

« Mes élèves ne savent pas écrire ! »

› État des lieux et propositions pédagogiques
par des professeurs de lycée professionnel

Tout enseignement et tout apprentissage reposant aujourd'hui dans le système scolaire français sur l'écrit, chaque enseignant, qu'il soit en lettres ou dans une autre discipline, est confronté quotidiennement à l'écrit de ses élèves. A partir de cette expérience, chaque enseignant construit donc une connaissance de la compétence scripturale des élèves de ses classes qui fonde ses choix pédagogiques et didactiques. Ce point de vue apportant un éclairage précis sur la manière dont les professeurs perçoivent l'écrit des élèves et les moyens de les aider à progresser, notre établissement, à l'initiative de la présente revue, a organisé une table ronde réunissant des professeurs de différents lycées des académies de Grenoble et Lyon. Les échanges étaient structurés autour des questions suivantes préalablement envoyées : quels problèmes les professeurs rencontrent-ils avec l'écrit de leurs élèves ? Comment les gèrent-ils ? Quelles en sont les incidences sur leur enseignement ? Quelles stratégies adoptent-ils face à ces difficultés ? L'article qui suit est issu de cette table ronde.

✱

› Geste graphique et lisibilité

Le premier problème que rencontrent les professeurs concerne la calligraphie. Certains élèves adoptent une écriture très peu lisible. Ce ne sont pas forcément de mauvais élèves ou des élèves spécifiquement en difficulté avec l'écrit. Même si les professeurs s'habituent à ces hiéroglyphes et finissent par les déchiffrer, le problème n'est pas pour autant à minimiser. En effet, cette pratique risque d'être réhabilitée le jour de l'examen. Soit le correcteur ne pourra pas déchiffrer et proposera donc une mauvaise note, soit, même s'il y parvient, il sanctionnera d'emblée la copie.

Trouver des solutions n'est pas facile. Tout d'abord parce que certains élèves considèrent qu'il n'y a pas de problème et pensent que le jour de l'examen ils seront en mesure de bien former les lettres en prenant leur temps. Il n'est pas facile de combattre ce déni. François a ainsi laissé faire

un élève qui insistait pour prouver qu'il y arriverait. Effectivement il est parvenu à écrire 15 lignes à peu près lisibles, mais au bout de deux heures et au prix d'une énergie monstrueuse, et finalement pour n'obtenir qu'un point de plus que d'habitude. Convaincu, l'élève a accepté de se faire aider d'un secrétaire : pendant les évaluations, c'est le professeur lui-même, et le jour de l'examen un secrétaire lui sera attribué dans le cadre du tiers temps supplémentaire accordé aux élèves en grande difficulté. On voit là l'intérêt de bien identifier les problèmes des élèves et de les faire prendre en compte officiellement pour obtenir des aides. Mais cette démarche est délicate, dans la mesure où les élèves vivent mal ces problèmes graphiques. Le plus souvent toute proposition d'aide est vécue comme discriminatoire ou les vexe. L'équipe pédagogique doit s'armer de patience et faire preuve de psychologie, en s'efforçant tout d'abord d'établir une relation de confiance forte entre l'élève et les professeurs. Sans cela il est à peu près sûr que l'élève se butera et continuera d'achopper.

► Orthographe, quantité négligeable

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.). Mais depuis quelque temps, les copies s'émaillent aussi couramment d'énoncés en écriture texto. Les élèves de Mireille ne voient pas ce qui fait problème : c'est plus court, c'est plus rapide et de toute façon le professeur les comprend. Il semble aussi que les élèves revendiquent cette forme d'écriture qu'ils considèrent normale et soient surpris qu'elle ne soit pas acceptée. Le texto est entré dans leurs mœurs scripturales. Les mêmes problèmes apparaissent avec l'ordinateur, y compris quand il s'agit d'écrire des programmes informatiques où il faut plus coder qu'écrire. Il arrive même que certains élèves cochent en dehors des cases prévues ou un peu n'importe où.

Cependant, les élèves connaissent les règles – tous les ont apprises un jour ou l'autre – et corrigent les erreurs quand on les y oblige. Mais ils ne le font pas de manière automatique. Pour eux, la correction orthographique ne semble pas nécessaire. C'est en plus. Judith a même remarqué que les élèves se formalisent d'autant moins qu'au bout d'un moment, ils ont compris que le professeur parvenait toujours à les lire et, finalement, acceptait leur code. Dominique a d'ailleurs remarqué que, lorsque les élèves écrivent au tableau sous le regard des autres élèves, ils sont beaucoup plus attentifs à la qualité orthographique que lorsque c'est leur devoir.

Pour Mireille, cette décontraction vis-à-vis de l'orthographe relève d'une façon particulière d'appréhender le travail : les élèves se précipitent sur le travail à réaliser, et même s'ils disposent de deux heures, ils n'y consacreront au mieux qu'une heure et demie. Ainsi ils ne relisent jamais leur écrit et ne cherchent pas à grappiller ces deux points qui leur font défaut systématiquement. Pour eux la relecture ne fait pas partie du travail d'écriture. Cependant, 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 strictement dans un but d'entraînement en vue de l'examen. Certains élèves de Karine 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 les mieux placées dans cette hiérarchie, d'où leur faible rendement du point de vue de la motivation à produire un texte correct.

Comment remédier à ces lacunes ? Plusieurs stratégies sont à l'oeuvre, mais aucune ne paraît complètement satisfaisante. La plus simple et la plus banale consiste à corriger en enlevant des points, quelquefois en appliquant un barème supérieur à celui pratiqué à l'examen. Mais on l'a vu plus haut, cette carotte de la note a peu d'effets. L'autocorrection semble plus bénéfique. Cependant il est clair que, comme tout un chacun, les élèves ont du mal à repérer leurs propres erreurs. L'intimité avec l'écrit empêche la prise de distance. Le mieux est donc de tabler sur la relecture d'un travail autre que le leur. Ainsi, quand Mireille repère une production dans laquelle l'élève a exprimé des idées intéressantes, elle la tape à l'ordinateur, la met sur transparent, la projette au tableau et la soumet à la correction de la classe. Dans ces cas-là, les élèves sont très bons en orthographe, ils réagissent aux fautes et les corrigent. Avec les erreurs des autres, c'est toujours plus évident. Mais cet exercice est comme une parenthèse puisque les mêmes erreurs réapparaîtront dans les copies. Karine opte pour le travail en binôme : les élèves se corrigent les uns les autres, plutôt assez bien. L'aspect bénéfique est que l'élève se rend compte que ce qu'il a écrit n'est pas forcément compris par son camarade, moins coopératif que le professeur, et qu'il est donc nécessaire de réécrire. Ce travail est assez long : il repose sur une négociation, les élèves doivent discuter entre eux, se mettre d'accord sur l'identification de l'erreur et les moyens de l'améliorer. Plusieurs séances sont quelquefois nécessaires, mais les élèves vont plus loin que quand il s'agit d'un devoir d'examen. Judith, elle, fait quelquefois rédiger les réponses au devoir d'histoire en groupe, puis présenter la réponse au tableau par un membre du groupe. Le résultat est bénéfique : les élèves ont fait l'effort de se corriger afin de présenter le texte le plus correct possible.

On le voit, le problème de la correction orthographique n'est pas complètement insoluble. Les élèves ont bien compris son importance dans l'appréciation qui sera portée sur leur texte, donc sur eux-mêmes. Mais il est clair que selon leur lecteur, ils ne sont pas prêts au même effort. Les correcteurs institutionnels : professeurs et correcteurs d'examen semblent les moins bien considérés.

► Syntaxe et mise en relation

On peut distinguer des lacunes orthographiques les problèmes de syntaxe que rencontrent les élèves. Ils 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. Pour permettre d'identifier le problème et d'améliorer la formulation, Françoise fait relire à voix haute. Ainsi les élèves perçoivent mieux que la phrase est bancal. Les professeurs ont également remarqué que certains élèves ne font pas le lien entre la forme que doit prendre le mot et sa fonction dans la phrase, parce qu'ils n'ont pas une vision nette de cette fonction. C'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 leur conjugaison du bout des doigts, 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. Prendre du temps pour formuler et développer à l'oral aide non seulement à la mise en mots, mais surtout à la mise en rapport des idées et des mots, donc à la construction d'un discours développé.

C'est bien la nature même de la compétence syntaxique, c'est-à-dire la capacité à construire des liens et à mettre en rapport, qui ici pose problème.

► Normes et représentations de l'écrit

Les élèves ont avec les codes de la langue écrite des difficultés qui se cristallisent quelquefois en blocage complet : la feuille reste blanche. Or il arrive que ces mêmes élèves, qui semblent complexés par l'écrit à produire, soient dans d'autres situations beaucoup plus productifs, par exemple quand on leur fait écrire du théâtre ou de la poésie. Les élèves de Françoise ont remarqué que le théâtre contemporain utilise un langage quotidien, quelquefois proche du leur. En écrire leur paraît possible... Ils produisent alors des textes plus longs et avec une meilleure volonté que lorsqu'il s'agit d'écrire un récit. L'étrangeté linguistique leur paraît moindre qu'en composant une histoire selon des normes narratologiques et discursives contraignantes. L'écriture poétique offre cette même liberté par rapport aux normes. Certains élèves de Karine s'y sont révélés. Ainsi, les blocages des 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.

► Des stratégies pour écrire

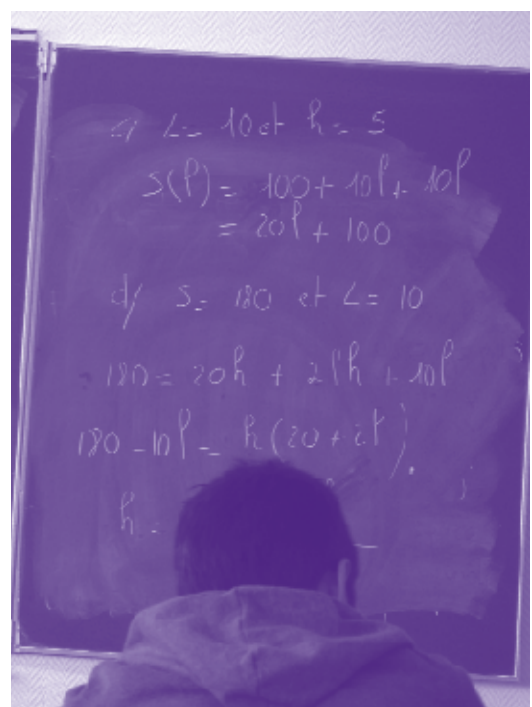
Les élèves dont on a parlé jusque-là sont des scripteurs. Même si les textes produits n'ont pas toujours la qualité requise, au moins ils écrivent ou essaient d'écrire. Or il est aussi dans les classes de LP des élèves qui n'écrivent pas et qui semblent en incapacité de le faire. Corinne est confrontée à ce problème. Pour ses élèves, écrire, c'est écrire trois mots qui ne sont même pas phonétiques. Puis ils s'arrêtent là, comme s'il n'y avait rien d'autre d'envisageable. De ce fait, pour l'enseignant, il semble n'y avoir aucune possibilité de travail dans la mesure où les élèves n'ont la base ni en écriture ni en lecture. Ce à quoi Corinne pense qu'il ne faut pas se résoudre. Ce n'est pas parce que ces élèves ne savent pas écrire qu'il n'y a rien à leur apprendre. Certes, dans les conditions scolaires, il paraît difficile d'apprendre à ces élèves à écrire, comme on le fait à l'école élémentaire. De toute façon, la plupart d'entre eux ont bénéficié des apprentissages premiers et il ne semble pas souhaitable de reproduire ce qui a été déjà fait. En revanche, il est possible de faire un travail de structuration à partir des fonctionnements spécifiques des discours écrits. Par exemple à partir de la structure du schéma narratif. Certes, la lecture du conte de Cendrillon est impossible pour certains élèves, en revanche il est toujours possible de le leur raconter et de travailler sur la structuration du récit. Ce type de travail permet d'avancer, de dépasser l'obstacle de l'écrit pour structurer la pensée et développer la capacité à analyser des discours et des documents oraux ou écrits.

Face à ces difficultés majeures des élèves avec l'écrit et parce qu'il faut bien poursuivre les apprentissages, les professeurs se voient contraints d'adopter différentes stratégies. La première consiste à éviter de trop recourir à l'écrit ou du moins à essayer de le contourner quand cela est possible. En productique, Dominique peut difficilement modifier les procédures techniques à lire, même s'il a remarqué que dans les entreprises aussi la formulation des consignes de sécurité et des procédures recourt de plus en plus à l'image, au schéma et au dessin. Mais les élèves ont peu de choses à rédiger, y compris à l'examen, où il s'agit davantage de trouver des formules et de les recopier ou de compléter des QCM ou des documents à trous. Ainsi, en classe, on peut procéder à des évaluations en QCM qui nécessitent une lecture rapide et très peu d'écriture. Certes, cette manière d'évaluer peut être aléatoire et certains élèves obtiennent un tiers de la note sans rien avoir compris.

Les professeurs ont également tendance à privilégier l'oral et à l'utiliser comme un médium pour passer à l'écrit. Toujours en productique, les élèves de Dominique savent

mettre en œuvre les procédures sur une machine, mais 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 les aide à structurer leur discours puis à organiser leur écrit. La même modalité pédagogique peut être utilisée pour la structuration d'un récit. Corinne distribue à chacun de ses élèves une vignette d'une BD qu'il faudra remettre dans l'ordre logique de l'histoire. Chaque élève décrit et raconte sa vignette à l'oral. Ensemble la classe met les vignettes dans l'ordre au tableau, puis raconte l'histoire ainsi reconstituée. Les élèves écrivent en autonomie ou en dictant leur texte, Corinne récupère ces récits, en tape quelques-uns à l'ordinateur, qui seront retravaillés la séance suivante et à partir desquels la classe composera un texte. Le passage par l'oral et les échanges collectifs permettent aux élèves de s'exprimer, de compléter, d'inventer et de composer. Quand leur capacité à s'exprimer est encouragée, certains font montre d'imagination, voire de prolixité.

Cependant, certains élèves, le plus souvent parce qu'ils sont dyslexiques, ne sont pas en mesure d'écrire. Pour eux il est toujours possible de jouer le rôle de 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. Les élèves parviennent à faire des progrès : en deux ans, un élève de Françoise est passé de la dictée d'un texte de 5 lignes à un texte de 15-20 lignes.



► Conserver et classer les écrits

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 et composent des phrases trop compliquées dont ils ne maîtrisent pas la structure.

La première interrogation porte sur la pertinence de cette pratique. En effet, Vincent a des élèves qui prennent des notes, mais tellement mal qu'ils ne parviennent pas à se relire et ne peuvent donc pas les utiliser pour réviser une leçon. Parmi les élèves de Mireille, certains ont des classeurs bien tenus qu'ils ne consultent jamais, d'autres n'ont pas de classeurs, ou dans un état lamentable. Or les résultats 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. Certes, au-delà de la prescription scolaire concernant l'élaboration d'une trace écrite, il paraît difficile de pouvoir négliger le fait de fixer quelque chose par écrit au cours de deux heures de cours quelquefois essentiellement menées à l'oral. Par ailleurs, ces moments d'écriture permettent aussi de rythmer la leçon et de la structurer. Mais ceci est le fait du professeur plus que d'une activité personnelle et autonome des élèves. Cependant, pour les aider, l'utilisation du diaporama semble efficace. Certes, les élèves ont davantage à recopier qu'à structurer eux-mêmes un écrit, mais cet outil constitue une bonne interface entre le discours oral et sa transcription écrite.

Pour autant, le classeur peut être un outil de structuration et de valorisation du savoir. Certains élèves de Judith étaient perdus 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-il le reflet de l'image que l'élève a de lui-même ? – étaient encore moins capables de remettre de l'ordre. Cependant quelques-uns avaient réussi à composer de-ci de-là un chapitre complet et satisfaisant. Mis bout à bout, ces chapitres ont permis de constituer un classeur de référence, que les élèves consultent et dont ils peuvent photocopier des extraits pour compléter le leur. Certains comparent leurs prises de notes et celles consignées dans ce document commun. Le classeur de référence est également alimenté par les notes de cours du professeur, qui pour autant ne constituent pas un modèle, certains élèves ayant déclaré que ces notes étaient beaucoup trop

compliquées pour être réellement utilisables. Par conséquent, la prise de note en classe s'en est trouvée modifiée. Certains peuvent, au gré de leur fatigue ou de leur envie, se dispenser de noter pour se consacrer davantage à l'écoute et à la participation aux échanges oraux. Par ailleurs la constitution de ce classeur de référence a permis de mesurer le travail effectué depuis le début de l'année, d'en faire la somme et de structurer les savoirs abordés pendant le cours. Ainsi certains élèves numérotent les pages de leur propre classeur, constituent des sommaires et se composent en quelque sorte un livre personnalisé. Ce qui constitue une manière d'appréhender les savoirs et de les valoriser. Quand le classeur est ainsi envisagé comme la somme de ce qui a été appris, il devient une ressource. Pour en persuader les élèves, Dominique en permet la consultation lors d'évaluations surprises. Ils sont alors obligés de le consulter, d'y chercher des informations, de les lire et de les recopier. En conséquence, ils oublient de moins en moins leurs classeurs en cours, les tiennent de mieux en mieux et en ont compris l'utilité. On le voit, les difficultés des élèves ne concernent pas seulement le code linguistique et l'élaboration du discours écrit, mais également certaines tâches liées à l'écriture : ranger les écrits, les conserver, les classer, les utiliser.

► Lourdeur cognitive

Par ailleurs, et dans la même perspective, 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 concerne la concentration. Ainsi une fois le texte écrit, ils 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 et 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 incite assez souvent à abandonner la tâche. Même s'ils ont trouvé la réponse à la question posée, certains 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. Pour les aider il est possible de circonscrire au maximum la tâche à réaliser, soit en organisant les activités de manière séquentielle en les proposant les unes après les autres, soit en réduisant la quantité de texte à traiter, à lire ou à écrire. Il est également nécessaire d'encourager en permanence, tout en ne faiblissant pas sur les objectifs à atteindre. Le professeur doit être convaincu pour deux.

► 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 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. Françoise a 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 : quelqu'un est assis à côté d'eux qui peut se fondre dans le groupe classe. Il faut donc faire preuve de psychologie et de patience, et il est fondamental de nouer une relation de confiance pour que l'élève, ayant accepté de reconnaître sa difficulté, admette l'aide proposée et n'en ait pas honte. Ceci est d'autant plus difficile que certains élèves, en particulier dyslexiques, sont meilleurs que d'autres et ont des capacités d'apprentissage plus importantes. L'écrit apparaît alors vraiment comme un obstacle pour avancer dans le cursus scolaire, puis dans la formation professionnelle.

Pour ces élèves, ne pas écrire comme ils le souhaiteraient constitue également une 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. Si Corinne demande à l'élève ce qu'il a voulu dire, alors celui-ci raconte et raconte. L'élève se rend compte alors que ce qui est important pour lui n'est pas de dire, mais bien d'écrire ce qu'il a exprimé. Dans cette perspective, le secrétaire joue le rôle d'anti-frustration. Et l'élève est satisfait 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'écrit et implication personnelle

En dépit ou à cause des difficultés rencontrées, les élèves valorisent, voire survalorisent l'écrit. Cependant il faut distinguer les formes d'écrit. Karine a en effet remarqué que ses élèves n'adoptent pas la même attitude face aux sujets d'examen et aux écrits plus personnels. Pour eux, les écrits à lire et à écrire dans le cadre d'une épreuve d'examen semblent formatés : ils se contentent le plus souvent de produire ce qu'ils pensent qu'on attend

d'eux. Ce type d'écrit semble avoir pour eux une valeur moindre. En revanche, si on leur demande d'écrire des récits ou de la poésie, de travailler 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 rendre leur écrit le plus correct possible. Le fait que le travail dure plusieurs séances permet qu'ils se l'approprient davantage.

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. Vincent accueille en classe de CAP un élève arménien qui a une élocution correcte et beaucoup d'idées, mais qui est incapable de passer à l'écrit. Pour écrire un texte qui racontait un peu son histoire, il a dû le dicter. Une fois celui-ci tapé, cet élève s'en est ressaisi avec une joie incroyable et l'a donné à deux ou trois personnes qui étaient importantes pour lui. Dans ce cas, aucune notion d'évaluation n'est à l'oeuvre. Pour lui, ce qui importe est la construction de son identité par le moyen de ce travail de longue haleine qu'est l'écriture biographique. L'écrit donne de la valeur à son histoire.

Pour les élèves, l'écrit a donc 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. 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, ils font des efforts pour varier les mots, chercher des formules, à la différence de l'oral où leur vocabulaire est plutôt pauvre, leurs phrases courtes, l'élocution rapide. Ils prennent leur temps. Au contraire, l'oral doit être immédiat et aller vite, la compréhension, qui constitue l'enjeu principal, se réalise dans le face-à-face, le langage doit donc être efficace. Ainsi on constate que le rapport des élèves à ces deux modes d'expression semble vraiment différent. A l'écrit, la langue demande un travail supplémentaire, qu'ils effectuent, même quand ils dictent : ils utilisent l'imparfait et le passé simple, emploient des mots moins courants, choisissent leurs formules, cherchent à faire joli. Bref, ils s'impliquent davantage dans le travail langagier.

► Les paradoxes de l'écriture scolaire

Devant l'importance des difficultés des élèves, il faut tout d'abord remarquer que les professeurs ne restent pas longtemps démunis, mais mettent en place de nombreuses stratégies pour passer outre, pour continuer à écrire et faire écrire, pour continuer à faire apprendre. Pour autant cette dynamique pédagogique ne saurait faire oublier les paradoxes de l'écriture scolaire.

Le premier paradoxe 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, dans sa forme codique, 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.

Un autre paradoxe concerne l'enseignement de l'écrit et les contraintes scolaires liées à l'évaluation et à la notation, aux examens et aux injonctions programmatiques. Les élèves ne sachant pas bien écrire, une des solutions adoptée pour que le cursus scolaire puisse continuer à se dérouler consiste à recourir le moins possible à l'écrit. Ce qui finalement va à l'encontre de l'apprentissage, voire le sape. S'établit ainsi une sorte de cercle vicieux. Les difficultés ne sont pas déniées – comment pourraient-elles l'être d'ailleurs ? –, elles sont contournées. Mais cette stratégie ne les résout pas. Le professeur semble seul face à ce problème général, renvoyé à sa bonne volonté et à son intelligence pédagogique. L'élève s'habitue à biaiser avec l'écrit et quitte l'école avec une compétence lacunaire.

Dans ce processus, l'oral occupe une place particulière, et peut-être exemplaire. Il est un des moyens pour non pas systématiquement éviter l'écrit (ce qui arrive quelquefois tout de même), mais pour y accéder en activant la mise en discours. Ce qui implique l'impérieuse nécessité de travailler l'oral avec application pour l'améliorer tant au niveau de l'expression que des 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.



Par ailleurs, on remarque que le plus souvent les élèves ont les codes de l'écrit, l'école les 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.

*Propos recueillis et mis en forme
par Marie-Cécile Guernier*

Etaient présents autour de la table :

*Karine, Gérard et Mireille, PLP lettres-histoire
dans des LP grenoblois*

*Françoise, PLP lettres-histoire dans un Etablissement
Régional d'Enseignement Adapté (EREA)*

*Corinne, PLP lettres-histoire à la Mission générale
d'insertion de l'académie de Grenoble*

*Dominique, professeur de productique
dans un LP de Chambéry*

*Judith et Vincent, PLP lettres-histoire dans des LP de
la banlieue lyonnaise. Vincent est également formateur
à l'IUFM.*

*Jean-Pierre et Marie-Cécile, formateurs à l'IUFM en
charge des PLP lettres-histoire*

Marie, rédactrice en chef de Lire au lycée professionnel