

INSÉCURITÉS MASQUÉES

Cyrille Larat
PLP lettres-histoire au lycée professionnel
Les Hauts de Flandre, Seclin

« Alors, Monsieur, vous vous plaisez ici ? Il est pourri le lycée, hein ? ! » Effectivement, je suis nouveau. On est en octobre 1998 et je viens d'arriver (plein de bonnes résolutions et d'espairs pédagogiques) à Seclin. Il est vrai que ce n'est pas le lycée idéal, il est en reconstruction sur site. Nous marchons dans la boue et le paysage n'est pas très accueillant.

L'ambiance, ce jour-là, est tendue : les élèves n'ont pas eu de cours pratiques faute d'ateliers et ils viennent d'apprendre que cela va durer jusqu'en décembre. Pour détendre l'atmosphère, je décide de commencer par quelque chose de relativement ludique : le théâtre.

« Bonjour à tous. Je vous propose de commencer cette nouvelle séquence par le théâtre. Vous aller tous venir un par un au tableau pour y écrire un mot auquel le mot "théâtre" vous fait penser. Adrien, Michaël et Karim, s'il vous plaît, vous faites comme tout le monde, vous enlevez votre manteau. » Michaël et Karim s'exécutent de plus ou moins bonne grâce : il fait encore frais et nous travaillons dans des préfabriqués mal chauffés. Adrien, lui, ne bouge même pas. Je répète donc : « Adrien, enlève ton manteau, s'il te plaît.

– Qu'est-ce que ça peut vous faire que j'aie mon manteau ? Il fait froid ici.

– Tu connais la règle Adrien. Ici, c'est le professeur qui décide. Certes, il fait un peu froid mais c'est très supportable sans manteau. Adrien, tu n'as pas le choix. Soit tu enlèves ton manteau, soit tu vas en permanence. »

Sans dire un mot, mais en soupirant beaucoup, Adrien se lève, prend ses affaires et va en permanence. Je suis plutôt mal à l'aise : Adrien n'est pas un élève

« à problème » : il n'est pas absent, est très discret, parle peu et n'oublie jamais ses affaires. C'est la première fois qu'il s'oppose à moi et est agressif dans sa manière de parler. La décision d'enlever son manteau est une décision d'équipe pédagogique ; ne pas l'appliquer créerait un fâcheux précédent.

Lorsque, après le cours, je me rends en salle de permanence pour rencontrer Adrien, il n'y est plus, il est rentré chez lui.

Comme, au fil de l'année, ces situations conflictuelles centrées sur les manteaux vont se reproduire avec Adrien mais aussi avec quatre autres élèves, je vais m'attacher à ces élèves et peu à peu me rendre compte qu'au moins trois d'entre eux, Adrien, Jacques et Yvelise, présentent des comportements similaires :

- ils sont peu absents ;
- le travail demandé est quasi systématiquement fait dans un premier jet d'une durée d'environ un quart d'heure. Il n'est pas repris et corrigé mais aucune réponse n'est globalement fausse ;
- ils semblent très démunis devant les exigences du cours de français. Malgré tous mes efforts, je n'ai pu, par exemple, amener Yvelise à compléter une narration demandée. Après avoir écrit cinq lignes, elle s'est arrêtée d'écrire. Quand je lui ai demandé pourquoi elle n'avait écrit que si peu de choses, elle m'a dit : « J'avais plus rien à dire ».

Je crains cependant que cette situation soit due à un blocage qui se serait installé entre ces élèves et moi. Je vais donc voir Christelle, une collègue d'EPS qui a Yvelise et Adrien en cours.

Soulagement momentané. En demandant plus de renseignements à Christelle, j'apprends qu'Adrien, Jacques et Yvelise ont aussi des comportements qui présentent des points communs en EPS : ils ne font que ce qu'ils savent faire et ne prennent aucun risque ; ils ont tendance à se laisser porter par le groupe ; leurs gestes ne sont ni amples ni puissants : la balle qu'ils doivent jeter ne va jamais loin et ils semblent encombrés de leurs corps.

Ils sont ce que j'appellerais des élèves en insécurités masquées. Peu absents, ils peinent à donner sens à l'école et préfèrent fuir que se retrouver dans une situation conflictuelle.

Dans cet article, je fais le compte rendu de mes efforts pour construire des outils didactiques afin de les aider dans leur scolarité.

QUELS OUTILS DIDACTIQUES UTILISER ? LE CADRE DE LA RÉFLEXION

Il semble donc nécessaire de proposer à ces élèves des activités qui remplissent les conditions suivantes :

- une mise en sécurité ;
- la non-reproduction de situations scolaires déjà vécues sur le mode de l'échec ;
- une place importante consacrée à l'oral destinée à débloquer la parole ;

- une incitation au travail de l'écriture et de la réécriture¹.

De plus, dans la mesure où le corps comme la parole orale ou écrite sont bloqués, il aurait pu sembler logique qu'un travail interdisciplinaire français/EPS soit adapté pour répondre à ce problème. Pourtant, une expérience tentée dans ce sens s'est montrée peu concluante.

Pour établir les quelques pistes d'action et de réflexion dont il sera question plus loin, je me suis servi du bilan d'une expérience de pédagogie de projet que j'avais menée en 2001-2002 et qui s'était soldée par un cuisant échec. Cette expérience était centrée sur les élèves en difficulté scolaire et à l'imaginaire peu développé. Les deux classes concernées étaient des premières années BEP Métiers de la comptabilité et Métiers du secrétariat (soit environ 60 élèves). Une expérience similaire se déroulait en même temps au collège Franklin de Lille et concernait une classe de 5^o de 19 élèves, tous en difficulté.

En effet, lors de discussions avec des collègues du collège Franklin de Lille, il était apparu que les élèves de 5^o en difficulté et les élèves de BEP posaient des problèmes similaires aux enseignants de français : ils manquaient d'imagination, le maniement des outils de la langue leur était problématique, ils avaient peu de référents culturels.

L'objectif de l'expérience est de prendre appui sur un enseignement dans lequel les élèves se sentent *a priori* plus en sécurité, l'EPS (rares sont les élèves qui ne citent pas de sport dans leurs activités favorites), pour développer la maîtrise de la langue et l'imaginaire en français. En EPS, l'intérêt pour les élèves est de mettre des mots sur ce qu'ils font ou sur ce qui leur pose problème, de manière à prendre du recul sur leurs pratiques. Par un travail décroisé, il s'agit aussi d'amener les élèves à réinvestir dans un enseignement des capacités acquises dans un autre.

Globalement, les deux projets ont la même architecture : chaque trimestre, une dominante en EPS et une dominante en français sont dégagées. Un travail parallèle se fait et se clôt par une séance « événement » animée par les deux enseignant-e-s, séance durant laquelle une évaluation est réalisée. Ainsi, au collège, en gymnastique, il s'agit de réaliser un enchaînement et de le raconter en classe en utilisant les connecteurs temporels pertinents. Au LP, la tâche est quelque peu simplifiée : il s'agit, en acrogym, de réaliser une pyramide et de la présenter et d'expliquer sa logique : pourquoi telle personne est-elle à telle place ? Pourquoi deux ou trois personnes sont-elles nécessaires pour cette pyramide ?... Tout en utilisant les termes d'articulation et les repères spatio-temporels qui conviennent.

Si les problèmes rencontrés par les deux équipes sont similaires, ils pourront être en grande partie dépassés au collège alors que l'échec sera cuisant au LP.

En 5^o, devant des pratiques novatrices voire insolites et donc anxiogènes, le désordre et le brouhaha s'installent rapidement. De plus, tout cela n'est pas perçu comme sérieux, tout le monde le sait, le français n'a rien à voir avec le sport. Et quel crédit peut-on donner à une enseignante qui, pour prendre place avec eux sur le tatami, évalue ses élèves de 5^o en chaussettes ?

1. Comme la question m'intéressait, je me suis inscrit à plusieurs stages concernant les élèves en difficulté ou issus de la grande pauvreté. De fait, aucun de ces stages, aussi intéressants soient-ils, n'a débouché sur la mise au point d'outils didactiques utilisables en LP.

Passé le premier trimestre, « la mayonnaise » prend, même si l'attitude des élèves sera peu scolaire dans les activités de groupe. La dimension festive implique un manque de sérieux. Mais on ne dit pas « c'est n'importe quoi » et les élèves sont contents, très sérieux et très impliqués lors de la présentation des travaux devant les parents. D'après l'enseignante de français qui suit la classe en quatrième, le bilan est positif : aucune « grosse » sanction disciplinaire n'a été prise dans l'année, la culture du projet prend et des progrès réels sont réalisés quant à la maîtrise des outils de la langue (temps de la narration, emploi des termes d'articulation).

Au LP, où les élèves concernés sont beaucoup plus nombreux, leur comportement trahit très vite un désarroi et une insécurité et les critiques se multiplient : « C'est débile », « C'est n'importe quoi : je ne vois pas pourquoi je devrais raconter ce que je fais en sport puisque tout le monde le voit ! », « On est en sport : pourquoi on doit écrire ? » L'absentéisme atteint un niveau catastrophique, les élèves renâclent de plus en plus à rencontrer ceux de la classe binôme et rapidement le projet est stoppé. L'échec est flagrant.

Un bilan établi par les deux équipes a permis de poser les constats suivants et de tirer les leçons d'un échec :

– Les élèves de 5^o adhèrent relativement facilement à un projet si la dimension ludique est mise en avant, ce qui n'est plus le cas en BEP où le besoin de sécurité prime, suite à une orientation vécue comme un échec ;

– L'âge joue un rôle important : un élève de 5^o prend rarement sur lui le fait de « sécher » un cours, beaucoup plus souvent en BEP ce qui facilite les réactions de fuite.

En conclusion, la constitution d'une identité de classe forte, destinée à sécuriser les élèves, semble être un préalable à un enseignement par projet. Celui-ci devrait se dérouler non sur un an mais sur deux ans et de manière beaucoup plus progressive. Dans la mesure où des activités plein air animées par les enseignants d'EPS existent en première année de BEP, il semble possible de profiter de ces heures et des heures de module pour développer un tel projet.

QUELS OUTILS DIDACTIQUES UTILISER ? LES PISTES DE TRAVAIL ET DE RÉFLEXION

Un parti pris organise la recherche qui suit : nous intégrons plus facilement ce qui s'inscrit dans notre corps que ce qui est purement abstrait.²

Suite à la définition de ce nouveau profil d'élèves et du bilan de l'expérience menée en première année de BEP Métiers de la comptabilité, les caractéristiques d'un travail efficace avec les « élèves en insécurités masquées » semblent être les suivantes.

1. Il est important de sécuriser ces élèves qui n'osent pas prendre de risque et de ne pas les brusquer par des initiatives trop ambitieuses qui amènent une réaction de fuite.

2. On n'aurait aucun mal à trouver dans la littérature philosophique et pédagogique de quoi légitimer ce parti pris.

2. L'activité doit comporter un stimulus sensoriel ou corporel important : il faut déclencher une émotion positive qui s'inscrive dans le corps et qui permette un apprentissage.
3. Elle doit se dérouler au moins dans un premier temps au sein du groupe porteur de l'élève.
4. Cette activité doit surprendre de manière à ce qu'il ne puisse y avoir anticipation et donc fuite.
5. Suivant le principe qu'on lit pour trouver des solutions à des questions d'écriture et dans la mesure où l'écriture est ce qui pose le plus de problèmes aux « élèves en insécurités masquées », il paraît logique de procéder de la manière suivante : stimulus sensoriel (musique, lecture de l'image, atelier gustatif...) puis écriture et enfin lecture analytique.

Les exemples d'activités qui suivent prennent cette analyse en compte et ne s'inscrivent plus dans un projet d'interdisciplinarité. Par contre, ces activités ont été ou peuvent être réalisées avec des élèves de première année de BEP et facilitent un travail interdisciplinaire pour la deuxième année.

Quelques expériences ont été tentées dans ce sens qui ont donné des résultats encourageants. Elles ont porté sur la narration, la description, le théâtre et l'argumentation. Elles peuvent sans problème particulier être étendues à la poésie ou à l'explication.

Le théâtre

C'est à mon sens le domaine littéraire dans lequel il est le plus facile de débloquent le geste puis la parole et enfin la lecture. Tout d'abord parce que l'on peut toujours assez facilement amener les élèves à jouer une scène bien que, souvent, la nécessité de savoir son texte bloque les élèves. En effet, il faut que le texte soit suffisamment maîtrisé pour ne pas gêner le travail de mise en scène et, là, « l'élève en insécurités masquées » retombe dans le « par cœur » qui provoque quasi immédiatement des blocages. Il faut donc que le texte soit assez court pour être facilement mémorisé. De plus, il doit être relativement simple pour que les élèves puissent se l'approprier. L'exercice suivant a été réalisé dans deux classes, une industrielle qui ne comporte que des garçons, l'autre tertiaire qui est mixte.

L'objectif

Il est de saisir la spécificité du texte théâtral, c'est à dire, à ce niveau, la double énonciation et la présence de didascalies qui permettent de comprendre le texte et de le mettre en scène. Le texte donné (voir en annexe) n'a pas de ponctuation ni de sens *a priori*. Le but est que les élèves créent du sens en inventant un scénario et en le mettant en scène.

Le déclencheur sensoriel

La séance se déroule à l'air libre, dans la cour du lycée. Les élèves se dispersent et s'approprient un espace. Les mouvements sont totalement libres. Ils sont d'abord surpris mais acceptent rapidement l'exercice. Cela est dû, semblerait-il, à une liberté

de mouvement dont ils sont très friands : « Chouette, on va courir ! » et surtout « Ça va, on n'est pas en classe ».

Les modalités

Le travail est un travail de groupe, la constitution des groupes est laissée à l'entière liberté des élèves. Toutefois, il ne doit pas y avoir plus de quatre élèves par groupe. Il y a bien des discussions pour que cinq copains ou cinq copines puissent rester ensemble, mais elles cessent rapidement. À la fin des deux heures (de fait, il en faudra trois !), chaque groupe doit avoir présenté son travail et rendu la feuille de dialogue avec toutes les indications qui ont permis de le mettre en scène. Un élève par groupe explique aux autres élèves l'intérêt des informations qu'il a inscrites sur sa feuille. Les élèves qui ne jouent pas sont amenés à donner leur avis de spectateur sur la réalisation de leurs camarades. C'est une première étape vers l'élaboration collective de critères de réussite.

Par la suite, lors de la mise en commun, une distinction sera faite entre le texte qui est dit par les acteurs et le texte qui est nécessaire à la réalisation de la mise en scène. Les didascalies et la double énonciation sont ainsi mises en évidence et l'objectif de contenu est atteint.

L'écriture et la lecture

La classe est amenée à comparer la rédaction des didascalies rédigées par un groupe avec celles d'un extrait d'une pièce de Tchekhov qui sera étudiée par la suite. Le travail d'écriture est individuel et consiste à réécrire les didascalies apportées par le groupe conformément au modèle de rédaction, la pièce de Tchekhov.

Bilan

Ce qui rend l'expérience particulièrement positive c'est que l'ensemble des élèves a joué le jeu, que la prestation des « élèves en insécurités masquées » est de qualité et qu'ils ont su « se lâcher ». La lecture de textes de théâtre leur sera d'autant plus facilitée qu'ils auront été amenés à donner du sens à un texte qui, pour eux, n'en avait pas au départ.

Dans une classe de BEP industriel, la réussite de l'exercice est certaine : non seulement Jacques, identifié comme « élève en insécurités masquées », participe, mais encore son groupe réussit sa mise en scène. Ce groupe sera élu comme étant le meilleur par la classe. Cependant, il est à noter que Jacques n'a prononcé que peu de phrases par rapport aux autres élèves de son groupe. Amenés à revenir sur cette expérience, les élèves de la classe la jugeront positive : « C'est bien, on peut bouger et faire du bruit », « C'est chouette, on a bien rigolé ». Jacques se contentera d'un bruit de bouche pour marquer son approbation.

Le roman et la narration

L'objectif

Le parti pris est certes de travailler la narration à l'oral (puisque c'est là un blocage fort chez les élèves concernés) mais de la travailler à partir de l'écoute et de

la restitution d'une audition, de manière à ne pas prendre les élèves de front et à ne pas les bloquer en les plongeant d'emblée dans la lecture d'un récit de plusieurs pages.

Le déclencheur sensoriel

Le support choisi est *Matin brun* de Franck Pavloff qui existe en livre et en CD, dit par Denis Podalydès et Jacques Bonnaffé.

L'analyse de la première et de la quatrième de couverture du CD (aucun texte n'est dévoilé, seule l'image est montrée) permet de mettre en place des hypothèses de lecture.

Les élèves écoutent une première fois puis une mise en commun permet de dégager les grandes lignes du récit et les données manquantes, nécessaires à la compréhension du texte et que les élèves n'ont pas mémorisées. Lors de la deuxième audition, les élèves savent ce qu'ils doivent rechercher et, répartis en groupes, travaillent sur différents aspects de la nouvelle.

Les modalités

Le travail de recherche s'effectue en groupe et un membre de chaque groupe présente l'ensemble du travail à l'oral. L'évaluation collective du premier oral permet de dégager des critères d'évaluation qui serviront aux élèves pour l'évaluation des autres oraux.

L'écriture et la lecture

L'audition du récit n'est pas complète. Le dernier paragraphe n'est pas diffusé. Il est demandé aux élèves d'écrire quelques lignes qui permettent de terminer le récit. Les propositions sont mises en commun et comparées avec le récit de Pavloff.

La lecture et l'étude de l'œuvre intégrale suivent.

Bilan

Si cette expérience a donné des résultats intéressants, elle a posé des problèmes inédits. En effet, il est apparu que « les élèves en insécurités masquées » sont très exigeants avec eux-mêmes et évaluent le contenu de ce qu'ils produisent sans se faire de cadeaux. Un sentiment d'échec fort a donc accompagné la prestation d'Adrien puisque ce qu'il avait fait, « tout le monde pouvait le faire ! » La progression dans une capacité donnée n'avait absolument pas été prise en compte. Un véritable travail a été nécessaire pour qu'une prise de conscience – très relative, au demeurant ! – des progrès effectués soit possible. J'y reviendrai dans la partie consacrée à l'évaluation.

Faute de temps, il n'a pas été possible de mettre en scène certaines parties du texte, comme cela aurait pu être souhaitable de le faire.

La description

L'objectif

Il est que les élèves enrichissent leur lexique et inventent des figures de style. Pour cela, chaque élève doit écrire un texte d'une dizaine de lignes sur un aliment de son choix. La forme que le texte produit doit revêtir est libre. Plusieurs textes étudiés auparavant – dont *Bahia* de Blaise Cendrars – peuvent servir de modèle.

Le déclencheur sensoriel

Le goût, la vue et le toucher sont sollicités. Les élèves doivent regarder, toucher et goûter chacun des quatre aliments apportés : un oignon confit, de la guimauve, du nougat et une fraise. Puis ils doivent renseigner une grille d'analyse. Une fiche d'aide lexicale les aide à qualifier des aliments d'après les différents sens mobilisés. Ils doivent de plus préciser ce qu'ils ressentent : « j'aime parce que... » ; « je n'aime pas parce que... » ; « cela me fait penser à... »

Les modalités

Les élèves sont réunis par trois ou quatre et peuvent échanger leurs commentaires et remarques. Le travail est néanmoins individuel. Des dictionnaires sont à leur disposition.

L'écriture et la lecture

Les élèves rédigent une description d'un des aliments qui doit être la plus précise possible. Elle doit contenir les réactions qu'ils ont éprouvées lors de l'atelier sensoriel. La contrainte est le réinvestissement du lexique employé lors de la phase de description des aliments.

Une mise en commun des textes permet de dégager des caractéristiques propres à la description : présence d'adjectifs, de figures de style. Le temps verbal employé est le présent.

La lecture d'un texte de Zola, extrait d'*Une page d'amour*, permet de compléter le travail de repérage des caractéristiques et des fonctions du texte descriptif.

Bilan

Adrien et Jacques, qui étaient présents lors de cette séquence, ont tous deux choisi le même modèle, *Bahia* de Blaise Cendrars qui avait été étudié l'année précédente. C'est un texte poétique donc très contraignant, ce qui devait les rassurer.

Le travail a bien débuté, aucune réaction – apparente – de rejet n'a été relevée. Mais il n'a pas été achevé pour cause d'absentéisme, lié, à mon avis, non pas à une réaction de fuite mais à la proximité des examens et à la présence de nombreux jours fériés.

L'argumentation

C'est, à mon avis, avec le théâtre, le support littéraire qui permet le plus facilement d'impliquer les élèves dans des activités d'écriture et de pré-lecture.

Deux activités ont été réalisées : l'une porte sur la critique d'une chanson de Noir Désir, *Le Vent l'emportera*, l'autre porte sur un dialogue argumentatif extrait du *Tiers Livre* de François Rabelais. Je ne m'étendrai pas sur la première expérience, bien qu'elle fût positive, dans la mesure où elle a simplement consisté, dans un premier temps, à faire écouter la chanson aux élèves, puis à mettre leurs réactions en commun avant de leur faire rédiger leur critique. Dans un deuxième temps, leur travail est comparé à des critiques publiées dans des journaux, afin de mettre en évidence l'organisation d'une argumentation³. Le choix de développer la deuxième expérience, plus complète, me semble d'autant plus pertinent qu'elle s'est déroulée dans un contexte particulier. Dans la matinée, j'ai rendu des BEP blancs et les notes des élèves avaient été décevantes. Les deux heures de cours de l'après-midi promettaient donc d'être tendues. Au moins, le déroulement choisi a-t-il permis de désamorcer cette hostilité et de faire que la très grande partie de la classe finisse par adhérer au cours. L'expérience qui suit a duré un peu plus de trois heures.

L'objectif

Il s'agit de mettre en avant, dans une classe de terminale BEP Métiers de la comptabilité, l'organisation du dialogue argumentatif à travers un texte de Rabelais qui traite du thème du mariage. La notion de contre argument qui a déjà été vue sera réactivée.

Le déclencheur sensoriel

L'entrée dans la salle de classe se fait au son de la *Marche Nuptiale* de Mendelssohn, cette musique a vite été identifiée comme une marche nuptiale et a permis d'introduire dans une ambiance ludique le thème de la séance. Tout de suite, les réactions ont fusé : « Super ! C'est comme un mariage ! », « Le mariage, c'est débile, ma mère a divorcé deux fois ». Cela a permis d'engager sur un mode informel un premier débat sur les avantages et inconvénients du mariage. La classe était très animée, chaque élève, même Yvelise, avait quelque chose à dire, fût-ce à son voisin. L'hostilité de la fin du cours précédent était déjà très réduite. Le cours s'est poursuivi avec la projection d'une image issue d'un catalogue spécialisé dans le mariage, montrant deux jeunes mariés. La consigne était : « Que peuvent-ils se dire ? »

Les modalités

Le travail est individuel pour la première consigne, il se fait par groupe de deux élèves pour le reste du travail.

3. Cette activité a d'ailleurs été polluée. En effet, je me suis aperçu que les représentations des élèves qui ont émergé lors de la première écoute n'étaient pas pour certaines « brutes », c'est-à-dire uniquement liées à l'écoute de la chanson, mais étaient davantage déterminées par les images du clip vidéo qui leur était déjà familier !

L'écriture et la lecture

À partir de la mise en commun des réponses à la consigne et des représentations qui avaient émergé en début de cours, une nouvelle consigne est donnée : « Si vous êtes pour le mariage, 1. faites la liste des arguments qui soutiennent votre thèse ; 2. quels contre-arguments peut-on vous opposer ? » Puis une troisième consigne est donnée : « Par groupe de deux, transformez vos textes en un dialogue argumentatif ». Plusieurs groupes sont amenés à jouer leur dialogue, les autres élèves évaluant la qualité de la production. Enfin, le texte de Rabelais est étudié et sa spécificité mise en relief.

Bilan

Non seulement la musique et l'analyse de l'image ont permis de détendre l'atmosphère, mais Yvelise a pleinement participé à la séance et a trouvé sa participation correcte.

L'évaluation

Pour éviter les blocages liés à des difficultés de lecture – qu'il s'agisse du texte ou des consignes – j'ai été amené à fonctionner, dans la mesure du possible, de la manière suivante :

- le texte est lu à voix haute puis donné aux élèves ;
- les questions sont distribuées après une relecture du texte faite par les élèves ;
- pour favoriser la compréhension de la consigne d'écriture, une grille d'analyse est fournie et doit être renseignée par tous les élèves, la première année de BEP. Pour certains d'entre eux, l'analyse de la consigne est notée ;
- sur l'heure d'aide individuelle, une reprise du travail d'écriture est possible avec un dialogue préalable qui donne la possibilité d'enrichir le texte. L'objectif est d'amener l'élève à prendre confiance en lui et à dépasser le stade du premier jet pour réécrire.

CONCLUSION

Certes, certains résultats ont pu être obtenus : il y a eu, petit à petit, moins de réactions de fuite, même si une élève a abandonné sa scolarité en cours d'année. Petit à petit, les notes obtenues aux examens blancs ont été meilleures.⁴

Mais les limites sont évidentes : l'enseignant n'a pas toujours beaucoup de temps à consacrer à ce genre d'expérience, ni l'énergie nécessaire pour procéder systématiquement de cette manière. De plus, il y a fort à parier que la plupart de ces « élèves en insécurité masquée » ne se sont jamais fait remarquer : la discrétion est une de leurs caractéristiques. Pour pouvoir les aider, il faut d'abord pouvoir les repérer. Or il s'agit typiquement du profil d'élève qui se noie dans la masse et que

4. Un des élèves d'une section industrielle, qui avait passé son stage professionnel de première année assis sur une chaise parce que, disait-il, « Ici, personne ne s'occupe de moi, ils m'ont abandonné », a même obtenu 12 en français et 10 en histoire-géographie, résultats de loin les meilleurs lors de son passage au LP.

l'on a tendance à négliger au profit d'adolescents qui sollicitent davantage l'attention de l'adulte. Une limite plus perverse peut très vite apparaître, celle de la systématisation du procédé. Il semblerait que celui-ci ne soit jamais si efficace que lorsqu'il surprend l'élève sans pour autant l'insécuriser trop fortement. La répétition même du stimulus sensoriel risque peut-être, à terme, d'en limiter les effets.

ANNEXE

C'est lui
Tu crois que c'est lui
Lui
Qu'est-ce qu'on fait maintenant
Qui
C'est exactement comme si c'était lui
Quoi
Tu es sûr
Je crois que c'est lui
Lui
Il faut le dire aux autres
Attends
Tu es sûr que c'est lui
Alors c'est lui

L'ordre des répliques peut être modifié, la ponctuation rajoutée mais on ne peut ni rajouter ni supprimer ni modifier les mots.