

Titre de l'action : La classe de 1^{ère} d'adaptation : une seconde Chance ?

Académie : Créteil

Lycée Professionnel St Exupéry-Créteil
2-4 rue Henri Matisse
94000 Créteil

N° Tel : 01 41 94 28 28

Nom de la personne contractualisée : Elisabeth Lucas

Mail : Elisabeth.Lucas1@ac-creteil.fr

Classe concernée : 1^{ère} d'adaptation

Résumé de l'action : Cet écrit rend compte du travail réalisé sur deux années scolaires par un professeur de français avec une classe de 1^{ère} STT d'adaptation, constituée d'élèves venant de BEP et présentant des difficultés spécifiques, inhérentes à leur parcours scolaire particulier. Sa réflexion porte sur la place centrale du français dans leur adaptation, leur projet de réussite et montre la nécessité de leur sensibilisation progressive à la littérature, dans la perspective de l'EAF, un enjeu majeur pour tous. Elle évoque aussi l'importance de développer une relation ajustée avec des élèves ayant une image dévalorisée d'eux-mêmes, souvent en demande d'écoute et d'encouragement.

LA CLASSE DE 1^{ère} D'ADAPTATION : UNE SECONDE CHANCE ?

L'idée de réaliser cet écrit, qui peut trouver sa place dans le cadre d'une étude élargie aux 1^{ères} STT et STG, est née des difficultés rencontrées l'année dernière, lorsque j'ai pris en charge l'enseignement du français dans une classe de 1^{ère} d'adaptation. Une réflexion s'est donc amorcée depuis deux ans, à l'instigation de Mme Kpatindé, proviseur adjoint du lycée Saint-Exupéry de Créteil, où j'exerce depuis septembre 2001, qui a pris forme tout au long de cette année scolaire 2004-2005, soutenue et stimulée par le travail de pensée et de recul permis par les rencontres régulières avec l'accompagnatrice du projet, Pascale Monnet-Chaloin.

Un questionnaire proposé aux élèves, début février 2004, en fut le point de départ : deux séries de questions, qui les invitaient dans un premier temps à se resituer dans l'état d'esprit de fin de BEP puis à réfléchir au présent, soit cinq mois après la rentrée, leur permettaient de faire un bilan. Après un premier mouvement de contestation, ils ont tous très volontiers accepté de jouer le jeu et profité, semble-t-il, de ce moment pour s'interroger et réévaluer, entre autres, l'image d'eux-mêmes et de leur scolarité .

Présentation de la classe

La classe de 1^{ère} STT dite d'adaptation, limitée à 28 élèves et constituée d'élèves titulaires d'un BEP (Comptabilité ou Secrétariat) est répartie en deux groupes : 14 élèves en CG (Comptabilité Gestion) et 14 en AAC (Action Administrative et Commerciale). L'emploi du temps de cette classe bénéficie d'aménagements qui favorisent l'adaptation et le rattrapage dans les matières générales, sous forme d'heures de cours supplémentaires, en particulier en mathématiques et français.

Sur le secteur, le lycée Saint-Exupéry propose cette passerelle et pour cette année scolaire 2004/2005, accueille en 1^{ère} d'adaptation, outre huit élèves déjà en BEP dans l'établissement, des élèves venant de douze autres lycées, recrutés sans autre critère qu'une base de données chiffrées. Il est regrettable qu'il n'y ait pas là de critères personnalisés liés à la motivation et au projet de l'élève. Nous n'avons donc pu procéder à aucune étude de dossier ni à aucun entretien avec les futurs élèves de la classe. Aussi, en dépit du désir clairement exprimé par les élèves eux-mêmes d'anticiper et préparer le grand saut, il est donc très difficile, voire impossible, de travailler en amont, comme nous l'avions imaginé et tenté.

Avant toute analyse, il m'a paru important de donner la parole aux élèves et de présenter une synthèse de leurs témoignages précieux (cités entre guillemets) sur leur expérience et leurs besoins identiques, sans doute, à ceux de bon nombre d'élèves de ces sections. Ces réponses, lucides et courageuses, se sont révélées très instructives et ont mis à jour des souffrances que nous, enseignants, ne soupçonnions pas. Nous étions bien obligés de nous questionner et de nous adapter à notre tour.

Les motivations et les besoins

En premier lieu, conscients de l'importance des études, nombreux sont les élèves qui mentionnent les bons résultats obtenus en BEP et l'envie de continuer des études plus « poussées », dans la perspective d'un « meilleur diplôme », souvent le BTS. Aller en 1^{ère} signifie pour beaucoup « passer un cap », avoir « une deuxième chance » ou « une issue de secours ! » après les déceptions de fin de 3^{ème}, reprendre « un circuit général » voire, et l'expression en dit long, « normal », qui ouvre d'autres horizons professionnels. Ainsi, avec ce nouveau « choix », « on croit qu'on va réussir ».

Outre l'ambition, des motivations semblent plus personnelles ou affectives : certains avouent ne pas avoir « aimé la filière professionnelle en BEP » et désirent « découvrir de nouvelles matières », « privilégier la théorie par rapport à la pratique » voire « se sentir moins cancrés » ! Beaucoup veulent « prendre une revanche », « prouver », soit à eux-mêmes soit à leur entourage, parents ou professeurs, qu' « ils sont capables de réussir ».

Concernant les besoins plus scolaires, des élèves confirment qu'il faut renforcer les matières générales : français, mathématiques et langues. Pour leur permettre d'être « mieux préparés », les professeurs de BEP devraient insister plus sur « ce qu'est VRAIMENT la 1^{ère} d'adaptation » car la « réalité » est plus « dure » encore qu'annoncée. Il faut donc les informer, expliquer davantage.

Ils distinguent nettement, « filières professionnelle et technologique » qui requièrent des « méthodes différentes ». En BEP, selon leur vision, « n'importe qui peut y arriver » : « il suffit d'une bonne écoute et d'une attention correcte en cours » pour réussir car « il n'y a pas de devoirs à la maison ». Il convient donc, outre de « savoir écrire et prendre des notes », de se préparer « à un emploi du temps chargé », du fait « du travail chez soi » dont « on a perdu l'habitude ».

Quant aux besoins plus spécifiquement « psychologiques », ils ont souvent été évoqués en filigrane. Apparaît l'écart, maintes fois rappelé, entre les conditions d'apprentissage des deux niveaux : « en BEP, dit l'une d'eux, les élèves sont entourés voire protégés par les profs et le travail en classe et l'ambiance » différent, du fait d'une « plus grande ou meilleure communication »; entendons là l'évocation d'un « encadrement maternant », d'une atmosphère presque familiale, qui font cruellement défaut en 1^{ère}.

«Courage, motivation, volonté, engagement, assiduité, sérieux, ponctualité persévérance et détermination», des termes récurrents dans ces écrits, sont indispensables pour s'adapter. La demande « d'une relation d'échange plus directe » avec les profs, par exemple en ayant « plus de temps avec le professeur principal », trahit le besoin de « confiance » ou d'encouragement, de soutien de la part des adultes, qui peuvent « croire aux capacités des élèves ». Cette dimension du temps s'exprime aussi dans le besoin d'une « méthode plus progressive entre le BEP et la 1^{ère} ».

Entre imaginaire et réalité : l'image de soi, la classe de 1^{ère}

Nous l'avons compris, ce passage n'est pas vécu à la légère ; s'y rattachent des enjeux importants concernant l'image de soi. « En BEP, les autres nous regardent et on a des sentiments négatifs vis-à-vis de nous » si bien que « là (en 1^{ère}), on se sent mieux » ! Cette phrase, entendue comme un soulagement, rappelle non seulement le vécu douloureux en BEP mais signale une perception positive, assez généralement partagée, de la classe de 1^{ère}, attendue, rêvée, comme une « classe calme et travailleuse où les profs feraient les cours sans explications et où les élèves seraient plongés dans leurs livres ».

La réalité dément rapidement cette fantaisie. Après cinq mois de cours, ils s'évaluent dans l'effort et l'épreuve. La plupart expriment leur déconvenue car « il faut s'accrocher » et « travailler seul et être autonome », leurs déceptions face à des profs « moins compréhensifs et moins humains ». Cette solitude dans le travail, en regard de l'illusion de famille que représentait le BEP, n'est pas toujours ressentie de manière positive. De façon générale, l'image de la première est pour eux celle d'un « niveau élevé » voire « trop élevé », par « le changement total de méthode et le doublement des heures de travail », le « rythme », la « rigueur » exigés. Cette représentation se modifie, semble-t-il, avec l'acquisition progressive des méthodes.

Ils ont l'impression de « sauter des étapes », ce qui est particulièrement vrai en français, puisque ces élèves accomplissent en une année ce que les autres élèves de 1^{ère} font en deux ;

ils manquent de bases pour construire un savoir cohérent et mobilisable, pour s'organiser. Les résultats scolaires, très différents de ceux du BEP, ont surpris, déçu et sont quelquefois vécus comme « un échec total » ou « un bilan nul », quand les notes sont « mauvaises dans toutes les matières ». Mais l'adaptation diffère bien sûr selon les cours : les lacunes dans les disciplines générales sont compensées par des compétences acquises en BEP dans les matières technologiques.

Le bilan psychologique et moral apporte des remarques encore plus intéressantes. Un changement radical de vie est signalé parfois. Presque tous signalent le stress et la fatigue intense, des difficultés de concentration; il n'est pas rare, en effet, que des élèves s'endorment en classe. Lorsque le niveau n'est pas atteint, se profilent omniprésents « la peur de rater » et le sentiment d'être « nul » ou « mauvais ». On ressent à travers cela une lutte constante contre le découragement, dans lequel ces élèves voudraient parfois nous entraîner et auquel il faut résister, qui reflète assez bien l'atmosphère de la classe à cette époque de l'année.

Malgré cet état de fait, à ce moment de leur cursus, pour la plupart, qu'ils maîtrisent ou non les méthodes ou l'organisation, ils estiment que leur adaptation est partiellement ou totalement réussie et déclarent ne pas regretter ce choix. Pour beaucoup d'entre eux mais pas tous, leur image d'eux-mêmes a évolué, ce que dénotent leur nouvelles habitudes vestimentaires, vers plus de sérieux, de maturité, d'assurance, de confiance et de responsabilité. Si l'une, lucide, se sent encore « fragile parce que décourageable », une autre affirme : « j'ai une image de moi en gagnante, je mérite car je travaille beaucoup ». Un élève attend même impatientement la terminale afin de passer son bac. Son obtention signifiera pour lui non seulement une adaptation réussie mais « LA réussite ».

En tous les cas, ni eux ni leurs parents n'aiment qu'on leur rappelle qu'ils viennent de BEP ; l'évoquer comme un échec, même au passé, suscite de vigoureuses réactions, comme j'en fus le témoin lors d'une rencontre parents/professeurs. N'y a t'il pas eu, parfois, en amont, des erreurs d'orientation plutôt qu'échec, du moins pour certains d'entre eux? Cependant, deux bonnes élèves justifient leur passage en BEP, qui a permis à l'une de mûrir et à l'autre de reprendre confiance dans son parcours scolaire par sa réussite au BEP.

Leçons à tirer

Les obstacles sur lesquels ces élèves butent sont de tous ordres ; leurs difficultés relèvent du domaine cognitif et sont souvent compliquées par des problèmes personnels, familiaux ou sociaux (plusieurs exercent une activité salariée). Leurs attentes sont grandes et leurs déceptions proportionnelles à ces aspirations bien compréhensibles. Sans sortir du contexte scolaire et outrepasser leurs fonctions, il convient donc pour les enseignants d'en tenir compte et d'agir sur plusieurs plans : redonner confiance, par la relation, dans le groupe et individuellement ; introduire progressivement les difficultés surtout en début d'année ; faciliter le passage vers l'abstraction qui se heurte de façon répétitive, et ce pendant des mois, à la phrase écran : « c'est trop difficile ».

Sur le plan de l'établissement, ces réponses nous invitaient à travailler dans le sens d'une anticipation par le repérage, l'information, la préparation des futurs élèves de 1^{ère} d'adaptation, grâce au soutien disciplinaire entre autres et l'autonomisation, par la concertation avec les enseignants de BEP et la constitution de l'équipe pédagogique. A cette fin, un travail préparatoire, limité, bien évidemment, aux élèves de l'établissement a été effectué. En mai 2004, neuf élèves, issus de terminales BEP, ont participé, en classe de 1^{ère}, à 1h de mathématiques et à 2h de français. Curieusement, les élèves de BEP se sont montrés très intéressés par le cours de français, participant activement, prenant des notes. Les élèves de 1^{ères}, en revanche, étaient particulièrement agités, dissipés, adoptant, pendant le temps d'échange prévu, une attitude distante, peu coopérative voire supérieure, que j'interprétera

comme la difficulté à se retrouver confrontés avec la classe et le milieu dont ils étaient « originaires ». Aux questions posées par les BEP, ils ont répondu de façon sibylline, en « initiés », soulignant, avec excès et emphase, la difficulté, l'écart de niveau et l'importante quantité de travail à fournir, comme pour bien marquer la différence entre deux mondes désormais devenus étanches. J'ai revu ensuite trois fois les élèves de BEP ayant participé à cette immersion anticipée, pour un échange et pour une mise à niveau en français : ils étaient huit au premier rendez-vous, deux filles se sont présentées la deuxième fois, puis une seule. Paradoxe de ces élèves qui veulent, et tout à la fois ne veulent pas, être aidés, travailler !

Hostilité et agressivité en début d'année scolaire

Les élèves du lycée que j'ai pu rencontrer dès le printemps ont effectué, en septembre 2004, une rentrée plus détendue, au moins dans le cours de français ; cette sensibilisation semble avoir fonctionné dans le sens d'une dédramatisation. Trop ? On peut se le demander, car s'ils sont moins tendus, ils paraissent plus lents à se mettre au travail, tout au plaisir, pour certains, de goûter leur récente promotion.

A la rentrée 2004-2005, toute l'équipe pédagogique est confrontée à un problème général, qui n'est pas résolu à l'heure où j'écris. La classe, surtout quelques garçons qui s'amusent, semble avoir d'emblée manqué du sérieux élémentaire pour suivre à ce degré plus élevé d'études. De surcroît, si l'an passé nous avons dû gérer deux ou trois élèves assez « caractériels », cette année scolaire-ci, c'est l'absentéisme massif dans tous les cours qui pose un vrai problème ; avertissements, sanctions, blâmes, convocations de parents, mise en place d'équipes éducatives n'ont guère amélioré la situation. Certains élèves allèguent la fatigue, l'ennui, des tensions réelles entre individualités, un manque de solidarité, des moqueries et des menaces, qui leur ôtent toute envie de venir en classe et leur font même remettre en question le projet de passer le bac.

Plus qu'ailleurs, les professeurs sont mis à l'épreuve dans ces classes en début d'année ; testés, nous devons faire la preuve que nous sommes des adultes fiables et fermes, avant qu'une relation de confiance, indispensable au processus de réussite, s'instaure avec des élèves habitués à tout percevoir sur le mode affectif voire défensif. Ils sont souvent réactifs, agressifs à la moindre remarque ; est-ce, comme ils le confieront plus tard, parce que la peur d'échouer les taraude sans cesse ? En effet, certains manifestent, parallèlement, un besoin constant d'être rassurés, d'autres montrent qu'ils n'ont pas perçu les enjeux de la 1^{ère} et mettent en péril leur scolarité par leurs absences et leur désinvolture.

Dans ce contexte peu favorable, l'enseignant de français ne représente-t-il pas, outre l'institution qui les a rejetés, la culture dont ils se sentent exclus et que, de ce fait, ils critiquent et rejettent à leur tour parce qu'elle exige un effort et suppose des codes qu'ils ne maîtrisent pas ? Des comptes semblent se régler après-coup avec l'école, dont nous faisons les frais mais que nous pouvons transformer, peut-être, avec une bonne dose d'humour, d'optimisme et de courage, et en accompagnant ce passage d'un monde fermé à un monde ouvert, dont le bac n'est qu'un enjeu parmi d'autres.

Du français à la littérature

Quelle place peut prendre le cours de français, une langue que la plupart ne parlent pas en famille, dans cette adaptation ? A quelles capacités nouvelles doivent-ils faire appel ? Quelle représentation se font-ils du monde de la culture en général et de la littérature en particulier ? Quelles compétences, travaillées en français, sont transférables dans d'autres disciplines ? Pour l'enseignant de français, en tous les cas, il s'agit d'une gageure car il doit permettre à ces élèves d'accomplir un saut cognitif important : accomplir, en une seule année,

le passage du BEP au bac de français, les préparant à l'oral et à l'écrit. Une grande traversée, doublée d'une formation accélérée. Comment leur redonner confiance, leur faire dépasser inhibition et malaise au sortir du BEP, quand ils ont perdu l'habitude de travailler et penser ?

La tâche est complexe et j'ai centré la présente analyse sur quelques points : les codes, la prise de notes, la communication et l'oral, l'écrit de réflexion, activités en principe communes à différentes disciplines, et quelques exemples d'exercices qui ont fonctionné. Je précise que l'ordre des séquences et le moment d'aborder les objets d'étude ne relèvent pas de ma seule décision mais d'une volonté commune de l'équipe des professeurs de lettres du lycée, en vue des évaluations lors des devoirs communs.

Tout d'abord, interrogés sur la place du français dans leur cursus, les élèves ont exprimé tous l'importance de cette matière, « essentielle » non seulement dans les études mais dans la vie quotidienne : pour « communiquer », « enrichir son vocabulaire » (ils me posent en effet beaucoup de questions sur le sens des mots, même en dehors du contexte scolaire), « exprimer des sentiments », « se faire comprendre », « savoir tenir un discours argumenté et valable » dans une langue correcte, toutes choses qui comptent pour leur « futur métier ». De manière plus profonde, les premiers textes et objets d'étude abordés leur ont montré l'intérêt de la culture qui « permet de s'épanouir » car « elle est une ouverture sur le monde » ; une élève se sent « enrichie », « grandie dans sa manière de penser » et, parlant « des connaissances auxquelles on ne doit pas être insensible », une autre évoque l'accès au « sens » et « à la parole ». Mais ne nous leurrions pas, pour quelques-uns, le cours de français reste « relou » (« lourd » en verlan).

Ces réflexions positives constituent une petite victoire dans la lutte inégale, d'un point de vue quantitatif ou mathématique, avec des matières d'un coefficient bien plus élevé au bac, critère qui sanctionne l'enseignement de la littérature en classe de STT. La perspective des EAF en fin d'année, régulièrement rappelée, ne suffit pas toujours à motiver. Et un coefficient de 1 (groupe CG) ou 2 (groupe AAC) à l'oral et de 2 à l'écrit, pour les deux sections, ne fait guère le poids au regard d'un coefficient de 8 en communication par exemple.

« Madame, vous savez qu'il y a un grand écrivain qui est mort ? » : claironne Y, tout fier de lui. C'est lundi matin, et je n'ai pas pris connaissance de l'actualité durant tout le week-end. Devant mon étonnement et mon évidente ignorance, il ajoute encore plus satisfait et comme enorgueilli : « Oui, c'est Françoise Sagan et même, elle a écrit un roman très célèbre, *Bonjour Tristesse* ». Par cette anecdote, Y signifie son entrée dans le monde de la littérature, notion nouvelle alors, que nous avons expliquée dès le premier cours de l'année.

Absent en cours depuis deux jours, Y est néanmoins présent le soir, au théâtre, ce mardi 9 novembre à la MAC (Maison des Arts et de la Culture de Créteil), avec 17 de ses camarades de 1^{ère}, pour voir une représentation d'une pièce que nous avons étudiée en classe et par laquelle nous avons inauguré l'année scolaire : *Le Jeu de l'Amour et du Hasard* de Marivaux. Manifestement quelques-uns ignorent des codes qui nous semblent aller de soi dans ces circonstances: plusieurs élèves passent l'heure et demie (la pièce était relativement courte heureusement !) à regarder leur portable allumé sans écouter un spectacle, qui demande une attention toute particulière au langage ni respecter les autres spectateurs. L'un d'entre eux, conscient d'un comportement problématique, s'excuse ou plutôt se justifie, arguant qu'il vient au théâtre pour la première fois de sa vie ; cela tempère un peu ma colère et je mesure l'utilité de la démarche. Le projet d'une deuxième sortie au théâtre, dont ils sont désireux, et qui leur permettrait de montrer qu'ils ont assimilé quelques codes culturels, par exemple en s'habillant spécialement pour l'occasion, n'aboutit malheureusement pas, faute de places.

Le premier écueil en cours est la difficulté à communiquer réellement par manque d'écoute et de concentration. Il est courant que trois ou quatre élèves répondent et parlent à la fois, ce qui ne les gêne pas le moins du monde. Lorsque j'ai souligné ce problème et

questionné sur ce qu'est pour eux « la communication », une discipline à leur programme, j'ai eu la surprise d'entendre, parmi d'autres, les réponses suivantes : « mais j'ai parlé la première ! » ou « communiquer, c'est répliquer ! ». L'une dit que « prendre » la parole suffit, l'autre prouve, une fois de plus, son agressivité.

La deuxième difficulté réside dans la prise de notes. Malgré une initiation proposée au début de l'année scolaire, ils résistent à prendre spontanément des notes de cours, refusent d'utiliser les abréviations. Peut-être, leur orthographe et leur syntaxe n'étant pas fixées, s'accrochent-ils aux mots entiers et aux phrases dans leur intégralité. De plus leur mémoire à court terme manque d'entraînement, comme le prouvent leurs demandes réitérées de répéter. Ils préfèrent visiblement quand je dicte conclusions et parties de commentaires de textes, ce qui prend du temps. Quant à l'organisation de leur classeur, signe d'un manque de rigueur, aggravée par les cours manqués, elle laisse sérieusement à désirer pour la plupart. J'ai noté peu de progrès sur ces points.

Devant ce tableau un peu sombre, et profitant des heures en groupes, j'ai décidé très tôt dans l'année scolaire de mettre en place l'apprentissage de l'oral et de le systématiser. Outre une préparation précoce au bac, je vois deux avantages à cette pratique: une manière d'approfondir, réviser les textes destinés à figurer sur le descriptif du bac et une façon de se constituer une grille de critères, utile à l'oral et à l'écrit, pour s'entraîner, s'évaluer, soi-même ou entre élèves. Très vite, après les premiers oraux qui tournent court, ils repèrent les problèmes de plan, d'introduction et les difficultés de communication ou d'élocution, l'utilisation des notes et le recours aux citations, chez les élèves qui passent. Ainsi, ils s'approprient peu à peu la méthode, tout en se familiarisant avec des textes qu'ils jugeaient auparavant inabordables. Je leur donne ensuite une grille plus officielle des critères, pris en compte par les correcteurs au bac dans la note, qui objective et confirme, tant pour l'oral que pour l'écrit, ce qu'ils ont eux-mêmes découvert. En avril, dans une atmosphère qui s'est détendue, quelques élèves, qui ne reculent plus devant l'épreuve et qui jouent le jeu avec sérieux, présentent des commentaires tout à fait satisfaisants, dont bénéficient aussi ceux qui, maintenant, les écoutent. Chacun sait en pointer les faiblesses avec pertinence.

Certains exercices demandent un niveau d'abstraction et de réflexion supplémentaire qui les effarouche. A cet égard, l'apprentissage de la dissertation se révèle particulièrement délicat. Cet exercice, complexe, ardu sur le plan intellectuel, pour tout élève aujourd'hui, multiplie les difficultés : penser dans l'abstrait, faire appel à une culture littéraire, organiser son raisonnement et rédiger. Il est quasiment insurmontable pour ces élèves. Si je ne les encourage pas à choisir ce sujet d'écriture aux épreuves du bac, je décide néanmoins, en le leur expliquant, de ne pas faire d'impasse sur cet exercice que les élèves sortant de seconde ont déjà un peu anticipé. Nous optons, face aux difficultés rencontrées, pour un travail de groupe ; les élèves du groupe AAC, qui ont une heure de plus par semaine, préparent une dissertation entièrement rédigée, à la fois collectivement avec moi et individuellement, à l'intention de l'autre groupe (CG).

Pour ce faire, je profite de la correction du premier bac blanc de décembre. Le travail préparatoire de recherche des idées et des exemples, ainsi que la rédaction de l'introduction et de la conclusion, sont, au préalable, réalisés en classe. Puis chaque élève (parfois en groupe de deux) se charge de la rédaction d'un paragraphe, corrigé puis tapé à l'ordinateur, à la maison. Je procède à un collage de tous les paragraphes, qui réunis et photocopiés, constituent un modèle finalisé, distribué à l'ensemble de la classe. La dissertation ainsi rédigée est lue et commentée en classe entière. Certains élèves paraissent assez fiers du résultat final et ont plaisir à partager avec l'ensemble de la classe leur production mise en forme et bien présentée. Je ne sais si la démarche sera reproductible, modélisable mais une telle expérience

de réussite collective donne sens à un apprentissage parfois laborieux et montre, tout simplement que c'est possible. Malheureusement, un tel travail de recherche, faisant place au tâtonnement nécessaire à tout apprentissage, est un luxe en classe d'examen, où l'on est obligé de privilégier la production et le résultat.

Par ailleurs la correction de ce devoir, qui comporte deux textes féministes du XVIIIème siècle, de Marivaux et Beaumarchais, suscite de nombreuses réactions : le dépit dû aux notes n'explique qu'en partie les remarques acerbes et sexistes. Des conflits latents entre filles et garçons au sein du groupe se réveillent ainsi qu'une hostilité à l'encontre du correcteur (un autre professeur, puisqu'il s'agit d'un bac blanc) et des femmes en général. En même temps, j'observe le placement spontané des élèves dans la salle : une séparation quasi radicale garçons/filles (à l'exception d'un garçon très à l'aise parmi la gente féminine). Ma première impression, partagée par d'autres enseignants, est de trouver assez infantile cette façon d'être et d'envisager les relations. Mais à y regarder de plus près, cette véhémence vise à défendre leur culture, ce que revendiquent deux garçons qui pour l'occasion affirment, haut et fort, leur appartenance religieuse ; de cette manière, ils manifestent aussi leur attachement et leur fidélité aux valeurs et croyances familiales. Plus secrètement, ils protègent leur identité : « elle m'a pas respecté votre copine » (la correctrice). Cette situation, où se rencontrent et s'entrechoquent deux cultures, révèle une certaine violence latente, liée à des blessures, toujours prête à resurgir et que nous devons prendre en compte. Cet exemple, parmi d'autres, rappelle la nécessité de travailler constamment dans plusieurs directions et pas uniquement dans les aspects techniques.

Au deuxième trimestre, lorsque nous abordons les textes d'idées, une lassitude sensible et une lenteur dans le travail rendent la progression pénible ; les soupirs et les regards trahissent l'ennui. Les élèves sont rétifs : la langue âpre de Montaigne les rebute, les subtilités d'esprit de Diderot les laissent indifférents et interdits. Aucune connaissance ne semble s'engranger, ils sont prêts de renoncer et font tout pour me persuader de retirer Montaigne, autour duquel se cristallisent toutes leurs inquiétudes, de leur liste de textes. Je tiens bon. Quelques commentaires oraux les familiarisent avec ce texte au style étrange, ils se frottent à cette pensée et se laissent doucement convaincre par son propos : la nécessité d'avoir l'esprit ouvert sur le monde.

Les résultats à l'oral blanc de mars sont moins catastrophiques qu'ils ne le redoutent. Passé ce cap, ils éprouvent une sensation palpable de progrès, que je mets en évidence, entre la pièce de Marivaux, étudiée au premier trimestre, qui rétrospectivement leur semble facile, ce qui était loin d'être le cas alors, et les textes argumentatifs qui demandent plus d'efforts. Face au découragement qui menace, et les élèves et leur professeur, il est essentiel de maintenir des exigences avec eux, même s'ils font tout pour nous dissuader de poursuivre dans cette voie. Il est important, aussi, qu'ils ressentent une progression et des progrès et indispensable également de leur en faire prendre conscience.

Il me semble alors que le plus dur est passé. Comme je l'espérais, nous trouvons plus de plaisir, lors de la séquence sur la poésie. Je demande la rédaction d'un sonnet en alexandrins ; c'est un vrai bonheur de les voir tous se prendre au jeu, compter sur leurs doigts les syllabes et exprimer leurs sentiments, car le registre lyrique semble tout particulièrement les inspirer, sur des sujets assez variés, passant de l'amour et de l'amitié ou de considérations météorologiques, à des réalités plus en prise avec l'actualité, comme les attentats du 11 septembre ou le racisme. Quelques-uns des poèmes sont très réussis.

Enfin, avec le biographique, j'ai l'impression qu'ils se retrouvent en pays connu. J'ai donné depuis plusieurs mois une lecture au choix : *Lettres à sa fille* de Calamity Jane, *La*

Place d'Annie Ernaux, *Métaphysique de tubes* d'Amélie Nothomb, *Le Premier homme* de Camus, *L'Amant* de Marguerite Duras, *Enfance* de Nathalie Sarraute. Nous étudions en classe et dans son intégralité : *Lambeaux* de Charles Juliet. Ces lectures semblent les inspirer plus que les précédentes. Deux filles, souvent absentes, reviennent au cours, participent avec pertinence ; elles questionnent, se projettent dans la destinée du personnage de la mère décrite par Charles Juliet, se prennent de passion pour *L'Amant* et lisent, de leur propre initiative, *L'Amant de la Chine du Nord* et d'autres romans de Marguerite Duras. La dimension affective est convoquée. L'abstrait rejoint là le concret, un pont naturel s'établit avec leur expérience de vie, dont témoignent presque tous leurs écrits, plus sensibles et plus impliqués. Mieux : O. me rend pour la première fois un devoir lisible, soigné, intelligible qui lui vaut enfin la moyenne. Les élèves n'ont plus besoin de s'accrocher, ils sont accrochés. Le lien avec eux, maintes fois malmené, maltraité, a résisté. Ils adhèrent.

Pour conclure ?...

Le tableau de la classe, au troisième trimestre, n'est nullement idyllique. De même, je ne présente pas ce compte rendu d'expérience comme un modèle du genre. Les difficultés sont bien réelles et il reste des traces, même atténuées, d'un complexe de base de l'élève qui n'a pas choisi la voie royale, dite générale, vers le bac. Quelques élèves ont abandonné, soumis à des pressions extérieures sur lesquelles nous n'avons pas de pouvoir, d'autres se maintiennent à un niveau plus qu'honorable. Malgré un parcours semé d'embûches, la résistance passive et les stratégies de dissuasion, j'ai gardé le cap, maintenu le niveau en fonction du bac, quels que soient les absents. J'ai, en revanche, lâché sur les exigences trop perfectionnistes et j'essaie d'être moins critique, de ne pas réveiller les vieux monstres tapis, le spectre de l'échec. Bien au contraire, ce travail de réflexion m'a permis de poser un regard plus positif sur les réussites, si minimes soient-elles, de cette classe éprouvante mais attachante. Et je m'en réjouis. Plus encore que pour tout autre classe, il est essentiel de valoriser les progrès de ces élèves. En juin 2005, le descriptif des activités comprendra moins de textes que je ne l'aurais souhaité. Enseigner justifie l'apprentissage de l'effort, pas le forçage.

Lors des devoirs communs, la classe de 1^{ère} d'adaptation a parfois obtenu, même en français, la meilleure moyenne parmi les classes de STT de l'établissement. Au terme de l'année scolaire passée, soit à la session 2004, voici leurs notes, à l'oral et à l'écrit, aux épreuves de français:

- A l'écrit, les notes s'échelonnent de 2 à 12/20 ; 5 élèves seulement ont au-dessus de 10/20; la moyenne est de 6,6 /20. Pour comparer, la moyenne de l'ensemble des 1ères STT de l'établissement, soit 7,54/20, est supérieure de presque 1 point.
- A l'oral : les notes vont de 4 à 15/20 ; 10 élèves ont au-dessus de 10/20; la moyenne est de 8,69/20. La moyenne à l'oral, pour l'ensemble des 1ères STT de l'établissement, présente un écart sensiblement équivalent à celui de l'écrit : 9,38/20.

Il manque peu pour que soit atteinte la même moyenne. A quoi tient ce « peu » ? Un plus de travail ? De confiance ? Un travail anticipé en BEP sur les bases ? Un meilleur recrutement ? Outre l'effort porté sur tous ces points, il conviendrait de privilégier davantage le travail en équipe, qui a manqué cette année, pour offrir un miroir positif à ces jeunes et leur permettre sans doute d'articuler leurs connaissances et de mettre plus de jeu, de liberté, dans leur pensée et les accompagner ainsi vers leur réussite. Et tout compte fait, les chiffres importent peut-être moins qu'un certain regard qui évolue, sur soi-même et sur les possibles proposés par l'école.