

L'AIDE INDIVIDUALISÉE EN SECONDE

Nathalie DENIZOT
Lycée Voltaire, Wingles

Catherine MERCIER
Lycée Marguerite Yourcenar, Beuvry

L'aide individualisée en classe de seconde constitue une des innovations majeures de la dernière réforme des lycées. Comme toute nouvelle mesure, elle a suscité l'enthousiasme des uns : quelle meilleure solution l'institution aurait-elle pu apporter pour prendre en compte la diversité toujours croissante du public en lycée ? Et le scepticisme des autres : n'était-ce pas là une décision plus démagogique que pédagogique, de celles qui rassurent les parents et les élèves sans pour autant remettre en question les pratiques ? Nous avons nous-mêmes oscillé longtemps entre ces deux positions, entre un optimisme dont nous sentions la part de naïveté, et un pessimisme qui risquait de virer vers un « aquoibonisme » cynique. Après deux ans d'expérimentation nous avons souhaité faire le point.

TEXTES OFFICIELS...

Les textes officiels donnent *a priori* raison aux enthousiastes. L'aide individualisée (désormais A.I.) est destinée en effet aux « élèves qui rencontrent des difficultés ponctuelles ou qui présentent des lacunes plus profondes. Pour ces élèves, l'A.I. complète l'enseignement dispensé en classe entière, en demi-groupe et l'accompagnement pédagogique donné en module ; elle facilite une meilleure appropriation des savoirs fondamentaux et l'acquisition de l'autonomie nécessaire à la prise en charge des apprentissages, en redonnant aux élèves confiance en eux. Il

s'agit pour le lycée de mettre en place les dispositifs adaptés à son public scolaire et ainsi d'être son propre recours. »¹

A raison de deux heures par semaine (quatre dans certains établissements sélectionnés en fonction de critères scolaires et sociaux), réparties entre le français et les mathématiques, l'AI concerne huit élèves au maximum, choisis en fonction de leurs difficultés individuelles et pour une période déterminée par l'enseignant. Les textes prévoient également que tout soit mis en œuvre pour entraîner « l'adhésion des élèves et de leurs familles ». Il est ainsi recommandé de placer ces heures à « des moments de la journée pédagogiquement pertinents et qui ne pénalisent pas les élèves ». De même, l'aide doit être acceptée par l'élève, comprise en terme de « contrat pédagogique ». Elle doit donner lieu à un bilan régulier pour mettre au point « une typologie de besoins et l'élaboration de stratégies d'apprentissage diversifiées ». On conseille d'ailleurs à l'enseignant d'aider les élèves à « tenir un cahier de bord de leur travail afin de suivre eux-mêmes l'acquisition ou la consolidation des acquis ».

Une de nos inquiétudes la première année était que cette heure se faisait au détriment d'une demi-heure de module et d'une demi-heure de cours (rétablie fort heureusement depuis) en français. Le risque était grand de voir ainsi légitimer des cours magistraux sous prétexte d'une aide purement méthodologique, transversale et dissociée des contenus (« comment prendre des notes ? » en est l'exemple le plus criant²). Par ailleurs, nous avons mené cette année-là en vue d'un article³ un entretien collectif avec des élèves de seconde. Ils se retrouvaient malmenés et perdus, et leur discours sur ce qu'ils vivaient au lycée nous rendait très pessimistes.

...ET RÉALITÉS

Nous avons maintenant deux années d'AI derrière nous, pendant lesquelles nous avons tâtonné, essayé et abandonné des choses, réitéré certaines expériences, avec plus ou moins de bonheur. Il nous semble intéressant de s'essayer à un petit bilan, et de confronter les textes programmatiques à la réalité des expériences – les nôtres, mais aussi celles de nos collègues.

Petit sondage auprès de nos collègues

Pour réaliser ce bilan, nous avons donc demandé à quelques collègues de lycée⁴ de répondre à un questionnaire sur l'aide individualisée en français⁵. Nous nous proposons ici de faire la synthèse de ce petit tour d'horizon des pratiques.

1. B.O. n° 25 du 24 juin 1999.

2. Nous n'avons d'ailleurs pas échappé à ce type d'apprentissage lors de l'apparition des modules en 1992 mais il s'était avéré bien peu concluant.

3. « En seconde, on ne fait plus de français, Madame, on fait des lettres », M.-M. Cauterman, I. Delcambre, C. Mercier, *Recherches* n° 31, *Violences culturelles*, 1999.

4. Une douzaine de réponses dans nos deux établissements.

5. L'AI est restée dévolue au français et aux mathématiques, contrairement au projet d'origine qui prévoyait une attribution possible à d'autres disciplines.

En ce qui concerne sa mise en œuvre concrète, l'AI se déroule majoritairement dans une salle de cours classique, parfois au CDI, ou dans une salle informatique. Si concertation il y a, c'est essentiellement pour des raisons pratiques : dans l'un de nos établissements, l'AI est alignée en maths et en français, et il faut donc se mettre d'accord avec le prof de maths pour constituer les groupes. Un seul enseignant dit s'être concerté avec d'autres enseignants de la classe (SES et histoire-géographie, pour des séances méthodologiques). Il y a parfois discussion entre profs de français, pour échanger des idées essentiellement. On le voit bien : dans nos deux établissements du moins, l'AI n'a pas révolutionné les mœurs des équipes enseignantes.

Quels types d'activités pratique-t-on dans ces heures ? Nous en avons proposé quatre dans notre questionnaire, approfondissement, remédiation, activités parallèles au cours, projet spécifique à l'AI, et nous avons demandé de les numéroter par ordre décroissant, en fonction de la fréquence : la remédiation vient nettement en première position⁶, suivie des activités parallèles au cours, puis de l'approfondissement (pour certains, il occupe même la position 1 : cf. note) et enfin des projets spécifiques à ce cours. Quelqu'un a ajouté *préparation des devoirs* (auquel nous avions d'ailleurs pensé, mais en le comprenant dans la rubrique *activités parallèles*).

Plus précisément, les trois activités les plus fréquemment pratiquées sont, dans cet ordre, des travaux d'écriture, des exercices d'oral et des exercices de langue. Et il est notable, concernant la langue et l'oral, qu'elles sont pratiquées au moins *ponctuellement*, voire *plus régulièrement* : ceci rejoint les préoccupations traditionnelles des enseignants, toujours inquiets de la « participation » ou de la prise de parole des élèves et de leur expression écrite. Viennent ensuite des activités d'ateliers d'écriture, des exercices d'apprentissage de la prise de notes, de la recherche documentaire, du travail sur l'image, et, plus rarement, la réalisation de synthèses ou des séances consacrées à l'organisation du classeur. L'apprentissage des leçons, très à la mode naguère dans les aides méthodologiques, n'est pratiquée que par un de nos collègues (sauf si l'on considère que la *préparation des devoirs* participe à l'apprentissage des leçons ; mais la distinction nous semble bien réelle et intéressante, et nous fait regretter de ne l'avoir pas prévue dans le questionnaire !).

S'il est difficile de tirer des conclusions à partir de cette douzaine de réponses, il apparaît cependant que l'AI est utilisée par nos collègues – et par nous-mêmes d'ailleurs – comme une aide plus souvent disciplinaire que transversale : les activités propres au français y dominent, et la place de l'aide purement méthodologique (*apprendre à apprendre* ou *apprendre à prendre des notes*) est assez restreinte.

6. *remédiation* : essentiellement en numéro 1, quelques numéros 2 ; *activités parallèles au cours* : numéro 2 majoritaire, numéros 1 et 3 ; *approfondissement* : numéros 1, 2 et 3, un numéro 4 ; *projet spécifique* : numéros 3 et 4, un numéro 1 cependant.

Les propositions de groupes de travail académiques

Il en est de même dans les propositions faites par des groupes de travail d'académies différentes, consultables sur certains sites académiques⁷ : le serveur de Lille propose certes une entrée *exemples transversaux*, avec en particulier des séquences d'aide à l'apprentissage de la prise de notes, mais l'entrée *français* se subdivise ensuite en *lecture, écriture, argumentation, oral*, et présente de multiples séquences disciplinaires : un atelier d'écriture, des activités d'écriture créative, des séquences d'incitation ou d'aide à la lecture, etc. Le serveur de Versailles propose en ligne l'ouvrage qu'il coédite avec le M.E.N., *L'Aide Individualisée en Français en seconde*⁸, et qui offre à la fois des idées de séances ou de séquences mais aussi une réflexion plus didactique sur le dispositif, prônant en particulier la *pédagogie du détour* : « S'il est explicitement demandé de ne pas couper la séance d'aide individualisée du reste du travail mené en classe, il l'est tout autant de ne pas faire du " plus de la même chose ", de la répétition à haute dose, de la remédiation qui tournerait à l'acharnement ; il va donc falloir faire varier les situations, varier les activités tout en restant dans la cohérence du projet pédagogique. On pourrait alors penser une pédagogie " du détour " : quelles activités – autres que celles que nous menons en classe entière – peuvent mettre en place les compétences que nous cherchons à construire ? »⁹. Et un tableau propose des idées de détour, dont nous donnons deux extraits comme exemples : « *Commenter un texte littéraire* : Élaborer à l'intention des autres élèves un questionnaire sur un texte littéraire, expliqué par la suite en classe entière. *Argumenter* : Imaginer un slogan, une affiche pour une campagne de prévention contre le sida, la cigarette, la drogue, l'alcool à l'échelle du lycée.¹⁰ »

Du disciplinaire donc, et des propositions variées, parfois inventives, se cantonnant rarement à du « soutien ». Bien sûr, les travaux de ces groupes académiques sont en quelque sorte une « vitrine » du dispositif, et ils ne témoignent pas nécessairement de ce qui se fait majoritairement en A.I. La plupart d'entre nous bricole¹¹, consacre une séance à reprendre une notion avec quelques élèves, une autre séance à travailler l'oral avec d'autres, ou l'écrit, la langue, prévoit une heure pour préparer un devoir avec certains, ou le corriger, se lance dans des activités d'écriture plus ou moins longues avec des groupes plus ou moins stables, emmène les élèves au CDI, met les tables en rond, en U, en carré, s'essaie au travail de groupe... Ce ne sont pas forcément les idées qui manquent !

7. Il s'agit des sites des académies de Lille et de Versailles, qui sont deux des quatre académies (Clermont-Ferrand, Orléans, Lille et Versailles) que le ministère avait chargées de mettre en place un groupe de travail sur l'AI en 1999-2000.

8. CRDP de Versailles, juillet 2000.

9. Marie-Françoise Leudet, « Deux principes efficaces : le détour et la finalisation », p. 35.

10. Bénédicte Milcent, « Quelques idées pour une "pédagogie du détour" », p. 93.

11. Rien de péjoratif dans cette expression, que nous utilisons au sens que lui donne P. Perrenoud, reprenant Levi-Strauss : P. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, 1994, p. 36.

Un dispositif pour « gérer l'hétérogénéité » ?

Le problème est en fait ailleurs : l'A.I. est un dispositif prévu pour *aider* les élèves, notamment les élèves en difficulté, et ceux qui ne peuvent recevoir d'aide chez eux¹². Il semble aussi qu'il ait été conçu, comme les modules à l'origine, pour essayer de faire bouger les pratiques pédagogiques des enseignants de lycée, réputées très magistrales. C'est demander beaucoup à une heure par semaine ! D'autant qu'il est illusoire de penser que l'on peut modifier la logique du système scolaire par un tel saupoudrage. Car, si les enseignants – et parfois les élèves – peuvent trouver l'heure d'A.I. plutôt agréable (« c'est bien de travailler en petit groupe », « ça permet à certains élèves de s'affirmer », « c'est une autre approche »), ils s'interrogent aussi sur son efficacité globale. Certaines séances « marchent » bien, mais quel impact ont-elles à plus long terme ? Les séquences proposées sur les serveurs académiques peuvent être séduisantes, mais alors pourquoi réserver la production d'une critique de film à l'AI, pourquoi n'inciter à la lecture que quelques élèves (les autres sont-ils vraiment tous lecteurs ?), pourquoi réserver à un petit groupe ce qui serait sans doute utile pour la classe entière ?

Car c'est bien là que le bât blesse. « Gérer l'hétérogénéité » n'est le plus souvent, pour l'institution, qu'ajouter un dispositif, parfois d'ailleurs l'ajouter à un dispositif déjà existant qui avait été conçu dans le même but : c'est le cas au lycée de l'AI, venue renforcer les modules, qui avaient déjà été créés dans cet esprit. Mais cet empilement des dispositifs ne règle rien : au mieux, l'A.I. peut permettre aux élèves de se rassurer, de se remotiver ponctuellement. Elle peut permettre aussi aux enseignants d'apporter une aide plus ciblée. Ce n'est sans doute pas rien. Mais, paradoxalement, l'A.I. permet de se débarrasser de la question de l'hétérogénéité dans la classe, puisqu'elle crée un espace hors du cours, où se trouvent rejetés tous les problèmes que le cours ne peut pas traiter : « En réalité, il semble bien que l'aide individualisée n'ait pas de sens en elle-même. Comme tous les dispositifs qui viennent se greffer sur une situation existante, elle va soit se nourrir de ce qui est déjà là, soit être rejetée comme un élément étranger. Là où il y a décloisonnement, l'aide individualisée renforce la concertation ; là où la pédagogie est différenciée, elle fonctionne sur la base du contrat ; là où la pédagogie est considérée comme une manie perverse, l'aide individualisée reste tout simplement lettre morte ou est combattue pour les raisons les plus confuses. Dans la plupart des cas, soumise à l'emprise des matières, l'aide individualisée fonctionne comme une sorte de remédiation qui consiste à prescrire des traitements d'urgence à des élèves déficients. Cela ressemble à un aveu d'impuissance puisqu'alors il s'agit non seulement de rattraper en dehors du cours ce que le cours n'a pas réussi à faire, mais surtout de renoncer à mettre en place dans la classe une pédagogie qui prenne en compte les difficultés des élèves.¹³ »

12. C'était un des principes posés par Meirieu lors de la consultation sur les lycées : il faut que l'école devienne à elle-même son propre recours, et que les élèves de milieux sociaux défavorisés aient accès eux aussi à des cours particuliers.

13. Extrait d'un court article très stimulant de Pierre Madiot, « L'aide individualisée a-t-elle un sens ? », *Cahiers Pédagogiques* n° 385, juin 2000, p. 37.

Que faire donc de l'A.I. ? Ou plutôt que faire donc en A.I. qui ne soit pas seulement pansement provisoire ou soutien illusoire ? Et comment utiliser ces heures le mieux possible, c'est-à-dire profiter de ces heures en très petit comité sans créer de groupes de niveau stigmatisants et sans donner l'impression aux élèves qu'on les punit d'être en difficulté ? Disons-le franchement : nous n'avons pas de recette miracle. Certaines de nos séances nous laissent insatisfaites. Nous ne sommes pas toujours sûres de leur efficacité. Et nous pensons même que certaines séances de soutien bien ciblées sont plus efficaces que certains détours innovants. Ce qui n'empêche du reste ni les détours, ni l'innovation ! Et ce qui laisse aussi la place à des séquences de plus longue haleine, où notre objectif est d'accompagner certains élèves, de les aider à comprendre ce qui leur pose problème - ce qui n'est pas pareil que de les aider à résoudre leurs problèmes... Telle cette séquence de plusieurs semaines, pour accompagner des élèves dans la lecture d'un roman.

UNE SÉQUENCE D'ACCOMPAGNEMENT DE LA LECTURE CURSIVE EN AI

À la suite d'une évaluation de la lecture du roman de Radiguet, *Le Diable au corps*, après les vacances de la Toussaint, il apparaît que certains n'ont pas lu (du tout ou entièrement) l'œuvre ou que leur lecture ne leur permet pas de restituer des éléments simples de l'histoire. Huit élèves sont donc *conviés* à une aide individualisée consacrée à la lecture.

Lire ou ne pas lire...

La séance débute par un rappel des raisons du choix de ce groupe d'AI et de l'objectif : discuter, essayer de comprendre, trouver des solutions puisque la lecture est une contrainte scolaire. Il est posé d'emblée qu'il ne saurait être question d'échapper à cette contrainte, elle constitue un travail personnel au même titre qu'un exercice de mathématiques. Ce postulat de base peut paraître « violent »¹⁴ à ceux qui prônent une lecture plaisir¹⁵ mais il permet une approche plus adéquate de la lecture pour les élèves qui n'aiment pas lire et le déclarent haut et fort¹⁶.

14. Pour des violences culturelles qui nous paraissent effectives, voir *Recherches* n°31, *Violences culturelles*, 1999.

15. Il est intéressant, à ce propos, d'observer l'évolution des termes employés dans les deux versions du programme de seconde. Dans la version provisoire, publiée au B. O. n° 6 du 12 août 1999, l'un des buts constants de l'enseignement du français au lycée consiste à « faire que tous les élèves trouvent du plaisir à la lecture, à la poésie, au théâtre... ». Cette notion de plaisir n'est plus affichée dans la version du 31 août 2000 comme un but en soi, la lecture y permet avant tout la constitution d'une culture : « [...] on vise à développer leur goût et leur capacité de lire, en les confrontant cependant à des œuvres plus éloignées de leur univers familier, dans un souci de formation d'une culture partagée. Dans ce but, des lectures aussi nombreuses que possible sont indispensables. Il convient donc que les élèves lisent au moins six œuvres littéraires par an, ainsi que des textes et documents très diversifiés ». De même, alors qu'il s'agissait dans la première version d'« intéresser [les élèves] aux textes et aux œuvres », il est précisé dans le préambule de la seconde version que « l'accent mis sur la

Chaque élève est ensuite invité à répondre à un questionnaire, à l'écrit et individuellement. Le but est de faire émerger tant les pratiques des élèves que leur relation à la lecture. Cela se déroule bien sûr de façon « conviviale » : questionnaire oral (pour éviter l'effet « interro »), petits commentaires des questions qui permettent de dédramatiser, rappel des enjeux – pas de note, ni même de jugement ou de condamnation, nécessité de jouer franc-jeu pour que l'on puisse vraiment partir de leurs pratiques... Et dans les deux groupes¹⁷, les élèves se sont pliés sans réticence et avec beaucoup de franchise à l'exercice, avec même souvent un certain amusement.

Questionnaire

1. Est-ce que vous avez lu un livre d'une centaine de pages minimum au moins une fois dans votre vie ?
2. Si oui, combien de fois alors ?
3. Pour le plaisir ou pour l'école ?
4. Thème ?
5. Est-ce que c'est un bon souvenir ?
6. Et avez-vous lu Radiguet, finalement ? si oui, en combien de temps, et pourquoi ? si non, à quelle page vous êtes-vous arrêté ? Pourquoi ?
7. Combien de temps estimez-vous qu'il vous faut pour lire 10 pages ? (ou, en une heure, combien de pages lisez-vous ?)
8. En dehors des livres, qu'est-ce que vous lisez (journaux, magazines, BD, etc. avec titres) ?
9. Combien de temps y consacrez-vous par semaine ?
10. Trouvez-vous généralement cette lecture facile ou difficile ?
11. Et que faites-vous quand vous ne comprenez pas ?
12. Pourquoi c'est si compliqué de lire un livre pour l'école ?
13. Il faudra pourtant bien lire le prochain... Est-ce que vous pensez que ça vaut le coup d'essayer de le lire ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

L'exploitation du questionnaire se fait sous forme de tour de table (les tables ont été préalablement disposées en U comme ce sera le cas pour toutes les séances suivantes, les phases individuelles du travail se faisant sur les tables restées sur le côté). Pour que l'ensemble ne soit pas trop fastidieux, les questions sont traitées par série, les réponses se complétant (questions 1, 2 et 3, par exemple). La discussion

lecture d'œuvres complètes et de groupements de textes significatifs oblige à tenir le plus grand compte des compétences réelles des lycéens face à des écrits longs et parfois complexes. » C'est à ce titre que l'accent portera davantage sur des œuvres du 19^{ème} et 20^{ème} en classe de seconde. Les notions de « goût » et de « plaisir » ne sont cependant pas absentes dans cette deuxième version. On peut lire dans le préambule : « Le français au lycée doit donner une culture active. Elle est nécessaire pour que se développe la curiosité des lycéens, condition première du goût de lire et de s'exprimer et du plaisir pris aux lettres et aux langages. A cette fin : – la lecture est privilégiée... » On lit donc pour se forger une culture qui aidera à lire et peut-être même à aimer lire.

16. On renverra sur ce sujet à l'article de B. Daunay, « La " lecture littéraire " : les risques d'une mystification », *Recherches* n° 30, *Parler des Textes*, 1999 : il analyse les bases théoriques de la hiérarchie des formes de lecture et propose en particulier une critique très éclairante de la « lecture comme jeu », chère à M. Picard.
17. Nous avons réalisé cette séquence dans nos classes de seconde respectives.

s'établit autour de la lecture, elle est particulièrement riche d'enseignements. Elle permet de remettre en question les impressions premières.

Rares sont ceux qui n'ont pas du tout essayé de lire le livre imposé, certains l'ont même lu deux fois, parmi ceux que l'on pouvait soupçonner de ne pas avoir ouvert le livre. Ceux qui ne l'ont pas lu ne sont d'ailleurs pas toujours les plus en difficulté de lecture. Il s'agit plutôt de problèmes de motivation et d'intérêt. Ainsi Ludovic et Etienne sont réputés depuis le collège pour leurs relations conflictuelles avec l'école. Perméables à la sanction (Ludovic a été exclu au moins une journée chaque année scolaire de collège pour problème de comportement), ils usent et abusent avec délice de leur liberté toute neuve de lycéen, alors la lecture du *Diable au corps*... Ils reconnaissent volontiers – et sans animosité – que cela fait partie du travail scolaire, mais ils n'ont « pas le temps » et ils n'aiment pas lire un livre « qu'ils n'ont pas choisi » et qui « ne les intéresse pas ». Ce problème du livre imposé et éloigné de leurs préoccupations fait d'ailleurs l'unanimité, et permettra ensuite de présenter un contrat plus équitable pour le prochain roman, à choisir parmi tous les policiers (ou presque !) du CDI.

Mais les plus nombreux sont ceux qui ont commencé leur lecture et ne l'ont pas achevée. Manque de temps et d'intérêt là encore, pour Mathieu par exemple – plutôt bon lecteur par ailleurs – mais aussi problème de compréhension. « L'histoire est difficile », « Certains passages sont trop longs, alors je saute des pages mais après je ne comprends plus rien ». Reste enfin le cas de Yannick, qui a lu deux fois le roman mais n'est pas parvenu à mémoriser. Plus ennuyeux, il croit comprendre mais réinvente l'histoire à sa façon.

La discussion a permis de constater que généralement les lieux et les heures de lecture ne sont pas non plus particulièrement aidants pour la concentration : « le soir avant de dormir » (ce qui semble d'ailleurs accélérer l'endormissement...), « dans le bus le matin », « dans le canapé devant la télé », « dans les gradins ». Jamais à l'école en permanence ou au CDI.

Le nombre de livres de plus de cent pages, lus dans la scolarité, donne aussi à réfléchir. En moyenne 5, dans un des groupes, mais parfois aucun dans l'autre : Thibaud écrit avoir lu un livre dans sa vie, mais explique lors du tour de table qu'il s'agit en fait d'un conte, que lui a lu sa mère quand il était petit ! Geoffrey n'a jamais réussi à lire un livre en entier, même les lectures scolaires « obligatoires ». Il a également calé sur Radiguet, vers la page 80, alors qu'il ne lui restait « que » 15 pages à lire ! Il est d'ailleurs étonnant de voir que plusieurs élèves ont un souvenir très précis du numéro de la page où ils ont abandonné, comme s'ils comptaient leur lecture page après page (*et une de plus !*)... Les astuces pour éviter la lecture et faire « comme si on avait lu » restent en revanche de bons souvenirs !

« Et pourtant ils lisent... »¹⁸, rares sont ceux qui ne lisent pas du tout. Le temps hebdomadaire consacré aux lectures diverses – autres que les romans – varie de une à cinq heures : BD, revues ou livres informatiques, revues féminines, revues consacrées aux jeux vidéo, etc. Et Antonin, qui n'a jamais voulu lire les livres qu'on

18. Pour reprendre le titre du livre de C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez, Seuil, 1999.

lui proposait à l'école, a pourtant lu 4 ou 5 livres récemment, parce que le thème l'intéressait (biographies de footballeurs, par exemple).

Tout au long du tour de table et des moments de discussion, l'enseignante prend note de l'essentiel, ce qui permet une position de distance par rapport aux propos tenus. Un peu comme s'il s'agissait d'établir un diagnostic avant la prescription ! Les problèmes liés à la lecture sont écrits sur transparent, en prévision de la séance suivante.

La fin de la séance est consacrée à la recherche de solutions envisageables (elles aussi notées sur le transparent) en fonction des difficultés rencontrées. Voici les propositions de chacun de nos groupes :

- on peut prendre des notes et faire un résumé
- on peut choisir un endroit calme mais pas sur le lit
- on peut penser à la note
- on peut raconter à quelqu'un
- on peut se fixer un nombre de pages par jour
- on peut essayer de lire au lycée
- on peut lire des livres non imposés pour s'entraîner

- essayer de prendre le temps
- se dire que c'est aussi du travail
- se motiver, peut-être par la note
- comme aide-mémoire :
 - faire un résumé toutes les 10 p. (ou 20 p.), par écrit ou dans sa tête
 - se raconter l'histoire, ou la raconter à quelqu'un d'autre
 - souligner dans le livre les choses vraiment importantes
 - prendre des notes à côté pour les choses importantes (personnages, décor, actions...)
 - relire certains passages

Avant de se quitter, on fixe – ensemble – un nombre de pages à lire pour la prochaine heure d'AI¹⁹. Chaque élève doit retenir et appliquer une ou deux des solutions proposées. Le livre en cours (au choix donc, emprunté au CDI à l'issue d'une séance autour des romans policiers) devra être amené à chaque séance.

Lire quand même donc... et rendre compte de sa lecture

Après un bref rappel de la séance précédente à l'aide du transparent, les élèves sont amenés à réfléchir collectivement sur les questions essentielles qui permettent

19. Tous les élèves de la classe ont un roman policier à lire et un dossier de lecture sur celui-ci à réaliser avant les vacances de Noël.

de résumer. Puis chacun a pour tâche pendant vingt minutes de résumer par écrit les premiers chapitres autour de ces questions.

Le groupe se dispose ensuite autour des tables en U et chacun présente son roman : auteur, titre, résumé rapide mais aussi catégorie (roman à énigme, roman noir ou roman à suspense ; ce classement ayant fait l'objet de la séance de choix de livre au CDI). L'élève précise les raisons de son choix et si le livre correspond ou pas à ses attentes. C'est l'occasion de discussions intéressantes sur le choix d'un livre et qui portera ses fruits pour les élèves qui, déçus, décideront de changer de livre pour la prochaine séance. Ainsi Elodie et Mehdi avouent ne pas avoir commencé du tout leur lecture. Il s'avère qu'ils ont choisi le livre en se fiant uniquement à leur catégorie (ils étaient tous deux plutôt intéressés par les romans à énigme) et à leur titre mais sans lire la quatrième de couverture. Ils reviendront la semaine suivante avec un nouveau livre, qu'ils auront commencé à lire et expliqueront que, cette fois, ils ont manipulé davantage de livres en tenant compte de la quatrième de couverture.

Mais ils ne sont pas les seuls à ne pas avoir respecté le contrat initial. Le travail de préparation permet de repérer immédiatement ceux qui n'ont pas lu du tout ou très peu : ils sont alors conviés à prendre leur livre et... à lire. Quand ils ne l'ont pas – bel acte manqué – oublié purement et simplement ! Lors du tour de table, chacun dit combien de pages il a lu (et donc s'il a, ou pas, respecté le contrat), comment il a lu et ce qu'il a changé dans son approche de la lecture. On discute de ce qui marche et de ce que l'on pourrait essayer de nouveau, cela se négocie parfois difficilement. Elodie encore, qui doit se mettre à la lecture, refuse par exemple de se fixer comme objectif – proposé avec un grand sourire par le groupe – de lire au lieu de « rester à rien faire dans les gradins ». Il faut dire que les gradins sont un lieu particulièrement apprécié par les élèves de cette seconde. Lieu non surveillé, à l'intérieur du lycée, ils symbolisent la liberté rêvée : on y passe les heures de permanence à discuter, observer la vie alentour et plus si affinités... Essayer d'y lire, Elodie veut bien mais les quitter pour les fauteuils – pourtant plus confortables du CDI – là, il ne faut pas exagérer, cela lui paraît insurmontable ! Mais l'enseignante ne se satisfait pas de cette solution, le lieu lui paraît peu propice à la lecture. On parvient enfin à conclure qu'Elodie, ne pouvant échapper à la contrainte scolaire, raison de sa présence au lycée, s'accordera la récompense des gradins après 30 minutes de lecture au CDI. Renoncer au principe de plaisir pour un livre, voilà qui peut paraître paradoxal *a priori* mais qui semble être au cœur des enjeux ici... D'autres, moins rétifs, proposent de s'engager à faire comme au collègue où ils ont eu l'occasion de réaliser un journal de bord au fil de leur lecture.

L'enseignante prend des notes sur chaque intervention, pour un rapide résumé lors de la séance suivante. A l'issue de la séance, les élèves qui ont respecté le contrat et qui n'ont pas de problème pour restituer ce qu'ils ont lu, ont le choix d'assister ou pas aux séances suivantes. D'autres élèves seront, en revanche, intégrés au groupe, en fonction d'une nouvelle évaluation de la lecture du *Diable au corps*, réservée à ceux qui avaient échoué lors de la première évaluation.

On fixe à nouveau un nombre de pages pour la semaine suivante (30 pour ceux qui ont commencé ; 50 pour ceux qui veulent changer de livre).

Lire... encore !...

Le déroulement de la séance est le même que celui de la précédente (y compris les premiers points... en raison des nouveaux venus).

Elodie – que l'on se rassure – s'est mise à lire et tient ses objectifs. Yannick et Mehdi tiennent leur carnet de bord. Ludovic – fin tacticien – a compris que plus il lirait, plus vite il aurait des chances d'« échapper » à l'AI et puis... son roman n'est pas si mal que cela ! Geoffrey, qui a choisi par amour du sport un roman policier se déroulant pendant les JO, et qui n'avait rien lu encore la semaine précédente, est très déçu : il ne comprend rien au premier chapitre. Une lecture rapide de ce premier chapitre par l'enseignante permet de discuter avec lui de ce qui lui a posé problème. Samia a déjà lu une trentaine de pages, mais n'arrive pas à expliquer clairement ce dont il s'agit : là aussi, une lecture par l'enseignante permet de clarifier certaines choses, et notamment le code écrit qui consiste à matérialiser certaines ellipses narratives par un blanc du texte, que Samia n'avait pas vu et qui donc ne pouvait pas faire sens pour elle. Laurent parvient à lire chez lui et en permanence mais le livre est « nul », Sherlock Holmes le déçoit et il décide de changer de livre. Rien d'inquiétant encore, les délais impartis étaient suffisamment longs pour que ces échanges (avec la complicité bienveillante de la documentaliste qui a conservé le tri des policiers réalisés par les élèves, dans des caisses, par catégories) puissent se produire et il était même vivement recommandé à l'ensemble des classes de chercher un autre livre si le premier ne leur convenait pas. D'ailleurs les trois nouveaux venus qui ont à peine commencé, ou pas du tout, décident de changer. La séance se termine donc au CDI pour accompagner les quatre élèves qui changent de livres, les quatre autres poursuivant leur lecture dans le coin consacré à cet effet. Au préalable, le « programme » de lecture pour la semaine suivante a été reconduit.

...et toujours...

A l'identique... dernier tour de table après préparation. Voici donc un mois que la lecture des romans policiers a officiellement démarré et les délais se raccourcissent. Parmi les nouveaux venus, seul Frédéric a respecté et même dépassé le programme de lecture, les deux autres ne sont pas satisfaits de leur livre et décideront d'en changer une fois de plus, la dernière c'est promis ! La littérature de jeunesse – dont les policiers sont en pleine croissance – les sauvera d'une non-lecture certaine... Ceux qui suivent l'AI depuis le début sont heureusement bien avancés dans leur lecture. Ce qui n'empêche pas Yannick, qui a presque achevé *La cerise sur le gâteau* (un Poulpe bien corsé !), d'opter pour une nouvelle lecture car il ne parvient pas à restituer le contenu de son livre et se sent bien démuné pour le dossier de lecture à constituer. Là encore, la littérature de jeunesse permettra de ne pas rester sur un échec et de le réconcilier, peut-être, avec la lecture.

Préparer le dossier de lecture

Tous les élèves de la classe doivent donc rendre compte de leur lecture sous forme d'un dossier, et les deux dernières séances d'AI sont consacrées à son élaboration. Ceux qui, dans le groupe, n'ont pas assez avancé dans leur lecture,

continuent à lire pendant la séance. Les élèves de la classe qui désirent trouver une aide, des conseils peuvent se joindre au groupe, même s'ils n'ont pas assisté aux séances précédentes. L'aide dépasse alors l'accompagnement de la lecture puisqu'il s'agit de restituer celle-ci, ce qui ne va pas non plus sans poser de problèmes liés tantôt à la compréhension globale du roman, tantôt à l'expression. Néanmoins il nous paraît important d'accompagner l'élève jusqu'au bout afin que la lecture ne se solde pas par un échec mais aboutisse à une production qui le valorise.

L'heure du bilan

Il s'agit avant tout de changer le regard sur la lecture scolaire : elle n'est pas facultative et il faut la considérer comme un travail scolaire²⁰. A partir de là, on peut trouver, avec les élèves, des solutions mais elles ne sont pas la garantie du succès. Ce qui rend l'évaluation difficile.

Il est certain que tous les élèves suivis en AI ont lu entièrement leur livre, ce qui, pour certains, est une petite victoire sur eux-mêmes. La présentation hebdomadaire puis l'aide individuelle à l'élaboration des dossiers ont permis une restitution plus claire pour ce livre-là. Mais cela ne présume pas du prochain qu'il faudra affronter seul. Les séances aident ceux qui tentent de biaiser avec le système et d'échapper à la lecture. Ils ont été obligés de lire (quitte à changer encore de livre à la toute dernière minute) et savent qu'ils sont suivis de près. Pourtant ceux-là, dans nos classes en tous cas, ne sont pas forcément les lecteurs les plus en difficulté.

Les autres, les « mauvais lecteurs », ceux qui lisent deux ou trois fois sans comprendre – ou en croyant comprendre une histoire qu'ils réinventent peu ou prou – ceux-là donc, laissent l'enseignant bien démuni. Ils ont été visiblement rassurés qu'on les prenne en charge et qu'on les aide, cela changera peut-être leur rapport au livre et à la lecture, mais ne les rendra pas automatiquement meilleurs lecteurs. Reste donc à concevoir pour ceux-là une aide individualisée plus efficace, plus spécialisée, qui aborde les problèmes de lecture sous un autre angle...

CONCLUSION

On se demandera peut-être à l'issue de cet article pourquoi nous avons choisi de rendre compte de cette séquence d'A.I. plutôt qu'une autre. A cela deux raisons essentielles.

La première est que ce travail est quasiment impossible sans l'A.I. Le dispositif a la souplesse requise pour que les contrats passés avec les élèves puissent se négocier individuellement : si un contrat est rempli, l'élève peut ne plus venir, ce qui n'est pas concevable ailleurs. Le dispositif permet aussi de prendre un tout petit groupe d'élèves, et de lire si besoin est avec chacun d'eux, ce qui est impossible ailleurs.

20. Cf. Baudelot, *op. cit.*, p. 21 « Parmi les élèves interrogés par notre enquête, près de deux sur trois (64%), déclarent que lire un livre pour le cours de français, c'est d'abord et avant tout " un travail comme un autre ", le gros tiers restant se partageant à parts presque égales entre le plaisir (17%) et la corvée (19%) ».

La deuxième est que cette séquence nous semble illustrer parfaitement ce qui nous intéresse – quand même – dans le dispositif : travailler ainsi sur plusieurs semaines avec un petit groupe, cela peut changer le regard sur l'élève, et aider l'enseignant à pointer des difficultés qui lui auraient peut-être échappé sans cela. Ce qui ne veut pas pour autant dire qu'il pourra tous les régler. Paradoxalement, l'A.I. est aussi une *aide* pour le prof !