

## NE SAIT PAS LIRE ! FÉLICITATIONS !

Patrice HEEMS  
Professeur des écoles spécialisé  
R.A.S.E.D.  
Fresnes-sur-Escaut

Marly, Cité des Floralies. Une cité ouvrière du Nord comme beaucoup d'autres. Pas un coron, non, mais une de ces cités où l'on se perd si facilement parce que toutes les maisons sont identiques. Avec pour simplifier le tout, des rues qui portent toutes un nom de fleur. La première fois que j'y suis allé, j'ai tourné trois quarts d'heure entre la rue des Lilas, la rue des Marguerites et la rue des Roses. Dans cette cité, une maison comme toutes les autres, avec juste une petite plaque orange que l'on remarque à peine, vissée à côté de la porte. Parce que c'est dans cette maison, où personne n'habite, que se trouvent les bureaux de l'association « Village d'Enfants S.O.S ». On appelle cela la « maison commune ». L'association possède une dizaine d'autres maisons dans la cité. Celles-là, absolument rien ne les distingue. Dans chacune, habite une « mère S.O.S. » avec cinq ou six enfants âgés de zéro à seize ans. Ces enfants ont tous été confiés à l'association par décision de justice après avoir perdu ou avoir été retirés à leurs familles. Les bureaux de l'association accueillent les autres membres de l'équipe : éducateurs, psychologues, secrétaires, personnels chargés de la maintenance etc. La particularité de l'association, outre qu'elle permet aux enfants de continuer à vivre dans une maison ordinaire avec ce que l'on pourrait appeler une « mère de substitution » au lieu du cadre collectif d'un foyer, c'est qu'elle se spécialise dans l'accueil des fratries. En effet, dans les maisons du « Village », les frères et sœurs d'une même famille continuent à vivre ensemble après avoir été séparés de leurs parents.

Evidemment, avant d'arriver au « Village », les enfants ont très souvent vécu des histoires douloureuses. Dans ces cas là, il est rare que les résultats scolaires soient bons. Il y a des circonstances, dans la vie, qui font que parfois, comme l'écrivent parfois si gentiment certains maîtres, un enfant « n'est pas à ce qu'il fait » quand il est à l'école. Il y a des circonstances dans la vie qui font que certains enfants ont d'autres soucis que celui d'apprendre.

C'est une des priorités des éducateurs du village que de remettre les enfants, une fois qu'ils ont « posé leurs valises », dans une dynamique d'apprentissage. Pour cela, l'association emploie des répétiteurs scolaires qui sont chargés, entre autres, de l'aide aux devoirs et à l'apprentissage. Mais parfois cela ne suffit pas. C'est pour cela que je vais à la maison commune à raison de cinq heures par semaine en dehors du temps scolaire.

Je suis instituteur spécialisé. Il y a longtemps que je me suis rendu compte que l'adjectif spécialisé ne signifie pas grand chose à part peut-être la capacité, que me donne l'expérience de la fréquentation des élèves en difficulté, à analyser un peu plus finement les causes de l'échec scolaire. En gros, cela signifie que si je ne sais pas mieux « apprendre aux enfants » que la majorité de mes collègues (loin de moi cette prétention ridicule), je suis parfois un peu plus capable de comprendre ce qui ne va pas. Et souvent, ce qui ne va pas, c'est l'image très dégradée qu'un enfant a de lui-même et de sa capacité à être un bon élève. Ma tâche est alors de démontrer à l'enfant qu'il est, quoi qu'il en pense, toujours capable d'apprendre et capable de progresser même si, de fait, ses résultats ne paraissent pas toujours très bons.

Dans ce sens, au « Village », je ne manque pas de travail. Les histoires personnelles, la scolarité antérieure souvent chaotique des enfants font qu'ils sont souvent, lorsque je commence à travailler avec eux, en échec avéré.

Comme je ne dispose pas, auprès des enfants, d'un temps de travail très long, la re-motivation scolaire constitue une bonne moitié de mon activité. Le reste du temps, je le partage entre une tentative de mise au clair des enfants sur ce qu'on leur donne à apprendre à l'école et le rôle de guide auprès de l'association dans la jungle du jargon de l'Education Nationale. C.C.P.E., C.C.S.D., Clis, S.E.G.P.A., R.A.S.E.D, U.P.I., Cycle II, Cycle III, il faut bien un spécialiste pour s'y retrouver dans tout cela au moment où des décisions importantes sont à prendre quant à l'orientation de certains enfants.

J'aime bien ces heures que je passe là-bas. Tout d'abord parce qu'elles sont d'une grande richesse sur le plan professionnel. Elles m'ont, entre autres, permis de faire l'expérience d'une pratique proscrite, à juste titre d'ailleurs, par l'Education Nationale : celle du préceptorat. Tout en restant très modeste sur la part de mon intervention dans la réussite des enfants, je peux affirmer qu'au cours d'une seule heure passée seul avec un adulte, un enfant apprend certainement plus de choses qu'au cours d'une journée de classe. Tout au moins apprend-il différemment et sans courir le risque de se construire une représentation erronée de la tâche. Et je dois dire que pour un enseignant, il n'y a pas de situation pédagogique plus confortable que celle-ci, qui permet en permanence de savoir où en est l'élève dans son apprentissage et sa compréhension. Mais ce que j'aime surtout dans ces heures

passées au village, c'est de pouvoir observer l'école de l'autre côté. Un peu comme si après avoir joué pendant dix ans la même pièce de théâtre, je me retrouvais tout à coup dans le public.

Je ne sais pratiquement rien sur les écoles que fréquentent les enfants du « Village ». Je connais les noms des instituteurs, je lis les cahiers de correspondance, je découvre les devoirs à faire et je consulte les bulletins avant chaque période de vacances. En ce sens, j'ai à peu près autant de renseignements sur la vie en classe des enfants que doivent en avoir les parents de mes élèves. Avec cette différence cependant que je possède une expérience du milieu scolaire qui me permet de lire entre les lignes. Souvent cela m'amuse : je souris en retrouvant la bonne vieille leçon sur l'automne et les marrons, en récitant aux gamins étonnés la bonne vieille poésie de fête des mères qu'ils viennent de coller dans leur cahier, en sympathisant avec le pauvre instit. excédé, même si je désapprouve un peu la méthode, qui donne dix fois à copier : « je dois me taire en classe » à une petite Cindy effectivement très bavarde. Souvent cela me met en colère, au moment des bulletins notamment. A cause de commentaires cassants et brutaux du type « aucun effort », à cause de cette pratique imbécile du classement qui m'oblige à passer une heure à remonter le moral d'un enfant qui se retrouve vingt-sixième sur vingt-sept, alors que je constate ses considérables progrès, à cause de tout ce que je sais sur les enfants, sur leur vécu, sur leurs efforts dont je vois trop rarement le constat officiel. Apparemment, et ceci même après avoir remplacé « l'enfant au cœur du système scolaire », on continue aujourd'hui à juger un élève par rapport à d'autres et non pas par rapport à ses propres progrès. Mais le plus souvent je suis surpris. Surpris par la différence des regards. Parce que ma pratique quotidienne de classe dans un secteur scolaire plus défavorisé, sans doute également parce que la fréquentation assidue d'élèves en grande difficulté m'a fait perdre de vue la « norme » attendue dans les classes ordinaires, j'ai tendance à trouver les jugements de mes collègues instituteurs fort négatifs et leurs commentaires fort durs. En particulier en ce qui concerne le niveau de lecture au cycle II, je suis obligé de constater que ce que je considère ordinairement comme un niveau correct peut-être parfois qualifié d'un brutal « insuffisant », quand le commentaire du maître ne se réduit pas tout simplement à un simple « ne sait pas lire ».

Cela signifie donc qu'un élève qui est capable en fin de CP de lire n'importe quel mot simple isolé hors contexte (*tomate, poule* ou encore *chanson*) reste, pour certains de mes collègues, un non-lecteur. Je suis d'ailleurs conscient que cette capacité à déchiffrer si elle est nécessaire, n'est pas suffisante pour faire d'un élève un lecteur efficace. Il me semble simplement que ce savoir constitue une base solide et indispensable qui doit être considérée, même si l'on attend plus de la majorité des élèves à cette date. Après avoir vu tant d'élèves véritablement souffrir pour acquérir cette compétence, il me semble que la maîtrise du code alphabétique mériterait d'être reconnue même si elle se fait un peu tardivement. Passons !

J'ai appris, avec le temps, à mesurer cet écart dans l'appréciation des élèves. Les enfants aussi. Ils savent maintenant qu'un : « Bravo, c'est bien ! » venant de ma part ne leur vaudra pas pour autant à chaque fois des félicitations en classe. Ca ne

fait rien, on continue comme cela à se contenter de petites victoires et tant pis si elles passent un peu inaperçues sur le bulletin.

C'est à cause de ma propension à être « en deçà » des attentes de l'école que j'ai été surpris par deux enfants dont j'aimerais parler ici. Appelons-les Jennifer et Sabrina. J'ai commencé à travailler avec elles alors qu'elles étaient au deuxième trimestre du C.P. Normalement, je n'aurais pas dû m'occuper d'elles parce que, contrairement aux élèves dont j'ai la charge d'habitude, leurs résultats scolaires étaient bons. Mais j'avais un créneau horaire de libre et le comportement un peu « agité » des deux demoiselles et de deux de leurs copines avec les répétitrices chargées de l'aide aux devoirs avait conduit l'éducateur à me demander de prendre la place de ces dernières une fois par semaine, espérant que mon physique plus impressionnant et ma longue expérience me permettraient d'inculquer aux quatre petites filles un minimum d'habitudes de travail. Passons sur le côté illusoire de l'idée, car si effectivement les gamines ne me « chahutaient » pas trop quand elles travaillaient avec moi le vendredi soir, elles n'en ont pas moins continué à user consciencieusement la patience des répétitrices les autres jours de la semaine, et venons-en aux faits. Me voilà donc tous les vendredis soirs découvrant, chaque fois avec effarement, la liste du travail à accomplir pour le lendemain. Soit en général au moins une demi-douzaine de mots à copier cinq fois, plus un texte à lire, plus un « jeu » de lecture (texte à trou, mots à compléter avec une syllabe, transcription de scripte en cursive, etc.), plus un exercice de maths et, de temps en temps, une poésie à apprendre. Une bonne heure de travail pour deux petites filles qui, à cette heure là, ne sont plus franchement attentives et appliquées. Au bout de trois ou quatre séances passées à les houspiller pour qu'elles s'appliquent et travaillent plus vite, j'en ai vite eu assez. J'ai heureusement eu l'idée d'amener un jour « le Géant de Zéralda » de Toni Ungerer et, devant l'enthousiasme général, j'ai pu renégocier avec les quatre petites filles, l'organisation des séances. J'apporterai à chaque fois un album nouveau que je lirai à la fin de l'heure mais elles s'engageaient à finir leurs devoirs rapidement et à faire avec moi un ou deux jeux de lecture pour, leur annonçais-je, « apprendre à lire plus vite ».

C'est au cours de ces « jeux », au demeurant fort simples, de découpage de mots en syllabes, ou d'écriture de mots inconnus visant à une meilleure maîtrise du code alphabétique que j'ai eu la surprise de constater que, contrairement à leurs deux camarades, Jennifer et Sabrina ne savaient absolument pas lire. Pourtant, depuis quatre semaines je les voyais lire sans difficulté la page du manuel à réviser pour le lendemain ou la liste des mots à apprendre. Elles étaient même capables d'écrire ces mots sous dictée. Elles étaient capables de compléter les textes à trous, de trouver la syllabe manquante dans un mot, bref d'accomplir sans hésiter toutes les tâches demandées par leur maîtresse, mais par contre, elles étaient incapables de lire un mot nouveau. Plus inquiétant même, alors qu'elles venaient de m'écrire le mot *salade* qui faisait partie de la liste du jour, je me suis rendu compte qu'elles ne pouvaient pas m'écrire le mot *malade*. Et d'ailleurs Jennifer, avec son caractère entier et véhément, ne me l'envoyait pas dire : « Non, on ne peut pas écrire ça, on ne l'a pas appris ! »

Je baissai donc mes exigences en dictant des syllabes ou des phonèmes isolés ce qui me permit de constater qu'elles connaissaient toutes les deux la plupart des phonèmes mais qu'elles étaient incapables de les associer pour former une syllabe. En clair, Jennifer et Sabrina quand je le leur demandais, pouvaient m'écrire *s* ou *a*, elles pouvaient également m'écrire *salade* mais elles étaient dans l'incapacité de m'écrire *sa*. Avec toujours la même réponse : « non, ça on ne l'a pas appris ! »

Alors bien sûr, c'est cette compétence que j'ai cherché à développer chez elles, en multipliant les exercices, non sans provoquer à chaque fois la colère de Jennifer, mécontente qu'on ne fasse pas « comme à l'école ». Heureusement, j'avais le soutien des éditions de « l'École des Loisirs » qui sans le savoir, m'ont permis chaque semaine d'obtenir, malgré tout, l'adhésion de quatre petites filles avides de nouvelles histoires.

Et puis sont arrivés les évaluations et les bulletins. Je m'attendais pour Sabrina et Jennifer à des résultats médiocres car je constatais assez peu de progrès dans la maîtrise du code. Toutes les deux étaient maintenant capables d'écrire des syllabes simples mais demeuraient en difficulté lorsqu'il s'agissait de déchiffrer des mots aussi peu complexes que *café* ou *sale*.

Sabrina était septième de sa classe et Jennifer onzième. Leurs moyennes à toutes les deux étaient au-dessus de sept sur dix et je pouvais constater qu'elles avaient réussi la plupart de leurs exercices d'évaluation.

Et nous sommes arrivés ainsi à la fin de l'année. Au cours de la dernière heure passée avec elles, je pouvais encore faire le constat qu'elles étaient toutes les deux capables de lire avec fluidité *Maman prépare de la salade de fruits avec des pommes et des bananes* mais que le déchiffrement de *Le petit lapin mange une carotte* était excessivement laborieux et qu'il leur fallait reprendre plusieurs fois la phrase avant de lui donner du sens.

Elles ont été toutes les deux admises au CE1 sans problème, avec une note en lecture supérieure à la moyenne.

Après un trimestre en CE1, je peux heureusement faire le constat que les choses vont mieux : Sabrina lit avec une certaine aisance et comprend ce qu'elle lit ; quant à Jennifer, même si ses compétences en lecture semblent nettement plus faibles (pour elle, le mot *bec* se prononce *beuc* par exemple), ses progrès sont évidents et on peut faire le pronostic qu'elle parviendra très rapidement à la lecture courante.

Dans ce cas, pourra-t-on me dire, il n'y a pas de quoi fouetter un chat. Après tout, qu'importe si les deux enfants ne savaient pas réellement lire en sortant du C.P. puisque après un trimestre le problème semble résolu. Elles avaient donc effectivement les compétences suffisantes pour affronter la classe suivante. C'est vrai. Mais je ne peux m'empêcher de penser qu'il y a, malgré tout, matière à réflexion.

On pourrait bien sûr disserter pendant des heures à propos de la subjectivité des évaluations. Et c'est vrai que cela pose problème. Je suis persuadé que si Jennifer avait été amenée à déménager au troisième trimestre et à fréquenter une école

différente, on lui aurait sans doute fait redoubler son C.P. au vu de ses performances en lecture.

Mais la question de fond n'est pas là. Ce qui pose problème, c'est comment se fait-il que la maîtresse de Sabrina et de Jennifer, en toute bonne foi, n'ait rien vu ? Je crois que la réponse est simple : comme beaucoup d'élèves, les deux enfants ont développé une compétence d'adaptation très forte. A force d'exercices toujours semblables, de l'usage intensif d'un vocabulaire limité et maintes fois ressassé (les « mots de la classe »), à cause également, je pense, d'une méthode de lecture à départ global qui laisse à penser aux enfants, tout au moins au début, que l'apprentissage de la lecture consiste, en fait, en une accumulation de mots mémorisés, Jennifer et Sabrina n'ont certes pas appris à lire, mais elles ont parfaitement appris à répondre correctement aux questions qu'on leur posait en classe. Le soir elles apprenaient par cœur *la farine, le facteur, la fenêtre* et le lendemain elles lisaient ou écrivaient sans faute *la farine, le facteur, la fenêtre* sans que jamais la raison de l'apprentissage de cette liste ne leur apparaisse clairement. Le soir, elles lisaient avec application la page 47 de leur livre de lecture pour la relire en classe le lendemain, sans que jamais elles ne soient amenées à utiliser leurs compétences pour autre chose que la lecture à haute voix du manuel.

Et le plus ennuyeux, c'est que leur faculté d'adaptation était telle qu'elles en sont venues, notamment Jennifer, à refuser mon discours dissident : elles n'ont jamais réellement accepté mes explications au sujet de ces mots que l'on pourrait soi-disant lire ou écrire même si on ne les a pas déjà lus en classe. Il a fallu attendre qu'un nouveau « vrai » maître, un maître officiel, celui du CE1, leur propose une autre approche de la lecture pour qu'elles puissent changer leurs pratiques.

La maîtresse de Jennifer et Sabrina utilise consciencieusement dans sa classe une méthode de lecture. Jennifer et Sabrina sont deux petites filles méthodiques. Toutes les trois ne pouvaient que s'entendre.