

DISCOURS D'ENSEIGNANTS SUR LES DIFFICULTES AVEC L'ECRIT DES ELEVES DE LYCEE PROFESSIONNEL

Marie-Cécile GUERNIER,
maître de conférences en sciences du langage, IUFM,
université Claude Bernard, Lyon 1, laboratoire Lidilem, Grenoble 3

■ Dans un article intitulé "Acquis des enfants et compétences des adultes" paru dans le numéro 29 de la revue XYZep en décembre 2007, Véronique Leclercq insiste sur la nécessité de développer les échanges entre les systèmes de formation scolaire et post-scolaire. Elle indique en particulier que "l'école ne peut pas rester en marge des réflexions et décisions autour des compétences clés qui devront caractériser "l'honnête européen" ". J'adhère à ce propos. Pour mener cette réflexion commune afin de mieux comprendre comment se construit pour un individu le curriculum qui le mène à une maîtrise insuffisante de l'écrit au regard des exigences sociales et économiques actuelles, il me semble nécessaire d'observer comment l'école est, elle aussi, confrontée à ce problème, en particulier dans les filières professionnelles qui scolarisent de jeunes adultes. Ces filières me semblent être un bon terrain d'observation et peut-être celui à partir duquel on pourra commencer à dessiner le *continuum* entre le scolaire et le post-scolaire, le scolaire et le hors-scolaire. En effet, l'orientation des élèves du second degré dans les filières de l'enseignement professionnel est souvent motivée par une maîtrise insuffisante de l'écrit. Ainsi, tout enseignement et tout apprentissage reposant aujourd'hui dans le système scolaire français sur l'écrit, les enseignants de ces filières, quelle que soit leur discipline, se trouvent-ils en situation de faire la classe à des élèves en difficultés avec l'écrit, dans une situation didactique assez proche de celle que connaissent les formateurs des actions "savoirs de base". C'est là une convergence forte. Cet article a pour objet de rendre compte des difficultés liées aux compétences scripturales et lectorales que les professeurs de ces filières professionnelles repèrent chez leurs élèves.

Cependant avant d'entrer dans le vif du sujet de l'écrit, il est certainement utile de préciser les modalités de ce recueil effectué par la revue du Sceren *Lire au Lycée Professionnel*, publiée par le CRDP de l'Académie de Grenoble depuis 1989. Le champ d'investigation de cette revue concerne l'écrit dans les

filières de l'enseignement professionnel à la fois dans une perspective didactique (observation et analyse de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture en contexte scolaire) et dans une perspective socio-culturelle (observation et analyse des pratiques de l'écrit chez les jeunes scolarisés dans ces filières). Son comité de rédaction est composé de professeurs de français ou d'autres disciplines qui interviennent dans les filières dites de l'exclusion [lycée professionnel, Segpa (Section d'Enseignement Général par Alternance), classes d'insertion, etc.], professeurs documentalistes, bibliothécaires, formateurs d'enseignants et enseignants-chercheurs. Revue pédagogique, elle a pour ligne éditoriale de s'intéresser en priorité aux questions auxquelles sont confrontées les enseignants et les élèves dans les classes et dans les établissements scolaires et essaie de proposer des pistes de réflexion et d'action accessibles à la communauté enseignante. Ce faisant et au fil des années *Lire au Lycée Professionnel* s'est constitué de fait en un observatoire des lycées professionnels. C'est dans la logique de cette démarche que le comité de rédaction, préparant un numéro sur les difficultés que rencontrent les élèves avec l'écrit (numéro 56 paru en mars 2008) a organisé le 14 janvier 2008 une table ronde au cours de laquelle une dizaine de professeurs, pas uniquement de français, et exerçant dans des établissements divers (LP, Segpa, mission d'insertion intégrée dans un LP) a échangé sur cette question. Cet article rend compte des constats dressés par les professeurs. Ils concernent des jeunes gens qui ont entre 16 et 22 ans et qui en dépit des aléas d'une scolarité sinueuse et pour certains de parcours de vie difficiles (difficultés économiques et sociales, difficultés familiales, immigration forcée, voire situation non régularisée) poursuivent, de gré ou de force, un projet professionnel et donc d'intégration sociale et économique. On remarquera au fil de la lecture que les difficultés avec l'écrit décrites ne sont pas si éloignées de celles qu'essaient de résoudre les formateurs des actions post-scolaires. Ainsi ce qui apparaît dans les formations post-scolaires est déjà là ou aussi là dans les formations scolaires. Poser que c'est "déjà là" suggère que l'école aurait failli quelque part : à la maternelle, à l'école élémentaire, au collège, au niveau de l'orientation ... et aurait construit en son sein l'exclusion de ces jeunes gens. Poser que c'est "aussi là" suggère que l'école, comme tout organisme de formation, est confrontée au fossé entre ce que peuvent ou veulent les gens avec l'écrit, c'est-à-dire ce qui en constitue les aspects cognitifs et ontologiques, et ce qu'exigent le monde économique et l'évolution sociale (Y. Johannot, 1994). La réponse est certainement à l'intermédiaire de ces deux pôles, mais il me semble, que ce n'est pas si éloigné de ce que j'ai pu observer au sein de quelques organismes de formation post-scolaire.

LA CALLIGRAPHIE OU LE DENI D'UN PROBLEME

Le premier problème que rencontrent les professeurs concerne la calligraphie. Certains élèves adoptent une écriture très peu lisible. Ils ne sont pas forcément de mauvais élèves ou des élèves spécifiquement en difficulté avec l'écrit. Quand les professeurs les alertent sur cet aspect et leur en montrent les conséquences négatives en particulier lors de l'examen final, certains considèrent qu'il n'y a pas de problème et pensent, contre toute évidence, que le jour de l'examen ils seront en mesure de bien former les lettres en prenant leur temps. Ainsi la principale difficulté ne réside peut-être pas tant dans la qualité même de cette calligraphie que dans le déni de son importance et de sa non maîtrise. On peut en déduire que d'une part ces élèves n'ont pas perçu la fonction communicatrice de l'écriture et de ce fait ne se posent pas la question de la lisibilité de leur écrit et que d'autre part ils parviennent difficilement à s'autoévaluer, afin de ne pas trop mettre à mal leur image de soi.

Par ailleurs, il faut noter que cette calligraphie défaillante n'est pas forcément le fait, comme on pourrait le penser hâtivement, d'une précipitation pour se débarrasser d'un exercice. Pour certains élèves c'est même tout le contraire : l'écriture est lente et le geste graphique lui-même n'est pas aisé. Tel élève est ainsi parvenu à écrire 15 lignes à peu près lisibles, mais au bout de 2 heures et au prix d'une énergie monstrueuse. Le gain minime obtenu au moment de l'évaluation par rapport à l'effort l'a convaincu d'accepter le recours à un secrétaire et l'attribution d'un tiers temps supplémentaire pour l'examen. Le problème de cet élève, on le voit, ne concerne pas tant son investissement dans l'activité d'écriture, que l'image qu'il a de lui.

Ainsi il apparaît que la question de la calligraphie relève bien entendu de la maîtrise du geste graphique appris au tout début du cursus scolaire (cycles 1 et 2) puis qui, parce qu'il est considéré comme acquis, n'est plus travaillé. Ce qui n'est pas sans poser de problème à certains enfants. Mais on remarque que les déficiences calligraphiques sont à mettre aussi en rapport avec le fait que la fonction communicatrice de l'écrit n'est pas forcément bien identifiée par les élèves. Enfin, la calligraphie a à voir avec l'image de soi : elle est perçue comme la manifestation de la compétence scripturale elle-même et accepter qu'on n'arrive pas à bien former ses lettres revient en quelque sorte à admettre de donner une mauvaise image de soi.

L'ORTHOGRAPHE : UNE OPTION NEGLIGEABLE SELON LES ELEVES

Sans grande surprise, les professeurs sont confrontés aux lacunes orthographiques des élèves, dont les plus fréquentes portent sur les sempiternels oublis de majuscules et confusion des homophones (ce, se, c'est, s'est, a, à, et, est etc.). Cependant depuis quelques temps, les copies s'émaillent aussi couramment d'énoncés en écriture texto. Généralement les élèves ne voient pas ce qui fait problème ; ils affirment que c'est plus court et plus rapide et avancent que de toute façon le professeur les comprend. Il arrive aussi que certains élèves revendiquent cette forme d'écriture qu'ils considèrent normale et ils sont surpris qu'elle ne soit pas acceptée. Le texto est entré dans leurs moeurs scripturales.

Or, et selon un constat bien connu aujourd'hui, les élèves connaissent les règles orthographiques – tous les ont apprises un jour ou l'autre – et ils sont capables de corriger les erreurs quand on les y oblige. Mais ils ne le font pas de manière automatique. Comme tout un chacun, ils ont du mal à repérer les erreurs de leur propre écrit. L'intimité avec l'écrit empêchant en effet la prise de distance, l'auto-correction n'est pas une tâche facile. Ceci étant admis, il n'en demeure pas moins que pour ces élèves la correction orthographique ne semble pas nécessaire. C'est en quelque sorte le supplément d'âme de leur devoir qu'ils lui accordent d'autant moins qu'ils remarquent très vite que le professeur parvient toujours à les lire et qu'ils pensent que celui-ci finalement accepte leur code. En revanche quand les élèves écrivent au tableau et sont donc sous le regard de la classe, ils sont beaucoup plus attentifs à la qualité orthographique de cet écrit montré à tous qu'à celle de leur devoir. On peut en déduire que les élèves ne sont pas complètement insensibles au problème de la correction orthographique. Ils ont en effet bien compris son importance dans l'appréciation qui sera portée sur leur texte et donc sur eux-mêmes. Mais il est clair que selon le type de lecteur, ils ne sont pas prêts au même effort. Et paradoxalement les correcteurs institutionnels : professeurs et correcteurs d'examen semblent les moins bien considérés.

Pour autant, majoritairement, les élèves font preuve vis-à-vis de l'orthographe d'une certaine décontraction qui, pour quelques professeurs, aurait à voir avec leur manière de considérer les travaux d'écriture à l'école : ils les réalisent rapidement et sans utiliser tout le temps mis à leur disposition, ils ne relisent pratiquement jamais leur écrit pour grappiller ces deux points qui leur font

systématiquement défaut. Pour eux la relecture ne fait pas partie du travail d'écriture. Cependant là aussi toutes les situations d'écriture ne se valent pas. Les élèves sont plus attentifs à la qualité orthographique quand il s'agit d'une écriture plus personnelle, moins académique ou réalisée pour s'entraîner à l'examen ; et ils sont demandeurs d'une correction rigoureuse quand ils écrivent des récits ou des poèmes. Ainsi valeur accordée au texte et attention portée à l'orthographe sont fortement liées. Et il semblerait que la copie d'examen et la note qui lui sera attribuée ne soient pas des motifs suffisants pour produire un texte orthographiquement correct.

SYNTAXE ET MISE EN RELATION

La syntaxe est un autre domaine dans lequel les élèves rencontrent des problèmes. D'une part ceux-ci ont des difficultés à construire des phrases syntaxiquement acceptables. Il leur arrive ainsi d'oublier des mots soit par inattention, soit parce qu'ils se concentrent uniquement sur la forme orthographique des mots, soit parce qu'ils ont du mal à appréhender la phrase dans sa globalité. C'est seulement quand ils relisent leur texte à voix haute, que les élèves perçoivent que leur phrase est bancal. Par ailleurs, certains élèves ne font pas le lien entre la forme que doit prendre le mot et sa fonction dans la phrase, et ce parce qu'ils n'ont pas une vision nette de cette fonction. Ce phénomène est patent pour les verbes : certains élèves n'ont pas compris à quoi sert un verbe dans une phrase et quand ils l'emploient ne savent pas non plus qu'ils sont en train de conjuguer. De ce fait, même s'ils connaissent bien leur conjugaison, ils ne sont pas en mesure de choisir la terminaison convenable et appliquent une conjugaison qui leur est toute personnelle. Enfin les élèves ont des difficultés à développer leur propos et à dérouler des phrases ou des suites de phrases liées les unes aux autres. Ainsi à l'écrit certains s'expriment par slogan et ne composent pas de phrases complètes. Deux mots posés l'un à côté de l'autre leur semblent suffisants pour exprimer une idée. Une liste d'expressions imprécises : "tirage de câbles", "installation de prises", rapidement jetées sur le papier rend compte de ce qui a été fait pendant le stage en entreprise. Là aussi c'est seulement quand ils prennent le temps de formuler et développer à l'oral leur propos que les élèves semblent en mesure non seulement de trouver les mots mais surtout de mettre en rapport les idées et les mots, et donc de construire un discours développé. On remarque donc que c'est la nature même de la compétence syntaxique, c'est-à-dire construire des liens et mettre en rapport, qui ici pose problème.

STRUCTURER SON DISCOURS

Les élèves dont on a parlé jusque là sont des scripteurs. Et même si les textes produits n'ont pas toujours la qualité requise, au moins ils écrivent ou essaient d'écrire. Or il est aussi, dans les classes de LP, des élèves qui semblent en incapacité d'écrire. Pour ceux-ci, écrire c'est écrire trois mots qui ne sont même pas phonétiques. Rien d'autre ne semble envisageable. Cet état de fait compromet toute possibilité de travail un tant soit peu scolaire, les élèves n'ayant de base ni en écriture ni en lecture. Or quand on demande à ces élèves de retrouver la structure narrative d'un récit qu'on vient de leur lire à voix haute, ils en sont tout à fait capables. Ce qui signifie qu'ils sont capables d'un travail de structuration et d'analyse des fonctionnements spécifiques des discours écrits.

De la même manière, en cours d'électronique, les professeurs remarquent que les élèves savent mettre en oeuvre les procédures sur une machine, mais qu'ils ne parviennent pas à les décrire à l'écrit. Passer du faire à sa description écrite nécessite une réorganisation mentale de l'activité que peu d'élèves sont capables d'opérer. En revanche à l'oral ils sont plus performants. Passer par cette première étape de verbalisation orale les aide à structurer leur discours puis à organiser leur écrit.

Le cas le plus remarquable est celui des élèves dyslexiques qui n'étant pas en mesure d'écrire recourent à un secrétaire. Dans ce cas, la dictée à l'adulte représente un vrai travail intellectuel : l'élève doit structurer son texte dans sa tête avant de le dicter, ne pas oublier la consigne et la respecter, mémoriser, ne pas perdre le fil de son propos etc., et enfin dicter. Tout ceci suppose une importante concentration. On constate que les élèves parviennent à faire des progrès et par exemple à passer en deux ans de la dictée d'un texte de 5 lignes à un texte de 15-20 lignes.

Ainsi ces élèves ne recourent pas à l'écrit pour structurer leur discours. Ce qui semble poser problème ici n'est pas tant structurer et analyser que le fait même d'utiliser l'écrit pour y parvenir.

PRENDRE DES NOTES

A l'école, y compris en LP, les activités d'écriture ne consistent pas seulement à s'entraîner pour l'examen ou à inventer des textes, on attend aussi des élèves qu'ils prennent des notes. Ce qui est plus compliqué que d'inventer une histoire. Le plus souvent les élèves n'y parviennent pas : ils perdent le fil de la

leçon, gèrent difficilement l'alternance des prises de parole et de l'écriture, et composent des phrases trop compliquées dont ils ne maîtrisent pas la structure et qu'ils ne parviennent pas forcément à relire et à utiliser pour réviser une leçon. Ce constat oblige à interroger la pertinence de cette pratique et incite les professeurs à proposer des traces écrites qu'ils dictent ou à utiliser des diaporamas qui constituent une bonne interface entre le discours oral et sa transcription écrite.

On rencontre ainsi dans les classes des élèves dont les classeurs bien tenus sont dignes d'un ouvrage personnalisé mais qu'ils ne consultent pas forcément, d'autres qui n'ont pas de classeurs ou d'autres encore qui se perdent dans le désordre général de leur propre classeur. Incapables d'avoir rangé une première fois, certains par manque de confiance en leurs propres capacités – le classeur serait le reflet de l'image que l'élève a de lui-même – sont encore moins capables de remettre de l'ordre.

Or les résultats scolaires des uns et des autres sont sans rapport avec ces prises de notes consciencieuses ou négligées. Prendre correctement des notes n'est pas un gage de réussite. Ne pas en prendre ne voue pas l'élève à l'échec.

Ceci étant, il apparaît que le classeur reste pour de nombreux élèves, et même pour ceux dont le classeur est indigent, un outil de structuration et de valorisation du savoir très prisé qui représente la somme de ce qui a été appris depuis le début de l'année. Et quand la classe dispose d'un classeur de référence, ils le consultent et s'y réfèrent pour ranger et compléter leur propres notes. Certains en photocopient des pages. Les élèves apprécient ainsi de pouvoir disposer d'un écrit-ressource qui garde la trace de ce qui a été vu et qui pallie les lacunes de leurs prises de notes personnelles. Ici les difficultés des élèves ne concernent pas seulement le code linguistique et l'élaboration du discours écrit, mais également certaines tâches liées à la fonction d'archivage de l'écriture : ranger les écrits, les conserver, les classer, les utiliser.

LOURDEUR COGNITIVE

Par ailleurs, on remarque que les élèves ont quelquefois du mal à gérer la dimension cognitive de la tâche d'écriture qu'ils peuvent considérer comme bien lourde. Une difficulté essentielle des élèves concerne la concentration. Ainsi une fois le texte écrit, les élèves ne parviennent pas toujours à trouver encore la concentration nécessaire pour le relire et en chercher les erreurs. Ou encore ils ne parviennent pas à gérer à la fois l'écriture du texte, sa relecture

simultanée pour en chercher les erreurs et y apporter les corrections nécessaires. La gestion simultanée de ces tâches multiples leur pose problème et les entraîne assez souvent à abandonner la tâche. Ainsi certains élèves, même s'ils ont trouvé la réponse à la question posée, abandonnent, parce qu'exprimer cette réponse à l'écrit constitue une tâche d'une telle lourdeur qu'ils ne se sentent pas en mesure de la mener à bien.

NORMES ET REPRESENTATIONS DE L'ECRIT

Il arrive que les difficultés rencontrées par les élèves avec les codes de la langue écrite se cristallisent en blocage complet : la feuille reste blanche. Or ces mêmes élèves, qui semblent complexés par l'écrit à produire, sont dans d'autres situations beaucoup plus productifs, par exemple quand on leur fait écrire du théâtre ou de la poésie. Le théâtre contemporain utilisant un langage quotidien, quelquefois proche de celui des élèves, on peut supposer qu'en écrire leur paraît alors possible. Ils produisent des textes plus longs et avec une meilleure volonté que lorsqu'il s'agit d'écrire un récit. L'étrangeté linguistique leur paraît moindre que lorsqu'il faut composer une histoire selon des normes narratologiques et discursives contraignantes. L'écriture poétique offre cette même liberté par rapport aux normes. Certains élèves s'y révèlent. Ainsi les blocages de certains élèves trouveraient leur origine plus dans leurs représentations des normes linguistiques que dans leurs difficultés avec le code. Quand l'écrit se rapproche de leurs pratiques langagières, alors il devient plus accessible.

REPRESENTATION DE SOI : SOUFFRANCE ET FRUSTRATION

La plupart des élèves en difficulté avec l'écrit en souffrent. Le plus souvent ils ont une image dévalorisée d'eux-mêmes et considèrent que ce qu'ils écrivent ne vaut rien. D'abord ils vivent mal cette difficulté parce qu'ils la perçoivent comme une différence d'avec les autres. Ainsi certains refusent l'aide d'un secrétaire parce que cette présence indique explicitement qu'ils ne parviennent pas à écrire seuls. Même attitude quand il s'agit de demander un tiers temps supplémentaire à l'examen. Les élèves ont honte. On a rencontré en classe de CAP des élèves qui depuis la 6^e refusent l'ordinateur qu'on leur propose pour les aider, parce que la machine est trop visible. Ils préfèrent le secrétaire, qui leur paraît plus discret : assis à côté d'eux, il peut se fondre dans le groupe

classe. C'est donc seulement quand, à force de patience, une relation de confiance s'est établie entre le professeur et son élève que celui-ci accepte de reconnaître sa difficulté et l'aide proposée. Cependant c'est encore plus délicat quand il s'agit d'élèves, en particulier dyslexiques, qui sont meilleurs que d'autres et ont des capacités d'apprentissage plus importantes. L'écrit représente alors pour eux un véritable obstacle pour avancer dans le cursus scolaire, puis dans la formation professionnelle.

Pour tous ces élèves, ne pas écrire comme ils le souhaiteraient constitue également une réelle frustration. Ils ne peuvent pas s'exprimer à l'écrit, et pour eux c'est comme si ils ne pouvaient pas s'exprimer tout court. Ils écrivent trois petits mots et ne parviennent pas à aller plus loin. Le plus souvent cet écrit est incompréhensible. Or si on demande à l'élève ce qu'il a voulu dire, alors celui-ci raconte et raconte. Il se rend compte alors que ce qui est important pour lui n'est pas seulement de dire, mais bien d'écrire ce qu'il a exprimé. Dans cette perspective, le secrétaire joue le rôle d'anti-frustration et permet à l'élève d'éprouver la satisfaction de constater que ce qu'il dit peut être écrit. La parole écrite a un statut différent de la parole orale. Il est donc important de ne pas en rester à une expression orale.

VALEUR DE L'ECRIT ET IMPLICATION PERSONNELLE

Ainsi en dépit ou à cause des difficultés rencontrées, les élèves valorisent, voire survalorisent l'écrit. Cependant il faut distinguer les formes d'écrit. Les élèves n'adoptent pas la même attitude face aux sujets d'examen et face aux écrits plus personnels. Pour eux les écrits à lire et à écrire dans le cadre d'une épreuve d'examen semblent formatés et le plus souvent ils se contentent de produire ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux. Cet écrit semble avoir une valeur moindre. En revanche, si on demande aux élèves d'écrire des récits, de la poésie ou sur des sujets qui les concernent et si on leur propose des travaux d'écriture plus longs en faisant en sorte qu'ils deviennent auteurs de ce qu'ils écrivent, alors ils font beaucoup plus attention et s'efforcent à le rendre le plus correct possible. Le fait que le travail dure plusieurs séances permet qu'ils s'approprient davantage cet écrit. Ainsi quand l'élève peut s'impliquer dans son écrit ou quand le passage à l'écrit lui permet de se dire, il accorde plus de valeur à l'écrit qu'à l'expression orale.

Ainsi en dépit de leurs difficultés, quand les élèves s'impliquent dans les tâches d'écriture, ils accordent à l'écrit de nombreuses valeurs. C'est d'abord comme une officialisation de ce qu'ils ont dans la tête. C'est aussi une mise à distance.

Pour cela l'écrit est nécessaire. Par ailleurs les élèves disent que l'écrit est important parce qu'il leur permet d'être comme tout le monde. Pour eux l'écrit a une valeur sociale qui n'est pas simplement celle que l'école leur a dictée, mais celle que la société accorde au texte. Ils ont intégré qu'une partie de la communication, et en particulier celle qui est importante, passe par l'écrit. Certains l'ont même quelquefois éprouvé en ne trouvant pas de travail en raison de leur difficulté avec l'écrit. Enfin, pour les élèves, l'écrit est "joli", ou du moins il faut essayer de le rendre "joli". De ce fait, les élèves font des efforts pour varier les mots, chercher des formules. Ils prennent leur temps. En revanche à l'oral leur vocabulaire est plutôt pauvre, leurs phrases courtes, l'élocution rapide. Pour eux, l'oral doit être immédiat et aller vite. La compréhension se réalise dans le face à face et constitue l'enjeu principal. Le langage doit être efficace. Ainsi on constate que le rapport des élèves à ces deux modes d'expression est vraiment différent. Et de fait, à l'écrit, la langue demande un travail supplémentaire. Et même quand ils dictent les élèves l'effectuent : ils emploient l'imparfait et le passé simple, ils emploient des mots moins courants, ils choisissent leurs formules. Ils s'impliquent davantage dans le travail langagier.

CONCLUSION

L'importance des difficultés des élèves révèle quelques contradictions concernant l'écriture scolaire et son apprentissage.

La première contradiction concerne le rapport que les élèves, à l'exception des dyslexiques, construisent à cet écrit demandé en classe. D'un côté, ils acceptent, voire revendiquent, d'écrire en ne se conformant pas aux normes scripturales assimilées à un académisme scolaire, qu'elles soient calligraphiques, orthographiques, syntaxiques. En soi, le code de l'écrit n'est pas un objet respecté, parce que considéré comme pas respectable. Dans des cas particuliers même, sa remise en cause peut s'apparenter à une revendication identitaire. D'un autre côté, les mêmes élèves (et cette fois y compris les dyslexiques) lui accordent des valeurs importantes : expressive, identitaire, communicative, et épistémologique quand il devient le réceptacle du savoir scolaire. On retrouve là les constats qui ont pu être faits par Christine Barré de Miniac (2000) concernant le caractère déterminant du rapport à l'écrit dans l'apprentissage des compétences scripturales à propos des élèves en difficultés dans le système scolaire.

La deuxième contradiction concerne le rapport entre l'écrit et l'oral. Dans le

processus d'acquisition et du passage à l'écrit, l'oral occupe une place particulière, et peut-être exemplaire. Il est en effet un des moyens, pour non pas systématiquement éviter l'écrit, mais pour y accéder en activant la mise en discours. Ce qui signifie l'impérieuse nécessité de travailler l'oral avec application pour améliorer tant l'expression que les compétences discursives. Pour aider les élèves à bien écrire apprenons leur aussi à parler et à construire des discours oraux cohérents. Or l'apprentissage de l'oral est encore le plus souvent le parent pauvre de l'école, celui pour lequel on manque de temps, d'outils, de critères d'appréciation (J. Dolz, B. Schneuwly, 1998).

Enfin on remarque que le plus souvent les élèves possèdent les codes de l'écrit, l'école leur a appris. En revanche, l'obstacle majeur qu'ils rencontrent se situe au niveau du passage à l'écrit sur le support matériel : calligraphie, blocage psychologique dû à une survalorisation de l'écrit, difficulté à gérer les multiples opérations de la mise en écriture, dévalorisation des formes scolaires d'écriture et de leur évaluation. Ce qui semble indiquer qu'une partie de ces difficultés ont à voir avec les manières d'enseigner et de présenter l'écrit en classe (J.P. Sautot, 2008).

Ces constats concernent des lycéens de la filière professionnelle. Ils sont le produit des observations empiriques que les professeurs mènent quotidiennement dans leur classe. Il faut alors remarquer qu'ils sont globalement conformes aux constats issus des recherches en didactique de l'écriture concernant des élèves d'autres cursus de l'enseignement secondaire. On peut donc en déduire que les professeurs constituent de bons informateurs et qu'ils ne sont peut-être pas suffisamment mis à contribution au sein des équipes de recherche. On peut aussi en déduire que ces professeurs tirent de leur expérience pédagogique une connaissance assez approfondie des mécanismes qui régissent les apprentissages en contexte scolaire et remarquer une fois de plus la complexité dans ce métier du tissage entre savoirs disciplinaires, savoir-faire pédagogique, analyse des compétences individuelles en contexte d'apprentissage et élaboration de situations didactiques. Par ailleurs, ces constats intéressent d'autant plus la recherche sur les pratiques scripturales scolaires, qu'ils mettent aussi en évidence comment les enseignants apprécient les compétences scripturales des élèves. On voit qu'ils sont particulièrement sensibles aux lacunes liées à une maîtrise insuffisante de la langue (codes orthographiques, syntaxe, textualisation) et qu'ils indiquent ainsi qu'à ce stade là du cursus scolaire ces apprentissages sont à poursuivre ou à reprendre, ou encore à entamer quand il s'agit d'élèves arrivant en France. Mais on voit aussi que ces enseignants accordent une place importante aux dimensions psycho-affectives et psycho-sociales de la pratique scripturale et

plus particulièrement aux différents sens que peut revêtir cette pratique pour l'apprenant dans le contexte scolaire : expression personnelle, quête identitaire, positionnement au sein de l'école, construction d'une image de scripteur (M. Dabène, 1993). Ainsi, et à la différence des idées reçues parfois véhiculées à propos de l'école, on remarque que ces professeurs envisagent la compétence scripturale dans sa complexité et ne la réduit pas à la maîtrise de codes linguistiques. En cela il me semble que leur questionnement est proche de celui des formateurs intervenant dans les actions "Savoirs de base" ou "Compétences professionnelles". Ce constat renvoie à la nécessité de liens plus forts entre les systèmes de formation scolaire et post-scolaire pour mieux comprendre comment les pratiques pédagogiques de chaque système favorisent ou gênent l'apprentissage et peut-être à terme revenir sur cette idée que ce sont d'abord les pratiques scolaires qui produisent l'échec et que les formations post-scolaires doivent s'en démarquer à tout prix.

BIBLIOGRAPHIE

Barre de Miniac, C., 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Barre de Miniac, C., Brissaud, C., Rispaïl, M., 2004, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

Dabène, M., 1993, Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural : hypothèses et options méthodologiques, Séminaire INRP Les usages de l'écrit. L'écriture scolaire, un concept en question, Bruxelles, De Boeck.

Dolz, J., Schneuwly, B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.

Guernier, M.C., (coord.), 2008, *L'écrit en questions, Lire au Lycée Professionnel*, n°56, CRDP de l'Académie de Grenoble.

Johannot, Y., 1994, *Illettrisme et rapport à l'écrit*, Presses Universitaires de Grenoble.

Leclercq, V., 2007, Acquis des enfants et compétences des adultes, *XYZep*, n°29, p. I-IV.

Sautot, J.P., 2002, *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, CRDP de l'Académie de Grenoble, coll. Projets pour l'école.

Sautot, J.P., 2008, Le rapport à l'orthographe, qu'est-ce que c'est ?, *Lire au Lycée Professionnel*, n°56, CRDP de l'Académie de Grenoble, p. 26-33.