

JUSQU'À MAINTENANT JE M'ÉTAIS ARRÊTÉ À LA 6° G ... CETTE ANNÉE J'AI LA H !

Petite chronique d'une rentrée

Philippe JOSSELIN
Collège de Beuvry-les-Béthune

Jeudi 10 septembre, je vais chercher ma classe de 6° H dans la cour, des classes de 6° faibles j'en ai connu pas mal, ça fait maintenant des années que j'officie dans des 6° F ou G, alors la 6° H, ça ne doit pas beaucoup changer... Est-ce le fait d'une mauvaise cuvée ou le résultat d'un écrémage particulièrement sévère lors de la constitution des classes de sixièmes, toujours est-il que j'allais me trouver face à 26 élèves qui avaient des tas de surprises à me réserver.

Bien sûr, je m'attendais à des difficultés en lecture et en écriture, mais là, j'allais être servi. Premier aperçu en faisant remplir les fiches de renseignements administratifs : incapacité quasi générale des élèves à écrire leur nom en lettres capitales comme le demandait le secrétariat - sans parler des confusions nombreuses entre nom et prénom ; ayant remarqué le problème et pensant qu'il s'agissait d'inattention ou de négligence je demande de rectifier et c'est là que je constate que beaucoup d'entre eux ne savent pas écrire en capitales.

Plus tard, en faisant remplir des premières pages de cahiers ou noter des titres de leçons, je verrai que certains sont incapables de recopier un titre en capitales inscrit au tableau ou bien recopient correctement les premières lettres et repassent très vite en minuscules comme s'il s'agissait là d'une transcription qui leur posait de gros problèmes (de graphisme ou de compréhension ?), qui leur était étrangère. La première tâche de mon collègue de dessin sera donc de leur apprendre les lettres capitales, surprenant sans doute en 6°, mais autant essayer de combler la lacune au lieu de lever les bras au ciel, ce qui est la première réaction de chacun, moi compris, devant une telle découverte.

De jour en jour leur handicap face à l'écrit m'est apparu de plus en plus flagrant : difficulté "mécanique" d'abord dans la formation des lettres, difficulté d'aller au-delà

du simple déchiffrage dans l'acte de lire, difficulté de repérage dans l'espace surtout, aussi bien en lecture qu'en écriture.

C'est en faisant remplir la première page de leur cahier de français que je me suis aperçu du mal qu'ils avaient à mettre en espace un texte écrit. La page était figurée au tableau avec les mots à écrire ainsi que leur position exacte, il suffisait de reproduire le modèle. Il suffisait, oui, mais les résultats observés sur bon nombre de cahiers étaient plutôt surprenants : indications massées en haut de la page ou sur la gauche, l'indication "CAHIER DE FRANCAIS", qui devait être centrée, commencée beaucoup trop à droite, ne pouvant tenir dans la ligne, devait être poursuivie au-dessous. Visiblement ces élèves étaient perdus dans l'espace d'une feuille de papier, d'une feuille de papier blanche, alors que devait-il en être d'une feuille imprimée ?

En effet, dès qu'il s'est agi de les faire lire il est apparu que cette activité était extrêmement problématique, non sur le plan du déchiffrage pur (même si il était souvent bien laborieux) mais sur celui de la production de sens : dans une lecture orale les signes de ponctuation sont généralement ignorés et l'unité phrase paraît très floue, ce qui se vérifie lorsqu'on donne des textes où il faut rétablir les points et les majuscules. En lecture silencieuse les indices fins sont mal perçus, les synonymes pas sentis comme renvoyant à la même réalité, et si de bonnes réponses ont été données à des questions, les élèves ont ensuite beaucoup de mal à retrouver le passage du texte qui leur a permis cette réponse, la circulation dans le document écrit s'avérant très difficile.

Ce blocage vis à vis de l'écrit s'est manifesté d'une manière tout à fait évidente lorsque j'ai voulu, pour débloquer l'expression peu après la rentrée, utiliser l'activité proposée par Séverine Suffys dans le numéro 13 de RECHERCHES¹ à partir d'une image énigmatique représentant un homme barbu et chauve brandissant un chapeau parlant. La description euphorisante que fait Séverine Suffys de cette activité dans une classe de 6^e m'avait conduit à penser que j'allais obtenir des résultats aussi enthousiasmants. Las ! si l'inventaire de l'image a été fait de façon à peu près satisfaisante, quoique souvent très succincte, les questions, partie la plus intéressante de l'activité, furent extrêmement décevantes, absolument affligeantes de banalité. Contrairement à la classe de Séverine Suffys, il ne s'était rien passé, personne n'était entré dans le jeu. Les réponses, en effet, étaient du même niveau que les questions :

Est-ce qu'il y a un chien dans l'histoire ?

- Non

A quoi ressemble le dessin ?

Combien y-a-t-il de poils sur la tête de l'homme ?

- 6 poils

Pourquoi un homme ?

1. Suffys S. (1990) "Mais pourquoi donc Rose faisait-elle exprès de pleurer ?" dans RECHERCHES n° 13, p. 79.

- Car ce n'est pas une femme

Combien le monsieur a de sourcils ?

... Ajoutons à cela que la créativité des élèves n'a guère été favorisée par le fait que bien souvent le professeur devait se faire le traducteur des questions de leurs camarades qui leur étaient parfois totalement impénétrables, seule son expérience de pédagogie de catastrophe lui permettant de décrypter certains amas de signes des plus obscurs.

Refusant de baisser les bras, ce n'était pas le moment, il me restait encore toute l'année à faire avec eux, je décidai de renouveler l'expérience mais cette fois oralement et là le miracle s'est produit ! Séverine Suffys n'avait pas menti, elle n'avait pas écrit de galéjades, effectivement les élèves se sont pris au jeu, les questions ont fusé de partout ainsi que les réponses dans un joyeux désordre difficile à maîtriser mais qui montrait qu'il y avait bien du plaisir et de l'envie dans la classe.

Plaisir et envie de participer, oui, mais en dehors de l'écrit, visiblement l'écrit constitue un tel obstacle qu'il tue toute spontanéité, tout désir, qu'on ne songe qu'à s'en débarrasser au plus vite.

Alors que faire avec de tels élèves que je ne qualifierai bien sûr pas de non-lecteurs, encore moins d'illettrés comme je l'ai entendu récemment dans un stage, mais dont certains sont presque des non-scripteurs et qui tous sont face à l'écrit comme face à une langue étrangère et hostile ? Nous voilà bien démunis, nous, profs de collège, avec des élèves qui n'entrent guère dans le cadre des Instructions Officielles et dont on n'entend parler que pour s'en plaindre et jamais pour dire ce qu'on a fait avec eux.

En ce début d'année je suis plutôt perplexe, j'hésite, je tâtonne, j'essaye et j'ajuste, je vais de surprises en surprises, je sais que plus que jamais il faudra bricoler. Après les vacances de Toussaint je vais commencer à travailler avec les collègues de S.E.S., eux au moins ont l'avantage d'avoir plus de recul face à cela, les vrais non-lecteurs ils connaissent, alors les 6° H ne les effraient pas, même s'ils avouent être surpris que, nous aussi en collège, on en ait des "comme ça".

Allez, je vais reprendre mon travail sur l'objet-livre sans me décourager même si ce matin, après avoir repéré le nom de l'auteur dans les éléments composant une couverture, à ma question "*Qu'est-ce que l'auteur ?*" une élève enthousiaste a bondi de sa chaise en déclarant : "*Msieu, l'auteur c'est ce qui est en-haut !*" Les pratiques culturelles, ça a à voir avec la non-lecture aussi ?

Quelques semaines plus tard...

Refusant de me laisser gagner par le découragement j'ai poursuivi mon travail de familiarisation des élèves avec le livre et l'écrit, persuadé qu'il faut agir avec persévérance dans ce domaine. Un beau matin j'arrive donc en classe avec 26 exemplaires du *Voyage au pays des arbres* de Le Clézio dans la très belle édition Folio Cadet (Gallimard), mouvement de recul instantané des élèves : "*des livres ! Il*

va falloir les lire m'sieu ? Moi j'aime pas ça lire... ". Je rassure tout le monde et je distribue les livres tant redoutés en donnant pour consigne de ne pas les ouvrir car nous allons travailler sur la couverture. Suit un travail classique sur l'objet livre mais de nombreux élèves, alléchés sans doute par les illustrations d'Henri Galleron et par le texte amorce, commencent à jeter un coup d'oeil à l'intérieur. Vers la fin de l'heure, alors que je m'appête à ramasser les livres, des élèves me demandent s'ils ne peuvent pas les garder, je refuse en leur disant qu'ils oublient trop souvent leurs affaires et que je préfère garder les livres en classe pour les avoir au moment voulu.

Au cours de la séance suivante on examine le contenu du livre : page de titre, biographie de l'auteur, supplément de jeux, etc... mais on ne lit toujours pas le récit ; à la fin de l'heure même demande des élèves d'emporter le livre suivie du même refus de ma part. Je vais les faire languir encore un peu mais je sens qu'une maturation est en cours : leur attitude vis-à-vis du livre a changé, la méfiance a fait place à une certaine curiosité. Peu après la documentaliste m'a appris que certains étaient venus jusqu'au C.D.I. pour lui demander *Voyage au pays des arbres*.

J'arrête le supplice de Tantale dans la semaine avant les vacances de Toussaint, les élèves partent avec le livre et le jour de la rentrée ils sont environ la moitié à m'affirmer l'avoir lu et même pour certains à avoir fait *"tous les jeux qui sont à la fin"* ; pas si mal pour une classe de "non-lecteurs".

Finalement dans cette classe, si décourageante, si peu motivante et semblant si peu motivée, il y a aussi du désir, du désir de lire et du désir d'apprendre pourvu qu'en face on ne se laisse pas trop aller à l'abattement et qu'on manifeste aussi du désir d'enseigner.