

S'INVENTER DES CONDITIONS DE TRAVAIL

Delphine Gyre
Collège Sévigné, Roubaix

En arrivant au collège Sévigné en septembre 2001, après une année de stage et une année comme titulaire à Caudry, autant dire avec toute l'expérience d'une débutante chevronnée, je me suis vu confier la classe de 6^{ème} G, à la fois comme professeur de français et comme professeur principal. Si vous allez un jour au collège Sévigné et que vous avez l'occasion d'évoquer cette classe avec un vétéran (j'entends un adulte qui est toujours en poste dans ce collège depuis cette année-là), vous comprendrez ce que je veux dire, tant il est vrai que cette classe de 6^{ème} G reste dans les annales comme l'aune à partir de laquelle mesurer toutes les classes difficiles. Ainsi, j'entends régulièrement « Avec eux, c'est dur !!!... Enfin, bien sûr, quand même pas comme avec les 6^{ème} G... »

Alors deux rentrées plus tard, je me suis fabriqué la classe de 6^{ème} E, dont je suis professeur de français et professeur principal. Avec eux, c'est dur, mais pas comme avec les 6^{ème} G. Parce que les difficultés qui taraudent « mes » 6^{ème} E, je les ai choisies.

Je m'explique.

Quand on arrive dans un nouvel établissement, on a des chances d'écoper des classes dont les anciens, qui ont déjà bien mérité de la patrie, ne veulent pas. Quand on est professeur de lettres classiques, et qu'on a donc la chance de travailler en latin avec des petits groupes d'élèves particulièrement motivés, il est normal qu'on accepte d'avoir en français des classes difficiles. C'est au nom de cette logique implacable que j'ai hérité de la 6^{ème} G. Ou du moins je le suppose. Car à vrai dire, je ne sais toujours pas comment avait été constituée cette classe. Volonté délibérée de

regrouper tous les « cas » pour en soulager les autres classes ou hasard malencontreux ? Toujours est-il que dans cette classe se rencontraient des problèmes sociaux, familiaux, économiques, de comportement, de lacunes scolaires, de manque de repères... Et tout cela porté à son paroxysme, au point que le conseiller d'orientation, qui pourtant était loin de débiter, lui, n'avait jamais vu ça. Il a fallu gérer au fur et à mesure, et inventer dans l'urgence un mode de fonctionnement nouveau pour éviter l'explosion complète.

Alors en juin 2002, pour éviter d'avoir à subir à la rentrée une fois de plus une classe à problèmes, j'ai décidé, avec l'accord de l'administration, de m'en fabriquer une. La 6^{ème} E ne comporterait que des enfants ayant d'énormes difficultés en lecture et en écriture. Et il y en aurait quinze au maximum. Le recrutement a été fait d'après les dossiers scolaires disponibles et les quelques informations glanées auprès des collègues de primaire. Il faut bien dire que ce genre de sources n'est ni absolument fiable ni exhaustif, mais on fait avec ce que l'on a.

D'aucuns diront que ce mode de constitution d'une classe est hautement critiquable, car il fait fi du principe d'hétérogénéité. Je leur répondrai : rassurez-vous, ce n'est pas le seul écart de conduite dont nous ayons à nous vanter. Vous verrez ce que vous verrez. D'autres, parmi lesquels des syndicalistes, me disent que ce n'est pas à moi à régler les problèmes de l'Éducation Nationale, que si des élèves ne savent toujours pas lire en quittant l'école primaire, ce n'est pas de ma faute et tant pis pour les statistiques, que donc si certains élèves sont condamnés à ne rien comprendre pendant quatre ans, c'est la faute du système, et que lorsqu'on aura bien manifesté et que les collègues auront complètement explosé, les politiciens seront bien obligés de faire quelque chose pour nous. À ceux-là je réponds qu'en attendant le grand soir, auquel j'assisterai probablement du fond de ma tombe, je n'arrive pas à me résoudre à gérer mes élèves comme des masses anonymes, produit d'un système à démolir, ni à les sacrifier à la Cause dans une politique du pire. Je suis affective, émotive et maman. Trois gros défauts qui font peut-être bien une triple explication. Enfin, à ma maman et mon mari qui s'inquiètent pour ma santé et mon équilibre, je réponds...

Mais revenons à ma 6^{ème} E. Avec l'été est passé tout l'écart possible entre le rêve et la réalité, et je découvre avec surprise et délectation « ma » classe.

Seize élèves qui, à la fin d'une journée complète de pré-rentrée à copier des informations et à écouter les professeurs s'adresser aux parents, suivent dans le calme la visite guidée et ne font même pas mine de rabattre les portes coupe-feu, de déclencher l'alarme incendie et de décrocher les extincteurs (toutes bonnes idées qu'avaient eues, en leur temps, les 6^{ème} G). Aucun redoublant. Des élèves venus de CLA ou de CM2, avec pour l'un un passage par la CLIS, pour une autre un suivi constant, en remédiation ou en soutien, depuis le CP, pour un autre encore un refus des parents d'orientation en SEGPA. Lorsque Ludovic J. copie l'emploi du temps, je n'arrive pas à reconnaître les lettres qu'il trace. Rémi fait vite et bien. Dimitri C. s'ennuie et se balance... Quant aux parents, invités à rencontrer les professeurs l'après-midi, ils ont l'air très contents. Je commence par les féliciter d'être là. Je suis sincère et je n'exagère pas. Ça doit être très dur de venir au collège quand on n'a pas un bon souvenir de son propre passage à l'école ou quand on sait bien que son

enfant a des difficultés. Ça doit être dur d'écouter la prof de français quand on parle mal cette langue, qu'on la lit mal et qu'on ne l'écrit pas. Je sais que c'est le cas de certains de « mes » parents. Alors je les prends pour ce qu'ils sont : des parents attentifs, leur présence auprès de leur enfant le prouve, et intelligents, de cette intelligence du cœur si souvent ignorée. Je ne leur cache pas cette réalité dont on ne leur a pas parlé jusque là : leur enfant a été placé, sans qu'on leur demande leur avis, dans une classe spéciale. Spéciale parce qu'elle regroupe des élèves qui ont du mal en lecture et en écriture. Voilà, c'est lâché. Personne ne bronche, ni du côté des parents, ni du côté des enfants. J'explique que c'est une chance. C'est la seule classe du collège à avoir un effectif aussi léger. C'est la seule classe du collège à avoir une heure de lecture avec Fatma, une animatrice-lecture que certains parents connaissent déjà. C'est la première fois qu'on regroupe d'emblée les élèves qui ont du mal, avec le souci de les aider au mieux. Je dis que c'est une chance d'être dans cette classe et j'en suis convaincue. Je crois d'ailleurs que c'est en grande partie ce regard que je pose sur cette classe qui fait que ça marche. On est tous des mal fichus, les élèves en difficulté, les parents qui en souffrent et peut-être en ont honte, et moi qui n'ai jamais droit à la classe « Ballet du Nord ». On est tous des mal-fichus et on fait le pari qu'ensemble on ne sera pas malheureux.

Certes, c'est un pari difficile.

D'abord parce que les élèves ne correspondent pas tous au portait-robot de l'élève de 6^{ème}E tel que je l'avais brossé en juin.

Il y a Dimitri C., celui qui n'a pas de problème particulier ni en français ni dans aucune autre matière mais qui a son lot de misères familiales et sociales. Celui qui ne tient pas en place, se balance sans cesse et ne voit pas pourquoi il devrait écrire alors qu'il a déjà dit la réponse au professeur. Celui qui insulte les adultes comme les enfants, qui a tapé le prof d'éducation civique comme une bonne partie de la récré et qui a obligé pendant une semaine un élève de la classe à en maintenir un autre pendant qu'il lui cassait la gueule, chaque soir à la sortie des cours. Celui dont la mère ne sait plus que faire, dont la structure d'aide ne veut pas pour avoir trop bien connu les frères et sœurs et dont le juge pour enfants ne voit pas où est le problème. Celui que je garderai toute l'année dans ma classe au nom du service public et parce qu'il n'y a pas de raison que je n'aie pas au moins un emmerdeur.

Il y a les « trop forts », Rémi et Elodie, qui ont obtenu respectivement 46% et 47,3% de réussite aux épreuves nationales d'évaluation à l'entrée en 6^{ème} en français (contre 29% en moyenne dans la classe et 47,7% dans l'établissement), qui écrivent et comprennent vite. Ces élèves risquent de perdre leur temps en 6^{ème} E ou tout au moins de ne pas apprendre autant qu'ils pourraient, et surtout de s'ennuyer. À la rentrée de Toussaint, ils sont donc orientés vers deux autres classes de 6^{ème}, « normales ». Ce qui libère deux places en 6^{ème} E.

Il y a les « encore plus en difficulté que tout ce que j'avais pu imaginer », Naïlha et Adénane, dont je suis absolument incapable de reconstituer un texte bref, parce que les mots ne sont même pas écrits phonétiquement. (Plus tard dans l'année, je dirai que ces élèves maîtrisent très mal, voire quasiment pas, la graphophonologie).

Il y a les « purs problèmes de graphie », Ludovic C. et surtout Ludovic J.. Ce dernier est le garçon de 6^{ème} le plus fin que je connaisse. Il a une grande culture générale, fait sans cesse des liens entre les matières qu'on lui enseigne, est toujours

prêt à aider ceux qui n'ont pas compris le travail. Sa maman demande à me rencontrer une semaine après la rentrée pour me parler de son problème de graphie, qui bien sûr m'avait déjà sauté aux yeux, et son orthophoniste me dit qu'elle préfère traiter les difficultés syntaxiques plutôt que graphiques « parce qu'il fait un blocage sur l'écriture ».

Il y a une bonne moitié de classe qui, certes, est fâchée avec l'orthographe, mais sans plus.

Il y a enfin, perdus dans d'autres classes, des élèves qui « relèveraient de 6^{ème} E ». C'est le cas de Nadia, toute gentille, toute timide et très malheureuse à chaque fois que sa professeur de français, très mal à l'aise elle aussi, est obligée de lui rendre un zéro alors que toute la classe a compris le travail. Nadia est éteinte en 6^{ème} F. Intégrée après la Toussaint en 6^{ème} E, elle va s'ouvrir, et aujourd'hui c'est une petite fille toujours un peu timide et très gentille mais qui a des copines dans la classe, qui sourit, est fière de ses progrès et fait même parfois de l'humour !

Allez donc me reprocher l'homogénéité de la classe !

La composition de la classe a évolué au fil de l'année. Selon deux mouvements : vers de plus en plus d'homogénéité, au moins pour le travail de français, et au fil des hasards.

Dans la catégorie des hasards, je place le déménagement de Dimitri S., l'arrivée d'Angélique, qui n'était pas du tout scolarisée jusque fin octobre, de Mathieu, placé en cours d'année en foyer près du collège suite au suicide de sa mère et devant donc changer de collège, et dans une moindre mesure, de Samira qui, après un séjour en CLA, intègre progressivement le circuit « normal » du collège.

C'est selon l'autre mouvement que Rémi et Elodie ont quitté la 6^{ème} E parce qu'elle ne leur convenait pas et que Nadia l'a rejointe parce qu'elle en avait besoin. Dans les deux cas, le changement a été bénéfique : Rémi et Elodie travaillent bien dans leurs nouvelles classes auxquelles ils se sont vite habitués, et j'ai déjà dit l'épanouissement de Nadia. Je tiens énormément à souligner cette évolution de Nadia. En effet, ce qui justifie et légitime la mise en place d'une telle classe, c'est tout autant que les progrès auxquels j'ai pu amener certains élèves que je n'aurais sans doute pas su aider autant dans d'autres circonstances, le bien-être en cours de français et même au collège que manifestent les élèves. Comme plusieurs collègues qui travaillent avec cette classe, je suis convaincue que beaucoup des élèves de la classe auraient très vite décroché de tout effort scolaire, et même seraient devenus perturbateurs et violents s'ils avaient été fondus dans une autre classe. Comme beaucoup, je suis persuadée que la violence qui éclate dans nos établissements dits difficiles constitue le retour de bâton de la violence subie non seulement à la maison et dans la société, mais aussi, et surtout, dans le système scolaire. Il est remarquable qu'en tant que professeur principal, je suis très peu souvent interpellée par les collègues ou la CPE pour des problèmes de discipline (si je mets de côté tout ce qui concerne le Dimitri C. déjà évoqué). Avec les élèves de 6^{ème} E, l'effet Pygmalion joue à plein. Je les ai *a priori* déshabillés de leur costume d'élève « chiant ou nul » dont personne ne sait que faire pour les revêtir de celui d'élève de 6^{ème} qui a sa place au collège même s'il constitue pour les adultes, et pour moi en particulier, un défi pédagogique.

Un sacré défi même, qui m'a complètement déboussolée. Je me souviens avoir traversé les vacances de Toussaint comme un fantôme, l'esprit absolument vide mais tournant sans cesse autour du problème que me posaient ces élèves pour lesquels les liens entre les sons et les lettres étaient loin d'être clairs. À cette horrible sensation de vacuité s'ajoutait l'impression d'être complètement abandonnée à mon sort. Mon principal, auquel j'avais demandé une aide pédagogique, m'a orientée vers un instituteur de la classe-relais qui m'a avoué qu'il ne pouvait pas grand chose pour moi, sa spécialité étant plutôt les élèves violents, en rupture avec le système scolaire mais pas forcément en grande difficulté de lecture. Le conseiller en plan de formation n'a pas répondu à mon message téléphonique. Le CEFISEM-CASNAVE a eu pour directive de s'occuper uniquement des primo-arrivants. Son directeur m'a quand même fourni une bibliographie et suggéré de faire appel à une personne-ressource REP. Finalement, c'est Claire Féliers, appelée le 1^{er} novembre au matin, qui m'a débloquée et remise en route grâce à une consultation téléphonique au cours de laquelle elle a esquissé pour moi des pistes dont je me suis emparé avec avidité dès la rentrée des vacances. Par ailleurs, Catherine Debaussart, personne-ressource REP, est venue observer deux heures de cours avec mes élèves, le 25 novembre. Elle m'a confortée dans ma toute nouvelle façon de travailler et a calmé mon angoisse de ne pas en faire toujours plus en me recommandant d'aller moins vite. Elle a aussi appuyé auprès du principal ma demande de travailler en deux groupes de besoin, l'un autour de la graphophonologie et l'autre plus classique.

Pour donner une idée du travail que je mène avec le groupe des élèves les plus en difficulté, je présente ici mon cahier de texte de la première séquence. Il s'agit de l'étude d'une œuvre intégrale : *Le Mangeur de mots* de T. Dedieu, Seuil Jeunesse.

Il faut dire en préambule un mot des raisons de ce choix. Disons tout de suite que c'est Claire Féliers qui m'a rappelé l'existence de cet album, que je connaissais et avais chez moi, sans m'en être jamais servi avec des élèves. En le relisant, j'y ai découvert plein de richesses.

D'abord, c'est un album, c'est-à-dire qu'il est assez court (31 pages), écrit assez gros, et qu'il possède des images. Autrement dit, qu'il permet une étude intégrale et détaillée, entièrement menée en classe à raison d'une à trois pages de texte par séance, qui ne s'étale pas pour autant sur des mois et permet des pauses et des digressions sans qu'on perde le fil ; et qu'il offre des illustrations (de T. Dedieu elles aussi) d'une grande beauté, d'une grande richesse, qui ne sont pas redondantes par rapport au texte, mais qui le prolongent, le creusent, ouvrent de nouvelles pistes.

Ensuite, comme dit Denis Fabé, il « appuie là où ça fait mal ». Et en effet, c'est un album qui traite d'une relation problématique aux mots et au-delà aux langages et à la communication. Or cette relation problématique est d'abord une relation amoureuse et boulimique aux mots et au savoir. Le personnage principal, Le Bougni, a, comme mes élèves, du mal avec les mots, mais c'est parce qu'il les aime énormément, peut-être trop, et parce qu'il a soif de savoir, ce qui n'est peut-être pas le cas de tous mes élèves (encore que pour Ludovic J., le doute est permis : s'il écrit un tout petit gribouillis et très vite, c'est peut-être que, comme Le Bougni mange ses mots à l'oral, lui mange ses lettres à l'écrit tant sa pensée – j'ai dit comme c'était un petit garçon vif – va plus vite que sa main). Alors, est-il bon « d'appuyer là où ça

fait mal » ? Martine Lacour (formatrice académique de l'AIS, Adaptation et Intégration Scolaire, à Créteil) écrit, dans la *Lettre de l'AIS* de septembre 2000 :

Il sera nécessaire d'emprunter non une pédagogie du détour, qui consisterait à éviter la difficulté du lire mais une pédagogie qui s'articulera autour de trois processus :

- La prise en compte des représentations/conceptions des élèves (lire, à quoi ça sert ? Comment tu fais pour lire ?)
- La prise de conscience des blocages pour apprendre (qu'est-ce qui t'empêche, d'après toi, d'apprendre à lire ?)
- La mise en œuvre d'une méta-réflexion sur les procédures et compétences nécessaires à l'acte de lire.

L'enseignant qui s'attelle à l'apprentissage ou au réapprentissage de la lecture a à réfléchir d'un côté à ce que c'est que l'acte de lire, quelles sont les fonctions cognitives, physiques et autres mises en œuvre lors de toute lecture, et de l'autre à ce que sont les lecteurs qu'il a en face de lui, leurs capacités, leurs compétences, les stratégies qu'ils maîtrisent déjà, celles qu'ils n'utilisent pas, afin de puiser dans ses connaissances de l'acte de lire, des « billes » pour mieux aider chaque élève là où il en est. Mais il a aussi à s'interroger et à interroger ses élèves sur ce qui, à un moment de leur histoire avec la lecture, a bloqué, leur a échappé ou les a débordés. Or, je dois l'avouer, ce moment me fait peur, parce que j'ai l'impression de n'avoir aucune prise sur lui. Si le blocage est affectif (la perte d'un proche, le divorce des parents...), j'ai tant d'empathie et de respect pour la douleur qu'il provoque que je suis incapable d'inviter à le dépasser, bien pire, il me bloque moi-même à mon tour. Si le blocage est lié à une incapacité d'un enseignant, à un moment donné, à prendre en compte la difficulté propre de l'élève, et donc pour l'élève à une impression d'avoir été « laissé de côté », je ne peux m'empêcher de comprendre les enseignants concernés, tant je suis moi-même parfois dépassée par les difficultés de mes élèves, et en même temps je ne peux m'empêcher de trouver la situation scandaleuse. Bref, une pudeur m'interdit, au moins pour le moment, d'attaquer de front la question des « blocages pour apprendre ». Le personnage du *Mangeur de mots* me permet de les aborder de biais. Le Bougni a du mal avec les mots et ses parents s'interrogent, font appel au médecin, puis finissent, lorsqu'ils ne le comprennent plus du tout et qu'il s'est coupé de ses pairs, par le placer dans un institut spécialisé. C'est un écho de l'histoire des élèves de 6^{ème} E. Très amplifié, poétisé. Mes élèves peuvent s'y retrouver, en partie, mais aussi se découvrir très « au-dessus » de Le Bougni. Lorsque Le Bougni veut tant en dire qu'il mange ses mots et colle des débuts de phrases avec des fins d'autres phrases, je demande à mes élèves d'expliquer son problème puis de redécouper ses phrases et de les reconstituer. Ils sont alors placés en situation de médecins experts : ils posent un diagnostic et apportent un remède, provisoire. Ils sont au-dessus du personnage de l'enfant, mais aussi de celui des parents et du médecin. Lorsque Le Bougni compose son menu de mots, je demande aux élèves d'en faire autant. En choisissant avec gourmandise des mots qu'ils aiment, ils partagent avec le héros son goût pour les mots, tout en réfléchissant à ce qui fait qu'on peut en aimer certains et pas d'autres, et redécouvrant qu'un mot peut séduire par ses sonorités ou par ce qu'il évoque, qu'un mot c'est une succession de sons mais aussi un flot d'images. Finalement, travailler sur *Le Mangeur de mots*, c'est appuyer là où ça fait mal à Le Bougni, pas tout à fait à mes élèves. Je veux dire

que je trouve grâce à cet album une juste distance qui me permet d'évoquer des blocages et même d'en jouer, sans les renforcer encore par maladresse dans une démarche qui me semblerait trop affective, trop psychologique pour moi.

CAHIER DE TEXTE DU GROUPE DES ÉLÈVES LES PLUS EN DIFFICULTÉ

Séquence 1 : Le Mangeur de mots

Lundi 4 novembre, 9h :

Travail sur le sens : Lecture du titre, hypothèses de lecture (oral collectif). Lecture de la 1^{ère} page (p. 6) par le professeur puis distribution du texte et de l'illustration de la p. 7 aux élèves. On repère le petit mot qui indique que le personnage de l'histoire est un enfant ordinaire : *comme*. C'est un mot très fréquent, à mémoriser. On le souligne sur la liste fréquentielle (classement par ordre alphabétique).

Travail graphophonologique : le son « on ». Les élèves soulignent tous les mots qui contiennent le son « on » : *son, nom, on, garçons, bonbons, questions, maisons, poissons, interrogation*. On relève les différentes façons d'écrire ce son. On souligne les mots dans la liste fréquentielle et on les écrit dans le cahier de vocabulaire. Ils sont à apprendre par cœur.

Retour sur le sens : Les élèves écrivent une légende sous l'illustration.

Lundi 4 novembre, 11h :

Travail sur le sens : Lecture des p. 8 à 10 et retour sur le titre. Définition de la situation-problème. À partir de la photocopie du texte, les élèves isolent les mots des phrases (à l'écrit), puis repèrent les mots dont l'orthographe a été modifiée et enfin retrouvent ou imaginent les débuts ou les fins de phrases qui ont été mangés (à l'oral).

*Le ballon est dégonflé car demain c'est mercredi. Y a plus de lait dans mon carton depuis ?
C'est qui qui a taché-montablier au chocolat*

Travail graphophonologique : Le professeur demande ce que la 1^{ère} phrase de la p. 8 a de rigolo, quand on l'entend. Les élèves repèrent la répétition du groupe « tion » dans les mots *questions, suppositions, solutions, explications*. On cherche d'autres mots contenant ce groupe. On relève les deux prononciations possibles, et on écrit dans le cahier de vocabulaire (son « s ») *supposition, solution et explication*. Les élèves soulignent ensuite dans le texte tous les mots qui contiennent le son « s ». On repère toutes les façons d'écrire ce son, et on l'écrit dans le cahier de vocabulaire.

Vendredi 8 novembre, 13h30 :

On souligne dans la liste fréquentielle les mots en « s »

Dictée de mots : dix mots. Le résultat est mitigé. Certains élèves avouent ne pas avoir appris les mots. Notes : 18, 20, 08, 16, 16, 19, 06, 17.

Lecture des pages 8 à 14. Les élèves écrivent alors leur « Menu de mots de... » en piochant des mots parmi ceux soulignés dans la liste. « *Il écoutait puis il répétait*

les mots qui lui semblaient les plus appétissants : “chantilly fraise couscous spaghetti”, “poulet vanille”...

Puis il eut l'appétit d'autres mots : “locomotive”, “bigoudi”. Il préférait les mots ronds et joulus. Certains mots l'agaçaient : le mot “taxi” le faisait tousser, il le recrachait tout de suite. »

Mardi 12 novembre, 14h30 :

Le professeur rend les dictées de mots et se fâche un peu. Il demande que chacun fasse un effort pour la dictée du vendredi 15.

Résumé oral collectif du début de l'histoire, hypothèses de lecture pour la suite. Lecture par le professeur des pages 16 à 20. Les élèves repèrent ce qui est à l'origine du silence de Le Bougni : il ne peut plus poser les questions qu'il voudrait : « *Dehors, on ne comprenait rien* », « *Le dialogue était impossible* », « *Un jour, excédés, ses parents lui dirent qu'ils ne lui parleraient plus tant qu'il mangerait tous ses mots* » Les élèves soulignent dans le texte de la page 18, puis de la page 6, les « petits mots des questions », qu'ils repèrent en partie grâce au point d'interrogation. Ces mots sont surlignés dans la liste.

Étude du son K : C, K, QU. Cahier de vocabulaire.

Lecture en cascade de la page 18 : chaque élève lit un mot, il faut que les lectures s'enchaînent pour former des phrases sans ruptures.

Souvent Naïlha hésite et Ludovic C. dit « On dirait toujours qu'il y a un point devant Naïlha. ».

Remarques : Adenane ne connaît pas le groupe « ais » ou « ait » de l'imparfait par exemple.

Adénane se porte volontaire pour lire des phrases complètes, c'est une vraie révolution.

Nadia est absente.

J'appelle « lecture en cascade » une démarche imaginée par Lorelei Godbille et décrite dans son article « Mes lecteurs de troisième d'insertion » du n°36 de la revue Recherches, « Difficultés de lecteurs ». Voici la consigne qu'elle donne à ses élèves (p. 169) : « Nous allons faire un tour de salle (mes tables sont disposées en cercle), chacun lit un mot, le voisin reprend la suite et ainsi jusqu'à la fin du texte. Il faut vous concentrer pour ne pas rater votre tour et faire perdre le fil. Essayez de faire votre possible pour que tout s'enchaîne assez rapidement. » L. Godbille a conçu cette démarche pour faire lire à voix haute des élèves rétifs (ce qu'elle appelle des « lecturaudiophobes »), et elle part d'un texte inconnu des élèves. Ils se prêtent au jeu et finissent par réclamer que chacun lise des passages plus longs parce qu'« on comprend rien ». Mes élèves n'ont jamais refusé de lire à haute voix, ni pour moi seule, ni pour l'ensemble de la classe. C'est moi qui ai horriblement souffert lorsqu'un peu plus tôt dans l'année, j'ai confié à Adénane un passage de cinq lignes et qu'il butait sur chaque mot. Mes objectifs sont donc différents de ceux de ma collègue. Venant après l'étude du passage lu, et même l'étude de beaucoup des mots composant ce passage, la lecture en cascade ne permet pas de découvrir un texte mais plutôt de vérifier immédiatement après leur construction l'acquisition de petits savoirs, phonologiques surtout, et de repérer d'autres difficultés à travailler plus tard. La lecture en cascade décharge chaque élève. Pour les élèves de

3^{ème} d'insertion, elle les décharge de leur honte ou de leur dégoût à lire devant d'autres. Pour mes élèves, elle les décharge de la difficulté à déchiffrer un mot. Ni la compréhension du texte, ni celle du lexique, ni une trop grande « quantité » ne viennent surcharger l'esprit des élèves qui peuvent se concentrer sur la tâche qui leur pose le plus problème (faire d'une succession de lettres une succession de sons) ou, pour ceux qui sont le plus à l'aise, qui les aguiche le plus (mettre le ton, intervenir juste au bon moment pour l'enchaînement harmonieux des mots...). Ainsi, Médhi a compté le nombre de lecteurs (dont je fais partie) pour pouvoir chercher à l'avance les mots qui lui incomberont, et il prépare son mot pour pouvoir bien le dire quand vient son tour. Ludovic C., quant à lui, montre qu'il est sensible au rendu de la lecture collective. La lecture en cascade d'un texte connu permet donc à chacun de se concentrer sur l'aspect de la lecture qu'il a le plus besoin de travailler, et ceci se fait naturellement, sans que j'aie besoin d'indiquer à quiconque ce qu'il doit faire. C'est une bonne façon de faire travailler chacun à son rythme mais au sein d'une activité collective. Et puis la lecture en cascade, c'est rigolo. Ça sonne d'une drôle de façon, on s'emballe quand il y a un blanc ; on joue à prendre une voix bizarre pour faire rire, on est fier du résultat quand une phrase a semblé naturelle... Bref, c'est une bonne façon de partager le plaisir de la lecture. Non pas le plaisir de la découverte d'une histoire, comme c'est le cas lorsqu'on ouvre un nouvel album, mais celui du déchiffrement des mots. Dans ma démarche de réconciliation des élèves avec le monde de l'écrit, c'est extrêmement important.

Vendredi 15 novembre, 13h30 :

Dictée de mots : *qui ? pourquoi ? une entrée ; quand ? de ; un mot ; que ? où ? interrogation ; comment ?* Seul Adénane a une meilleure note qu'à la première dictée : 17. 15. 08. 14. 09. 16. 13. 08. Je crois qu'il faut que je multiplie les occasions de manipuler les mots.

Lecture par le professeur des pages 22 à 26 : Comment Le Bougni communique-t-il ? Les élèves parlent du langage du corps et repèrent, au fur et à mesure d'une nouvelle lecture par le professeur, tous les mots désignant des parties du corps, puis les soulignent dans la liste fréquentielle.

Lecture en cascade de la page 22.

Remarques : Dimitri est de moins en moins concentré, il se balance.

Nadia a du mal à comprendre ce qu'on lui demande, mais une fois que je lui ai réexpliqué, elle sait presque toujours faire.

Naïlha a demandé dès le début de l'heure à refaire une lecture en cascade. Elle prend ça comme un jeu (il faut dire que c'est comme ça que je l'ai présentée). Adénane fait un gros effort pour bien lire les mots dont il est responsable. Néanmoins, il hésite toujours sur certains mots : les sons é ou e des mots finissant en es, les on, souvent prononcés en, ce qui est particulièrement inquiétant puisque c'est un son que nous avons étudié. Il faut que j'arrive à trouver du temps pour de la lecture individuelle en tête à tête.

Vendredi 22 novembre :

Dictée de mots : *le corps ; le front ; le mot ; l'œil ; la peau ; la main ; l'oreille ; le regard ; pourquoi ; comment.*

Lecture des pages 28 et 30. Mots clés repérés : les mots de la communication : *silence ; prononcer ; langage ; langue ; dire ; entendre ; communiquer ; exprimer ; explication ; signe.*

Étude du son « gu »

Lundi 25 novembre :

Lecture de la fin du livre. Repérage des mots-clés : *homme, humain, bouche, écrire, papier.* Ces mots sont surlignés dans la liste.

Petit échange (c'est surtout moi qui propose une analyse) sur le sens du texte : les trois langages : oral, gestuel, écrit ; l'importance des mots...

Activité de manipulation des mots : les élèves choisissent un mot étudié, n'en conservent que la première syllabe et écrivent des fonds d'autres mots commençant par cette syllabe. Les élèves échangent leurs feuilles et essaient de deviner le mot source.

Lecture en cascade de la dernière page.

Mardi 26 novembre :

Absents : Adénane et Ludovic C.

Pliage de mots. Pour rendre l'activité plus concrète, je demande de choisir dans la liste trois mots étudiés de deux syllabes (c'est l'occasion de revoir la notion de syllabe), puis de les copier bien grands sur des bouts de papier, puis de les plier de façon à mettre en évidence les deux syllabes. La première syllabe est posée sur une feuille, l'élève écrit trois fins de mots. La deuxième syllabe est posée sur la feuille, l'élève écrit trois débuts de mots (c'est beaucoup plus difficile). Nadia ne fait même pas un mot, Nailha un mot, Médhi 2 mots, Ludovic J., Dimitri et Sihem 3 mots.

Lecture en tête à tête : Ludovic J. et Dimitri.

Lecture en cascade de la dernière page.

Jeudi 28 novembre :

Évaluation finale sur le sens de l'album : Les élèves doivent placer, sur un montage d'illustrations de Dedieu, des mots-clés.

Pliage de mots : j'ai sélectionné des devinettes d'élèves et les ai recopiées au propre. Les élèves disposent de toutes les étiquettes-mots utilisées et essaient de retrouver les mots-sources. Exemples : *mai-son* : *mai-rie, maîtresse, maî-tre ; poi-son, rai-son, cargia-son*

Les élèves qui ont fini en avance font des mots croisés autour de mots contenant s-ss.

Lundi 2 décembre :

J'ai écrit un résumé de l'album en laissant en blanc les mots travaillés.

Le mangeur de

Le Bougni est un petit très curieux, qui se met à poser plein de dès qu'il sait parler. Sa tête est bourrée de points d'..... : est-ce qu'on mange ? les maisons ont des toits sur la tête ? C'est un olibrius ? a mis les poissons dans l'eau ?

..... les arbres poussent vers le haut ? Il contemple le
 derrière une forêt d'..... Les se bousculent dans sa
 et Le Bougni finit par ne plus réussir à faire de phrases
 complètes. Sa maman lui dit qu'il mange les Et c'est vrai : chaque
 jour, Le Bougni compose son : en de petits, en
 plat principal, de plus longs..... et en desserts, des petits
 rigolos. C'est bon, mais ses parents ne le comprennent plus. Le petit
 fait un effort pour parler moins et moins vite mais il est déçu de
 ne pas pouvoir tout ce qu'il ressent. Alors il décide de
 s'enfermer dans le Mais s'il n'utilise plus le, il
 s'..... avec le des animaux et des choses, avec tout
 son Ses, ses, son, son
 : tout en lui est expressif. Il est alors placé en
 spécialisée. Les enfants de cet établissement utilisent tous des
 différents, c'est dur de se ! Un jour, il rencontre
 Lola. Lola parle le des, et quand elle parle, c'est
 merveilleux. Chacun fait un pas vers l'autre, et un matin, alors que Le Bougni
 s'apprête à exprimer son premier, Lola échange sa première parole de

Les élèves doivent reconstituer le texte, avec différentes aides : Ludovic J et Dimitri travaillent ensemble ; Sihem et Ludovic C travaillent seuls, mais avec l'aide de la liste ; Naïlha et Nadia ont en plus le texte de l'album ; Adénane et Médhi ont en plus mon aide (ce qui me permet de les faire lire à haute voix et d'avoir l'impression qu'ils ont progressé).

Ceux qui ont fini en avance finissent le travail de devinettes sur les mots pliés ou les mots croisés sur s-ss ou ceux sur le suffixe -ation.

J'ai imaginé les étapes de cette séquence au fur et à mesure, sur la base des conseils de Claire Féliers, puis de Catherine Debaussart. Petit à petit, j'ai essayé de mieux comprendre et les difficultés de mes élèves et mon propre travail en lisant des petites choses.

J'ai commencé par le livret *Lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir, livret pour les maîtres du cours préparatoire*, paru sur Internet le 14 octobre 2002 dans le cadre du plan de prévention de l'illettrisme.

Cette lecture est particulièrement intéressante. Parce qu'elle est décourageante et qu'elle ouvre des pistes.

Le découragement s'insinue dès la préface, qui explique pourquoi a été « conçu le plan global de *prévention de l'illettrisme*. Chaque année, en effet, en dépit des efforts des maîtres, l'évaluation nationale conduite en début de l'année de CE2 met en évidence une proportion trop importante d'élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la lecture pour assurer une scolarité ultérieure satisfaisante : certains éprouvent de graves difficultés et, même s'il n'est jamais trop tard, il devient ensuite très difficile de combler ces lacunes au cycle III et *a fortiori* au collège. [...] Pour éviter que ne s'installent des retards insurmontables et pour ouvrir à tous les enfants l'accès à une lecture autonome, c'est tôt, très tôt, qu'il faut intervenir, dès l'école maternelle dont le rôle est essentiel pour les premiers apprentissages structurés de la langue française.» (p. 3) Une telle préface ne semble pas légitimer mon travail. La lutte contre l'illettrisme passe par la prévention, et incombe aux enseignants de

maternelle et de cycles I et II. Si des difficultés subsistent à la fin du cycle II, il y a très peu de chances que les élèves puissent suivre au cycle III et au collège, d'autant que ces lacunes sont présentées comme insurmontables. Après ces constatations, il faut être folle pour prétendre s'attaquer au problème de la lecture en 6^{ème}. D'autant que si « tous les jours les élèves doivent lire et écrire au moins 2h30 au cycle II et 2h au cycle III », ces mêmes élèves arrivés en 6^{ème} n'ont plus droit qu'à 5h hebdomadaires de français (et le français en 6^{ème}, ce n'est pas seulement lire et écrire). Alors, pourquoi m'obstiner dans mon projet ? Parce que j'ai eu la bonne idée de ne lire ce livret qu'après m'être lancée, et surtout parce que, si « une proportion trop importante d'élèves ne maîtrisent pas suffisamment la lecture pour assurer une scolarité ultérieure satisfaisante », cette proportion n'en arrive pas moins au collège. Une question en passant : peut-on mesurer grâce à l'évaluation nationale de début de 6^{ème} quelle est cette proportion d'élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la lecture ? Non. Non, parce que tout un pan des difficultés de ces élèves n'est pas évalué par ces tests, qui s'intéressent surtout à la compréhension. Ainsi, les problèmes de graphophonologie qui m'ont le plus alertée chez mes élèves n'apparaissent-ils pas du tout dans les résultats des tests. C'est parce que les élèves qui connaissent ces difficultés sont par ailleurs normalement intelligents, attentifs, fins et pleins de bonne volonté, qu'ils n'apparaissent pas dans les analyses du logiciel CASIMIR comme des élèves en très grande difficulté de lecture. Leurs difficultés ne sont pas pointées par l'évaluation nationale parce qu'elles ne sont pas celles d'une majorité d'élèves entrant en 6^{ème}. On peut alors au moins se poser la question de l'intérêt concernant ces élèves d'une telle évaluation, censée apporter à l'enseignant des pistes pédagogiques pour l'année.

Le professeur de lettres de collège décidé à ne pas ignorer, lui, de telles difficultés, ne pouvant s'appuyer sur les outils que l'institution offre à ses collègues, se tourne vers les documents rédigés à l'intention de ceux qui font de la prévention. Le livret, de décourageant, devient ouvreuse de voies. En effet « cette brochure [...] se propose d'aider les maîtres du cycle II, et particulièrement ceux du cours préparatoire, à se saisir des indices qui traduisent des difficultés auxquelles les élèves pourraient se heurter et à mettre en place des situations pédagogiques favorisant un apprentissage réussi. » Le professeur de collège doit essayer de s'approprier cette aide, au sens fort du terme : il doit faire siennes les activités proposées et les moduler pour les rendre propres à aider de grands élèves de 11 à 14 ans. C'est peut-être la plus grande difficulté. Non seulement le professeur de collège doit aller chercher hors des sentiers tracés pour lui, mais encore il ne peut pas reprendre tel quel ce qu'il aura trouvé. Car on ne s'adresse pas à des pré-adolescents comme à des enfants n'ayant pas encore atteint « l'âge de raison ». Car on ne s'adresse pas à des lecteurs ayant déjà une longue histoire, souvent douloureuse, avec les mots, comme à des novices en pleine découverte. Le livret « Lire au CP » ne s'adresse donc pas aux professeurs de collège, néanmoins, plusieurs passages donnent matière à réflexion. Ainsi, p. 8 :

Face à ce qu'il est convenu d'appeler l'hétérogénéité de la classe, deux écueils sont à éviter :

- maintenir coûte que coûte un enseignement totalement identique pour tous en proposant des tâches qui submergent certains élèves, car elles

excèdent leurs capacités actuelles de traitement et/ou requièrent des connaissances encore incomplètement acquises ;

- attendre passivement un éventuel « effet de maturation », voire organiser une différenciation des activités dans laquelle les plus faibles seraient trop peu stimulés, en cherchant la réussite au prix d'une baisse des exigences.

Il est nécessaire, au contraire, d'associer les élèves les moins performants à toutes les activités du groupe classe, de continuer à les exposer aux mêmes textes, d'entreprendre avec eux les mêmes apprentissages que pour les autres.

C'est l'habituel grand écart entre les possibilités des élèves et ce qu'on exige d'eux. Si l'on se place dans une 6ème honnêtement hétérogène, avec ses deux élèves en très grande difficulté de lecture, son bon groupe d'élèves moyens et sa petite locomotive de tête, le grand écart tourne vite à l'écartèlement, et l'attitude de l'enseignant consistant à dire qu'il ne peut rien faire pour les non-lecteurs parce qu'il a un programme à respecter relève de la réaction de survie. Imaginer une classe moins hétérogène, c'est se donner une chance plus grande de tenir compte des possibilités de chacun et de proposer des activités accessibles et intellectuellement stimulantes.

Même en réduisant l'hétérogénéité de la classe, la remarque suivante reste valable :

Lors du travail collectif, les difficultés rencontrées par les élèves les moins avancés dans l'apprentissage sont souvent masquées par la réussite de la grande majorité de leurs camarades. C'est pourquoi il est important que les maîtres consacrent une part de leur temps à les observer lorsqu'ils réalisent individuellement les tâches demandées. Dans ces moments-là, il leur faut s'attacher à comprendre les procédures utilisées par leurs élèves. (p. 7)

Autrement dit, il faut réussir à observer non seulement le travail de chaque élève, mais encore sa genèse, les stratégies et les procédures utilisées. J'ai dit comment la lecture en cascade pouvait permettre, dans un temps collectif, de repérer des compétences ou des lacunes particulières. Cela ne saurait suffire, il est évident qu'il faut trouver du temps pour le tête à tête pédagogique. En ce qui me concerne, cela me permet non seulement de me rendre mieux compte du mode de fonctionnement de mes élèves face à un texte, mais aussi et surtout de favoriser la prise de conscience par chaque élève de ses propres stratégies de lecture et d'aider chacun à développer des stratégies nouvelles. L'extrait de cahier de texte suivant en est un reflet.

Jeudi 19 décembre :

Pendant que quatre élèves jouent au loto de lecture, quatre autres lisent seuls puis avec moi. Ces temps de lecture en tête à tête me permettent d'apprécier les évolutions.

Adénane, Naïlha et Médhi (les trois élèves qui ont le plus de difficultés en lecture) choisissent vigoureusement de commencer par lire !

Naïlha, qui, face aux mots inconnus ou difficiles, avait pour seule stratégie de lecture de deviner d'après le contexte et de dire très vite « n'importe quoi », s'arrête devant les mots qui lui posent problème, les observe en silence puis les déchiffre ; lorsqu'elle estime que la difficulté est importante, elle cache une partie du mot pour

isoler chaque syllabe une à une : elle a donc intégré une nouvelle stratégie de lecture ! Pour autant, elle ne perd pas de vue le sens, puisqu'elle relit à un rythme « normal » la phrase sur laquelle elle a dû s'arrêter. Je lui ai fait remarquer ses progrès : « Dis donc, tu te débrouilles beaucoup mieux qu'au début de l'année ! Avec la lecture avec ta maman, le travail que nous faisons ensemble et les trente séances d'orthophonie... » C'est Naïlha qui a poursuivi : « Ça va être une année pleine de progrès ! » Par ailleurs, Naïlha m'a dit qu'elle recevrait pour Noël le jeu de grammaire *Le méli-mélo des renardeaux* que j'avais conseillé à sa maman lors de la réunion parents-professeurs (et ça a l'air de lui faire plaisir !)

Nadia a une lecture plus fluide, elle sait se corriger quand je lui signale une erreur. Nadia avait eu quelques séances d'orthophonie lorsqu'elle était en primaire, mais elle avait très vite arrêté. Le père avait dit alors qu'elle n'en avait plus besoin, or Nadia admet parfaitement que le problème c'était d'aller à Lille ! J'ai noté dans le carnet de correspondance deux adresses à Roubaix. Son papa a emmené Nadia chez une orthophoniste qui a fait un bilan. Le rendez-vous pour la première séance proprement dite n'est pas encore fixé, mais j'ai quelque espoir.

Médhi a une lecture de plus en plus fluide, et quand je lui demande de relire une phrase dans laquelle il a dû déchiffrer quelques mots, il la relit avec expressivité. Alors qu'il a photographié plusieurs mots courants, il va hésiter sur un même mot chaque fois qu'il apparaît, même de façon rapprochée. Il faut que je trouve un moyen de lui apprendre à photographier les mots difficiles une fois qu'il les a déchiffrés.

Adénane a encore bien du mal. Il déchiffre presque chaque mot, syllabe par syllabe. Il faut même parfois que je l'aide à décortiquer des sons. Lorsque je lui demande ce que ça fait o et u, il me répond, mais se trompe en relisant le mot. Adénane semble n'utiliser que la stratégie du déchiffrement. Sa lecture est si lente et si hésitante qu'il me semblait qu'elle ne lui permettait pas de saisir le sens. Or il m'a prouvé le contraire par une remarque glissée spontanément entre deux phrases lues (« En fait, ils font un rêve »). Je lui ai donc expliqué que face à un texte, on n'était pas obligé de « lire » tous les mots, mais qu'on pouvait aussi se servir de son intelligence pour essayer de les deviner. Aussitôt, dès la phrase suivante, il a remplacé très vite « maman » par « ma mère ». Je lui ai dit que c'était une excellente erreur et que ça lui montrait qu'il fallait faire les deux, deviner et lire. Ça l'a fait sourire.

Pour aider chaque élève à comprendre comment il lit et à développer d'autres façons de lire, il faut avoir quelques notions des théories de la lecture. L'ouvrage de Nicole Van Grunderbeeck, *Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention* (Gaétan Morin éditeur, 1994, Montréal), assez facile d'accès, a constitué pour moi une bonne base de réflexion. Je n'en dirai qu'un mot très général.

Dans sa première partie « Savoir lire », chapitre 1 « l'acte de lire », l'auteur expose très rapidement les deux grandes définitions de la lecture. Pour les uns « la lecture est conçue comme la réception d'un message écrit par un lecteur qui en ignore le contenu. [...] Dans cette optique, la reconnaissance des lettres, des syllabes et des mots précède l'acte de compréhension » : c'est « le modèle ascendant ». D'autres « conçoivent la lecture comme un jeu de devinettes. [...] Le lecteur émet des hypothèses sur le contenu d'un texte. Dans cette optique, la compréhension

précède la reconnaissance des mots » : c'est « le modèle descendant ». « Une position intermédiaire est celle des modèles interactifs. [...] Pendant le processus de lecture se produisent des interactions continues entre ce que sait déjà le lecteur et ce que lui apporte le texte. [...] Selon ces modèles, le lecteur adopterait différentes stratégies de lecture : le processus ascendant dominerait lorsque l'information contextuelle est faible, tandis que le processus descendant dominerait dans le cas inverse. » (p. 7-8) Autrement dit, lire, c'est, pour les uns, déchiffrer des signes, pour d'autres deviner un message, et pour beaucoup anticiper sur ce que risque de dire le texte, en reconnaître une partie et en décrypter le reste. J'ai l'impression que si, aujourd'hui, tout le monde s'accorde à comprendre la lecture selon les modèles interactifs, il n'en reste pas moins que dans la pratique pédagogique, ce modèle interactif qui devrait reposer toujours sur le travail conjoint des aspects ascendant et descendant de la lecture, est éclaté en deux approches séparées. Même si, me semble-t-il, dès la maternelle le travail de la compréhension, des hypothèses de lecture, est abordé, la lecture au cycle 2, c'est avant tout le déchiffrement, l'apprentissage des lettres et des sons. Puis la tendance s'inverse jusqu'au collège, où le travail sur les lettres et les sons est totalement abandonné au profit du travail sur « le sens ». La lecture n'est plus conçue selon un modèle interactif où deux grands processus se nourriraient l'un l'autre pour permettre une compréhension pleine, mais selon un modèle de juxtaposition, puis même selon un modèle alternatif, où « alternatif » ne suppose pas un choix ouvert entre deux grandes stratégies de lectures dont les apports et les limites seraient également reconnus, mais plutôt une hiérarchisation culpabilisante, le déchiffrement étant un prérequis à la fois indispensable et caractéristique des « petits ». D'où un possible sentiment de dévalorisation et d'incompréhension chez les élèves à qui on demande d'abandonner un modèle qu'on leur a présenté comme LA lecture tout en leur reprochant de ne pas le maîtriser.

À côté des questions très pratiques de didactique, d'activités à construire, d'auto-formation à compléter, etc., cette classe m'a aussi posé de façon très aiguë la question de mon rôle de professeur de français. Est-ce que, faisant ce que je fais, je suis dans mon rôle, je fais ce qu'on attend de moi ?

Une interview du sociologue Christian Laval (*Télérama* n°2778, 9 avril 2003) m'a apporté un début de réponse. Cet article au titre sous forme de question polémique, « L'école doit-elle former des citoyens ou des professionnels compétents ? », invite à prendre position.

C. Laval « s'inquiète de la montée en puissance de la pensée libérale dans le système scolaire ». La décentralisation, dit-il, donne du champ aux régions pour adapter plus finement l'« offre » éducative aux besoins des entreprises. Dans cette dynamique, on finit par ne voir dans l'élève que le futur travailleur. [...] L'opinion a accepté l'idée que l'école et les diplômés qu'elle procure sont avant tout un moyen de trouver du boulot, d'échapper aux incertitudes de l'emploi. [...] Jusque là, l'école était traditionnellement reliée à l'imaginaire démocratique. [...] Il y a un horizon idéal de l'école : donner accès au savoir, permettre l'éveil, l'émancipation des individus. [...] En 1792, Condorcet disait déjà que l'école devait concerner tous les citoyens, tout au long de leur vie. Mais aujourd'hui, il s'agit plutôt de mettre l'individu dans une obligation permanente de réévaluation de lui-même. Sur le

marché, les objets se périment, les personnes aussi. [...] C'est ainsi qu'on donne aux enfants du primaire des « livrets de compétences » où leurs performances sont évaluées. Mais comment évaluer la manière dont un professeur persuade jour après jour ses élèves de travailler ? Il s'agit de processus humains longs, opaques, qui résistent à une analyse centrée sur les résultats rapides et chiffrés. Résultat : les enseignants se sentent bien moins autonomes qu'avant, bien plus prisonniers des rapports hiérarchiques institutionnels. Et c'est tout à fait contradictoire avec le métier même de professeur. »

À la lecture de ce tableau de l'école d'aujourd'hui, je me dis que, certes, je ne suis pas un prof d'aujourd'hui. Mes élèves ont une chance importante de ne pas faire partie des travailleurs dont il est question. Le taux de chômage dans le quartier est très élevé. Alors quand il n'y a pas de la part des élèves de projection dans l'emploi, quand les diplômés risquent de toujours faire défaut, quand je fais tout pour travailler malgré cela, ou pire, dans l'oubli conscient de cela, je suis à côté, voire contre l'opinion. Mes élèves et moi sommes en dehors de la société décrite par C. Laval, hors champ. Car mes élèves ne sont pas forcément destinés à ce marché, mieux, quand ils arrivent en 6^{ème}, ils sont déjà considérés comme périmés. Personne ne s'émeut plus de leurs résultats aux évaluations. Une majorité silencieuse d'enseignants, mais aussi souvent de parents, accepte qu'ils figurent dans la classe en jouant passivement leur rôle d'élève qui écoute. On ne leur demande plus que de ne pas trop se faire remarquer. Finalement, ils ont trouvé le moyen d'échapper à la pression installée dès l'enfance par le système des évaluations. Et du même coup, ils m'en affranchissent. Ils me permettent de lever le nez sur le vieil « horizon idéal » de l'école. Je ne me retrouve pas dans le portrait des enseignants brossé par le sociologue. Faut-il comprendre qu'au bout du compte, mes élèves font de moi un vrai prof ?

PETITE BIBLIOGRAPHIE

Pour les professeurs

Van Grunderbeeck Nicole (1994) *Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal.

Ministère de l'Éducation Nationale (2000) *Lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir, livret pour les maîtres du cours préparatoire*, consultable sur le site du ministère.

Albums

Dedieu T. (2001) *Le Mangeur de mots*, Seuil Jeunesse.

Leydier M. (2002) *Une vie de chien*, Gautier-Languereau.

Toublanc E. (2002) *C'est un mexicain*, Aux couleurs du monde, Circonflexe.

Le Faunographe, phonèmecédaire (2001), les Éditions du Ricochet

Dedieu T. (2001) *Yakouba*, Seuil Jeunesse.

Mazille C. (2003) *L'alphabet des monstres*, Les portes du Monde.

ANNEXES

ANNEXE 1

À tous les professeurs de 6^{ème} E

Après presque deux semaines de rentrée, quelques lectures de copies et surtout l'observation la plus attentive possible des élèves au travail, je crois qu'il peut être utile de vous faire part de ces quelques remarques (même si vous vous êtes sans doute déjà rendu compte de beaucoup de choses).

Tout d'abord, il faut savoir que la classe de 6^{ème} E a été constituée, dès le mois de juin, uniquement d'élèves dont le dossier scolaire indiquait de grandes difficultés de lecture et d'écriture. C'est donc un choix délibéré que d'avoir rassemblé dans une même classe des élèves dont nous savions que le niveau global était loin d'être celui attendu d'un élève entrant en sixième. Nous avons fait le pari que les regrouper nous permettrait de mieux les aider, et notamment de leur accorder l'attention et le temps requis par leurs difficultés, sans trop craindre de pénaliser par là même des élèves plus à l'aise. Et nous avons pensé que ceci permettrait aussi aux élèves de s'investir au maximum dans le travail. Ce sont des paris...

En deux semaines, les difficultés de lecture et d'écriture attendues se sont clairement manifestées, au-delà même, il faut l'avouer, de ce que j'imaginai. Mais dans le même temps, les élèves ont manifesté, me semble-t-il, une réelle envie de s'adapter au collège et n'ont, en tout cas en français, pas refusé le travail, oral ou écrit, ce qui est vraiment très positif. Bref, j'ai l'impression que, si les difficultés ne manqueront pas cette année, nous ne les attaquerons pas forcément seuls et malgré les élèves, mais plutôt avec eux.

Voici ce qui est mis, ou sera mis en place, dans les cours de français et d'aide et accompagnement :

Une animatrice-lecture, Fatma Koulla, prend les élèves en demi-classe, le lundi de 9h à 11h. Dans un premier temps, elle leur lit des albums. Par la suite, elle les amènera progressivement à lire eux-mêmes des albums à haute voix, pour offrir leurs lectures à des élèves de moyenne et grande section de l'école maternelle Jules Verne. Je travaillerai la correspondance et les échanges entre les 6^{ème} E et les petits.

En aide et accompagnement, je vais essayer de faire progresser chacun, un peu, en partant de là où il en est. Par exemple, pour Ludovic Jusy, le premier objectif est de le faire écrire sur une ligne ; pour Dimitri Sainquentin, de le faire écrire un peu plus grand...

En ce qui concerne l'orthographe, souci désespérant de bien des collègues, il est bien évident qu'il ne faut pas s'attendre à des miracles. Mon principal objectif est que le son produit par la suite de lettres que forme chaque mot corresponde à la sonorité de ce mot (correspondance morphème/graphème), et que les textes soient structurés en phrases, avec majuscule et point.

En tant que professeur principal, mon objectif est que la violence n'éclate pas et qu'aucun élève ne se perde dans le refus systématique de tout travail.

C'est bien entendu là-dessus que nous devons tous travailler dans le même sens, en adoptant quelques attitudes communes :

Ne rien dicter

Laisser vraiment beaucoup de temps pour copier (un élève comme Mehdi a *besoin* de vérifier chaque lettre, d'autant qu'il a le souci de la perfection ; une élève comme Naïhla doit apprendre à aller moins vite pour faire attention à ce qu'elle écrit)

Ne pas forcément prendre une copie sale pour un signe de manque de soin et donc de manque de respect envers le professeur. Quand on a du mal à écrire, raturer et recommencer correspond à un effort qu'il faut encourager.

Ne pas faire de remarque blessante quand à la lisibilité de l'écriture, mais éventuellement encourager l'élève à réécrire *si lui-même n'arrive pas à se relire*.

Exiger une majuscule en début de phrase et un point en fin de phrase. (L'année dernière, cette exigence a été maintenue pendant toute l'année par les professeurs d'histoire et de français d'une classe d'élèves en difficulté, avec des résultats très positifs...)

Faire lire le texte ou la consigne du manuel même par les élèves dont la lecture est la plus hésitante, en refusant très fermement toute moquerie éventuelle.

Ces remarques peuvent vous paraître de la dernière évidence, ou tout à fait incongrues. Soyez sûrs qu'elles ne sont en tout cas pas dues à une quelconque méfiance envers votre travail, mais plutôt au désir d'amorcer sur des bases concrètes de nombreux échanges.

Delphine Gyre

ANNEXE 2

Bilan de l'expérience

Du côté des professeurs

Tout au long de l'année, je n'ai eu, de la part de mes collègues, que très peu d'échos, remarques, plaintes ou interrogations, au sujet de la 6^{ème} E (il faut faire une exception pour la professeur de mathématiques, avec qui le dialogue a été constant). Lors du conseil de classe du 1^{er} trimestre, seuls 5 professeurs étaient présents.

Afin de tenter un bilan de cette expérience que j'avais initiée, certes, mais que je n'ai pas été seule à porter, j'ai donc proposé, le 2 juin, un petit questionnaire.

Seuls 4 professeurs y ont répondu : le professeur de mathématiques (1), le professeur d'Anglais, qui n'a qu'une partie de la classe (2), le professeur d'EPS (3) et le professeur d'éducation musicale (4).

1. **Aviez-vous demandé à enseigner en 6^{ème} E ?**
Oui (1) / Non (2, 3, 4)
2. **Saviez-vous, en recevant votre emploi du temps à la pré-rentrée, que la 6^{ème} E était une classe un peu spéciale ? Si oui, quand et comment l'aviez-vous appris ? Si non, quand et comment l'avez-vous appris ?**

Oui, à la composition des classes en fin d'année (1) / Non, en regardant à quoi correspondait le niveau E¹ (2) ; assez tard, octobre/novembre (3) ; est-elle vraiment spéciale ? mais je l'apprends avec ce questionnaire (4).

3. Avant même de rencontrer les élèves, que pensiez-vous de l'idée de regrouper dans une même classe les élèves en grande difficulté de lecture ?

Du bien (1, 2, 3) : C'était une bonne idée car on ne peut pas essayer de remédier à ces difficultés si les élèves concernés sont éparpillés dans des classes différentes. Pour un élève isolé dans une classe, il est très difficile de se voir accorder l'attention dont il a besoin si tous les autres élèves avancent plus vite que lui (1). Très bien (2). Aspects positifs : homogénéité, rythme de travail plus adapté (3) / du mal : Attention aux classes ghettos, c'est pourtant une évidence (4).

4. Que ressentiez-vous à l'idée de devoir travailler avec une telle classe ?

De la motivation, mais aussi une certaine appréhension. Essayer de faire progresser des élèves en difficulté est très motivant mais le risque de ne pas y arriver est inquiétant. La motivation des élèves ou son absence était aussi une de mes inquiétudes (1). De l'appréhension, car j'avais déjà travaillé pendant quelques années avec ce type de classe et la dernière année (2000) s'était mal passée (2). Un peu d'appréhension. PATIENCE nécessaire avec ce public (3).

5. Lorsque vous avez commencé à connaître les élèves, avez-vous été surpris de leur niveau (en français, dans votre discipline) et de leur attitude ?

Pas réellement. En y pensant pendant les vacances, on imagine le pire, donc la surprise n'a pas été totale même si le niveau était faible en français et en maths. Par contre, j'ai été surpris de leur attitude. La plupart d'entre eux ont montré une grande volonté de travail et une envie de progresser très importante, même si cela a évolué pour certains en cours d'année (1). Surpris par le niveau : non ; par leur attitude : oui, très positive (2). Niveau assez faible en français (orthographe, compréhension) ; volontaires en EPS (3) Leur attitude : Oui, pour Dimitri C., le seul à avoir une attitude difficile.

6. Avez-vous dû revoir votre façon d'enseigner pour cette classe particulièrement ? Si oui, dans quelle mesure ? Sur quels points précisément (méthode, rythme, contenu, relation aux élèves...) ?

Bien sûr. Il a fallu revoir le fonctionnement du cours : beaucoup plus d'exercices que de leçons écrites, expliquer davantage par des exemples concrets. Je me suis beaucoup plus appuyée sur le collectif de la classe que sur les individualités en les faisant participer dès qu'ils en manifestaient la volonté. Les évaluations aussi ont été différentes (1). Oui, en sachant que j'avais cette classe, j'ai plutôt orienté mes cours dans une perspective post-primaire (beaucoup plus ludique) (2). Non (3). Rythme plus lent (4)

7. Pensez-vous avoir été assez informé et accompagné pour travailler avec ces élèves ?

1. Dans notre collège, les classes de 6^{ème} sont relativement homogènes. À chaque classe correspond un niveau, marqué de 1 (classe « musicale ») à 6 ou 7 selon les années.

Informée sur la classe, oui. Accompagnée pour travailler pas réellement mais je n'ai pas cherché non plus à l'être (1). Oui jusqu'à ton arrêt (2)². Non (3 et 4).

8. Selon vous, comment les élèves ont-ils évolué au cours de l'année (comportement, attitude face au travail, niveau de connaissances...)?

Cela varie selon les élèves. Pour certains, l'évolution a été très positive dans le comportement et l'attitude vis-à-vis du travail. Pour d'autres, les blocages du début d'année sont restés (peut-être est-ce dû au professeur ?) Le niveau de connaissances et la capacité à résoudre les problèmes a augmenté même s'il est encore faible (1). Comportement stable, mais très satisfaisant dès le début ; peu de progrès (peu de travail), peu de consolidation (2). Climat de travail un peu plus sérieux en fin d'année, mais toujours des problèmes d'ATTENTION (3). Comportement à revoir ; assez volontaires ; connaissances... (4)

9. Globalement, avez-vous l'impression que cette année scolaire a été fructueuse pour cette classe dans votre discipline ?

Oui, pour la plupart. Ils ont fait des progrès et acquis des connaissances qu'ils n'avaient pas. Le raisonnement est tout de même encore leur point faible (1). Oui pour l'appréhension (positive) qu'ils avaient de l'anglais au départ et que j'ai pu poursuivre (2). Bof (4)

10. Plus particulièrement, avez-vous remarqué des évolutions en lecture ?

Oui, même si elles sont pour certains minimes. Il y a surtout de la part de tous une envie de lire malgré les difficultés (1). Oui (2). Pas vraiment en orthographe (3). Ils lisent les paroles des chansons passablement bien (4).

11. Pensez-vous que ces élèves sont prêts à aborder une 5^{ème} « normale » ? Selon vous, quels aménagements seraient souhaitables ou envisageables ?

Oui et non. Les intégrer dans une classe de 5^{ème} « normale » est bien pour éviter de les stigmatiser mais les difficultés et surtout les problèmes de vitesse vont les handicaper. Il faudrait leur proposer une heure ou deux de « soutien », approfondissement, où ils pourraient revoir ou voir autrement ce qu'ils n'ont pas acquis en 6^{ème} ou ce qu'ils ne comprennent pas en 5^{ème} ou simplement pour ne pas se sentir abandonnés (1). Non. Il faut garder le groupe classe, les difficultés diverses étant trop fortes (2). Beaucoup de soutien ! (3). Rythme plus lent (4).

12. En cette fin d'année, pensez-vous que cette expérience a été féconde ? Seriez-vous prêt à retravailler avec ce type de classe ?

Oui, les progrès faits par certains en comportement ou en capacité de travail sont encourageants et font plaisir. Le principe est encore perfectible mais l'ensemble est tout de même très positif et mérite qu'on le poursuive. C'est avec plaisir que je retravaillerai avec ce type de classe (1). Oui. Oui mais je m'en vais ! (2). Oui (3). Retravailler avec : je ne sais pas (4).

2. Un début de grossesse difficile m'a obligée à un arrêt de 3 mois, de la fin janvier à la rentrée des vacances de printemps.

Quelques réflexions...

Tout d'abord, une remarque sur le nombre de réponses : 4 pour 10 enseignants sollicités, c'est peu. On peut évoquer la fatigue de fin d'année, la baisse de motivation liée aux grèves... Il n'en reste pas moins que c'est le reflet du peu d'échos que j'ai eu toute l'année. C'est peut-être que tout va si bien qu'il n'y a rien à dire, ou que la situation est désespérée et... qu'il n'y a rien à dire !

Les réponses obtenues, et la discussion qui a eu lieu au début du conseil de classe du 3^{ème} trimestre (en plus des professeurs cités était présent le professeur d'arabe et d'aide au travail) permettent néanmoins un premier bilan.

Si seule la professeur de mathématiques a choisi de travailler avec cette classe, en connaissance de cause, les autres professeurs ont vite su à quoi s'en tenir. Pourtant, il est curieux d'observer que certains indiquent qu'ils n'ont été au courant que tardivement du profil de la classe compte tenu que ma lettre³ datait de fin septembre. Le professeur de musique dit même avoir découvert « qu'il avait servi de cobaye pour une expérience, en aveugle » avec le questionnaire seulement ! Je reviendrai sur cette impression d'abord négative.

Ce qui me semble très marquant, c'est qu'une fois le profil de la classe connu, une certaine appréhension s'est bien installée chez tous les collègues mais que cette appréhension s'est transformée en une impression de surprise très positive dès les premiers rapports avec les élèves, et même de plaisir sur la fin de l'année. Au point que tous (ceux qui se sont exprimés) sont prêts à suivre ces élèves l'an prochain ! Ce qui montre qu'il y a chez ces enseignants une image *a priori* de l'élève faible comme élève difficile, mais aussi une capacité à garder enfoui cet *a priori* pour se mettre à l'écoute des élèves et se laisser surprendre. Ce qui montre aussi que ces enseignants prennent plaisir à accompagner, dans de bonnes conditions, des élèves en difficulté même si cela implique de leur part une remise en question de leur façon de travailler.

Cette remise en question, chacun l'a faite seule, de son côté, à sa mesure. Simple ralentissement du rythme, façon plus ludique d'aborder une langue, adaptation des évaluations, abandon relatif des leçons au profit de manipulations concrètes... Chacun a su s'adapter à cette classe par petites touches, sans avoir l'impression d'abandonner son métier ou de faire une vraie révolution. Personne n'a sollicité d'aide ou de conseils, les enseignants ont, je crois, déplacé leur curseur sans sortir de leur champ habituel : plus de copie et moins de dictée, plus d'oral et moins d'écrit, plus d'exercices et moins de leçons... mais rien de complètement neuf. Les enseignants ont trouvé en eux leurs propres ressources. Ceci, comme le fait que le professeur de musique a pu très vite complètement oublier que la 6^{ème} E était une classe « spéciale », montre quelque chose de très important pour moi, qui à soi seul justifierait cette expérience : ces élèves qui arrivent en 6^{ème} avec déjà un an de retard et encore de très grandes difficultés de lecture ont bien leur place au collège. Non, ils ne relèvent pas forcément d'une structure spécialisée, ils ont juste besoin d'une attention particulière. Bien encadrés, un regard positif posé sur eux, ils peuvent faire une année de 6^{ème} « normale ».

3. Voir annexe 1.

Bien sûr, il faut s'entendre sur les mots. Peut-on vraiment parler de 6^{ème} normale pour la 6^{ème} E ? Oui, dans la mesure où ces élèves ont suivi, dans leur collège de secteur, tous les enseignements prévus en 6^{ème}, selon les horaires prévus pour chaque discipline, en étant mêlés à des élèves d'autres classes pour certaines matières... Oui, dans la mesure où la documentaliste leur a proposé de participer au concours-lecture, où ils ont participé à différentes sorties, où ils ont eu les mêmes professeurs que d'autres classes... Mais, objecteront ceux qui ne se laissent pas si facilement convaincre, ils n'ont toujours pas un niveau de fin de 6^{ème} ! Certes non. Tous les enseignants s'accordent à le dire : le niveau de connaissance reste très faible, les difficultés de compréhension pour certains demeurent, beaucoup sont encore très lents... Pourtant ce n'est pas un échec. Ce que l'équipe souligne, ce sont les gains plutôt que les manques. Partis d'un niveau très, très bas, les élèves ont encore un niveau en dessous de ce qu'ont attend d'élèves de 6^{ème}. Mais moins, beaucoup moins. Il paraît évident à tous que beaucoup ont fait là des progrès qu'ils n'auraient pas faits ailleurs. D'où la nécessité de conserver le groupe classe en 5^{ème}, et autant que possible l'équipe pédagogique.

Et puis surtout, surtout, s'est développé et conservé tout au long de l'année, un plaisir évident à venir en cours, une volonté d'apprendre et de progresser, une meilleure estime de soi, un rapport moins douloureux à la chose scolaire, bref tout l'épanouissement possible au collège. C'est sans doute notre plus belle réussite, que ni les uns ni les autres n'aient vécu cette année dans la souffrance.

Il semble donc qu'on soit passé à côté de l'écueil de la « classe ghetto » (« pourtant une évidence ! »). Le professeur d'arabe l'explique ainsi : il ne s'agissait certainement pas de regrouper les cas lourds pour en décharger les autres classes, le recrutement de cette classe s'est fait sur des critères purement pédagogiques. Je dirais même sur UN SEUL critère pédagogique : les difficultés en lecture. C'est un objectif très serré, pas entièrement transversal mais qui n'occupe pas non plus tout le champ habituel de la discipline « français ». Finalement, le problème principal des élèves de cette classe, ça a été mon problème et le problème du cours de français. Les enseignants des autres disciplines ont dû s'adapter parce que les difficultés de lecture impliquent ou sont le symptôme d'autres difficultés, mais ils ont pu continuer à travailler parce que ces difficultés, il est possible aussi de les contourner. De même les élèves dont les professeurs ont essayé de ne pas les noyer sous cette difficulté majeure de la lecture, s'en sentant en grande partie soulagés, ont pu manifester d'autres compétences, d'autres qualités qui sinon seraient restées étouffées. La curiosité, le goût pour le travail proposé en font partie. Il s'est opéré naturellement une répartition des tâches qui a sans doute été très bénéfique. Chaque professeur a tenu compte des difficultés de lecture, mais c'était à moi seule qu'il revenait de les traiter.

Ayant enfin compris cela, je ressens différemment la faiblesse des échanges que j'ai pu avoir avec mes collègues. Ce n'est certainement pas un manque d'intérêt mais une marque de confiance réciproque et de respect de cette répartition tacite des rôles. Que les collègues ne sachent pas trop ce qui se jouait du côté de la lecture a permis à chacun de rester sur ses bases, pas trop ébranlées, et aux élèves de bénéficier d'une certaine sérénité. L'angoisse liée au défi pédagogique que représentait cette classe est restée mon affaire et c'est tant mieux pour tout le monde.

Alors, si c'était à refaire ? Comme dit la professeur de mathématiques, « le principe est encore perfectible ». Par exemple, une meilleure information des collègues avant la prise en charge des élèves est certainement souhaitable, ne serait-ce que pour éviter à certains de se sentir un peu otages d'une expérience dont ils ne savaient rien. Mais les réunions mensuelles que j'évoque dans l'appel d'offre globalisé ne sont pas forcément souhaitables. Cette expérience montre aussi que la naïveté d'enseignants généralistes et ouverts a de grandes vertus.

ANNEXE 3

En 2003-2004, comment les élèves ont-ils vécu le changement d'année scolaire ?

Deux points de vue :

- d'abord celui d'Armelle Antona, professeur de mathématiques, qui a eu la 6^{ème} E et qui suit les élèves issus de cette classe et passés en 5^{ème} B (soit le même groupe-classe moins un déménagement et un doublement, et plus l'intégration d'élèves issus de CLA)

- le mien ensuite, qui retrouve en 6^{ème} C le seul doublant, Adénane.

6^{ème} E, un an après... (par A. Antona)

Des progrès certains ont été faits dans la lecture, la compréhension des textes, avec toutefois toujours des problèmes lors de la rencontre de mots nouveaux, en particulier de consignes nouvelles. L'assimilation, la compréhension du nouveau vocabulaire se fait plus rapidement et plus sûrement. Il y a une grande volonté de faire des phrases correctes en utilisant le vocabulaire adapté même si l'orthographe pose encore un problème. Les élèves sont très demandeurs de corrections, celles-ci venant de plus en plus des élèves eux-mêmes.

Les capacités de raisonnement et d'abstraction sont en nette amélioration. Les élèves comprennent de mieux en mieux le cheminement logique d'une démonstration. Ils sont capables de raisonner avec des lettres, de dégager une généralisation de quelques cas concrets et d'appliquer celle-ci à d'autres cas.

Le soin et la qualité de l'écriture sont en progrès. Même si cela n'est pas encore complètement acquis par tous, la nécessité et l'intérêt d'une écriture compréhensible par tous ainsi que d'une présentation agréable s'imposent de plus en plus.

Le travail à la maison n'est pas encore une habitude mais est fait de plus en plus régulièrement. Les élèves sont demandeurs de devoirs maisons ainsi que de contrôles notés. Ils acceptent assez facilement les mauvaises notes et sont souvent capables de donner les raisons de ces notes.

En classe, la bonne volonté est toujours présente. Les élèves arrivent de mieux en mieux à la canaliser, en levant la main, en attendant que la question soit posée, en s'écoutant... La participation est toujours très importante mais de plus en plus organisée y compris de la part des plus timides. La copie des leçons est faite désormais sans rechigner et même les élèves les plus en difficulté essaient de faire les exercices en classe en tentant à chaque fois d'en faire le plus possible par eux-mêmes. Le réflexe « Je ne comprends rien ! » a quasiment disparu.

Adenane, ou l'échec d'un doublement

Au mois de juin 2003, après une année passée en 6^{ème} E, Adenane savait enfin déchiffrer à peu près n'importe quel mot, lire seul un petit texte et le reformuler. Un véritable exploit pour celui qui ne pouvait absolument pas lire « kangourou » en octobre. Mais il ne savait toujours pas écrire ne serait-ce que phonétiquement (en revanche, il avait « photographié » quelques uns des mots très fréquents que j'avais fait apprendre par cœur). Le passage en 5^{ème} s'avérait donc très difficile. Le conseil de classe a donc opté pour une proposition de doublement, sans grand espoir que la famille l'accepte, après avoir refusé en CM2 l'orientation en SEGPA, et à plusieurs reprises le doublement proposé à des frères et sœurs. Selon la procédure habituelle au collège, j'ai donc rencontré le père pour lui expliquer la position du conseil de classe. Il m'a prise de haut et ne m'a pas laissé placer un mot. Nous sommes donc passés à l'étape suivante : la rencontre avec le principal adjoint. Celui-ci a l'avantage d'être un homme, d'être un représentant de l'Etat, d'être plus âgé que moi aussi... bref, il a réussi à obliger le père à m'écouter. J'ai dit les progrès d'Adenane, j'ai dit aussi ma difficulté à obtenir ces progrès, les efforts que j'ai dû déployer pour apprendre à l'aider vraiment. J'ai dit aussi qu'après une année de progrès en lecture, il fallait une année pour débloquer l'écriture. Le principal adjoint m'a soutenue, a souligné que j'étais allée pour Adénane au-delà de ce qu'on peut attendre d'un professeur. Nous avons emporté l'accord sceptique et ironique du père : son fils redoublerait « et on verra bien qui a raison ». Une fois Adénane et son père sortis du bureau du principal adjoint, celui-ci m'a dit : « Et bien maintenant, il va falloir assurer. » Et, en regardant mon gros ventre, il a ajouté « Bien sûr, je ne l'ai pas dit à M. S. mais l'année prochaine vous ne serez pas toujours là... »

Adénane est donc aujourd'hui en 6^{ème} C. La 6^{ème} C est de l'avis général, la plus dure de nos sixième cette année. C'est une classe comme on en voit trop souvent, « honnêtement hétérogène, avec ses deux élèves en très grandes difficultés de lecture, son bon groupe d'élèves moyens et sa petite locomotive de tête », sans oublier les poisons qu'il a fallu éparpiller dans les classes. Dans cette classe où mon remplaçant s'était imposé « en faisant le militaire » et où beaucoup de collègues s'épuisent dans le rapport de force, Adénane est devenu ce qu'il s'est contenu d'être l'année précédente : un élève nul, complètement largué, qui ne fait aucun effort pour faire quoi que ce soit, et qui tue le temps en discutant avec qui est à portée de voix et en lançant des boulettes. Et moi, je m'efforce de ne pas m'énerver, de contenir ce qu'il est possible de contenir, d'épargner les élèves demandeurs de travail en leur ménageant des temps de travail possible. Et je ne m'occupe pas des problèmes d'écriture d'Adénane. Je n'y arrive pas.

Voilà. Dans une classe normale, chacun a retrouvé sa place. Le professeur comme chaque élève. Chacun va pouvoir suivre sa pente. Pour moi, celle de l'écœurement.