

# Mémoire professionnel

UP SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES  
PLC2 HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

L' OBSTACLE DE L'ÉCRIT :  
COMMENT L'INTERPRÉTER ?

Muriel Gauthier  
Sous la direction de François Grèzes-Rueff  
Année 2005-2006

MEMOIRE PROFESSIONNEL	IUFM MIDI-PYRENEES	Année 2005-2006
--------------------------	--------------------	-----------------

# L'obstacle de l'écrit : comment l'interpréter ?

\*\*\*\*\*

Filière : Histoire-Géographie

AUTEUR(S) :

Muriel GAUTHIER  
Sous la direction de M. François GREZES-RUEFF

RESUME :

Nombreux sont les élèves qui arrivent au lycée sans maîtriser pleinement les compétences requises à l'écrit. Les épreuves du baccalauréat en général et plus particulièrement en Histoire-Géographie étant basées sur l'écrit, ces élèves se retrouvent rapidement en grande difficulté (le cas particulier de la dyslexie est traité un peu à part ici), au point que certains, découragés, s'appêtent à quitter d'eux-mêmes un système auquel ils se sentent inadaptés, en « décrochant » ou en se réorientant. Comment concilier un enseignement secondaire « de masse » et les exigences minimales du premier diplôme universitaire français ? Comment donner aux élèves en difficulté les armes nécessaires pour pouvoir surmonter l'obstacle de l'écrit alors que très peu de structures d'aide ou de soutien sont proposées au niveau du lycée ? La pédagogie différenciée et plus particulièrement l'aide individualisée, même si elle n'est pas une solution-miracle, semble bien, pourtant, apporter un certain nombre de réponses aux difficultés scolaires en général mais aussi à celles posées par l'écrit en particulier. Reste à l'enseignement secondaire de continuer à s'adapter à la massification du système éducatif.

MOTS-CLES :

Lycée  
Histoire-Géographie  
Ecrit  
Dyslexie  
Difficultés scolaires  
Echec scolaire  
Pédagogie différenciée  
Soutien scolaire

# Sommaire

INTRODUCTION.....	4
I. Diversité des difficultés rencontrées à l'écrit.....	8
1. L'écrit, quel souci ! Les élèves en difficulté dans ma classe .....	8
2. Des difficultés d'origines diverses.....	9
a. La dyslexie.....	9
b. Un maniement incertain de la langue... qui traduit celui de la pensée.....	14
c. Aux risques de l'écrit : le refus de la pression évaluative .....	16
3. Le risque majeur : des élèves qui décrochent.....	18
II. A difficultés diverses, réponses diverses.....	21
1. La nécessité d'une pédagogie différenciée.....	21
a. Une volonté affichée par l'institution.....	21
b. Les dispositifs existants au lycée .....	22
2. Adaptation et pédagogie différenciée : oui mais... ..	23
III. Une expérience d'aide individualisée .....	25
1. L'heure de soutien .....	25
2. Une évaluation différenciée.....	28
a. Atténuer la pression évaluative .....	28
b. Favoriser l'oral.....	30
3. Les limites de l'expérience.....	32
a. Le cadre institutionnel .....	32
b. La formation .....	32
c. Le temps .....	33
d. La motivation des élèves .....	33
CONCLUSION.....	36
BIBLIOGRAPHIE.....	39
ANNEXES.....	41
ANNEXE 1 : L'activité cérébrale lors de la lecture – Images TEP	
ANNEXE 2 : Difficulté et échec scolaire selon Philippe Meirieu	
ANNEXE 3 : Les modules selon M.-C. Grandguillot	
ANNEXE 4 : Travaux de Catherine	
ANNEXE 5 : Travaux de Bertrand	
ANNEXE 6 : Une composition écrite de Kévin	
ANNEXE 7 : Contrôle d'Histoire - Catherine, Bertrand, Kévin et Mathieu	

## INTRODUCTION

J'ai pris mes fonctions d'enseignante-stagiaire le 1<sup>er</sup> septembre 2005 au lycée Ozenne à Toulouse. Lycée de centre-ville, réputé « bourgeois » (parce que de centre-ville), Ozenne est avant tout un lieu d'accueil pour les étudiants en post-bac puisque ceux-ci comptent pour plus de la moitié des quelque 1200 inscrits dans l'établissement. Le lycée, qui est donc souvent perçu comme très gros, n'accueille en fait « que » 700 élèves du secondaire. Cela n'est pas anodin, dans le sens où le contact entre enseignants d'une même discipline s'en trouve facilité, l'équipe d'Histoire-Géographie ne comptant que six collègues pour le secondaire, auxquels un professeur-stagiaire vient s'ajouter quasiment tous les ans.

Quand je précise que l'établissement est réputé « bourgeois », je fais référence aux multiples petites réflexions entendues de ci de là, autour de moi, à la nouvelle de mon affectation. Non seulement, dans l'esprit de beaucoup, lycée de centre-ville signifie aussi lycée « bourgeois » et lycée « bourgeois » signifie « bon niveau général des élèves ». Ces raccourcis, pour simplistes qu'ils soient, ne sont pas absolument infondés, du moins pour le premier des deux, dans le sens où par le biais de la carte scolaire, les élèves qui entrent dans ce lycée habitent en théorie en centre-ville, ce qui laisse penser que leurs parents disposent pour la plupart (mais pas tous, loin de là !) de revenus confortables : en effet, habiter en centre-ville à Toulouse suppose bien souvent que l'on verse un loyer élevé ou que l'on a eu les moyens d'acquérir un bien immobilier généralement coûteux. Ceci étant, il n'est pas rare que nombre d'élèves inscrits au lycée Ozenne habitent en fait en d'autres lieux, car suite à un choix d'options plus ou moins rares (chinois, japonais...) ils ont pu « contourner » la carte scolaire de leur lieu de résidence. Regroupés au sein de classes à option (la seconde « japonais » par exemple) ce sont effectivement des élèves qui ont été triés sur le volet à leur sortie du collège afin de départager les dossiers de demande que l'établissement reçoit en nombre astronomique tous les ans. D'où, peut-être, la réputation du lycée d'avoir essentiellement des « bons » élèves en son sein.

Pour ma part, et parce que ma situation vis-à-vis du lycée Ozenne est particulière, j'étais déjà convaincue de l'inexactitude de ces « clichés » sur cet établissement. J'ai en effet exercé près de quatre ans la fonction de surveillante d'externat au sein de ce lycée. Et j'y avais aussi passé deux ans en tant qu'étudiante quelques années auparavant... Le moins qu'on puisse dire, en cette rentrée 2005/2006, c'est que je n'étais pas dépaysée (c'était en fait ma cinquième rentrée consécutive dans les lieux, ma septième en tout). Autant dire aussi que je connais très bien cet établissement. Je savais donc qu'effectivement peu de problèmes de discipline s'y rencontraient, que l'établissement était « calme ». Mais aussi que la population d'élèves et d'étudiants qui le fréquentaient était beaucoup plus diversifiée que ce que j'avais l'habitude d'entendre autour de moi. Ce lycée est peut-être le reflet d'une France « moyenne » en quelque sorte (avec tous les écarts à la « moyenne » que cela suppose, bien sûr), mais pas vraiment ce que j'appellerais un lycée « bourgeois ». C'est un lycée où différents types d'hétérogénéité se rencontrent. L'hétérogénéité au niveau des « performances scolaires », elle, est certes amoindrie (encore que...) au sein des classes à option rare, puisque ce sont des classes où une sélection des meilleurs dossiers scolaires a été opérée à l'entrée, mais dans les autres classes elle est très probablement tout à fait comparable à ce qui peut se rencontrer dans nombre d'établissements en France. Pour ma part je n'ai eu affaire ni à la classe de seconde « option chinois » ni à la seconde « option japonais », mais à une classe de seconde où, pour moitié, les élèves sont inscrits en option SES (sciences économiques et sociales) et pour l'autre moitié, en LV3 italien. Je savais donc qu'a priori, ma classe serait, comme beaucoup de classes de seconde, assez hétérogène, bref une classe de seconde tout ce qu'il y a de plus banal. Une particularité de cette classe mérite cependant d'être évoquée : sur 35 de mes élèves, 12 sont des redoublants. J'ai trouvé le chiffre élevé. Après avoir pris quelques renseignements autour de moi, il s'avère que c'est effectivement beaucoup. Je l'évoque ici mais en fait, je n'y reviendrai guère : j'ai fini par oublier qui était redoublant et qui ne l'était pas (en fait je ne l'ai véritablement jamais su, préférant considérer tout le monde de la même manière).

L'hétérogénéité d'une classe est souvent perçue comme une difficulté par les enseignants et parfois par les élèves eux-mêmes. C'est effectivement une difficulté. Il n'est pas facile de trouver le juste équilibre : soit on va trop vite et certains

« décrochent », soit on explique, on décortique, on se penche plus particulièrement sur les difficultés de quelques uns et ceux qui ont compris s'ennuient et « décrochent » à leur tour. Il en va de même pour les évaluations : trop faciles, elles découragent le goût de l'effort chez les plus véloces, trop exigeantes, elles découragent les plus faibles qui se disent « on n'y arrivera jamais, ce n'est pas la peine de faire des efforts, ça ne sert à rien ». Par rapport à toutes ces difficultés, on finit par trouver un équilibre, plus ou moins satisfaisant, certes, mais un juste milieu, à peu près correct. En revanche, et c'est ce qui fait l'objet de mon attention particulière ici, il m'a été beaucoup plus difficile d'intervenir sur un point tout particulier où l'hétérogénéité de mes élèves m'a paru la plus flagrante : l'écrit, plus exactement, la qualité de l'écrit. Cela m'est apparu très vite comme l'élément le plus discriminant entre eux, mais aussi comme celui sur lequel il m'était le plus difficile d'agir. Je ne suis pas professeur de français, néanmoins l'écrit en Histoire-Géographie est d'une importance capitale puisque composition écrite et commentaire d'un ensemble documentaire, qui sont toujours les exercices en vigueur au baccalauréat, nécessitent l'un comme l'autre certaines qualités d'expression, à tout le moins la capacité de s'exprimer de façon claire et cohérente à l'écrit (puisque'il n'y a pas d'épreuve orale dans cette discipline au baccalauréat). Cette capacité fait défaut à certains de mes élèves. Plus précisément, il m'est apparu rapidement que quatre d'entre eux rencontraient des difficultés sévères dans ce domaine. Dyslexie pour l'un, difficultés de concentration pour un autre..., j'ai compris que leurs difficultés étaient d'origines diverses mais qu'elles se traduisaient toutes d'une façon similaire : un lourd handicap à l'écrit.

Bien sûr, face à ces difficultés, toutes d'origines très différentes, et aux manifestations elles aussi différentes, j'ai cherché à élaborer des moyens pour aider ces élèves à les surmonter, ou au moins, à en atténuer les effets. Tout d'abord, pour chacun de ces cas, j'ai cherché à me renseigner, à voir si certains ouvrages traitaient de ces problèmes spécifiques, et si cela pouvait m'aider moi-même dans l'élaboration de mon « soutien » à ces élèves. Pour la dyslexie, ce fut facile. La difficulté fut plutôt de faire le tri dans la pléthore de publications à ce sujet. Pour le reste, j'ai dû fouiller un peu plus, et j'avoue avoir trouvé la pêche plus maigre. Sur les difficultés rencontrés à l'écrit, je n'ai pas trouvé d'ouvrages en rapport avec cette tranche d'âge : la plupart des ouvrages qui en traitent n'évoquent bien souvent les

difficultés d'expression écrite et les moyens éventuels d'y remédier que pour l'école primaire. Même si je comprends bien que les difficultés à l'écrit que je note chez mes élèves ne sont bien souvent que l'expression ultime d'une série de difficultés situées plus en amont (difficulté de compréhension, difficulté de construction d'une pensée cohérente, difficulté de concentration, voire, manque de confiance en soi...etc.), je m'étais attendue à ce que cette question soit traitée plus particulièrement, en tant que telle mais il semblerait que non, du moins pour ce que j'en ai vu... Malgré tout, j'ai pu tirer un grand nombre d'informations diverses de mes différentes lectures, ce qui m'a permis de « sérier » les problèmes afin de mieux organiser l'aide que je me proposais d'offrir à mes élèves. J'ai ainsi notamment mieux compris que les difficultés scolaires qui transparaissent à travers les difficultés à l'écrit n'étaient effectivement bien souvent qu'une manifestation « en bout de chaîne » d'un ensemble de problèmes et de difficultés complexes et difficiles à identifier et qu'agir sur la qualité de l'écrit *stricto sensu* était alors difficile puisque cela revenait à s'attaquer à la conséquence sans se préoccuper suffisamment de la cause...

# I. DIVERSITE DES DIFFICULTES RENCONTREES A L'ECRIT

## 1. L'ECRIT, QUEL SOUCI ! LES ELEVES EN DIFFICULTE DANS MA CLASSE

Des élèves qui peinent à exprimer clairement leurs idées à l'écrit, j'en compte un certain nombre dans ma classe, mais pour la plupart ce ne sont que des difficultés ponctuelles ou peu gênantes. Pour quatre d'entre eux, en revanche, j'ai pu noter des difficultés très nettes et très handicapantes, au niveau de l'expression écrite.

Très vite, j'ai compris que pour l'un d'eux, Bertrand, le problème était lié à une dyslexie lourde, associée, comme souvent dans ce cas, à une dysorthographe. Suivi depuis des années par une orthophoniste, il avait décidé, sur les conseils du chef d'établissement qui avait reçu ses parents avant la rentrée, de taire son problème, afin de voir comment les choses se passeraient. Dès le début de l'année, c'est un élève qui m'avait marquée par la pertinence de ses remarques ou de ses questions et par son envie manifeste de participer activement aux cours. Maniant la langue française orale à la perfection, précis dans son vocabulaire et faisant montre d'une culture générale remarquablement étendue pour son âge, cet élève s'est trouvé en grande difficulté dès le premier devoir fait en classe. Cette première copie m'a permis de percevoir son trouble immédiatement : un tel décalage entre l'oral et l'écrit n'était guère explicable autrement. En lui rendant ce premier devoir, je lui ai posé la question, et il a aussitôt confirmé : oui il était bien dyslexique. Et il semblait assez soulagé de voir que je l'avais remarqué.

Pour une autre, Catherine, j'avais noté que la maîtrise de la langue était factuellement correcte (peu de fautes d'orthographe) mais que la capacité à organiser une pensée cohérente faisait défaut, ce qui se traduisait par des séries de phrases incompréhensibles avec de grosses erreurs syntaxiques. Catherine n'est en fait arrivée en France que depuis un an. Sa scolarité, pourtant effectuée en langue française au Cameroun, avait suivi un cours bien différent de celui suivi par les autres élèves, et dans une classe de seconde comme celle-ci, cette élève s'est trouvée très vite en difficulté.



Pour des raisons bien différentes, et que je m'explique mal d'ailleurs, mon troisième élève butant sur l'écrit, Mathieu, se heurte à des problèmes similaires à ceux de Catherine : ses idées sont floues, il a du mal à organiser ses pensées et cela se traduit là aussi par des séries de phrases sans queue ni tête.

Quant au quatrième, Kévin, il rencontre un problème tout à fait différent : une énorme difficulté à se concentrer. Lui, en revanche, a de réelles facilités à l'écrit... quand il a le temps ou quand il travaille chez lui. Sa syntaxe est très bonne, et sa réflexion est tout à fait logique, cohérente. Seulement, lors d'un devoir d'une heure, il n'arrive à écrire qu'au bout de quarante ou quarante-cinq minutes. Et là, bien sûr, c'est la panique. Il est véritablement bloqué, verrouillé. L'écrit est une barrière qu'il ne parvient pas à franchir, à la fois parce qu'il n'arrive pas à se concentrer et donc à construire des phrases complètes dans sa tête, mais aussi parce que manifestement, le passage à l'écrit lui fait peur, le bloque.

## 2. DES DIFFICULTES D'ORIGINES DIVERSES

### a. La dyslexie

Encore mal connu des équipes pédagogiques au sein des établissements scolaires en France, ce trouble de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est depuis plusieurs décennies au centre d'un débat acharné. D'un côté, les « pédagoges », de l'autre, les « psy »<sup>1</sup> : les premiers affirment que l'origine du problème se situe au niveau des méthodes d'enseignement et les seconds situent le problème au sein des familles et pointent plus particulièrement du doigt la relation « mère-enfant » (sûrement parce que la grande majorité des enfants dyslexiques sont des garçons mais aussi parce que la mère semble jouer un rôle fondamental dans l'acquisition du langage chez l'enfant<sup>2</sup>...). En simplifiant beaucoup, on peut dire que les premiers stigmatisent l'école et ses (mauvaises) méthodes, et les seconds, les parents. Tous rejettent l'explication « organiciste », celle qui affirme que, pour des raisons génétiques ou autres, la dyslexie (et nombre de ses avatars : dysphasie,

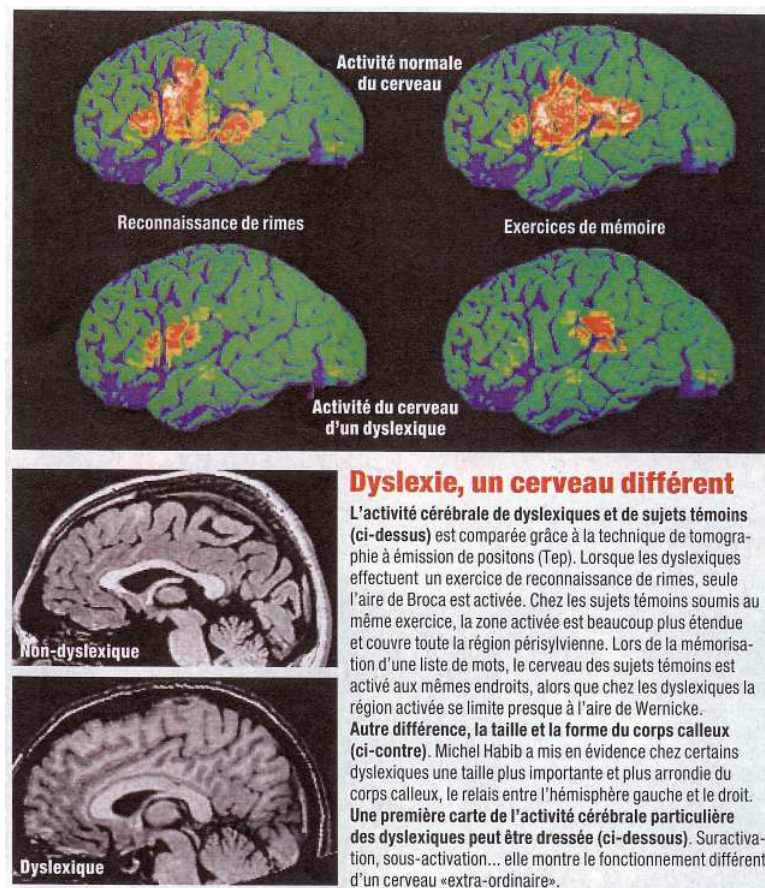
---

<sup>1</sup> BAUMIER-KLARSFELD A., « Dyslexie : le handicap visible », *Le Monde de l'éducation*, n° 280, avril 2000, p. 54 mais aussi FIJALKOW J., « Dyslexie : le retour », *Dialogue*, n° 109, juillet 2003, p. 6.

<sup>2</sup> OUZILOU C., *Dyslexie, une vraie-fausse épidémie*, Paris, Presses de la Renaissance, 2001, p. 171.

dysorthographe...) est l'expression d'un trouble neurophysiologique. Il est vrai que pendant longtemps, cette théorie explicative fut très marquée à l'extrême-droite, ce qui peut expliquer un rejet aussi massif<sup>3</sup>.

A ce jour, ces débats (parfois acharnés) ne sont pas clos mais peu à peu nombre de chercheurs dans les différents champs disciplinaires concernés (psychologues, neurologues, pédopsychiatres, psychopédagogues mais aussi orthophonistes...etc.) tentent de faire le lien entre ces différentes positions. Ainsi, il semble bien aujourd'hui que le cerveau d'un dyslexique soit « singulier » selon l'expression du neurologue Michel Habib (cf. ci-dessous la reproduction d'images médicales du cerveau d'un dyslexique par rapport à celui de sujets témoins – Voir aussi Annexe 1). Il semble bien aussi que l'hérédité puisse entrer en jeu dans ce trouble : plusieurs gènes sont identifiés (au moins sur les chromosomes 3 et 15) mais leur rôle n'est pas clairement établi<sup>4</sup>.



D'après *Sciences et avenir*, n° 621, novembre 1998, p. 55.

<sup>3</sup> BAUMIER-KLARSFELD A., « Dyslexie : le handicap visible », *art. citée*, p. 54.

<sup>4</sup> DESPINOY M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire : traitements et remédiations*, Paris, Dunod, 2004, p. 124-125.

Néanmoins, nombreux sont les auteurs qui reconnaissent volontiers qu'en plus de ces explications neurophysiologiques de la dyslexie, des facteurs socio-économiques, des difficultés émotionnelles, mais aussi parfois des conflits dans la relation avec l'instituteur et des erreurs pédagogiques peuvent intervenir dans le développement de troubles apparentés à la dyslexie<sup>5</sup>. Une façon de renvoyer dos à dos les « pédagoges », les « psy » et les neurologues... en leur affirmant qu'ils ont tous un peu raison, et tous un peu tort. Une façon surtout de pointer du doigt deux aspects très importants de la dyslexie : tout d'abord, justement, le fait qu'il n'y a pas « une » dyslexie, dont l'origine et la manifestation seraient semblables d'un cas à l'autre, mais « des » dyslexies<sup>6</sup> ; ensuite, qu'il est possible que nombre d'enfants diagnostiqués comme dyslexiques ne soient en fait que de « mauvais lecteurs », dont les troubles ressemblent étrangement à ceux des dyslexiques<sup>7</sup> mais pour lesquels la remédiation orthophonique sera très différente de celle proposée dans le cas de dyslexies « neurologiques ».

Ce dernier point est de plus en plus souligné par les chercheurs, Colette Ouzilou (elle-même orthophoniste) parlant de la dyslexie comme d'une « vraie-fausse épidémie<sup>8</sup> ». Pour Maurice Despinoy, qui est psychiatre et psychanalyste, seul un enfant sur trois, parmi ceux qui sont considérés comme dyslexiques, le serait « vraiment »<sup>9</sup> ce qu'affirme aussi Jean-Marie Gillig, IEN et docteur en sciences de l'éducation<sup>10</sup>. Ce qui n'allège en rien les difficultés rencontrées par les autres enfants, bien sûr, mais ce qui tend à brouiller les pistes... Dans trop de cas désormais, on catalogue « dyslexique » tout enfant en grosses difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Effet de mode sans doute... Il est vrai que du silence institutionnel et médiatique, on est rapidement passé, en quelques années à une multiplication d'articles de presse, d'ouvrages de vulgarisation, de reportages...etc., sur un « mal » qui toucherait 4 à 5 % des enfants (dont 1 % présenteraient des troubles sévères). Il est possible que ces chiffres, présentés dans le *Plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage* du

---

<sup>5</sup> DESPINOY M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire...*, op. cit., p. 120.

<sup>6</sup> DESPINOY M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire...*, op. cit., p. 121.

<sup>7</sup> OUZILOU C., *Dyslexie, une vraie-fausse épidémie*, op. cit., p. 151 et sq.

<sup>8</sup> OUZILOU C., *Dyslexie, une vraie-fausse épidémie*, op. cit.

<sup>9</sup> DESPINOY M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire...*, op. cit., p. 127.

<sup>10</sup> GILLIG J.-M., *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Paris, Hachette Education, 2001, p. 30.

ministère de l'Education Nationale en 2001<sup>11</sup>, prennent en compte des enfants non dyslexiques mais présentant des difficultés réelles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour d'autres chercheurs, au contraire, comme pour Jean-Emile Gombert, professeur de psychologie cognitive à l'université de Dijon, « environ un quart des enfants qui n'apprennent pas à lire couramment pendant leur scolarité seraient en fait des dyslexiques non détectés<sup>12</sup> », ce qui serait dû à une méconnaissance profonde de ce problème de la part des équipes enseignantes mais aussi des psychologues et médecins scolaires.

Le danger de telles évaluations haussières du nombre de dyslexiques en France serait pour beaucoup d'observateurs, de « médicaliser » à outrance un phénomène multiforme et dont les caractéristiques sont encore loin d'être clairement établies... Selon Jacques Fijalkow cet engouement soudain pour la dyslexie serait le fruit des pressions provenant du lobby médical sur nombre d'institutions en France, et plus particulièrement, le résultat de l'audience remarquable que ce lobby aurait eu auprès de l'Education Nationale<sup>13</sup>. Il dénonce ce qui serait pour lui la manipulation malsaine d'un tel lobby, avec d'autant plus de virulence qu'il réfute absolument toute explication « organiciste » de la dyslexie qui, selon lui, permet un peu trop facilement à l'Education Nationale de se dédouaner de ses errements pédagogiques :

« Le succès de ce lobbying s'explique aussi sans doute par le désarroi d'un certain nombre de responsables de l'Education Nationale qui, las de se voir reprocher l'inefficacité de l'institution en matière de lecture, se sont laissés d'autant plus facilement convaincre par ces discours médicaux que leurs auteurs leur proposaient de reprendre à leur charge un problème qu'eux-mêmes ne savaient comment traiter, trop heureux de faire passer à d'autres la « patate chaude » des mauvais lecteurs<sup>14</sup> ».

Une autre origine du succès de cette théorie proviendrait selon cet auteur de la volonté des parents d'enfants dyslexiques, de trouver une explication qui les dégagerait partiellement de leur responsabilité éventuelle dans le développement de ces troubles, qui ne seraient alors plus définis comme d'origine psychologique (ce qui leur permettrait de se défaire au moins un peu de l'immense sentiment de

---

<sup>11</sup> Circulaire DHOS du 4 mai 2001 et BO n° 6 du 7-2-2002.

<sup>12</sup> BAUMIER-KLARSFELD A., « Dyslexie : le handicap visible », *art. cité*, p. 55.

<sup>13</sup> FIJALKOW J., « Dyslexie : le retour », *art. cité*, p. 8-9.

<sup>14</sup> FIJALKOW J., « Dyslexie : le retour », *art. cité*, p. 9.

culpabilité qu'ils ressentent bien souvent). Il affirme ainsi : « L'hypothèse d'un trouble organique fournit en effet la réponse anxieusement recherchée<sup>15</sup> ». Et il est vrai que le président d'une association de parents d'enfants dyslexiques, Ariel Conte, semble faire la part belle à l'explication « organiciste » quand il affirme, dans un article du *Monde de l'éducation* : « Les psychanalystes ont une position dominante au sein des centres médico-psycho-pédagogiques qui accueillent les élèves en difficulté de lecture. S'il est avéré que ces enfants souffrent de dyslexie et non de troubles psychologiques, ils risquent de perdre une partie de leur clientèle<sup>16</sup> ». Alors, « méchant lobby médical » ou « méchant lobby des psy »... ? Et les enfants en difficulté dans tout cela... ?

Sans partager les vues, à mon sens extrêmement réductrices de Jacques Fijalkow (et de nombre de ses confrères), sur l'origine neurobiologique ou non de la (des) dyslexie(s), il me semble néanmoins pertinent de s'interroger sur « les dangers d'une vision organiciste unique et simplifiée<sup>17</sup> » car elle ne prend pas en compte la complexité du phénomène. Comme l'indique Colette Ouzilou tout au long de son ouvrage, mais aussi Maurice Despinoy, présenter la dyslexie en terme d'alternative du neurobiologique ou du psychologique est une aberration. Selon ce dernier auteur, « c'est méconnaître l'intrication constante des facteurs dans toute organisation psychique. L'atteinte physiologique et les difficultés scolaires ont des effets sur l'affectivité et l'organisation narcissique du moi<sup>18</sup> », donc même en cas de trouble neurologique, des psychothérapies peuvent être indiquées, tout comme dans le cas d'un trouble plutôt d'origine psychologique, la seule psychothérapie aura du mal à venir à bout du problème : il faudra aussi passer par une rééducation chez l'orthophoniste. Les propos d'Ariel Conte (cf. plus haut), le président de l'association Corydis s'en trouvent quelque peu ébranlés : même si la dyslexie est d'origine neurologique, rien ne dit qu'une aide psychologique est inutile, car ne tenir compte que de l'aspect physiologique du problème et ne proposer qu'une rééducation technique (basée sur la compensation des zones lésées par d'autres) « risque d'occulter le problème global qui se pose pour [l'enfant dyslexique] et particulièrement le retentissement psychoaffectif de ses échecs qui met en jeu les

---

<sup>15</sup> FIJALKOW J., « Dyslexie : le retour », *art. cité*, p. 11.

<sup>16</sup> BAUMIER-KLARSFELD A., « Dyslexie : le handicap visible », *art. cité*, p. 55.

<sup>17</sup> DESPINOY M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire...*, *op. cit.*, p. 119.

<sup>18</sup> DESPINOY M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire...*, *op. cit.*, p. 127.

particularités de sa personnalité, ses relations familiales et les conditions de sa scolarisation<sup>19</sup> » selon Maurice Despinoy.

b. Un maniement incertain de la langue... qui traduit celui de la pensée

Pour deux autres de mes élèves, Catherine et Mathieu, la dyslexie ne semble pas entrer en jeu dans l'explication de leurs difficultés à l'écrit (encore que pour Mathieu, je me sois déjà posé la question...). Chez ces deux élèves, la difficulté semble trouver sa source bien en amont : interrogés en tête-à-tête sur leur façon de travailler chez eux, sur leur perception du cours qui vient d'avoir lieu, sur leur compréhension générale de ce qui est étudié, ils reconnaissent l'un et l'autre souffrir de confusions fréquentes et répétées. Tout se mélange dans leur esprit et ils ont du mal à extraire des données cohérentes de ce désordre général. Au point qu'ils ont aussi du mal à formuler une question qui leur permettrait de « raccrocher » au cours : ils ne parviennent pas à identifier ce qui leur a échappé car ils ont l'impression qu'en gros tout va trop vite et que tout leur échappe plus ou moins. Leur grande difficulté provient en grande partie du fait qu'ils hiérarchisent très mal les informations dont ils disposent. Ainsi, j'ai remarqué que Catherine pouvait se focaliser sur un point très particulier, souvent anecdotique, du cours et le développer à l'excès dans un devoir où elle passera en revanche complètement à côté de l'essentiel. L'un comme l'autre ont une très nette propension au hors sujet, au mélange des définitions, des lieux, des époques... L'un comme l'autre ont tendance à écrire des phrases incohérentes d'un point de vue syntaxique, au point que j'ai parfois du mal à les lire, en dépit d'énormes efforts pour comprendre leur cheminement, et l'origine de tant de confusion. Tous deux sont en grande difficulté dans l'ensemble des matières enseignées en seconde.

Selon Philippe Meirieu, cité dans l'ouvrage d'André Jaligot et Gérard Wiel *Construire des stratégies de nouveau départ*<sup>20</sup>, une distinction doit être faite entre élève en difficulté et élève en échec scolaire (voir Annexe 2). Huit critères sont

---

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> JALIGOT A., WIEL G., *Construire des stratégies de nouveau départ – Organiser des parcours scolaires personnalisés*, Lyon, Chronique Sociale, 2004, p. 36-38.

proposés, qui permettent d'évaluer si l'élève est plutôt en difficulté ou plutôt en échec : dans le premier cas des opérations de soutien et d'entraînement supplémentaire sont souhaitables, dans le second cas, il faut songer à ce que les auteurs appellent un « alternative pédagogique<sup>21</sup> ». Catherine, parce qu'elle manifeste une réelle volonté de dépasser ses difficultés ne me semble pas être en échec scolaire, bien qu'elle « rentre » dans certains des critères établis par Philippe Meirieu, et notamment : « il y a plutôt échec quand les travaux de l'élèves sont décentrés (hors sujet, incohérents, fragmentaires)<sup>22</sup> ». Mathieu semble plus découragé et me semble plus proche de l'échec scolaire, tel que Philippe Meirieu le définit. Kévin, moins confus et plus à l'aise dans l'écrit quand on lui en laisse le temps, donc *a priori* mieux armé que ses camarades, me semble finalement celui qui entre le plus dans cette catégorie : lui a baissé les bras, lui se sent condamné inéluctablement à la mauvaise note, lui perçoit l'échec comme une fatalité...

Je n'ai pas véritablement trouvé d'ouvrages me permettant de comprendre le pourquoi des confusions mentales de mes élèves, hormis le livre de Maurice Despinoy, *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire*, qui donne des pistes d'explications psychanalytiques (parfois un peu ardues pour un non-spécialiste) de ce type de problèmes. J'en ai retenu que l'équilibre affectif et la représentation de soi intervenaient grandement dans les processus d'apprentissage et notamment dans ce que les psychanalystes nomment la « dysharmonie cognitive<sup>23</sup> » ou dans une pathologie voisine dite « retard d'organisation du raisonnement<sup>24</sup> ». L'auteur affirme ainsi que « l'activité psychique de l'apprentissage nécessite un minimum de sécurité et de bien-être. Le travail intellectuel n'est pas compatible avec l'anxiété, les préoccupations, les représentations inopportunes concernant la vie familiale ou des conflits dans les relations scolaires<sup>25</sup> ». Catherine, qui a fait toute sa scolarité jusqu'en 4<sup>e</sup> au Cameroun, alors que sa mère vivait déjà en France depuis plusieurs années, qui, parce que sa mère récemment séparée de son mari, a du mal à joindre les deux bouts, doit partager sa chambre avec une petite sœur turbulente, qui se sent rejetée par les autres élèves de sa classe... me semble accumuler sur ses jeunes

---

<sup>21</sup> JALIGOT A., WIEL G., *Construire des stratégies de nouveau départ...*, *op. cit.*, p. 38.

<sup>22</sup> JALIGOT A., WIEL G., *Construire des stratégies de nouveau départ...*, *op. cit.*, p. 37.

<sup>23</sup> DESPINOY M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire...*, *op. cit.*, p. 86.

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> DESPINOY M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire...*, *op. cit.*, p. 94.

épaulés bon nombre des difficultés affectives et sociales pouvant conduire à cette fameuse « dysharmonie cognitive » qui perturberait l'apprentissage et provoquerait confusions et désordre dans l'organisation de la pensée. Mais elle a une volonté farouche de dépasser ses difficultés et sa capacité de travail est véritablement énorme. De Mathieu, pudique et secret, je ne sais que peu de choses : ses parents ne sont pas venus à la réunion « parents-professeurs » du premier trimestre, et je ne souhaite pas, de mon côté, être trop intrusive à son égard. Je sais juste qu'il est peu « populaire » dans sa classe, qu'il est assez isolé... Pour l'un comme pour l'autre les difficultés à l'écrit sont la manifestation ultime de troubles de la compréhension et de l'organisation de la pensée, troubles qui eux-mêmes trouvent probablement leur origine dans de grandes difficultés socio et psychoaffectives.

### c. Aux risques de l'écrit : le refus de la pression évaluative

Mon dernier élève en proie aux affres de l'écrit, Kévin, n'a en fait pas de réels problèmes dans ce domaine puisque, comme je l'ai signalé plus haut, son style d'écriture est plutôt bon, fluide et logique. Le passage à l'écrit est pour lui une barrière parce que, dit-il, il n'arrive pas à se concentrer. C'est sûrement vrai, mais j'ai pu constater qu'il se bloquait tout autant si, devant la classe, il était en position de devoir répondre à une question. Kévin est, selon moi, paralysé par le fait même d'être évalué, ou même seulement interrogé. A l'oral, devant une question tout à fait à sa portée, il est capable de garder le silence, yeux baissés, immobile, dans l'attente mutique « que ça passe » : paralysé. Kévin me semble être en échec scolaire parce qu'il refuse de « jouer le jeu » : trop dangereux pour la représentation de soi... Comme de nombreux auteurs le précisent, la blessure narcissique de l'échec est trop importante<sup>26</sup> : ne plus « jouer le jeu », ne plus réviser, ne rien écrire, ne pas parler, c'est éviter ce qui fait mal, à savoir l'évaluation. Il n'en prend plus le risque, se disant selon moi, « si je n'écris rien, ou si je ne dis rien, j'aurai une mauvaise note mais ça ne veut pas dire que je suis bête ou que je me suis trompé quelque part, que j'ai dit une grosse bêtise... » La mauvaise note arrive, rassurante parce que prévue d'avance, mais lui, n'aura laissé aucune prise à son « évaluateur », puisque ce dernier n'a rien à évaluer. Au fond, c'est lui, Kévin, qui est le « maître du jeu »,

---

<sup>26</sup> DESPINOY M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire...*, op. cit., p. 87-88 mais aussi NATANSON D., « Diminuer la pression évaluative en lycée », art. cité, p. 26.



c'est lui qui contrôle tout le processus. CQFD. Stratégie parfaitement logique de la part d'un jeune homme intelligent qui semble ne supporter la prise de risques que s'il sait qu'il est capable « d'y arriver » : ainsi, il me rend d'excellents devoirs faits à la maison, complets, bien écrits et où la finesse de sa réflexion apparaît avec netteté. Mais lors de la dernière composition écrite de deux heures, il a écrit 6 à 7 lignes seulement et un brouillon lapidaire (qu'il m'a rendu, à ma demande, car je cherche à comprendre comment il fonctionne face ce type d'exercice écrit – Voir annexe 6) : un travail évidemment impossible à noter... Après un premier trimestre très moyen dans toutes les matières (surtout dans les matières scientifiques), l'effondrement le plus complet a eu lieu au second trimestre : il ne fournit plus le moindre effort, il est de plus en plus absent, et quand il est en classe, il est comme absent à lui-même, il attend de plus en plus souvent « que ça passe ». A 17 ans, après avoir redoublé deux fois (je m'interroge d'ailleurs sur le bien-fondé de ces redoublements<sup>27</sup>...), ce jeune homme intelligent, pourvu d'un humour subtil (l'ironie et l'autodérision étant ses deux modes favoris d'expression), tour à tour réservé et boute-en-train (ce que je sais par mes collègues qui se plaignent de sa turbulence, mais que pour ma part je n'ai jamais vu car je l'ai toujours connu très calme), d'une sensibilité plutôt littéraire, et à mon sens, tout à fait capable de faire des études supérieures si ses blocages étaient levés, a développé une stratégie de retrait, vivant de plus en plus souvent tout là-haut dans sa bulle inaccessible (d'où les défauts de concentration car il est souvent absorbé en lui-même), loin, très loin de nous...

Ainsi, quand je lis l'extrait suivant, tiré de l'ouvrage d'André Jaligot et Gérard Wiel, *Construire des stratégies de nouveau départ*, j'y reconnais pleinement Kévin :

« Quand on se contente de décliner les comportements d'inadaptation scolaire, comme passivité, apathie, inattention, refus de travailler, non-implication, absentéisme, retard, on ne perçoit que les manifestations multiples d'un « être-à-l'école » qui s'est progressivement construit et qui se traduit par des facettes différentes : elles renvoient toutes à la même racine. Par ses comportements, cet adolescent (...) exprime à la fois un emmurement intérieur et un enfermement par l'institution qui l'accueille : un comportement d'« emmurement-enfermement ». Cet adolescent exprime à la fois une longue

---

<sup>27</sup> A ce sujet lire la deuxième partie de JALIGOT A., WIEL G., *Construire des stratégies de nouveau départ...*, *op. cit.*, p. 65 à 105 et plus particulièrement : « Pour ou contre le redoublement ? Un faux débat » p. 67 à 72.

histoire [dans le cas de Kévin, ses multiples redoublements ? NDLA] et comme une décision de se désaffilier de cette école de l'échec [la stratégie de retrait décrite plus haut, afin d'éviter toute nouvelle blessure narcissique ? NDLA].<sup>28</sup> ».

Dans un cas de ce type, les auteurs préconisent un « nouveau départ » plus que la multiplication des offres de soutien : pour faire cesser cette spirale de la « désaffiliation » et de la « désappartenance », seule une véritable rupture dans le parcours scolaire, et plus généralement dans le parcours de vie peut permettre de « tourner une page » : dans ce cas, une logique de « remédiation » ne suffit pas, même si elle peut se révéler ponctuellement féconde et bénéfique (ne serait-ce que parce qu'elle laisse entendre à l'élève en échec qu'il existe des moyens lui permettant de surmonter son échec). Donc, une rupture est souhaitable, certes mais encore faut-il que l'élève lui-même manifeste le désir d'un « nouveau départ », qu'il parvienne à mobiliser à nouveau de l'énergie pour se lancer dans un projet.

### 3. LE RISQUE MAJEUR : DES ELEVES QUI DECROCHENT

Dans tous les cas, les problèmes rencontrés par ces élèves en difficulté ou en échec scolaire, quelle que soit l'origine de ces difficultés et quelles que soient leurs manifestations concrètes, peuvent, à la longue, susciter un découragement à ce point généralisé qu'il arrive que certains lycéens « décrochent » et arrêtent de poursuivre toute forme d'études ou de formation : selon Michèle Guigne, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Lille-III, « le décrochage est l'arrêt d'un cursus en cours, c'est-à-dire avant qu'il ne soit terminé, ou bien avant l'obtention du diplôme qui lui correspond<sup>29</sup> ». Pour Dominique Glasman, professeur en sciences de l'éducation, « c'est au lycée que se produit du décrochage et de la démobilisation, en raison de l'articulation problématique des études, du diplôme et du marché du travail<sup>30</sup> ». Certains de ces « décrocheurs » sombrent même dans un profond état dépressif. Pour André Jaligot et Gérard Wiel :

« Etre en échec à l'école, c'est vivre l'école dans sa globalité comme un désastre personnel, et cela au cœur de son existence (...). Tout se passe comme

---

<sup>28</sup> JALIGOT A., WIEL G., *Construire des stratégies de nouveau départ...*, *op. cit.*, p. 39.

<sup>29</sup> BLOCH M.-C., GERDE B. (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale, 1998, p. 26.

<sup>30</sup> BLOCH M.-C., GERDE B. (dir.), *Les lycéens décrocheurs...*, *op. cit.*, p. 14.

si l'on n'avait pas encore pris l'exacte mesure, non pas du phénomène massif de l'échec à l'école et par conséquent de l'échec de l'école, mais surtout des séquelles psychologiques durables de la situation de l'échec et du sentiment de défaite qui lui est associé. Il est urgent de reconnaître et d'identifier les dégâts psychologiques que provoque l'échec scolaire dans le psychisme de l'adolescent<sup>31</sup> ».

C'est urgent, oui, mais pas toujours à la portée de l'enseignant qui se trouve face à ce type d'élèves. J'en ai fait la dure expérience, au cours de cette année : Bertrand, Catherine, Mathieu et Kévin sont en grande difficulté, mais ils gardent la tête hors de l'eau (même si Kévin semble vouloir se laisser couler, il n'est pas encore sous l'eau) et certains d'entre eux progressent même de façon très encourageante. Je les suis, je tente de les aider (et je ne suis pas la seule), ils le savent, ils font des efforts, ils restent encore ne serait-ce qu'un minimum « accrochés » à l'école. Parallèlement à cela, et sans que j'aie rien vu, un autre de mes élèves, Samuel, lui aussi en difficulté à l'écrit mais de façon moins spectaculaire, est passé entre les mailles de ma vigilance, mais aussi de celle de mes collègues : sans bruit, sans se faire remarquer, Samuel a sombré. D'absences de plus en plus répétées en devoirs bâclés, profondément blessé par l'attitude peu amène de ses camarades à son égard, il a « décroché » : aujourd'hui il est en dépression nerveuse et ne vient plus du tout en cours. Il ne viendra plus, jusqu'à la fin de l'année scolaire a précisé sa maman. J'avais repéré quatre élèves en grande difficulté, mais pas lui, alors même qu'il était sans doute le plus fragile. Néanmoins, le risque du « décrochage » reste présent pour les autres aussi, je le crains : je compte dans mon propre entourage deux dyslexiques, diagnostiqués comme tels à l'âge adulte, dont un, découragé et blessé d'être perçu comme « limite débile » (ce sont ses propres termes) par l'ensemble de l'institution scolaire, a renoncé à poursuivre ses études il y a près de vingt ans... et le regrette amèrement aujourd'hui (d'autant que cette personne fait montre d'une brillance intellectuelle très supérieure à la moyenne, si tant est qu'une moyenne existe dans ce domaine...). Catherine s'accroche avec acharnement : je souhaite juste qu'elle ne finisse pas par s'épuiser à force d'efforts (parfois payés de maigres résultats hélas) et qu'elle ne se décourage pas. Kévin, quant à lui, affirme envisager une réorientation en lycée professionnel, mais je crois avoir compris que c'est là le projet de sa maman plus que le sien. Cela fait deux fois consécutives qu'il oublie de se rendre au rendez-vous qu'il avait pris avec la conseillère d'orientation afin de

---

<sup>31</sup> JALIGOT A., WIEL G., *Construire des stratégies de nouveau départ...*, op. cit., p. 33.

cerner un peu mieux ce qu'il pourrait y faire et vers quel métier il souhaiterait s'orienter : je ne cherche pas à analyser tous les comportements des individus à travers une grille psychanalytique (je n'en aurais de toute façon pas les moyens... ni le désir !) mais j'avoue avoir analysé ces « oublis » comme autant d'actes manqués... Je me trompe peut-être. Il n'empêche que si André Jaligot et Gérard Wiel affirment que le choix d'une voie professionnelle peut s'avérer excellent et constituer une excellente base pour prendre un « nouveau départ »<sup>32</sup>, cela ne fonctionne que si l'élève en « réorientation » ressent lui-même une véritable envie d'y prendre un « nouveau départ », sans cela, ils risquent tout autant de « décrocher » en lycée professionnel qu'en lycée d'enseignement général...

---

<sup>32</sup> Voir leur quatrième partie : « Choisir la voie professionnelle comme un « nouveau départ » », p. 141 à 170, in JALIGOT A., WIEL G., *Construire des stratégies de nouveau départ...*, *op. cit.*

## II. A DIFFICULTES DIVERSES, REPONSES DIVERSES

### 1. LA NECESSITE D'UNE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

#### a. Une volonté affichée par l'institution

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 24 avril 2005, en définissant un « socle commun » et en affichant comme objectif la « réussite de tous les élèves » réaffirme avec force la volonté de l'Education Nationale de mener « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », volonté déjà affichée par la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Ainsi elle propose qu'un « programme personnalisé de réussite éducative » (art. 16 et 17) soit proposé aux élèves traversant des difficultés, et en cas de difficultés graves des élèves, elle préconise la mise en place d' « un enseignement adapté » (art. 27).

La massification de l'enseignement depuis une quarantaine d'années, et surtout depuis trente ans, notamment avec l'apparition du « collège unique » (réforme Haby de 1975), a fait émerger un phénomène nouveau : une plus grande hétérogénéité des élèves. Souvent vécue comme une gêne, parce qu'elle suppose une adaptation permanente des méthodes pédagogiques en fonction des uns et des autres, parce qu'elle impose de se pencher plus individuellement sur les difficultés de certains, l'hétérogénéité implique le développement d'une « pédagogie différenciée » (ou d'une « différenciation pédagogique », selon les auteurs) de la part des enseignants. Pour beaucoup de chercheurs en sciences sociales, l'hétérogénéité est plus une chance qu'un handicap, même si Marie-Claude Grandguillot reconnaît qu' « une classe hétérogène est une mine : explosif ou richesse à exploiter<sup>33</sup> ».

Comme beaucoup de mes collègues j'ai une classe qui se révèle être assez hétérogène, comme eux, je m'adapte autant que je le peux à cette hétérogénéité et comme eux, je m'efforce d'agir dans le cadre des dispositifs mis en place par l'institution afin d'offrir aux élèves toute l'attention dont ils ont besoin, en fonction

---

<sup>33</sup> GRANDGUILLOT M.-C., *Enseigner en classe hétérogène*, Paris, Hachette Education, 1993, p. 153.

de leurs besoins spécifiques. Etudions de plus près ces dispositifs, tels qu'ils sont proposés au lycée.

### b. Les dispositifs existants au lycée

En cas de grosses difficultés, les élèves scolarisés en école primaire peuvent se voir offrir l'aide du RASED (réseau d'aide aux élèves en difficulté) mais au niveau du lycée, il n'existe pas de structure comparable. Pour le cas de ma discipline d'enseignement, l'Histoire-Géographie, il n'existe pas non plus d'heure d'aide individualisée. Les moments où je peux donc le mieux appliquer une forme de pédagogie différenciée sont les heures de modules.

- Les modules : une fois par semaine, en alternance avec l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) la classe est dédoublée pendant une heure, ce qui permet de faire travailler les élèves, le plus souvent par petits groupes, sur des points de méthode essentiellement. L'enseignant intervient surtout à la demande, en veillant à laisser aux élèves la plus grande autonomie possible. Chaque groupe d'élèves peut travailler sur des choses différentes, en fonction de ses besoins ou de ses difficultés particulières. (Voir l'annexe 3 au sujet des modules).
- Pour les élèves en difficulté particulière (liée à une maladie, à un handicap...etc.) des plans ou projets d'accueils individualisés<sup>34</sup> (PAI) peuvent être mis en place. En tant que dyslexique, Bertrand pourrait en bénéficier mais pour son entrée en seconde, sur les conseils du chef d'établissement, il n'en a pas fait la demande. Grâce à cela, c'est tout un réseau d'aide et de soutien qui se développe au sein de l'établissement : dans le cas de la dyslexie, par exemple, l'établissement peut faire appel à un orthophoniste, de plus l'ensemble des personnels sont informés des troubles affectant l'élève concerné et doivent en tenir compte, des réunions régulières sont organisées pour faire le point sur la situation...etc.

---

<sup>34</sup> Définis par le BO n° 34 du 18 septembre 2003.

- Plus particulièrement, pour les élèves atteints de dyslexie, un « plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage » a été mis sur pied en 2001 par le ministère de l'Education Nationale (et confirmé par le BO n° 6 du 7-2-2002). Si certains soulignent à juste titre le risque d'une médicalisation à outrance des troubles de l'apprentissage (voir plus haut), il n'en reste pas moins que ce plan d'action favorisera sûrement une meilleure formation des enseignants sur ce sujet, ce qui est absolument nécessaire à mes yeux... En effet je peux citer des propos entendus lors d'un conseil de classe à propos de ce trouble : « oui, enfin, on va encore leur trouver toutes sortes d'excuse pour ne pas faire d'efforts, à ces chérubins, il n'a qu'à [parlant de Bertrand] travailler l'orthographe et être un peu plus rigoureux et c'est tout ! » Autant dire à un tétraplégique : « Lève-toi et marche ! », et d'un air agacé de surcroît... Pour ne pas noircir le tableau, je note aussi que certains de mes collègues, depuis qu'ils savent que je m'intéresse à ce problème de dyslexie, me demandent des renseignements ou de leur passer une copie de certains articles en ma possession. La demande d'information est donc réelle. Notons aussi que ce plan d'action prévoit que l'octroi de conditions dérogatoires pour passer des examens ou des concours soit facilité pour les élèves et étudiants chez qui ce type de troubles est avéré.

## 2. ADAPTATION ET PEDAGOGIE DIFFERENCIEE : OUI MAIS...

Je suis parfaitement convaincue du bien-fondé des démarches de pédagogie différenciée, sans parler d'hétérogénéité forte ou de difficultés particulières de certains élèves, ne serait-ce que parce que les processus d'apprentissage varient énormément d'un individu à l'autre. Si je me limite à ma seule discipline je trouve néanmoins qu'au niveau du lycée, à part les heures de modules, à savoir 16 H par demi-groupe sur l'année scolaire – ce qui est peu – je dispose de peu d'instantanés privilégiés pour pratiquer pleinement cette pédagogie différenciée. On me répondra que c'est là une attitude qu'il faut développer tout le temps, et pas seulement en modules. Certes. Mais face à une classe de 35 élèves, qu'il faut tout de même faire « avancer » à un rythme suffisant pour aborder tous les points du programme, il est parfois difficile de s'arrêter sur les difficultés de chacun. Concrètement je tente de

régler ce problème en accordant à mes élèves un peu de temps « informel » entre deux cours, par ci par là, pour répondre à leurs questions, pour réexpliquer un point resté obscur. D'une manière générale je les encourage à poser des questions en cours quand ils ne comprennent pas, mais je sais que tous n'osent pas le faire, et j'aurais besoin d'un temps particulier avec eux, pour lever certains doutes, éclaircir certains flous, donner un petit conseil méthodologique personnalisé...etc. Ce temps, durant cette année de stage, je l'ai pris au point d'instaurer une heure de soutien pour qui souhaitait de l'aide : une façon de formaliser en un lieu et à un horaire précis, mes multiples entrevues de couloirs...

Organiser une aide individualisée relève de la pédagogie différenciée. Je suis convaincue que, dans une certaine mesure, le soutien aux élèves en difficulté, pourvu qu'il soit vécu comme une chance à saisir et non comme une obligation par ces derniers, est une bonne chose, qui mériterait d'être un peu plus développée au niveau du lycée. D'une façon générale, je trouve que le lycée offre trop peu de garde-fous aux élèves en difficulté scolaire : en caricaturant un peu, ces derniers, lorsqu'ils connaissent de graves difficultés, n'ont guère d'autres choix que le redoublement, la réorientation en lycée professionnel ou technique (ce qui tend à transformer ces établissements en des « voies de garage » qu'ils ne devraient surtout pas être) ou... la sortie du système scolaire, autorisée dès lors qu'ils ont atteint l'âge de seize ans. La volonté politique (donner une chance à tous, amener tout le monde à la réussite...) est une chose, le principe de réalité en est une autre. Il va sans dire que je le déplore.



### III. UNE EXPERIENCE D'AIDE INDIVIDUALISEE

#### 1. L'HEURE DE SOUTIEN

Après une première démarche de prise d'informations dans des ouvrages pédagogiques ou auprès de collègues, mais aussi d'orthophonistes en exercice, pour ce qui concerne plus spécifiquement la dyslexie, la deuxième direction dans laquelle je me suis engagée avec mes élèves a consisté à organiser pour eux, sur la base du volontariat (le leur comme le mien, car ce sont des séances que je fais en plus : j'ai proposé, ils ont disposé...), des séances d'aide individualisée, comme il en existe en français et en mathématiques. Comme je l'ai déjà signalé, il n'existe pas d'aide individualisée pour les élèves en Histoire-Géographie au lycée. Je le regrette fort. Si j'ai proposé cet « arrangement » à mes élèves, c'est parce que les voir entre deux couloirs, à chaque fois qu'ils avaient des questions ou que moi, je souhaitais leur donner un ou deux conseils particuliers ne me satisfaisait plus, tout comme manifestement cela ne les satisfaisait guère... Ainsi, dès la fin du mois d'octobre, quatre de mes élèves, Bertrand, Catherine, Kévin, Mathieu et moi-même nous sommes retrouvés après l'heure de cours officielle du vendredi matin, à occuper une minuscule salle où nous avons transformé une de leurs heures d'étude en une heure de soutien, en fonction de leurs demandes et de leurs besoins. Au départ, j'étais un peu perplexe, ne sachant pas vraiment quoi leur apporter, et comment le leur apporter. Nous avons donc un peu tâtonné.

A leur demande, nous avons d'abord repris les devoirs qu'ils avaient « ratés » : Catherine, par exemple, voulait savoir exactement ce qui n'allait pas et pourquoi cela n'allait pas, car elle était animée de la farouche volonté de « faire mieux la prochaine fois ». Je lui pointais du doigt les phrases incohérentes, lui demandais ce qu'elle avait voulu dire, reprécisais les points essentiels sur lesquels elle devait se focaliser, puis elle refaisait partiellement le travail, avec ces indications en tête. Nous avons multiplié ces reprises, pas toujours probantes hélas : bien souvent, son deuxième « essai » était loin d'être concluant. Néanmoins, petit à petit, j'ai noté des progrès réels : une meilleure hiérarchisation des données, une plus grande attention portée sur la syntaxe (à force de prendre l'habitude de se relire

attentivement). En discutant avec ma collègue de français, j'ai eu le plaisir d'apprendre que les heures de soutien dans cette matière (officielles celles-ci) que Catherine suivait une fois par semaine depuis le début de l'année portaient apparemment les mêmes fruits. Des fruits encore petits, mais bien réels, et surtout des fruits que Catherine elle-même pouvait voir : la récompense de tant d'efforts... (Cf. annexe 4). J'ai compris qu'au-delà de l'aide méthodologique, technique, que ces heures de soutien individuel lui apportaient, la sensation d'être suivie, encadrée, épaulée, encouragée, lui procurait une sorte de sentiment de sécurité, et que c'était probablement surtout cela qui lui permettait d'avancer, et de poursuivre ses efforts. Sa mère, très préoccupée de la réussite scolaire de sa fille m'a rapporté, en rendez-vous, que Catherine lui avait dit : « Maman, j'ai des profs qui croient en moi, qui m'encouragent, alors même si c'est dur, il faut que je travaille beaucoup et c'est sûr, je finirai par y arriver... ». L'heure de soutien, ici, sert surtout à cela : à la persuader qu'elle peut « finir par y arriver »... Surtout, surtout, qu'elle ne perde pas cette certitude...

Avec Mathieu, j'en use un peu comme avec Catherine au niveau de la méthode : il est néanmoins plus perplexe qu'elle quand je lui montre l'incohérence de ses phrases et de sa pensée. A la relecture, lui, il trouve que « ça va à peu près ». Là encore ma collègue de français confirme cette tendance : avec elle, en soutien, il a tendance à nier le fait qu'il a des difficultés à l'écrit, il ne les « voit » pas et trouve même qu'on l'embête pour bien peu de choses... D'ailleurs, c'est simple, il ne vient plus en soutien de français, m'a-t-elle confié, un peu agacée par son comportement, qu'elle qualifie d'immature et de désinvolte. Immature, oui, certainement, mais pour ce qui est de la désinvolture, celle-ci me semble plus affichée que réellement ressentie. Je ne sais pas toujours comment aborder les difficultés de ce grand garçon taiseux, mais j'ai quand même constaté qu'en dépit de sa tendance à nier ses erreurs de formulation écrite, il finit par reprendre ses phrases, ses réponses, surtout quand on lui laisse le temps et qu'on « l'oublie » un peu pendant qu'il y œuvre et souvent, le résultat est probant : il y a une nette amélioration de l'expression écrite et de la clarté d'exposition de ses idées. Je m'étonne juste de voir que même quand il constate ainsi qu'il peut le faire, il reste dans la négation et dans la politique du moindre effort au devoir suivant...

Avec Bertrand, comme j'avais renoncé à corriger ses fautes pour ne pas rendre ses copies illisibles à force de rajouts au stylo rouge un peu partout, nous avons aussi repris chaque phrase, corrigeant d'abord les fautes d'orthographe, puis les erreurs syntaxiques, puis il reformulait, étoffant ses réponses, de sorte à rendre un peu mieux toute la nuance de sa pensée, sa capacité à réfléchir de façon élaborée. J'étais en effet surprise de voir à quel point il pouvait user d'un langage riche et complexe à l'oral et que, dans ses copies il se cantonnait à des phrases de type « sujet-verbe-complément », ce qui à la longue, donnait l'impression de lire la copie d'un enfant de huit ans. Il m'a signalé que son orthophoniste lui conseillait d'écrire ainsi afin de se mettre le moins en danger possible avec l'orthographe et la syntaxe. Je ne mets nullement en cause le travail de sa thérapeute, qui sait sûrement très bien ce qu'elle fait et comment elle doit faire travailler Bertrand, néanmoins, du point de vue de l'enseignant, le problème d'une telle « stratégie d'évitement » des difficultés, c'est que tout correcteur ignorant les troubles de Bertrand (comme cela pourrait être le cas au bac, s'il ne signale pas son trouble) aura tendance à le croire légèrement déficient intellectuellement ou, à tout le moins, très loin de la maturité de réflexion minimale attendue chez un lycéen. Autre difficulté : cette façon d'écrire frustre Bertrand lui-même, qui se sent quelque peu humilié par cette obligation de « faire simple » à l'extrême, lui dont l'esprit bouillonne de créativité. Nous avons donc convenu, lui et moi, qu'il écrirait « comme ça lui venait » (dans le respect des consignes indiquées bien sûr...) et que nous corrigerions ensuite ensemble (après une relecture attentive et solitaire de sa part qui lui permet d'éliminer beaucoup de fautes... et d'en créer quelques autres aussi parfois) l'aspect formel de ces écrits. Je ne le note désormais qu'après ce travail en deux temps : lui me rend sa copie en même temps que tous les autres, ensuite je la rapporte, non notée en heure de soutien, nous en corrigeons la forme, puis je la reprends, je la note et nous commentons ensuite ensemble ce qu'il a fait au niveau du fond, qui est généralement plutôt bon (Cf. Annexe 5).

Enfin, avec Kévin, il y a peu à faire car il écrit avec facilité : le tout est de le mettre en confiance. Quand nous reprenons la copie quasiment blanche qu'il me rend régulièrement lors des devoirs en classe, je le pousse à formuler oralement ce qu'il aurait écrit, s'il avait eu le temps ou « s'il avait pu se concentrer » (puisque c'est la raison qu'il avance pour expliquer son incapacité à écrire). Cela ne vient pas

aisément, mais cela vient petit à petit (ah ! cette impression de lui tirer des phrases aux forceps...). Une fois rassuré par la validation que je lui donne quant au bien-fondé de ces idées, il peut se lancer et là, il écrit... plutôt bien d'ailleurs, comme je l'ai déjà dit plus haut. Encore une fois, écrire dans ces conditions ne comporte plus guère de risques, alors il accepte de se prêter au jeu, tout comme il accepte d'ailleurs de rendre de très bons devoirs faits à la maison. Le soutien en Histoire-Géographie lui permet de restaurer ponctuellement l'image qu'il a de lui car une fois lancé, il est plutôt fier de me montrer et de montrer aux autres qu'il écrit bien. Dans ces moments, je le sens ragailardi mais, un peu comme quand je lui rends ses devoirs à la maison, avec une bonne note, je sens bien qu'il est content, mais qu'il est comme étonné de ces réussites, trop ponctuelles pour le rassurer en profondeur, pour lui donner l'envie de prendre le risque de bien faire...

## 2. UNE EVALUATION DIFFERENCIEE

### a. Atténuer la pression évaluative

Comme je l'ai dit précédemment, je note désormais Bertrand sur ces travaux seulement après que nous les ayons revus ensemble en heure de soutien. Avec un tel système, ses notes ont fait un réel bond en avant et ce n'est que justice vu l'excellente compréhension qu'il a de ce que l'on fait en classe. Il en va de même avec Catherine, Mathieu et Kévin, mais toujours sur la base du volontariat : je les note, comme tous les autres, après qu'ils m'aient rendu leurs copies, mais j'accepte de leur donner une seconde note sur leurs travaux supplémentaires, voire d'effacer la note initiale et de ne garder que la note du devoir refait. Le but : « diminuer la pression évaluative », pour reprendre le titre d'un article de Dominique Natanson<sup>35</sup>. Jusque-là, seule Catherine a saisi cette occasion, reprenant inlassablement ses erreurs jusqu'à rendre un devoir de bonne tenue, qui lui vaut alors une note tout à fait honorable. Depuis qu'elle sait qu'une « mauvaise note » n'est pas définitive, qu'elle a le pouvoir d'agir dessus, que ce n'est pas un couperet, elle est moins abattue quand je rends les copies à l'ensemble de la classe et qu'elle a une mauvaise note, je la sens même déterminée à améliorer les choses. Le danger d'un tel système,

---

<sup>35</sup>NATANSON D., « Diminuer la pression évaluative en lycée », *Les cahiers pédagogiques*, n° 438, décembre 2005, p. 25-26.

relevé par Jean-Pierre Fournier dans son article « Les notes, comment faire avec ? », c'est de « dorloter les élèves<sup>36</sup> » et de ne pas les habituer au fait qu'au bac, notamment, la note est un couperet et qu'à part ceux admis à la deuxième session (le fameux « repêchage »), on ne peut pas l'améliorer en refaisant son travail. J'hésiterais effectivement à appliquer ce type de méthodes avec des élèves de terminale, en revanche, je pense comme cet enseignant, que ce ne sont là que des béquilles offertes aux élèves, béquilles qu'il leur faudra apprendre dans un deuxième temps à abandonner. Pour ma part je pense que l'année de seconde se prête bien à cette mise en confiance par rapport aux notes et que cela permet à certains de « décomplexer » par rapport à l'évaluation, à l'aborder plus sereinement. Catherine semble profiter à plein de cette « souplesse » dans la notation. Mathieu et Kévin, eux, acceptent de venir en soutien, ils acceptent d'y travailler mais ils ne vont pas jusqu'à reprendre un exercice chez eux dans le but d'obtenir une meilleure note. Ils semblent accepter avec plus de fatalité le fait d'avoir des notes très moyennes, voire mauvaises.

Ce système de notation est connu de tous les élèves de ma classe et même ceux qui ne viennent pas en soutien peuvent en bénéficier s'ils le souhaitent : tout travail supplémentaire réalisé peut être noté si l'élève le demande. Si le devoir ou l'exercice ainsi rendu n'est pas probant, je le corrige, je donne une appréciation mais je ne le note pas. En revanche, si le travail est bon, la bonne note obtenue comptera dans la moyenne, à la grande joie de ceux qui, vexés par une note trop faible à leurs yeux, voient cette fameuse moyenne « remonter » grâce à des efforts supplémentaires.

Dans tous les cas, je n'abuse pas de cette forme d'évaluation différenciée : je ne veux pas créer au sein de ma classe de trop grandes distorsions dans l'évaluation, distorsions perçues comme injustes par les élèves si elles sont trop grandes. De même je ne veux surtout pas stigmatiser certains de mes élèves, étiquetés « élèves-à-problèmes-donc-notés-différemment » : eux-mêmes percevraient leurs bonnes notes comme des « sous-notes » et dévaloriserait le fait d'avoir obtenu un 15 ou 16 dans des conditions d'évaluation trop différentes de celles de leurs camarades. Les effets

---

<sup>36</sup> FOURNIER J.-P., « Les notes, comment faire avec ? », *Les cahiers pédagogiques*, n° 438, décembre 2005, p. 24.

d'une « réparation narcissique » provoquée par l'obtention d'une bonne note seraient alors perdus...

### b. Favoriser l'oral

« En 1896, on signale, dans le *British Medical Journal*, le cas d'un garçon intelligent de quatorze ans incapable d'apprendre à lire. D'après son instituteur, il serait le meilleur élève de l'école si l'instruction était entièrement orale<sup>37</sup>. »

Pour le cas de Bertrand, je ne suis pas loin de penser la même chose que cet instituteur à propos de son élève : je ne sais pas s'il serait le « meilleur élève » de ma classe (pour ma part je ne crois pas qu'il y ait de « meilleur élève » dans une classe...) mais il serait sans nul doute en « tête » de classe. L'Histoire-Géographie est une discipline qui, comme beaucoup d'autres, n'est évaluée qu'à l'écrit au lycée. Je trouve pourtant que les exercices à l'oral sont tout aussi formateurs que ceux que l'on pratique à l'écrit, tant pour s'entraîner à la rigueur d'une pensée construite que pour prendre progressivement de l'assurance. De plus, je suis persuadée que le retour sur l'écrit est très important, comme le suggère Christiane Morinet dans son article « De l'oral réflexif à l'écrit<sup>38</sup> ». Les étudiants de classes préparatoires s'entraînent à l'oral jusqu'à trois fois par semaine dans toutes les matières : ce sont les fameuses « colles ». Sans aller jusqu'à appliquer un tel système au niveau de mes élèves de seconde, je retiens l'idée d'un entraînement régulier à l'oral : en l'adaptant pour le rendre moins stressant, moins « couperet » que des « colles » de prépa, je trouve intéressant d'habituer les élèves à réfléchir assez rapidement à un sujet donné, d'essayer tout aussi rapidement de dégager les idées principales qu'il faudrait avancer pour y répondre et de s'habituer à organiser ces idées au sein d'un discours cohérent. Quand j'ai évoqué ce système de « colles » allégées à mes élèves, en classe entière, ils ont unanimement trouvé l'exercice... amusant ! Et si j'avais plus de temps pour organiser une sorte de calendrier de petits oraux, je compterais beaucoup de volontaires !

---

<sup>37</sup> CRUIZIAT P., LASSERRE M., *Dyslexique, peut-être ? Et après...*, Paris, Syros, 1995, p. 67.

<sup>38</sup> MORINET C., « De l'oral réflexif à l'écrit », *Les cahiers pédagogiques*, n° 438, décembre 2005, p. 49.

En soutien aussi, j'ai proposé ce système qui suppose bien sûr d'avoir révisé un minimum ses cours pour avoir quelque chose à raconter : ils ont tous eu envie d'essayer. Je leur avais dit que s'ils voulaient ce serait noté, mais uniquement s'ils le désiraient. Le premier à passer à l'oral fut Bertrand : je lui ai donné un thème en histoire à développer, il a pris 10 minutes pour jeter quelques idées sur le papier et m'a fait une brève présentation de 3-4 minutes, un peu désordonnée, avec quelques petites erreurs, mais plutôt réussie dans l'ensemble. Je lui ai ensuite posé des questions plus précises, puis je lui ai signalé les petites erreurs commises et donné des conseils pour organiser ses idées dans un plan plus rigoureux. Je lui ai montré les points que j'attendais qu'il traite sur une petite fiche que j'avais préparé à l'avance : il avait traité l'essentiel. Il a demandé : « combien aurais-je eu en interro si j'avais pu raconter tout ça de cette façon ? », je lui ai répondu : « une bonne note, c'est sûr », lui : « combien à peu près ? », moi : « sûrement entre 14 et 16, et ici, comme c'est de l'oral, je vous mets un 16 ». Il était très fier de lui.

Kévin ensuite a voulu essayer mais, comme d'habitude en devoir, il n'a rien réussi à écrire sur son brouillon et il a paniqué. Au bout d'un quart d'heure, voyant qu'il avait lâché prise, je lui ai demandé de m'expliquer comment il avait compris son sujet. Il est resté bredouillant puis silencieux pendant un bon moment. Alors je lui ai posé des questions très simples et très générales, ce qui a un peu débloqué la situation, puis par cercles concentriques nous en sommes arrivés à des notions plus complexes. J'ai constaté qu'il avait mal compris certaines parties du cours, mais il faut dire que c'était aussi la période où il commençait à être de plus en plus souvent absent, rattrapant ses cours un peu n'importe comment et n'osant pas venir me trouver pour me demander des éclaircissements. Ce n'était plus vraiment un oral, et il était impensable de noter un tel échange. Je lui ai proposé de faire un oral plus tard s'il le désirait et il a dit que oui, qu'il était d'accord, mais je me méfie maintenant de ce type de réponses car je crois que Kévin me répond souvent de la sorte pour me faire plaisir... Ce qui n'est pas le but, cela va de soi.

Mathieu n'a pas encore osé se lancer dans l'exercice et jusqu'à présent, Catherine non plus car son accent camerounais, entre autres, semble la complexer beaucoup. Mais il y a peu, nous avons reparlé d'entraînements oraux en classe et quand j'ai demandé s'il y avait des volontaires, pour une fois, elle a levé la main...

### 3. LES LIMITES DE L' EXPERIENCE

#### a. Le cadre institutionnel

La première limite d'une telle expérience est évidente et a déjà été évoquée : il n'existe pas d'heures d'aide individualisée pour l'Histoire-Géographie au lycée. Avec une seule classe cette année et seulement 5 heures de cours hebdomadaires à assurer, je pouvais aisément ajouter une heure de travail hebdomadaire à mon emploi du temps : j'en avais le désir et surtout, j'étais curieuse, je voulais voir si cela pouvait porter ses fruits. Une fois titulaire, avec 15 heures d'enseignement hebdomadaires et 3 à 5 classes à m'occuper, il me sera impossible de mettre en place un tel système. Impossible et peu souhaitable d'ailleurs. Les heures de soutien ne sont peut-être pas une panacée mais je crois qu'elles peuvent être très bénéfiques : pour autant c'est à l'institution d'en organiser les modalités, pas à chaque enseignant, bénévolement (et sans contrôle...) dans son coin.

#### b. La formation

Cela m'amène à évoquer la deuxième limite importante de cette expérience : le tâtonnement. Je n'ai pas reçu la moindre formation sur la façon de mener de l'aide individualisée, ce qui se comprend assez bien étant donné que je ne suis pas censée en fournir, du moins de cette manière... Je m'en rends d'autant plus compte à la lecture des – rares – articles que j'ai pu trouver à ce sujet. Hélène Eveleigh, professeur de français à Créteil indique par exemple, parlant de ces collègues chargés d'assurer des heures d'aide individualisée : « Je m'énerve quand ceux qui ne préparent rien s'étonnent que les élèves n'aient pas de question et je déplore que certains offrent des séances « au coup par coup », de reprise d'un contrôle, voire de préparation d'un prochain contrôle (...)»<sup>39</sup>. Je me sens visée par ce type de critiques, mais je ne sais guère comment m'y prendre, alors, oui, je reprends des contrôles, la plupart du temps, et les seuls moments où je prépare vraiment quelque chose c'est pour les entraînements à l'oral. Je navigue à vue, et dans le brouillard de surcroît, néanmoins je note des progrès chez ceux que je suis, alors je me raccroche à l'idée que le soutien peut être utile. Je souhaiterais juste savoir un peu mieux comment organiser cette aide.

---

<sup>39</sup> EVELEIGH H., « Tu y vas, toi, en AI ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 395, juin 2001, p. 54.



### c. Le temps

Un autre problème rencontré lors de cette expérience, lui aussi soulevé par Hélène Eveleigh, est un problème de temps. Je n'avais que quatre élèves en soutien, mais l'aide individualisée, telle qu'elle est définie en français et en mathématiques par Bulletin Officiel<sup>40</sup>, est généralement organisée pour des groupes de huit élèves, auprès desquels l'enseignant est censé favoriser des entretiens individuels. Hélène Eveleigh ironise : « Représentons-nous concrètement la séance : l'enseignant pourra consacrer à peine plus de cinq minutes à chaque élève...<sup>41</sup> ». L'illustrateur des *Cahiers pédagogiques* ironise à sa manière lui aussi sur ce thème :



*Cahiers pédagogiques*, n° 395, juin 2001, p. 54.

Avec seulement quatre élèves en heure de soutien, moi aussi j'ai souvent eu le sentiment que je ne pouvais pas autant fonctionner sur de l'individuel que je l'aurais *a priori* souhaité, alors avec huit...

### d. La motivation des élèves

Une autre limite, que je commence à sentir depuis peu de temps : il m'arrive de penser que si certains de mes élèves continuent à venir en soutien c'est pour ne pas me vexer. Je pense surtout à Kévin quand j'évoque ce problème, directement lié à celui de l'implication des élèves. Kévin est en train de passer de la difficulté à l'échec scolaire, selon les critères établis par Philippe Meirieu, il n'est plus impliqué. Or une stratégie d'aide individualisée ne peut fonctionner que si l'élève

<sup>40</sup> BO n° 25, juin 1999.

<sup>41</sup> EVELEIGH H., « Tu y vas, toi, en AI ? », *art. cité*, p. 54.

s'implique... Pour autant, je ne veux pas rejeter Kévin : s'il vient encore, même si c'est pour me faire plaisir, parce qu'il sent que je voudrais qu'il s'en sorte et qu'il ne veut pas me payer d'ingratitude, c'est peut-être qu'il y trouve encore quelque chose, peut-être un peu de « réparation narcissique » à défaut de la certitude de pouvoir vraiment progresser.

Dernièrement aussi, j'ai senti que le fait d'avoir toujours les mêmes quatre élèves en soutien (ce n'était pas prévu ainsi, mais ce sont les seuls à s'être habitués à venir) commençait à produire un effet d'étiquetage sur eux. Et de l'étiquetage à la stigmatisation il n'y a souvent qu'un pas... Catherine et Mathieu souffrent déjà beaucoup de ne pas se sentir bien acceptés dans leur classe, de ne pas avoir beaucoup d'amis, je ne veux pas leur occasionner d'autres raisons de se sentir rejetés par les autres. Pour remédier à cet effet pervers naissant, j'ai reparlé d'un entraînement oral à la classe entière et j'ai fait passer une feuille où ceux qui le désiraient pouvaient inscrire leur nom et les points faibles qu'ils aimeraient améliorer en soutien éventuel. Neuf autres élèves se sont signalés, dont trois comptant parmi les plus doués : eux étaient surtout intéressés par un travail sur l'oral. En présentant l'heure de soutien comme un lieu ouvert où tout un chacun pourrait venir, à sa guise, améliorer une compétence ou surmonter une difficulté, j'espérais bien gommer cette image de « cours de rattrapage pour les nuls » que les élèves accolent souvent à ces dispositifs d'aide. C'est à présent chose faite, mais pour combien de temps ? Et est-ce vraiment bénéfique de présenter les choses ainsi ? Hélène Eveleigh, répond que non, que cela renforce « la tendance consumériste qui devient une véritable maladie lycéenne<sup>42</sup> ». Elle précise d'ailleurs qu'« en aucun cas le rapport à l'écrit d'un adolescent ne pourra changer en une séance<sup>43</sup> ». D'autant plus que ce type de système, qui fonctionne très bien auprès d'un public plus adulte (les permanences du tutorat en université par exemple), suppose que les élèves parviennent à percevoir clairement où se situent leurs difficultés et qu'ils arrivent à les analyser un tant soit peu. A leur âge, autant dire que dans la plupart des cas, c'est une gageure... Je les y aide donc, à travers mes appréciations notamment, quand je rends un devoir. Régulièrement aussi, ils viennent me demander des précisions sur leurs copies : je leur réponds toujours de la

---

<sup>42</sup> EVELEIGH H., « Tu y vas, toi, en AI ? », *art. cité*, p. 54.

<sup>43</sup> *Ibid.*

façon la plus détaillée. Bien sûr, ils analysent leurs difficultés en fonction de ce que je leur en dis moi, mais je vois mal comment faire autrement pour le moment...

Enfin, je noterais que le soutien constitue selon moi une aide précieuse mais, pour reprendre les propos d'André Jaligot et Gérard Wiel, déjà évoqués plus haut, il ne saurait suffire en cas d'échec scolaire avéré. Cette limite-là, je la perçoit pleinement avec Kévin : pour rebondir, trouver un sens à ce qu'il fait, c'est d'autre chose qu'il a besoin ; le soutien en soi ne suffit plus. D'ailleurs cela ne suffit jamais il me semble : face aux difficultés familiales ou sociales terribles que certains jeunes rencontrent dans leur quotidien, et qui les perturbent jusque dans la sphère de leurs études, cela paraît même bien dérisoire. Néanmoins, n'étant pour ma part ni psychologue, ni assistante sociale, ni médecin..., j'y trouve la possibilité d'y jouer pleinement mon rôle d'enseignante, en agissant sur le seul domaine sur lequel j'ai une légitimité : le domaine de l'apprentissage, le domaine du scolaire. Et tant mieux si cela interagit dans d'autres domaines de leur vie (estime de soi, sociabilité...). Tant mieux, je m'en réjouis... même si ce n'est déjà plus de mon ressort.

## CONCLUSION

L'objectif pour un élève qui rentre au lycée, c'est d'obtenir le baccalauréat, si possible en trois ans. Or l'examen du baccalauréat, premier diplôme universitaire en France, est très largement basé sur des épreuves écrites. Les élèves qui connaissent des difficultés particulières dans ce domaine se trouvent donc très rapidement confrontés à une difficulté majeure, certains se sentant même injustement pénalisés. Ainsi, pour un dyslexique, comme ce qui se conçoit clairement ne s'énonce pas toujours clairement, surtout à l'écrit, les épreuves du bac et avant cela la scolarité tout entière (puisque l'on fonctionne, en France, sur le mode du « pilotage par l'aval » : pendant trois ans, on forme les élèves en vue de l'obtention de ce diplôme) sont perçues comme une véritable torture. Mais les dyslexiques ne sont pas les seuls à la peine. Les difficultés de lecture et d'écriture des jeunes gens en France ont atteint un telle cote d'alerte que la lutte contre l'illettrisme est devenue un des objectifs principaux de l'Education Nationale, la « maîtrise de la langue française » faisant partie du « socle commun » que tout élève scolarisé en France doit avoir acquis (Art. L.122-1-1 de la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » du 24-4-2005).

Parce qu'au bout de leur parcours scolaire dans le secondaire, il y a le bac et ses épreuves écrites, la plupart de ceux, parmi mes élèves, qui rencontrent le plus de difficultés dans ce domaine, sont très fragiles : évalués sur la rigueur de leur argumentation, la pertinence de leurs exemples, la qualité de leurs transitions à tout le moins en français et en Histoire-Géographie (et dans quelques années en philosophie...), ils peinent tant devant l'ampleur de la tâche, que certains d'entre eux risquent de passer du stade de la difficulté scolaire à celui d'échec scolaire, selon les critères élaborés par Philippe Meirieu. A mon grand regret, c'est déjà le cas pour un de mes élèves...

Le lycée se veut ouvert à un public toujours plus large, mais il semble qu'il ne se soit pas pleinement adapté à ce changement : il aurait gardé quelques vieilles habitudes, désormais incompatibles avec l'objectif affiché de « 80 % d'une classe

d'âge au bac ». Avant cette massification de l'enseignement secondaire, le problème de la qualité de l'écrit des futurs bacheliers ne se posait guère à ce niveau, l'élimination des élèves en difficulté dans ce domaine s'opérant avant l'entrée en seconde. Ce problème est devenu prégnant aujourd'hui mais le lycée ne propose guère de recours pour ces élèves en peine (une seule heure de soutien hebdomadaire en français me semble bien peu de choses...). C'est ainsi que, sans formation préalable, sans la moindre structure officielle de remédiation, je me suis retrouvée à « colmater les brèches » comme je le pouvais, à « bricoler » de l'aide individualisée au débotté, bref, à improviser là où, parce que c'est un problème délicat, j'aurais souhaité trouver un réseau, des conseils, une mine d'expériences encadrées par l'institution... Et l'année prochaine, comment ferai-je face à des élèves aux problèmes similaires, dans trois, quatre ou cinq classes et non plus une seule ? D'aucuns me diront que je devrais faire davantage confiance aux professeurs de français, que ce type de problèmes est de leur ressort et pas du mien, mais il me semble qu'en dépit des efforts méritoires de mes collègues de lettres, cela ne suffit pas : eux-mêmes peinent à trouver le temps nécessaire aux remédiations et beaucoup m'affirment qu'ils seraient ravis de voir qu'un soutien dans d'autres matières que la leur se développe... Si de tels dispositifs existaient, on pourrait alors imaginer plus facilement de créer des passerelles entre les disciplines et de travailler en réseau, en élaborant l'aide individualisée proposée aux élèves en commun, ce qui aurait sûrement le mérite d'éviter bon nombre de tâtonnements. Vœu pieu de ma part, probablement : ce type de dispositif n'existe pas d'une part et je me fais, d'autre part, peut-être des illusions quand je pense que les enseignants de lycée accepteraient facilement de travailler en commun, car je sais que ce n'est guère dans leurs habitudes (à leur décharge, je dirais que les enseignements tels qu'ils sont pratiqués en France ne s'y prêtent guère...).

Les difficultés rencontrées à l'écrit, si elles ne sont la plupart du temps que l'expression en aval d'une chaîne de difficultés diverses situées plus en amont, sont en revanche un très bon signal, à mes yeux, d'un éventuel échec scolaire. Bien sûr quand je parle de difficultés à l'écrit je distingue ceux de mes élèves qui sont un peu patauds dans leur expression de ceux qui sont véritablement incohérents. Pour certains de mes collègues, ces derniers n'ont tout simplement pas leur place au lycée. Je ne me pose pas le problème sous cet angle : pour moi ces élèves sont là, ils

méritent toute mon attention et je me dois d'atténuer au maximum la souffrance psychologique qui pourrait naître de leurs échecs répétés, *a fortiori* de ne pas contribuer, par une attitude de rejet ou de mépris, même inconsciente, à la déclencher. Bien sûr, on ne peut pas les protéger de tout, un jour il y a le bac, un jour les couperets tombent, mais si ce jour là ils sont un peu mieux armés, s'ils ont les moyens de se bagarrer avec la difficulté, alors, ce jour-là, je me dirai peut-être que j'aurai correctement fait mon travail.

# BIBLIOGRAPHIE

## DYSLEXIE

BAUMIER-KLARSFELD A., « Dyslexie : le handicap visible », *Le Monde de l'éducation*, n° 280, avril 2000, p. 54-55.

BRIZARD C., « Dyslexie, ces enfants en mal de mots », *Le Nouvel Observateur*, n° 1928, 18 octobre 2001, p. 60-61.

BRONNER L., « Exclusif : le projet qui pourrait changer la vie des enfants dyslexiques », *Le Monde de l'éducation*, n° 290, mars 2001, p. 60.

CRUIZIAT P., LASSERRE M., *Dyslexique, peut-être ? Et après...*, Paris, Syros, 1995, 129 p.

DEBROISE A., « Les dyslexiques gagnent une bataille », *Science et Vie*, n° 1006, juillet 2001, p. 90-95.

DUVILLIE R., *Petit dyslexique deviendra grand*, Paris, Marabout, 2004, 246 p.

FIJALKOW J., « Dyslexie : le retour », *Dialogue*, n° 109, juillet 2003, p.6-11.

OUZILOU C., *Dyslexie, une vraie-fausse épidémie*, Paris, Presses de la Renaissance, 2001, 212 p.

SEKNADJE-ASKENAZI J., « Le Plan d'action interministériel *Dysphasies-Dyslexies* à destination des enfants affectés par un trouble spécifique du langage », *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 13, 1<sup>er</sup> trimestre 2001, p. 143-146.

TOURBE C., « Dyslexie – Les malmenés de la lecture », *Sciences et Avenir*, n° 621, novembre 1998, p. 50-56.

## DIFFICULTES SCOLAIRES ET REMEDIATIONS

BLOCH M.-C., GERDE B. (dir.), *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*, Lyon, Chronique Sociale, 1998, 305 p.

DESPINOY M., *Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire : traitements et remédiations*, Paris, Dunod, 2004, 226 p.

EVELEIGH H., « Tu y vas, toi, en AI ? », *Les cahiers pédagogiques*, n° 395, juin 2001, p. 54-55.

FOURNIER J.-P., « Les notes, comment faire avec ? », *Les cahiers pédagogiques*, n° 438, décembre 2005, p. 23-24.

GILLIG J.-M., *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Paris, Hachette Education, 2001, 191 p.

GRANDGUILLOT M.-C., *Enseigner en classe hétérogène*, Paris, Hachette Education, 1993, 159 p.

JALIGOT A., WIEL G., *Construire des stratégies de nouveau départ – Organiser des parcours scolaires personnalisés*, Lyon, Chronique Sociale, 2004, 183 p.

MEIRIEU P., *L'école, mode d'emploi – Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 14<sup>e</sup> éd. 2004 (1<sup>e</sup> éd. 1985), 188 p.

MERSCH-VAN TURENHOUDT S., *Gérer une pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck Université, 1989, 210 p.

MORINET C., « De l'oral réflexif à l'écrit », *Les cahiers pédagogiques*, n° 438, décembre 2005, p. 49-51.

NATANSON D., « Diminuer la pression évaluative en lycée », *Les cahiers pédagogiques*, n° 438, décembre 2005, p. 25-26.



# ANNEXES

ANNEXE 1 : L'activité cérébrale lors de la lecture – Images TEP

ANNEXE 2 : Difficulté et échec scolaire selon Philippe Meirieu

ANNEXE 3 : Les modules selon M.-C. Grandguillot

ANNEXE 4 : Travaux de Catherine

ANNEXE 5 : Travaux de Bertrand

ANNEXE 6 : Une composition écrite de Kévin

ANNEXE 7 : Contrôle d'Histoire - Catherine, Bertrand, Kévin et Mathieu