



Anne-Marie Gaignard

# LA REVANCHE DES NULS EN ORTHOGRAPHE

Les fautes, c'est  
pas votre faute

metro 

calmann-lévy



Anne-Marie Gaignard

# LA REVANCHE DES NULS EN ORTHOGRAPHE

Les fautes, c'est  
pas votre faute



calmann-lévy

ANNE-MARIE GAINARD  
avec GAËLLE ROLIN

LA REVANCHE  
DES NULS  
EN ORTHOGRAPHE

calmann-lévy

© Calmann-Lévy, 2012

COUVERTURE

*Conception graphique* : Nicolas Trautmann

*Illustration* : © Delphine Perret/Agence Patricia Lucas

ISBN : 978-2-7021-5172-3

## DU MÊME AUTEUR

*Hugo et les rois Être et Avoir ou comment accorder les participes passés sans se tromper !*, Éditions Le Robert, 2003.

*Hugo joue à cache-cache avec les rois ou comment accorder les participes passés difficiles*, Éditions Le Robert, 2004.

*Hugo au royaume des sujets dangereux : accorder les verbes avec les sujets, c'est facile !*, Éditions Le Robert, 2004.

*Grammaticus*, vol. I, *Théo et Capucine deviennent virtuoses du cirque Grammaticus*, Éditions Duteil, 2009.

*Grammaticus*, vol. II, *Théo et Capucine, encore plus forts ! : apprendre la grammaire en s'amusant !*, Éditions Duteil, 2010.

*Coaching orthographique : 9 défis pour écrire sans faute*, Éditions Duculot, 2010.

*Le Larousse me définit comme un son.  
Je suis issu du bas latin muttum,  
qui signifie « grognement ».  
À l'écrit, on me place entre deux blancs.  
Qui suis-je ?  
Je suis le mot.*

## Table des matières

[Couverture](#)

[Page de titre](#)

[Page de Copyright](#)

[Exergue](#)

[Table des matières](#)

[Prologue](#)

[La grenouille verte](#)

*[Ma tête-passoire](#)*

*[Première rencontre avec l'orthophonie](#)*

*[Les deals du garage à vélo](#)*

[Les années lycée](#)

*[Où classer « Aux mille chaussettes » ?](#)*

*[Mes nuits avec le Dictaphone](#)*

*[La goutte d'eau](#)*

*[Les souffrances du jeune Helder \(et les miennes\)](#)*

*[Pertes et fracas](#)*

[Debout, sur mes deux pieds](#)

*[Dans le monde méconnu des Maisons familiales rurales](#)*

*[Catherine et le mur de Berlin](#)*

*[« Je vois des traits, des ronds et des points »](#)*

*[Tout va trop vite](#)*

*[Mettre en confiance](#)*

[L'orthographe transformée en conte de fées](#)

*[La naissance de Hugo](#)*

*[La consécration](#)*

*[Mes rapports avec l'Éducation nationale](#)*

[La révolte gronde](#)

*L'école dans sa tour d'ivoire*

*Nos gamins sont sous pression*

*La honte des adultes*

Mots d'enfants... maux de parents

*Une famille en ordre de bataille*

*À chacun son type de mémorisation*

*En quête de réponses*

*Parce que les parents ne sont pas instituteurs*

*L'étiquette du handicap*

*Une maman face à ses fantômes*

La revanche des nuls en orthographe

*La métamorphose d'Élodie*

*Les victoires de Bernadette*

*Les ricochets de Nicolas*

*La résilience de Marc*

Épilogue

## Prologue

Le jour où j'ai reçu mon premier salaire, j'ai voulu me faire plaisir et j'ai foncé dans les boutiques. J'ai craqué pour un chemisier qui coûtait à l'époque 89 francs. À la caisse du magasin, j'ai attrapé un stylo au fond de mon sac à main et j'ai rédigé fièrement mon tout premier chèque. Je l'ai soigneusement détaché du carnet pour le tendre, comme une dame, au commerçant. J'avais tout juste dix-huit ans, j'essayais de paraître sûre de moi. En vérifiant mon chèque, l'employé du magasin s'est raidi et me l'a rendu, d'un air pédant : « Je suis désolé, mademoiselle, mais "neuf" ne s'orthographie pas de cette manière. » J'avais écrit « quatre-vingt-neuf ». Comme un œuf de poule. J'ai perdu d'un coup toute ma contenance. J'étais penaude. Je me suis excusée et j'ai baissé la tête, cachant mon embarras dans mon sac à main à la recherche de mon chéquier. La hardiesse que m'avait procurée mon entrée dans la vie active s'envolait au fur et à mesure que je rédigeais un deuxième chèque sous le regard méprisant du commerçant. En le lui donnant, je n'ai même pas tenté de remarque. Je venais d'être prise en flagrant délit de faute d'orthographe. Je ne pouvais pas faire la maligne. Cet homme m'écrasait d'un savoir que je ne possédais pas. Tout comme mes institutrices, mes professeurs, mes employeurs. J'ai quitté le magasin après un au revoir inaudible. Je n'y ai plus jamais remis les pieds. En sortant de la boutique, j'étais accablée. Je ne voulais même plus porter ce chemisier.

Certains penseront, en me lisant, que ce n'est pas si grave, qu'il ne s'agissait finalement que d'un o en goguette qui s'était malencontreusement faufilé là où il ne fallait pas. Que ce vendeur était bien présomptueux de me faire remarquer une telle erreur, qui n'aurait pas invalidé le chèque. Mais si je prends cette anecdote à cœur, c'est parce qu'elle reflète le combat que j'ai mené, pendant plus de trente-cinq ans, contre la langue française. Les mots finissaient toujours, avec moi, par avoir le dernier mot.

Dans ma tête, la grammaire et l'orthographe étaient dirigées par un chef d'orchestre maléfique qui envoyait ses sbires me contrôler dès qu'il fallait que j'écrive. Ce jour-là, dans le magasin, ils étaient partout. Sur l'épaule du commerçant, dans le regard de cette femme qui passait près de la caisse à ce moment-là, derrière le baffle de la chaîne hi-fi de la boutique qui crachait les annonces publicitaires de la radio locale. Ils venaient embrouiller mon esprit quand je cherchais l'orthographe correcte d'un nom commun ou le bon accord d'un participe passé. Ils riaient de moi quand j'échouais, et comme j'échouais tout le temps, j'étais à leur merci. Je ne pouvais que m'incliner.

Cet épisode a eu lieu en 1979. Il y a une éternité, à la vitesse à laquelle vit notre société. Depuis, l'e-mail a remplacé la lettre, le clavier, le stylo, le correcteur orthographique, le Bescherelle. On écrit « jtm » pour dire « je t'aime » et « lol » pour faire comprendre que l'on apprécie l'humour de l'autre. La bonne tenue du français ne semble plus si importante. Ringarde, presque. Et pourtant, on n'a jamais tant écrit qu'aujourd'hui, à l'ère du numérique. Je dirais même que contrairement aux apparences, on ne peut plus échapper à l'écrit. Si l'on utilise de moins en moins la plume pour s'envoyer des missives, on s'exprime énormément sur internet, *via* les réseaux sociaux, notamment. On donne de ses nouvelles et on détaille ses vacances sur Facebook. On trouve des astuces pour détacher sa robe blanche sur des blogs. On commente une recette de cuisine ou la dernière réforme gouvernementale sur les forums. On prévient de son retard par SMS ou par e-mail, *via* les smartphones. Et ces textes, bruts la plupart du temps, non filtrés par des correcteurs, déclenchent un clivage immédiat chez le lecteur. Il y a les écrits sans aucune faute, propres, fluides, lisses. Et les écrits avec des fautes, sur lesquels la lecture s'effectue en pointillé, où le cerveau s'arrête sur ce *-ent* en trop, ce *s* oublié ou cette ponctuation inexistante. Le message perd de sa substance, de fait. Et même ceux dont l'orthographe n'est pas irréprochable sont capables de remarquer que ces écrits ne sont pas corrects. Eh oui, comme une injustice suprême, il n'y a pas de solidarité entre les bannis de la langue. Les cancre sont trahis par les membres de leur propre camp, trop heureux de noter : « Oh, mais il y a une faute, là ! »

Dans le monde du travail, c'est pire encore. Les courriers électroniques ont remplacé les coups de téléphone,

qui permettaient aux risque-tout du bon français de passer plus facilement entre les mailles du filet et de compenser par une aisance à l'oral. Les restrictions budgétaires ont fait sauter les postes de dactylo et d'assistante, qui corrigeaient les fautes. Certes, les logiciels de traitement de texte possèdent des correcteurs orthographiques. Mais, quel est celui qui est suffisamment développé pour désamorcer la règle des verbes pronominaux ? Ces systèmes dépannent, mais ne sont pas la panacée. Ils sont limités et ne garantissent pas des écrits irréprochables. Cela touche de plus en plus de salariés, quel que soit leur niveau de responsabilité dans l'entreprise. Je connais des P.-D.G. qui ne savent pas accorder correctement les participes passés.

Avant de me lancer, je voudrais vous dire que j'ai conçu ce livre comme un message d'espoir pour les révoltés du français. En pensant d'abord aux enfants qui souffrent de ne pas s'en sortir en dictée, de buter sur un énoncé ou de récupérer des rédactions truffées de rouge. Ceux que l'on montre du doigt à chaque rentrée, quand on évoque les quarante pour cent d'élèves qui sont admis en sixième sans maîtriser correctement la langue ; qui sont loin d'être des tire-au-flanc et qui pâtiront, peut-être, d'une mauvaise orientation scolaire parce qu'ils auront eu le malheur de ne pas être dans les clous de l'apprentissage de la langue, tel qu'il se fait encore à l'école.

J'ai voulu m'adresser aussi à ces enfants devenus grands qui traînent avec eux, depuis la sortie du système scolaire, leur mauvaise orthographe. Et enfin aux parents, pour qui la scolarité de leur fils ou de leur fille est devenue une montagne de problèmes, de doutes et de remises en question là où parfois, celle de leur neveu ne fournit qu'épanouissement et satisfaction.

Mon parcours a été plutôt chaotique. J'ai été égarée toute petite dans la forêt des mots. Nulle en français. C'est ce que l'on disait de moi. Je ne retenais pas les règles, je ne réussissais jamais à rendre un écrit propre. Je ne savais jamais quand le son « o » s'écrivait *-au* ou *-ot*. Alors, si je devais écrire une « salle d'eau », je l'orthographiais « saldo ». Je n'avais aucune conscience du mot. En classe, j'étais malheureuse et j'ai toujours eu l'impression d'être, comme on dit, un peu à côté de la plaque. Cela a conditionné toute la première partie de ma vie. Je n'ai pas pu prétendre aux études dont je rêvais. On m'a fréquemment humiliée, prise de haut.

**Pour télécharger + de livres gratuitement --> [www.bookys-gratuit.com](http://www.bookys-gratuit.com)**

À trente-six ans, je me suis réveillée et j'ai pris ma revanche progressivement. Pour moi-même, d'abord. J'ai compris, petit à petit, le fonctionnement de la langue. J'ai déployé pendant une dizaine d'années une énergie de tous les instants pour battre cet ennemi invisible et vicieux. J'ai su qu'il était à terre le jour où une grande maison de dictionnaires a accepté de valider mes trouvailles et de les éditer en trois tomes, dans une collection intitulée « Les secrets de grammaire de la fée Nina<sup>1</sup> ».

J'ai monté dans la foulée un centre de formation continue pour les salariés. Plus récemment, j'ai créé mon association, Plus jamais zéro, pour aider les particuliers, adultes et enfants.

Jusqu'à aujourd'hui, j'ai aidé des centaines d'élèves de sept à dix-huit ans, suivi des étudiants au fil de leurs examens et de leur entrée dans la vie professionnelle. Et donné des clés, à travers mes formations en entreprise, à des adultes salariés, bloqués par l'écrit dans l'évolution de leur carrière. Peureux, dépendants du bon vouloir de leurs collègues, à qui ils demandaient systématiquement une validation s'ils devaient envoyer un e-mail pour s'assurer de ne pas faire parvenir un message qui allait déclencher les sarcasmes. Je leur ai permis de décider de la terminaison des mots autrement qu'au hasard, de faire taire ceux qui se gaussent de l'échec des autres. Et à chaque fois, le fait de dépasser leur blocage a rejailli sur leur personnalité de façon significative. Ils se sont redressés, ils ont repris confiance en eux. Au-delà de la compétence acquise, ils ont compensé une faiblesse et gagné la partie.

Mais prendre la mesure de cette souffrance silencieuse et si répandue dans la population française a gonflé ma colère, contre l'école conçue d'abord pour les bons élèves et qui martèle aux mauvais qu'ils sont les seuls responsables de leur naufrage. Le système scolaire refuse de se regarder dans un miroir et de s'attaquer une bonne fois pour toutes à ses défauts. Il entraîne les parents dans une spirale paramédicale, les amenant d'orthophonistes en orthophonistes, sans que cela n'aide réellement l'enfant à s'en sortir face à sa phrase.

J'ai dépassé mon blocage et transmis mes solutions aux autres. Aujourd'hui, la galère est derrière moi, j'ai trouvé ma place dans cette société, mais je ne suis pas apaisée pour autant. Mon combat continue. Si ma rage est intacte, c'est parce qu'elle se reflète dans le parcours de tous ceux qui viennent frapper à ma porte. C'est pour eux avant tout, et pour tous ceux qui s'y reconnaîtront, que ce livre existe.

<sup>1</sup>- Anne-Marie GAINARD, *Hugo et les rois, Être et Avoir*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2003 ; *Hugo joue à cache-cache avec les rois et Hugo au royaume des sujets dangereux*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2004.

## La grenouille verte

Les nuits précédant les dictées, je ne fermais pas l'œil. J'étais persuadée que j'allais encore échouer. Condamnée à rendre un mauvais devoir, je savais déjà que quelques jours plus tard, on me tendrait une copie notée sous la barre du zéro, truffée de rouge et de points d'interrogation. De la primaire au lycée, en dictée, je n'ai jamais dérogé à cette règle. Alors je me tournais et me retournais dans mon lit pour chasser cette image de ma tête. Je n'en parlais à personne à la maison : ni mes parents, ni ma sœur n'étaient au courant de l'ampleur de mon mal-être.

Pour ne pas aller à l'école, j'ai inventé, très jeune, toutes sortes de stratagèmes. J'avais pris l'habitude de mettre le thermomètre sur la lampe de chevet pour faire grimper le mercure. Quand ma mère venait dans ma chambre le matin pour me sortir du lit, je lui tendais le thermomètre brûlant. Il montait souvent au-delà de 39 °C. Je lui faisais croire que j'avais de la fièvre et qu'il fallait que je reste au chaud. Jusqu'au jour où le thermomètre a explosé, projetant le mercure dans ma chambre. Ce jour-là, j'ai eu plus peur de la réaction de ma mère que de la dangerosité du produit toxique ainsi éparpillé.

J'étais élève dans un collège privé catholique. La religieuse qui nous enseignait le français tirait toujours ses dictées du même bouquin. Quand je le voyais sur le coin de la table, je me disais : « Oh non, c'est reparti. » C'était un gros livre de bibliothèque, recouvert de papier kraft marron, sur lequel elle avait écrit en capitales et au feutre noir : DICTÉES. Elle le tenait comme une Bible et ses textes faisaient toujours référence au général de Gaulle. Avec mes copines, nous avions décrété qu'elle était amoureuse de lui. Nous nous vengions de son autorité en lui imaginant des amourettes parfaitement déplacées, en la transformant en soupirante du général, elle qui avait donné son cœur à Dieu. Quelle bande de blasphematrices nous faisons là. Nous n'avons jamais su si nous avions raison...

Ce qui est sûr, en revanche, c'est que le général n'a jamais sauvé mon orthographe ! Mes notes étaient catastrophiques : -40, -50... Ma pire note fut un -85. Devant, la religieuse avait ajouté un triple zéro, pour souligner avec sadisme ma médiocrité. Dans cette dictée, j'avais écrit : « Le générale Degole à sové la France. De puis langlètère, il a lencé un apelle au français ; Nous somme le dizhuit juin 1945. » Ce jour-là, en plus de ma note déplorable, j'ai récolté une colle. Puisque je ne comprenais rien, on m'avait punie en m'obligeant à venir apprendre, quatre samedis matin consécutifs, les départements français et leurs chefs-lieux.

Je ne parvenais pas à me représenter cette note. -85. À combien de fautes cela correspondait-il ? Cent cinq, en partant du principe que chaque erreur comptait pour un point ? Ou certaines erreurs entraînaient-elles de fait la perte de plusieurs points d'un coup ? Je n'en savais rien. À -85, on n'explique plus, on constate. Que dire à une élève qui rend une telle copie ? Comment étayer une note pareille ? Dans un soupir, la religieuse me rendait mes copies du bout des doigts, comme si mon ignorance crasse était contagieuse. Moi, j'étais immunisée. À force de gamelles dans les tréfonds des relevés de notes, j'avais fini par me blinder. Je ne cherchais plus d'explications. C'est, du moins, ce que je laissais paraître.

Mes toutes premières recherches sur la grammaire et l'orthographe sont parties d'un constat : je ne me revois pas apprendre à lire. On devrait pourtant être marqué par cette période de la vie, censée nous faire grandir. Chez moi, rien parmi les souvenirs flous de ma petite enfance. J'ai bien des images de jeux avec ma grande sœur et mes cousines, dont j'étais le petit souffre-douleur consentant. Elles me faisaient participer à de grandes aventures et testaient sur moi des recettes de craie mélangée à de la toile d'araignée, que je devais ensuite manger. Quelques menus supplices d'une enfance insouciant, en somme. Je me souviens aussi de cette 404 bleue, achetée par mon père en mai 1968, mais qui ne pouvait rouler faute d'essence. Alors je m'installais au volant et je partais en voyage. Quant au bruit de la machine à coudre de ma mère, brodeuse à domicile, il résonne toujours à mes

oreilles.

J'ai été profondément aimée et je le suis encore. C'est bien mon passage à l'école qui a fait des dégâts. Dans l'obscurité de ma chambre, je réfléchissais à des solutions pour échapper à mon destin de cancre. Un soir, j'avais fini par conclure que j'aurais été plus heureuse si j'avais été aveugle. Oui, j'enviais ceux qui ne voyaient pas et qui, du coup, n'étaient pas *obligés* d'apprendre à lire et à écrire. Évidemment, à l'époque, j'ignorais tout de l'existence du braille. Je ne prenais en compte qu'un critère : si j'avais été aveugle, on m'aurait épargné dictées, listes de mots à apprendre et conjugaisons.

### *Ma tête-passoire*

À six ans, on m'a cataloguée. Mon institutrice, qui était de surcroît une cousine de mon père, a convoqué ma mère, un soir après la classe. J'étais en CP. Elle était très remontée et ma mère ne savait plus où se mettre. Moi, j'étais plaquée le long du mur, entre des dessins d'enfants, des cartes de géographie et des reproductions des châteaux de la Loire. Sur le mur qui me faisait face, les auxiliaires être et avoir me narguaient. Conjugus à tous les temps, ils trônaient sur une grande toile tendue, pour que les ignorantes comme moi les gravent une fois pour toutes dans leurs têtes de linotte. C'est là, de cet observatoire inconfortable, que j'ai reçu, comme une gifle, ces quelques mots qui allaient marquer le reste de ma scolarité. Mon institutrice s'apprêtait, sous le regard affolé de ma mère, à me faire entrer dans le cercle des nuls, des pestiférés de la réussite.

« Si elle continue comme ça, elle ne fera rien de sa vie. Plus tard, Anne-Marie ne sera *même pas* capable de balayer les couloirs d'un hôpital ! »

C'est ce « même pas » qui m'a fait le plus mal. Si je n'étais pas même capable de tenir un balai et de ramasser correctement la saleté, qu'allais-je bien pouvoir faire de ma vie ? J'avais six ans et on me refusait déjà le bas de l'échelle. En revanche, je n'ai jamais compris pourquoi elle avait choisi le service d'entretien de l'hôpital. Est-ce à dire que j'avais peut-être une chance dans un supermarché ou dans la rue ?

Tandis que j'encaissais en silence, la maîtresse tira une dernière cartouche de fiel pour m'achever.

« Elle ne retient rien ! C'est bien simple, elle a la tête comme une passoire ! »

Je me suis vue avec une tête pleine de trous. Je n'étais donc qu'un égouttoir, comme celui que mes parents utilisaient pour les pâtes. C'est ce jour-là que tout a commencé. J'ai eu la sensation, à ce moment précis, que l'école et ses armes le plus acérées, la lecture et l'écriture, venaient de me prendre en otage. Que j'étais condamnée à être mauvaise, à subir des dizaines d'autres convocations comme celle-ci et que toutes mes promesses d'amélioration resteraient lettre morte. Tiens, en voilà une expression qui me convenait : si la lettre était morte, cela signifiait que je n'avais plus à m'en occuper, ni à la lire, ni à la recopier. C'était déjà ça de gagné. Ah, si seulement toutes les lettres de l'alphabet avaient pu mourir l'année de mes six ans !

Le développement de mes compétences n'était donc pas aussi rapide que celui de mes camarades du même âge. Je n'étais pas « normale ». À l'école primaire, je n'avais pas beaucoup d'amis. J'étais le vilain petit canard. Pour rien arranger, j'étais terrorisée par l'un de mes camarades, qui était handicapé et avait de graves problèmes de comportement. Il passait son temps à me mordre, à me pister et à m'enfermer dans les toilettes. Depuis, j'ai une trouille bleue du handicap mental et je panique encore quand une serrure ne veut pas fonctionner normalement. Je ne comprenais pas pourquoi je faisais l'objet d'attaques répétées de sa part. Pourquoi m'avait-il choisie ? Les récréations étaient des moments sans joie ni répit. Sans compter toutes celles que j'ai passées à effectuer des punitions. Le plus souvent, je devais tirer des traits avec une règle sur des feuilles blanches parce que l'institutrice avait décrété que je ne savais pas tracer des lignes droites. Si l'on part du principe que les apprentissages sont possibles à partir du moment où l'élève est disponible, ce contexte particulier de ma petite enfance n'a pas dû arranger mes affaires : j'étais terrifiée.

Peu après mon entrée à l'école primaire, ma famille a dû quitter notre petit village du Maine-et-Loire et se déplacer douze kilomètres plus loin pour le travail de mon père. J'ai rejoint la classe de CE1 de la ville avec ma tête-passoire. Il fallait que je me fasse de nouveaux amis, mais à sept ans, j'étais très méfiante. Compte tenu de mon déplorable CP, j'avais du mal à accorder ma confiance aux autres. Je me sentais vulnérable et je n'étais finalement pas très sûre de vouloir grandir. En fait, je voulais qu'on me laisse tranquille. J'avais peut-être des

notes minables, mais les enseignants n'avaient pas à se plaindre de mon comportement. Je n'étais pas une élève qui posait des problèmes de discipline, puisqu'en classe, je ne bronchais pas. Je ne voulais surtout pas qu'on s'intéresse à moi, alors je m'installais dans le fond ou me cachais dans le dos de celui qui se trouvait devant moi.

Il fallait que je trouve un moyen pour qu'on me dispense à tout jamais d'école. Pour cela, j'ai essayé un jour de me faire enfermer chez les sœurs carmélites. J'avais huit ans. Nous étions en visite scolaire au Carmel, le couvent dans lequel vivent ces religieuses qui vouent leur existence à Dieu et à la contemplation. Cet endroit me fascinait. Et j'adorais ce mot « carmélite », parce qu'il me faisait penser à « caramel ». Au cours de la visite, nous avons pu nous entretenir avec l'une des sœurs, qui nous répondait à travers une grille depuis l'intérieur du parloir. Dans le Carmel, seules deux d'entre elles étaient autorisées à avoir un rapport avec l'extérieur. Celle qui partait au marché chaque samedi sur son Solex. Et celle qui recevait les gens dans ce parloir. Quand mon tour est venu, je lui ai demandé, tout de go : « Comment avez-vous fait pour entrer ici ?

– Oh, c'est très simple, ma petite fille. Dieu m'a appelée une nuit et j'ai su que ma vie était ici.

– C'est ça qu'il me faut, m'étais-je aussitôt exclamée tout bas. Si je fais ça, on me fichera la paix. »

Dans ma tête, les choses étaient très simples : soit on me trouvait une école où j'allais être enfin heureuse et visiblement, ce n'était pas demain la veille, soit je m'arrangeais pour ne plus avoir à y aller du tout.

En quelques secondes, j'avais élaboré un plan infallible. Je me disais que puisqu'il fallait bien apprendre à lire et à écrire, je le ferais ici, avec les carmélites. Mais plus tard. Avant cela, je deviendrais moi aussi religieuse et j'effectuerais de nombreuses petites tâches qui régleraient ma journée et serviraient au bon fonctionnement du couvent : éplucher des pommes de terre pour le repas, nettoyer les cellules... Cela me convenait parfaitement. Et puis, une fois qu'une fille entre au Carmel, elle ne peut plus en sortir. C'était parfait. On n'allait quand même pas me sortir de force d'un couvent. J'aurais hurlé. Et cela ne se faisait pas de déranger ainsi la paix des religieuses !

Au moment où la classe se rassemblait pour repartir, je me suis cachée dans un recoin. C'était facile, il était bourré de renforcements mal éclairés, ce couvent. Et j'étais menue, alors je me suis collée au mur pour qu'on ne me voie pas. Je ne voulais pas qu'on me trouve. Je me persuadais que les sœurs allaient bien finir par tomber sur moi quand le groupe serait parti, qu'elles allaient me donner à manger et me garder. Je me disais : « Ce sont des religieuses, des appelées, elles sont bien au-delà de la trivialité de la loi qui dit que l'école est obligatoire jusqu'à seize ans. »

J'ai entendu l'institutrice appeler mon prénom, j'ai retenu mon souffle. Malheureusement, elle a fini par me sortir de ma cachette et j'ai bien dû le quitter, ce couvent idéalisé. Mon plan si parfait avait échoué, il me fallait en trouver un autre. Oh, mais j'avais l'habitude ! Dès qu'un plan anti-école ne marchait pas, je me mettais immédiatement à en fomentier un autre. Ce jour-là, je me suis dit que puisqu'il en était ainsi, je creuserais dès que possible un trou dans le jardin de mes parents, je m'y cacherais et j'utiliserais, pour respirer, le tuyau d'arrosage de mon père. Quand je repense à cette anecdote, je comprends bien que cette réflexion était insensée, mais, à l'époque, cela me donnait l'impression que je pouvais m'en sortir seule.

Au cours de ma primaire, j'ai été portée par une tonne de projets utopiques qui me faisaient tenir. Mon mal-être n'était pas de ceux qui me donnaient envie de disparaître. Non, je ne souhaitais pas mourir, pour dire les choses sans détour. Je voulais juste qu'on me fiche la paix. Puisque le coup du Carmel n'avait pas fonctionné, j'ai songé un moment à vivre dans un train, parce qu'un train, ça bouge tout le temps. Ainsi baladée de gare en gare, je n'aurais pas eu le temps de m'inscrire au groupe scolaire du coin. J'aurais voyagé, vu du pays. Dans ces moments-là, je ne pensais jamais que j'allais être seule, loin des gens que j'aimais et qui allaient me manquer. Non, je voyais seulement que je serais loin du moindre instituteur.

Pour dissimuler mes mauvaises notes ou échapper aux contrôles, j'ai commencé à mentir. Je disais à ma mère que tout allait bien et je signalais à la place de mes parents. Je n'avais qu'un objectif : cacher mes résultats. Il m'arrivait aussi de rédiger des mots à leur place, cousus de fautes, évidemment, et naïvement incohérents. C'est l'institutrice de CE2 qui a compris la première. Je lui avais donné un mot dans lequel je lui expliquais, en imitant l'écriture et la signature de ma mère, que j'allais être absente quinze jours plus tard pour cause de « sépulture de ma grand-mère (sic) ». Je savais deux semaines à l'avance que j'allais enterrer mon aïeule ! Je ne doutais de rien et je ne respectais rien. Surtout quand on sait que mes deux grands-mères étaient mortes avant ma naissance.

La maîtresse a convoqué mes parents et leur a montré le mot. J'ai senti que j'avais dépassé les bornes, que je

les avais trahis. Mon père l'a très mal pris, alors que traditionnellement, c'était ma mère qui piquait les crises. Il m'a regardée, il était à la fois déçu et exaspéré. Il s'est mis à crier en me répétant en boucle : « Mais, pourquoi tu as fait ça ? Pourquoi ? » Je restai prostrée dans mon coin. Je n'avais rien à dire pour ma défense, parce que j'étais persuadée que personne ne pouvait me comprendre.

Je les avais déçus. Il fallait donc que je me rattrape. Alors, pendant les heures de travaux manuels, j'ai réalisé pour la fête des Mères un pense-bête en forme de grenouille : une grosse pince à linge glissée dans son ventre bourré de mousse permettait d'accrocher des documents. À l'époque, je ne savais pas que cette grenouille allait hanter ma vie d'enfant. Je l'ai offerte en cadeau à ma mère. J'aurais vraiment dû m'abstenir, ce jour-là.

La grenouille en question s'est retrouvée suspendue au porte-clés, dans la cuisine, juste au-dessus de l'endroit où nous prenions les repas du midi. Quand mon bulletin de notes arrivait, toujours à la veille des périodes de vacances scolaires, ma mère n'ouvrait pas l'enveloppe. Elle me disait : « Je sais ce qu'il y a à l'intérieur et je n'ai pas envie de relire encore et toujours les mêmes choses. Je ne veux pas que les vacances soient gâchées ! » Donc, elle accrochait le bulletin à la grenouille, avec les factures à payer. Pendant toutes les vacances, j'avais une boule d'angoisse dès que je franchissais la porte de la cuisine. Elle n'ouvrait l'enveloppe qu'à la fin des congés et je repartais à l'école avec cette même sensation de nullité. J'avais l'impression à chaque rentrée que l'enfer recommençait. Et la meilleure des méthodes Coué n'aurait pas réussi à me convaincre que j'allais enfin sortir la tête de l'eau. Je ne me sentais jamais à la hauteur. D'ailleurs, comment l'aurais-je pu puisque j'étais toujours en dessous de la moyenne ?

Alors les jeudis, j'étais abreuvée d'exercices créés de toutes pièces par ma mère. Les devoirs à la maison étaient, là encore, une vraie torture. « Papa a planté cinq rangs de radis dans le jardin. Il y a dix radis par rang. Combien y a-t-il de radis en tout ? » J'y passais l'après-midi et quand ce n'étaient pas les radis, c'étaient les salades. Depuis, j'ai d'ailleurs beaucoup de mal à en manger. J'étais incapable de raisonner, bloquée et coincée pendant des heures. Ma mère insistait, elle ne savait pas, ne se doutait même pas que ma souffrance allait en augmentant. Elle faisait cela pour mon bien.

### *Première rencontre avec l'orthophonie*

L'année de mes neuf ans, une institutrice a conseillé à mes parents de m'amener chez l'orthophoniste. Pour elle, c'était évident, j'avais tous les symptômes de la dyslexie. C'étaient les débuts de la profession, on consultait moins facilement qu'aujourd'hui ce type de spécialistes, qui étaient réservés aux cas lourds. Ma mère me déposait devant le cabinet et en attendant mon tour, seule, j'avais tout le loisir de penser à mon triste sort. Dans la salle d'attente, je me retrouvais une nouvelle fois avec des enfants handicapés, et j'ai fini par me persuader que j'étais comme eux.

Dans ce bureau qui sentait bon la cire, j'ai beaucoup dessiné. L'orthophoniste, une jolie brunette avec un grain de beauté qui m'intriguait, très gentille, a dit un jour à ma mère : « Tant mieux si elle se fait punir à l'école, cela veut dire qu'elle s'affirme. »

Bizarrement, je me rappelle assez peu du contenu de ces rendez-vous et des exercices qu'elle me demandait de faire. Après mon passage chez elle, j'étais soi-disant moins renfermée en classe. C'était loin d'être suffisant, mais c'était déjà ça. À l'époque, on ne changeait pas d'orthophoniste si on estimait qu'il ne faisait pas l'affaire. On y allait quelques mois et on voyait. Cette orthophoniste m'a peut-être sortie de ma torpeur, mais elle n'a pas réglé mon problème d'écriture et de lecture, puisque je n'étais pas dyslexique. Il fallait encore que je patiente près de trente ans pour le comprendre.

La dyslexie est un ensemble de difficultés durables d'apprentissage fondamental de la lecture et de l'orthographe, chez un enfant ou un adulte qui possède un niveau intellectuel normal, sans retard avéré, sans troubles sensoriels ou auditifs détectés, ni problèmes psychologiques primaires, comme des troubles du comportement, par exemple. Il évolue dans un environnement affectif, social et culturel normal, et il n'est pas scolarisé dans un établissement spécialisé.

La dyslexie est définie par un niveau de lecture très inférieur à la moyenne pour la norme d'âge de l'enfant – c'est-à-dire ce qu'il devrait être capable de lire en fonction de son âge – et des difficultés scolaires liées à ce déficit. Elle a été reconnue comme un trouble du développement des acquisitions scolaires en 1991 par

l'Organisation mondiale de la santé. La Fédération française des Dys, qui regroupe les associations spécialisées dans le domaine des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, estime qu'en France, quatre à cinq pour cent des élèves d'une classe d'âge sont dyslexiques. Deux garçons pour une fille sont touchés.

Qu'est-ce qui fait qu'un enfant naît dyslexique ? Des facteurs pathologiques sont à prendre en compte : la prématurité est reconnue comme une cause. Idem pour la dysmaturité, le fait de naître après le terme, ou les souffrances néonatales. Quand un bébé est mis au monde aux forceps, l'obstétricien peut, involontairement, toucher la zone des apprentissages et les endommager.

La dyslexie a-t-elle des origines génétiques ? Il est fréquent qu'au moment de la découverte d'une dyslexie chez son enfant, le père révèle qu'il a vécu le même type de troubles d'apprentissage dans son enfance. Les recherches pour mettre en avant le rôle de l'hérédité sont toujours en cours.

La dyslexie touche l'équipement neurocognitif de l'être humain. Confronté à un exercice, l'enfant ira chercher dans son cerveau les informations au mauvais endroit, et il perdra un temps fou pour mener à bien ce qu'on lui demande. Mais soyons clairs, cela n'a aucune incidence sur l'intelligence. Un élève dyslexique peut être brillant, il peut même être excellent dans d'autres matières que le français. Cependant, ses troubles sont durables. Ce n'est pas un simple retard. Est dyslexique un enfant qui ne fait pas de progrès tout seul. Parfois, les enseignants disent aux parents : « Oh, mais ne vous inquiétez pas, il va avoir le déclic ! » Non, si c'est un vrai dyslexique, il n'aura pas de déclic.

Sa concentration et sa mémoire sont également affectées. Tout comme ses repères spatio-temporels, sa logique et sa capacité à organiser de manière ordonnée des informations. Enfin, un enfant dyslexique rencontre des difficultés avec l'abstraction : il est impossible pour lui de se fabriquer une image mentale pour se représenter une situation. Il peine à visualiser un problème de géométrie dans l'espace, par exemple, ou à calculer mentalement des opérations.

Les recherches sur les causes de la dyslexie sont toujours en cours. On sait que le cerveau d'un enfant dyslexique présente des dysfonctionnements spécifiques des circuits de réflexion, d'intégration et de traitement des informations, notamment concernant le réseau de la lecture, qui permet le déchiffrage et la compréhension. Chez les dyslexiques, ce sont les mécanismes fondamentaux du cerveau qui sont atteints dans leur structure. Des facteurs linguistiques ou socioculturels – une maison dans laquelle il n'y a aucun livre, des parents qui ne parlent pas la langue... – vont venir aggraver cette situation, mais ils n'expliquent pas à eux seuls une dyslexie.

Ces troubles vont se révéler plus précisément entre le CP et le CE1. Contrairement à ce que tout le monde pense, il n'y a pas de fautes types du dyslexique : un enfant qui inverse les syllabes et les lettres n'est pas forcément dyslexique. Il peut écrire *-or* pour *-ro*, *-cri* pour *-cir*, mais ce n'est pas systématique.

Dans le déchiffrage d'un texte, l'enfant atteint va être amené à faire des confusions auditives ou phonétiques : s au lieu de *ch*, *u* au lieu de *ou*, *f* au lieu de *v*... Il peut aussi rajouter des lettres dans le mot : dans ses phrases, « odeur » devient « ordeur », « paquet » devient « parquet ». On constate également des erreurs dites de « contamination ». Il va entendre « dorure » et écrire « rorue » en étant persuadé d'avoir écrit « dorure ». Il va entendre « chambre » et écrire « banche ».

Confronté à la lecture, un enfant dyslexique va lire lentement, de façon hésitante, saccadée, avec un débit syllabique. Sans compter qu'il ignorera totalement la ponctuation. Il sera incapable d'envoyer ses yeux au bout de la phrase pour anticiper le fait qu'il faudra faire une pause. Il ne retirera au mieux qu'un sens partiel de ce qu'il aura déchiffré. La plupart du temps, le message véhiculé par un texte lui échappera.

De plus, il existe des mots qui, chez le dyslexique, n'auront aucune représentation mentale. Dans le texte ci-dessous, tous les mots soulignés sont ceux auxquels un dyslexique ne peut pas associer d'image :

« *Un jour, je t'accompagnerai et on fera des milliers de kilomètres ensemble.* »

*Lorsque Galhsan disait ça à son père, Ryham lui ébouriffait les cheveux en riant :*

« *Camionneur, c'est pas pour les filles ! Tu sais, je passe souvent dans des régions dangereuses, avec des rebelles. J'ai toujours une arme à côté de moi, au cas où.* » *Mais tout ce qu'il pouvait dire lui donnait encore plus envie d'y aller. Un matin, elle en était sûre, elle se cacherait dans le camion, et lorsqu'il la découvrirait, il serait trop tard pour faire demi-tour<sup>1</sup>.*

À la lecture de ce texte, le lecteur en difficulté élimine tous les mots que j'appelle les « mots blancs » et ne

retire de la lecture que ce résultat :

jour, accompagnerai fera milliers kilomètres

Galhsan disait père Ryham ébouriffait cheveux riant :

Camionneur, filles ! sais, passe régions dangereuses, rebelles. ai arme côté pouvait dire donnait envie aller matin, était sûre cacherait camion, et découvrirait, serait faire demi-tour.

Le diagnostic de dyslexie doit être établi au moyen d'un bilan pluridisciplinaire. Pour un jugement fiable, il faudrait prendre contact avec le centre des troubles du langage et des apprentissages du CHU régional. À l'issue du bilan, les spécialistes identifient les mécanismes de compensation, notamment dans le cadre scolaire – privilégier l'oral, par exemple – qui seront efficaces pour surmonter le trouble.

Mais en France, la dyslexie est devenue une étiquette que l'on colle systématiquement sur l'élève récalcitrant ou que les enseignants ne parviennent pas à faire progresser. Avec cette « mode » de la dyslexie, on appose une étiquette médicale sur un problème pédagogique. La plupart du temps, faute d'information, les parents ne se rendent pas au centre référent du langage du centre hospitalier, mais se contentent de consulter un orthophoniste, pensant qu'il est l'auxiliaire médical adéquat pour résoudre les difficultés d'apprentissage de leur progéniture. Ils ne disposent pas de bilan complet qui ferait état d'un réel trouble existant, mais entament un parcours du combattant, de spécialiste en spécialiste, pour tenter de trouver une explication pathologique à l'échec scolaire de leur enfant. Mais la plupart du temps, ils se fourvoient. Quarante pour cent des enfants qui entrent en sixième ont des difficultés avec la lecture et l'écriture, arrêtons de croire qu'ils sont tous dyslexiques ! Une orthophoniste à la retraite m'a avoué n'avoir rencontré qu'une dizaine de vrais dyslexiques au cours de sa carrière. Tous les autres avaient simplement mal assimilé leurs apprentissages fondamentaux.

Une dyslexie est *toujours* associée à une dysorthographe. Un enfant dyslexique sera forcément dysorthographique sévère. Qu'est-ce que la dysorthographe ? Sa définition est en tout point la même que celle de la dyslexie. C'est également un trouble dynamique de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Mais il existe deux sortes de dysorthographe : celle que je viens de décrire, qui est la conséquence de la dyslexie, et une autre, uniquement provoquée par des ratages d'apprentissage.

Cela explique l'amalgame que tout le monde fait : parents, enseignants et même médecins. Votre enfant a des difficultés pour lire et écrire ? Alors, il est dyslexique ! Non, pas forcément ! Les conséquences de la dysorthographe sont les mêmes que celles de la dyslexie : l'enfant fait des erreurs quand il recopie, des économies de syllabes, des fautes de conjugaison et de grammaire.

En lecture, les enfants atteints d'une dyslexie-dysorthographe présentent des difficultés à élaborer une image visuelle des mots. Ils les décomposent tous, ce qui entraîne une lecture lente et laborieuse. En orthographe, la production écrite se caractérise principalement par le fait qu'ils écrivent les mots comme ils se prononcent. Les enfants transposent phonétiquement ce qu'ils entendent. L'écriture, à la dictée, de mots complexes et irréguliers est donc particulièrement perturbée :

« Il a mancher des l'égumes puis il senala. » (« Il a mangé des légumes puis il s'en alla. »)

« La chouette avait vait un l'on voillage. » (« La chouette avait fait un long voyage. »)

Ces deux phrases pourraient tout aussi bien avoir été écrites par un dyslexique que par un dysorthographique que j'appellerais « pur », c'est-à-dire qui a raté ses apprentissages de la langue.

Mais les causes sont différentes. Un dysorthographique « pur » ne présente aucun dysfonctionnement cérébral. Cela est fondamental, car les deux pathologies ne se traiteront pas de la même façon. La dysorthographe se répare beaucoup plus rapidement que la dyslexie.

Les orthophonistes interviennent la plupart du temps au moment où l'enfant commence à lire et à écrire. Les signes n'ont pas été vérifiés chez le petit patient (à l'aide, au minimum, d'un passage chez le psychomotricien) qu'ils affirment parfois déjà qu'il est dyslexique. Or, l'enfant peut simplement être dysorthographique. Mais pour deux raisons : soit parce que c'est la conséquence de la dyslexie, soit simplement parce que la méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture qu'il a suivie n'a pas convenu à l'enfant. En résumé, sauf à faire un bilan complet, ni les parents, ni l'enseignant, ni même l'orthophoniste ne peuvent affirmer quoi que ce soit.

J'aurais tant aimé qu'on m'enlève mon étiquette de dyslexique bien avant l'âge de trente-six ans. Pendant toute ma primaire, je n'ai rêvé que d'une chose : que quelqu'un crée une nouvelle école où je pourrais aller sans la boule au ventre. Le matin, avant de partir, je ne mangeais pas. Rien ne passait. Une grande partie de ma vie, j'ai été incapable de prendre un petit déjeuner. Non seulement le rythme et les horaires ne me convenaient pas, mais surtout je détestais le fait d'être enfermée dans une cour, sans pouvoir en sortir. Et d'avoir à supporter toute la sainte journée et toute l'année scolaire, la tête de l'institut. J'aurais voulu une école sans jugement. Où les élèves travailleraient pour eux et pas pour des notes, ou pour faire plaisir à leurs parents ou à leur enseignant. Mais mon rêve n'a jamais été exaucé.

À l'occasion de ma communion, on m'avait offert *La Case de l'oncle Tom*. C'était le cadeau d'un voisin qui m'emmenait à l'école chaque matin. Tous les jours, il me demandait où j'en étais dans ma lecture. Évidemment, je n'avais aucune envie de lire ce livre. Trop gros, trop lourd, trop de mots à déchiffrer. J'ai fini par lui dire que cela me plaisait beaucoup et je lui ai inventé une histoire à dormir debout. Assise à l'arrière de la voiture qui me conduisait à l'école, je lui ai raconté que Tom était un petit garçon qui vivait en Afrique, qu'il était très malheureux à l'école et qu'il s'était enfui. Il a compris que je ne l'avais pas lu et ne m'en a plus jamais reparlé.

J'avais trente-six ans quand j'ai achevé la lecture de mon tout premier roman. Il s'agissait du *Zèbre*, d'Alexandre Jardin. Quand je me suis rendu compte qu'on pouvait lire un livre comme on regarde un film, je les ai dévorés. Ma fille m'a confié que quand elle se remémorait son adolescence, l'image qui lui revenait le plus souvent de moi, c'était un bouquin à la main, et d'autres en chantier, empilés à côté. C'est toujours vrai aujourd'hui. Et pourtant, cela a été laborieux pour que je puisse en arriver là. Je crois que le jour où je lirai *La Case de l'oncle Tom*, cela marquera la fin définitive de mes histoires avec les mots. Il sera temps de tourner la page.

### *Les deals du garage à vélo*

J'étais d'une extrême timidité. On n'entendait jamais le son de ma voix. Jusqu'à la classe de sixième, j'étais absente, je ne levais jamais la main sauf pendant les exercices de champ lexical. Là, je me régala. J'adorais chercher les mots d'une même famille. Beau, embellir, beauté, embellissement... J'avais des tonnes de réponses et je trépiginais sur ma chaise, le doigt levé, pour les donner à la maîtresse. C'étaient les rares exercices où l'on ne me demandait pas d'écrire. J'étais particulièrement à l'aise à l'oral. C'est le collège qui m'a permis de développer cette aptitude. Grâce aux langues étrangères, à l'espagnol, notamment.

En sixième, j'ai aussi gagné en autonomie. J'allais au collège à vélo, alors qu'avant, ma mère m'emmenait en voiture. Changer d'enseignant toutes les heures m'a fait du bien. Je pouvais être détestée par la prof de maths et adorée par le prof d'histoire-géographie.

Mais j'avais beau me sentir un peu plus à ma place, je n'étais pas devenue une élève modèle pour autant. Les devoirs surveillés et les devoirs à la maison me donnaient toujours autant de fil à retordre. Alors, j'avais mis en place des deals avec mes copines. Le midi, je rentrais manger chez moi en un quart d'heure et je repartais sur mon vélo dans l'autre sens. Comme j'étais douée pour les exercices d'invention en français, aussitôt après le repas, on se réunissait entre filles dans le garage à vélo du collège. Je disais à mon groupe de copines ce qu'il fallait écrire et elles le notaient consciencieusement. Elles faisaient la queue pour écouter mes réponses. Il faut dire que je pouvais faire quatre ou cinq devoirs à la volée, à l'oral, et en échange, elles me faisaient mes exercices de maths. C'est à partir de cette période-là que j'ai commencé à me sentir un peu plus à l'aise à l'école. Plus que d'y avoir réellement trouvé ma place, j'étais en train de l'inventer. C'est aussi dans ce garage à vélo que j'ai fumé ma première cigarette. Cela faisait partie du rituel.

À la maison, c'était ma sœur qui faisait office de petite main pour les devoirs à rendre. Elle a quatre ans de plus que moi et elle était brillante en classe. Contrairement à moi, mes parents n'ont jamais eu à se plaindre d'elle. Lorsqu'elle me voyait bloquer devant un exercice qui lui semblait simplissime, elle s'arrachait les cheveux et moi je culpabilisais. Pour la remercier, je fumais avec elle. Elle avait seize ans, j'en avais douze. Si ma mère nous avait surprises, on se serait fait disputer toutes les deux. Mais si moi j'avais été découverte avec une cigarette aux lèvres, j'aurais été deux fois plus punie parce que j'avais douze ans. Et le vice de ma sœur aurait été minimisé. On aurait dit : « Après tout, c'est de son âge... alors qu'Anne-Marie ! Décidément, elle nous fait bien des misères, cette petite. » C'était donnant-donnant, j'avais pris le risque d'aggraver encore mon cas. Heureusement, nous n'avons jamais été attrapées.

Je sais aujourd'hui que ma sœur aînée a souffert elle aussi des arrivées de mes bulletins, parce que l'ambiance générale à la maison en pâtissait. Ses résultats étaient occultés par mes difficultés. Je prenais toute la place.

« Ah, voilà le bulletin de ta sœur, ce n'est même pas la peine de l'ouvrir, je sais qu'il n'y aura que des félicitations... » me disait ma mère quand il arrivait au courrier. J'aurais donc eu de quoi nourrir de la jalousie et pourtant, cela ne fut jamais le cas. Je me disais simplement qu'elle avait de la chance. Et que moi, on avait dû oublier de m'en distribuer un peu à la naissance.

Quand mes bulletins arrivaient, ma mère ne parlait pas, elle se terrait dans le fond de la cuisine en laissant échapper des « Mais, qu'est-ce qu'on va en faire ? » en direction de mon père. Je me taisais quand je surprénais ces morceaux de conversations. Qu'aurais-je pu répliquer à cela ? Moi aussi, je me demandais ce que j'allais faire de moi !

Il n'y avait pas beaucoup de fantaisie dans notre foyer. Le soir venu, mes parents, ouvriers, étaient fourbus. Il fallait se coucher tôt. Je disparaissais dans ma chambre après le repas pour regarder le soleil se coucher, avec ma radio fourrée sous l'oreiller. J'écoutais l'émission de Max Meynier, *Les routiers sont sympas*, diffusée jusqu'à minuit sur RTL. C'étaient des messages d'épouses à leurs maris. Il y avait une solidarité qui me plaisait dans ce programme. J'imaginai ces conducteurs au volant sur les autoroutes de France, dans leur cabine remplie de guirlandes bringuebalantes, qui gigotaient au rythme des nids-de-poule, et je visualisais leur sourire en entendant les petits mots de leurs femmes à la radio. Évidemment, je réglais le volume très bas, car il ne fallait pas que mes parents se rendent compte que je ne dormais pas. Je finissais souvent par être happée par le sommeil avant d'avoir éteint le poste. Une nuit, je me suis réveillée en sursaut. J'entendais des cloches. Ce devait être une musique diffusée en boucle sur la radio aux heures où personne n'était censé écouter. J'ai repensé à l'histoire de la bonne sœur du Carmel. Je me suis dit : « Ça y est, Dieu va m'appeler ! » J'étais tapie sous mes draps, je n'osais pas ouvrir les yeux, j'étais persuadée que j'allais assister à une apparition au pied de mon lit. Ce ne fut jamais le cas, mais je suis restée immobile, pétrifiée toute la nuit. À la lueur du jour, ma mère m'a appelée, non pas parce que j'étais l'élue, mais simplement parce que j'allais être en retard au collège.

Sous mon édredon, j'étais bien, je rêvassais. On ne m'a jamais lu beaucoup d'histoires le soir, alors je m'en inventais. Ma mère était plus adepte des prières avant de se coucher que des contes pour enfants. Mon père était un peu plus fantaisiste. Quand je rentrais de l'école, je m'accoudais au châssis de la fenêtre de ma chambre et on causait pendant qu'il arrosait son jardin. Jusqu'à ce que ma mère rentre du travail et batte le rappel dans la maison. J'adorais suivre les conversations des adultes. Je regardais les émissions politiques avec mon père, qui était agent de maîtrise dans un atelier de fabrication de radios pour l'armée de terre. C'était un autodidacte, avec une mémoire hors pair, un homme brillant. Dans ces familles campagnardes, parmi les enfants, il y avait d'office un curé et un gendarme. Les autres devaient travailler soit à la ferme, soit à l'usine. Pour lui, ce fut donc l'usine. Il ne s'occupait pas de moi quand j'étais en primaire, mais il s'est rattrapé quand je suis entrée au collège.

Mon père a toujours cru en moi. C'est lui qui, à partir de la sixième, se rendait aux réunions parents-professeurs. En arrivant sur le parking, il me disait : « Lequel va être le plus terrible pour toi ?

– Sûrement le prof d'anglais... »

Alors, il allait le voir et lui demandait : « À l'oral ma fille est plutôt douée en anglais, elle a un bon accent, non ? Bon, eh bien, une langue, ça se parle, non ? Alors, où est le problème ? »

J'adorais ça. Il n'y a que le prof de sport qui n'avait pas à se plaindre de moi. Du coup, j'ai compensé mes moyennes catastrophiques en français ou en histoire-géographie par des notes excellentes en éducation physique. Je m'entraînais quatorze ou quinze heures par semaine. Dès que je commençais une discipline, j'allais jusqu'aux championnats de France. Gymnastique, tennis de table... Je me battais contre des garçons et je gagnais. C'était mon exutoire.

Au collège, j'ai commencé à dormir avec le dictionnaire en me disant qu'il allait peut-être me sauver. C'était un livre magique à mes yeux, puisque tous les mots que je ne savais pas écrire étaient dedans. À l'époque, on disait aux enfants qu'apprendre pendant le sommeil était possible et que le lendemain matin, ils se souvenaient de tout. En boule dans mon lit, à la lueur de ma petite lampe de chevet, j'essayais de photographier l'orthographe de tous les mots que je lisais dans le dictionnaire. Puis j'éteignais et je fermais les yeux, en espérant que mon cerveau

fasse le reste. Évidemment, ça ne marchait pas. Cela ne m'étonnait pas plus que ça, puisque j'avais une tête-passoire ! J'ai jeté mon dictionnaire il y a quelques années. Il avait trop vécu, il était temps pour lui de tirer sa révérence. Il était découpé dans tous les sens, rempli de traits de fluo et d'annotations. Les mots étaient soulignés, entourés, reliés. La couverture en carton s'était détachée depuis longtemps. Les fils de la reliure, auparavant collés, pendaient misérablement. Je n'avais plus qu'une page de drapeaux du monde. Mon dictionnaire d'enfant était à mi-chemin entre le doudou et la poupée vaudoue.

J'ai redoublé ma quatrième. Mais ce que je retiens surtout de cette année, c'est la découverte de la langue espagnole. Une bouée de sauvetage. Depuis la quatrième et jusqu'au BTS, l'espagnol fut ma première langue vivante, avant même l'anglais. En espagnol, tout s'entend, je n'avais aucun problème d'orthographe. En français, on ne sait jamais s'il faut mettre un *s*, au pluriel, alors qu'en espagnol, il s'exprime, ce pluriel ! Idem pour les verbes : dans « Les enfants chantent », qui peut me dire d'où vient cet *-ent*, qui, en plus, a décidé d'être muet ? En espagnol, si on lit « *Los niños cantan* », on sait d'emblée comment cela s'écrit. Il n'y a pas de pièges vicieux à chaque coin de phrase. J'étais excellente, souvent la meilleure de la classe, dotée d'un accent parfait. C'était un vrai bonheur, enfin. J'ai décidé à ce moment-là que plus tard, j'exercerais le métier de journaliste et que je serais basée en Amérique latine. Que je ferais de la télé ou de la radio et que de cette façon, je n'aurais pas trop à écrire. Même si j'adorais ça. Car oui, malgré mes indéniables lacunes, j'aimais écrire. J'avais envie de raconter des histoires.

Entre-temps, je n'ai pas été fichue d'avoir mon BEPC, l'actuel brevet des collèges, du premier coup. J'ai dû passer le rattrapage. Mais quand on reçoit des dictées notées -85, il ne faut pas espérer avoir la moyenne à la dictée du brevet... L'examineur qui me faisait passer le rattrapage m'a demandé ce que j'avais loupé dans les épreuves écrites. Je lui ai dit que je faisais une faute par mot et que j'avais, sans doute, perdu beaucoup de points en orthographe. Il m'a dit : « Ça tombe bien, vous êtes ici pour l'oral. » Il m'a fait chercher des synonymes, je suis ressortie avec 19,5 sur 20.

Il y avait quelque chose qui me surprenait moi-même dans ce fossé énorme entre ce que j'étais capable de produire à l'oral et mes prestations minables à l'écrit. Ni mes professeurs, ni mes parents n'ont su pointer cette drôle de dichotomie et se dire que j'avais des potentialités inexploitées. Quand il a fallu décider de mon orientation en fin de troisième, je n'ai pas eu le choix. Plutôt que des études littéraires dont je rêvais, je me suis retrouvée en seconde technologique.

<sup>1</sup>- Extrait de *153 Jours en hiver*, Xavier-Laurent PETIT, Flammarion, coll. « Castor Poche », 2004.

## Les années lycée

J'étais inscrite dans un lycée de jeunes filles bien sages, qui allaient toutes finir secrétaires de direction dans les entreprises renommées de la région. J'y ai rencontré sœur Camille. Elle avait remarqué, dès le premier trimestre de seconde, trois autres filles comme moi, nulles en orthographe. Elle s'est rendu compte que nous venions toutes de la même école primaire. C'est elle qui a mis, la première, le doigt sur le fait qu'il avait dû y avoir des ratés au cours de nos apprentissages de la lecture et de l'écriture. J'avais seize ans et pour moi qui étais restée sur ma dyslexie, ce fut une révélation. Aujourd'hui, je sais que j'étais inscrite dans l'une des écoles primaires qui expérimentaient alors la méthode globale. J'ai donc entamé ma scolarité dans une classe « cobaye ». La faute à pas de chance ! Sœur Camille nous a fait faire à toutes les quatre des cures de Bled et de Bescherelle, en plus de notre travail scolaire. Il n'y avait pas de solidarité particulière entre les filles de ce groupe. Nous étions des compagnes d'infortune, soit. Pas la peine non plus de nous voir en dehors de ces moments qui nous rappelaient que nous étions à la traîne. Chaque week-end, j'avais sept ou huit exercices du Bled à faire et à rendre à sœur Camille. Cela a été terrible de me retrouver seule devant ces textes à trous qui me laissaient perplexe, mais ça m'a secouée. Je ne pouvais pas faire autrement que de m'y atteler. J'ai fait quelques progrès, sur les pluriels, notamment. Mais c'était une goutte d'eau dans l'océan.

Lors des devoirs surveillés, j'allais plus vite que les autres, parce que je ne faisais jamais de brouillon. Pour quoi faire ? Recopier un truc déjà plein de fautes ? Alors sœur Camille m'avait donné des petites astuces pour laisser le moins d'erreurs possibles : regarder le plafond avant ma relecture pour avoir un œil neuf, vérifier les « en » et « an », par exemple. Mon orthographe s'améliorait un peu grâce à elle. Bien des années plus tard, je l'ai choisie pour corriger mon premier manuscrit.

J'étais donc embarquée dans des études de secrétariat. Je me dirigeais malgré moi vers un bac G. « Le bac à bon marché », comme le chantait Michel Sardou avec condescendance au début des années 90. Comme un pied de nez à ma situation, j'allais devenir secrétaire, avec mon orthographe déplorable. Pour fuir cet entourage aseptisé, j'avais sympathisé avec une brochette de copines complètement atypiques, qui n'avaient pas du tout le profil de futures secrétaires de direction. Elles voulaient être comédiennes ou chanteuses et pendant les pauses dansaient debout sur les tables en fredonnant les paroles de *La plus belle pour aller danser* de Sylvie Vartan. Elles n'étaient pas non plus de bonnes élèves. C'étaient les filles les plus populaires du lycée. J'étais assez fière de faire partie de la bande. L'établissement était devenu mixte quelques années avant mon entrée en seconde. Une vraie révolution pour un lycée de bonnes sœurs ! Les garçons qui traînaient avec nous étaient tous des loulous délurés qui passaient leur temps à faire les pitres et qui préparaient leur BEP commerce. C'est dans ce groupe que j'ai rencontré celui qui allait devenir mon futur mari, le père de ma fille.

*Où classer « Aux mille chaussettes » ?*

Je suis tombée amoureuse et je n'ai rien fait de l'année. J'ai redoublé ma première. Pour le bac de français, j'avais appris par cœur des extraits de *Candide* de Voltaire. Préparer les épreuves m'a captivée. À l'écrit, je m'en suis sortie avec un 12. Compte tenu du fait qu'on avait dû m'enlever quatre points pour mon orthographe, cela signifiait que ma copie valait un 16. À l'oral, mon examinateur avait des airs de Jacques Dutronc. Un dandy très beau qui m'a demandé de lui parler de *Madame Bovary*. Il s'agissait de l'extrait dans lequel elle rentre au couvent. Peu après avoir commencé à lui lire mon texte, je n'ai pu m'empêcher de lui dire : « Vous savez, entre le XIX<sup>e</sup> siècle et aujourd'hui, ça n'a pas beaucoup changé. Pas besoin d'être Emma Bovary pour s'en rendre compte ! Regardez autour de vous. »

Et je lui ai raconté ma vie au lycée catholique. Il a particulièrement aimé le moment où je lui ai expliqué que chaque lundi matin, l'une des religieuses nous mettait un trente-trois tours de Raymond Fau et nous faisait chanter, debout et en chœur, la prière. Le quotidien de mon lycée de province avait eu l'air tout à coup de l'intéresser beaucoup plus que Flaubert. « Bon, allez, parlez-moi rapidement de l'auteur et puis, après, vous me raconterez comment ça se passe à l'intérieur de l'école. »

Je m'étais exécutée, ravie. À la fin de nos bavardages, il avait lâché : « Mais qu'est-ce que vous faites dans l'enseignement technique, vous ? Vous devriez faire du commerce, avec votre bagou. »

Jacques Dutronc avait des dons de prémonition puisque quelques mois plus tard, j'étais embauchée dans une entreprise où j'allais occuper en partie un job de commerciale. Entre-temps, je venais de récolter un 19,5 à l'oral du bac de français.

À l'époque, nous ne recevions pas nos résultats par courrier. C'était l'école qui nous les communiquait. Sœur Camille était venue dans notre classe et nous avait annoncé sur un ton très solennel : « Nous avons quelqu'un de brillant dans cette classe, qui a obtenu la meilleure note du lycée à l'oral. » Je me demandais qui cela pouvait bien être. J'étais à mille lieues de penser qu'il pouvait s'agir de moi. Quand elle a annoncé mon nom, je n'en revenais pas. En même temps, je savais bien qu'à l'oral, j'étais capable de faire de grandes choses.

Malheureusement, ces moments de répit étaient rares. Je m'ennuyais terriblement dans ces études. Le plus pénible, c'était quand nous apprenions les règles de classement alphabétique. En effet, si une entreprise s'appelait « Aux mille chaussettes », il était primordial de savoir si on la classait à « mille » ou à « chaussettes » dans notre base de données manuelle. Passionnant. Je n'aimais que la sténographie et les cours où nous apprenions à taper à la machine. Avec mes copines, nous nous lançions dans des courses effrénées, immobiles derrière nos bureaux en Formica. Seuls nos doigts bougeaient sur les touches, dans une chorégraphie balbutiante. C'était à celle qui tapait le plus vite.

Heureusement, en terminale, je me suis nourrie de philosophie, d'économie et de droit. Je saisisais tout ce qui pouvait m'élever, me tirer vers le haut. Je me régalais. Le prof me poussait, il voyait que j'étais la seule qui avait envie de participer. Il avait horreur d'enseigner dans ces classes-là. Les autres filles ne parlaient pas, elles se fichaient totalement de se creuser la tête. Cela a amplifié mon regret d'avoir raté la générale.

Puis est venu le temps des inscriptions pour les études supérieures. Mon idée de faire du journalisme ne m'avait pas quittée. Je me suis inscrite, sans le dire à mes parents, au concours de l'IUT de journalisme de Tours. J'étais soutenue par ma professeur d'espagnol. Pour les épreuves écrites, elle avait prévenu l'établissement de mes difficultés en orthographe et tenté de leur expliquer qu'ils se priveraient d'un bon élément s'ils ne se fixaient que sur mes fautes. Que je m'engagerais à travailler comme une acharnée pour passer au-delà. Cela semblait difficile pour moi d'être reçue à l'écrit mais je voulais quand même tenter le coup. Ma prof m'a accompagnée à la maison, pour annoncer la nouvelle à mes parents et leur demander la permission de me laisser passer le concours. Ma mère avait une soupière dans les mains. Elle l'a lâchée. Puis elle lui a dit : « Il est hors de question qu'elle parte, ce n'est pas un métier pour une femme, on ne paiera pas ses études. »

Ma prof est restée stupéfaite dans l'entrée de la maison. Ce jour-là, ma mère avait remisé son savoir-vivre au placard. « Au revoir, madame », a-t-elle conclu en lui montrant la porte.

De colère, j'ai demandé à ma mère ce qu'elle voulait que je fasse. Elle m'a répondu : « Tu n'as qu'à travailler à côté de chez nous, à l'usine, comme ton père. »

Je n'étais pas une adolescente rebelle, je n'ai pas relevé. J'ai laissé tomber, je ne suis jamais allée passer les écrits de l'école de journalisme. Je regretterai toute ma vie de ne pas avoir essayé.

Aujourd'hui, quand je demande à ma mère si elle se souvient qu'elle m'a empêchée de partir, elle me dit : « Moi ? Mais non... » Elle a quatre-vingt-sept ans. Elle a pris conscience d'une grosse partie des souffrances que j'avais endurées à travers la presse ou lors des conférences que je donne régulièrement aux quatre coins de la France. Elle m'a humblement demandé pardon. Nous nous sommes expliquées et je lui ai dit, pour plaisanter, que si elle vivait aussi longtemps, c'est parce qu'il fallait qu'elle entende, qu'elle lise et qu'elle voie tout ça.

Pendant l'année de première, j'avais effectué un stage de quinze jours dans une entreprise spécialisée dans la vente de cadres photo. J'avais travaillé avec la secrétaire de direction, Josée, qui était une cousine germaine. Elle

faisait également de la prospection et répondait à certaines offres commerciales.

En mai de l'année suivante, pendant mon année de terminale, Josée a eu un grave accident. Le directeur de la PME est venu me chercher au lycée pour que je la remplace. Il ne pouvait pas faire sans secrétaire de direction, et à ce poste-là, il ne voulait que moi. Le stage de première s'était particulièrement bien passé mais je n'aurais jamais pensé qu'il déboucherait sur un emploi, un an plus tard. J'étais ravie. Je n'avais pas le choix, je devais quitter l'école avant la fin de l'année. Nous étions au mois de mai et je passais mon bac mi-juin. J'ai séché l'école les dernières semaines avant l'examen pour aller me frotter au monde du travail. À l'écrit du bac, j'ai lamentablement échoué dans une matière technique à fort coefficient. Je me suis encore retrouvée au rattrapage, mais je l'ai eu. Je ne pense pas que le fait d'avoir quitté les bancs de l'école avant tout le monde explique mon passage au repêchage. J'avais, profondément ancrée en moi, la sensation que je ne savais pas faire les choses correctement du premier coup. Que je ne savais pas suivre une ligne droite. Comme ces traits que, petite fille, je n'étais pas capable de tracer.

En revanche, j'ai eu mon permis de conduire du premier coup, trois mois après mon entrée dans l'entreprise. Pas besoin de rattrapage pour cette épreuve pratique qui m'allait comme un gant. Avec la PME dans laquelle j'étais désormais salariée, nous participions aux salons du meuble, à Paris et à Lyon. À chaque fois, cela prenait des allures d'expédition. Il fallait charger les produits dans plusieurs camions. La première année, mon patron, en rade de chauffeurs, m'a dit : « Anne-Marie, j'ai besoin de toi, tu vas conduire le plus petit des camions. » Je ne ressentais ni peur, ni sentiment de vertige. J'étais tout excitée. Ce que je retenais, c'est que l'on me faisait confiance, non seulement pour la route mais également pour le salon. On attendait de moi que je fasse mes preuves, que je sache tenir le stand et représenter la marque. C'était la première fois que je me rendais à Paris. J'avais l'impression d'être une chanteuse qui montait à la capitale pour se faire un nom. J'y allais pour me prouver que j'avais ma place dans la vente.

Au volant de mon petit camion, je suis arrivée dans cette mini-ville qu'est la Porte de Versailles. J'étais coincée dans la file des semi-remorques qui s'apprêtaient à décharger leurs meubles sur les quais prévus à cet effet. Mon patron est descendu du camion qu'il conduisait pour voir par quelle porte il fallait décharger et moi, j'ai continué à avancer. Je commençais à me dire que la moindre manœuvre serait problématique. D'un coup, j'ai vu mon patron revenir vers moi en me sommant de faire demi-tour parce que nous nous étions trompés de côté. C'est donc sur l'un des parkings de la Porte de Versailles, au volant de ce camion aux rétroviseurs mal réglés, cernée par les klaxons et scrutée par les chauffeurs rompus à ce type d'exercice, que j'ai dû effectuer la première marche arrière de ma vie de conductrice. Un vrai supplice. J'avais le sentiment d'être David au milieu de tous ces Goliath, qui m'écrasaient de leur expérience.

Dans la nuit, on a installé le stand pour l'ouverture du salon le lendemain matin. Pour rentrer à l'hôtel, nous avons pris le métro. Évidemment, cela aussi, c'était nouveau pour moi. À chaque fois que je viens à Paris et que j'emprunte le tapis roulant de Montparnasse-Bienvenue, j'ai une pensée émue pour cette nuit-là.

Les cinq premiers jours du salon étaient réservés aux professionnels. J'ai rencontré en chair et en os les gens que j'avais eus au téléphone les mois auparavant. Je me suis prise au jeu. Mon patron était un inventeur qui s'enfermait parfois des jours dans son grenier pour créer de nouveaux produits. Il avait notamment inventé un article qui avait énormément de succès : une boîte à clés dissimulée dans un cadre photo, agrémentée d'une petite poignée invisible. On en a vendu des tonnes. Sur ce premier salon, on m'avait laissé la responsabilité du stand de notre entreprise et j'étais résolue à en faire la promotion. J'étais dans mon élément, je rayonnais. Le soir, à la fermeture, quand les derniers clients partaient et que chacun pouvait commencer à souffler, je comptais les bons de commande. À notre retour, j'ai été récompensée d'une prime de sept cents francs. Pour l'époque, c'était énorme. Pour la première fois de ma vie, j'étais réellement fière de moi.

J'ai travaillé cinq années dans cette PME, jusqu'à l'âge de vingt-trois ans. C'était le comptable qui corrigeait tous les courriers que je devais envoyer. Mes collègues se portaient garants de mon orthographe. Si les commerciaux me reprenaient sur mes écrits, les plus cruels étaient les clients eux-mêmes. Une femme qui m'achetait des cadres photo tous les mois se faisait un plaisir de pointer à chaque fois mes erreurs avec une condescendance qui me donnait envie de hurler. Je ne coupais jamais à ses remarques : « Anne-Marie, vos fautes, c'est toujours pareil ! Même dans les factures ! Enfin ce n'est quand même pas compliqué ! »

Oh, que si, ça l'était. Si elle avait su... Peu importe, j'avais décidé de compenser par mon aisance à l'oral et mes talents de négociatrice.

Mariée à vingt et un ans, je suis devenue maman à vingt-trois ans. Quelques mois après la naissance de ma fille, j'ai eu peur. Je craignais de lui léguer ma relation bancale avec la langue. Il était hors de question qu'elle attrape cette saloperie. Je savais que j'avais à peu près cinq ans de répit devant moi avant d'avoir le verdict de son CP. J'avais l'impression de lui avoir peut-être transmis une tare aussi grave à mes yeux qu'une anomalie génétique.

Peu de temps après sa naissance, la PME où je travaillais a dû déposer le bilan. Le plus gros client du carnet de commandes s'était désengagé, l'entreprise était sur la paille. J'ai appris alors que mon ancien lycée cherchait un responsable des stages. J'ai passé l'entretien d'embauche. La directrice de l'époque, que je n'avais jamais croisée quand j'étais élève, impressionnée par ma tchatche, m'a engagée sur-le-champ. Retourner sur les lieux de ma scolarité médiocre ne m'enchantait pas, mais je n'avais pas le choix. Il fallait à tout prix que je travaille. Je ne pouvais pas faire la fine bouche.

### *Mes nuits avec le Dictaphone*

Au début, on m'a fait coller des étiquettes et faire des photocopies. Puis, l'équipe de direction, rassurée au sujet de mes compétences, m'a laissée prendre possession du poste pour lequel elle m'avait recrutée. Tous les élèves devaient partir en stage. Je faisais office d'attachée commerciale puisque je devais prôner l'image de marque de l'établissement à l'extérieur, trouver des entreprises pour nos élèves et les envoyer sur le terrain. Et le terrain, Dieu sait s'il était important pour moi, puisque c'est là que je m'étais épanouie. J'avais mille cinq cents stages à gérer à l'année. Entourée d'un gestionnaire que je surnommait « le père Goriot » et d'une secrétaire de direction correspondant au modèle souhaité par l'époque, j'ai déboulé là-dedans, dérangeant ce petit monde silencieux et travailleur à souhait.

Peu de temps après mon arrivée, j'avais dû laisser un mot dans le casier d'une certaine Renée. J'avais omis le *e* à Renée. Le petit mot m'est revenu le lendemain avec le *e* entouré en rouge et le commentaire suivant : « Je suis une femme = e ». J'ai dû mettre huit jours à rentrer dans la salle des profs. J'avais peur de la croiser. Je n'étais pas en mesure d'aller vers elle et de lui demander des explications sur sa façon de faire. J'avais honte.

Je me suis inscrite au concours d'entrée de l'IUFM, pour devenir institutrice. Je me disais qu'il fallait peut-être en passer par là pour me réparer. Que de cette façon, j'allais tout reprendre depuis le début. Oh, je ne voulais pas devenir institutrice. Je voulais simplement me former comme une enseignante, pour reprendre ce que j'avais loupé moi-même quand j'étais élève. Alors, j'ai tenté ma chance. Sœur Camille, que j'avais retrouvée en revenant dans ce lycée, gardait ma fille pendant que je révisais. Je m'entraînais grâce aux livres d'annales du concours et j'essayais de faire le tour du socle des apprentissages en français, mathématiques et en sciences. J'avais de bonnes idées en français, mais évidemment, je faisais toujours des fautes : j'ai misé sur la biologie et j'ai échoué le jour du concours. La première épreuve était scientifique. L'intitulé était : « Que savez-vous de la loi de l'osmose ? » Personnellement, je n'en savais rien. Le texte parlait de la remontée des saumons des rivières vers la mer. Je suis sortie tout de suite, j'ai rendu copie blanche. Ce n'était pas la peine de passer les autres épreuves, le zéro était éliminatoire. C'était trop compliqué pour moi, il fallait que je me rende à l'évidence. Tous les ans, un nouveau coup sur la tête m'entraînait un peu plus vers le fond. Oui, j'avais bien la sensation que l'on me tenait la tête sous l'eau. En revanche, j'ai pu évacuer rapidement la crainte de transmettre ma tare à ma fille. Alors qu'elle était en CP, elle est rentrée un soir en disant : « Tu sais, maman, tu n'auras pas besoin de t'occuper de moi. J'ai tout compris. » Je ne lui avais rien expliqué de mes difficultés, elle avait tout deviné. J'ai su que mon boulet n'était pas contagieux. Je me suis dit : « C'est donc moi et moi seule qui ai un problème et qui dois m'y coller une bonne fois pour toutes. »

Mes fautes commençaient à prendre beaucoup trop de place. Tant et si bien que la directrice avait dû me convoquer pour faire le point. « Anne-Marie, vous faites un excellent travail d'organisation. À l'écrit, vos tournures de phrases et votre vocabulaire sont bons. Mais votre orthographe est déplorable, ce n'est plus possible.

Je ne peux pas vous aider personnellement, je n'en ai pas le temps. Par contre, je vous ai trouvé un stage, tous les lundis matin. » En me renseignant, je me suis rendu compte que ce stage était fait pour les illettrés. C'était reparti, je n'étais toujours pas dans la norme.

La formatrice m'a demandé ce que je faisais là. Les autres étaient analphabètes. C'était un groupe d'adultes, majoritairement des étrangers, qui venaient pour apprendre à lire et à écrire. Parmi eux, des Turcs, des Algériens, une ou deux femmes portugaises et marocaines. J'étais la seule blonde du groupe. Dès la première diapositive, j'ai compris que nous étions dans le b.a.-ba de la lecture et l'écriture. Je n'avais rien à faire là. Mais on m'y avait inscrite d'office, je devais m'y rendre chaque lundi matin, pendant six mois. Alors quitte à en faire partie, j'avais tout intérêt à en retirer quelque chose. J'ai proposé un coup de main à la formatrice. Pendant que les stagiaires passaient à l'écrit, je préparais les ateliers audio et je me régala à ce poste d'assistante. J'ai beaucoup observé et décortiqué sa pédagogie. Quand je me suis lancée quelques années plus tard à mon tour dans le milieu de la formation, je me suis souvenue de sa manière d'enseigner.

Elle m'avait prise sous son aile. C'était une femme d'une quarantaine d'années, qui ne comprenait pas ce que je faisais là. Elle me bombardait de questions, mais avec une infinie douceur : « Vous avez peut-être loupé des cours à l'école ? Été malade pendant un long moment ? Dormi pendant les cours ? »

Évidemment, je n'en savais rien. J'avais juste retenu que j'étais dyslexique. Elle m'a demandé de lui ramener mes copies. Après les avoir examinées, elle a commencé à organiser mes fautes et à les classer de façon exhaustive dans des tableaux. Et à ma grande surprise, cinq tableaux suffisaient. Un pour les erreurs de grammaire, un deuxième pour l'orthographe, un troisième pour la conjugaison, un quatrième pour les mots d'usage, et enfin un dernier pour les accords des verbes avec leurs sujets. Cela m'a permis de comprendre que je mélangeais tout, que j'étais capable d'écrire : « Les enfants chantes » au lieu de « Les enfants chantent ». Avant qu'elle me transmette cet outil, je n'étais pas fichue de mettre une étiquette là-dessus. Était-ce de la grammaire, de la conjugaison ? Grâce à cette formatrice, j'ai retrouvé des repères.

Elle m'a donné quelques astuces. Typiquement, je ne saisisais pas la différence à l'écrit entre le futur et le conditionnel. Si je devais écrire « Je viendrai demain », je ne me souvenais jamais des circonstances dans lesquelles il fallait mettre un s à « viendrai ». Elle m'a appris des choses toutes bêtes, comme passer ma phrase à la troisième personne du singulier pour savoir si j'allais dire « demain, il viendrait » ou « demain, il viendra ». C'est elle aussi qui, la première, m'a parlé de « capital mots ». Dans son jargon, cela désignait la banque de mots que chacun devait maîtriser en fonction de son âge.

Le stage terminé, j'ai repris un bouquin de grammaire et j'ai décidé de m'y remettre à nouveau, avec la ferme intention de m'en sortir définitivement. Peine perdue puisqu'une fois devant les explications, les attributs, les COD et les paragraphes de règles, j'étais toujours aussi désarmée. Pourtant, il fallait que je comprenne l'ensemble des contenus, et seule : sur mon chemin, j'avais bien trouvé des indicateurs, des signaux, mais jamais personne ne s'était attaqué au chantier dans sa totalité. Pour mener à bien mon projet, j'ai eu l'idée d'acheter un appareil enregistreur. Le même jour, je suis retournée chercher toutes mes copies chez mes parents, depuis ma petite enfance jusqu'au bac. Si j'ai utilisé un Dictaphone, c'est parce que je ne voulais en parler à personne, même pas à mes meilleures amies. Quant au père de ma fille, il avait lui aussi des difficultés en français, et il avait l'impression que j'étais bien meilleure que lui lorsqu'il me demandait de corriger ses courriers. J'avais l'intime conviction qu'il fallait que je m'en sorte seule. Je ne voulais ni aide, ni jugement. J'avais besoin de voir ce que je valais, seule face à ma feuille. Face aux mots.

Chaque soir dans mon canapé, je choisissais un texte au hasard dans mes cahiers et mes copies, je le lisais à haute voix pour l'enregistrer sur une minicassette.

Une fois la face terminée, je rembobinais, j'enclenchais, j'écoutais. J'essayais d'anticiper les pièges de la phrase. Les endroits où j'allais forcément me tromper. À chaque fois que j'avais un doute, ce qui me venait immédiatement à l'esprit était souvent la bonne réponse. J'ai gardé ça dans ma méthode. Cela se résume en une phrase simple : « Écoutez-vous écrire. » Si ce *p* tout seul au milieu du mot vous semble étrange, c'est sûrement parce qu'il y en a deux.

J'écrivais le morceau de texte une première fois. Au moment de relire, au lieu de suivre le sens de la phrase, je parlais du point final et je remontais vers le début pour casser le rythme. Et j'examinais chaque mot dans son unicité. J'essayais de trouver un « les » ou un « des » pour voir s'il fallait mettre un s ou un x. Plus j'avancais,

plus la cible se resserrait. Finalement, trois configurations seulement me posaient problème : les accords des participes passés en *-i, -u, -é*, les accords des verbes avec leurs sujets et l'orthographe des mots d'usage courant.

À force d'identifier mes erreurs, j'ai fini par me demander : Quelles sont celles que je fais et qui coûtent le plus cher aux yeux des autres ? Celles qui déclenchent, chez celui ou celle qui me lit, un sentiment de mépris et me disqualifient d'office ? À la fin, j'avais vingt cassettes audio remplies de phrases qui n'avaient aucun lien les unes avec les autres.

Je me suis enregistrée tous les jours pendant une année. Tous les soirs après le repas, je couchais ma fille et je m'installais dans le salon jusqu'à 22 heures. À l'époque, son père travaillait toute la semaine à Paris et n'était là que le week-end. Il n'a jamais rien su de mon entreprise. Je n'avais aucun plaisir à appuyer là où ça fait mal, mais il fallait bien que j'avance.

J'ai gardé mes cassettes et les ai réutilisées jusqu'à l'écriture de *Hugo et les rois*. Pour m'y retrouver, j'avais inventé des codes couleur. J'avais collé des pastilles vertes sur les cassettes dans lesquelles je m'étais attaquée aux participes passés, orange pour les accords entre les sujets et les verbes et bleues pour les orthographes qui me posaient problème.

J'avais repris le système de tableaux de ma formatrice et reporté dessus ce code couleur. En clair, au bout d'un an, j'avais fabriqué une solide base de données de mes bêtises. C'est à la même époque que j'ai recommencé à décortiquer mon dictionnaire, à repérer les mots dont les consonnes doublaient. Puis j'ai tout rangé. Je n'y ai plus touché pendant un an.

J'ai balancé les cassettes quatre ans plus tard, après la sortie de *Hugo et les rois*. C'était important que je m'en débarrasse. J'avais l'impression de jeter une partie de ma galère à la poubelle. J'ai fait de même avec mon dictionnaire, sans regrets. Mais j'ai foncé en acheter un autre, tout neuf.

### *La goutte d'eau*

« Anne-Marie, tu vaux bien mieux que ton job actuel. Reprends des études, travaille les langues étrangères pour avoir un bac plus deux. »

Alice, une collègue du lycée et amie proche, me poussait à repasser des diplômes. J'avais trente-quatre ans, ma fille, une dizaine d'années. Je ne pouvais plus mettre en avant l'argument de la famille, je n'avais plus d'enfant en bas âge qui sollicitait toute mon attention et mon énergie en dehors du travail.

Je n'étais pas très motivée. J'ai refusé, sans m'expliquer davantage. Mais trois mois plus tard, Alice revint vers moi avec un dossier. Elle m'avait inscrite d'office. Je devais monter un dossier en vue d'une validation d'acquis professionnels. Dans un premier temps, il fallait qu'on me dispense de l'épreuve d'expression écrite. Si je passais le français, je n'aurais jamais la moyenne. Mais comme j'étais secrétaire, j'étais censée savoir écrire et je pouvais être automatiquement dispensée de l'épreuve de français. C'était une situation totalement ubuesque quand j'y repense aujourd'hui. Occuper un poste dont je ne maîtrisais pas l'une des exigences principales d'une part, et d'autre part, prétendre de façon éhontée qu'il était tout bonnement ridicule, presque insultant, de me faire passer un test de vérification. Quoi qu'il en soit, je fus dispensée de l'épreuve de français.

J'ai dû passer l'économie, le droit et l'anglais. Un ami professeur d'économie-droit en BTS, qui venait m'aider à réviser pendant les petites vacances scolaires, m'a permis de rattraper tout le programme. Il avait fini par me prêter l'ensemble de ses cours et une bonne partie de ses bouquins. Alice, celle qui m'avait mise dans cette galère, m'a fait travailler l'anglais. Elle m'a appris des mots clés et des formules de politesse, les outils dont j'allais avoir besoin, compte tenu de mon poste et de la validation d'acquis que je demandais. Mais cela n'a pas suffi. J'ai réussi l'économie et le droit, mais en anglais, j'ai échoué aux portes de la moyenne. L'examinatrice, un véritable dragon, m'a mis 9. Lorsque j'ai repassé la matière l'année suivante, je suis retombée sur elle. Elle m'a dit, d'un air pincé : « J'espère que vous avez fait des progrès ! » J'ai obtenu... deux points de plus. Comme pour mon brevet et mon bac, j'avais dû m'y prendre à deux fois pour décrocher ce diplôme. Mais, je l'ai eu, ce BTS d'assistante de direction trilingue. Je savais que ce diplôme ne me servirait à rien, mais j'étais assez fière de l'avoir obtenu. En revanche, le niveau bac plus deux m'a été utile quelques années plus tard.

Ces années-là sont émaillées de souvenirs professionnels plutôt amers. Un nouveau directeur était arrivé dans l'établissement. Il avait été l'un de mes professeurs quelques années auparavant. Les courriers que je lui faisais valider me revenaient sans cesse avec des traits rouges sous les « s'est » et « c'est ». Il ne venait jamais me voir

pour me le dire, mais j'avais des petits bâtons, comme un prof sait le faire. Je devais aller moi-même dans son bureau faire signer des courriers, qu'il lisait devant moi. Je voyais son crayon s'approcher de mes erreurs et là, le couperet tombait. Piteuse, je repartais corriger mon texte pour revenir cinq minutes plus tard recueillir sa signature. Comme une élève.

Après dix-sept ans de bons et loyaux services, ma dernière année dans l'établissement est arrivée. J'avais proposé à mon directeur d'ouvrir des sessions d'alternance. C'étaient les débuts des contrats de qualification et des contrats d'apprentissage. Une fois que le directeur avait obtenu l'accord du rectorat, il fallait trouver des patrons et des contrats rémunérés, une tâche autrement plus compliquée que de trouver des stages gratuits. La cadence s'accélérait, on me pressait comme un citron. Mon directeur en voulait sans cesse davantage, il fallait que je trouve toujours plus de stages, toujours plus de patrons, pour toujours plus d'élèves. Avec mon téléphone comme seul outil et sans la possibilité de me déplacer, coincée dans un bureau vitré où tout le monde pouvait me surveiller. Je travaillais du matin au soir pour que chaque élève ait un employeur. Un matin, mon directeur a passé la tête dans mon bureau-bocal pour me demander de trouver deux élèves supplémentaires pour une nouvelle classe. Cela a été la goutte d'eau. J'avais atteint un point de non-retour. J'ai quitté ma prison de verre en claquant la porte.

Le médecin m'a arrêtée en urgence. J'étais en plein *burn-out*, comme on dit aujourd'hui. Penaud, mon directeur est venu me rendre visite une quinzaine de jours plus tard, chez moi, en me demandant de reprendre mon poste. Cela m'était impossible, je ne voulais plus y retourner. Je ne voulais plus ce que j'avais. Je ne voulais plus rien, d'ailleurs. J'ai piqué tout droit sur une dépression et tout envoyé valser. En passant, j'ai aussi claqué la porte de ma vie personnelle. J'ai vendu ma maison en un week-end, je me suis séparée de mon mari.

J'ai reloué une maison, dans laquelle je logeais des étudiants pour m'aider à payer le loyer. Puis j'ai commencé une psychothérapie. Je n'ai fait qu'une dizaine de séances. J'en voulais à la terre entière. La psychologue, qui avait peur que je finisse par sauter dans la Loire, m'a bourrée de médicaments, pour m'éviter de commettre l'irréparable.

J'ai pris la décision de partir, de changer de ville. Je voulais tout reprendre à zéro. J'étouffais, je ne savais pas ce que j'avais. Mon mal revenait sous des formes diverses et variées. Je ne mangeais plus, je ne dormais plus. J'avais commencé à maigrir de façon très inquiétante. Mes proches ne comprenaient pas ce qui se passait. Ils mettaient ça sur le compte de mon divorce. Quand j'ai annoncé à ma fille que je voulais changer de ville, elle a refusé de me suivre. Elle était en pleine année scolaire et il était hors de question pour elle qu'elle change d'établissement. J'avais l'impression qu'à treize ans, elle était plus raisonnable, plus équilibrée que moi. J'avais tout raté : mon mariage, ma scolarité, ma vie professionnelle. Ma seule réussite, c'était ma fille, et elle ne me suivait pas. Elle me laissait aller seule dans le mur. Je l'ai confiée à des amis et je suis partie. Un mois après, installée à une soixantaine de kilomètres, je dépérissais.

### *Les souffrances du jeune Helder<sup>1</sup> (et les miennes)*

À l'époque, j'avais le sentiment constant qu'il y avait quelque chose en moi que je n'arrivais pas à identifier et qui me faisait profondément souffrir. On m'avait bien proposé des boulots qui n'avaient plus rien à voir avec du secrétariat, comme de négociier du cuir au Pakistan pour un salaire plus que confortable. Mais tout me ramenait à ce problème qui m'opposait aux mots. Je pense que, d'une façon ou d'une autre, il fallait que je m'y confronte pour trouver la place qui me correspondait vraiment.

J'ai passé une petite annonce dans un journal qui disait : « Si votre enfant fait des fautes d'orthographe, venez me voir. J'étais comme lui. Quelques heures suffisent. » Je savais que j'avais compris des choses sur la construction de la phrase que je pouvais transmettre. Il fallait que je continue ce travail de recherche. Et ces cours, c'était la seule façon de tester mes trouvailles, de manière individuelle, de voir si elles pouvaient fonctionner sur quelqu'un d'autre que moi.

Mon premier élève s'appelait Helder. C'était un enfant d'origine portugaise. Il venait une fois par semaine, le

mercredi, avec son vélo, qu'il mettait dans l'ascenseur. Il avait de gros soucis en orthographe.

« Pourquoi, dans le mot "manière", le "n" s'écrit *n*, alors que dans "magnifique" il s'écrit *-gn*, sans que cela s'entende ? me demandait-il. Moi, j'ai encore les "n" du Portugal dans la tête ! »

En portugais, le son « n » et le son « gn » ont deux graphies différentes. Le son « gn » s'écrivait *-nh*. Dans le verbe *conhecer*, par exemple, qui signifie « connaître », le *-nh* s'entend. L'élève sait qu'il faut mettre un *h* après le *n*. En revanche, en français, dans « magnifique » le *g* avant le *n* est bel et bien muet.

On a progressé tous les deux. Helder m'apportait de la matière. Je dois reconnaître que j'étais incapable de vérifier qu'il n'y avait plus du tout de fautes dans ses écrits. C'était sacrément gonflé de ma part. Les parents, évidemment, n'en savaient rien. J'étais morte de trouille, en réalité. Je me disais : mais est-ce que je ne suis pas en train de lui transmettre des approximations ? Et si un professeur tombe là-dessus, qu'en pensera-t-il ? D'autres ont suivi, après Helder. J'étais épuisée par les médicaments que je prenais. Personne ne remarquait rien, je donnais le change. Je crois que j'ai retrouvé des forces grâce à la fraîcheur de ces jeunes élèves qui venaient chez moi essayer de trouver des solutions à leurs mauvaises notes. Je les aidais comme je pouvais et en échange, ils me donnaient un peu de leur énergie.

J'ai repris une psychothérapie. Deux séances par semaine, très tôt le matin. Le psychiatre me glissait régulièrement des dépliantes au cours de la séance. Certains venaient éclairer une pathologie, d'autres annonçaient des conférences qui auraient pu m'intéresser. Il me posait également des colles philosophiques : « Anne-Marie, un plus un, ça n'a jamais fait deux... Reparlons-en lundi prochain ! »

J'avais une semaine pour démêler la problématique. C'est là que je me suis prise de passion pour les ouvrages de recherche. J'ai lu Freud, Lacan et certains psychanalystes. J'étais tellement passionnée que je me couchais à 20 heures et je lisais pendant huit heures. Je programmais mon réveil pour m'arrêter de lire, entre 3 et 4 heures du matin. Cette nourriture était devenue indispensable à tel point que le psychothérapeute m'a demandé de me calmer, parce que je m'étais mise à tout intellectualiser.

L'un des dépliantes du psy m'a particulièrement interpellée : il annonçait une réunion de l'Apedys, une association locale de parents d'enfants dyslexiques. Après m'y être rendue une première fois, j'ai fini par aller chaque mardi soir écouter des témoignages de parents. Il n'y a pas systématiquement de spécialistes dans ce genre de réunions. On déverse son sac en face d'individus qui savent très bien ce que vous vivez, qui comprennent l'angoisse dans vos yeux et saisissent votre mal-être même si vous ne terminez pas vos phrases. J'étais à la fois subjuguée et désespérée face à tant de souffrance inconnue. Plus je les entendais, plus je doutais d'être moi-même dyslexique. J'avais lu *Le Don de dyslexie* de Ronald Davis, un Américain qui avait été étiqueté handicapé mental jusqu'à l'âge de trente-huit ans. À peu près l'âge où moi, je suis sortie de ce que je considérais comme ma cellule invisible. Cet homme qui était simplement dyslexique avait été diagnostiqué comme un handicapé lourd. Aujourd'hui, il est considéré comme l'un des meilleurs spécialistes des pathologies liées aux troubles de l'apprentissage. Sa méthode a aidé des milliers d'enfants. Pour lui, le fonctionnement cérébral d'un dyslexique, basé sur les images, est un don plus qu'une tare. Le seul problème, c'est que l'enseignement tel qu'il se fait à l'école du coin ne lui conviendra jamais.

J'avais adoré ce livre, mais j'avais l'impression grandissante que je ne faisais pas partie de cette catégorie. À plusieurs reprises, je ne m'étais pas reconnue dans ces dyslexiques qu'il décrivait. Pendant les réunions de l'Apedys, je restais silencieuse, je n'intervenais pas, je ne me permettais pas de donner mon avis.

Un jour d'hiver, l'association m'a invitée à témoigner de ma connaissance du sujet et de ma souffrance dans une conférence. Ce soir-là, j'ai rencontré celui qui allait sauver ma vie, Jean-François. C'est un ancien professeur de mathématiques, père d'un enfant dyslexique, et qui a créé le seul établissement en France qui était, à l'époque, habilité à recevoir des dyslexiques avérés et sévères, dont les soins étaient pris en charge par la Sécurité sociale. Avant de rentrer dans cette institution pour dyslexiques lourds, il est demandé aux candidats, après un entretien en présence de l'équipe pédagogique et des parents, de rédiger une lettre de motivation. La lettre ci-dessous a été écrite par un enfant dyslexique avéré, qui a été ensuite intégré dans cet établissement spécialisé :

mon père et ma mère m'ont dit que  
j'ai été être chez vous  
avec mes legos pour jouer  
dans ma chambre. Il me faut environ trois  
mètres carrés. À très très très bien sûr  
Victor qui a mal.

Dans ces mots, il faut lire :

Mon père et ma mère m'ont dit que j'allais être heureux chez vous. Est-ce que je peux emmener mes legos pour jouer dans ma chambre ? Il me faut environ trois mètres carrés. À très bientôt.

Victor qui a mal.

Voilà comment s'exprime à l'écrit un enfant dyslexique avéré. Sur une feuille blanche, donc dénuée de repères visuels pour l'enfant, l'écriture plonge irrémédiablement vers le bas. Le « peut » et le point d'interrogation sont omis. À noter que s'il écrit « banche » pour signifier « chambre », il est cependant capable d'évaluer qu'il lui faut trois mètres carrés pour installer ses legos.

Jean-François était le principal intervenant. J'étais censée passer après lui et être le témoin vivant de ce qu'il aurait expliqué auparavant. Au fur et à mesure de son intervention, j'ai eu l'explication que je cherchais depuis si longtemps. Ces pressentiments, ces doutes, j'avais eu raison d'écouter mon instinct. Au cours de sa prise de parole, il a projeté deux documents. L'un expliquait les mécanismes et les conséquences de la dyslexie. Il montrait clairement que c'était un dysfonctionnement cérébral, qui entraînait des problèmes de mémoire immédiate, de repères dans le temps et dans l'espace, des oublis... Et dans un deuxième transparent, il expliquait la dysorthographe qui, elle, n'avait rien à voir avec un quelconque dysfonctionnement cérébral. Ce document avec ce mot, « dysorthographe », si long, si compliqué, a agi sur moi comme une décharge électrique. Jean-François convenait que les erreurs du dysorthographe étaient quasi identiques à celles du dyslexique mais que les causes étaient différentes. Il a donné des tas d'exemples. Il a utilisé le mot « amalgame » et dit qu'il fallait arrêter de tout mélanger. La dysorthographe n'était pas si grave et elle se réparait. Des orthophonistes ronchonnaient, les parents comprenaient. Tout d'un coup, j'ai manqué d'air.

J'étais à une feuille de papier à cigarette d'un morceau d'explication, d'une vérité qui allait me sauter à la figure. Et là, j'ai entendu Jean-François dire : « C'est une histoire de disponibilité de l'enfant et de méthode d'apprentissage qui n'a pas convenu à l'élève ! »

Le plafond de verre que j'avais au-dessus de ma tête venait d'exploser. Je me suis retrouvée dans une sorte d'état second. Une simple histoire de méthode. J'étais la dernière intervenante à parler ce soir-là et je crois que j'ai fait pleurer trois cent quatre-vingts personnes.

Je suis montée à la tribune, en larmes. J'ai dit simplement : « Je viens d'avoir la vérité que je cherchais depuis si longtemps. »

Les larmes n'en finissaient plus de couler. Le plus terrible, c'était cette évidence, cette simplicité. Le peu de temps qu'il lui avait fallu pour mettre un mot sur des années d'errance. C'était terrifiant de voir que, tout d'un coup, l'explication était à ce point limpide. Claire comme de l'eau de roche. Alors, ce n'était que ça ? Ce n'était qu'à cause de ça que j'avais subi phobies scolaires, humiliations et mauvaise orientation ?

Je suis descendue de l'estrade, je suis allée me rasseoir et à la fin de la conférence, j'ai couru vers Jean-François en lui disant qu'il fallait qu'on se revoie le plus vite possible. « Ne vous mettez pas dans cet état-là ! m'a-t-il répondu, bienveillant. C'est réparable ! »

A priori, c'était plutôt une bonne nouvelle. Mais avant de commencer les réparations, j'avais quelques comptes à régler avec mon passé. Je venais de comprendre à trente-six ans que ma souffrance n'était due qu'à un bouquin d'apprentissage de la lecture qu'on m'avait mis sous le nez à sept ans.

### *Pertes et fracas*

Je ne sais pas comment j'ai ramené ma voiture ce soir-là. Quelques jours plus tard, je m'effondrai au pied d'un ascenseur. On était le 4 mai. Ce midi-là, je devais déjeuner avec ma sœur, pour son anniversaire. J'avais passé la nuit chez les amis qui hébergeaient ma fille et je repassai chez moi pour me changer. Je rentrais dans le hall de mon immeuble quand je me suis sentie mal. J'ai fouillé mes poches à la recherche d'un crayon, mais je n'ai trouvé qu'un tube de rouge à lèvres. Je l'ai saisi, et avant de perdre connaissance, j'ai à peine eu le temps d'écrire « Help » sur le miroir du hall. Comme dans les feuilletons. Je me suis réveillée à l'hôpital. L'infirmière ne savait pas qu'il y avait quelqu'un sous les draps, tellement j'étais maigre. Je pesais moins de quarante kilos. Perfusée, j'ai été interdite de visites pendant dix jours.

J'avais l'impression que les adultes avaient trompé la petite fille que j'avais été et bousillé la première partie de ma vie. J'étais révoltée par le fait que le personnel de l'éducation qui aurait dû m'aider n'avait jamais su le faire. J'étais comme un aveugle qui retrouvait la vue d'un seul coup. Je ne voulais plus rien, si ce n'est me cacher les yeux, me boucher les oreilles et qu'on me foute la paix. Comme quand j'avais huit ans et que j'avais tenté de me réfugier chez les sœurs carmélites. Toute mon existence s'était construite sur des malentendus avec les mots. Le désir de vengeance est monté insidieusement. J'ai cru que j'allais assassiner tous les gens qui étaient sur mon chemin. Les mots m'avaient prise en otage pendant tant d'années. Si j'en étais là, c'était par la faute de tous ceux qui avaient ponctué ma vie de jugements et de mauvaises notes. Tout le monde a encore mis ça sur le compte de mon divorce. Ma sœur, ma mère, ma famille, personne n'a cherché plus loin.

Seul l'homme qui partage ma vie aujourd'hui, et que je venais de rencontrer depuis peu, a fait sauter les différents masques que je montrais aux gens. Il m'a écouté établir des listes de coupables. J'aurais pu faire des choses terribles contre les autres. Je pense sincèrement que l'on a échappé au fait divers. J'ai entamé récemment l'écriture d'un polar dans lequel je suspends par les pieds cette saleté d'institut qui m'a démolie quand j'avais six ans. Et ce, alors que j'estime aujourd'hui être parvenue à transcender ma colère. Ce n'est rien à côté du bouillonnement qui agitait alors mon esprit ! J'avais retrouvé les adresses de toutes celles et ceux qui, sans le savoir, m'avaient détruite. Je me répétais tous les soirs : « Si je ne m'en sors pas, ils vont tous y passer. » Pour moi, cela relevait de l'impardonnable. Je n'avais qu'une idée : sortir de l'hôpital, les retrouver, les menacer, leur faire peur. Leur parler ? Non, trop facile. Il fallait quelque chose de spectaculaire, à la hauteur de ce qu'ils m'avaient fait subir. J'étais allée loin dans mon délire obsessionnel. J'avais même contacté un copain que je savais un tantinet voyou, qui avait, en tout cas, quelques cambriolages à son actif, et je lui avais demandé d'aller crever les pneus de certaines de mes cibles. La bonne sœur de la punition des traits droits, la bonne sœur de la tête-passoire, la bonne sœur qui me hurlait dessus... Je revivais toutes les humiliations de mon enfance. Puis un jour, mon compagnon m'a dit : « Arrête de regarder dans le rétroviseur, pousse des pieds. Si un jour tu écris un bouquin, tu iras le leur apporter et tu leur diras par où tu es passée. » C'est lui qui avait raison.

Après mon séjour à l'hôpital, j'ai retrouvé Jean-François. Je lui ai avoué qu'il m'avait sauvé la vie. Je pense sincèrement que je ne serais plus là sans cette prise de conscience. Il m'a ouvert les yeux sur le mal qui me rongeaient, il m'a fourni l'explication que j'avais cherchée une partie de ma vie. Il était ému, mais aussi un peu inquiet de ce qui allait naître de cette résilience.

Pour la dernière fois, j'ai rouvert les cartons et repris toutes mes recherches grammaticales. J'ai décidé une bonne fois pour toutes de trouver *le* moyen de ne plus faire de fautes. C'était décidé, je n'abandonnerais plus. J'ai repris les phrases que je m'étais dictées quelques années auparavant. Je travaillais une bonne partie de la nuit, je dormais un peu puis je m'y recollais. Il fallait que j'invente quelque chose qui me permette de ne plus avoir besoin d'ouvrir un bouquin de grammaire. J'étais confortée dans mon entreprise par Jean-François, qui m'encourageait : « Tu vas trouver, parce que tu as développé autre chose, une autre intelligence », me disait-il. « Si tu as été capable d'apprendre à lire et écrire quasiment toute seule, tu peux le faire. Mais réveille-toi. » Il faut dire qu'à l'époque, j'étais encore assommée de médicaments.

Jean-François m'a raconté son histoire, détaillé ses recherches. Il m'a confié ses notes pour que je puisse travailler. Je l'écoutais avec passion et je m'imprégnais de son savoir-faire et tout autant de son savoir-être. Il a compris immédiatement qu'il n'était pas sur mon chemin par hasard. Le problème, c'est que je n'ai pas tenu mes promesses tout de suite. La crainte de mal faire reprenait le dessus. Dès que je trouvais une astuce, j'arrêtais mes recherches, j'avais tellement peur d'avoir oublié l'exception que j'enfouissais vite mes pochettes et mes cahiers dans un carton comme si j'anticipais le fait que cela allait me sauter une nouvelle fois à la figure. Que quelqu'un viendrait encore souligner des morceaux de texte en rouge. Pourquoi je n'allais pas au bout ? Là encore, c'est Jean-François qui m'a redonné confiance. « Tu n'es pas handicapée, tu vois, tu entends, tu as deux mains. Alors, tu dois y arriver. Et si tu n'y arrives pas maintenant, dis-toi que tout ceci n'est pas de ta faute ! »

C'est exactement le langage que je tiens aujourd'hui aux enfants.

<sup>1</sup>- Tous les noms des personnes citées ont été modifiés.

## Debout, sur mes deux pieds

À la fin de mon congé maladie, j'ai cherché un emploi pouvant m'amener sur le terrain de la formation. Pour la première fois de ma vie, je me suis inscrite à l'ANPE et j'y ai repéré très vite une petite annonce, à laquelle je pouvais postuler grâce à mon niveau bac plus deux. Il s'agissait d'enseigner dans une Maison familiale rurale. J'avais déjà été en contact avec ces établissements quelques années plus tôt. Quand je travaillais au lycée professionnel, je m'étais particulièrement intéressée à tous les recalés, ceux que l'on n'acceptait plus dans les classes supérieures. On m'avait chargée de la création d'une base de données constituée des vœux que les élèves formulaient quant à la poursuite de leurs études. Par classe et par ordre alphabétique, je rentrais dans l'ordinateur leurs souhaits, qu'il s'agisse d'un BEP, d'un bac professionnel ou d'un BTS. Puis je classais les avis des professeurs, qui entérinaient l'orientation de ces élèves. Je m'étais rendu compte que sur une classe de vingt-huit, il restait toujours sept ou huit gamins qui n'obtenaient pas ce qu'ils voulaient. Et à ceux-là, on ne proposait rien. Ils se retrouvaient sur le carreau.

À ce poste, j'étais devenue une sorte de confidente. Quand les jeunes venaient dans mon bureau me décrire les stages qu'ils auraient aimé décrocher, les discussions glissaient facilement sur leurs rêves d'avenir. Un jour, une fille qui était destinée à travailler dans la comptabilité a échoué à ses examens. Quand elle est venue me voir, je pensais qu'elle allait s'effondrer. Mais elle m'a dit, fièrement : « Je m'en fiche, moi, je veux être bergère. » Elle avait repéré une école appelée « Maison familiale rurale », tout près du lycée. C'est elle, la première, qui a évoqué devant moi ces établissements. C'est grâce à elle si, le jour où j'ai vu cette annonce à l'ANPE, j'ai su immédiatement à quoi correspondait ce sigle mystérieux, MFR.

### *Dans le monde méconnu des Maisons familiales rurales*

Ces établissements associatifs en contrat avec le ministère de l'Agriculture accueillent des jeunes à partir de la quatrième et des adultes en formation. Dans les MFR, on prépare des CAP, des BEP, des baccalauréats professionnels et des BTS, dans l'agriculture, le bâtiment, la restauration, le commerce ou les services à la personne. Aujourd'hui, il y a plus de quatre cents MFR sur le territoire. La première Maison familiale rurale date de 1937. À l'époque, beaucoup de familles paysannes se plaignaient que l'école, plutôt que de former de futurs adultes qui auraient eu envie de travailler dans les champs ou dans les fermes, incitait plutôt les jeunes à quitter la campagne pour la ville. Des parents, des syndicalistes agricoles et un curé (le mouvement était marqué par la démocratie sociale d'inspiration chrétienne) ont ouvert le premier établissement dans un village du Lot, et ont fondé les bases qui sont aujourd'hui toujours de rigueur dans l'ensemble des MFR de France : la participation active des parents, le développement du milieu local et la pédagogie par l'alternance, qui a été plus clairement élaborée à la fin des années 50. Dans ces établissements, les jeunes enchaînent en effet deux semaines en entreprise après une semaine ou deux passées à la Maison familiale. J'ai postulé et j'ai été recrutée.

Dans ma ville natale, il y avait une maison de redressement réservée aux filles, tenue par des religieuses jusque dans les années 70. Petite, lorsque je passais devant le bâtiment, j'avais interdiction de tourner la tête pour la regarder. Cette maison était maudite. Je ne savais pas à l'époque qu'un jour, les bâtiments seraient rachetés et transformés en Maison familiale rurale. Je ne devais, en aucun cas, croiser le regard de l'une de ces filles de mauvaise vie qui parfois fumaient au travers des barreaux des fenêtres de leurs chambres au premier étage. Quant aux baies vitrées du rez-de-chaussée, celles-ci étaient complètement occultées par un assemblage en quinconce de panneaux de béton brut et laid.

Mais en arrivant à la MFR où j'allais travailler, j'ai découvert un petit château, un parc et des locaux flambant neufs. La première semaine d'intégration fut un choc pour moi. Je découvrais un autre monde, un univers où l'enseignement à dispenser était basé sur l'alternance. Ce mot pourtant clair au premier abord cachait des richesses que je n'allais pas tarder à découvrir. Je voyais les élèves rentrer le lundi matin à la MFR d'une quinzaine de jours de stage, sourire aux lèvres et heureux d'être là. J'ai très vite compris pourquoi.

Au lieu de commencer par un cours de mathématiques dès 8 heures, ils n'arrivaient qu'à 8 h 30 et prenaient le temps de boire un café en compagnie de l'équipe pédagogique et des parents qui les déposaient pour la semaine, car la plupart des élèves étaient internes.

La classe démarrait par deux heures de mise en commun. Chaque élève témoignait de son expérience sur le terrain. Les jeunes échangeaient entre eux. Certains avaient rencontré des difficultés dans la pratique et en faisaient part au groupe. J'écoutais attentivement des témoignages de jeunes ayant côtoyé la vieillesse dans une maison de retraite médicalisée. D'autres racontaient qu'ils avaient dû manier l'outil informatique et produire des tableaux chiffrés. Cela semble une broutille aujourd'hui, mais c'était bien moins évident il y a quinze ans. Ce qui me plaisait le plus dans ce débriefing, c'était l'humilité qu'ils mettaient tous dans le récit de leurs expériences.

Pourquoi ces établissements ne sont pas davantage connus ? Pourquoi n'orientons-nous pas davantage de décrocheurs vers ces maisons familiales rurales ?

Selon des chiffres du ministère de l'Éducation, entre juin et octobre 2011, 223 000 jeunes seraient sortis sans diplôme du système scolaire. Soit cinq pour cent des jeunes de plus de seize ans scolarisés en lycée ou lycée professionnel. Parmi ces 223 000 élèves, la moitié est littéralement perdue de vue par l'institution. Ces adolescents sont en rupture de formation : ils décrochent et arrêtent leurs études avant l'obtention de leur diplôme. La majorité des études montrent que les garçons sont plus nombreux à décrocher de l'école. Les jeunes filles dans ce cas présentent des troubles intériorisés : anorexie, boulimie, dépression. Les garçons décrocheurs ont plutôt tendance à marquer leur mal-être en adoptant des comportements violents ou en prenant des substances illicites.

Maxime aurait pu éviter de faire deux classes de seconde générale consécutives si on lui avait un jour parlé des MFR. Au lieu de cela, après ses deux années scolaires ratées, il a jeté l'éponge, n'a plus remis les pieds dans son lycée et s'est embarqué pour trois années d'errance, pendant lesquelles il allait d'un petit boulot à un autre. En Maison familiale rurale, il se serait frotté plus rapidement au terrain, en alternance, *via* les stages obligatoires. Il aurait été valorisé et sûrement orienté vers l'animation plus tôt.

Le conseiller d'orientation de la fin de la troisième savait bien pourtant que Maxime se rêvait en directeur de centre de loisirs. Était-ce nécessaire, en sachant cela, de lui imposer une seconde générale, alors qu'il avait envie de travailler rapidement ?

Il est vrai que son milieu familial le poussait plutôt à suivre des études longues. Pour sa mère, il était hors de question que son fils ne passe pas son baccalauréat. Déjà petit, en loupant son CP, il était devenu le mouton noir de la famille. « Comment se fait-il que mon fils soit en difficulté ? » se demandait-elle. « C'est impossible ! Pas lui ! »

Maxime s'est construit sur un apprentissage du « lire et écrire » bancal. Quand je l'ai rencontré, à dix-huit ans, cela faisait trois années qu'il avait tout arrêté. Comment lui remettre le pied à l'étrier, alors qu'il ne croyait plus en lui depuis si longtemps ? J'ai tenté de le faire parler, mais il n'avait qu'un mot à la bouche : partir, fuir, prendre la route, retaper un vieux camion et voyager pour retrouver d'autres décrocheurs. Ces jeunes se reconnaissent entre eux et s'encouragent à vivre à côté de cette société qui ne leur correspond pas ou plus. Dès leur majorité, ils marquent le stop final en prenant la route. Quelle confiance ont-ils dans les adultes ? Que faut-il faire pour éviter les dérives et s'apercevoir à temps qu'un jeune ne va pas bien ?

Maxime était malheureux, il le sentait et devenait même dangereux pour lui-même. Chez une psychologue, il a pu déposer ses lourdes valises et enfin se tenir debout, sur ses deux pieds. Il a été courageux, a affronté le regard de sa famille et de ses amis sur cette drôle de pause dans sa vie.

Il va mieux maintenant, il a repris confiance en lui. Il n'est jamais parti en camion sur les routes de France, ni au Maroc, ce dont il rêvait. Il a passé son BAFA, son brevet d'aptitude à la formation d'animateur, et dans la foulée, son BAFD pour devenir directeur de centre de loisirs. Il travaille maintenant dans l'animation, comme il le voulait à la fin du collège.

Que de gâchis et de temps perdu ! Pourquoi ? Le conseiller d'orientation a-t-il omis de proposer à Maxime une entrée en MFR ? Les parents craignaient-ils que leur enfant sorte du circuit de l'Éducation nationale et n'obtienne pas le sésame du baccalauréat ? Ils se sont obstinés, de redoublement en redoublement, malgré les souhaits de l'adolescent. Je suis persuadée que tout cela partait pourtant d'un bon sentiment, mais au final, les années ratées en établissement classique se sont accumulées, alors que l'élève aurait pu prendre, dès sa première sortie de route, le chemin de traverse, en laissant de côté l'autoroute.

### *Catherine et le mur de Berlin*

La pédagogie de l'alternance implique le croisement des savoirs théoriques et de ceux issus de l'expérience. Elle exige de privilégier l'autoformation et la coformation, la recherche et la production de savoirs et la réflexion collective. Chacun s'exprime, du formateur à l'élève le plus timide. J'appelle cela la « pédagogie du réel ». Voilà ce que je cherchais depuis longtemps pour l'élève qui n'était pas dans le moule traditionnel de l'école unique. Grâce à cela, ils allaient droit vers une insertion sociale et professionnelle réussie.

Pour nous, formateurs dans ces Maisons familiales rurales, l'expérience de terrain était notre moteur. Contrairement à l'enseignement traditionnel, l'élève nous amenait la matière et nous devions monter nos cours en fonction de leur vécu et de leurs besoins pour la prochaine période de stage. Ils devaient être capables d'aisance au téléphone face à certains clients ? Nous travaillions là-dessus. Ils devaient savoir manier Excel ? Nous montions dans la foulée un atelier sur la pratique de ce logiciel. Nous les aidions réellement et très concrètement à avancer pas à pas sur la voie de la reprise de confiance. Souvent les jeunes s'entendaient dire pour la première fois qu'enfin ils étaient bons, voire excellents. J'avais acquis la certitude que le travail en situation réelle favorisait la réussite. Enchaîner ainsi les stages, en allant jusqu'au bout d'une tâche dont ils voyaient les résultats, comparables à ceux des adultes, constituait pour beaucoup de jeunes un succès. Le stage était donc pour eux un véritable travail à accomplir, une mission à remplir et non un exercice qui avait été créé pour les besoins de la formation.

L'élève apprenait en faisant. Il était obligé de s'impliquer d'autant plus que l'organisation de la formation favorisait l'interrogation, la réflexion, la remise en cause. Avant leur départ en stage dans un même secteur d'activité, l'ensemble des élèves fabriquait un plan d'étude, une enquête leur permettant de mieux appréhender leur futur milieu professionnel. Ils partaient avec une série de questions à poser aux salariés de l'entreprise ou au responsable de stage. Elles étaient mises en commun, sélectionnées par le groupe, puis mises en forme par le moniteur. Même le plus timide était obligé de poser des questions parfois délicates. Faudra-t-il, dès mon premier stage, faire la toilette d'une personne âgée ? Quelle réaction dois-je avoir si un client, dans un restaurant, me fait des avances ?

En MFR, l'élève est responsabilisé et a lui aussi le droit d'interroger l'adulte sans risquer de s'entendre dire : « Ici, c'est moi qui pose les questions ! »

La plupart des élèves de ces établissements sont internes. Ils participent à la vie de l'école, cela fait partie de la philosophie des MFR. Et les formateurs doivent aussi donner de leur temps en dehors des heures de cours, à raison de 35 heures de présence par semaine. En fonction de son emploi du temps, chaque moniteur doit assurer une veillée par semaine, c'est-à-dire rester avec les élèves jusqu'à 22 heures, l'heure à laquelle le maître d'internat arrive pour la nuit.

Ces jours-là, j'avais l'impression d'être saint Pierre, j'avais un énorme trousseau rempli de clés dans la poche pour fermer toutes les portes. À 18 heures, les cours se terminaient. Après une pause venaient l'étude surveillée et le dîner, puis à la veillée proprement dite il fallait occuper les jeunes. La consigne était simple : qu'ils fassent tout sauf regarder la télé. L'intérêt était qu'ils partagent leur temps ensemble, et qu'ils ne se réfugient pas dans leur chambre après la fin des cours. J'aimais bien ça, j'avais l'impression de retirer ma casquette de formatrice pour endosser celle de monitrice de centre de loisirs pour ados. À 21 heures, on stoppait les jeux et tout le monde montait se coucher. Il fallait vérifier que chaque élève était présent, calmer les disputes entre copines et rassurer les plus sensibles, en proie à une crise de nostalgie de la famille ou d'un petit ami. Ma journée de travail ne s'arrêtait que lorsque toutes les lampes de chevet s'étaient éteintes et les portes fermées.

Les Maisons familiales rurales ne délaissent en aucun cas la partie théorique. Les programmes scolaires et les diplômes préparés sont les mêmes que ceux de l'enseignement traditionnel. C'est l'organisation des cours, répartis entre les temps de formation à l'école et en entreprise, qui change.

J'étais formatrice dans des classes équivalant maintenant à des premières années de bac professionnel agricole et j'avais en charge les heures d'enseignement général, c'est-à-dire le français et l'histoire-géographie. Puisque je devais assurer les cours de français, j'ai tout de suite prodigué à mes élèves quelques séances de remédiation orthographique, pour les amener à corriger leurs erreurs et à combler leurs lacunes avec ce que j'avais pu trouver les années précédentes au cours de mes recherches.

Peu après mon arrivée, j'ai fait la connaissance de Catherine, une jeune fille sérieuse et appliquée. Et suis restée sidérée devant l'une de ses copies. La première partie du devoir était réservée à une chronologie d'événements. La question posée était la suivante : « Citez-moi l'événement historique qui vous a le plus marqué au xx<sup>e</sup> siècle. »

Catherine avait répondu : « Le fut du montre de Belin. »

J'ai parcouru la copie et je me suis aperçue que ce que j'avais sous les yeux était quasi illisible, incompréhensible. J'ai stoppé ma correction et demandé à l'élève de venir me voir. Souriante, elle s'est assise à côté de moi. Je lui ai demandé : « Catherine, peux-tu me donner quelques réponses à l'oral, comme ça, au pied levé ? Je voudrais voir si tu as acquis les principaux événements qui ont marqué le xx<sup>e</sup> siècle. »

J'ai donc reposé la première question du devoir. Ses grands yeux bleus plantés dans les miens, elle m'a dit : « Pour moi, c'est la chute du mur de Berlin ! Je m'en souviens parce que le mot me fait penser aux gâteaux qu'on mange à l'apéritif ! »

C'était donc cela que signifiait « Le fut du montre de Belin » !

Sans attendre, Catherine a ajouté : « Je sais, j'écris mal. Mais c'est comme ça dans toute la famille. Mon père, mes frères, ma grand-mère paternelle, on écrit tous comme ça. C'est pour ça que je suis ici à la MFR, plus personne ne voulait de moi. »

Par quel bout allais-je prendre les choses pour tirer cette jeune fille vers le haut ? J'ai foncé voir la responsable. « Catherine ? Ah oui ! C'est un excellent élément sur le terrain mais elle est incapable d'écrire, m'a répondu la collègue, un peu embarrassée. Alors on traduit... On cherche, on décortique et parfois on comprend ce qu'elle a voulu dire. »

Quelle réaction allait avoir le correcteur d'un jury d'examen devant une telle copie ? Avec cette jeune fille, je venais réellement de mettre les pieds dans le monde des « dys » : les dyslexiques, les dysorthographiques. Les vrais. Dans les familles comme celle de Catherine par exemple, il est nécessaire de redoubler d'attention. soixante-dix pour cent des dyslexiques présentent des antécédents familiaux, les cas pouvant être très différents d'une famille à l'autre et passer inaperçus.

*« Je vois des traits, des ronds et des points »*

Au cours des premières années de primaire, une lecture lente, laborieuse, une mauvaise orthographe chez un enfant par ailleurs éveillé à l'oral, doivent donner l'alerte. Avant toute chose et pour éviter qu'il ne s'enfonce pendant toute sa primaire, il faut prendre le problème énergiquement en main, d'abord en contactant les enseignants et en discutant avec eux, puis en consultant son médecin généraliste, qui l'orientera vers un médecin ORL et un ophtalmologiste afin de s'assurer que l'enfant entend et voit bien.

En cas de suspicion de dyslexie, au lieu de courir tête baissée chez l'orthophoniste, il est préférable de prendre un rendez-vous au bon endroit, au CHU le plus proche, pour avoir un diagnostic fiable. Les centres hospitaliers régionaux disposent tous, depuis 2001, d'un centre des troubles du langage et des apprentissages. Des équipes pluridisciplinaires, composées la plupart du temps d'un neuro-pédiatre, d'un psychologue, d'un orthophoniste et d'un psychomotricien dispensent des bilans complets. En cas de suspicion de dyslexie sévère, il ne faut pas hésiter à demander une confirmation avec une IRM, même si obtenir un rendez-vous prend souvent plusieurs mois. L'imagerie permet de visualiser le cerveau au travail et montre pourquoi l'enfant peine à la lecture. Un article du *Figaro*, daté du 16 février 2011, cite des travaux de chercheurs californiens de l'école de médecine de Stanford. Selon eux, « l'imagerie cérébrale d'adolescents dyslexiques est le meilleur moyen actuel de détecter ceux qui arriveront à corriger leur handicap ». C'est ce que préconisait Jean-François, qui travaillait avec des enfants

dyslexiques avérés.

En revanche, si à l'issue du bilan effectué dans l'une de ces unités, la dyslexie n'est pas diagnostiquée, alors cela signifie que l'enfant en difficulté est simplement un dysorthographe « pur ». La méthode d'apprentissage qu'on lui a mise sous les yeux n'était pas faite pour lui.

Si une mauvaise lecture se couple avec de grosses fautes à l'écrit, c'est probablement parce que l'enfant *devine* les mots plutôt qu'il ne les lit. Avec une méthode globale ou semi-globale, un enfant de CP va très rapidement devoir lire des mots assez longs. J'ai coutume de dire que cet apprentissage-là de la lecture revient à mettre sous les yeux de certains enfants un catalogue de vente par correspondance. Un enfant visuel, par exemple, va percevoir le mot comme un vêtement déjà monté, sans penser qu'il a fallu le tailler, le découper, le coudre pour qu'il devienne un pantalon. Confronté à cette manière d'apprendre, l'enfant photographie des mots sans comprendre leur mécanique, à savoir l'assemblage des lettres et des syllabes qui le composent. Il n'aura pas appris que le mot « tomate » est obtenu à partir de l'assemblage des syllabes *to-ma-te* qu'il devra déjà savoir lire et écrire le mot. Parfois même, on saute l'apprentissage des lettres, pour arriver directement au mot. Ce qui explique les difficultés qu'il va rencontrer ensuite quand il s'agira de passer de la lecture à l'écriture.

Si un enfant a une bonne mémoire visuelle, alors il reconnaît les mots qu'on lui a appris et cela vous donne l'impression qu'il lit. Or, quand un enfant pose ses yeux pour la première fois sur un mot, il voit des ponts, des traits, des points, des ronds, mais en aucun cas un mot qui fait sens. Pour l'aider à le mémoriser, le livre de lecture lui associe souvent une photo. Il apprend donc à reconnaître les termes, mais associés à une image.

J'ai montré à un enfant ceci, sans lui préciser qu'il s'agissait d'un mot :

قيدح

Il s'agit du mot « jardin » en arabe. Quand je lui ai demandé ce qu'il voyait, il m'a répondu : des ronds, des traits, des points. Quand un enfant lit pour la première fois un mot issu de sa langue maternelle, celui-ci lui semble tout aussi étranger qu'un mot de la langue arabe ou japonaise.

Je lui ai mis le mot « tomate » sous le nez et je lui ai demandé ce qu'il voyait. Il m'a répondu la même chose : des traits, des ponts, des ronds, des boucles. En aucun cas il n'était en mesure de lire le mot « tomate ».

Après avoir dissimulé les mots, j'ai montré à l'enfant la photo d'un jardin et la photo d'une tomate, il a compris que le premier mot que je lui avais montré correspondait à un jardin et le deuxième à une tomate.

Avec une méthode de lecture dite mixte, l'enfant saura lire vite parce qu'il rapproche le mot de la photo correspondante par déduction, ou encore grâce à la silhouette du mot. Il repère quelles sont les lettres qui montent et celles qui descendent, comme le *l* et le *p* de « lapin », pour se souvenir du mot.

Si l'approche par la photo aide l'enfant à trouver le mot, donc à l'identifier, elle n'assure en aucun cas sa bonne graphie. La plupart du temps, il l'écrira comme il l'entend.

Et cela donne des écrits bancals, qui montrent que les élèves n'ont pas appris à décomposer correctement les mots. Vous trouverez ci-dessous un extrait de *L'Étranger* d'Albert Camus, écrit lors d'une dictée par un élève de sixième :

« Nous sommes descendu dou les trois est marie sai imediatement jetter allo. Masson et moi, nous savont dessendu un peut »

La phrase initiale étant :

« Nous sommes descendus tous les trois et Marie s'est immédiatement jetée à l'eau. Masson et moi, nous avons attendu un peu [...] »

*Tout va trop vite*

Il faut neuf mois pour apprendre à lire correctement. Aujourd'hui, on voudrait qu'un enfant de CP sache lire avant Noël. Certains enfants lisent déjà des morceaux de texte au bout de la cinquième semaine de CP. Les instituteurs pensent ainsi faire plaisir aux parents. N'avez-vous jamais entendu un enseignant dire à un élève :

« Ils vont être contents, papa et maman, que tu saches déjà lire ! » Laissons-leur le temps. Et faisons en sorte qu'ils n'apprennent pas déjà à écrire s'ils ne savent pas encore lire correctement.

Je fais allusion ici à des méthodes qui ne conviennent pas à certains enfants. Je ne suis pas en train de dire qu'il y en a une meilleure que les autres. En revanche, je pense sincèrement que l'utilisation d'une méthode qui permet d'activer les trois types de mémorisation, celle de la vue, celle de l'ouïe et celle du geste, porterait ses fruits.

J'aimerais qu'on arrête enfin de faire croire aux enfants que tout va s'arranger, comme par magie. « Allez, mon chéri, ne t'inquiète pas, tu vas être gentil, tu vas aller, comme l'a dit la maîtresse, chez l'orthophoniste et tout va s'arranger. » C'est le genre de phrases avec lesquelles on berce d'illusions nos enfants. Le petit chéri sera gentil, si gentil que pendant plusieurs années, il passera beaucoup de temps en rééducation. Trop de temps. Quand je vois arriver chez moi des enfants qui regardent le bout de leurs chaussures, persuadés d'être nuls et de surcroît intimement convaincus que tout est de leur faute, je vous assure que je passerais facilement à la moulinette l'orthophoniste qui les a gardés ainsi sans résultats pendant plusieurs années !

Un enfant miné par un CP raté et une méthode de lecture qui ne lui a pas convenu, n'a rien à faire dans le cabinet de l'orthophoniste. La dysorthographe « pure » se répare vite et bien. Il suffit de reprendre l'apprentissage là où l'enfant a arrêté de progresser. C'est mon quotidien, et une vingtaine d'heures suffisent à rectifier son niveau.

Mais alors, quels sont les champs d'action de l'orthophoniste ?

L'Institut orthophonique de Paris, créé en 1830, a d'abord servi à rééduquer le bégaiement. Aujourd'hui habilité à traiter tous les troubles de la voix, de la parole ou du langage oral et écrit, l'orthophoniste ne peut intervenir que sur ordonnance médicale, d'un généraliste ou d'un spécialiste. À la première visite, il établit un bilan, qu'il transmet au médecin de famille, lequel prescrira alors un nombre aléatoire de séances chez l'orthophoniste.

Il évalue et prend en charge les différents troubles du langage oral, l'articulation par exemple, le retard de parole, la dysphasie. Il rééduque aussi l'écrit du dyslexique, la dysgraphie, la dysorthographe liée directement à une dyslexie avérée et enfin la dyscalculie. Il intervient également auprès d'un public handicapé.

Je ne veux pas accabler toute la profession, mais je pense qu'un aspect du métier est faussé depuis de nombreuses années. Un dyslexique avéré est *forcément* dysorthographique, d'où le travail indispensable du praticien. En revanche, un dysorthographique « pur », pour lequel la méthode d'apprentissage de la lecture n'a simplement pas fonctionné ou était inappropriée, n'est pas dyslexique. Donc l'orthophoniste ne pourra rien – ou très peu – pour lui. Je n'ose pas imaginer que certains font l'amalgame entre les deux et qu'ils continuent à recevoir des dysorthographiques purs, souvent pendant plusieurs années consécutives.

S'agit-il alors pour eux de remplir leurs cabinets d'enfants échoués de CP plutôt que de rééduquer une vraie dyslexie qui relève réellement de leur mission ?

Que savent les médecins généralistes de la dyslexie, eux qui prescrivent ces séances chez l'orthophoniste ? Après en avoir interrogé une bonne dizaine, voici les réponses que j'ai obtenues : « Dans mes études de médecine, ce chapitre a été abordé en cinq minutes. Alors je prescris des séances chez l'orthophoniste puisque ce sont les consignes du ministère de la Santé. » Ou pire encore : « Personnellement, je n'ai jamais étudié la dyslexie au cours de mes années de formation. »

Les généralistes prescrivent trop souvent des séances d'orthophonie aux enfants comme s'ils prescrivaient des séances de kinésithérapie à un adulte qui souffre du dos. Même s'il n'y a pas d'amélioration, les parents n'osent pas arrêter les séances de peur de stopper un processus qu'ils pensent payant sur le long terme. Il n'y a pas de limite dans le temps, à savoir que les renouvellements d'ordonnances peuvent se faire indéfiniment, en fonction de ce que dit l'orthophoniste, par bilan écrit interposé. Les médecins les lisent-ils réellement tous ? Et surtout, savent-ils décrypter ce jargon professionnel ? Une fois qu'il a établi une prescription, le médecin généraliste n'y revient généralement pas.

À l'heure où la France souffre du déficit abyssal de la Sécurité sociale, pourquoi l'État accepte-t-il de rembourser des séances chez l'orthophoniste, souvent inutiles, voire inadéquates pour une majorité d'enfants ? À qui profite le crime ? Les orthophonistes doivent-ils camoufler certains échecs de l'école ?

Il n'est pas rare que ces passages chez l'orthophoniste s'étalent sur des années, à raison, souvent, de une séance hebdomadaire. Encore une fois, je ne dénigre pas la profession, ces auxiliaires médicaux sont d'un grand secours pour les enfants qui ont réellement besoin d'une rééducation. Mais aux dysorthographiques purs, ils n'apporteront qu'une aide très réduite, en les obligeant, parfois, à sortir de l'école pendant les heures de cours. Ce qui implique d'ailleurs que les parents s'organisent en plein milieu d'après-midi pour conduire l'enfant à sa séance d'orthophonie. Ils doivent parfois quitter leur lieu de travail pour cela. Si on pousse la réflexion, cela crée du stress pour le parent, qui doit remanier ses horaires pour venir chercher son enfant à l'école, puis l'amener chez l'orthophoniste, où il patientera le temps de la séance dans la salle d'attente. Et surtout, ce sont des moments au cours desquels les enfants pourraient s'amuser, faire du sport, souffler, plutôt que de faire face, une nouvelle fois sans résultats, à leurs difficultés scolaires. Puisqu'il est demandé à tous les Français, en ces temps de crise, de consentir à des efforts et de se serrer la ceinture, j'aimerais que soit menée une grande enquête nationale pour chiffrer le coût de ce gâchis.

### *Mettre en confiance*

Pendant les années au cours desquelles j'exerçais à la MFR, j'ai monté des formations avec Jean-François. Il s'agissait d'apprendre à des professeurs de lycée agricole à s'adresser à un public en difficulté, en particulier à l'écrit. Dans ces ateliers, je parlais de mon vécu d'élève en échec scolaire et de la façon dont on aurait pu m'aider. Je ne m'adressais pas à des professeurs de l'Éducation nationale, mais à des formateurs affiliés au ministère de l'Agriculture, qui allaient se frotter à ces gamins que l'on avait, pour pas mal d'entre eux, éjectés du système scolaire.

J'ai notamment fait découvrir à des équipes d'enseignants ce qu'était le mouvement croisé, indispensable à tout bon apprentissage. Il serait bon d'en vérifier systématiquement l'acquisition auprès de chaque enfant, dès la rentrée à l'école maternelle. Je m'en sers quotidiennement pour rectifier la confusion droite-gauche chez les enfants, mais pas seulement. Il active les deux hémisphères cérébraux pour la traversée de la ligne médiane, l'axe vertical séparant le côté droit et gauche du corps. L'enfant améliorera son développement moteur, c'est-à-dire sa coordination motrice et sa conscience de l'espace (dessus, dessous, devant, derrière) en effectuant le mouvement croisé régulièrement. D'autre part, sa vision binoculaire, sa respiration, son endurance à l'effort en seront nettement améliorées. Le mouvement croisé doit être appris lentement, « en conscience ». Il s'agit en fait de mettre en scène le mouvement dit « de reptation », c'est-à-dire l'action de ramper des premiers stades du développement moteur des enfants. Si l'enfant n'a pas marché à quatre pattes, il peut se retrouver en difficulté pour acquérir les fondamentaux. Quelques exercices suffisent pour l'acquérir. La première série de mouvements doit se faire vers l'avant : lever le bras droit, plier la jambe gauche en avant, taper avec sa main droite la cuisse gauche, puis croiser, donc alterner, gauche et droite. L'idéal est de répéter ce mouvement quatre fois. Suivent trois autres séries de mouvements qui se réalisent en alternant le geste vers l'avant et vers l'arrière, toujours en croisant, mais en changeant les points de contact (intérieur du genou, cheville, mollet).

Tous debout, la main droite en l'air, les adultes que je formais se prêtaient au jeu de la vérification de ce mouvement. Pour finaliser et ancrer le mouvement croisé, je leur demandais de refaire les mêmes mouvements en sautillant. Si un enfant ou un adulte parvient à faire cet exercice automatiquement, sans réfléchir et sans s'arrêter, je sais que le mouvement croisé est ancré et acquis. Un mouvement croisé non acquis provoquera chez les élèves des difficultés pour apprendre par cœur, ils seront dissipés et peu aptes à rentrer dans une phase d'apprentissage. Alors qu'avec l'acquisition de celui-ci, je suis certaine que l'enfant sera désormais présent et disponible, tant pour apprendre que pour rester concentré.

Les piètres danseurs de valse ou de tango qui écrasent volontiers les pieds de leur partenaire ne possèdent pas, la plupart du temps, le mouvement croisé. Idem chez les adolescents qui, lors des cours de sport, ont des difficultés pour trouver leur pied d'appel quand ils doivent effectuer un saut en longueur ou en hauteur.

Un autre exercice me paraît essentiel dans la remédiation. Il s'agit de l'exercice du « 8 » qui active encore la traversée de la ligne médiane. Devant soi, le pouce pointé vers le plafond, je vais lentement tracer dans l'espace la forme d'un 8 couché, en commençant par le centre et en allant vers le haut, et en suivant le mouvement de la main

avec les yeux. Après avoir fait le mouvement trois fois avec une main puis trois fois avec l'autre, la dernière difficulté consiste à le faire avec les deux mains rassemblées.

Cet exercice améliore considérablement la coordination et l'équilibre ainsi que la vision binoculaire et la perception des profondeurs. Il aide à relaxer les yeux, le cou et les épaules en facilitant l'accommodation visuelle. S'astreindre régulièrement à cet exercice permet d'améliorer la capacité à recopier un texte écrit au tableau, exercice compliqué pour l'enfant qui a des difficultés réelles de concentration. C'est pour cela que régulièrement, il s'entend dire : « En plus, tu ne sais pas recopier ! Ce n'est pourtant pas compliqué. »

Combien d'élèves ont entendu cela ? N'en déplaise aux instituteurs et professeurs probablement en manque de formation, cela peut être très compliqué pour un enfant de recopier le tableau sans faire de fautes. Le fait de lever la tête et de la baisser sans arrêt vers sa copie peut provoquer l'oubli de lettres voire de mots. C'est un exercice extrêmement difficile pour ceux qui ne sont pas à l'aise avec l'écriture. Il ne suffit pas de dire : « Concentrez-vous ! Faites attention ! » Cela non plus n'est pas inné. Ils vont recopier le tableau lettre par lettre et non pas groupe de mots par groupe de mots. Ces enfants sont encore dans l'encodage et le décodage des mots, ils sont incapables de lever les yeux et de reproduire à l'identique ce qu'ils ont vu avant. Parmi eux, on trouve parfois ceux que j'appelle les « enfants méduses » : avachis sur leur table, ils s'affalent et s'étalent au fur et à mesure des heures de classe où ils doivent rester assis. Ils pourraient presque se laisser glisser sous la table. Souvent, on les prend pour des fainéants, des irrespectueux. Le seul moyen pour ces enfants de ne pas se fatiguer, c'est de s'appuyer sur n'importe quel support. D'où cette comparaison avec la méduse, aux membres flasques. L'enfant donne l'impression de ne pas maîtriser son corps. Or, comment être présent dans une salle de classe, comment être à l'écoute d'un maître et d'une explication dans cette position ? Dans ce cas-là, il faut être pragmatique. Commencer d'abord par rééduquer leur posture générale, avec un ou plusieurs passages chez un ostéopathe. Il vous dira peut-être que son sacrum est déplacé, par exemple. Se tenir droit change beaucoup de choses dans la capacité d'apprentissage. L'enfant est alors présent, attentif, dans des dispositions beaucoup plus favorables pour apprendre.

J'ai exercé cinq ans en Maison familiale rurale. Ce sont des souvenirs formidables. Je me rappelle pourtant avoir entendu certains professeurs de lycées généraux dire que les MFR, c'était pour les débiles. Cela me glaçait. Quand un élève arrive dans ce type de structure, c'est surtout parce que son parcours est très chaotique. Il y a des élèves en échec scolaire, des décrocheurs, mais pas seulement. J'ai travaillé avec des jeunes en très grande difficulté et petit à petit, j'ai pris conscience que je n'étais plus de ceux-là. J'ai aussi compris l'importance, dans une scolarité, de la disponibilité du jeune. Dans la sphère de l'intelligence, il y a les amis et les ennemis de la mémoire. Si ses parents se disputent le soir, comment demander à un enfant de se concentrer sur sa leçon d'histoire ?

Sur ces questions, j'ai beaucoup appris du professeur Feuerstein, ce pédagogue israélien qui s'est occupé d'enfants ayant survécu à la Shoah. Beaucoup pensaient à l'époque qu'ils étaient irrécupérables à cause des horreurs qu'ils avaient endurées, de leur passage dans les camps de la mort, pour certains, ou de la perte de leurs parents. Il a mis au point une méthode pédagogique débloquent le processus émotionnel et intellectuel qui leur permettait d'apprendre. Il a fait naître ce qu'il a appelé la « pédagogie à visage humain » et créé des outils pédagogiques destinés à des enfants qui ne pouvaient pas apprendre de manière conventionnelle : la méthode d'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage de l'enfant, plus souple que le simple test de QI, par exemple. L'examineur intervient sans cesse au cours de l'évaluation dynamique, il interprète les résultats, il anticipe les difficultés. L'enfant est donc dans une réflexion plus poussée, l'examineur lui demande systématiquement s'il est bien persuadé des réponses qu'il donne et augmente ainsi sa capacité de réflexion. L'examineur prend conscience de ce que l'enfant sait ou ne sait pas faire. Il n'est pas comparé à une norme, mais à lui-même, le but étant de comprendre comment il apprend et comment il réfléchit. On ne trouvera jamais dans un test de QI : « Qu'est-ce qui te fait sourire ? » ou « Qu'est-ce qui te motive ? » par exemple. Une fois que ses capacités sont identifiées, l'examineur peut les élargir, les consolider et les relier.

Le professeur Feuerstein a également élaboré un programme d'enrichissement instrumental, parce que l'examineur se sert de ce que l'enfant sait faire seul pour lui permettre d'organiser sa pensée et parvenir au résultat. Cela revient à faire prendre conscience à l'enfant de ses capacités et de ses déficits. Si l'enfant est incapable de faire des comparaisons, l'adulte en face de lui va le stimuler. À force d'exercices, d'interactions et grâce à une attitude empathique, l'enfant en difficulté va finir par comprendre de quoi il est capable et réussir.

Je me suis inspirée de ces pédagogies. À la Maison familiale rurale, je suivais beaucoup d'adolescentes déjà mères et des élèves en souffrance qui vivaient en foyer ou en famille d'accueil. L'une des jeunes filles de ma classe avait besoin de se mettre à la fenêtre toutes les dix minutes pour respirer. Quand un problème personnel ou familial prend toute la place, l'élève n'est plus disponible pour les leçons à apprendre, l'écoute en classe et les exercices de mise en pratique.

J'ai lu bon nombre d'ouvrages traitant de la pédagogie comme ceux écrits par Maria Montessori, Célestin Freinet et d'autres qui ont marqué toute une époque avec des idées nouvelles. Au xx<sup>e</sup> siècle, la pédagogie est devenue une pratique, un ensemble de méthodes. Les pédagogues s'efforçaient d'utiliser des éléments de psychologie et considéraient l'éducation comme un acte global de construction de la personne et non comme une simple transmission de connaissances.

Je dévorais leurs ouvrages. L'un d'eux, Carl Rogers, m'a véritablement marquée, je n'oublierai jamais le jour où j'ai lu les premières pages concernant sa pédagogie. Je n'arrivais plus à m'arrêter, ce que je lisais correspondait à ce que je faisais, pensais, réalisais déjà auprès des jeunes. Il a profondément modelé ma vision de la pédagogie et je l'utilise toujours aujourd'hui.

En février dernier, j'ai rencontré Martin, un jeune garçon de treize ans, élève en quatrième dans un établissement privé et réputé pour son excellent niveau. J'avais sous les yeux un 3,5 sur 20, sa dernière note en mathématiques. L'appréciation écrite à l'encre rouge sur la copie résonnait comme une sentence : « Martin, ce devoir est une vraie catastrophe !! » Sa moyenne en milieu de deuxième trimestre n'était pas bonne et il avait très peur qu'on lui ferme la porte de la troisième. Nous devions trouver ensemble une explication à son manque de confiance. C'est la raison pour laquelle on m'avait fait venir dans cette ville de l'ouest parisien.

Nous étions à la mi-février et il restait peu de temps pour redresser la barre. Cela me mettait moi-même face à un vrai challenge. J'avais trois heures pour trouver pourquoi ses résultats étaient en chute libre et lui prouver que rien n'était encore perdu.

Il fallait établir une confiance réciproque en un temps record. Pour cela, l'empathie serait mon fil d'Ariane. En trente minutes chrono, j'ai pointé avec lui les endroits où il avait perdu des points puis je lui ai demandé de parcourir rapidement le cours correspondant pour me prouver qu'il avait bien compris. Son professeur particulier de mathématiques, que j'avais eu au téléphone, m'avait confirmé qu'il avait assimilé la leçon. Après l'avoir écouté, j'ai assuré à Martin qu'il avait bien compris. Il m'a regardée d'un air étonné en pensant que j'étais un peu farfelue car, vu la note obtenue, la seule chose dont il était persuadé, c'était bien qu'il était nul.

Après lui avoir résumé en quelques mots le but de ce cours et lui avoir traduit en termes concrets à quoi cela allait lui servir dans la vie, je lui ai demandé de se mettre au travail. Mais nous allions renverser la vapeur, travailler à l'envers. Au lieu de lire et de relire ses cours comme il le faisait d'habitude en pensant qu'il les mémorisait, j'ai changé la donne. Je lui ai demandé de me préparer un sujet de devoir avec un barème et un corrigé. En clair, il se glissait dans la peau du professeur.

Martin, passionné de ballon rond, a eu l'idée de prendre pour exemple des matchs de football. Comme il devait travailler sur les fréquences, il a conçu un tableau à cinq colonnes. Sur la première colonne, il a indiqué un temps compris entre zéro et cinq minutes, puis en dessous, un autre entre six et vingt minutes et ainsi de suite jusqu'à la fin du temps imparti pour un match de football, soit quatre-vingt-dix minutes. Puis à l'opposé, il a inscrit le nom des équipes qu'il avait sélectionnées et le nombre de buts marqués par chacune d'entre elles.

Ensuite, il a transformé les buts marqués en pourcentages, pour les représenter sur un graphique circulaire. Il était non seulement concentré, mais il voulait aussi me prouver quelque chose. Je le laissai tracer son cercle après avoir consolidé son compas, pris son rapporteur cassé et rafistolé avec un bout de scotch. Il a rempli son « camembert », fier d'inscrire dans la partie la plus importante le nom de son équipe favorite, l'Olympique lyonnais, à qui il avait fait marquer le plus grand nombre de buts.

Martin venait de créer son propre devoir, uniquement pour lui, en enlevant le côté affectif et en gommant cette sensation de nullité qui lui collait à la peau dès qu'il s'asseyait à son bureau. Il avait oublié qu'il était face à un devoir de maths. Que s'est-il passé au cours de ces deux heures dans la tête de celui qui pensait ne rien comprendre du tout ? Je l'explique par ce que j'appelle la « magie de l'empathie », cette capacité à comprendre l'autre, à le rassurer et, à demi-mot, lui transmettre ce message : « Je sais par quoi tu es passé. » Je lui avais précisé, juste avant qu'il ne commence, que j'étais plutôt une littéraire et que les maths n'étaient pas mon fort.

Voire même que je trouvais ça plutôt inintéressant et que j'avais toujours pensé qu'il était facile pour un élève bon en mathématiques d'avoir un bac S. Il m'avait regardée d'un drôle d'air puis inconsciemment mise de côté pendant son temps de création et d'appropriation des choses.

Carl Rogers fut l'un des plus éminents psychologues américains de sa génération. Il a réussi à faire apparaître une vision personnelle de l'éducation. Il considérait que l'individu possédait en lui une vraie capacité à se former, à résoudre ses problèmes. Si les enfants que je voyais étaient malheureux à l'école, ce n'était pas de leur faute. J'ai toujours été persuadée qu'il fallait absolument qu'ils le comprennent et qu'ils agissent en conséquence. C'est exactement ce que j'ai fait avec Martin. J'ai privilégié la recherche du savoir en tant que processus. Je devais faire en sorte de faciliter son travail en l'impliquant. Il devait prendre conscience qu'aucun savoir n'est définitivement acquis sauf si on l'a modelé à sa façon, répété grâce à sa propre technique. Tout ceci est le fondement du sentiment de sécurité. Martin se croyait nul en maths, donc il ne se rendait jamais en confiance à un nouveau contrôle de maths.

Rogers allait à l'encontre de la pratique « traditionnelle » du métier de psychologue. Plutôt que d'agir en expert qui comprend le problème et décide de la façon dont il doit être résolu, il pensait qu'il fallait libérer le potentiel que possède le patient pour résoudre par lui-même ses problèmes personnels. Il s'est attiré les foudres de ses confrères. Mais il a persisté. J'ai retenu de lui l'idée que le pédagogue doit être un « facilitateur » de l'apprentissage car l'élève a des motivations et des enthousiasmes et qu'il ne sait pas comment les faire fructifier. Il appartient à l'enseignant de les libérer et de les favoriser. C'est ce que j'ai fait avec Martin. Le foot, c'est sa passion. Je l'ai aidé en m'interdisant d'intervenir pour le laisser chercher et trouver.

Où en sommes-nous aujourd'hui face à ce type de pédagogie ? Pour moi, faciliter l'apprentissage est mon objectif principal. C'est la meilleure façon de contribuer au développement de l'individu. Par la même occasion, il apprend aussi à vivre en tant que personne, debout sur ses deux pieds. De cette façon, je reconstruis avec lui les fondations de sa « maison ». Je lui permets de (ré)assurer sa construction personnelle, qui a été touchée, ébranlée, voire qui s'est parfois complètement écroulée. Cette manière de transmettre le savoir pousse l'élève vers des résultats rapidement visibles. Le formateur doit toujours avoir à l'esprit qu'il doit s'adapter à l'élève et non l'inverse.

Cartable à la main, mine des mauvais jours, celui qui marmonne timidement un vague bonjour, jette son sac sur le bureau tout en s'installant devant sa classe comme un roi sur son trône, n'est pas de ceux qui peuvent tirer les gamins vers le haut. J'ai de plus en plus de mal avec cette façon de faire. Certains enseignants commencent le cours comme si, pour eux, ce métier n'était que la transmission d'un contenu. Comment être intéressé quand on a face à soi un individu qui parle pendant cinquante minutes sur le même ton ? C'est tout cela que Rogers fait voler en éclats dans sa pédagogie, que l'Éducation nationale a rejetée.

On peut toujours trouver du positif chez un élève. Un jour, un ami proche m'a raconté qu'il avait eu 0,5 sur 20 en comptabilité. L'enseignante avait écrit : « Bon résultat pour le travail fourni. » L'appréciation était particulièrement bien choisie. Combien de parents espèrent entendre de la bouche de l'enseignant que leur enfant a aussi des qualités, même s'il est embourbé dans ses mauvaises notes ? En tournant son commentaire de manière positive, celle-ci a laissé entendre à mon ami qu'il pouvait toujours s'améliorer. C'est ce que je fais avec les enfants dont je m'occupe, je me sers de leurs bons acquis pour leur faire reprendre confiance en eux. Ils rattrapent rapidement le niveau de la classe et s'épanouissent enfin.

<sup>1</sup>- Albert CAMUS, *L'Étranger*, Gallimard, coll. « Blanche », 1942.

## L'orthographe transformée en conte de fées

Parallèlement à mon boulot, je suivais toujours plusieurs élèves. Non plus les copains de ma fille mais d'autres, qui m'arrivaient par le bouche-à-oreille. Pendant nos séances du mercredi et du samedi, je notais toutes les questions qu'ils me posaient. Plusieurs de ces enfants, déjà en fin de primaire, n'avaient rien compris au rôle et au fonctionnement des pronoms personnels. Je constatais qu'ils ne maîtrisaient pas les fondamentaux, comment pouvaient-ils construire une phrase et accorder correctement les verbes ?

J'inventais des jeux au fur et à mesure des ateliers que je dispensais. Je leur disais : « Si "moi" correspond à "je", à quoi correspond "maman et moi" ? »

Ils devaient me répondre « nous ». J'enchaînais avec « lui et ses copains », et là, ils peinaient à me répondre « ils ».

À les regarder chercher et à les écouter, j'avais la sensation qu'ils avaient sauté les barreaux d'une échelle. Ils se retrouvaient dans la classe du dessus alors qu'ils n'avaient pas compris les pronoms personnels. L'un d'eux avait même transformé une règle de grammaire à cause de ses lacunes. Il m'avait dit, sûr de lui : « Moi, je n'accorde jamais avec "avoir". »

Je lui en avais demandé la raison. Il m'avait répondu : « Parce que je cherche "il". »

Je ne voyais pas où il voulait en venir. Il m'a expliqué : « J'ai appris la règle par cœur qui dit que "le participe passé conjugué avec "avoir" s'accorde en genre et en nombre avec son complément d'objet direct s'il est placé avant." »

Il avait isolé « il » dans la phrase et donc modifié complètement la règle. Et aucun enseignant ne s'en était rendu compte.

Les parents qui m'envoyaient leurs enfants n'ont jamais rien su de mes relations compliquées avec la langue française. Tant que je n'étais pas sûre, je ne voulais pas leur en faire part. Je ne voulais pas qu'ils m'accusent d'utiliser leurs enfants comme cobayes et de ne pas être certaine à cent pour cent de ce que je leur transmettais. Heureusement, d'ailleurs, que je n'ai pas eu à leur avouer que j'avais à tâtons dans mes recherches. Cela m'aurait arrêtée net dans mes démarches.

### *La naissance de Hugo*

Au début des années 2000, j'ai aidé un enfant qui ne comprenait rien à la construction de la phrase. Je lui ai demandé comment les choses pouvaient lui sembler plus simples. Et là, il m'a dit : « Raconte-moi une histoire. » J'ai alors pensé aux deux rois de la grammaire française : Être, le gentil et Avoir, le méchant. Il m'a dessiné le château du bon roi Être et il a placé le vicieux Avoir, celui qui nous piège sans arrêt, dans un cachot. La trame de ma méthode venait d'apparaître clairement à mes yeux. J'allais transformer la grammaire en conte de fées.

Étymologiquement, un auxiliaire est un soutien, une personne qui fournit une aide. Le nom commun vient du latin *auxilium*, qui signifie « secours ». C'est plutôt curieux, parce que les auxiliaires avoir et être, dans la grammaire française, mettent plus régulièrement des bâtons dans les roues des petits et des grands qu'ils ne leur apportent du secours. Au fil des années d'une relation plus que tumultueuse, je les ai apprivoisés. Ils sont devenus des auxiliaires... de vie ! J'en ai fait les héros de *Hugo et les rois*, que j'ai écrit en une nuit.

Au départ, cela devait s'appeler *La Grenouille verte*, en référence à mon terrible pense-bête. J'ai commencé avec les accords de participes passés. L'idée que je voulais faire passer aux enfants, c'était qu'Être était un auxiliaire assez simple, prévisible, sympathique, d'où l'idée d'en faire un bon roi, bedonnant, qui aime ses sujets.

Je mets délibérément une majuscule car dans ma méthode, je personnifie les auxiliaires.

Dans « Les zèbres sont allés jusqu'à la mare », je conseille aux enfants de partir du participe passé (donc sa terminaison en -é par exemple), puis je les incite à reculer dans la phrase pour savoir s'ils peuvent trouver Être. Pour cela, il faut bien chercher, car il peut être « habillé » en « suis », « es », « furent », « sommes », « sois », « êtes » ou « sont ». Eh oui, Être adore se déguiser et jouer à cache-cache ! Une fois Être identifié, il suffit de poser la question « Qui est-ce qui ? » pour trouver comment accorder le verbe aller.

L'auxiliaire Avoir, en revanche, est tordu, jamais content. J'en ai fait un roi sec, aigri, hirsute. Il ne répond qu'à « Qui ? » ou « Quoi ? ». Et à rien d'autre. Il complique la vie des enfants. Et d'un grand lot d'adultes, soit dit en passant. Prenons « Les bananes que j'ai mangées ». Ne me dites pas que cette configuration de phrase ne reste pas problématique pour un grand nombre d'entre nous !

Je me suis dit qu'il fallait empêcher Avoir de faire n'importe quoi. D'où la naissance d'une sorte de « mur mental », juste après le participe passé. Je conseille aux enfants de dessiner ce mur dans leur tête ou au crayon à papier dans la phrase.

« Les éléphants ont bu l'eau de la mare. » : après « bu », ils grimpent en haut du mur et sautent de l'autre côté en se posant la question : « Qui ? », « Quoi ? » S'ils trouvent la réponse au pied du mur je leur dis de filer, c'est-à-dire de ne pas accorder. Ils ont bu quoi ? L'eau. On file et on n'accorde pas.

En revanche, s'ils sont obligés, pour trouver leur réponse, de remonter dans la phrase et de repasser le mur, là, ils devront accorder. Comme dans « Les bananes que j'ai mangées ». J'ai mangé quoi ? Les bananes. Si je dois repasser le péage de l'auxiliaire avoir, en quelque sorte, je paye donc j'accorde !

J'ai rassemblé ces techniques dans *Hugo et les rois*. Le héros est un petit garçon que j'ai inventé en pensant à mes nœuds au ventre les veilles de dictées. Il est aidé par une petite fée qui déjoue les pièges de la langue française. J'ai recréé, d'une certaine façon, l'école dont j'avais rêvé. Après le premier opus, Hugo a eu deux petits frères : *Hugo au royaume des sujets dangereux* et *Hugo joue à cache-cache avec les rois*.

J'étais lancée. Après m'être occupée des accords, j'ai repris mon dictionnaire. Je l'ai démonté dans tous les sens. Je voulais trouver un truc pour savoir quels étaient les mots qui doubleraient leurs consonnes. Par exemple, « voter » et « trotter » : pourquoi l'un prend un *t* et l'autre deux ? J'ai pris tous les mots du langage courant d'un gamin qui rentre en sixième. J'ai dressé des listes et des listes sur des Post-it que je collais partout autour de mon bureau. Si on m'avait dit d'emblée, à l'école, que les seuls mots de la langue française qui commencent en *il-* et qui ne doublent pas leur *l* étaient *île*, *îlot* et les mots de la même famille, ça m'aurait déjà simplifié les choses. En effet, tous les autres le doublent : *illusion*, *illettré*, *illuminé*, *illégal*... Idem pour les mots en *af-*. Les seuls qui ne doublent pas leur consonne sont : *afin*, *Afrique*, *africain* et les mots de la même famille.

J'ai épluché tous les verbes qui se terminent par *-otter*, *-apper*, *-opper*. J'avais compris que ce qu'il fallait faire pour mémoriser, c'était créer une image mentale. De cette façon, enfants comme adultes se souviennent de l'orthographe du mot. J'ai inventé une histoire qui met en scène un cheval, et dans laquelle je place des verbes qui se terminent en *-otter*. Certains d'entre eux sont employés comme noms communs, mais je précise aux enfants que dans la langue française, on les utilise aussi comme des verbes. Et je raconte l'histoire suivante, en tenant compte du vocabulaire d'un enfant de fin de primaire :

Avant de poser la selle sur le dos du cheval, je *frotte* le dos de l'animal. Puis je m'équipe : j'enfile une paire de *bottes* et une *culotte*. Le cheval, dont la crinière *flotte* au vent, *trotte*. Sur son dos, je *ballotte*, mais je tiens bon, comme *menotté* à la crinière. Une fois à l'arrêt, je le récompense en lui donnant une *carotte*. En rentrant vers l'écurie, il *crotte*. Quand je le lave, il *grelotte* puis sous l'effet de l'eau, ses crins *frisottent*. Avant de partir, je me *débotte* et remets mes baskets. Mon pull *cocotte* le cheval !

Insérés dans cette histoire, ces verbes en *-otter* sont plus facilement mémorisables. Il en existe quelques autres (*boycotter*, *roulotter*, *calotter*, *dégotter*, *mangeotter*, *garrotter*...), mais ils ne sont pas utiles à un enfant de CM2. J'ai utilisé le même processus pour les verbes qui se terminent en *-apper*, qui pour moi faisaient référence au chien.

Le chien s'ennuie dans la cour. Il *happe* les mouches et *jappe*. Tout d'un coup, il aperçoit un renard et *s'échappe*. Je vais le chercher et je le *frappe*.

Pour savoir si le *p* se double dans les verbes en *-opper*, j'ai recours au mot « vélo ». Si on retrouve « vélo » ou

une référence à son utilisation, à l'infinitif ou en conjuguant le verbe, le *p* se doublera. Deux *p* comme les deux pédales du vélo. Par exemple, on retrouve le mot « vélo » dans les verbes *développer* et *envelopper*. À vélo, on *stoppe* à l'intersection et on *achoppe* sur un caillou. Sinon, il n'y a qu'un *p* à *galoper*, *télescoper*, *choper*, *écloper*, etc.

Pour augmenter le capital mots, on peut aussi mimer et dessiner au moment de l'apprentissage. Pour se souvenir que le nom « accueil » a deux *c* et un *u*, je tends mes deux mains pour accueillir. Et pour que l'élève pense immédiatement au *u* après les deux *c*, je lui dis d'offrir à son visiteur une tasse remplie de café fumant. Cette tasse a, quand il la dessine sur son cahier, la forme d'un *u*.

Le mot « accusé » prend deux *c* car l'accusé a deux menottes. Le mot « acquitté », lui, n'en a plus qu'un car l'individu va être libéré et il n'a donc plus les deux mains entravées. J'avais compris ce qu'il fallait faire : se sortir du borbier des mots en se les appropriant et en les associant à quelque chose de concret, qui parlait à son utilisateur. Petit à petit, ma méthode prenait forme. J'étais déterminée à ce que plus jamais personne n'entoure en rouge mes erreurs et je voulais faire en sorte d'éviter au plus grand nombre de vivre ce qui m'était arrivé.

En parallèle, j'ai lu tout ce qui tournait autour de la mémoire, de la mnémotechnie, du fonctionnement du cerveau humain. Après des années de recherches intensives, le résultat a été détonant. J'avais acquis des connaissances qui me permettaient de donner de nouvelles astuces aux enfants. Le cerveau adore tourner en rond : on multiplie alors par trois les chances de retenir. C'est pratique pour apprendre les villes sur une carte de géographie, par exemple. Un autre conseil : il faut apprendre sept par sept. Sept villes, puis aller faire un tour, boire un verre d'eau et ensuite seulement se remettre au travail. C'est un chiffre qui sied parfaitement à la mémorisation.

### *La consécration*

Je voulais savoir si ma méthode était valable, si quelqu'un, dans les hauteurs du monde de l'édition et de la pédagogie, était intéressé par mes recherches. Alors j'ai envoyé le contenu de *Hugo et les rois* à une adresse e-mail, trouvée sur le site internet de l'Académie française. Sans crainte aucune qu'on me le pique. Je n'en étais pas là ! J'ai adressé le tout en signant : « Une inconnue du bord de la Loire ».

Internet ne m'était pas encore très familier et je ne savais pas que l'adresse de l'expéditeur apparaissait quand on envoyait un e-mail. Quelques jours plus tard, je recevais un coup de fil d'un certain Patrick, qui m'avait retrouvée *via* l'annuaire. Il était traducteur de formation et chargé des relations extérieures de l'Académie française. Il m'a tout simplement dit : « Vous avez trouvé un truc génial, venez me voir à Paris ! »

La semaine suivante, je me suis rendue à son domicile, à Belleville. J'avais emmené mon amie Sophie, parce que je ne voulais pas y aller toute seule. Après tout, je ne le connaissais pas. Belleville était l'ancien quartier de Sophie quand elle était étudiante en architecture. Et surtout, celle-ci était ma référence en orthographe. Je lui ai souvent téléphoné pendant l'écriture de *Hugo et les rois*, pour m'assurer que je maîtrisais les accords compliqués. Des nuits entières, j'ai cherché à apprivoiser les accords des verbes pronominaux, mais j'avais parfois des doutes. L'exemple le plus flagrant était le suivant : « Elle s'était juré qu'un jour, elle aiderait les enfants. » Avec ma méthode, appliquée à la lettre, j'ai découvert que « juré » se terminait en *-é* alors que je pensais instinctivement que l'on écrivait « elle s'était jurée ». À ce moment-là, j'ai pris mon téléphone pour vérifier auprès de Sophie que j'avais fait le bon accord. À chaque fois que je l'appelais, paniquée, avec ce type de questions, elle savait me répondre grâce à sa parfaite maîtrise de la grammaire française. À chaque fois, j'avais bien trouvé la bonne réponse. Je jubilais, jusqu'à ce qu'elle étaye son raisonnement. Je l'écoutais sagement me réciter la règle de grammaire correspondante tout en me félicitant intérieurement de l'avoir simplifiée. Même aujourd'hui, je ne comprends toujours rien à la formulation alambiquée des règles de grammaire traditionnelle. Mais qu'importe, j'ai trouvé mieux.

À notre arrivée, un homme habillé en blanc de pied en cap nous a rejointes au troquet du coin avant de nous emmener chez lui. Les exemplaires de la Pléiade, alignés sur ses étagères, m'ont fait une très bonne impression. Beaucoup de bienveillance émanait de cet homme à qui j'ai immédiatement trouvé un air de ressemblance avec Gainsbourg.

Il était transporté par mes trouvailles. Il a lu les quarante pages que je lui avais apportées en dix minutes, les tournant à la vitesse de la lumière. Il ponctuait sa lecture de « Oh, ça, c'est magique ! ». J'attendais sagement qu'il

termine. « Toutes les conditions du conte sont réunies : il y a le méchant, le gentil, la fée, les pièges, les clés. »

Mais j'avais oublié quelque chose. « Vous ne pouvez pas parler de "être" et "avoir" sans aborder le chapitre des verbes pronominaux. »

Il avait vu juste. Je les avais laissés de côté, parce que j'avais toutes les peines du monde à rendre la règle accessible à un enfant d'une dizaine d'années. Et il m'a dit, de façon sibylline : « Mettez donc un masque sur la tête d'"avoir" et vous verrez... ça va marcher. »

Il m'a laissée chercher. Mettre un masque, cela signifiait se faire passer pour quelqu'un d'autre. Il fallait que je creuse dans ce sens. « Retravaillez le dernier chapitre et ensuite, je ferai circuler *Hugo et les rois*. Je l'enverrai à des personnes dans l'édition qui pourraient être intéressées. »

Dès mon retour, je me suis exécutée. J'ai suivi le conseil de Patrick : j'ai mis en avant le fait qu'"avoir", dans certaines configurations de phrase, se faisait passer pour « être ». Et j'ai glissé dans *Hugo et les rois* ces fameuses tournures qui nous font nous arracher les cheveux, comme par exemple : « Elles se sont téléphoné. » Ceux qui ont compris cette règle imbuvable, qui savent immédiatement comment accorder le participe passé, ce sont souvent... vos supérieurs hiérarchiques. Je l'ai mise à la portée d'enfants de dix ans. Et donc, de leurs parents.

J'ai attendu quelques mois. Et c'est ainsi qu'un jour de janvier 2002, j'ai reçu un coup de fil. J'étais au volant, sur une route de campagne. Je me suis arrêtée sur le bas-côté parce que je savais que si je continuais, je perdrais le réseau de mon téléphone portable. Au bout du fil, un homme parlait clairement et posément. Pour patienter dans la salle d'attente avant un rendez-vous professionnel, cet éditeur d'une maison de dictionnaires avait sorti ce projet de livre qu'on lui avait envoyé dans la semaine. Dans ma voiture, au milieu des champs, je l'écoutais bouche bée m'avouer que j'avais mis au point la grammaire qu'il avait cherchée toute sa vie. La seule chose qui m'est apparue à cet instant précis, c'est mon dictionnaire. Pour moi qui l'avais décousu, qui avais démonté les pages et dormi avec lui, c'était plus qu'une consécration, c'était la récompense ultime pour avoir vécu entourée de Post-it sur lesquels s'affichaient des armées de mots.

Dans le courant de l'année 2002, la méthode *Hugo et les rois* a été testée par les grammairiens, les linguistes et les lexicographes du Robert. Pour la validation finale, je devais présenter ma méthode à l'oral devant tous ces spécialistes de la langue française.

Le rendez-vous a duré plus de deux heures. Ils étaient huit, en face de moi. J'étais au tableau, un feutre à la main, et je leur écrivais des phrases et des phrases pour leur expliquer l'ensemble des possibilités de ma méthode. Ils décortiquaient chaque mot, ne laissaient rien passer, ils testaient tout ce que je leur disais. J'avais l'impression de passer l'oral du bac. Alors que tout se déroulait relativement bien, l'un d'eux s'est levé en disant : « Il faut que j'aille vérifier quelque chose. » Sa sortie m'a complètement déstabilisée. J'ai tenté, tant bien que mal, de continuer. Il est revenu dix minutes plus tard. Il a fait le tour de la table et il est venu vers moi. Je me suis arrêtée en pleine phrase, le crayon en l'air. Il a attrapé ma main et m'a dit, avant de me laisser continuer : « La seule chose que je regrette, c'est de ne pas y avoir pensé avant. » Et il s'est rassis. J'ai continué, rassurée, jusqu'à la fin de ma démonstration. À la fin du rendez-vous, il est venu me serrer la main et m'a glissé à l'oreille une histoire drôle qu'il affectionnait : « C'est Bernard Pivot qui arrive au paradis. Une fois face à saint Pierre, celui-ci lui dit : "Ah, je suis ravi que vous soyez enfin arrivé jusqu'à nous ! Vous allez pouvoir nous expliquer une bonne fois pour toutes les accords des participes passés ! Et surtout la règle des verbes pronominaux, à laquelle, toutes créatures divines que nous sommes, nous n'avons jamais rien pigé !" »

Il s'esclaffait. J'avais gagné. Ils avaient validé mon petit Hugo.

J'ai reçu mon exemplaire le 22 octobre 2003, le jour de mon anniversaire. Il est sorti en librairie le 1<sup>er</sup> novembre. Quelle revanche pour moi ! Être éditée dans une maison de dictionnaires, c'était une véritable consécration. Et le succès a été au rendez-vous. Fin décembre, les 30 000 premiers exemplaires avaient déjà été vendus. Il fallait lancer une réimpression. La promotion de *Hugo et les rois* m'a tellement accaparée qu'après avoir jonglé avec les week-ends dans les salons aux quatre coins de la France et des pays francophones et la semaine au boulot, j'ai finalement dû quitter mon travail au sein des MFR.

## Mes rapports avec l'Éducation nationale

Pendant les séances de dédicace, les parents me remerciaient et me demandaient : « Comment avez-vous pu transformer la grammaire en quelque chose de si simple, de si ludique ? Vendez-le dans les écoles ! » J'ai rapidement découvert que dans ma région, quelques institutrices se l'étaient déjà procuré. Un jour, un gamin m'a raconté qu'en classe, quand les élèves n'avaient pas compris, ils allaient chercher un livre magique, dans lequel on gagnait des clés. Ce livre, c'était *Hugo et les rois*. J'ai appelé cette institutrice, sachant qu'elle enseignait à quelques kilomètres de chez moi. Mais elle m'a fait comprendre, gênée, qu'elle ne voulait pas que je vienne à l'école. En fait, elle ne voulait pas qu'on sache qu'elle utilisait d'autres outils que la méthode préconisée par l'inspection académique. Pourquoi ? Parce que mon livre n'était pas validé par les inspecteurs, je suppose. Ou alors parce que je marchais sur les plates-bandes des enseignants. Mes relations avec les instituteurs et les professeurs sont compliquées. Ma façon d'être et de dire ce que je pense, les témoignages des parents, mon travail innovant avec les enfants et enfin les résultats que j'obtiens, tout cela peut déranger. Ils se sentent malmenés et me le font payer par des réflexions déplacées pendant les conférences que j'organise. Ils ressemblent à des élèves dissipés qui mériteraient d'être sanctionnés ! De quoi pourraient-ils avoir peur, ces profs, ces instituteurs, ces orthophonistes ? De m'entendre clamer la vérité ? Raconter ce que les enfants me confient ? Rapporter ce ras-le-bol des parents face à l'Institution ? Je sais bien que cela doit être troublant pour eux. Mais qui doit se repositionner ? Le jeune ? Certainement pas !

Pour éviter des catastrophes, les dictées sont préparées à l'avance. Les enseignants font apprendre par cœur aux élèves les mots qu'ils retrouveront dans la dictée du lendemain. Cela rassure tout le monde : l'enfant, qui pense que tout ira bien, les parents et les enseignants. Si certaines écoles ont supprimé les notes, elles utilisent des lettres – de A à D – ou des couleurs. Or, il s'agit toujours d'une évaluation. Si l'élève obtient une majorité de ronds rouges, il se sentira aussi nul que s'il avait enchaîné les zéros. On demande aux élèves d'apprendre par cœur les mots. Oui, mais qu'en est-il pour ceux qui n'ont pas une mémoire visuelle fiable ? Et quand bien même, apprendre par cœur des mots dont ils ne comprennent pas la mécanique, à quoi cela rime-t-il ? Comment seront-ils capables de les réutiliser par la suite, de les ajouter à leur banque de mots ? Régulièrement, je suis face à des enfants dont les capacités de mémorisation n'ont pas fonctionné et pour lesquels il est impossible de retranscrire correctement la fameuse dictée préparée de la semaine précédente. C'est comme cela que l'on retrouve des aberrations. Et ce, pas seulement en primaire. « La jeune fille était *probablement en sainte* » pour « probablement enceinte » ou plus joli encore, « *paradoxe allemand* » pour « paradoxalement ». J'ai lu ces deux erreurs dans des copies de master II.

Les parents s'entendent dire : « Attendez, il va bien finir par avoir un déclic ! » La grande section, le CP et le CE1 font partie d'un cycle scolaire à ne pas briser. L'enseignant part du principe que sauf cas exceptionnel, on n'arrête pas ce cycle-là. Redoubler un CP, c'est quasi impossible. Un CP raté, on le paye toute sa vie. Je suis plutôt contre le redoublement mais dans ce cas, il faut avoir des outils de remédiation pour endiguer la chute le plus tôt possible. Or, on tend des pièges plus qu'on n'aide les enfants. Regardez la difficulté du son « o », en français, qui peut s'écrire *-o*, *-eau* ou *-au*. Les mots « modèles » affichés toute l'année sur le mur de la classe de CP changent parfois en CE1. Par exemple, en CP, le *-o* correspond à celui de « moto », le *-eau* à « chameau » et le *-au* à « autruche ». Mais dès l'année suivante, l'institutrice peut utiliser d'autres mots « modèles ». Les enseignants des différents niveaux communiquent entre eux, toutefois lorsque la porte de la classe se ferme, ils sont libres d'utiliser les outils qu'ils souhaitent. Malheureusement, lorsqu'ils quittent le CP et passent dans la classe supérieure, les élèves peuvent perdre leurs repères. Tout à coup, le *-au* de « autruche » est devenu le *-au* de « automobile ». Les enfants, perturbés par ces changements, peuvent mettre des jours à remonter la pente. J'ai suivi un enfant qui n'a réussi à écrire correctement le mot « haricot » qu'au bout de la... vingt-troisième fois. C'est à force d'essayer qu'il a fini par reconnaître le mot juste. *Ariqueau, arhiqueau, aricot, haricot* !

Ce fossé entre les besoins des élèves et les méthodes d'apprentissage des enseignants crée une déconnexion progressive entre eux. Gabriel, huit ans, avait des mots très durs pour sa maîtresse : « Tu sais, m'a-t-il dit lors de notre première rencontre, je ne l'aime pas du tout ! »

Je lui ai demandé pourquoi il était si catégorique. « Parce qu'elle est bête ! m'a-t-il répondu.

– Tu ne peux pas dire ça, ce n'est pas possible !

– Si, si, c'est possible !

– Alors explique-moi... »

Il m'a regardée et m'a dit : « Elle ne comprend pas que je ne comprends pas.

– Donc, que fais-tu ?

– Je lève la main et je lui dis que je n'ai rien compris.

– Et que fait-elle ?

– Elle m'explique pareil ! »

Gabriel venait de résumer en quelques mots pourquoi certains enfants se sentent si peu en phase avec leur maître, pourquoi ils ne cherchent parfois même plus à lever la main pour signaler qu'une explication leur échappe.

Damien a lui aussi eu affaire à des enseignants dépourvus de solutions. Après avoir changé d'orthophoniste en CE1, il a été suivi jusqu'en quatrième. Plus de dix années d'orthophonie. Cela a été bénéfique les premiers temps, mais il n'empêche qu'à dix-sept ans, quand je l'ai rencontré, Damien avait toujours d'énormes problèmes avec la langue et faisait une faute par mot. Les instituteurs ne l'ont pas forcément puni ou malmené. Ils étaient simplement désarçonnés. Ils laissaient Damien dans un coin de la classe, sans trop savoir que faire de lui et comment l'aider. Il se sentait mis à l'écart, trop nul pour être inclus. Pourtant, il n'a jamais baissé les bras. Il faisait consciencieusement ses devoirs, apprenait ses leçons avec beaucoup de difficulté, travaillait, mais cela ne donnait aucun résultat. Alors, en fin de CM2, sa mère s'est renseignée pour le placer dans un collège spécialisé, avec des classes consacrées aux élèves soi-disant dyslexiques. Dans ce collège, le programme était le même que dans un établissement classique, mais les professeurs prenaient davantage de temps pour le mettre en œuvre. Des heures d'étude étaient spécifiquement dédiées à l'amélioration des techniques de lecture, d'écriture, d'orthographe et de mémorisation. Et au brevet, à l'épreuve de français, Damien a eu une dictée simplifiée, plus courte que la dictée de l'épreuve classique. Il a été heureux et il a progressé dans ce collège.

Depuis qu'il a sept ans, Damien veut devenir infirmier. En fait, il a toujours rêvé d'être médecin. Il ne sait pas bien d'où cela lui vient, mais il se souvient que quand il était petit, il était fan de la série *Urgences*. Il la connaît par cœur. Là où certains ont rêvé devant *Superman* de se réveiller un jour avec des pouvoirs magiques au creux des mains, lui a rêvé de sauver des vies comme George Clooney. Il ne s'est jamais imaginé un futur professionnel ailleurs qu'à l'hôpital. Mais évidemment, avec ses notes catastrophiques, il a vite dû revoir ses espoirs à la baisse. Comment pouvait-il aspirer à un bac scientifique et à des études de médecine avec de tels résultats ? Pourtant, je reste persuadée que s'il avait été correctement pris en charge plus tôt et que l'on avait tenu compte de son mode de fonctionnement cognitif, il aurait pu sans problème prétendre à des études de médecine. Mais puisque les adultes s'échinaient à lui faire comprendre qu'il ne pourrait jamais devenir médecin, il a décidé qu'il serait infirmier. Pas question de changer de voie, c'est toujours à l'hôpital qu'il se destinait. Il s'est rassuré en se disant que finalement, il serait peut-être davantage au contact des gens de cette manière.

Il a donc intégré un lycée général, où il pouvait ensuite viser un bac Sciences et techniques médico-sociales. Il ne resta que quelques semaines dans cet établissement. Mi-octobre, la mère de Damien fut convoquée par la professeur principale. Pour elle, il n'avait rien à faire dans une seconde générale, parce qu'il était en proie à des difficultés « insurmontables » en français. Sa mère est restée sans voix. Un mois et demi après la rentrée scolaire, Damien était à nouveau rejeté du système classique. Que pouvait-il répondre puisqu'on lui disait d'emblée qu'il n'était pas à la hauteur ? Et que pouvait faire sa mère, à part repartir avec son fils sous le bras et lui trouver un autre lycée ? Sinon, devait-elle le condamner à une année où les difficultés seraient « insurmontables » ? Elle ne pourrait pas se plaindre, aux réunions parents-professeurs ou à l'annonce d'un éventuel redoublement. Elle avait été prévenue dès le premier trimestre !

Elle a dû trouver un établissement à la hâte pour que Damien ne perde pas trop de temps. Le lycée qui l'a accueilli lui a promis qu'elle n'aurait pas de soucis à se faire, que Damien allait enfin s'épanouir. Cependant, les promesses du proviseur se sont vite envolées. Sa mère a été à nouveau convoquée. Non, il n'était pas plus épanoui.

Damien a fini son année de seconde à 7 de moyenne. Il était condamné au redoublement. Au début de sa deuxième année de seconde, le proviseur a fait comprendre à sa mère qu'il serait plus sage de le changer d'établissement. Celle-ci lui a demandé si c'était une blague. Quand ils ont compris qu'elle refusait de se plier aux desiderata des enseignants et d'entamer un nouveau parcours du combattant, ils ont gardé Damien, mais à condition qu'il suive un Projet d'accueil individualisé, un PAI. Habituellement, c'est ce qui est mis en place pour

les enfants souffrant, par exemple, d'un trouble réel du comportement ou d'une maladie chronique. Pour cela, Damien et sa mère se sont retrouvés face au chef d'établissement, au prof principal et au médecin scolaire. Damien n'a pas bronché. Le jeune homme n'a pas un tempérament de rebelle. Il accuse les coups, silencieusement. Ils se sont étonnés de son silence. « Mais, Damien, enfin, tu ne parles pas ! Parle ! lui ont-ils lancé sans prendre de gants, pour le faire participer. On ne dira pas que tu es idiot, Damien, mais quand même... »

Quand même quoi ? Cette phrase en suspens disait tout. Ils ne savaient même pas aller au bout de leurs propos, trouver le mot qui qualifiait le plus justement Damien. Il va sans dire qu'ils ne se sont pas excusés de l'avoir traité d'idiot, et ce, devant sa mère. Même le médecin scolaire a été choqué par le peu d'égards avec lequel il a été traité. Ils ont finalisé le Projet d'accueil individualisé, et l'ont laissé repartir.

C'est à ce moment-là que je l'ai rencontré. Il n'a passé qu'une dizaine d'heures entre mes mains et est reparti gonflé à bloc. Aujourd'hui, il s'investit même dans le journal du lycée.

Certains enseignants pensent détenir un savoir inaliénable, qui leur permettrait presque de manquer d'égards aux enfants qu'ils ont en face d'eux, qui leur donnerait le droit de tout dire, sans y mettre forcément les formes. Bérénice, neuf ans, ne veut plus aller à l'école. Elle ne veut plus s'habiller, ni se coiffer. Sa maîtresse lui a tout simplement dit qu'elle ne marchait pas au charme et que lui faire les yeux doux n'arrangerait pas ses notes. Combien de gamins vivent des humiliations en secret à l'école ? Combien d'enfants souffrent, en silence, le soir dans leur lit en priant que l'école disparaisse à jamais ? Il y a vingt ou trente ans, lorsque l'on demandait à une petite fille ce qu'elle voulait faire comme métier, une fois sur deux, elle répondait « maîtresse d'école ». Aujourd'hui ce n'est plus le cas. Le travail de l'instituteur n'a plus la même valeur à leurs yeux. Comment en sommes-nous arrivés à ce que cette profession soit autant dévalorisée ? Pourquoi n'est-elle plus ce qu'elle était ? Pourquoi ne fait-elle plus envie, ou si peu ? Pourquoi des jeunes professeurs quittent-ils leur emploi à force d'être malmenés ?

Pour qu'ils puissent faire leur travail avec le plus de satisfaction possible, ils doivent avoir accès à des outils de remédiation, rapides et fiables. Actuellement, les professeurs fraîchement diplômés manquent cruellement de formation. Les élèves le savent et en profitent.

J'ai suivi Bruno pendant plus d'un an, avant qu'il ne devienne professeur des écoles. Je l'ai accompagné, tout au long de sa préparation au concours de l'IUFM. Il n'était pas très bon en orthographe et en expression écrite. Mais il était déterminé à réussir le concours. Il l'a obtenu et a fait partie des dernières promotions. L'année suivante, ces instituts de formation des maîtres fusionnaient avec les universités. Cette année-là, je l'ai vu un samedi après-midi sur deux. Mais j'étais dépitée. Non pas par Bruno qui progressait et s'accrochait comme un beau diable à l'idée qu'un jour, il aurait sa propre classe. Non, j'étais dépitée par son programme de formation. Ce jeune homme était bercé d'idées ronflantes mais rien n'était concret. Il ne disposait d'aucun outil réel. Surtout – et c'est le plus scandaleux à mes yeux –, il était formé à enseigner aux bons élèves. Celui qui campe au fond de la classe, qui fera partie des quarante pour cent d'enfants qui, en sixième, seront incapables d'écrire une phrase sans faire de fautes, celui-là était laissé de côté, alors même que c'était ce profil d'enfant qui avait précisément besoin d'aide, de soutien et d'une approche particulière.

Aujourd'hui, en master II, on confie directement des classes aux étudiants. Ils apprennent sur le tas leur futur métier. Combien d'élèves cobayes paieront toute leur vie ce genre de situation ? Où est passée la pédagogie, celle qui fonctionne, qui fait de vrais petits miracles ? Les professeurs en ont besoin. Ils ne savent pas faire, ont des classes chargées et parfois deux ou trois niveaux différents dans un même cours.

Bruno était en stage tous les vendredis, seul, avec une classe. Il se plaignait d'être une vraie girouette. Quand il se tournait d'un côté de sa classe, il était en CE1, et de l'autre, il avait un groupe de CE2. Bruno était incollable sur les programmes d'histoire et de géographie du cycle deux et trois. En revanche, il était incapable de me répondre quand je lui demandais : « Et les deux enfants là-bas, ceux qui n'ont pas assimilé le cours, que vas-tu mettre en place pour qu'ils comprennent la leçon d'arithmétique ?

– Comment ça ? »

Je persistais. « Que vas-tu leur apporter de nouveau ? Tu ne peux pas reprendre ton explication puisqu'elle n'a pas fonctionné. Que vas-tu faire ? »

Je me tortillais sur ma chaise en me disant qu'il allait trouver, qu'il allait se creuser un peu la tête et s'assurer que l'ensemble de son groupe de niveau avait compris. Eh bien non, il passait à la leçon suivante. C'est ce qu'on lui avait appris. Et c'est ainsi que des enfants passent dans la classe supérieure en ayant raté des moments fondamentaux du programme, qui leur feront défaut par la suite. Les paliers, les étapes, les pré-évaluations, les prérequis. Tout le jargon si cher à l'Éducation nationale était là, bien ancré. En revanche, en pédagogie, Bruno valait un zéro pointé.

Si ces enseignants exerçaient en entreprise, je ne crois pas que le patron les laisserait ainsi rencontrer trente à quarante pour cent d'échecs ou de futurs échecs. Non, ils auraient des comptes à rendre. Où sont les inspecteurs d'académie, que font-ils ? Quel est leur pouvoir ? Ne parlons pas non plus des chefs d'établissement qui couvrent leurs enseignants en sachant pertinemment que leurs élèves vont mal, que la moyenne de la classe laisse à désirer. Ils acceptent de signer le bulletin scolaire du trimestre, qui arrivera dans la famille rempli d'appréciations du type : « Caroline doit se reprendre, elle ne travaille pas régulièrement. » Certains enfants ne travaillent pas suffisamment, c'est un fait. Mais le procès qu'on leur fait est trop systématique. On leur demande de se remettre en question beaucoup plus souvent qu'aux enseignants. C'est la parole du maître contre celle de l'élève. Et pourtant, il serait judicieux qu'ils lisent ou entendent parfois, eux aussi : « Le professeur X doit se reprendre, il ne travaille pas régulièrement. » Ce serait de bonne guerre et cela ferait probablement avancer les choses.

Je sais bien que je me fais des ennemis en disant cela. Le projet de notation des professeurs par le chef d'établissement, début 2012, a provoqué un tollé dans la profession. Cela aurait pu entraîner un début de remise en question, et peut-être un électrochoc chez certains. J'ai protégé trop longtemps le corps enseignant. Je connais des instituteurs de primaire et de maternelle qui sont toujours englués dans leurs certitudes. Pour moi, un professeur des écoles devrait pouvoir, au cours de sa carrière, naviguer de la grande section de maternelle au CM2. Si on sait faire son métier, on doit savoir l'exercer à tous les niveaux. Je comprends que l'on puisse avoir une préférence pour certains âges, mais je ne suis pas d'accord sur le fait que des professeurs des écoles se cantonnent toute leur carrière ou presque à un seul niveau. Je m'interroge sur les raisons de cet immobilisme.

Je pense que c'est l'effet miroir qui entre en jeu et qui fait monter la pression quand j'interviens en public. Toutes les personnes exerçant un métier qui tourne autour de mon activité sont souvent là par curiosité, mais très rares sont celles qui abondent dans mon sens. La plupart me renvoient le fait que ma prise en charge est individuelle et que les enseignants, eux, travaillent avec des classes de plus en plus chargées et qu'ils ne peuvent pas faire face. Je comprends mais j'ai l'impression amère que tout est bon pour justifier l'immobilisme. En revanche, il arrive parfois que certains enseignants viennent me trouver parce qu'ils sont sur le point d'arrêter leur métier. La manière dont ils doivent l'exercer, faute de moyens ou de visée à long terme, ne répond plus à leurs attentes. L'équipe pédagogique d'une école primaire de sept ou huit classes m'a ainsi demandé de former la totalité des professeurs à partir du CE1. Est-ce que cela sera validé par l'inspection académique ? N'en déplaît à ceux qui pensent que ce que je prêche ne marche que dans un rapport individualisé à l'enfant, mes méthodes pourraient être adaptées en classe puisqu'elles fonctionnent sur des petits groupes en MFR.

Certains me demandent parfois en substance, agacés par mes remarques : « Anne-Marie Gaignard, qui êtes-vous pour porter un tel jugement sur le monde de l'éducation ? Êtes-vous orthophoniste ? »

Je réponds non. « Enseignante, alors ? »

Non plus. On me questionne sur ma formation, ma façon d'obtenir des résultats si rapidement. Mon métier n'a pas de nom. Je ne suis pas une béquille qui fait du soutien, je travaille en profondeur. Qui suis-je alors ? En France, les gens sont un peu coincés, ils aiment les étiquettes et les réponses claires. Surtout quand certains d'entre eux ont l'impression que je grignote petit à petit leur terrain professionnel. Au Québec, ce pays qui n'a pas peur d'innover, on m'appellerait une « ortho-pédagogue ». L'un de mes élèves, Aurélien, m'a éclairé un jour sur l'aide que je lui avais apportée. Quand je lui ai demandé quel rôle j'avais joué à ses yeux, il m'a répondu : « Tu es une facilitatrice pour la vie. Tout devient simple avec toi, la grammaire, les mots, notre façon d'être avec les autres. »

## La révolte gronde

En 2004, je suivais une vingtaine d'élèves, chez moi, de manière individuelle. En parallèle, mon mari s'était envolé pour le Maroc où il s'était lancé dans une nouvelle aventure professionnelle. Je le rejoignais régulièrement, puis j'ai fini par m'y installer pour de bon. Ce ne fut pas une décision facile. Nous avons vendu la maison, tout recommencé là-bas.

Avant mon départ au Maroc, Danièle, la mère de l'un des élèves que je suivais, est venue me voir. Elle travaillait dans le milieu équestre et avait en pension trois juments. Les deux premières étaient mortes coup sur coup après avoir mangé une mauvaise herbe. La troisième, sur le point de pouliner, lui avait donné beaucoup de fil à retordre. Elle avait commencé par lui administrer un coup de sabot dans le genou. Quelques semaines plus tard, alors que Danièle traversait un pont, au volant de sa voiture qui tractait le van, la jument s'était mise à paniquer. Cela avait forcé la voiture à faire un écart inattendu et manqué de les faire verser dans la rivière.

Danièle avait toujours une alarme au pied de son lit, surtout lorsque l'une de ses juments était sur le point de mettre bas. Cette nuit-là, quand la sonnerie a retenti, elle a paniqué et a voulu sortir sans prendre la peine d'allumer la lumière, pour aller plus vite. Elle a ouvert la porte-fenêtre de sa chambre qui donnait directement sur la terrasse et s'est dirigée vers les écuries, dans l'obscurité. C'était sans compter les jardinières qu'elle avait placées le long de sa terrasse la veille et qu'elle avait complètement oubliées. Elle a trébuché, est tombée de tout son long et s'est blessée aux deux tibias. Cet événement a marqué le point final de sa relation avec les chevaux. Le poulain est né sans problème, elle-même s'est remise de son accident, mais elle était à bout. Les chevaux lui avaient trop demandé. Il fallait qu'elle se reconvertisse, et si possible, dans un domaine de compétences très différent.

Elle m'a téléphoné un matin et m'a dit : « Est-ce que je peux venir vous voir ? » Et dans la foulée : « Est-ce que vous pouvez me former à vos méthodes ? »

Je ne m'étais jamais posé la question. Est-ce que le contenu de ce que j'avais mis en place était transmissible ? J'avais l'impression que mes recherches n'intéressaient que moi et que j'allais faire ce métier toute seule, dans mon coin, toute ma vie. J'étais touchée qu'il puisse interpellé une autre personne au point qu'elle ait envie d'en faire le sien. D'un autre côté, c'était mon bébé. C'était difficile de le lâcher à quelqu'un d'autre. Mais après réflexion, j'ai fini par accepter de tenter l'expérience.

Je l'ai formée en trois jours, je lui ai tout transmis. Puis je suis repartie au Maroc, je surveillais le niveau des formations de là-bas, nous nous parlions par téléphone, par e-mail. Quand je rentrais pendant les périodes de vacances scolaires, nous faisons le point. Deux mois plus tard, elle suivait sept élèves.

Au Maroc, j'ai continué à exercer mon travail autour des mots. J'ai appliqué mes techniques d'Agadir à Casablanca. Une institutrice qui travaillait dans les classes de primaire du lycée français d'Agadir avait parlé de moi autour d'elle. Je me rendais dans des familles marocaines, qui avaient les mêmes soucis, et j'aidais aussi les enfants d'expatriés français. Je rentrais en France au moment des petites vacances scolaires et je retrouvais les élèves que je suivais en continu. Des parents d'enfants de plus en plus jeunes me sollicitaient. *Hugo* était plutôt fait pour les élèves de CM2, sixième, voire de cinquième. Or, ces enfants en difficulté, dont les parents venaient plaider la cause, étaient en primaire. Il fallait donc écrire un ouvrage pour eux, qui si possible ne leur rappelle pas l'école. Le fait de vivre au Maroc, entourée d'enfants dont le français n'était pas la langue maternelle, m'avait également convaincue de la nécessité de simplifier encore plus la grammaire. Il me manquait réellement un outil. J'avais mené une petite enquête en demandant aux enfants, garçons et filles, quelle était la sortie qui leur faisait le plus plaisir. Quand ils n'étaient pas à l'école, préféraient-ils aller à la patinoire, à la piscine ou au cirque ? C'est le cirque qui revenait le plus souvent. Ils étaient fascinés par les clowns.

Petit à petit, dans ma tête, a germé *Grammaticus*<sup>1</sup>, que j'ai publié en deux tomes en novembre 2009. J'ai

imaginé des jumeaux, Capucine et Théo, qui vivent dans un cirque, entre un père clown et une mère trapéziste. Capucine et Théo ramènent des dictées pleines de fautes. Pourtant, leur grand-père Dzérofott était un as de l'orthographe. Leur père les menace et leur dit : « Vous allez passer au cirque des Étourdis, où les numéros se font sans filet ! Il n'y a pas de place pour les mauvais en orthographe au cirque Grammaticus ! » Heureusement, le grand Phébus, directeur du cirque et magicien, leur donne des trucs pour éviter l'expulsion.

Il leur explique, par exemple, que la phrase, c'est comme une succession de roulottes. Une fois que les enfants ont repéré la roulotte où habite le participe, il leur faut remonter à être et avoir. Au lieu du mur mental que je demande aux enfants de visualiser quand j'utilise *Hugo et les rois*, je fais intervenir le chien de Phébus, un gros saint-bernard répondant au nom de... Ki-eski. Les règles de grammaire sont véritablement dissoutes dans la trame narrative. Les enfants adorent. Certains parents me disent qu'en plus de les aider pour l'écriture, les deux tomes de *Grammaticus* permettent aux petits de mieux aborder l'heure du coucher. Des gentils, un méchant, et surtout Phébus, ce fameux magicien. Là encore, tous les éléments du conte sont réunis.

### *L'école dans sa tour d'ivoire*

La même année, je suis rentrée définitivement en France. J'ai pris conscience que les choses ne s'arrangeaient toujours pas. De plus en plus de parents me contactaient pour que je suive leurs enfants, et de plus en plus tôt dans leur scolarité. En parallèle, j'ai été frappée par plusieurs faits divers. Quand l'école de la République échoue dans sa mission éducative, cela peut avoir des conséquences désastreuses. Quand on n'a pas les mots pour dire, on a les poings. Stigmatiser certains quartiers à cause de la violence des jeunes qui y habitent est trop facile. S'offusquer devant certains faits divers en pointant du doigt le jeune âge des individus incriminés, qu'ils soient victimes ou coupables, également. L'expliquer en évoquant la décadence d'une société, la multiplication des écrans, la perte de certaines valeurs, revient à faire une pirouette stérile et démagogique qui n'apporte aucune solution au problème. À mes yeux, si certains jeunes vont si mal c'est aussi parce qu'ils n'ont pas accès au savoir. Et celui-ci passe avant tout par les mots. Pour se venger de quelque chose, pour exprimer leur ras-le-bol, il leur arrive de casser, de salir, de frapper. Jusqu'à la mort, parfois. Quand on n'a pas les mots et que personne ne vous a jamais mis en confiance, fait comprendre que vous valiez quelque chose, comment être en empathie avec autrui ? Qu'on le veuille ou non, l'école a une part non négligeable de responsabilité dans la violence des jeunes.

En septembre 2011, une école primaire de Charente a été saccagée, un dimanche. Deux frères de huit et onze ans ont été interpellés en flagrant délit par les policiers. « On a l'impression qu'il y a eu une tornade à l'intérieur de l'école. On ne peut pas rentrer dans certaines salles. Les meubles sont renversés, cassés, il y a eu des projections de peinture sur les murs et les plafonds, des trophées sportifs brisés, le matériel pédagogique et les ordinateurs sont détruits, les trousseaux des élèves vidés et dispersés », expliquait au journal *Le Parisien*, dans un article du 13 septembre 2011, le commissaire de police William Lliso. Dans la suite de l'article, on découvrait que le directeur de l'école avait sollicité pour ces deux garçons un assistant de vie scolaire compte tenu de leurs difficultés, et prévu la réunion d'une équipe pédagogique, avec leurs éducateurs. Les deux jeunes garçons appartiennent à une fratrie de cinq enfants au « vécu difficile ». Je ne veux pas m'immiscer dans une affaire dont je ne connais ni les circonstances, ni les protagonistes. Mais je suis frappée par le fait qu'ils aient choisi de s'en prendre précisément à l'école primaire de leur quartier. De se déchaîner sur ce symbole-là plutôt que sur une voiture ou un commerce. Pour moi, ce n'est pas neutre.

**Pour télécharger + de livres gratuitement --> [www.bookys-gratuit.com](http://www.bookys-gratuit.com)**

Fin 2010, la publication de l'étude Pisa 2009 m'a fait sortir de mes gonds. Ce classement, qui paraît tous les trois ans, évalue les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE. En compréhension de l'écrit, les élèves français sont passés cette année-là de la treizième place à la vingt-deuxième place. On peut dire qu'un élève sur deux arrive aujourd'hui en sixième avec une très mauvaise acquisition des sciences du langage, surtout à l'écrit. Selon les chiffres du haut conseil de l'Éducation, quarante pour cent des élèves de CM2 avaient, en 2009, des acquis « insuffisants ou fragiles » en français. Parmi eux, près de onze pour cent se trouvaient en difficulté sur tout texte dépassant un court paragraphe. Les statistiques officielles montrent que les garçons sont souvent plus touchés que les filles. Pourquoi presque quarante pour cent d'entre eux sont-ils laissés sur le côté ? J'ai la sensation que l'on balance un virus dans l'air en se disant : « Peut-être qu'une moitié l'attrapera, mais puisque l'autre moitié ne sera pas malade, tout ira bien. » Pour achever le tableau, celui qui attrapera ce fichu virus pensera que c'est de sa faute. Qu'il ne s'est pas couvert suffisamment.

Le classement Pisa 2009 montre que le groupe des très bons éléments a augmenté de près de un pour cent par rapport à l'évaluation précédente, représentant environ neuf pour cent du nombre global d'élèves. Il y a de plus en plus de très bons, de plus en plus de mauvais, et de moins en moins d'élèves moyens. La France est l'un des pays où le milieu social influence le plus le niveau scolaire. Il joue pour cinquante points sur un total de cinq cents pour la maîtrise de la lecture, selon l'enquête Pisa. C'est plus que l'Allemagne (quarante-quatre points) ou les États-Unis (quarante-deux points).

« En 1996, un enfant d'enseignant avait 8,5 fois plus de chances d'être bachelier qu'un enfant d'employé de service. En 2002, c'était 17,5 fois plus », résume un article du journal *La Croix*, daté du 16 octobre 2011. L'école de Jules Ferry ne remplit plus sa mission républicaine.

Il ne s'agit pas là de stigmatiser une catégorie sociale, mais bien de faire comprendre que les parents qui n'ont pas les compétences, pas la disponibilité ou pas la force de suivre de près la scolarité de leurs enfants – et ils ne sont pas cantonnés dans les classes populaires –, ne devraient pas se sentir coupables de ne pas savoir réparer les lacunes de l'école. Un gamin qui a de réelles potentialités, mais une mère célibataire qui travaille en horaires décalés, aura-t-il l'occasion d'entendre cette fameuse histoire du soir, celle qui augmente les capacités en lecture ? En effet, selon l'OCDE, les élèves qui ont accès chaque soir ou deux fois par semaine à la lecture d'une histoire affichent des résultats nettement supérieurs à ceux qui ont eu droit à seulement une ou deux séances de lecture par mois. Évidemment les parents ont un rôle à jouer, mais il s'agit à mes yeux d'une mission de suivi, complémentaire. Ce n'est pas à eux de rattraper tout seuls la mission défectueuse de l'école ! Je ne peux pas croire que l'école de la République a abandonné ses enfants au point d'en laisser autant entrer en sixième sans savoir correctement ni lire ni écrire, au point de les laisser se prendre en main, une fois adultes, seulement s'ils le peuvent et le désirent. Il me semble que c'est à l'État de remplir ce rôle, de donner aux citoyens les moyens de réussir. Car ils existent. Que l'on pense enfin à prendre l'enfant dans son unicité, que chaque maître d'école soit formé à éduquer l'élève en difficulté et non pas le bon élève. Qu'il apprenne à reconnaître les types de mémorisation des enfants de sa classe et à adapter ses cours, non pas pour se faciliter la vie, mais pour tirer *l'ensemble* de sa classe vers le haut. Je ne demande qu'une chose : qu'un ministre de l'Éducation me prouve aujourd'hui que je me fourvoie. J'aimerais qu'il redonne un jour la possibilité à des milliers de parents et d'enfants, et à moi aussi par la même occasion, de croire à nouveau, sans cynisme, en la vertu du système scolaire.

### *Nos gamins sont sous pression*

Dans une enquête de 2010, réalisée par l'Afev – l'Association de la fondation étudiante pour la ville, qui met en relation des étudiants bénévoles avec des élèves en demande de cours de soutien – et reprise dans le journal *Le Monde* dans un article du 23 septembre 2010, sept enfants sur dix avouaient ne pas aimer aller à l'école. À peine dix pour cent estimaient s'y sentir vraiment à l'aise. C'est triste, mais cela ne me surprend pas vraiment. Ce que la plupart des enfants aiment à l'école, c'est la perspective de retrouver leurs camarades et de courir comme des dératés dans la cour pour échapper au loup ou trouver celui qui est le mieux caché. En classe, je pense qu'ils apprécient des moments précis où ils sont stimulés et où ils sont en position de découverte. Mais de là à affirmer qu'ils raffolent d'être assis, d'écouter un adulte et de faire tout ce qu'il dit toute la sainte journée ! Petit à petit, ils apprécieront peut-être ce que l'école leur permet de réaliser : maîtriser progressivement la lecture, l'écriture, les mathématiques, le dessin. Mais cela, c'est bon pour ceux qui réussissent. Car les programmes sont très différents d'il y a trente ans, où l'on insistait davantage sur les fondamentaux. Aujourd'hui, on veut leur faire faire de tout. Oui, c'est varié mais trop chargé ! Un gamin va peut-être se passionner pour une recherche informatique sur les volcans, mais s'il est en situation d'échec en lecture et en écriture, il sera malheureux, et l'école ne fera que le rabaisser. Les élèves qui rencontrent des difficultés ne vont pas faire semblant d'être épanouis. La vérité sort de leur bouche, non ?

Et au collège, ce n'est guère mieux, selon un inspecteur honoraire de l'Éducation nationale, interrogé dans *Le Monde* du 6 octobre 2011 sur la disparition du plaisir d'apprendre. « Ils [les élèves] ne comprennent pas le sens des apprentissages, ne parviennent pas à mettre en relation les savoirs scolaires avec ceux qu'ils acquièrent ailleurs, autrement [...] »

Ce qui est nouveau, c'est la pression que nos enfants ont intégrée. Est-ce une conséquence de la crise ? La faute aux parents plus stressés pour l'avenir de leurs enfants ? Aux enfants qui deviennent grands de plus en plus tôt et

sont davantage conscients qu'ils doivent assurer ? Et quand l'école devient une ennemie, parce qu'on ne réussit pas à remplir les objectifs, la souffrance s'installe et grignote petit à petit la confiance en soi. Selon le psychiatre Boris Cyrulnik, soixante à quatre-vingts pour cent des enfants seraient anxieux à l'école. « L'école est devenue tellement sélective, surinvestie, qu'elle développe un épuisement, un sentiment d'alerte et de dangerosité », déclarait-il dans une interview au *Monde* du 30 septembre 2011, à l'occasion du rapport qu'il rendit sur le suicide des enfants. Avec toute l'horreur que cela sous-entend, il estimait en effet que l'école pouvait être un facteur de suicide. Ces dix dernières années, la Finlande a allégé ses programmes et retardé l'arrivée des notes dans la scolarité. Les suicides d'enfants ont baissé de quarante pour cent. Loin de moi l'idée d'être alarmiste et caricaturale, car ces cas de suicide ne le sont pas, mais il faut regarder cette réalité en face.

Cette profonde anxiété, je l'ai immédiatement perçue chez Amina. Elle avait dix-sept ans quand j'ai fait sa connaissance, et ne se posait pas de questions ; elle écrivait phonétiquement et pourtant, elle avait de réelles potentialités. J'ai procédé à un exercice avec elle. Je demande souvent aux enfants ce qui leur vient à l'esprit quand je leur dis ces trois mots : « bateau », « filet », « port ». La plupart me répondent « pêche », « mer » ou « poisson ». C'est un exercice qui marche très bien avec les enfants plutôt visuels. Amina, elle, m'a répondu « baleinier ». Jamais personne n'avait répondu quelque chose d'aussi précis et d'aussi recherché de façon aussi instantanée. J'étais souffiée. Elle y était bien, Amina, sur le bateau, avec les pêcheurs, à 5 heures du matin, au large, à traquer la baleine ! Cela démontrait une capacité d'imagination hors pair, un potentiel à se projeter indéniable. Quelques années plus tôt, Amina en avait fait la preuve en cours de français, où elle devait inventer un dialogue. Alors que la consigne prévoyait une copie double, elle en avait rempli... huit. Elle était inspirée, elle s'était laissée aller volontiers. Amina peut être à la fois calme, posée, à l'écoute et d'un coup, espiègle et surprenante. L'une des phrases préférées de sa mère, c'est d'ailleurs : « Mais où va-t-elle chercher tout ça ? » S'il n'y avait pas eu tant de fautes d'orthographe, elle aurait eu 14 ou 15 à ce devoir.

Amina a vécu sa scolarité en primaire avec une boule au ventre, qui ne lui laissait jamais de repos. Une boule au ventre, au sens premier du terme. Elle était devenue phobique de l'école. Le simple fait de s'imaginer en classe, devant son cahier, à devoir comprendre instantanément les consignes et les questions de l'enseignant, la rendait malade. Elle avait régulièrement des migraines dues au stress et des crises d'angoisse. Elle avoue elle-même qu'elle est allée jusqu'à se faire vomir pour convaincre sa mère de la laisser rester à la maison. Ses nœuds au ventre ont fini par provoquer un jour chez la petite fille une occlusion intestinale.

Pour calmer ses angoisses, Amina a vu des tas de spécialistes et essayé différentes médications contre son stress. Et ce, dès la primaire. Rien de très agressif, mais à sept ou huit ans, elle prenait déjà des cachets pour supporter son quotidien d'enfant. Comme certains adultes qui subissent leur environnement professionnel, qui traînent leur impression de ne pas être à la hauteur. Et là où les adultes ont le droit de plaider l'épuisement, le burn-out, le mal-être au travail, on refuse encore d'accorder facilement aux enfants le droit de souffrir de l'école. Certes, les choses se sont améliorées et ces pathologies sortent de l'ombre. Mais on passera d'abord par une étape de suspicion – « Tu ne veux pas aller à l'école donc tu es paresseux » – et d'autoritarisme contre les mensonges de son enfant. En d'autres termes, si un enfant ment et invente des maladies pour échapper à l'école, le parent verra d'abord le mensonge avant d'en examiner la cause. Il est urgent de comprendre, pourtant.

Les cachets contre le stress n'ont pas permis à Amina de se réconcilier avec l'école. Elle continuait à se torturer d'anxiété chaque matin. Et à se demander pourquoi cela lui arrivait à elle, pourquoi elle était si mal à l'école, pourquoi elle échouait alors que tous les autres de sa classe s'en sortaient à peu près. Amina assure qu'elle n'avait pas de problèmes particuliers avec les autres, qu'elle n'était pas victime de moqueries excessives qui l'auraient transformée en souffre-douleur. Pourtant, elle était bien la cible de quelques quolibets. Un jour, elle est rentrée à la maison passablement énervée et a foncé vers sa mère, déterminée. Elle voulait savoir s'il était douloureux de se faire recoller les oreilles. Surprise, sa mère lui a répondu que non, avant de lui demander pour quelle raison elle lui posait cette question. Et là, la petite Amina, qui avait à peine dix ans à l'époque, a expliqué que ses camarades de classe lui avaient assuré que si elle était si mauvaise à l'école, c'était à cause de ses oreilles décollées !

À l'occasion de la rentrée scolaire 2010, le journal *La Croix*, dans son édition du 1<sup>er</sup> septembre 2010, a publié les extraits d'une enquête réalisée par l'hebdomadaire pour enfants *Astrapi*. Des enfants de six à onze ans y confiaient leurs angoisses face à l'école. Parmi ces témoignages, on trouvait des messages à vous serrer le cœur.

Une petite fille de dix ans écrivait : « Cher Astrapi, je n'aime pas beaucoup l'école et chaque dimanche soir, j'ai le cafard. Ça me donne des migraines. Certaines personnes pensent que c'est du cinéma. Aide-moi ! » Une autre de huit ans était terrorisée par la maîtresse : « Quand elle est à côté de moi pour m'expliquer une consigne, elle me crie dessus. Comment faire ? » écrivait-elle. J'avais été assez frappée par celui-ci, parce qu'il reflète le mal-être des gamins que j'aide : « Je suis en CE1 et je n'aime pas écrire parce que ça prend du temps et que c'est difficile, surtout pour copier les devoirs. Peux-tu m'aider à aimer écrire ? »

Les enfants que je reçois sont écrasés par ce qu'ils considèrent déjà comme un fardeau. Ils éprouvent de la culpabilité, ils sont fatigués. Parents, instituteurs, camarades leur reprochent leur lenteur, leur difficulté à lire et à comprendre un énoncé puis à écrire, quand il le faut. En CM1, les notes de Claire, dix ans, ont fortement chuté. La petite fille avait affaire à un instituteur complètement dépassé par le cas qu'elle représentait. Claire avait besoin d'être valorisée et ça, il ne savait pas faire. Il y avait toujours beaucoup d'ironie dans son attitude. Aux élèves qui étaient trop lents pour faire les exercices, il distribuait... des billets de tortue. Ces « mauvais points » étaient retirés à la fin de la journée si l'élève avait fait preuve de bonne volonté. Sinon, il se retrouvait puni, à devoir copier la phrase « Je ne dois pas écrire trop lentement. » Mais quel manque de pédagogie ! Comme si l'enfant n'avait pas déjà suffisamment conscience qu'il était à la traîne par rapport à ses camarades ! Claire avait fini par développer une phobie du tableau. Elle se plaignait d'être devenue celle dont tout le monde guettait la faute.

Si déjà ils ne font pas le poids pour satisfaire les desiderata d'un enseignant, comment feront-ils plus tard pour convaincre un employeur ? Pourquoi eux, alors que les deux tiers de la classe y parviennent ? Pourquoi font-ils partie du mauvais tiers ? Ces questions, sans que les enfants ne les formulent forcément, rôdent dans leur esprit. Et quand je réussis à les persuader qu'ils ne sont pas responsables de leur échec, j'ai gagné une partie de la bataille contre leurs idées noires.

### *La honte des adultes*

En 2009, en même temps que je prenais conscience que de plus en plus de gamins rencontraient des soucis à l'école, je me suis intéressée aux adultes. Le plus souvent, cela commençait par la mère ou le père de l'un de mes petits élèves. Une fois la remédiation assurée pour leurs enfants, ils se permettaient de penser à eux, et de me glisser au dernier rendez-vous qu'ils auraient bien besoin, eux aussi, d'une remise à niveau.

Peu de salariés osent demander à être à nouveau formés, puisqu'ils sont censés posséder leur langue maternelle aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. De la même façon, il est difficile pour un supérieur de dire à ses collaborateurs qu'ils font trop de fautes sans les froisser. Dans les grosses entreprises, l'orthographe peut être incluse dans le plan de formation. L'accès est facilité et plus discret. La plupart du temps, on se forme avec des salariés d'autres entreprises, en dehors des locaux de son employeur. Mais dans les petites PME, si le directeur s'adresse à un seul employé en disant : « Il faudrait vraiment que tu rectifies ton orthographe », cela est vécu comme une punition et une honte.

Un homme, directeur d'agence bancaire, m'a appelée un jour en me disant : « Je suis muté en Corse, mais mon assistante ne me suit pas. C'est un drame, je suis mauvais à l'écrit, et pourtant, il faut que je puisse me débrouiller seul. Faites quelque chose pour moi, et discrètement, car je ne veux en parler à personne. » Que ressentait cet homme qui n'osait pas demander un coup de pouce légitime ? Qui agissait dans l'ombre, comme s'il était coupable de quelque chose ? Précisément, il se reprochait son incompétence en français. Ces personnes ont la sensation que plus les années passent, plus leur imposture prend de l'ampleur. Puisqu'il avait dissimulé sa médiocrité, les autres pouvaient tout à fait penser qu'il avait enjolivé bien d'autres traits de sa personnalité et de son CV. Pour toutes ces raisons, certains stagiaires me demandent de signer une clause de confidentialité, afin que leurs lacunes n'apparaissent jamais au grand jour.

C'est pour tous ces salariés coincés par la langue qu'en 2009, j'ai décidé d'ouvrir un centre de formation continue pour adultes. Dans le même temps, j'ai adapté *Hugo et les rois* à destination d'un public adulte<sup>2</sup>. J'ai mis au point un programme qui donne des résultats dès sept heures de formation. À l'époque, je n'imaginai pas me balader partout en France, je pensais que les gens feraient exclusivement le déplacement vers moi, sur les bords de Loire, et qu'il fallait donc qu'ils puissent recevoir un maximum d'informations en un minimum de temps.

J'ai publié des annonces dans les journaux de la région pour rechercher des formateurs. Aujourd'hui, près de

quarante personnes se consacrent exclusivement à la formation en entreprise, et dix à l'association Plus jamais zéro pour les enfants et les adultes. Quinze formateurs ont la double casquette : celle de Plus jamais zéro auprès des particuliers, enfants, adolescents et adultes, et celle de Défi 9 pour les salariés. Pour les recruter, je commence par leur demander ce qu'ils connaissent de la souffrance liée aux mots. Je demande un niveau bac plus deux parce que nous faisons des préparations au bac de français et nous devons être à la hauteur pour aider correctement les élèves. Mais mes recrues peuvent être mamans et ne pas avoir travaillé depuis quinze ans, cela m'est égal. Et si ils ou elles ont eu des problèmes d'orthographe, cela peut même être un plus. Évidemment, on peut le voir comme un risque, mais à mes yeux, cela signifie qu'ils ou elles ont les qualités en puissance pour devenir de bons pédagogues, pleins de cette empathie que j'encourage tant. Si elles n'ont pas eu de problèmes, il arrive que leurs enfants en aient eu. J'ai l'assurance qu'elles vont compléter ce que le professeur des écoles ne fait pas, ou vraiment pouvoir comprendre ce que le salarié ressent devant son clavier d'ordinateur.

Avec les adultes comme avec les enfants, je n'utilise jamais les mots « COD », « COI », « attributs » ou « épithètes », qui pourraient sonner comme un mauvais retour en arrière. D'ailleurs, je conseille vivement aux adultes que je forme de désactiver le correcteur grammatical et orthographique de leur logiciel de traitement de texte. De toute façon, quel est celui qui désamorce les problèmes que posent les verbes pronominaux ?

Les salariés que je rencontre voient parfois leur évolution professionnelle gelée à cause de l'orthographe. Ils n'osent pas demander une augmentation, encore moins une mutation. Ils ne sont souvent pas à leur place, mais ne se posent plus de questions depuis longtemps, parce qu'ils pensent, consciemment ou non, que c'est de leur faute.

J'ai rencontré un jour en déplacement mon premier licencié pour fautes d'orthographe. Il était chargé de surveiller le bon fonctionnement d'une centrale électrique. Un travail avec de lourdes responsabilités, et pour lequel on lui demandait de fournir de nombreux rapports écrits. Comme il faisait beaucoup de fautes, il avait pris l'habitude d'envoyer les courriers à sa petite amie de l'époque pour qu'elle les relise et corrige les erreurs. Un jour, il a dû résoudre un problème et envoyer le rapport technique dans l'urgence. Il s'est exécuté rapidement, et faute de temps, n'a pu faire relire son écrit. Il a envoyé un texte truffé de fautes et cela a provoqué un tollé général au plus haut de l'entreprise. Comment ça ? On confiait la surveillance de la centrale à un employé qui ne savait pas écrire ? Ses supérieurs ont pris cela très au sérieux. Ils ont saisi l'ordinateur du technicien, fouillé l'historique et se sont rendu compte qu'il avait fait relire tous les rapports précédents par une tierce personne. Ces écrits, compte tenu des informations qu'ils contenaient et de l'impact qu'aurait eu une quelconque médiatisation, étaient... secret défense. Le salarié a été licencié sur le champ, pour faute grave. Or, s'il a commis cette imprudence, c'est simplement parce qu'il avait honte de son orthographe, qu'il n'imaginait pas envoyer une production écrite à l'un de ses supérieurs sans un avis extérieur.

Je dispense mes formations auprès d'un public varié : cadres, managers mais aussi salariés peu ou pas diplômés, tous excellents dans leur domaine. J'ai notamment suivi des gardiens d'immeuble. Le groupe que j'ai formé m'a confié son ras-le-bol. Ils se faisaient reprendre constamment à l'oral au hasard d'une rencontre dans l'escalier sur les petits mots qu'ils glissaient dans les boîtes aux lettres des résidents. Les fautes que ceux-ci dégotaient sur les affichettes placardées dans l'entrée se retrouvaient entourées en rouge ou soulignées. Les gens qui savent ont une fâcheuse tendance à écraser de leur savoir ceux qui ne savent pas. Je me suis adaptée à leur vocabulaire. On a travaillé sur les mots qui revenaient le plus souvent dans les informations qu'ils devaient transmettre : résidents, ascenseur, lettre... Je leur disais que si « lettre » prend deux *t*, c'est parce que l'un l'envoie et l'autre la reçoit. Et la « boîte » ne prend qu'un seul *t* puisqu'il n'y a qu'une fente. Leur objectif, c'était que les documents d'information ou les rapports d'intervention du plombier ou de l'ascensoriste soient parfaits. Cela paraît anodin, mais, en se formant de cette manière, ils retrouvaient une forme de dignité. Et pouvaient enfin arrêter de baisser la tête, contrits, quand la vieille dame du cinquième étage leur mettait le nez dans leurs erreurs.

Dans la boîte e-mail du centre de formation, j'ai reçu un jour un message d'une femme qui disait m'avoir retrouvée après la diffusion d'un reportage sur France 2. Elle me connaissait donc au préalable. Une expression m'avait frappée dans son e-mail, dans lequel elle évoquait ses relations troubles avec la langue. Elle écrivait : « Sait pa ma fote ! » À la lecture, j'ai eu un flash. Je me suis rendu compte que cette femme était une ancienne

camarade. Nous avons fait notre cours préparatoire ensemble. Cela a été un choc pour moi. Elle racontait qu'elle avait arrêté ses études en cinquième. Elle avait été plombée, comme moi, par les méthodes d'apprentissage et par cette foutue méthode globale qu'on avait testée sur nous à l'époque. Ces adultes-là étaient des enfants dont l'école ne s'est pas suffisamment préoccupée. Si je ne m'étais pas réveillée à trente-six ans, moi aussi j'aurais pu écrire « sait pas ma fote » comme elle, toute ma vie.

[1- Grammaticus](#), Paris, Éditions Duteil, tome I, 2009 et tome II, 2010.

[2- Coaching orthographique : 9 défis pour écrire sans faute](#), Éditions Duculot, 2010.

## Mots d'enfants... maux de parents

Le regard de l'autre qui juge. Que l'on ait douze ou quarante ans, avec ce poids sur le dos, on renonce à écrire des petits mots dans les livres d'or, même au mariage de son meilleur ami. On n'envoie pas non plus de cartes postales pendant les vacances. Ou alors, elles sont très différentes : on dessine un plongeur ou un palmier plutôt que d'écrire un texte sur la couleur du ciel et la température de l'eau. Et lors des fêtes, je passe sur le nombre de fois où j'ai écrit « Bonne anniversaire » sur les cartes ou les cadeaux.

Pour les quatre-vingts ans de ses grands-parents, la famille de Léa, quinze ans, avait organisé un repas d'anniversaire et une cagnotte. Sa mère avait demandé à chacun de rédiger un petit mot à glisser dans une boîte. Léa s'est arrangée pour ne faire que signer sur celui rédigé par son grand frère qui, lui, a une orthographe irréprochable et pas de problèmes particuliers à l'école. À chaque fois qu'elle était dans une situation similaire, Léa trouvait un moyen de se défilier. Passer un coup de téléphone au moment où la carte s'approchait d'elle ou prétexter un « Oh, mais rien d'intéressant ne me vient à l'esprit, je peux signer avec toi ? ». Tous les moyens étaient bons.

Les parents de Léa ont frappé à ma porte à la fin de l'année scolaire, en juin 2011. Je leur avais donné rendez-vous, sans le savoir, le jour du conseil de classe de leur fille, en troisième à l'époque. Et Léa était sur le point d'essayer un refus de passage en seconde. Pourtant, elle avait tout de l'élève travailleuse, qui remet cent fois son cahier sur le métier. Elle était même plutôt douée, mais ne retenait rien. Ni ses leçons d'histoire, ni les règles de conjugaison ou d'orthographe. Selon sa mère, elle pouvait apprendre l'imparfait le lundi et n'avoir plus aucune idée de ce que c'était le mardi. Ses écrits étaient truffés de fautes et les résultats de ses devoirs surveillés, laborieux, puisque lorsqu'il fallait retrouver une date, une formule de mathématiques ou reconstituer un événement historique, sa mémoire la trahissait quasiment à chaque fois.

Il faut dire qu'en plus, Léa traînait un petit traumatisme. De ceux qu'on aurait pu largement éviter, mais qui collent à la mémoire de nos gamins des années durant. En CP, un mois seulement après la rentrée, son institutrice avait décrété qu'elle était en échec scolaire. Elle l'aurait surprise en train de tricher quelques jours plus tôt et décidé de faire de la petite fille sa bête noire. Sauf que Léa s'est toujours défendue d'avoir copié sur sa voisine. Elle lui demandait simplement de lui réexpliquer la consigne d'un exercice, qu'elle n'avait pas comprise. Sa maman n'a appris cet épisode que grâce à une autre institutrice qui avait trouvé Léa en pleurs à la récré, après une punition. Sans cela, la petite l'aurait soigneusement enfoui. Quand sa mère est allée rencontrer la maîtresse, celle-ci lui a dit que sa fille avait de grosses difficultés avec l'écriture et la lecture. « Votre fille fait partie de la catégorie des élèves en échec, lui a-t-elle assené, froidement.

– Un mois après la rentrée scolaire du CP, cela me semble un peu prématuré », lui a répondu la mère de Léa, qui fulminait intérieurement.

Elle a bien essayé de lui suggérer de mettre un peu d'eau dans son vin et de reconsidérer sa méthode d'enseignement et sa rigueur disproportionnée, la maîtresse n'a rien voulu savoir. Évidemment, le reste de cette année de CP n'a pas été simple pour Léa. Maux de ventre, angoisses, méfiance vis-à-vis de la maîtresse et mauvaises relations entre celle-ci et les parents. Le cocktail parfait pour aborder sereinement la primaire.

### *Une famille en ordre de bataille*

Léa a traîné sa mauvaise orthographe et ses problèmes de mémorisation jusqu'à la fin du collège. Pourtant, ses parents ont toujours été présents et essayé de la tirer vers le haut. Au collège, Léa suivait des cours de soutien scolaire tous les mercredis après-midi, avec une professeur de français à la retraite, amie de la famille. Cela n'a pas vraiment porté ses fruits.

Au cours de l'année scolaire, le schéma était toujours le même : Léa faisait d'abord un premier trimestre laborieux, puis au deuxième, elle sortait de sa torpeur et montrait qui elle était. Par conséquent, ses notes s'amélioraient. Mais au troisième trimestre, épuisée par ses efforts constants, Léa s'effondrait. À chaque fois, elle évitait de justesse le redoublement parce que ses parents se battaient avec ses professeurs pour qu'elle passe dans la classe supérieure. La faire redoubler ne lui aurait pas permis de s'améliorer. Au contraire, elle se serait sentie encore plus stigmatisée et aurait probablement lâché prise. Toute sa scolarité s'est déroulée de cette manière. Et tout d'un coup, à l'une des étapes les plus importantes de l'adolescence, on lui signifiait que cela suffisait. On lui refusait le passage en seconde et on lui demandait de rester avec les petits du collège.

Puisqu'on lui avait dit qu'elle risquait de ne pas passer en seconde, Léa était allée visiter, pendant l'année, avec sa mère, un lycée qui proposait une seconde de probation. Une classe de seconde conçue pour les élèves qui redoublent, où l'on revoit les apprentissages fondamentaux de la troisième afin de retenter une seconde générale l'année suivante. Plutôt envisageable, pour Léa, sur le papier. Mais quand elles avaient discuté avec le proviseur, celui-ci leur avait lancé, désinvolte : « Oh, vous savez, les élèves qui passent dans cette classe ne font jamais de longues études. »

La mère et la fille avaient tourné les talons. Léa souhaitait au moins essayer. Elle n'avait aucune idée de ce qu'elle désirait faire plus tard et précisément, elle ne voulait pas se fermer des portes ou s'enfermer dans une voie professionnelle trop tôt.

Sa maman arrivait au bout de ce qu'elle pouvait lui proposer. Leur relation commençait à tourner au vinaigre. Les tensions s'accumulaient pendant les devoirs du soir. Mais comment comprendre, quand on n'a pas de problèmes avec la langue, le fonctionnement d'une gamine qui en est bardée, fût-elle sa propre enfant ? Même avec la meilleure volonté du monde, il était compliqué pour sa mère de comprendre pourquoi diable Léa avait encore une fois oublié les *s* aux noms ou les *-aient* aux verbes. « J'y ai laissé beaucoup d'énergie », m'a avoué plus tard sa maman. Son époux, le père de Léa, avait le même souci, il n'était pas à l'aise à l'écrit. Il savait donc à quel point c'était handicapant de douter de soi à chaque mot. Il ne voulait pas que Léa vive avec ce problème. Mais dans cette configuration, c'était bien la maman qui faisait office de caution à la maison. C'était toujours elle qui relisait et validait les devoirs de Léa. Elle rentrait parfois du travail vers 20 h 30 et trouvait sa fille qui l'attendait parce qu'elle avait séché sur un exercice pendant ses devoirs du soir. Pas toujours facile alors de trouver la disponibilité d'esprit et la patience nécessaires.

Le point commun entre tous ces enfants, c'est bel et bien cette pugnacité. Chez moi passent beaucoup d'enfants comme Léa, qui plutôt que de bâcler un exercice en se disant « On verra bien... », attendent, le cahier ouvert sur le bureau, jusqu'à des heures indues, que quelqu'un leur explique ce qu'ils ne comprennent pas. Ils sont tout sauf des tire-au-flanc, comme certains de leurs enseignants voudraient le croire. Ils font preuve de travail et d'envie. Et dans ces conditions, c'est encore plus dur, pour un parent, de voir son fils ou sa fille s'acharner, se débattre, et ne pas s'en sortir.

Un jour de mai, la mère de Léa m'a entendue à la radio. Elle était au volant, elle venait d'emmener sa fille à la salle de sports où elle jouait au basket. Le défouloir de Léa, là où elle excellait et où on ne lui demandait pas de faire constamment ses preuves. Elle m'a avoué en avoir pleuré, parce que ce que je décrivais ce jour-là sur cette station de radio ressemblait en tout point à ce que vivait sa fille. Même galère, mêmes difficultés, même manque de confiance. Mais quand elle a parlé de moi à sa fille, celle-ci s'est braquée. Elle en avait assez des spécialistes en tous genres qui la décortiquaient. Comme je la comprends ! Sa mère n'a pas insisté sur le moment. Ses mauvaises notes au brevet blanc ont commencé à la faire changer d'avis et Léa a fini par accepter le rendez-vous.

### *À chacun son type de mémorisation*

Léa est arrivée le soir de son conseil de classe, fatiguée de sa journée où les professeurs avaient cherché à savoir pourquoi elle quittait la classe plus tôt. Elle avait fini par dire qu'elle allait voir « une dame pour l'orthographe ». Elle était assez renfermée, résignée, triste de ce qu'on avait pu dire d'elle. Je les ai écoutés, elle et ses parents. Puis je lui ai fait passer le test que j'ai élaboré avec des spécialistes en neurosciences. C'est une série de questions qui sert à déterminer le type de mémorisation principale et de gestion mentale de l'enfant. Trop de parents ont l'impression de ne pas savoir s'y prendre au moment des leçons, de ne pas réussir à faire en sorte que leurs enfants se concentrent suffisamment pour retenir des dates, du vocabulaire ou l'essence d'un cours d'histoire. C'était le cas avec Léa, qui aurait tout à fait pu s'entendre dire, comme moi, qu'elle avait une tête-

passoire. Sa mère désespérait de lui donner les bons outils et au final, les devoirs se terminaient dans les cris, la rancœur et l'incompréhension. Il existe une variable qui est déterminante pour faciliter l'apprentissage : connaître son type de mémorisation, savoir si l'on est plutôt auditif, visuel ou kinesthésique. Une fois la mémoire principale détectée, je m'y adapte afin que les choses à retenir s'ancrent plus facilement.

Si l'enfant est auditif, il lui suffit d'écouter pour comprendre et retenir. Généralement, ces enfants-là ne viennent pas chez moi, car ils n'ont pas de souci particulier à l'école.

La mémoire visuelle fait appel aux réseaux mnémoniques du cerveau. Ceux-ci fonctionnent comme la pellicule d'un film. L'enfant est face à une série d'images qu'il enregistre directement. Pour lui, il est plus facile de mémoriser des images que des chiffres ou des mots. Le visuel, c'est aussi celui qui regarde par la fenêtre quand il est en cours, c'est un rêveur. Ses oreilles ne lui servent à rien pour retenir, alors s'il rentre chez lui avec une leçon d'histoire-géographie à apprendre, il la lit plusieurs fois, ferme son cahier et quand il la récite dans la foulée à ses parents, il la sait. Il se couche confiant, mais le lendemain, devant sa copie, plus rien ne lui revient. Il a activé sa mémoire à court terme, plus communément appelée mémoire bloc-notes, qui ne dure que quelques minutes. C'est pour cela que beaucoup d'élèves apprennent le plus tard possible en pensant qu'en agissant ainsi, ils augmentent leurs chances de retenir.

Restent les kinesthésiques. Eux retiennent réellement s'ils se sont appropriés le contenu du cours et s'ils l'ont retranscrit par le geste. Quand ils rentrent à la maison, s'ils doivent apprendre un texte, un tableau, un schéma, ils sont perdus et recopier la leçon ne leur suffit pas pour la mémoriser. Il faut qu'ils en remodèlent le contenu à leur façon, de leur main. Or, à l'école, on a toujours expliqué aux élèves qu'apprendre se faisait d'une seule manière : « Ouvre ton livre ou ton cahier et relis. » Mais le kinesthésique doit écrire ou dessiner pour retenir son cours. Il n'a pas le choix, cela ne rentrera pas autrement dans sa tête.

Prenons l'exemple de la crise de 1929. Face à cette leçon, selon qu'ils sont auditifs, visuels ou kinesthésiques, nous aurons face à nous trois élèves différents. L'auditif a été concentré pendant la leçon : il a écouté, il recopie, il relit, il sait.

Le kinesthésique doit passer par le « faire » : il va soit décider de mimer son cours, soit le dessiner morceau par morceau, après l'avoir reformulé à sa manière. Pour la crise de 29, il faut par exemple qu'il s'approprie la leçon par des dessins, des symboles ou un code pour représenter le krach boursier.

Le visuel, lui, a imaginé la scène pendant que le professeur la racontait. Il était dans le cours comme dans un film. Les Américains ruinés qui passaient par la fenêtre parce qu'ils étaient désespérés lors du Jeudi noir de 1929, il les imaginait réellement ! Mais dès que le cours s'arrête, il ne garde en tête que les exemples clairs qui lui ont été donnés. En apprenant sa leçon, il se trouve devant un cours qu'il redécouvre totalement. À lui aussi de passer par le geste.

Chez moi passent environ deux tiers d'enfants avec une mémoire principale visuelle et un tiers de kinesthésiques.

Nous oscillons tous entre ces trois types de mémorisation. La plupart des enfants que je vois ont une mémoire dominante parmi les trois. Rares sont ceux qui ont trois mémoires au potentiel équivalent. Quand je reçois un enfant avec une mémoire visuelle forte, une mémoire auditive très faible et une mémoire kinesthésique moyenne, je ne peux que lui dire : « Si tu lis tes cours et que tu penses que ça suffit, ce n'est pas étonnant que tu aies des résultats décevants. Tes yeux ne te servent pas pour mémoriser un cours, mais uniquement pour le lire. Donc pour retenir, tu es obligé d'activer une deuxième mémoire sur le long terme, en l'occurrence la kinesthésique. » Et je leur raconte que quand j'étais élève, il m'arrivait de préparer une antisèche avant un devoir surveillé. Sauf qu'à chaque fois que je faisais cela, je n'avais pas besoin de la sortir de ma trousse parce que en ayant synthétisé mon cours à ma manière et en l'ayant retranscrit sur un morceau de papier roulé en boule, j'avais activé ma mémoire kinesthésique. Quand j'avais recours à ce processus, j'obtenais à coup sûr des bonnes notes, et sans avoir jeté un seul coup d'œil à mon antisèche.

Il est plus facile de mémoriser des renseignements par grappes qu'une information isolée. Chez des sujets à qui on avait demandé de mémoriser cent mots, le taux de succès fut plus élevé pour ceux qui avaient groupé les cartes par thèmes : il est plus aisé d'apprendre par cœur les noms de quinze oiseaux ou de vingt reptiles que ceux de cent animaux dans le désordre.

Les associations d'images et les évocations analogiques sont souvent utilisées spontanément comme procédés mnémoniques. Le sigle, la formule, le calembour sont autant d'autres moyens de stimuler la mémoire. Pour qu'une information s'imprime et demeure en mémoire pendant des jours, des mois, voire des années, elle doit accéder à ce que les psychologues appellent la « frontière mnémorique » en activant tout le réseau de l'attention. Celui-ci est renforcé par le rire, les pleurs. Je me suis toujours rappelée que le mont Blanc culminait à 4 807 mètres parce que le jour où l'institutrice me l'a enseigné, elle a sauté sur l'estrade pour signifier la hauteur, a trébuché et est tombée. Mauvais que nous étions, l'ensemble de la classe s'est esclaffé et cet événement impromptu m'a permis d'ancrer dans ma mémoire l'information associée : le mont Blanc fait 4 807 mètres.

Léa était à la fois visuelle et kinesthésique. Nous avons fixé ensemble un premier jour de formation. En sortant, l'adolescente était soulagée. Dans la voiture, elle a remercié ses parents en leur disant que désormais, elle savait que quelqu'un la comprenait et que surtout, ce qui lui arrivait n'était pas de sa faute.

Au milieu du mois de juin, elle a eu la confirmation qu'on lui refusait le droit d'essayer, comme ses copines, la seconde générale ; les portes du lycée se fermaient sur elle et le collège la retenait par le col. C'était quelques jours après notre premier rendez-vous. La famille m'a rappelée. Ils étaient déterminés à contester le redoublement. Quand elle est arrivée chez moi, elle ne comprenait pas ce qui lui arrivait, elle avait de la peine. Elle avait été la seule de la classe à ne pas recevoir d'avis favorable. Ses camarades avaient tous une fiche d'acceptation de vœux dans les mains pour se prouver qu'ils étaient capables d'entrer au lycée. Mais pas elle.

Ses parents étaient venus avec les bulletins et des exemples de devoirs surveillés. Ensemble, nous avons fait la synthèse de l'année scolaire de Léa. Elle avait 12 de moyenne, 10,5 en français, 8 en maths. Je me suis demandé quelle moyenne générale elle aurait eue si elle n'avait pas perdu autant de points en orthographe. J'ai vu des copies où on lui avait retiré quatre points pour ses fautes. Et en faisant ce calcul, je me suis rendu compte que, dans de nombreuses copies, elle dépassait largement la moyenne. Son niveau général était correct et c'était bien à cause de ses fautes d'orthographe que sa moyenne flanchait. Ce n'est pas normal, la dysorthographe doit être prise en compte par les enseignants au collège et au lycée. On ne peut pas enlever des points comme ça, à tout va.

J'ai aidé les parents à constituer un dossier d'appel pour contester le redoublement et tenter de faire passer leur fille en seconde. Cela nécessite un courrier des parents, la photocopie de tous les devoirs surveillés de l'année, classés par date et signés par le professeur principal, et éventuellement un courrier adressé au chef d'établissement. Certains professeurs ont tenté de dissuader les parents de se lancer dans cette procédure. Cela fait un peu désordre dans un établissement scolaire. Mieux vaut ne pas protester, c'est bien plus confortable.

De mon côté, j'ai rédigé un courrier au directeur du collège privé dans lequel était scolarisée Léa. Je lui disais qu'il aurait dû prévenir son équipe pédagogique de la dysorthographe de Léa : elle était en troisième et passait son brevet. Quand un établissement présente un élève dysorthographique sévère à un examen et qu'une copie incompréhensible, parce que pleine de fautes, arrive au jury, les correcteurs peuvent mettre celle-ci de côté, se demander : « Est-ce que cet élève écrit vraiment comme ça ou est-ce qu'il s'est fichu de nous en rendant volontairement un torchon ? » Les correcteurs peuvent refuser de la noter et chercher alors l'établissement qui a inscrit cet élève en grande difficulté. Par exemple, Léa n'a jamais eu de tiers temps supplémentaire, c'est-à-dire un temps accordé en plus pour qu'elle se relise correctement en devoir surveillé.

Quand on repère des élèves avec des difficultés en cours d'année d'examen, l'équipe pédagogique doit se poser des questions : s'il y a des problèmes avec l'écriture et la lecture, a-t-on mis suffisamment de moyens en place pour les aider ? Si un élève a été suivi par un orthophoniste pour une dyslexie avérée ou une dysorthographe sévère, il faut demander au spécialiste une attestation de suivi, et cela doit être fait avant Noël. Ce document doit être agrafé au livret scolaire et envoyé au rectorat. Les parents peuvent aussi demander un secrétariat d'examen, en cas de dyslexie sévère. C'est-à-dire que le chef d'établissement doit s'engager à trouver une personne qui assiste l'élève pendant l'épreuve, qui lui lit l'énoncé puis écrit scrupuleusement les réponses que l'élève lui dicte. Un scribe, en quelque sorte, mais qui s'engage à n'aider l'élève d'aucune autre manière. Ce sont parfois des enseignants à la retraite ou des étudiants. Le secrétariat d'examen intervient si une copie risque d'être disqualifiée en raison de l'orthographe de son auteur.

Les parents peuvent également demander un tiers temps supplémentaire. C'est-à-dire que pour un devoir de une heure, l'élève bénéficie de vingt minutes de plus, quarante minutes pour deux heures, et ainsi de suite. Cela permet de prendre le temps de bien comprendre les énoncés, de se relire correctement et d'éviter de laisser trop de

fautes. En primaire et au collège, par exemple, quand un élève rencontre des problèmes, l'instituteur ou le professeur principal peuvent proposer de mettre en place un PPRE, un Programme personnalisé de réussite éducative. Concrètement, c'est un contrat, signé par l'élève, les parents et l'enseignant, qui pointe les lacunes et les obstacles rencontrés et met en place pour y pallier des cours de soutien pendant une période définie. L'établissement de Léa n'a jamais proposé ce genre de dispositif alors qu'elle aurait dû en bénéficier. Sa mère est formelle : on ne lui a jamais parlé de tout cela.

Elle était seule à tirer la sonnette d'alarme. Jamais les professeurs ne l'ont convoquée pour discuter des solutions qui auraient pu aider Léa. C'était même parfois l'inverse. Un jour, en réunion parents-profs, l'un d'eux, apprenant que sa mère avait suivi des séances de sophrologie, lui a demandé des tuyaux pour détendre les élèves. Si certains ont conscience d'un manque cruel d'outils pour aider l'élève à progresser et à aller mieux, d'autres continuent à rendre les copies classées dans l'ordre, de la moins bonne à la meilleure note.

La commission d'appel a fini par avoir lieu, à quelques jours du brevet des collèges. Cela se passe dans un établissement inconnu, sous la présidence de l'inspecteur d'académie ou de l'un de ses représentants, avec plusieurs professeurs, parfois un psychologue et un médecin scolaire, et plusieurs parents d'élèves.

Quand une commission d'appel se réunit, l'élève peut plaider sa cause en rédigeant une lettre dans laquelle il détaille sa motivation et les raisons pour lesquelles il ne souhaite pas redoubler. Léa, elle, n'a pas voulu écrire. Elle a dit à sa mère : « Je préfère parler. » Rien d'étonnant de la part d'une dysorthographique. Pourtant, il en faut du courage à cet âge quand on a devant soi plusieurs adultes pas forcément sympathiques et résolus à vous faire rentrer dans le moule. Mais quand les mots nous pourrissent la vie, il est bien plus facile de les apprivoiser à l'oral. Je le sais bien, j'avais les mêmes réflexes. Léa a expliqué qu'elle avait seulement envie qu'on lui laisse une chance et détaillé le programme qu'elle allait entreprendre avec moi. Ils se sont montrés intéressés, mais sceptiques. Léa était assez pessimiste sur l'issue de la procédure.

Finalement, une semaine plus tard, sa professeur de maths lui apprenait qu'elle passait en seconde. Elle lui a rendu la décision finale en lui disant : « Eh bien, tu as le droit de te réjouir ! », voyant que Léa apprenait la décision sans éclater de joie. Un peu déplacé, de la part d'une prof qui avait conseillé à ses parents de ne pas faire appel. Et c'était vraiment mal connaître Léa. Elle savourait sa victoire, c'est tout. Soulagée, sûre que le chemin du lycée était enfin dégagé, l'adolescente était disponible pour travailler avec moi pendant le mois de juillet et se préparer sereinement. Elle n'a eu besoin que de dix heures de travail sur son orthographe pour remonter la pente, comprendre et identifier ses fautes et les techniques pour y remédier. Au bout de quelques heures, elle a même réclamé une dictée à sa mère ! Elle voulait lui montrer que maintenant, elle savait corriger ses erreurs et qu'elle comprenait. Elle était fière d'elle-même, enfin.

Puis l'une de mes formatrices homologuées a pris le relais et appliqué mes techniques de mémorisation. Puisque Léa a une dominante kinesthésique, c'est par le mouvement de sa main qu'elle mémorise. Pour elle, recopier son cours sur des fiches bristol était voué à l'échec. La formatrice lui a montré comment apprendre « de manière circulaire ». Non seulement le cerveau retient mieux quand on tourne en rond, mais en plus, c'est la meilleure façon d'avoir une vision d'ensemble de ce que l'on a à retenir. Léa s'est habituée, depuis, à reformuler ses cours sous la forme d'une « carte mentale. » C'est-à-dire qu'elle s'approprie chaque phrase en la dessinant ou en lui faisant correspondre un symbole qu'elle aura elle-même choisi. Elle investit beaucoup de temps là-dedans, car il lui faut relire, comprendre, reformuler avec les bons symboles et apprendre. Mais c'est la seule façon pour elle de retenir son cours.

Entrer au lycée était une étape déterminante pour Léa. Elle a choisi d'être interne. « Je crois que l'on avait besoin de se séparer, elle étouffait avec moi », m'a confié sa maman. « On a retrouvé chacune notre place, moi de maman, elle de fille. » Pas facile à avouer pour une mère qui s'est tant impliquée. Mais de fait, ce n'est plus la même adolescente. Aujourd'hui, elle s'est redressée, elle est de plus en plus coquette et commence à se maquiller. Si elle avait redoublé, elle se serait complètement repliée sur elle-même. Elle a davantage d'aplomb, elle affirme désormais ses convictions. Et cerise sur le gâteau, elle lit de plus en plus. Sa mère m'a confié qu'elle avait récemment dévoré en une semaine un livre de 300 pages, ce qui aurait été impensable il y a six mois.

Auguste a également bénéficié des mêmes outils de mémorisation que Léa. Avec lui, on a privilégié l'apprentissage sept par sept. En effet, si l'on dépasse sept notions, sept idées, sept mots, il y a un risque de

mauvaise mémorisation. Pour retenir le nom des os du corps humain, Auguste les a appris par cœur, debout, en touchant les endroits de son corps auxquels ils correspondaient, sept par sept. Crâne, mandibule, clavicule, omoplate, manubrium, sternum et côtes... À chaque fois, sept par sept et dans sa logique du toucher. Il a appris vingt et un os du corps en une dizaine de minutes. Sa mère a vérifié, quelques jours plus tard. Auguste connaissait toujours le nom des os. Il a transmis la technique à sa petite sœur de treize ans, elle-même en difficulté. Un soir qu'elle s'acharnait à tenter de retenir sans succès une série de définitions, il lui a expliqué ce que lui avait appris la formatrice. C'était la première fois qu'il pouvait s'enorgueillir d'être capable de faire profiter un proche de son savoir, en tout cas pour ce qui était de l'école. Il étouffait de fierté.

### *En quête de réponses*

Le mardi 6 décembre 2011, des parents d'élèves d'une école primaire des Bouches-du-Rhône ont séquestré pendant toute une nuit la directrice et plusieurs membres du personnel. Raison invoquée ? Ils exigeaient le départ de l'un des instituteurs de CM1, stagiaire, dont c'était la première affectation. Selon les parents, avec lui, leurs enfants ne faisaient pas plus d'un exercice de maths ou de français par semaine et n'avaient appris, début décembre, qu'une seule poésie. Il rencontrait aussi des problèmes de discipline et avait du mal à gérer sa classe. Il débutait, en somme, mais sans les outils, puisque c'est la norme depuis la réforme de la formation des maîtres.

Ce fait divers est dramatique. En tout point, il révèle que le système est complètement à bout de souffle. Que rien n'est fait pour que les enseignants puissent travailler correctement. Comment blâmer un jeune prof à qui l'on confie l'éducation de nos enfants mais qui n'a aucun outil pour réussir avec les élèves en difficulté ? Laisserait-on un entrepreneur s'attaquer aux fondations d'une maison sans rien pour fabriquer du ciment ?

Ces parents sont allés jusqu'à montrer le mauvais exemple, défier la loi pour exprimer leur ras-le-bol et leurs craintes. Cela passera peut-être pour de la provocation, mais je n'ai pas peur de dire que je les approuve. Pour moi, leur geste a été plus efficace que s'ils avaient simplement retiré leurs enfants de l'école. Ces parents étaient démunis, au bout du bout. Rien n'avait fonctionné avant, alors ils sont passés à la vitesse supérieure. Certains syndicalistes déversent du purin dans les cours des préfectures, certains salariés séquestrent des patrons voyous. Ces parents, qui avaient peur pour leurs enfants, avaient bien tenté d'alerter l'inspection académique, mais les inspecteurs se déplacent rarement quand il s'agit d'établissements privés.

Les parents qui viennent jusqu'à moi ont, eux aussi, souvent tout essayé. Raisonables, ils ont fait tout ce qu'on leur avait conseillé pour endiguer la chute de leur enfant vers les tréfonds du classement. Ils ont suivi les conseils du médecin généraliste, qui leur a prescrit des séances chez l'orthophoniste. Ils ont écouté sans protester les instituteurs et les professeurs leur dire que leur enfant était en échec scolaire. Ils ont houspillé leurs gamins, en leur demandant s'ils faisaient réellement leur maximum. Ils ont dû se remettre en question. Mais malgré tous leurs efforts, ils n'ont pu que constater que l'école, telle qu'elle se fait aujourd'hui, passe à côté de leur progéniture. Et parfois la démolit. Les parents ont beau être présents, lucides, à l'écoute, inventifs, ouverts, aimants : ils n'y arrivent pas. Ils échouent à aider leurs enfants, tout comme leurs enfants échouent à apprendre. Parce qu'ils n'ont pas la clé pour décoder l'origine de leurs difficultés. Enfants comme adultes ne connaissent pas leur ennemi, alors comment peuvent-ils le combattre et espérer le vaincre ?

Les parents de Claire sont de ceux-là. Depuis le CP, la petite fille accumule les lacunes. Son père a tout de suite senti qu'il y avait quelque chose qui ne fonctionnait pas. Elle avait du mal à comprendre que *b* et *a* faisait « *ba* », elle confondait le *b* et le *d*, le *n* et le *m*. Il faut dire qu'elle avait appris à lire avec une méthode semi-globale qui ne lui convenait pas du tout. Elle n'avait pas appris les lettres qu'elle devait déjà savoir lire des mots. Et puisqu'elle ne savait pas lire correctement, elle avait aussi, par conséquent, du mal à écrire.

En CM1, ses notes ont fortement chuté. Elle se refermait de plus en plus sur elle-même. Et quand les parents se plaignaient à l'instituteur, il leur rétorquait qu'il ne pouvait pas faire davantage pour Claire, compte tenu des vingt-neuf autres élèves de la classe dont il avait la charge. Les parents de la petite fille étaient atterrés de constater qu'on laissait Claire en plan, engluée dans ses difficultés, sans chercher de solutions. Les devoirs à la maison étaient devenus une épreuve : ils pouvaient passer près d'une heure à écrire cinq mots et une heure après, Claire était capable de refaire les mêmes fautes que les parents avaient cherché par tous les moyens à corriger. Excédés, inquiets et démunis face au peu de réaction de l'institution scolaire, les parents ont décidé de trouver une

solution par eux-mêmes. La tante de Claire m'avait entendue à la radio et avait soufflé l'idée à sa sœur. C'est le papa de Claire qui a fait la démarche de m'appeler.

Claire est l'une des petites filles qui m'a le plus marquée, mais aussi incitée à affiner mes méthodes, pour l'aider dans sa particularité. J'étais loin de m'imaginer que les mots pouvaient emmener un enfant vers de telles souffrances, jusqu'à martyriser son corps. Quand elle est arrivée, j'ai été interpellée par son visage. Tout chez cette petite fille de dix ans respirait l'anxiété. Non seulement ses grands yeux tristes, mais aussi les marques qu'elle portait autour de la bouche. Certains se rongent les ongles, Claire, elle, se mordait les lèvres et passait ensuite sa langue dessus pour calmer la douleur, ce qui augmentait l'irritation. Résultat : le bas de son visage était rouge, à vif, comme victime d'une allergie. J'ai tout de suite demandé à ses parents si elle avait une maladie de peau. Eux aussi ont mis du temps à comprendre, ils pensaient que leur petite fille était particulièrement sensible au froid. Mais non, Claire se défigurait d'anxiété. Nous n'étions pas là face à une problématique de phobie scolaire. Claire reconnaît qu'elle avait parfois mal au ventre le matin, quand il fallait partir pour l'école, mais dans l'ensemble, elle aimait cela. Elle se rongait de ne pas réussir à atteindre les objectifs qu'on lui fixait. Aux contrôles, elle « perdait les pédales », comme elle dit. Elle savait ses leçons à la maison mais plus rien ne lui venait une fois qu'elle était devant sa feuille, dans la salle de classe.

Claire avait peur de l'écriture, elle prononçait bien les mots mais elle les orthographiait mal. À dix ans, elle lisait à haute voix avec beaucoup de difficultés. Pourtant, elle m'assurait que silencieusement, dans sa tête, elle lisait sans problème. D'ailleurs, Claire est entourée de livres. Pas parce que ses parents l'exigent, mais parce qu'elle adore ça. Elle est abonnée au magazine *J'aime Lire*, elle raffole des histoires de *Tom-Tom et Nana*, des *Aristochats*, de *Tintin*... Ses parents trouvent qu'elle se lasse vite et abandonne rapidement ses lectures. Elle vous dira qu'elle ne peut résister à l'appel d'un livre, même si elle est plongée dans un autre. Comme un adulte qui a plusieurs romans en chantier, en somme. Curieux, non, de la part d'une enfant que son instituteur a quasiment abandonnée, faute de trouver des solutions pour faire face à ses mauvais résultats ? À la maison, quand elle est toute seule, elle dispose ses nounours sur son lit, se plante devant eux et leur lit une histoire, comme si c'était le moment pour eux d'aller se coucher. « Eux au moins, ils ne vont pas me dire que je lis mal ! » m'a-t-elle confié. Claire a beau ramer en lecture et en écriture, elle affirme sans ambages que ce sont ses matières préférées. Car en écriture aussi, Claire doit gravir des montagnes. Et pourtant, de la même manière qu'elle s'entoure de livres, elle réclame toujours à sa mère des carnets secrets, qu'elle noircit dans son coin. « Je déborde tellement d'imagination, il faut bien que je raconte ce que j'ai dans la tête ! »

D'ailleurs, il y a un exercice que Claire affectionne particulièrement, c'est le compte-rendu de films quand sa classe se rend au cinéma. Elle se félicite des « Très bien » qu'elle reçoit à chaque fois. En dépit de ses fautes, le maître ne peut nier le fait qu'elle a du vocabulaire et qu'elle aime raconter des histoires.

Au premier rendez-vous, j'ai vu très vite que Claire ne savait pas lire. Elle m'a dit simplement : « J'ai des problèmes à l'école. Tout le monde cherche, mais personne ne trouve ! » Je ne dis jamais à un enfant de but en blanc qu'il ne sait pas lire. Je veux que ce soit lui qui comprenne, qu'il ne soit pas confronté une nouvelle fois au jugement de l'adulte qui dit : « Oh, mais enfin, tu vois bien que tu n'y arrives pas ! » C'est beaucoup plus efficace et moins dévalorisant pour l'enfant s'il le constate seul.

On a d'abord utilisé *Hugo et les rois*, pour la faire respirer avec les personnages du conte. Mais quand elle prenait son crayon, tous les mots étaient mal orthographiés. J'ai dédramatisé en expliquant qu'un verbe s'habille en *-ent* ou en *-t*, qu'il ne peut pas rester nu au beau milieu de la phrase. Elle a accroché là-dessus et elle était heureuse de comprendre. Mais au bout de six heures, elle a bien vu que tous les mots la handicapaient. Elle a fini par me dire : « Je ne sais pas lire. » Elle a constaté où elle en était. Mais dans le même temps, elle avait aussi compris qu'elle était capable d'apprendre, qu'elle n'était pas nulle. Je lui ai dit qu'on allait réapprendre à monter et à remonter les mots, qu'on allait reprendre l'apprentissage de la lecture pour que ce soit plus fluide. Elle a mis quelques semaines à l'avouer à ses parents. Un soir, alors qu'ils lui racontaient une histoire avant de se coucher, elle leur a avoué d'un coup, comme s'il s'était agi d'une confession qu'elle devait leur faire depuis longtemps : « Je ne sais pas lire », avant de se mettre à pleurer.

Il manquait simplement à Claire la boîte à outils du démarrage. On a repris les bases, réappris à lire à une petite fille de dix ans. Il fallait assurer les fondamentaux. Pour la première fois depuis le début de mon activité, j'ai fait appel à l'une des formatrices qui avait appris à lire à ses quatre enfants adoptés, venus de deux continents

différents. Toutes les deux, nous avons monté un programme d'une trentaine d'heures, en « inversant la vapeur ». Au lieu de reprendre les apprentissages depuis le début, nous avons commencé par la rassurer sur les mots qui s'écrivent comme on les entend. C'était le cas du mot « salade », par exemple, ou celui de « valise ». Nous avons utilisé la méthode syllabique gestuée de l'orthophoniste Suzanne Borel-Maisonny, qui relie les lettres et certains sons à un geste. Ainsi, le *a* correspond à la main levée devant soi, à hauteur de visage, paume vers l'extérieur. Le *l*, à l'index posé droit sur la bouche. Je me suis donc attelée à cela. Progressivement, Claire a eu de nouveau accès à un socle de connaissances sécurisant. Une fois qu'elle a été rassurée là-dessus, elle pouvait se concentrer sur les mots plus coriaces, qui possédaient une lettre muette, par exemple. Pour certains, il suffit d'utiliser le féminin. Cela fonctionne pour se souvenir que le mot « éléphant », par exemple, prend un *t* à la fin. Claire a découvert cette astuce avec moi. Mais si cela fonctionne pour « éléphant », comment faire pour retenir l'orthographe de « canard » ? Le passage au féminin ne sert à rien, puisque la femelle du canard, c'est la cane, et non pas la canarde... Cela n'arrangeait pas ses affaires. À chaque fois que l'on apprenait un mot nouveau, on visualisait la lettre muette. Puis je conseillais à Claire de se créer une image mentale et de l'ancrer dans sa mémoire. Concrètement, je lui demandais de bien regarder le mot en se concentrant, puis de cligner des yeux comme si elle faisait une photo. Ensuite, d'imaginer un tableau noir devant lequel elle se tiendrait, une craie dans la main. Je lui demandais alors de noter sur ce tableau le mot « canard ». Elle faisait donc le geste d'écrire. Celui qui serait entré dans la pièce à ce moment-là aurait eu l'impression qu'elle écrivait dans le vide. Mais en réalité, c'est bien dans sa mémoire qu'elle l'inscrivait. Et pour bien visualiser la lettre muette finale, je lui demandais d'appuyer bien fort avec sa craie sur le *d*. Cette méthode convenait bien à sa tendance kinesthésique, puisque pour apprendre l'orthographe du mot, elle sollicitait son corps en faisant ce geste et l'inscrivait dans son répertoire mental.

Et tout simplement, pour qu'elle se souvienne de ce *d* final, je disais à Claire qu'il correspondait au bec du canard. On a répété les mêmes techniques avec le son « è » qui peut s'écrire en français de différentes manières : -è, mais aussi -ai pour « balai », -ei pour « neige », -et pour « tabouret », -ê pour « forêt », -ë pour « Noël ». Comment se rappeler que « poulet » ou « chalet » prennent un *t* à la fin ? Pour moi, le *t*, à la fin de « poulet », c'est l'os. Celui à la fin de « chalet », la cheminée qui permet au père Noël de venir déposer les cadeaux ou à la fumée de sortir, l'hiver. J'ai balayé de cette manière avec Claire le vocabulaire d'un enfant de dix ans, en transmettant des petites techniques qui lui permettaient de se réapproprier la langue. Après une bonne journée de travail, on montait parfois en voiture pour aller manger un hamburger bien mérité ou aller voir un dessin animé au cinéma.

Enfin, Claire a su déchiffrer *et* comprendre, alors qu'avant, elle déchiffrait mais ne comprenait pas. Ses parents habitent dans la campagne, à plus de deux heures de voiture de chez moi. Au début, le papa de Claire accompagnait sa fille et dormait à l'hôtel du village. Ce qui demandait une logistique bien menée, surtout quand on travaille et qu'on a deux autres enfants. Un bon stock de ses RTT y est passé. Faire une démarche auprès de moi n'a pas été facile pour lui car il a toujours été très attaché à l'école publique. Il a toujours cru que l'institution républicaine était capable de prendre en charge correctement et démocratiquement tous ses élèves.

Au bout de quelque temps, une fois que les parents ont eu confiance en moi, Claire est restée dormir à la maison, pour faciliter les choses. C'était une fête à chaque fois. Ses parents m'ont d'ailleurs avoué qu'à plusieurs reprises, elle avait traversé des gros coups de cafard, quand elle rentrait à la maison. Les choses étaient devenues conflictuelles avec sa mère, qui ne parvenait plus à trouver la patience nécessaire et la pédagogie pour que le moment des devoirs se passe bien. Elle-même avait des soucis en orthographe et à chaque fois qu'elle voyait sa fille se débattre avec les mots, elle se reconnaissait et culpabilisait de lui avoir peut-être transmis son mal.

Claire a vite pu retourner à l'école sans la peur de l'échec au ventre. Elle a repris confiance en elle, et cela, compte tenu de son âge, était une véritable urgence. Sinon, elle aurait flanché et peut-être dissous son malaise dans la nourriture. Ses parents m'avaient en effet avoué qu'elle avait une petite tendance à la boulimie.

Ses progrès en lecture étaient réels. Elle qui s'était repliée sur elle-même pendant le début de son année de CM1, levait à nouveau la main pour participer et lire en classe. Malheureusement, si l'instituteur a pris conscience de ses efforts, il ne lui en a jamais fait part. Et c'est précisément ce dont Claire aurait eu besoin pour ancrer le travail initié chez moi, sans crainte. La petite fille se plaignait de n'être jamais interrogée alors qu'elle levait le doigt, qu'elle avait envie de montrer que des changements avaient eu lieu. Et quand son maître l'interrogeait, et qu'elle butait encore sur certains mots, plutôt que de l'encourager, il l'interrompait et passait la parole à un autre élève. Claire m'en a parlé un jour, en me disant : « Anne-Marie, ça ne se fait pas ! Ce n'est pas parce qu'un enfant ne sait pas bien lire qu'il n'a pas le droit d'essayer et de persévérer. Au contraire, il faut l'aider ! »

Entendre cette petite fille observer la situation avec autant de lucidité me révoltait et me retournait le cœur.

Elle avait acquis une banque de gestes qui correspondaient aux lettres de l'alphabet, pour s'assurer qu'elle écrivait correctement. Si elle devait écrire « éléphant », elle sollicitait sa mémoire du mot et pour être sûre de ne pas faire d'erreurs ou d'oublier de lettres, elle transformait chaque lettre en geste.

Seulement voilà, quand on est une petite fille de dix ans, scolarisée en CM1, on peut se sentir gênée d'avoir à faire des gestes en classe pour se rappeler l'orthographe d'un mot, quand d'autres l'écrivent automatiquement. Il en allait de la responsabilité du maître d'expliquer à ses élèves que Claire avait appris une méthode pour progresser, qu'elle allait s'aider de gestes pour écrire correctement et qu'il ne fallait pas la juger pour cela. Il ne l'a jamais fait. Résultat : la petite fille a fait ses gestes, discrètement, sous la table, au tout début, puis elle a fini par baisser les bras. Cette méthode gestuée doit être utilisée régulièrement par l'enfant. Il n'y a rien de magique dans celle-ci, c'est une autre façon d'apprendre, une discipline à laquelle il faut s'astreindre, sans quoi, elle ne fonctionne pas. On ne revient pas de quatre années de ratages d'apprentissage en un clin d'œil ! Elle avait besoin de pratiquer, mais le maître n'a pas jugé important de contrôler qu'elle faisait bien les gestes représentant ses lettres. Ces enfants-là sont en train d'essayer d'acquiescer ce que les autres savent déjà depuis des mois. Claire, face à sa feuille, se comporte comme quelqu'un qui apprend à conduire. Elle se cramponne à son crayon comme l'apprenti conducteur se cramponnerait à son volant. Et devant une phrase, elle stoppe parfois là où il ne faut pas, cogne les bordures et oublie la signification des panneaux. Si cette gamine avait vécu au XIX<sup>e</sup> siècle, avec un précepteur rien que pour elle, elle aurait été extrêmement brillante. Elle a réellement besoin d'un regard bienveillant sur son travail. L'instituteur, que je n'ai eu que brièvement au téléphone, m'a lâché qu'elle était trop dans l'empathie et dans l'affect. Faut-il qu'une enfant de dix ans ait déjà une carapace telle, face au monde extérieur, que rien ne doive l'atteindre ? On veut faire de nos enfants des petits soldats, de plus en plus tôt. Je trouve ça scandaleux de se dédouaner de cette façon.

Il y avait une petite fille qui souffrait d'un handicap réel dans sa classe. Cette enfant bénéficiait d'une AVS, d'une assistante de vie scolaire, qui l'aidait à lire et écrire en classe. L'enseignant n'avait rien trouvé de mieux que de placer les deux élèves côte à côte et de dire à Claire : « Écoute bien ce que dit la dame à ta camarade, cela peut te servir à toi aussi » !

Comment redonner confiance à un gamin qui fait tout pour remonter la pente, qui n'a pas de dyslexie avérée et un vrai potentiel, si on le met dans le même sac que l'élève le plus en difficulté de la classe et si on le renvoie vers une femme qui n'est absolument pas là pour s'occuper de lui ? C'est la meilleure façon, à mon avis, pour qu'il se sente de trop et relâche ses efforts. D'ailleurs, quand Claire n'était pas dans le conflit avec ses parents à cause de ses résultats, elle leur disait souvent, avec un air triste : « Pourquoi vous m'avez faite, avec toutes ces difficultés ? »

J'ai constamment des parents, face à moi, qui me relatent des faits ubuesques. Si l'on se place du point de vue des enseignants, les parents ont souvent tort, ils cherchent à surprotéger leurs enfants et manquent d'objectivité. Ils oublient eux aussi régulièrement de balayer devant leur porte et de regarder objectivement leurs manquements. Quitte à faire preuve d'un cynisme révoltant.

Quand Léa et ses parents, dont je parlais plus haut, sont passés devant la commission d'appel pour contester le redoublement, ils ont vécu cette confrontation de manière très brutale. Ils devaient se livrer à une véritable plaidoirie devant un tribunal pour défendre la cause de Léa. Fermés, cassants, les membres de l'équipe adverse n'étaient pas pétris de bienveillance. Pourtant Léa n'avait ni problèmes de discipline, ni antécédents difficiles, ni problèmes de comportement. Elle avait juste un mal de chien à retenir ses leçons. Quand la mère de Léa a demandé au président de la commission pourquoi l'école n'avait pas su repérer la dysorthographe de sa fille, elle s'est entendu répondre : « Chacun son métier, madame. » Mais quel manque d'empathie ! C'était donc à sa mère de se rendre compte que sa fille pâtissait d'une mauvaise méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, transmise au sein même de l'école ? Cette phrase est une démonstration sans équivoque de l'hypocrisie qui berce certains fonctionnaires de l'Éducation nationale. Hypocrisie nappée d'une bonne couche de lâcheté, parce qu'il est beaucoup plus facile de faire croire à une mère ou un père que si son enfant rencontre tant de problèmes, c'est parce qu'il a failli quelque part, plutôt que de reconnaître que l'établissement scolaire est responsable. C'est ce qu'il y avait dans cette réplique : « Occupez-vous-en correctement, madame, et tout ira sûrement mieux » ou alors « Puisqu'elle a un problème, trouvez-lui les bons spécialistes. Nous n'avons pas ce qu'il faut pour elle en

magasin ». Quel parent peut entendre une phrase comme celle-là sans ressentir une once de culpabilité ? Même bien armé, même quand on sait la quantité d'attention, d'amour et de droiture qu'un parent place dans le soutien à un enfant en échec scolaire, même quand on sait la bêtise de certains individus, on ne peut recevoir ce type de réplique que comme une claque.

Après ces témoignages déchirants, me vient l'histoire de Paul, un élève de sixième dont les parents ne s'expliquaient pas les difficultés en classe. Son orthographe était déplorable et malgré une sœur étudiante qui tentait de l'aider, rien n'y faisait. J'avais prévu dix heures avec lui. Mais parfois le déclic s'opère plus rapidement. Comme si le simple fait de prendre la langue à l'envers, de la regarder d'un œil neuf, en éliminant le jargon rébarbatif, suffisait. C'est ce qui s'est passé avec Paul. Au bout de quatre heures, il avait tout compris. Il se tenait au tableau pour compléter les phrases que je lui avais écrites, et la mise en application de la méthode coulait le long du marqueur comme s'il avait toujours eu recours à cette gymnastique-là. J'étais vraiment épatée de voir qu'il s'était approprié les choses si vite et j'ai eu besoin de prendre l'air. Je suis sortie de la salle de formation en laissant la porte ouverte. C'est là qu'Oakland, mon vieux labrador, est intervenu. Il n'aboyait plus depuis belle lurette mais toussait comme un silicosé et raffolait des caresses. Ce jour-là, il est entré dans la pièce et s'est couché aux pieds de Paul. Mon chien avait senti la force du moment. Paul ne s'arrêtait plus, le marqueur dévorait le tableau. Les cheveux ébouriffés, le jeune garçon oscillait entre concentration et exultation. Il se livrait à une véritable démonstration de grammaire, à la manière d'un petit Einstein.

Quand le père de Paul est arrivé pour récupérer son fils, il a vu Oakland revenir dans la pièce, avec la nonchalance qui le caractérisait. Il avait dans la gueule un vieux morceau de pain rassis et noirci par le temps, qu'il avait déterré dans le jardin. Il s'est arrêté aux pieds de Paul et, après avoir levé le museau vers lui, a lâché son infâme trophée devant les chaussures de l'élève, en signe de reconnaissance. Oakland semblait le féliciter pour ses progrès. Quand il sentait une émotion forte chez les personnes présentes dans la pièce, il lui arrivait de leur faire une offrande. Paul ne s'est même pas arrêté. Son père, dans un coin de la salle, pleurait de bonheur. Le garçon, impassible, a attendu d'aller au bout de sa démonstration. Une fois arrivé à la fin, il a rebouché son crayon, s'est retourné vers son père en lui disant : « Tu vois, papa, si tu as des doutes sur l'orthographe, maintenant, c'est moi qui vais t'aider. J'ai tout compris. »

Paul fait partie de ceux que je n'ai jamais revus. Ce n'était pas la peine. J'avais remis de l'huile dans les rouages. Les élèves comme lui sont seulement égarés dans les apprentissages. Ils ont pris, à un moment donné, le mauvais sentier et peinent à rejoindre le groupe. Les parents s'affolent alors, mais il suffit de se donner la peine de les retrouver, exactement à l'endroit où ils sont, et de les prendre par la main pour les ramener sur le chemin balisé. Quitte à couper à travers les sous-bois. C'est ce que je fais avec eux. Je les prends par la main et je leur montre un raccourci inédit. Qu'ils pourront emprunter à nouveau s'ils se perdent encore. C'est tout aussi valorisant que de prendre en charge des cas plus lourds, car j'ai le sentiment d'intervenir en amont, de leur sauver la mise avant qu'ils ne s'enfoncent trop loin dans leurs erreurs. Finalement, en plus d'être une facilitatrice, je suis aussi une sorte de garde forestier, qui agirait pour son compte et à sa manière, différemment des guides classiques. Je connais la grammaire à travers les chemins que j'ai empruntés, maintes fois. Avec ma boussole réglée sur mon nord à moi et ma carte personnelle, à laquelle les non-initiés ne comprennent rien, je ramène à ma façon les égarés sur la route de la langue française.

*Parce que les parents  
ne sont pas instituteurs...*

Dans la majorité des cas, les parents présents enfilent une casquette d'instituteur, chaque soir, entre 17 heures et 19 heures. Et pendant le dîner, ils payent les conséquences de la dispute lors des devoirs par une moue boudeuse. Je sais bien qu'élever un enfant et s'assurer de lui transmettre des valeurs d'effort et de travail, entre autres, n'est pas une partie de plaisir. Mais faut-il pour autant que le parent rattrape ce qui n'a pas été compris pendant la journée, alors que l'enfant vient de passer près de huit heures à l'école ?

Je répète souvent aux parents qu'ils ont à la maison, avant tout, un fils ou une fille, non pas un élève. Quand Fanny, la mère de Benjamin, dix ans, est venue me voir, elle était à bout. À chaque fois qu'elle mettait un pied dans la cour de l'école, elle se faisait harponner par les enseignants, qui lui reprochaient les notes ou l'attitude de l'un de ses quatre enfants, tous scolarisés dans la même école. « Il faudrait qu'on se voie ! Benjamin a encore eu un zéro. »

Elle pleurait même parfois, en cachette, pour ne pas montrer à ses deux aînés – qui s’approchaient de l’entrée en sixième – qu’elle était inquiète, triste pour eux et surtout qu’elle n’avait pas de solution immédiate à leur proposer. Les devoirs, après l’école, prenaient des heures et étaient devenus un moment de tension permanent entre Benjamin et sa mère, qui tentait par tous les moyens de le maintenir concentré.

Ses cahiers étaient devenus de plus en plus illisibles, il était presque impossible de relire ses phrases. Il écrivait en « pattes de mouche », comme si cela pouvait lui permettre de faire disparaître ses fautes. Il rajoutait ou oubliait des lettres. Le verbe « franchir » devenait « franchier » dans son cahier.

Il faisait des cauchemars, il ne comprenait pas pourquoi ça lui arrivait à lui, alors qu’il était si brillant à l’oral. C’était un petit garçon expansif et curieux, qui avait un vocabulaire riche et s’exprimait bien. La psychologue scolaire lui avait fait passer des tests de QI, qui se sont révélés très bons. Pour un petit garçon de CE1, Benjamin répondait à des questions du niveau d’un élève de sixième ! Il sentait bien qu’il faisait des fautes, mais il était incapable de les identifier. Il attachait les mots. Pour lui, « l’abeille » s’écrivait « labeille ». « J’appelle » devenait « japel ».

Lors de notre première rencontre, il m’a fait une révélation terrifiante. Pour expliquer pourquoi il avait ces trous de mémoire et ces moments d’absence devant des mots dont il aurait dû connaître l’orthographe, il m’a dit, très sûr de lui, en chassant sa mèche blonde de devant ses yeux, que tout cela était dû à l’intervention d’un génie malfaisant. « Quand je suis à l’école, j’ai un petit bonhomme qui vient s’asseoir sur mon épaule. Et il gomme tout ce que je sais et tout ce que j’écris ! »

Benjamin m’expliquait qu’à peine il avait retranscrit un mot qu’il ne se souvenait déjà plus de ce qu’il venait d’écrire. J’étais atterrée. Je l’imaginai, en classe, en train de chasser de son pull cet être imaginaire semblable au diable rouge, avec ses cornes et sa fourche, que l’on avait coutume de voir dans les cartoons. Et il y croyait ! Puisqu’il était mort de trac devant sa feuille et qu’il ne comprenait pas ce qu’il apprenait, il avait vraiment l’impression que son savoir s’effaçait littéralement.

Après une journée, le couperet est tombé : Benjamin ne savait ni lire ni écrire. Il rencontrait trop de difficultés, il fallait tout reprendre à zéro. C’est dur à entendre pour un élève de CM1, à deux années à peine de l’entrée au collège, qui a toujours été suivi par des parents très attentifs. Et à mes yeux, il était en danger. Avec ce fameux petit bonhomme armé qu’il prénommait « M. Sagomme », qui s’installait sur son épaule en classe, il inventait des choses dans sa tête pour se persuader qu’il était nul. Il y avait urgence, il fallait agir.

Au soir de la première journée, au moment de prendre son crayon, il s’est arrêté parce que le premier mot qu’il voulait écrire le bloquait déjà. Et il a éclaté en sanglots devant son incompetence. « Tu vois, ça recommence ! m’a-t-il dit entre deux sanglots.

– Je ne peux pas te laisser comme ça, Benjamin. Tu sais lire, avec beaucoup de difficultés, mais tu ne sais pas écrire et si on ne prend pas les choses en main, ce sera de plus en plus dur. »

Il s’est effondré. Il m’a avoué qu’il avait l’impression, selon ses termes, d’être un « gros nul ».

« Je ne serai jamais capable de rien, pourtant je travaille ! J’ai envie d’aller au collège, moi, j’ai envie de grandir !

– Tu acceptes de tout recommencer ? »

J’ai attendu quatre à cinq minutes, silencieusement. Ce temps m’a paru une éternité, rythmée par ses hoquets. J’essayais vaguement d’occuper mes mains, de me donner une contenance. J’étais suspendue aux lèvres d’un enfant de dix ans à qui je venais d’annoncer qu’il nous fallait reprendre les bases de l’écriture, le replacer dans la position d’un enfant de CP. Il a fini par me dire d’accord. J’ai pleuré toute la route du retour.

Pendant trois mois, j’ai fait travailler Benjamin chaque semaine, tous les vendredis et les samedis. Il sortait de l’école le jeudi soir. J’avais contacté moi-même le directeur d’établissement et la maîtresse de Benjamin pour leur expliquer que je le prenais en main. Ils n’ont pas émis d’objection, puisque de toute façon ils n’avaient pas su eux-mêmes l’aider. L’institutrice, une femme d’une cinquantaine d’années, avait reconnu, les larmes aux yeux, qu’elle ne savait pas quoi faire.

Au bout de vingt heures de formation à mes côtés, Benjamin s’est pris tout seul en photo, à l’arrière de la voiture, avec le téléphone portable de sa mère. Il affichait un sourire jusqu’aux oreilles. Il avait photographié la marge de sa copie, dans laquelle trônait le premier 20 sur 20 de sa vie. Et en dictée, de surcroît ! À l’arrivée de ce message, je me suis assise. Je ne parvenais pas à détacher mon regard de l’écran. J’avais sous les yeux la preuve,

écrite rouge sur blanc, qu'un enfant qui ne savait pas lire quelques semaines auparavant était capable du meilleur à l'écrit. J'ai beau savoir que ma méthode fonctionne, recevoir des preuves comme celle-ci me fait, encore aujourd'hui, toujours un drôle d'effet. Immédiatement, j'ai composé le numéro de sa mère, qui m'a confirmé la nouvelle. La semaine suivante, j'ai voulu rencontrer l'institutrice de Benjamin, qui avait encore en mémoire la vision de son élève représentant – avec des gestes – sa phrase mot par mot. Elle s'était placée derrière lui pour surveiller sa cadence d'écriture. Elle m'a avoué avoir prié pour que l'élève vienne à bout du texte sans anicroches.

Elle est allée montrer la copie à ses collègues, qui connaissaient bien les difficultés de Benjamin. Personne n'a cru l'élève capable d'un tel résultat sans une aide de sa part. Benjamin, en revanche, savait que ce n'était qu'un juste retour des choses et du travail acharné dont il avait fait preuve. Sa mère, Fanny, en veut à l'école de ne pas s'être remise en question avec Benjamin. « Je ne sais pas ce qu'ils ont à y gagner, ou ce qu'ils ont à y perdre. Mon fils a dû travailler les mercredis et les week-ends pour remonter ses notes. Il n'aurait jamais dû galérer comme ça. »

### *L'étiquette du handicap*

Quand un problème se présente, les enseignants le gèrent avec les moyens du bord. Mais comme ils ne sont pas assez formés pour parer aux difficultés, cela provoque parfois des dérapages de prise en charge. Dès que les problèmes persistent, les parents sont priés de s'en référer aux spécialistes qui évoluent dans l'univers parascolaire : psychologues scolaires, instituteurs spécialisés... Ils découvrent un jargon impénétrable : tiers temps, AVS et surtout MDPH. En effet, depuis peu, toute demande de soutien parascolaire doit être validée par la Maison départementale des personnes handicapées. Dans chaque département depuis 2005, une MDPH aide ces personnes en situation de handicap et leurs familles dans leurs démarches. Elle les informe sur leurs droits, les prestations auxquelles elles peuvent prétendre, et tente de les orienter au mieux, en fonction de leur handicap, pour qu'elles élaborent le projet de vie qu'elles souhaitent.

La loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances a défini le handicap comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Dans l'altération des fonctions cognitives figure la dyslexie. Oui, mais le problème est toujours le même : est-on bien sûr que l'on envoie dans ces MDPH des enfants réellement dyslexiques ?

Il faut désormais le tampon de la MDPH pour avoir droit à la moindre aide. Si un élève en difficulté a besoin d'un tiers temps supplémentaire quand il est en situation d'examen, il faut en passer par là. Mais pourquoi ? Et comment progresser quand une institution appelée « Maison départementale des personnes handicapées » certifie à un enfant de dix ans qu'il est handicapé ? On oriente un peu trop facilement les enfants en échec scolaire vers ces MDPH, sans chercher à savoir s'ils peuvent être aidés autrement. Ces établissements sont très bien pour de réelles et lourdes pathologies. Ils permettent ensuite la mise en place en classe d'un PPS, un Projet personnalisé de scolarisation. Mais ils ne sont pas adaptés aux enfants dysorthographiques purs. Là-bas, on trouve aussi des gamins dits hyperactifs, sous Ritaline, le cachet censé soigner cette hyperactivité. S'ils ne tiennent pas en place, notamment en classe, ce n'est pas forcément parce qu'ils sont hyperactifs, mais peut-être simplement parce qu'ils ne savent pas lire et qu'ils ne parviennent pas à être captivés par la leçon. Mais ceci est une autre histoire.

Le tampon MDPH sur le livret scolaire suit les élèves jusqu'à la fin du collège. Je connais des enfants qui étaient en grande difficulté scolaire, et qui ont fait des progrès, depuis. Seulement, ce fichu tampon influence les enseignants et les directeurs d'établissement, qui se disent que cet enfant a bien quelque chose qui cloche puisqu'il a le tampon « MDPH ». C'est exactement ce qu'ont évité de justesse les parents de Claire.

À la fin du CM1, Claire a dû passer un test de QI, qui a révélé qu'elle était dans la moyenne. La psychologue scolaire qui a réalisé ce test a réussi à mettre autour d'une table les parents, la directrice et l'instituteur. Claire avait des difficultés depuis le CP et nous étions en fin de CM1. Il avait fallu des années pour organiser un simple rendez-vous ! Au cours de cette réunion, l'enseignant a prouvé qu'il ne croyait toujours pas en Claire puisqu'il a envisagé la possibilité de placer la petite fille en SEGPA quand elle rentrerait au collège. Les SEGPA sont des Sections d'enseignement général et professionnel adapté, qui accueillent des élèves ayant des troubles

d'apprentissage graves et durables. C'était hors de question pour son père, Claire n'avait rien à faire là. Et il avait raison. Il avait besoin d'un diagnostic, il ne supportait pas l'idée qu'on mette Claire dans une case, qu'on la parque dans un endroit pour s'en débarrasser sans chercher plus loin les solutions adéquates pour la tirer vers le haut. Les parents de Claire avaient vraiment le sentiment que leur fille gênait la bonne marche de la classe et troublait cet instituteur, bousculé dans sa pédagogie habituelle. Ils se sont souvent sentis de trop, avec leurs inquiétudes. Comme s'ils gênaient, eux aussi, parce qu'ils osaient demander des comptes. Ils dépensaient une énergie folle et en face d'eux, le personnel de l'école ne leur renvoyait rien de concret. Ils avaient, de plus, du mal à partager cela avec leurs proches. « On ne dit pas facilement aux gens que son enfant ne sait pas lire. Même à des gens qu'on connaît bien », explique la mère de Claire. « On se sent coupable, on a peur que les gens nous voient comme de mauvais parents. »

Son père était persuadé qu'il fallait prendre les devants pour le collège. Il estimait que sa fille avait besoin d'un soutien permanent en classe, comme cette assistante de vie scolaire qui aidait l'élève en difficulté. Mais, comme je l'expliquais plus haut, pour demander un tel soutien, il faut absolument passer par la Maison départementale des personnes handicapées. C'est-à-dire porter tout au long de la primaire et jusqu'à la fin du collège cette étiquette. Son père était prêt à en passer par là pour que Claire puisse bénéficier d'une aide. Sa mère avait un peu plus de mal à accepter ce tampon qu'on allait inscrire sur le livret scolaire de sa fille. Elle avait peur des conséquences que cela engendrerait.

Je trouve cela terrible. On pousse des parents à bout, au point qu'ils finissent par accepter qu'on qualifie leur enfant de handicapé, alors que son test de QI est satisfaisant et qu'il n'a aucune sorte de retard psychomoteur. On a perdu du temps et épuisé l'énergie de parents tout simplement parce qu'une école n'a pas voulu reconnaître qu'elle ne savait pas y faire. Plutôt que de lister les progrès accomplis par Claire à l'extérieur de l'Institution, le personnel pédagogique préférait lui proposer des dispositifs inadéquats comme les SEGPA ou la laisser se diriger vers la MDPH.

J'ai revu Claire à la moitié de son CM2. Les apprentissages étaient en place, il ne lui restait plus qu'à utiliser la méthode. Il lui fallait juste oser les faire en classe, ces fameux gestes, pour qu'elle se rassure pleinement. C'est là que le bât a blessé. Dans ces cas-là, je ne peux pas intervenir davantage. À quand un vrai relais en classe ?

À force de s'entendre dire qu'elle était différente, Claire a failli tomber dans la victimisation et prendre goût à ce regard qu'on portait sur elle. Mais elle a tenu bon et au printemps dernier, elle est revenue me voir pour m'annoncer une grande nouvelle. Elle a brandi ses dernières évaluations et son avis de passage dans la classe supérieure. Malgré ces bâtons dans les roues, Claire peut être fière d'elle aujourd'hui. En septembre, elle entre au collège, alors qu'elle était sous la menace d'un redoublement, voire d'une réorientation, depuis le début du CM2.

### *Une maman face à ses fantômes*

Certains parents sont plus affectés que d'autres par l'échec scolaire de leur progéniture. Ce sont ceux qui revivent à travers leurs enfants leurs propres traumatismes et leurs angoisses de l'école. Leur plus grosse crainte, c'est de lire dans le combat de leurs enfants le poids de l'hérédité. Ce fut le cas de Nina. J'ai rencontré cette maman dans l'annexe d'une mairie, au fin fond de la Drôme. Le petit village dans lequel nous nous trouvions organisait un salon du livre. J'y assistais pour présenter *Hugo et les rois*. Nina, elle, était là pour ses polars. Une jolie femme d'une trentaine d'années, métisse, fille d'un amoureux de la langue française. Au quotidien, elle gère le secrétariat d'une entreprise. Mais à côté, elle s'épanouit en écrivant des histoires. Elle a déjà écrit plusieurs romans. Pourtant, avec les mots, c'est un peu « Je t'aime, moi non plus ». Sa relation avec la langue française est assez ambiguë. Elle a été phobique de l'école, et l'a caché à tout le monde, y compris à ses parents, jusqu'à son entrée au collège. Elle trouvait toujours une bonne excuse pour éviter de lire à voix haute. Et quand il le fallait, c'était laborieux. Aujourd'hui, à travers Lucien, son fils de sept ans, elle se revoit dans le fond de la classe, toute seule, à déchiffrer difficilement un texte et à subir les moqueries. Comme Nina avait quand même de bons résultats, les instituteurs n'ont pas insisté. Mais durant toute sa scolarité, elle a mis plus de temps que tout le monde à comprendre un énoncé. Aujourd'hui encore, quand on lui épelle un nom ou un numéro de téléphone de façon trop rapide, elle fait un blocage, elle n'imprime rien. Elle a réduit son nombre de fautes à partir du moment où elle a fait du latin au collège, parce qu'elle a compris l'origine et la construction des mots. Mais cela a été le

résultat d'un chemin laborieux, douloureux et solitaire. Dans son cours d'allemand, ils n'étaient que sept, alors il avait bien fallu se résoudre à lire à voix haute. Elle s'est construite sur ces difficultés. Même si aujourd'hui, elle est capable d'écrire des romans, elle peine à se faire confiance et paie à la page quelqu'un qui la corrige.

Nous nous sommes tout de suite plu. Il faut dire que compte tenu du petit nombre de stands, on avait vite fait le tour du salon ! C'est elle la première qui est venue vers moi, justement, pour se renseigner sur *Hugo et les rois*. Elle m'a parlé assez naturellement de ce qu'elle nommait ses « traumatismes ». De cette période de sa vie, c'étaient les mots « peur » et « honte » qui revenaient régulièrement.

Quand elle a compris ce que je faisais, elle m'a dit immédiatement : « Il faut que tu voies Lucien ! »

Elle parlait de son fils de sept ans. Dès la maternelle, il a eu des problèmes pour bien assimiler les lettres, la maîtresse lui avait dit qu'il risquait d'avoir des difficultés pour apprendre à lire. « Elle m'a dit que cela allait prendre un peu plus de temps pour Lucien. Qu'il ne fallait pas que je m'inquiète. Oui, mais il ne dispose pas de ce fameux temps supplémentaire quand il est en classe ! Il doit savoir lire en même temps que ses camarades, sinon, il aura raté le coche », se plaignait-elle en dénonçant un double discours de la part des enseignants.

Lucien était angoissé avant d'aller à l'école, il allait parfois vomir aux toilettes. Il faisait tout pour éviter la lecture. Après quelques mois d'orthophonie, ses parents ont vu une évolution, mais elle était si lente que Lucien avait l'impression de stagner, par rapport à la cadence de la classe. Et selon sa mère, son comportement avait changé. Lui qui était plutôt timide, montrait une assurance excessive, comme si l'arrogance lui donnait une contenance, et il avait tendance à répondre en cours.

Nina a laissé son mari prendre en charge les difficultés de son fils parce qu'elle avait l'impression de se revoir dans Lucien. Redoubler son CP, perdre ses copains, cela aurait été terrible pour lui. Mais dans les cahiers, il y avait beaucoup d'erreurs et d'énoncés mal compris. Et tout allait s'accélérer en CE1.

Elle m'a rappelée quelques mois après notre rencontre, pour que j'intervienne. J'ai vu débarquer un petit bout de chou de sept ans, obligé de grimper sur un tabouret pour atteindre le tableau. Je n'avais jamais suivi un enfant aussi jeune. C'étaient ses grands-parents qui l'amenaient, il arrivait avec sa glacière et ses sandwichs pour le midi. Nina n'est jamais venue au cours de la remédiation. Je suppose que c'était le miroir dans lequel elle ne voulait pas se voir. Certaines mamans ne font que déposer leur enfant sans descendre de la voiture et prétextent un rendez-vous pour ne pas rester. Peut-être parce qu'elles ont des souvenirs douloureux de leur scolarité, comme Nina, et qu'elles craignent de s'y confronter à nouveau, d'une façon ou d'une autre. Ou est-ce parce qu'elles ont peur que je m'adresse à elles dans les mêmes termes que les instituteurs ?

Nina a voulu que je revoie Lucien au début de l'année. Mais uniquement pour se rassurer. Lucien, en CE1, allait beaucoup mieux. Et elle aussi, d'ailleurs. Comme si elle s'était servi de ce que j'avais appris à son fils pour s'améliorer. Alors qu'avant, elle ne faisait que le déposer, cette fois, elle est venue en personne et est même restée chez moi assez longtemps. Je me suis demandé si les cours de Lucien n'étaient pas un simple prétexte pour venir me voir. Dans quelque temps, elle sera prête à revoir une bonne fois pour toutes les fondamentaux de la grammaire et affronter ses démons. J'ai senti qu'elle avait dépassé sa peur et qu'elle savourait le fait qu'elle ferait bientôt la paix avec les mots.

C'est assez touchant de voir que quelque chose change dans le vocabulaire et le visage des parents, quand ils sentent que je peux leur proposer quelque chose de crédible pour leur enfant. Ils se rassurent, ils se laissent aller, ils soufflent. Pourtant, je me défends de faire des miracles. Ce n'est pas de la magie. Si je ne peux rien faire pour leur enfant, je le leur dis. Ma méthode est composée de bon sens et de techniques qui, moi, m'ont sauvée. De ce que j'ai inventé et qui m'a sortie de ce borbier. Je ne sais pas forcément écrire tous les mots de la langue française, et cela me revient parfois dans la figure, lorsque je remplis une grille de mots croisés, par exemple. Il arrive que les homophones me jouent des tours. Mon lexique visuel m'envoie en premier le mot que j'ai vu le plus souvent (peu/peux, moi/mois, par/part). Pour désamorcer les erreurs, comme à mes petits élèves, je m'astreins à faire des marches arrière dans la phrase. Si les parents sont en confiance, c'est peut-être justement parce qu'ils savent que, petite, j'avais le même caillou dans la chaussure que leurs enfants, et qu'il m'arrive de le retrouver. Que ces derniers peuvent s'identifier à moi et que si eux aussi, devenus adultes, rencontrent les mêmes embûches quand ils ont un crayon dans la main ou un clavier sous les doigts, ils pourront me l'avouer bien plus facilement

qu'à n'importe quel instituteur ou professeur, sans craindre un éventuel jugement.

## La revanche des nuls en orthographe

Pour finir cet ouvrage, j'ai voulu laisser la parole à quatre personnes. Deux hommes et deux femmes que j'ai réconciliés, il y a quelques années, avec la langue française. J'ai cherché à savoir ce qu'ils étaient devenus, à mesurer l'ampleur de leurs progrès. Étaient-ils aujourd'hui réellement plus à l'aise à l'écrit ? Cela leur avait-il permis de prétendre à la promotion qu'ils visaient ? De poursuivre leurs études ? Dévoraient-ils maintenant des romans-fleuves ? Se lançaient-ils dans des lettres ou des e-mails sans crainte de s'embourber dans leurs phrases ?

Parmi eux, il y a Élodie, vingt-neuf ans, que j'ai rencontrée l'année de son baccalauréat, il y a plus de dix ans. À l'époque, c'était le cancre de la classe et elle ne comptait pas s'éterniser sur les bancs d'une quelconque école. Bernadette, cinquante-trois ans, a été la toute première adulte que j'ai formée. Nous étions alors en 2006. C'est à travers son histoire et grâce à sa démarche que j'ai compris que je devais élargir mon champ d'action, que les enfants n'étaient pas les seuls à souffrir de leur mésentente avec les mots, que beaucoup d'adultes, de salariés vivaient chaque jour dans la crainte de rendre un texte cousu de fautes à leur employeur. La première fois que j'ai suivi Nicolas, il était en cinquième et se démenait parmi les élèves moyens. Aujourd'hui âgé de vingt-deux ans, il poursuit ses études. Enfin Marc, quarante et un ans, a trouvé la force de quitter un univers professionnel toxique, qui le broyait, pour se reconvertir dans un secteur d'activité où les rapports humains sont privilégiés. Et pour cela, avoir confiance en ses écrits était indispensable.

Le point commun entre ces quatre trajectoires, c'est ce poids dont ils se sont petit à petit délestés. Leur mauvaise orthographe, qui était un boulet qu'ils traînaient partout avec eux, leur fermait des portes. Elle les empêchait d'avancer et même parfois d'ouvrir les yeux sur leur potentiel.

### *La métamorphose d'Élodie*

Pendant son adolescence, Élodie était chef scout, dotée d'un sens de la débrouillardise hors pair, avenante et très intelligente. À dix ans, elle constituait déjà son argent de poche en vendant ses propres compositions florales chez les voisins. Fille de pépiniéristes de la région, elle a grandi dans une famille pour laquelle les notes et les appréciations scolaires n'étaient pas une fin en soi. Les parents d'Élodie et de son frère privilégiaient le sens de la débrouille et n'attendaient pas forcément qu'ils ramènent des 19 sur 20 à la maison. Ils travaillaient beaucoup et n'avaient pas le temps de revoir les devoirs le soir. Ses parents l'aimaient comme elle était et ne lui mettaient pas de pression. Élodie était le cancre qui faisait rire toute la classe, celle avec qui les professeurs adoraient discuter. Elle avait tout ce qu'il fallait à l'oral mais elle traînait ses lacunes à l'écrit depuis la primaire. Elle faisait toujours les mêmes fautes et ne les voyait qu'après coup. Ses profs, fatigués de la relire, ne s'en donnaient même plus la peine et pourtant, c'était une élève qui stimulait la classe, qui entraînait les autres vers une interaction plus grande avec le professeur.

Élodie lisait peu. Les romans ? Elle trouvait ça trop long et trop compliqué. La lecture, pour elle, manquait de concret. Quand elle a dû lire *L'Assommoir* d'Émile Zola, elle a cru qu'elle n'en viendrait jamais à bout, qu'elle n'était pas faite pour avoir un livre dans les mains. Elle était bonne en dessin, en musique et dans les activités artistiques.

En revanche, à l'époque, elle n'avait aucun complexe à envoyer des lettres ou des cartes postales truffées de fautes. Les destinataires ne s'en étonnaient plus et pour elle, c'était presque devenu une marque de fabrique. Pourquoi leur donner autre chose que ce à quoi ils s'attendaient ?

Pour ses dix-huit ans, plusieurs de ses amis avaient d'ailleurs joué là-dessus. On lui avait notamment offert... des Bescherelle, qu'Élodie n'a jamais ouverts. L'une de ses amies proches, qui voulait dépasser le stade du simple

clin d'œil, m'a contactée en m'annonçant qu'elle voulait offrir à son amie des séances de remédiation pour qu'elle améliore son orthographe en vue du baccalauréat, qu'elle passait cette année-là. Elle espérait vraiment qu'Élodie progresse en français, elle était sûre des capacités de son amie.

Élodie ne comprenait pas le fonctionnement de l'école. Elle aimait y aller, elle ne s'y ennuyait pas, mais recevoir un savoir en restant assise pendant des heures sur une chaise la laissait perplexe. Elle rêvait de prendre le large, était très curieuse du monde et voulait absolument voir du pays, d'autant plus que ses parents, qui travaillaient beaucoup, ne l'emmenaient jamais en vacances. Son frère, qui avait les mêmes besoins d'expériences, avait choisi de s'engager dans les Compagnons du devoir.

Élodie, qui se dirigeait vers l'hôtellerie, voulait commencer par « faire les saisons » : l'hiver à la montagne, l'été à la mer. Elle pensait qu'elle n'avait pas besoin d'avoir une orthographe irréprochable pour être réceptionniste. Elle ne voulait pas faire d'études, elle se disait que, sur le terrain, elle se débrouillerait et réussirait à se faire une place.

La seconde générale était bien trop abstraite pour elle, alors elle s'est lancée dans un baccalauréat technologique hôtellerie. Ses problèmes en français ont commencé à lui peser quand elle a compris qu'ils auraient des répercussions sur ses aptitudes en langues étrangères. Quand il a fallu apprendre les verbes irréguliers en anglais et en espagnol, elle a buté sur le fait qu'elle ne comprenait pas leurs correspondances en français. Comment réussir à comprendre le *past perfect* en anglais quand on ne maîtrise pas le passé composé ? Pour elle qui voulait voyager, cela promettait d'être un handicap majeur.

Élodie avait besoin de se prouver qu'elle était à la hauteur. Quand elle a redoublé sa seconde, elle a décidé de passer, en candidate libre, deux diplômes : un BEP salle et un BEP réceptionniste. Elle les a réussis haut la main et a enchaîné les stages dans les hôtels. Mais plus elle montait en qualité d'étoiles, moins elle se sentait à l'aise. Elle supportait mal les caprices, le mépris de la clientèle et l'ambiance qui régnait dans les équipes. Un soir, dans un hôtel quatre étoiles, un client lui a donné un billet pour qu'elle fasse jouer ses enfants pendant qu'il prenait un verre au bar. Ce soir-là, Élodie a jugé que ce monde était bien trop malsain pour elle et qu'elle n'y serait jamais heureuse. Il fallait qu'elle trouve autre chose.

Quelques semaines avant le bac, Élodie est arrivée chez moi en traînant les pieds. Nous étions en 2001. Au fond d'elle, elle pensait que ça ne changerait pas grand-chose, mais que je l'aiderais peut-être à faire un peu moins de fautes à l'examen. Elle était persuadée, surtout, que comme les autres j'allais la juger et que ces séances ne seraient qu'un mauvais moment à passer. Il lui suffirait de serrer les dents et de prendre son mal en patience. Elle n'avait rien apporté, ni cahiers ni crayons, seulement un paquet de copies déjà notées. Elle a tout de suite annoncé la couleur : « Moi, je fais des kilos de fautes ! » avant d'évoquer les moqueries dont elle faisait l'objet quand elle passait au tableau. Même si Élodie renvoyait aux autres l'image d'une fille un tantinet dilettante qui n'était pas touchée outre mesure par les réflexions des profs et les mauvaises notes, au fond, cela lui pesait. J'ai bien senti qu'elle venait sur la pointe des pieds, alors j'ai commencé à lui raconter mon parcours. Ce qui a achevé de la convaincre, c'est mon dictionnaire, que j'avais encore à l'époque. Quand elle l'a vu, torturé, raturé, décortiqué, elle a compris que je m'étais donné du mal. Que je n'allais pas lui sortir un énième livre de grammaire clinquant, bourré d'épithètes et de COI. À cet instant-là, nous nous sommes reconnues et elle a accepté de me faire confiance.

Elle m'a montré ses copies. Élodie faisait toujours les mêmes fautes. Les terminaisons des participes passés, les conditionnels sans *s*, des fautes sur des doublages de consonnes, des « s'est » au lieu de « c'est ». Pour elle, c'était catastrophique, pour moi, c'était facile. Il suffisait qu'elle intègre une bonne fois pour toutes les techniques pour éviter ces pièges-là et elle réduirait d'un coup, de manière conséquente, ses erreurs. Il fallait simplement ne pas lui réexpliquer les choses une énième fois comme à l'école ou dans ses livres de français. Quand je lui ai annoncé cela, elle m'a regardé avec des yeux ronds. « Ce n'est pas possible... Ça fait dix ans qu'on se moque de moi ! Quand j'étais petite, les instits écrivaient mes fautes au tableau pour montrer aux autres ce qu'il ne fallait pas faire. Pour moi, j'allais être comme ça à vie. »

Élodie était persuadée d'avoir l'esprit emberlificoté à jamais dans les singularités de la langue française. Tout d'un coup, elle ouvrait les yeux sur une solution éventuelle. Je lui ai tout simplement donné envie de comprendre une bonne fois pour toutes, en utilisant *Hugo et les rois*, qui n'était, à l'époque, qu'à l'état d'ébauche. J'ai utilisé des explications simples et concrètes qui lui parlaient : les fameux deux petits rois, Être et Avoir. L'âme de la

méthode était déjà bien là et Élodie la résume aujourd'hui en une phrase : « En fonction de la configuration de la phrase, l'un des deux auxiliaires nous oblige à grimper par-dessus le mur. »

Cela devait parler à un chef scout, de telles explications ! À dix-huit ans, Élodie n'avait aucun rejet face à ce vocabulaire plutôt destiné à un public d'enfants d'une dizaine d'années. Si cela donne accès à la connaissance et éclaire des notions nimbées de flou depuis des années, tout est bon à prendre, sans distinction.

Élodie a fait des progrès dès la première séance. Elle a rapidement commencé à voir les fautes de ses copains, dans les cahiers ou les devoirs à la maison qu'ils comparaient à la récré. Elle, la cancre ! Elle a fait cinq séances avec moi. Pour lui rendre les choses le plus concrètes possible, je la mettais dans une situation pratique, je lui demandais de répondre à une offre d'emploi, de m'adresser un courrier. Souvent, Élodie pensait à des tournures de phrases, mais comme elle peinait quand elle devait les écrire, elle choisissait d'autres mots et le sens en prenait un coup. Je prenais ses fautes directement dans ces écrits-là et nous nous attardions dessus.

Petit à petit, j'ai commencé à lui faire comprendre qu'elle pouvait viser plus haut que l'hôtellerie. Élodie avait prévu d'arrêter ses études après le bac, pour se lancer dans la vie active donc, aller d'un petit boulot de serveuse dans une brasserie de bord de mer à un job de réceptionniste au bas des pistes de sports d'hiver. Quand je lui ai expliqué sincèrement que j'estimais qu'elle était capable de poursuivre ses études, j'ignorais si elle allait m'écouter. Elle avait l'air déterminée à quitter l'école, et pourtant, elle a réfléchi. Elle avait suffisamment repris confiance en elle pour se permettre de le faire.

Elle s'est alors renseignée sur les formations en alternance. Je suis arrivée au bon moment pour lui faire prendre ce virage déterminant dans sa vie. Élodie s'est inscrite en BTS tourisme en alternance. Elle suivait des cours de communication et de conservation du patrimoine. Ce mélange entre des études concrètes et des passages sur le terrain lui a parfaitement convenu. Grâce au tournant qu'elle a pris, elle a fait une autre rencontre déterminante : l'une des intervenantes lui a permis, à la fin de son BTS, de partir six mois en Mauritanie avec une ONG. Elle qui voulait voir du pays, elle a été particulièrement servie.

En rentrant en France, Élodie pouvait se vanter d'avoir un carnet d'adresses bien rempli. Elle voulait découvrir le Sahara et le Sahel, et puisqu'elle avait des contacts sur place, les portes s'ouvraient plus facilement. Elle a d'abord été embauchée quelques mois par une coopérative de voyageurs, pour répondre aux questions des clients par téléphone. Puis elle est rapidement repartie sur le terrain : au Togo, au Bénin, au Burkina Faso, au Niger, au Mali. Dans toutes ces destinations d'Afrique de l'Ouest, elle allait rencontrer les prestataires locaux, baliser les parcours pour les touristes et renégocier les tarifs des circuits.

Aujourd'hui, Élodie a retrouvé ses bords de Loire. Elle a conçu un temps des circuits touristiques dans la région et coordonne désormais des rencontres professionnelles. Dans son métier, l'écrit est omniprésent puisqu'il faut rédiger de nombreux supports de promotion, des e-mails et des rapports. Mais l'angoisse d'Élodie face à son document Word s'est envolée.

Il y a un an et demi, elle est passée par hasard devant ma maison. Elle avait toujours eu de mes nouvelles par un ami commun, mais nous ne nous étions jamais revues depuis l'année 2001. Elle est venue me dire merci, et me présenter, par la même occasion, sa petite fille. C'était très émouvant de voir Élodie si épanouie, personnellement et professionnellement. Quand je l'ai rencontrée dix ans plus tôt, c'était une jeune femme plutôt à l'aise dans ses baskets, mais il lui manquait quelque chose pour être parfaitement heureuse. Elle le confie sans problème aujourd'hui, à vingt-neuf ans. Elle se mentait en pensant que cela ne lui importait pas de poursuivre ses études et que son sens pratique de la vie suffirait. Elle a osé aller plus loin et elle m'a avoué que si elle avait réussi à se faire confiance, c'était parce que je l'avais poussée en avant. Elle qui s'était toujours sentie incomprise à l'école est encore étonnée aujourd'hui du peu de temps qu'il a fallu pour se remettre dans le droit chemin des mots. Elle croit, comme moi, aux rencontres, et m'a dit qu'elle aurait aimé que l'on se croise bien avant l'année du bac. Elle m'a acheté *Hugo et les rois*, pour sa fille, en me disant simplement : « Grâce à toi, si elle a des problèmes à l'école, je saurai l'aider et la comprendre. »

### *Les victoires de Bernadette*

Bernadette est celle qui m'a fait prendre conscience qu'un grand nombre d'adultes, de vingt à soixante ans, pouvait avoir besoin d'aide pour apprivoiser l'orthographe. Elle a lu dans un journal local un article me

concernant dans lequel je parlais de *Hugo et les rois*. Le livre venait tout juste de sortir et Bernadette s'est dit : « Cette femme a souffert, comme moi. Sauf qu'elle a trouvé la solution. »

À l'époque, elle avait quarante-cinq ans, mais se souvenait comme si c'était hier des humiliations vécues sur les bancs de l'école, quarante ans plus tôt. « Oh, mais, je ne passais pas pour autant pour quelqu'un d'ignare ! a-t-elle jugé bon de me préciser lors de notre première rencontre. »

Bernadette était notamment très bonne en mathématiques. Mais à l'époque, c'est en orthographe qu'il fallait montrer patte blanche pour espérer pouvoir poursuivre ses études. Aucun instituteur n'ayant essayé de se pencher sur son problème, elle n'a jamais eu la possibilité d'améliorer son orthographe. Moins elle était confrontée à l'écrit, mieux c'était.

Elle est venue me voir en 2003. Elle m'a parlé à ce moment-là de ses lacunes. Sauf que le jour où elle a sonné à ma porte, c'était pour que je m'occupe de son fils. C'était juste avant que je parte vivre au Maroc. Elle aurait bien aimé s'offrir la formation dès cette année-là, mais financièrement, prendre en charge les deux sessions, à la fois pour elle et pour son fils, c'était trop. De mon côté, à cette époque-là, je transmettais ma méthode à Danièle, ma première formatrice pour enfants. J'étais encore loin de réfléchir à une version pour adultes de *Hugo et les rois*.

Bernadette a donc d'abord fait bénéficier son fils des cours, puis elle a attendu. Je suis partie au Maroc quelques mois après avoir suivi son enfant. Pendant les années où j'étais là-bas, elle a changé d'entreprise et d'emploi. Et à ce nouveau poste, elle a eu davantage de tâches à accomplir en relation avec le service administratif. Le souvenir des humiliations est remonté à la surface. Bernadette avait mal au ventre quand elle devait rendre des écrits qui seraient lus par d'autres. Avec du temps devant elle, elle pouvait se calmer, se relire et chercher éventuellement dans le dictionnaire l'orthographe d'un mot, sur lequel elle avait un doute. Mais si elle voulait encore progresser dans l'entreprise, elle n'avait pas d'autre solution que de se frotter à l'écrit, et il fallait qu'elle sache le faire correctement dans toutes les situations, sinon, elle n'avait plus qu'à retourner à l'entrepôt. Or, l'administratif lui convenait bien parce qu'elle était organisée, carrée. Elle avait commencé par de la saisie et par des mises à jour de contrats. À l'époque, l'informatique était un monde très étrange pour elle. Pour se faire la main, elle s'était entraînée des soirées entières sur le PC qu'elle avait offert à ses enfants. Elle s'était même lancé un défi : taper toute seule à l'ordinateur le livret de textes et de chansons de la cérémonie religieuse du mariage de son neveu. Ce fut épique pour elle, qui, quand elle a commencé, ne savait ni reculer dans son texte, ni aller à la ligne ! Elle y a passé des heures, mais elle a réussi. Et sans même faire appel à ses amies secrétaires qui lui auraient terminé cela en « deux coups de cuillère à pot ».

Au travail, elle réussissait encore à camoufler ses errements lexicaux, mais Bernadette était vraiment très stressée. Il n'aurait pas fallu qu'on lui demande sur-le-champ d'écrire un e-mail plus long ou plus compliqué, car elle perdait vite contenance. Et aucun correcteur orthographique ne l'a jamais aidée quand elle avait un réel doute. Elle oubliait des pluriels, des *s* ou des *-ent*, elle hésitait sur des terminaisons. Fallait-il un *e* à la fin de « vérité », de « pitié » ou de « cheminée » ? Et si elle ne faisait pas confiance à l'outil informatique, elle ne demandait pas davantage de coups de main à ses collègues. Trop fière pour reconnaître ses faiblesses, Bernadette se morfondait, seule face à son écran. Elle était angoissée à l'idée d'être prise en faute et jugée par son entourage professionnel.

Puis elle a été mutée définitivement dans un service administratif, où elle devait être autonome. Il fallait que son niveau dépasse celui de la débrouillardise. Pas facile, quand on a près de cinquante ans, de regarder ses lacunes droit dans les yeux. Et dans ces cas-là, on prend la moindre remarque pour soi. Bernadette avait notamment un collègue, très bon en orthographe, qui ne pouvait s'empêcher de se moquer des courriers dans lesquels il décelait des fautes. Bernadette avait l'impression de faire partie d'un gang d'imposteurs traqués par l'ensemble des bien-pensants et des « bien-écrivants ». De lever la tête à chaque remarque déplacée, même quand elle ne concernait pas son travail. De prendre fait et cause pour tous les délinquants de l'orthographe qui commettaient des homicides toujours involontaires sur les verbes, les terminaisons, les consonnes, les voyelles, l'ensemble des composants de la langue française. Cette langue était la sienne, mais elle avait parfois l'impression de ne pas faire partie de la famille. Désormais, elle se rattrape. Lorsqu'elle entend ce genre de remarques, elle venge tous ceux qui, comme elle, se sont senti visés, en assenant des « Ce n'est pas parce qu'on fait des fautes qu'on n'est pas intelligent ! »

Bernadette ne peut plus se taire, quelle que soit la personne à l'origine de la remarque déplacée.

La formation la plus urgente que le directeur des ressources humaines l'avait sommée de faire concernait des

notions de comptabilité. La formation en orthographe ne lui semblait pas déterminante, mais Bernadette la voulait, pour être à la hauteur. « Je manquais de réflexes », résume-t-elle aujourd'hui.

Elle ne voulait pas se décevoir, alors elle m'a contactée, peu après mon retour du Maroc. J'ai été d'accord tout de suite, et même si les outils de la méthode étaient plutôt destinés aux enfants, cela n'a pas gêné Bernadette.

Elle est venue plusieurs samedis d'affilée. Financièrement, cela a été un sacrifice pour toute la famille qui, cette année-là, n'est pas partie en vacances, pour que Bernadette puisse s'offrir la formation. C'était son mari qui l'emmenait. Pendant que sa femme se construisait une autre image de la grammaire, il pêchait sur les bords de Loire. Elle a caché à ses collègues et à son employeur qu'elle suivait des cours d'orthographe. En revanche, une fois intégrées, elle s'est fait un plaisir de disséminer quelques techniques aux gens de son entourage qui en avaient besoin.

Bernadette se souvient que les quatre premières heures, elle était terrorisée à l'idée d'oublier tout ce que je lui avais appris. « Les choses allaient vite ! Ce n'est pas facile, à cinquante ans, de se remettre dans une situation d'apprentissage. »

Quand elle est arrivée, elle avait un cahier tout neuf. Elle en avait acheté des tonnes pour ses enfants et il en restait quelques-uns, non utilisés. En élève studieuse et appliquée, elle a noté tout ce que je lui apprenais, puis, une fois chez elle, elle a recopié ses notes au propre, dans un autre cahier, où elle a surligné et souligné ce qu'elle devait retenir pour barrer la route aux fautes. Ce cahier dort maintenant dans le tiroir de sa table de chevet, pour qu'elle puisse réviser régulièrement. Bernadette l'aime bien, ce carnet jaune, qui est devenu un complice.

Nous avons beaucoup travaillé sur les terminaisons. Elle n'a pas eu trop de soucis avec « être » et « avoir », sinon avec les verbes pronominaux. À la fin de la formation, elle avait enfin des outils adaptés en main. « Ceux de l'école, je ne savais pas m'en servir. Quand on me disait "épithète", rien que le mot me faisait peur ! »

À son poste actuel, elle passe beaucoup de temps au téléphone, mais l'e-mail est toujours utilisé en doublon. Pour ne pas se faire surprendre, elle a rédigé un e-mail type qu'elle utilise à chaque fois. « Mais quand je reçois un coup de téléphone et qu'il faut que j'écrive simultanément les informations sur un post-it, je n'ai plus de problèmes pour faire en sorte que le message ne contienne aucune faute. »

Elle fait les accords, elle remonte dans la phrase systématiquement, discrètement et silencieusement, pour que personne ne s'en rende compte.

Maintenant qu'elle occupe ce poste, elle est persuadée que si elle n'avait pas suivi la formation, ses lacunes auraient été bien plus problématiques. Elle est à l'aise dans ce travail et satisfait pleinement son responsable. Elle n'a plus peur, elle est apaisée, alors qu'auparavant le sentiment d'angoisse qu'elle pouvait ressentir face à l'écrit démultipliait les fautes qu'elle faisait. Si c'était à refaire, elle le referait sans hésiter.

Elle aurait aimé qu'on se rencontre plus tôt, pour ne pas s'enfoncer un peu plus chaque année dans les marécages du français. Maintenant qu'elle s'est « réparée », Bernadette a encore plus de mal à accepter les jugements à l'emporte-pièce, les remarques méprisantes de ceux qui n'ont aucun problème d'orthographe, sur ceux qui en sont victimes. Elle leur reproche leur manque de compassion et de projection. « Il ne faut pas discriminer les gens pour cela », me disait-elle, en évoquant des discussions qu'elle avait surprises entre des cadres supérieurs qui cherchaient à recruter et qui écartaient d'emblée une lettre de motivation avec quelques fautes.

Quand elle évoque cette faiblesse qui l'a marquée dès l'enfance, ses sentiments de honte et de malaise, elle est un peu secouée. Il est encore trop tôt pour qu'elle partage sans retenue ses souvenirs sur ce sujet, toujours sensible.

### *Les ricochets de Nicolas*

Nicolas a un drôle de parcours. À l'école primaire, il a donné le change. Il avait à peu près la moyenne, n'avait ni de très bonnes notes, ni de très mauvaises. Il réussissait à camoufler ses difficultés, à passer entre les gouttes, puisque jusqu'au collège on ne lui avait jamais parlé de cours de soutien. Cependant, il se souvient de son CP dédoublé, c'est-à-dire que sa classe était divisée en deux : une moitié suivait un enseignement de CP, et l'autre était d'un niveau CE1. Pendant que les CP faisaient un exercice, l'enseignant s'adressait au niveau supérieur. Nicolas est persuadé qu'en CP, il écoutait les cours du CE1. Il avait horreur que le plan de classe change et de se retrouver, tout d'un coup, devant le bureau. Il aimait être au fond de la classe, près de la fenêtre et du radiateur.

Nicolas n'aimait pas participer, il n'aimait pas qu'on l'interroge. À cette époque il ne lisait pas du tout, mais il se régalaient devant *C'est pas sorcier*, l'émission scientifique de France 3 pour les enfants. Il n'en ratait pas une et adorait comprendre comment les choses fonctionnaient. Il faisait preuve d'une grande curiosité, qui n'était pas du tout sollicitée en classe.

Nicolas s'est réveillé en arrivant en sixième. Sans trop comprendre comment, il a pris dès le premier trimestre la tête de la classe. Avait-il apprécié le fait d'avoir davantage d'autonomie ? Quoi qu'il en soit, il caracolait à 18 de moyenne et était bon dans toutes les matières, il travaillait peu mais les résultats étaient là. C'est à cette époque-là qu'il s'est pris de passion pour la géographie, motivé par un excellent professeur.

Puisque l'année de sixième s'était achevée sous les meilleurs auspices, Nicolas a été placé en cinquième dans une classe dite « d'élite », qui regroupait les meilleurs élèves des classes de sixième. Et là, de la même façon qu'il ignorait comment il avait eu de si bons résultats en sixième, il peine à expliquer sa dégringolade en cinquième. Est-ce parce qu'il se sentait isolé, loin de ses copains qui avaient rejoint d'autres classes ? À la fin de sa cinquième, il n'avait plus que 8 de moyenne, il avait perdu dix points de classement par rapport à sa sixième. Le redoublement lui a été conseillé, il a accepté.

Nous nous sommes rencontrés à ce moment-là. J'avais suivi le fils d'un ami de ses parents. À l'époque, je n'avais pas encore la maison de Saint-Mathurin. Je donnais mes cours chez ma fille, qui vivait dans le centre-ville d'Angers.

Le premier jour, il m'a apporté ses cahiers. Je fus frappée par son écriture, je distinguais avec peine ce qu'il avait voulu écrire. C'est souvent le cas avec les enfants qui doutent de leur orthographe, ils camouflent leurs hésitations dans une écriture quasi illisible. Le français était le nerf de ses difficultés. En plus, Nicolas avait la fâcheuse habitude de lire l'énoncé d'un exercice sans aller jusqu'au bout, il faisait le travail sur la base d'une consigne tronquée. On a travaillé là-dessus, pour désamorcer ce stress qui le saisissait à ce moment-là et qui lui faisait écrire n'importe quoi.

Puis nous avons repris ses fautes, avec les prémices de *Hugo et les rois*, qui existaient dans mes tiroirs mais qui étaient encore loin de leur forme finale. Nous décortiquions et décortiquions encore les phrases de ses exercices et les textes de ses cahiers.

Nous nous sommes vus régulièrement pendant toute sa deuxième cinquième. Nicolas ne venait pas contre son gré, il aimait le fait d'avoir face à lui une adulte qui le prenait au sérieux, qui ne le regardait pas d'un œil condescendant ou infantilisant, qui écoutait ce qu'il avait à dire. À la fin de sa deuxième cinquième, il était passé de 8 à 12 de moyenne. Ses enseignants n'ont pas cherché à comprendre les raisons de sa progression.

En troisième, Nicolas a eu un professeur de français qui exerçait à la fois au collège et à l'université. Elle utilisait avec ses élèves de troisième des méthodes d'enseignement supérieur. Nicolas avait des difficultés à prendre des notes. Tous les élèves étaient désarçonnés par cette façon de faire et peu d'entre eux réussissaient à tirer leur épingle du jeu. Si nous nous sommes beaucoup vus à cette période, il n'a jamais dit à ses camarades de classe qu'il prenait des cours « à côté ». Il ne voulait pas montrer qu'il était faible et qu'il se faisait aider. Combien d'autres ont dévié pendant cette année-là ?

À la fin de la troisième, Nicolas avait 11 de moyenne. Poursuivre dans une filière générale au lycée était inenvisageable, selon l'équipe pédagogique. Il n'était pas assez bon en maths et en français. Le problème, c'est que Nicolas n'avait aucune idée de la filière professionnelle vers laquelle il pouvait se diriger. Lui aurait rêvé d'être pilote d'hélicoptère. Par défaut, il a opté pour un lycée général et technologique et choisi une filière sciences et techniques de laboratoire. Mais les résultats n'ont pas été au rendez-vous. Il est passé de justesse en première, et comme il n'avait pas le niveau, à la fin de l'année, le lycée lui a conseillé de se réorienter vers une filière professionnelle. C'est là que Nicolas a entendu parler du métier de géomètre.

Il m'a appelée pour m'en parler. Par un heureux hasard, il se trouve qu'un de mes amis est précisément géomètre expert. Je l'ai appelé pour que Nicolas soit pris en stage d'observation. Il a adoré, a tout de suite pris ses marques. Ce qu'il aimait, c'était le fait de jongler avec les relevés de terrain à l'extérieur, l'informatique et l'interprétation des chiffres pour les transformer en une réalité. Cette profession qui nécessitait l'écriture de rapports sollicitait énormément la grammaire et l'orthographe. Mais cela lui faisait d'un coup moins peur qu'à l'école. « Je savais de quoi j'allais parler. C'était plus facile pour trouver les mots, ça devenait concret. »

Peu d'établissements de la région proposaient cette formation. Nicolas a été accepté dans une école située à plus d'une heure de train de chez lui. Il a dû partir de la maison, être interne dans ce lycée professionnel. Il a grandi, coupé le cordon.

Dans cette filière, ses résultats se sont nettement améliorés. Nous continuions à faire le point ensemble, une ou deux fois par an. C'était plutôt une façon pour Nicolas de se rassurer. Le fait d'être passé d'un enseignement abstrait à des cours rattachés au monde du travail, à des situations vécues et concrètes, a tout changé. D'un coup, conjuguer un verbe dans une phrase d'un rapport lui posait moins de problèmes. Idem pour les mathématiques appliquées.

Cette année-là, il est tombé sur un excellent professeur de français qui lui a donné le goût de la lecture. Dans sa chambre d'internat, il collectionnait les Folio : Raymond Queneau, Emmanuel Carrère, François Bégaudeau, etc. C'était la première fois qu'il se laissait prendre par la magie d'un roman. À la fin de l'année, il était premier de sa promotion. Et Nicolas n'avait pas l'intention de s'arrêter là : après le BEP, il visait un bac professionnel et peut-être même un BTS. Et il a été à la hauteur de ses engagements. Il a suivi un bac professionnel à Nantes. Ce qu'il retient de ces années-là, c'est aussi une ouverture sur un monde qu'il ne connaissait pas. « Les autres garçons s'étonnaient que je vienne en TGV au lycée. J'étais une espèce de curiosité. »

D'un coup, il était confronté à d'autres catégories sociales, plus modestes que celles qu'il avait côtoyées au collège et au lycée. Cela a nourri son regard sur le monde, l'a ouvert aux autres, lui qui était assez solitaire et renfermé.

Il a aujourd'hui vingt-deux ans. À chaque examen ou remise de rapport de stage, nous nous revoyons. C'est une façon pour lui de consolider ses savoirs et préparer certains examens oraux.

Nicolas a conscience que c'est un luxe de pouvoir se rassurer ainsi, régulièrement. De m'appeler à la rescousse quand il en a besoin. Quand je lui ai demandé, pour ce livre, de résumer ce que je lui avais apporté, il m'a dit : « Il faut venir te voir pour comprendre. C'est ta façon de dire les choses, d'expliquer, qui est indescriptible. »

Il m'a dit que je lui avais appris à ne pas prendre en grippe certains enseignants moins captivants et à voir au-delà, grâce aux techniques que je lui avais transmises : respirer et prendre conscience qu'il travaillait pour lui.

Les différents stages en entreprise lui ont fait comprendre qu'il est plutôt fait pour travailler dans un bureau d'études plutôt qu'à l'extérieur. Ce qui signifie qu'il devra écrire davantage, mais cela ne lui fait plus peur. D'ailleurs, dans le cadre de ses stages, il n'a jamais eu de remarques sur ses écrits.

À la fin de sa première année de BTS, il a terminé avec 12,5 de moyenne. Pas mal, quand on sait qu'il vient d'un bac professionnel et que la marche entre les deux est souvent haute. Après le BTS, il pense continuer en licence. Quand il se retourne sur son parcours, qu'il repense à son année de cinquième et à sa désastreuse première, Nicolas prend conscience qu'il a su rebondir. « On était trois garçons dans la même situation. L'un était très bon en sport, il a visé une formation pour devenir entraîneur de foot. L'autre a eu son bac au rattrapage, puis est allé à l'université, mais a décroché. J'aurais pu être dans son cas, je ne sais pas où j'en serais aujourd'hui. »

Pour ses études en alternance, Nicolas est en formation près de Marseille, et en entreprise en Bretagne. Il a dû faire preuve d'une adaptabilité hors pair, prendre l'avion régulièrement, s'organiser. Dernièrement, le directeur de la formation l'a pris en exemple. Il a loué, devant ses camarades de promo, ses compétences et l'abnégation qu'il mettait dans ses études, compte tenu de la distance entre son entreprise et son lycée. Nicolas avait besoin d'être poussé, d'être valorisé. Il a prouvé que, si on se donnait la peine de se demander quel serait le meilleur endroit pour qu'il évolue vers une carrière professionnelle satisfaisante, il ne décevrait pas son entourage.

### *La résilience de Marc*

Enfant, Marc essayait de se raccrocher aux lettres comme d'autres se raccrochent aux branches. Par la forme d'une lettre ou d'une syllabe, il essayait de fixer l'orthographe d'un mot nouveau. Malheureusement, cela marchait rarement. Il n'en parlait pas aux autres, était honteux de sa faiblesse. Sur n'importe quel devoir, il perdait d'office trois points pour son orthographe et partait donc d'une notation sur 17.

À la fin du collège, il n'avait aucune idée de ce qu'il voulait faire. « Quand vous êtes mal, vous allez où le vent vous porte », dit-il aujourd'hui, quand il se retourne sur cette période.

Le vent l'a porté vers un BEP horticulture, pour imiter l'un de ses oncles. Il a eu son diplôme haut la main, avec 16 de moyenne. Mais il avait déjà développé une dépendance aux autres pour la relecture des textes qu'il écrivait. Marc était isolé dans ses lacunes, pas du tout autonome pour présenter aux autres un écrit dont il était l'auteur sans avoir au préalable l'aval de quelqu'un doué en orthographe. Et quand Marc essayait de se rentrer les règles de grammaire dans la tête et qu'il mettait le nez dans un Bescherelle, il avait l'impression de décrypter une langue étrangère. « Quand j'étais plus jeune, j'étais persuadé que ce qui primait, dans la société, c'était le cerveau et l'argent. À partir du moment où je ne savais pas manier le verbe et que je n'avais pas d'argent, je n'étais rien », résume-t-il.

Pour avoir son bac professionnel, il a misé sur le par cœur. Ça a marché. Pour payer ses études, Marc a fait du porte-à-porte pour vendre des surgelés. Quand il s'est rendu compte qu'il était beaucoup plus doué à l'oral qu'à l'écrit et que cela payait beaucoup plus, il a bifurqué vers un BTS action commerciale. Sa première note en étude de cas n'a pas dépassé 3 sur 20... Pour arriver à 10, il lui a fallu deux ans. Plombé par ses lacunes rédactionnelles, il a compensé ! Marc était organisé, intuitif. Il a mis cela en avant. Comme un handicapé qui compense l'absence d'un sens par un autre. Finalement, il a eu la moyenne à l'examen.

C'est à la force du poignet qu'il a commencé sa vie active, dans la grande distribution. Employé libre service, avec un contrat qui prévoyait vingt-huit heures de travail, il en faisait soixante. Il a rapidement claqué la porte, pour entrer dans une grande entreprise en tant que commercial.

Marc est devenu le meilleur vendeur d'une équipe de quinze personnes. Il a grimpé l'échelle à une vitesse vertigineuse et a eu, en peu de temps, la responsabilité d'une équipe. « J'étais en telle quête de reconnaissance, se souvient-il. Dans ma tête, si je faisais du chiffre, c'est que j'étais quelqu'un de bien. Le quantitatif prévalait sur le reste. »

Même si pour cela il fallait se salir les mains et servir de porte-flingue pour faire passer la pilule de la restructuration qui se profilait. À la tête d'une équipe de dix-huit personnes sur trois départements, il reconnaît aujourd'hui avoir viré des salariés à la serpe. Mais à l'époque, Marc avait, à la place du cœur, un puits de rancœur sans fond. « J'étais animé par la volonté d'avoir du pouvoir. J'avais une revanche à prendre sur la société et sur ceux qui m'avaient mis plus bas que terre. »

Heureusement pour son équilibre, c'est à ce moment-là qu'il a entamé une thérapie. Il avait trop de casseroles familiales, trop de carences à identifier. Il s'est séparé de son épouse et a commencé à porter un regard différent sur le monde qui l'entourait. Il s'est lancé à nouveau à corps perdu dans le boulot. Mais le travail qu'il avait entrepris et sa nouvelle situation familiale avaient changé la donne. On lui demandait de prendre la tête d'une boutique loin de chez lui, qu'il a refusé pour rester proche, géographiquement, de sa fille.

Pour la première fois, ses fautes d'orthographe sont devenues un problème pour son employeur. Auparavant, quand il produisait des rapports, il restait toujours quelques erreurs. Mais ses aptitudes commerciales étaient telles qu'elles compensaient le reste. On le laissait tranquille là-dessus. Jusqu'au jour où il a dit non pour la première fois à son employeur. Il voulait préserver son équilibre familial, et du jour au lendemain, ses fautes se sont révélées un handicap. Et quand Marc a émis la volonté de reprendre des études, on lui a même fait comprendre qu'elles devenaient trop encombrantes. « Oh, mais ce n'est pas facile à ton âge. Et puis, regarde ton orthographe, tu as vraiment des progrès à faire dans ce domaine. » L'entreprise gardait les gens par un système de dévalorisation et de culpabilisation. « Une fois que vous n'êtes plus dans le système, vous êtes contre lui. L'entreprise marchait de manière autoritaire, binaire et productiviste. »

Marc a été muté à un poste de formateur en techniques de vente. Pendant un an et demi, il a formé quatre cents personnes et s'est épanoui dans la création de modules de formation, de coaching des salariés et de conduite des sessions. Mais ses « élèves » levaient régulièrement la main en lui montrant l'écran et en disant : « Marc, il y a une faute sur le Powerpoint ! » Même avec la meilleure présentation du monde, même en faisant preuve d'une présence indéniable, il était constamment renvoyé au s qu'il avait omis à la fin de son mot. « Cela me donnait l'impression que l'on versait du sel sur une plaie à longueur de temps. On ne s'y fait jamais. » Sur les Post-it qu'il laissait à sa petite amie de l'époque, il préférait les pictogrammes aux phrases alambiquées. Cela pour s'éviter de revivre le vieux souvenir de la carte postale de vacances qu'il envoyait chaque été à sa grand-mère, qui lui reprochait à chaque rentrée scolaire son petit mot truffé de fautes.

Ses supérieurs ont fini par lui redemander de prendre la tête d'une boutique. Lui qui avait coaché des centaines

de personnes en techniques de vente devait prouver sur le terrain que ses méthodes fonctionnaient. Malgré ses qualités, on le maintenait constamment sous un plafond de verre qui l'empêchait d'accéder à un poste de cadre supérieur. On louait son expérience, mais on pointait dans la foulée son absence de diplômes significatifs et son manque d'assurance à l'écrit. En neuf ans, il a occupé huit postes différents.

Alors qu'il avait été jusque-là un bon petit soldat, Marc a commencé à prendre ses distances avec l'entreprise. À mesure que les paramètres humains disparaissaient de l'échelle de valeurs des managers, ils prenaient chez lui de plus en plus d'importance. Et lui qui évoluait dans un monde de cynisme, où régnait le profit, il a compris progressivement que sa place était dans un métier lié à des problématiques sociales. Il fallait qu'il se reconvertisse. Marc, après treize ans d'ancienneté, ne pouvait pas se permettre de partir sans indemnités. Et son projet professionnel n'était pas encore suffisamment solide. Alors il a défendu son emploi et a campé sur ses positions face à son employeur, jusqu'à ce qu'il puisse partir. Une profonde dichotomie s'était installée entre ce qu'il voulait faire de sa vie et le monde professionnel dans lequel il évoluait. Les carnassiers qui travaillaient autour de lui, qui auraient vendu père et mère pour avancer, l'écœuraient, tandis qu'il mettait en place de son côté des valeurs de respect, de solidarité et d'honnêteté. La tension montait crescendo et en même temps, il était expert à son poste, donc difficilement sujet à la faute.

C'est arrivé un jour férié. Les clients avaient déserté le magasin, les vendeurs avaient fait tout ce qu'il y avait à faire. Marc a fermé la boutique une heure et demie plus tôt. C'est précisément dans ce laps de temps que son supérieur est passé. Après avoir trouvé porte close, il a envoyé un e-mail à Marc pour lui signaler sa faute professionnelle.

Se sont engagés des mois d'intimidations et d'explications minables. Jusqu'à une placardisation forcée dans un bureau au sous-sol, avec pour seul collègue un salarié sourd et muet. Une période de deux ans et demi au cours de laquelle il a initié une procédure prud'homale. À chaque tentative des ressources humaines de lui faire accepter un poste qu'il ne voulait pas, parce qu'il était trop loin ou ne convenait pas à ses compétences, Marc était obligé de motiver son refus par écrit. Une étape dont il se serait bien passé, vu ses lacunes, et qu'il vivait comme une humiliation de plus.

Il a lu des centaines de textes de lois sur le droit du travail, a dû faire des quantités de courriers recommandés qu'il faisait relire à la seule collègue qui le soutenait. Les autres craignaient que son mal soit contagieux.

Pendant cette période de placard, Marc avait identifié une formation dans le social qui préparait au certificat d'aptitude aux fonctions de responsable en unité d'intervention sociale. Ce diplôme servait à occuper des postes de direction en établissement social et médico-social : maisons de retraite ou foyers de placement, par exemple. Il a commencé à préparer le dossier. Pour cela, il s'est remis à lire et s'est lancé dans des textes difficiles, de philosophie et d'éthique.

Cette période de sa vie s'est achevée au tribunal, où il a obtenu gain de cause, et même s'il a empoché seulement le minimum de ce qu'il pouvait avoir, cela lui a permis de commencer sa formation quelques mois plus tard. Marc appréhendait ce moment, mais il avait remis ses envies de revanche. Fini le temps où il avait eu envie de reprendre des études pour donner le change face à son ex-femme qui avait toujours brandi ses diplômes en étendard. Il avait face à lui un véritable objectif de reconversion professionnelle. Sur une trentaine de personnes, il était le seul à ne pas être originaire du secteur social. « Je ne comprenais rien, se souvient-il. J'étais face à une corporation qui avait depuis toujours une culture de l'écrit, très jargonnante. »

Les premières semaines, il était complètement noyé. Quand il a fallu faire de la gestion administrative et étudier le fonctionnement procédural des institutions et des organismes, il a tenté de rester à la surface. Mais les choses se sont gâtées quand on lui a demandé de rédiger une note de recherche sur la dynamique de groupe. Il a sué sang et eau sur la moindre phrase, à la fois sur la forme et sur le fond, pour donner du sens et assurer la syntaxe du texte qu'il écrivait. Il s'en est tout de même sorti avec un 12. En revanche, la rédaction du mémoire de quatre-vingt-dix pages qu'il devait faire en fin de formation pour valider une partie de son diplôme l'a achevé. « J'ai essayé une première fois, une deuxième fois, une troisième fois, mais je pataugeais. Rien ne tenait la route. Je me suis rendu compte qu'il fallait que je demande de l'aide. »

Nous nous sommes vus à ce moment-là. Le premier jour, nous nous sommes penchés sur l'orthographe, et le

deuxième, sur ce que j'appelle la mémoire en mouvement. Le stagiaire associe les idées et les relie les unes aux autres en tournant dans le sens des aiguilles d'une montre. Il extrait une idée principale qu'il place au milieu de sa page comme au centre d'une horloge et y associe des idées secondaires, en ne dépassant jamais les sept branches. Il retient parce qu'il a créé sa propre pendule : il tourne en rond, ce qui augmente la mémorisation, et exploite la particularité du chiffre sept.

C'était exactement ce dont Marc avait besoin pour construire son mémoire, pour extraire le fond des documents ardu et les synthétiser. Cela l'a libéré et lui a permis de préparer correctement la présentation orale de son mémoire. La carte mentale est parfaite pour ces occasions-là. Elle permet de se concentrer et d'être rassuré face à son interlocuteur. Puisqu'elle fonctionne par associations d'idées, elle permet de ne jamais perdre le fil, sans être collé à chaque phrase de son texte.

Marc a soutenu son mémoire en novembre 2011. Il a obtenu 10 à l'écrit, ce qui est plutôt bien quand on sait que trente-cinq pour cent des élèves de la promotion ont été recalés et qu'il était le seul à ne pas venir du sérail. S'il a eu juste la moyenne, c'est parce que le correcteur avait eu du mal à percevoir certains éléments dans la démonstration qu'il avait fournie. Il a pu s'expliquer à l'oral et défendre son point de vue. Pour cela, il s'est armé de sa carte mentale. Bien au clair dans sa tête, les arguments se sont enchaînés, fluides. Il a obtenu 15 sur 20.

Aujourd'hui, dès qu'il lui faut construire un écrit, il fait appel à la méthode de la mémoire en mouvement. D'ailleurs, il n'est plus question pour lui de faire écrire ses lettres de motivation par une tierce personne. « Et je ne les fais même plus relire, je les envoie telles quelles. Il reste sûrement quelques fautes, mais honnêtement, leur nombre est minime par rapport à ce que je faisais avant. »

Marc est devenu un incondtionnel de la méthode. Il relit chaque phrase systématiquement à l'envers. Cela lui a permis d'éliminer de nombreuses erreurs, des coquilles ou de réparer tant d'oublis qu'il ne peut plus écrire autrement quand il doit produire un texte. Nous avons mis en place des outils très complets qui lui conviennent parfaitement, en l'espace, seulement, de deux jours.

Marc cherche aujourd'hui du travail dans le social. Dans le même temps, il est parvenu au terme de son traitement thérapeutique. Son objectif de vie n'est plus de dépasser le plafond du salaire annuel de son voisin, mais bien d'être serein et apaisé. « Et pour moi, produire un écrit propre, sans aucune faute, et seul, c'est une forme de sérénité. »

Marc ne dirait pas que ses écrits sont irréprochables mais ils le satisfont pleinement. Seuls persistent quelques problèmes de conjugaison. Quand il doute, il jette un coup d'œil au Bescherelle. Mais il s'écoute de plus en plus écrire et voit vite s'il manque une préposition ou si quelque chose cloche dans la phrase. « C'est un code de la route à respecter. Si vous restez dans les clous, vous n'avez rien à craindre. » Avant, quand il devait envoyer un e-mail, il se contentait d'un style télégraphique. Récemment, il a envoyé à une amie un message d'une demi-page !

Ce que Marc a acquis, c'est une autonomie face aux mots, qu'il n'avait pas auparavant. Il m'a dit un jour que si ce que je lui avais raconté lui avait autant parlé, c'est parce qu'il avait l'impression que j'étais aussi fracassée que lui. Il n'a pas tort ! On se reconnaissait dans nos malheurs et on parlait le même langage. J'aime sa manière simple de décrire la méthode. « On voit bien qu'elle ne sort pas de la tête d'un intellectuel qui l'aurait rédigée depuis son bureau, entouré de dizaines d'ouvrages déconnectés des problèmes réels que rencontrent les gens avec la langue. Si cette méthode marche, c'est parce qu'elle a été constituée *via* des maux particuliers et des problèmes à résoudre, mais surtout grâce à une générosité sans bornes. » Marc a raison, il y a, dans cette méthode, beaucoup d'amour. Un amour des autres et de la langue. Un français que j'aimais trop pour supporter toute ma vie de n'être à ses yeux qu'une soupirante éconduite.

## Épilogue

Quelle chance j'ai, d'exercer ce métier sans nom, qui me permet de rencontrer des enfants et des adolescents intelligents, sensibles, courageux, capables de lâcher les amarres de l'école traditionnelle pour se risquer dans mon sillage à réécrire une nouvelle page. Les adultes n'ont de cesse de me remercier de leur avoir permis d'exploser le plafond de verre qui les retenait et d'accéder à un niveau où la sérénité l'emporte sur la honte, où, rassurés, ils peuvent prétendre à une promotion, sans craindre que l'on découvre leur talon d'Achille.

Les mots, c'est la vie. Ils donnent accès à tout. Ils permettent d'ouvrir des portes qui semblaient fermées à double tour. Les maîtriser enfin fait tomber les barrages qui se sont construits dans les esprits de certains. Il est alors enfin permis d'oser, de tenir tête, d'être fier de soi. On est soudain capable d'exprimer sans crainte et sans condition ses souhaits, ses désaccords, ses revendications, de respirer la langue française. D'« en être », enfin. De traverser une frontière qui semblait auparavant impossible à franchir, d'entrer dans un pays dont on pensait être banni à jamais. Et là, seulement là, tout peut enfin commencer.

Mais ce métier sans nom que j'aime tant ne devrait pourtant pas exister. Je suis la preuve que l'école ne fonctionne pas correctement. Faut-il que je me lance dans la bataille, que je rejoigne tous ceux qui appellent à sa réforme ? Quelle est ma place ?

Désormais, ce sont les parents et les adultes que j'ai formés qui me somment de ne pas rester dans mon coin et d'aller crier mes trouvailles sur tous les toits. De plus en plus d'instituteurs et de professeurs, malheureux de ne pas parvenir à faire progresser leurs élèves, me contactent pour que je leur transmette mes outils.

Je porte mon message avec espoir, à grand renfort d'allers-retours aux quatre coins de la France. Un acharnement épuisant, qui me donne parfois la sensation d'évoluer dans un jeu vidéo, dans lequel je saute les murs et les paliers avec succès. Je gagne des clés et je me rapproche progressivement du dernier niveau, celui où il faut affronter une pieuvre gigantesque et surentraînée, une institution engluée dans ses dysfonctionnements.

Les chantiers à mettre en place pour qu'une véritable révolution scolaire voie le jour sont énormes, dignes des cathédrales du Moyen Âge ou des pyramides égyptiennes. Mais je sais que nous sommes nombreux à être conscients de l'urgence du changement. Que des milliers de parents se sont reconnus, à la lecture de ce livre, dans les témoignages de Fanny ou de Nina. Combien de grandes sœurs, de tantes et de grands-parents ont reconnu dans l'histoire de Léa, Damien, Claire ou Benjamin, celle de leur frère, de leur neveu ou de leur petite-fille ?

Des centaines d'enseignants, de chercheurs et de spécialistes des apprentissages sont de mon côté, persuadés que le renouveau que j'appelle de mes vœux est plus que nécessaire. Avec l'envie et la persévérance, on parvient à tout. Qui aura le courage de poser la première pierre de ce chantier pharaonique, d'une réforme en profondeur de l'école ? Moi, en tout cas, je suis prête et déterminée.

En jeu, il y a l'avenir de nos enfants et la bonne croissance des capacités que l'on souhaite voir grandir chez eux, avec le moins d'exceptions possibles. C'est de leur autonomie et de leur apaisement dont il est question. Alors cessons enfin de trembler à la moindre ombre de changement ! Le jeu en vaut largement la chandelle.