à rien. Et c'est ce *faire avec* que je souhaite un peu démêler ici.

## UN CONSTAT DIFFICILE

Rentrée des classes en 6<sup>e</sup> : les élèves arrivent dans la salle, tout petits, intimidés et paniqués. Sitôt les rituelles présentations effectuées (le cours de français au collège, la traditionnelle fiche de rentrée...), nous démarrons sur les chapeaux de roue avec les tests d'évaluation à l'entrée en 6<sup>e</sup>.

Mes corrections ne déparent pas celles des années précédentes : quelques absences de réponses aux questions, quelques excellents livrets, quelques écritures impeccablement graphiées, d'autres bleu turquoise hyper soignées, d'autres encore toutes serrées, voire illisibles...

Ah si ! Un livret sort un peu du lot, celui de Jordan qui n'a pas beaucoup répondu aux questions et qui n'a pas du tout effectué le travail d'écriture. L'ensemble du livret m'indique qu'il a certaines difficultés auxquelles je pourrai remédier (absence de majuscules ; mots mal orthographiés...) mais je ne m'inquiète pourtant pas outre mesure du reste (l'absence de réponses aux questions), remettant un peu cela sur le compte de la panique de rentrée.

Figure, ci-dessous, un extrait (la page 8) du livret de Jordan :

---

1. Je me garde bien de voir ici un quelconque lien de cause à effet. Une chose est certaine, l'élève ne peut qu'avoir du mal à gérer, ou même simplement à saisir, toutes ces difficultés-là.

### Exercice 12

Qui est le « gros livre à couverture rouge » ?

le diccionari.....

Qui est le « petit maigrichon plutôt pâle » ?

le mestre.....

### Exercice 13

« Donner me monsieur pardon pourriez renseignement un vous ? »

Dans cette suite de mots prononcée par le gros livre à couverture rouge, comment sont-ils classés ?

par ordre alfabétique.....

### Exercice 14

« Donner me monsieur pardon pourriez renseignement un vous ? »

Remets ces mots dans l'ordre pour obtenir une phrase qui ait un sens.

N'oublie pas la ponctuation ainsi que la ou les majuscules nécessaires.

.....

Une fiche de rentrée sans majuscules mais lisible, un livret de tests dans lequel il faut souvent cocher la bonne réponse, indiquer des numéros ou recopier des mots<sup>2</sup>... Il m'a été difficile, dans ces conditions, de déceler la moindre chose ou d'émettre un quelconque diagnostic sur la graphie de Jordan. Difficile en effet de bâtir un jugement sur du vide, sur une écriture absente.

Et la première séquence de travail<sup>3</sup> sur laquelle j'avais choisi de démarrer l'année ne me permit pas non plus de déceler très vite les graves difficultés de Jordan. Au contraire, quoique très discret en classe, Jordan s'avérait adorer lire (pas à voix haute bien sûr) et il est même venu me trouver une fois à la fin du cours pour me demander quand nous lirions le prochain livre (il en avait déjà lu trois en trois semaines !) Cela ne pouvait que me surprendre positivement.

Entre-temps, les élèves avaient eu à rédiger un premier travail constitué de dix phrases courtes à la manière de Pérec et de ses « Je me souviens » ; un travail qui,

- 
2. Seules 5 consignes sur 31 demandent à l'élève de produire un texte (quatre pour lesquelles il faut rédiger une phrase afin de justifier une réponse, une seule – la dernière – demandant de rédiger un récit à la première personne, limité à 15 lignes préimprimées). Jordan, bien sûr, n'a répondu à aucune de ces 5 consignes.
  3. Une séquence consacrée à l'étude du livre *La Sixième* de Susie Morgenstern, invitant l'élève à prendre contact avec le livre (l'objet-livre, le narrateur et les personnages) et à parler de lui à l'aide de plusieurs supports (images, livres, objets, poésies, textes à rédiger...)

cette fois (Que de cécité !), était trop court pour effectuer un constat global et pertinent.

Il me fallut donc attendre la dernière semaine de septembre pour véritablement prendre connaissance des difficultés de Jordan à l'écrit. Nourris de plusieurs romans pour la jeunesse dont les narrateurs sont des enfants de collège, les élèves avaient à répondre à la consigne suivante « Qui suis-je ? Qui je pense être ? », autrement dit rédiger leur autoportrait de la manière qu'ils veulent (confectionner un objet-livre, réaliser des illustrations...)

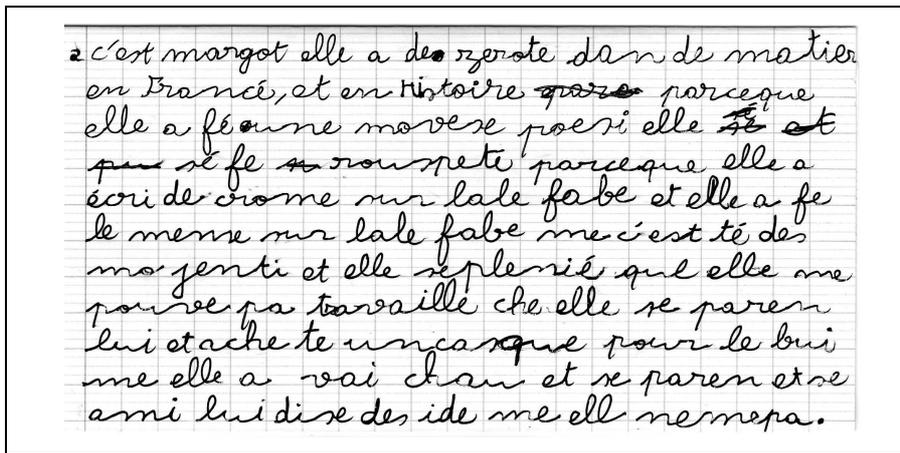
Outre les problèmes orthographiques et de ponctuation mentionnés plus haut, ainsi que quelques confusions entre les consonnes sourdes et sonores ou encore l'absence fréquente d'accentuation de la lettre -e- pour le phonème [e] et l'absence de paragraphes, j'ai été surtout saisi, en lisant son travail, par sa conscience et sa représentation du mot. Ses phrases (sans points ni majuscules) faisaient fi de toute segmentation en unités-mots : d'une part des mots surdécoupés (« a vai » pour « avait », « est té » pour « était ») ; d'autre part des séquences de lettres collées les unes aux autres désignant un mot au lieu de deux, voire trois mots (« nemepa » pour « n'aime pas ») ; ou encore une combinaison de ces deux phénomènes, à savoir un mauvais découpage du mot et conjointement une agglutination de deux mots (le déterminant suivi du nom le plus souvent : « lale fabe » pour « l'alphabet »).

Même si j'avais déjà eu à lire des textes d'élèves présentant un problème assez similaire (des mots non découpés ou mal segmentés par endroits), c'était la première fois que je voyais ce phénomène à l'œuvre avec une telle fréquence au sein d'un texte.

N'ayant affecté que deux points à l'orthographe, Jordan n'a pas eu une mauvaise note et cela aurait pu le rassurer. Cependant, habitué à souligner en gris ou en vert les erreurs orthographiques des élèves dans leurs copies, la vision finale de son texte, après correction, n'a pas manqué de me déprimer, pensant à l'effet que produirait en lui la réception de son travail ainsi corrigé.

J'ai attendu quelques jours après la remise des copies pour oser demander à Jordan s'il avait déjà bénéficié d'un soutien orthophonique. Il m'a alors répondu évasivement qu'il avait rencontré un orthophoniste l'année précédente.

Étant donné la longueur de l'autoportrait de Jordan ainsi que son illisibilité en raison des nombreux traits verts qui le saturent, j'ai préféré reproduire, ci-dessous, un travail-maison exécuté par Jordan la même semaine, le résumé d'un des chapitres du livre étudié en classe (dont je décris sommairement la graphie ci-dessus) :

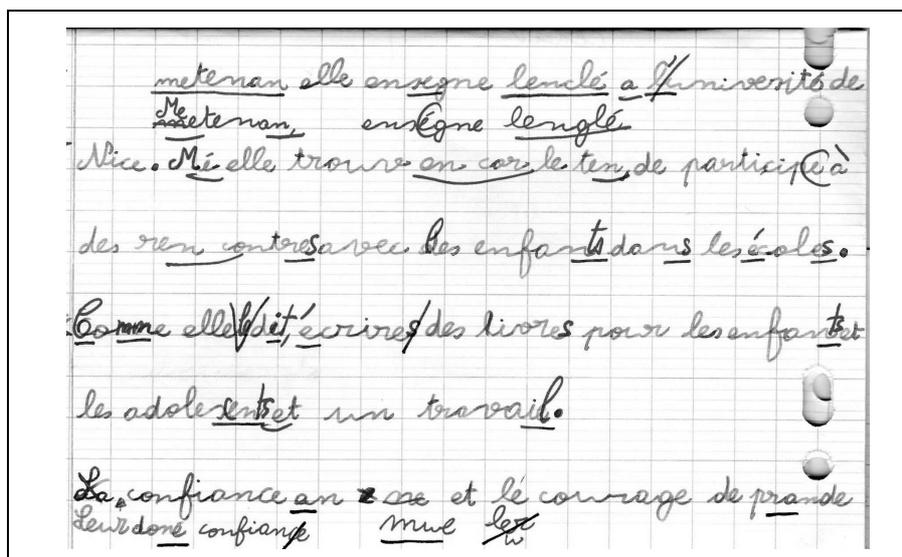


Une chose est certaine, il faut du temps et de la prudence avant de pouvoir déceler un problème de dyslexie-dysorthographe comme celui-là mais, une fois le problème décelé, comment ré-agir en classe avec l'élève ?

### JE FAIS COMME S'IL SAVAIT LIRE

Quelque peu désorienté par ces deux travaux ramassés la même semaine, je suis allé trouver le conseiller d'orientation-psychologue (dont je rapporte plus loin la rencontre). Tout autant paniqué, je me suis demandé si j'allais passer le reste de l'année à saccager les copies de Jordan en soulignant ainsi ses erreurs orthographiques, sans le moindre intérêt, si ce n'est celui de lui pointer l'étendue de ses difficultés.

La première dictée dialoguée effectuée avec la classe quelques jours plus tard m'a obligé à prendre une décision. La correction de sa dictée (confuse et partant dans tous les sens, d'où ces traits et ces boucles ou ces lettres entourées) et la vision finale de sa copie (toute raturée de vert) m'ont été extrêmement pénibles : les difficultés de Jordan y apparaissaient plus violemment (sans doute en raison de la situation de dictée) ; pire, la phase de questions-réponses ne lui avait été d'aucune utilité puisqu'il n'avait rien corrigé sur sa copie, ou si peu. La deuxième phase d'autocorrection, lors de la remise des copies, s'est avérée, elle aussi, inutile car il n'avait rien su corriger des erreurs pointées (d'où les corrections effectuées par moi-même lors de cette seconde étape). Pour se rendre un peu compte de la cacophonie de cette correction, voici un extrait de la dictée de Jordan :



Cette dictée m'a conforté dans l'idée que je ne pouvais réagir ainsi indéfiniment. Je décide d'aller voir le professeur-référent « ambition réussite » de mon établissement afin de mettre en place un PPRE<sup>4</sup> pour Jordan. D'une durée de deux mois, ce PPRE ciblerait les difficultés suivantes : ponctuer les phrases et organiser un texte en paragraphes clairs, accentuer les mots puis consolider l'orthographe des mots simples invariables.

D'autre part, je décide, pour mes corrections futures, de réduire ces traits verts sur ses copies (dictées dialoguées et travaux d'écriture essentiellement) en ne ciblant à chaque fois que deux catégories d'erreurs au maximum.

Le travail d'écriture longue suivant consistait en la rédaction d'un conte à partir d'un titre choisi par l'élève dans une liste de vingt titres de contes. Jordan a choisi comme titre « L'Ogre de la forêt rouge » et m'a remis le brouillon suivant à la fin de la séance consacrée à l'écriture du début (les productions des élèves serviraient, entre autres, par la suite, à dégager les caractéristiques de la situation initiale et de la perturbation dans l'univers du conte). Je ne reproduis ici qu'un extrait :

---

4. Programme Personnalisé de Réussite Éducative, en place dans les collèges depuis la rentrée 2007. Le problème est que, dans mon établissement (tout comme dans bien d'autres d'ailleurs...), ces PPRE sont assurés par des assistants pédagogiques. Et il m'est difficile d'admettre qu'un agent au statut précaire et n'ayant pas bénéficié de la même formation (fût-elle incomplète) que moi, doive me relayer là où j'ai précisément du mal à agir, dans le temps comme dans les moyens.



payant, l'orthophoniste exerce près de votre domicile... » Refus catégorique : « Mon fils est normal ! » Réponse qui se comprend, bien entendu.

S'ensuivent alors d'autres entretiens (dont la remise du bulletin du deuxième trimestre) où, face aux résultats de Jordan, la mère revient un peu sur ses fermes positions. Elle signale à la professeure principale son souhait de prendre rendez-vous avec un orthophoniste. Celle-ci saute sur l'occasion et lui remet les coordonnées de l'orthophoniste le plus proche. Mais les semaines passent et Jordan est souvent absent (des absences perlées toujours justifiées par la maman). Quand elle le revoit enfin, elle apprend que le rendez-vous n'a toujours pas été pris. Tenace, elle demande un ultime entretien avec la mère à laquelle elle propose de prendre elle-même rendez-vous pour Jordan. La mère accepte... Mais l'année scolaire arrive quasiment à son terme.

Si je me suis permis ce petit détour sur l'an passé, c'est que cette année, il en a quasiment été de même. Et pas le moindre blâme ni le moindre jugement à l'égard de la mère sous ce récit. Je ne me sens pas autorisé à le faire et c'en est de toute façon pas le lieu. Une chose est certaine, il me faut *faire avec* Jordan six heures par semaine cette année. Je me dis qu'elle doit sans doute avoir ses raisons.

Il en a donc été de même et il m'a fallu attendre le mois de mars pour enfin la rencontrer. Malgré les différents mots rédigés sur les copies de Jordan ou dans son carnet de liaison, je n'ai pu rencontrer la mère. Je confie mon étonnement à la professeure principale de Jordan cette année, qui me « rassure » en m'affirmant qu'elle n'a pu la voir depuis le début de l'année. Fin mars, un rendez-vous est enfin pris avec la professeure principale et je profite de celui-ci pour « m'imposer » et rencontrer la mère.

La rencontre s'avère courte et difficile. Face à son empressement, je n'y vais pas par quatre chemins et lui demande si elle a pu mettre en place un soutien orthophonique pour Jordan. Elle me répond haut et fort que cela ne sert à rien, que l'orthophoniste est un imbécile, qu'elle y a déjà emmené Jordan et que tout ce que le spécialiste a trouvé à faire, c'est de se moquer ensuite de Jordan auprès de son petit frère. C'est ainsi que j'apprends l'existence d'un petit frère en primaire, suivi par un orthophoniste.

J'essaie tant bien que mal de lui dire qu'elle ne peut rester sur une expérience « malheureuse », qu'il existe de nombreux autres orthophonistes dans le secteur, qu'il serait dommage que Jordan fasse si durement les frais d'une mauvaise rencontre... Elle acquiesce finalement et accepte que je lui remette les coordonnées d'un orthophoniste travaillant avec plusieurs élèves du collège.

D'absences en semaines qui filent prestement vers le mois de juin, je ne sais si cela aboutira. Il me faudra attendre la rentrée prochaine pour le savoir.

## **MAIS JORDAN, LUI, SAIT QU'IL NE SAIT PAS LIRE...**

Ce détour effectué, j'en reviens à Jordan en ce milieu d'année scolaire 2007-2008.

Faute de pouvoir conjuguer mon aide à celle d'un orthophoniste, du médecin scolaire ou même de l'infirmière<sup>5</sup>, je continue, à tâtons, mon soutien : je cible toujours deux types d'erreurs dans les travaux remis par Jordan, en les soulignant. Je me permets même parfois d'ajouter, dans sa copie, des exercices portant sur le point en question ; des exercices qu'il effectue toujours sans la moindre hésitation.

En parallèle, le PPRE – censé être de courte durée – s'étire et devient quasi annuel. Après moi, d'autres collègues en ont fait la demande pour leurs matières. Et tous pointent les mêmes manques : une compréhension souvent difficile des consignes écrites, un écrit souvent laborieux et indéchiffrable.

Quelques éclaircies ont lieu parfois, lorsqu'une petite partie de la classe est prise en soutien. Dans ces moments-là, les élèves ne sont que six ou huit et je m'arrange pour qu'ils réalisent tous la même chose afin de ne pas les isoler dans leurs difficultés. Lors de deux séances consacrées à la consolidation de la ponctuation forte par exemple, Jordan réalise, avec les autres, un abécédaire dont il sera très fier.

Mais ce soutien me semble relatif, sinon limité, car je ne constate pas de grands progrès. Certaines erreurs résistent en effet et nécessiteraient un accompagnement plus soutenu que le seul cours de français ne peut lui offrir : structurer ses textes en paragraphes clairs, automatiser la ponctuation forte et segmenter les mots en unités pertinentes...

À côté de cela, en marge presque, Jordan adore toujours lire et il lit beaucoup. Lors de la séquence consacrée à l'étude du conte, il apporte même une quantité d'albums de contes illustrés que l'on utilise en classe lors d'un quart d'heure-lecture. Je le conforte ainsi dans l'idée de continuer à lire avec le même plaisir et de me faire, quand il le souhaite, un compte rendu de ses lectures.

D'ailleurs, il sait lire. Mais l'école ne l'entend pas de la même manière que lui car elle pose une certaine norme de lecture. En classe, lorsque nous étudions des textes et que nous en parlons, selon la norme scolaire, en convoquant les savoirs construits (qu'ils relèvent de la grammaire, de la compréhension ou encore de l'orthographe), il se bloque et s'absente. Je me garde bien, dans ces moments-là, de l'interroger car je sais qu'il s'enfoncera davantage dans son mutisme. Par contre, lors des travaux de groupe, Jordan se rattrape un peu et échange, avec ses camarades de groupe, ses impressions sur les textes étudiés.

Son empressement à me parler de ses lectures est comme une stratégie pour contourner, à sa manière, les autres apprentissages qui le glacent, l'orthographe et la grammaire notamment. C'est la raison pour laquelle je m'arrange, lors des interrogations de lecture, pour accorder souvent une certaine liberté de restitution aux élèves : en remettant, par exemple, les illustrations du livre dans l'ordre chronologique, en écrivant la lettre que tel personnage aurait reçu par tel autre, en effectuant un dessin qui résumerait au mieux le chapitre et en le justifiant...

Je minimise donc, lors de ces interrogations, les consignes utilisant les termes des savoirs construits, comme s'il fallait les camoufler. En effet, lorsque nous

---

5. Le médecin scolaire intervient sur quatre établissements et il est donc présent dans mon collège deux demi-journées par semaine... L'infirmière, elle, a déjà beaucoup à faire avec Jordan, sur le plan de la santé ; elle suit ses problèmes d'obésité.

étudions les textes en classe et qu'il nous faut utiliser, voire exhiber, des savoirs grammaticaux, je suis certain que cette lecture-là tétaniserait Jordan, comme s'il n'était pas dupe de ce décloisonnement de surface.

Et d'absences perlées en rendez-vous manqués, de soulignements verts en PPRE, l'année a filé. Jordan sait qu'il aime lire et qu'il est appliqué quand il écrit, en témoignent ces lettres patientes et trop régulières tracées dans ses écrits. Mais il sait aussi qu'il ne sait pas lire comme l'école l'entend et que son écrit est parasité d'erreurs que l'enseignant lui pointe encore en ce mois de juin.

### **AU BOUT DU COMPTE, TOUT LE MONDE FAIT COMME S'IL SAVAIT LIRE...**

La fin d'année approche et, avec elle, les inquiétudes et les fantasmes du passage ou du doublement. Jordan, lui, a déjà doublé sa classe de 6<sup>e</sup> et il vient me demander, à la fin d'un cours de ce mois de juin : « C'est vrai, monsieur, qu'on peut faire trois sixième ? »

Ce conseil de classe ressemble étrangement aux précédents : je pointe les problèmes de Jordan, d'autres pointent ses efforts ou son absence d'efforts. C'est selon. Jordan passe en 5<sup>e</sup> certes... Mais a-t-on fait tout ce que l'on pouvait faire ?

Il ne s'agit pas là de culpabiliser qui que ce soit. Personne n'est coupable d'ailleurs et tout le monde a tenu son rôle : le professeur celui de professeur, l'élève celui d'élève, même si ces postures se sont révélées inconfortables par endroits.

Il s'agit simplement de réfléchir à ce que l'on a fait ou cru faire, évaluer ce qui a marché ou pas, pointer les limites, histoire d'être mieux armé la prochaine fois.

Dans ce long réseau complexe d'échanges et de tentatives, de mises en place et de résistances, le temps coule et presse et il réduit souvent à néant ce qui a été entrepris et construit l'espace d'une année scolaire, année scolaire trop courte ici.

À la rentrée prochaine, penserai-je à prévenir le nouveau professeur de français de Jordan de ses lourdes difficultés ? Serai-je seulement dans le même établissement ? Quelqu'un prendra-t-il le relais pour s'informer du suivi orthophonique de Jordan ? Voilà tout un faisceau de circonstances assez paralysantes.

Au bout du compte, on a fait comme si Jordan savait lire et écrire, comme s'il était semblable à tel ou tel autre élève de la classe...